

Univerzita Karlova Filozofická fakulta

Katedra Sociální práce

**Role asistenta pedagoga
ve vzdělávání romských dětí**

Diplomová práce

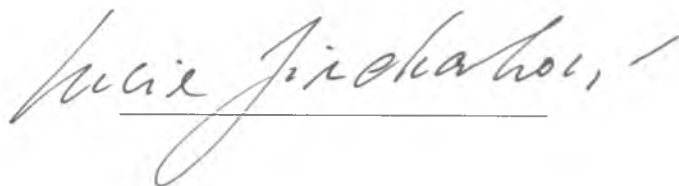
Autor:	Lucie Jindráková
Obor:	Sociální práce
Forma studia:	denní
Akademický rok:	2007/2008
Vedoucí diplomové práce:	PhDr. Jiřina Šiklová, CSc.
Oponent diplomové práce:	Mgr. Iveta Pape

Praha 2008

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Praze dne 24. července 2008


Lucie Jirková,

Poděkování patří vedoucí mé práce PhDr. Jiřině Šiklové, CSc. a všem, kteří svými názory a myšlenkami přispěli k vytvoření mého vlastního pohledu na danou problematiku.

1	<u>ROVNÉ ŠANCE NA VZDĚLÁNÍ A POSTAVENÍ ROMSKÝCH ŽÁKŮ V ČESKÉM VZDĚLÁVACÍM SYSTÉMU</u>	5
1.1	RŮZNÁ POJETÍ KONCEPTU „ROVNÝCH PŘÍLEŽITOSTÍ“	5
1.2	POSTAVENÍ ROMSKÝCH ŽÁKŮ V ČESKÉM VZDĚLÁVACÍM SYSTÉMU	7
2	<u>FAKTORY PODÍLEJÍCÍ SE NA NÍZKÉ ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOSTI ROMSKÝCH ŽÁKŮ</u>	13
2.1	VNITŘNÍ FAKTORY	14
2.1.1	NÍZKÁ MÍRA MOTIVACE KE VZDĚLÁVÁNÍ A NÁSLEDNĚMU UPLATNĚNÍ NA TRHU PRÁCE	14
2.1.2	NEPŘIPRAVENOST ROMSKÝCH DĚTÍ ZE SOCIÁLNĚ VYLOUČENÝCH LOKALIT NA POVINNOU ŠKOLNÍ DOCHÁZKU	14
2.1.3	NEÚSPĚCH ROMSKÝCH ŽÁKŮ V ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH A JEJICH NÁSLEDNĚ PŘEŘAZOVÁNÍ DO SPECIÁLNÍ ŠKOLY	15
2.1.4	ČASTÉ ABSENCE ROMSKÝCH ŽÁKŮ	16
2.1.5	MINIMÁLNÍ POČET ROMSKÝCH STUDENTŮ STŘEDNÍCH ŠKOL/SOU	17
2.2	VNĚJŠÍ FAKTORY	17
2.2.1	NÍZKÁ MÍRA SPOLUPRÁCE A KOORDINACE AKTIVIT ZAINTERESOVANÝCH SUBJEKTŮ	18
2.2.2	MALÁ INFORMOVANOST O NÁSTROJÍCH SOCIÁLNÍ INKLUZE	19
2.2.3	NEDOSTATEČNÁ KOMPETENCE NA STRANĚ ZAINTERESOVANÝCH SUBJEKTŮ ŘEŠIT PROBLEMATIKU ROMSKÉ INTEGRACE	19
3	<u>NÁSTROJE SOCIÁLNÍ INTEGRACE V OBLASTI VZDĚLÁVÁNÍ</u>	21
3.1	OTESTOVANÉ NÁSTROJE SOCIÁLNÍ INTEGRACE V OBLASTI VZDĚLÁVÁNÍ	21
3.1.1	PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	21
3.1.2	ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	24
3.1.3	STŘEDOŠKOLSKÉ VZDĚLÁVÁNÍ	29
3.2	NÁSTROJE SOCIÁLNÍ INTEGRACE V OBLASTI VZDĚLÁVÁNÍ OTESTOVANÉ NA PILOTNÍ ÚROVNI	31
3.2.1	PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	31
3.2.2	ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	34
3.2.3	STŘEDOŠKOLSKÉ VZDĚLÁVÁNÍ	36
3.3	NEOTESTOVANÉ NÁSTROJE SOCIÁLNÍ INTEGRACE V OBLASTI VZDĚLÁVÁNÍ – NÁVRHY ŘEŠENÍ	37
4	<u>ASISTENT PEDAGOGA PRO DĚTI SE SOCIÁLNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM</u>	39
4.1	VYMEZENÍ POJMU ASISTENT PEDAGOGA	39
4.1.1	VÝZNAM FUNKCE ASISTENTA PEDAGOGA	39
4.1.2	HISTORICKÝ VÝVOJ PROFESE ASISTENTA PEDAGOGA V ČR	42
	VIZ KAPITOLA 4.2.4. SOUČASNÁ NABÍDKA VZDĚLÁVACÍCH MOŽNOSTÍ PRO ASISTENTY PEDAGOGA	44
4.1.3	SOUČASNÁ SITUACE	45
4.2	PROFIL ASISTENTA PEDAGOGA	49
4.2.1	OSOBNOSTNÍ POŽADAVKY	50
4.2.2	PROFESNÍ POŽADAVKY	55

4.2.3	VZDĚLÁNÍ ASISTENTŮ PEDAGOGA PRACUJÍCÍCH VE ŠKOLSTVÍ.....	58
4.2.4	SOUČASNÁ NABÍDKA VZDĚLÁVACÍCH MOŽNOSTÍ PRO ASISTENTY PEDAGOGA.....	61
4.3	OKRUHY NEJČASTĚJŠÍCH PŘEKÁŽEK V PRÁCI ASISTENTŮ PEDAGOGA	72
4.3.1	PŘEKÁŽKY NA STRANĚ ŠKOLY	73
4.3.2	PŘEKÁŽKY NA STRANĚ ASISTENTŮ PEDAGOGA	75
4.3.3	PŘEKÁŽKY ZE STRANY KOMUNITY	76
4.3.4	PŘEKÁŽKY ZE STRANY STÁTNÍ SFÉRY.....	77
4.4	ANALÝZA ZKUŠENOSTÍ.....	80
4.4.1	PŘÍPADOVÁ STUDIE – MARIE	80
4.4.2	PŘÍPADOVÁ STUDIE – HELENA.....	81
4.4.3	PŘÍPADOVÁ STUDIE – MILAN	83
4.4.4	INTERPRETACE DAT.....	84
4.5	NÁVRHY A DOPORUČENÍ SMĚŘUJÍCÍ KE SNAZŠÍ ADAPTACI ASISTENTA PEDAGOGA NA JEHO ROLI	85
4.5.1	INFORMOVANOST VEŘEJNOSTI O ČINNOSTI ASISTENTŮ PEDAGOGA	85
4.5.2	PŘÍPRAVA PEDAGOGICKÝCH TÝMŮ NA SPOLUPRÁCI S ASISTENTEM	86
4.5.3	SPOLUPRÁCE S RODIČI ŽÁKŮ	87
ZÁVĚR.....		88

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

90

PŘÍLOHY:

- PŘÍLOHA 1: Základní informace k projektu „Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti“
- PŘÍLOHA 2: Základní informace k projektu „Analýza postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže“
- PŘÍLOHA 3: Stručný popis projektu „Kukadla-Jakhora“ a jeho výsledky
- PŘÍLOHA 4: Obrazová příloha

ÚVOD

Romové tvoří početně nejvýznamnější etnickou menšinu v České republice. Podle expertních odhadů žije na území České republiky 200 – 300 tisíc Romů (cca 2-3 % celkového počtu obyvatel). Současný stav, ve kterém se romská menšina nachází, plně odpovídá obecně přijímaným definicím sociálního vyloučení. Romská minorita je ve větší míře než většinová společnost v ČR vystavena dlouhodobé nezaměstnanosti, nízkému vzdělání a kvalifikaci, špatnému zdravotnímu stavu, neuspokojivému bydlení, diskriminaci, rasismu, životu ve velmi znevýhodněných oblastech. Jde o „začarovaný kruh“ vzájemně propojených a na sobě závislých problémů sociální povahy. Klíčovými oblastmi, které vedou ke stavu sociálního vyloučení Romů, jsou nízká úroveň vzdělanosti, s ní související situace na trhu práce a ztížený přístup ke kvalitnímu bydlení.

V následujícím textu se zaměřím na oblast vzdělávání, konkrétně na problematiku rovných příležitostí ve vzdělávání a zavádění integračních nástrojů. Detailně se budu věnovat jednomu příkladu „dobré“ praxe, který přispívá ke zvyšování šancí romských dětí na úspěšné zvládnutí základního systému vzdělávání, získání vyšší úrovně vzdělání a následného uplatnění na trhu práce. Tímto příkladem je působení asistentů pedagoga (dříve nazývaných romští pedagogičtí asistenti) v různých typech škol a školských zařízení. Tam, kde asistenti pracují, se výrazně zvýšila školní docházka romských dětí, spolupráce rodiny se školou a v neposlední řadě i školní úspěšnost.

Funkce pedagogického asistenta se u nás kontinuálně vyvíjí od roku 1993. Je to tedy poměrně mladá profese, která prochází neustálým vývojem. Asistent pedagoga byl pro mnohé z nás neznámým pojmem a dodnes neexistuje závazná forma, která by konkrétněji definovala profil práce asistenta ve škole. Tato diplomová práce si klade za cíl shrnout výchozí podmínky, dosavadní poznatky a zkušenosti o činnosti pedagogických asistentů, popsat a zhodnotit současný stav této profese a zároveň navrhnout opatření vedoucí k celkovému posílení postavení asistentů pedagoga.

Práce vychází z mých osobních zkušeností, které jsou doplněny o sekundární analýzu dostupných zdrojů. V textu nejčastěji pracuji s výstupy z „Analýzy postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže“ (řešitel: GAC spol. s r. o.), a z výzkumného projektu „Vzdělávání asistentů pedagoga pro děti, žáky a studenty se sociálním znevýhodněním – reálná východiska a výhledy“ (řešitel: IPPP ČR).

K výběru tématu mě přivádí tříletá pracovní zkušenost na projektu „Podpora asistentů pedagoga“ v obecně prospěšné společnosti Nová škola. Tato nevládní nezisková

organizace se podílí na vytváření občanské společnosti prostřednictvím podpory alternativních forem vzdělávání dětí a dospělých k multikulturalismu, toleranci a lidským právům. V období od listopadu 2005 do srpna 2006 jsem se stala součástí týmu, který se podílel na vypracování „Analýzy sociálně vyloučených romských lokalit a komunit a absorpční kapacity subjektů v nich působících“. Ve všech etapách projektu jsem se podílela na výzkumné šetření v oblasti vzdělávání a školství. Dalšími oblastmi, na které se výzkum zaměřoval byly zejména ztížený přístup ke kvalitnímu bydlení, ztížený přístup na trh práce, koncepce lokální a centrální politiky v oblasti integrace Romů. V současné době pracuji v programech sociální integrace v organizaci Člověk v tísni, o.p.s. jako terénní pracovní poradkyně a jsem tedy neustále v kontaktu s lidmi žijícími v sociálním vyloučení.

Při své práci se neustále setkávám s mnoha rozličnými názory a pohledy na problematiku romské integrace. Stejně je tomu i u práce asistentů pedagoga a s jejich zařazením do našeho vzdělávacího systému. Z počátku pro mne nebylo snadné se v celé oblasti zorientovat a vnímat veškeré její souvislosti, teprve po letech působení v této oblasti, si dovoluji tvrdit, že na situaci nahlížím v celém jejím kontextu. V následujících kapitolách se pokusím předat některé z mých dosavadních znalostí a zkušeností.

První kapitola je zaměřena na vysvětlení pojmu rovných příležitostí a na současné postavení romských žáků v českém vzdělávacím systému. Na ni úzce navazují další dvě kapitoly, ve kterých popisují vnitřní a vnější faktory podílející se na nízké školní úspěšnosti romských dětí a současné nástroje sociální integrace v oblasti vzdělávání. Tyto dvě kapitoly vychází zejména z mých vlastních zkušeností získaných během terénního šetření při vypracování „Analýzy sociálně vyloučených romských lokalit a komunit a absorpční kapacity subjektů v nich působících“.

Klíčovou kapitolou této práce je čtvrtá kapitola, která je zaměřena na vysvětlení pojmu asistent pedagoga, dále se věnuje historickému vývoji této profese a současnému postavení asistentů pedagoga v České republice. Také pojednává o osobnostních vlastnostech a profesní způsobilosti, které by měl asistent pedagoga splňovat, reflektuje současnou nabídku vzdělávacích akcí určených pedagogickým asistentům a zaměřují se zde na okruhy problémů, se kterými se asistenti při své práci nejčastěji setkávají. V samém závěru kapitoly čtenář nalezne tři případové studie asistentů pedagoga, dále návrhy a doporučení vedoucí ke snazší adaptaci asistenta pedagoga na jeho roli.

1 Rovné šance na vzdělání a postavení romských žáků v českém vzdělávacím systému

V 90. letech 20. století byla Česká republika kritizována mezinárodními organizacemi za český vzdělávací systém, který byl označen za velmi selektivní, kdy sociální nerovnost v přístupu k vyššímu vzdělání patřila k největší ve vyspělém světě. S touto kritikou se otevřelo téma diskriminace romských žáků v českém školství.

Rovnost vzdělávacích příležitostí (equal educational opportunity) je princip příznávající každému člověku právo na vzdělání bez ohledu na pohlaví, sociální původ aj. Rovnost vzdělávacích příležitostí je zakotvena v Listině základních práv a svobod, jež je součástí Ústavy ČR, a proklamována v mnoha (českých a mezinárodních) dokumentech vzdělávací politiky. V praxi je porušována politickými, ekonomickými aj. omezeními, ale hlavně přetrvávajícím vlivem rozdílného sociokulturního prostředí rodin na volbu vzdělávací dráhy jednotlivců. Z tohoto důvodu je absolutní rovnost lidí ve vzdělávacích příležitostech nedosažitelná.¹

Otázkou tedy není jak dosáhnout formální rovnosti, ale jak se co nejvíce přiblížit ideálu, kdy šance na studium mají být stejné pro všechny se stejnými schopnostmi a dovednostmi studovat.

1.1 Různá pojetí konceptu „rovných příležitostí“

Podle Gregera² se můžeme nejčastěji setkat s třemi základními pojetími rovnosti příležitostí:

a) Rovnost v přístupu ke vzdělání (*equality of access or opportunity*)

Tzv. systém „jednotné školy“ přístupný dětem všech společenských vrstev. Tento přístup předpokládá existenci talentu, potenciálu nebo vrozeného nadání, jenž určují úroveň, které může jednatlivec dosáhnout. Přístup připouští rozdíly ve

¹ PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4.vyd. Praha: Portál, 2003, s. 203.

² GREGER, David. Vzdělanostní nerovnosti v teoretické reflexi. In MATĚJŮ, Petr, STRAKOVÁ, Jana. *Nerovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, 2006, s. 21-40.

výsledcích žáků pod podmínkou, že jsou přímo úměrné jejich schopnostem na počátku, rozdíly v kvalitě poskytovaného vzdělání.

Mnozí odborníci poukazují na fakt, že pouze zajištění přístupu ke vzdělání nestačí, protože spravedlivá rovnost příležitostí vyžaduje, aby všichni měli přístup k rovnocennému vzdělávání, ke vzdělávání srovnatelné kvality.

b) Rovnost podmínek (*equality of treatment*)

Přístup rovnosti podmínek vychází z předpokladu, že každý jednotlivec je schopen získat základní kompetence (schopnosti, dovednosti), což je hlavní přínos základního vzdělání. Podle tohoto pojetí rovnosti příležitostí jako vyrovnávání podmínek je zapotřebí poskytnout všem stejnou péči, ale jak který žák nebo student využije, je již pouze jeho zodpovědnost. Akceptuje vzdělanostní nerovnosti pouze za předpokladu, že byla dodržena podmínka rovného zacházení a srovnatelné péče. Ta zahrnuje nejen srovnatelné materiální zázemí pro výuku (např. stejný normativ na žáka, srovnatelný počet a kvalitu učebnic, počítačů a dalších didaktických prostředků, velikost tříd), ale také další faktory, například sociální složení třídy (žáci z různých sociálních vrstev a různých kognitivních schopností v jedné třídě), srovnatelnou kvalitu učitelů.

Kritici tohoto přístupu poukazují na to, že s pomocí takového přístupu lze velmi snadno omlouvat přetrvávající nerovnosti. Podle nich cílem vzdělávání má být především snižování počátečních vzdělanostních nerovností mezi jednotlivými žáky.

Toto pojetí má nejblíže k meritokratickému principu. Meritokracie (z lat. meritorius = důležitý, řec. kratos = vláda) je ideologie, podle níž závisí úspěšnost každého jedince výhradně či alespoň v první řadě na jeho osobním výkonu daném pouze jeho schopnostmi.³

c) Rovnost dosažených výsledků a školních úspěchů (*equality of achievement or academic success*)

Podle tohoto přístupu můžeme rovnost příležitostí hodnotit tak, že se zaměříme na to, zda jsou žákům poskytovány srovnatelné prostředky a podmínky (normativ na žáka, vybavení škol, kvalita učitelů, diverzita spolužáků podle jejich

³ Velký sociologický slovník. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1996, s. 606.

sociálního původu apod. – tedy vstupy, to, co do školy vkládáme na počátku), ale také tak, že se zaměříme na výsledky žáků, na to, jak jsou vklady efektivní v poskytování rovných příležitostí. Není možné a žádoucí, aby všichni žáci ukončili vzdělávání se stejným rozsahem znalostí a stejnou úrovní získaných dovedností a kompetencí. Bylo by vhodnější hovořit spíše než o rovnosti výsledků o jejich vyrovnávání. Přístup tedy vychází z předpokladu, že vlastnosti jedince mohou být rozvíjeny s tím, že existují různé učební styly žáků.

V následujícím textu se budu věnovat rovnosti příležitostí romských žáků v českém vzdělávacím systému, je tedy zapotřebí ujasnit, jaké pojetí budu mít celou dobu na mysli. Považuji za důležité a spravedlivé vnímat a uznávat nerovnosti mezi jedinci (nadání, schopnosti, inteligence) a naopak za nesprávné akceptování rozdílů mezi skupinami lidí, ať již jde o skupiny definované sociálním statutem, kulturním a etnickým původem, rasou, pohlavím. Podle mého názoru má efektivní vzdělávací systém usilovat o to, aby motivoval všechny žáky k dosahování maximálních výkonů, které odpovídají jejich předpokladům. Výuka by měla poskytovat různě disponovaným žákům podněty různé náročnosti, aby bylo dosaženo rozvoje žáků a zamezeno předčasným odchodům žáků ze školského systému. Jinými slovy výuka by měla být více individualizovaná. Jedině tak se nestane škola mechanismem, který reprodukuje sociální a vzdělanostní nerovnosti. Názorově tedy směřuji k třetímu přístupu – rovnosti dosažených výsledků a školních úspěchů.

1.2 Postavení romských žáků v českém vzdělávacím systému

Vzhledem k tomu, že vymezení pojmu „Rom“ je v různých kontextech chápán a používán různě, je na místě také vyjasnit, jak s tímto pojmem budu nakládat v následujícím textu. Štěpán Moravec navrhl následující rozlišení běžně používaných významů slova „Rom“:

- 1) Rom ve smyslu typického vzhledu. Romem v tomto smyslu je ten, kdo má například charakteristickou pigmentaci zejména vlasů a pokožky, a na základě toho je za Roma považován anebo se za něj považuje. „Romský antropologický typ“ jako reálná kategorie ovšem neexistuje, tak jako neexistuje třeba „český antropologický typ“. Tento význam existuje jen v myslích lidí, neodpovídá mu však nic, co by bylo možné vědecky uchopit.

- 2) Rom jako nositel romské kultury v antropologickém smyslu. Romem je ten, kdo byl socializován do určitého komplexního integrovaného systému hodnot, principů sociální organizace, norem, způsobů řešení problémů apod., charakteristického pro nějakou část romské populace.
- 3) Rom jako příslušník romského národa. Romem je ten, kdo se cítí být příslušníkem nově se ustavujícího společenství lidí, považujících se za romský národ, své romství chápe jako svou národnost, užívá např. romštinu jako znak této příslušnosti.
- 4) Rom jako charakteristika připsaná zvnějšku. Romem je ten, kdo je za Roma považován významnou částí svého okolí.⁴

Ve své práci budu pojímat Romy jako jedince, kteří se sami za Romy považují, bez toho, aniž by se ke své národnosti hlásili při různých formálních úkonech (jako je např. sčítání lidu) a také jedince, kteří jsou za Romy považováni významnou částí svého okolí (tzv. připsané romství). Uvědomuji si, že toto pojetí není příliš korektní a citlivé. Ale pokud v dalším textu budu pracovat se zdroji dat, které byly z velké většiny vypracovány z výpovědí respondentů z řad odborné i laické veřejnosti, musím pracovat s kategorií, na kterou byla tato většina při svých výpovědích ochotna přistoupit.

Projekt „Ekonomické, sociální a kulturní zdroje vzdělanostních nerovností a determinanty životního úspěchu“⁵ vycházel z hypotézy, podle které struktura českého vzdělávacího systému posiluje význam sociálního původu již ve formování vzdělanostních aspirací, v rozhodování o typu vzdělávací kariéry, ve vnímání žáka ze strany učitelů a vrstevníků, v motivaci žáka pokoušet se o přechod k vyšším stupňům vzdělání a dokonce i v uplatnitelnosti vzdělání a jeho ekonomického zhodnocení na trhu práce. Výsledky výzkumu potvrdily, že na zavedený systém tradiční české školy s frontální výukou (kde není prostor pro individuální přístup) doplácí především žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí, protože je základní škola nemotivuje k dalšímu vzdělávání.

⁴ MORAVEC, Štěpán. Sociální služby v prostředí romských společenství: problém etnicity poskytovatele. In JAKOUBEK, Marek, HIRT, Tomáš. *Romové: kulturologické etudy*. Plzeň: 2004, Aleš Čeněk, s.r.o., s. 155.

⁵ Jedná se o projekt PISA-L „Ekonomické, sociální a kulturní zdroje vzdělanostních nerovností a determinanty životního úspěchu: první fáze longitudinálního výzkumu“ financovaný Grantovou agenturou České republiky s využitím dalších zdrojů, na který navazuje projekt „Nerovnosti v šancích na vzdělávání: jejich rozsah, zdroje, sociální a ekonomické důsledky, strategie řešení“ financovaný Ministerstvem práce a sociálních věcí ČR.

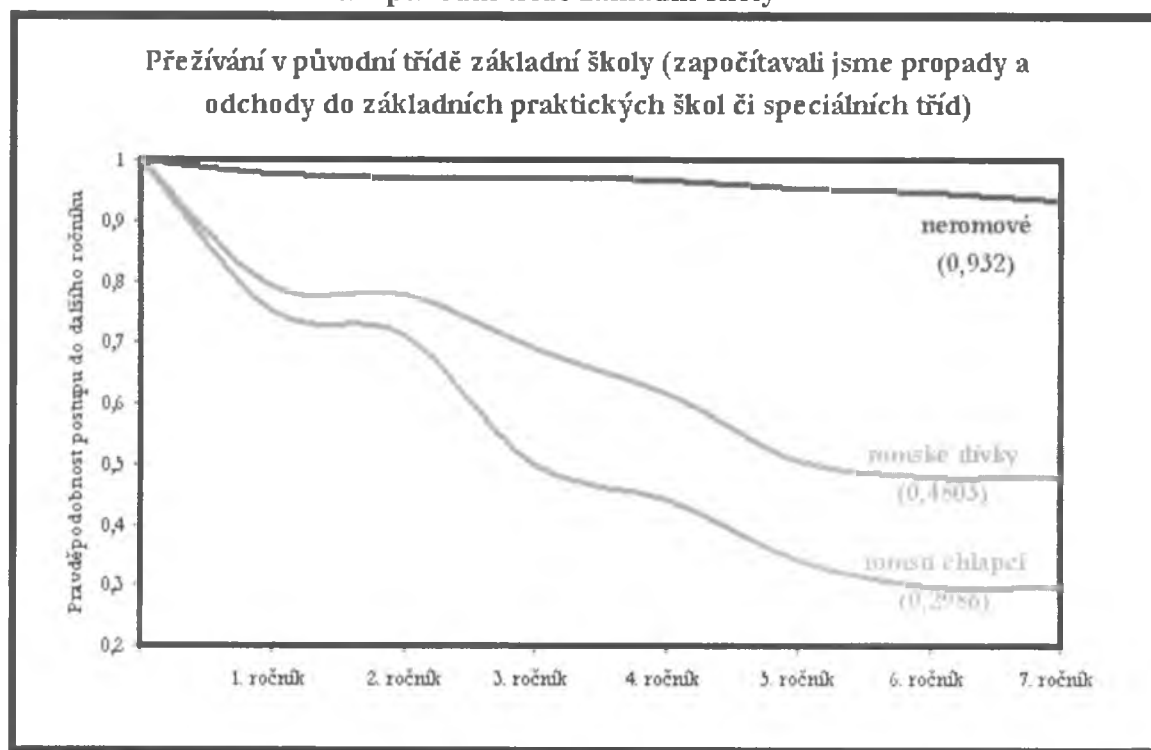
Svou roli hraje i sociální složení spolužáků. Na „dobrých“ školách jsou žáci ovlivňováni „dobrymi“ spolužáky, na „špatných“ zas „špatnými“. Trvalým předmětem kritiky zůstává neuspokojivý stav vzdělávání příslušníků romské komunity, které tvoří většinu žáků ze sociálně a kulturně znevýhodněného prostředí. Zejména je kritizován fakt, že velká část z nich dochází do speciálních škol, což jim fakticky – byť již ne právně – snižuje možnost dosáhnout vyššího stupně vzdělání a znesnadňuje možnost dosáhnout sociální integrace.⁶

Tento výrok potvrzuje také nedávno provedená „Analýza postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže“⁷. Ze zjištěných výsledků vyplývá, že romské děti mají na základní škole výrazně nižší úspěšnost než děti z majoritní společnosti. Tuto nerovnost šancí ukazuje například pravděpodobnost toho, že dítě setrvá do osmé třídy ve stejné třídě základní školy, do které nastoupilo. Tedy ani nepropadne, ani neodejde do speciální školy či třídy. Z každých deseti zkoumaných romských chlapců a deseti zkoumaných romských dívek, kteří nastoupili na základní školu, se ve své původní třídě udrželi pouze tři chlapci a polovina dívek. Zbytek buď alespoň jednou propadl, nebo odešel do speciální školy či třídy. V majoritní populaci původní třídy opouští pouze asi jedno dítě z deseti. Průběh odchodů zobrazuje následující graf, který zahrnuje pouze takové opuštění třídy, které může být označeno jako školní neúspěch. Do analýzy nejsou tedy zahrnuty odchody na jinou základní školu či víceleté gymnázium.

6 KALOUS, Jan. Výsledky výzkumu jako výzvy pro vzdělávací politiku. In MATĚJŮ, Petr, STRAKOVÁ, Jana. *Nerovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, 2006, s. 365-383.

7 Závěrečná zpráva Analýzy postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže. Praha: GAC, listopad 2007.

Graf č.1 – Přežívání žáků v původní třídě základní školy



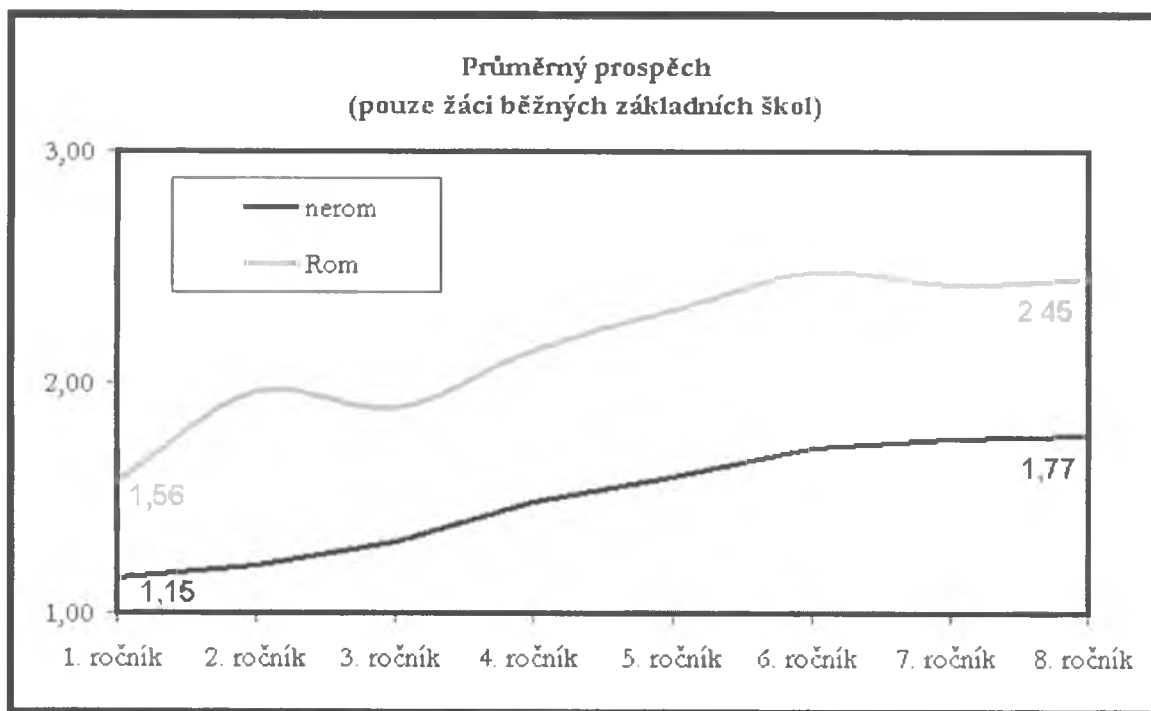
Zdroj: GAC - „Analýza postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže“

Z grafu je patrné výraznější množství odchodů zejména po první třídě. Romské děti při nástupu do školy nemají osvojené sociální a jazykové kompetence jako děti pocházející z majoritních rodin. Další krizový moment přichází po třetí třídě a souvisí se změnou charakteru výuky. Děti se vyrovnávají s obtížnější látkou v matematice a češtině, vedle toho se přidávají „odborné“ předměty jako prvouka či vlastivěda. Tento krizový bod dopadá zejména na romské chlapce, kteří se změnou stylu učiva zřejmě hůře vyrovnávají než romské dívky. Větší množství odchodů romských dětí bylo zaznamenáno i před a po přechodu na druhý stupeň, kdy se opět mění charakter výuky a její náročnost vzhledem k odborným předmětům.

Další zjištěné výsledky „Analýzy postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže“, které v souvislosti s řešeným tématem stojí za pozornost, souvisí s prospěchem žáků základních škol. Výsledky jasně hovoří o tom, že romské děti hůře prospívají. U následujícího grafu je třeba si uvědomit fakt, že v posledních ročních základních škol však setrvávají pouze relativně lepší žáci (křivka grafu v každém bodě zobrazuje výsledky pouze těch, kteří jsou v dané chvíli ještě na základní škole, tedy graf nezahrnuje žáky, kteří v průběhu školní docházky odešli do speciálních škol či tříd). Autoři analýzy upozorňují

také na fakt, že průměr školních výsledků výrazně vylepšují předměty jako jsou například výchovy.

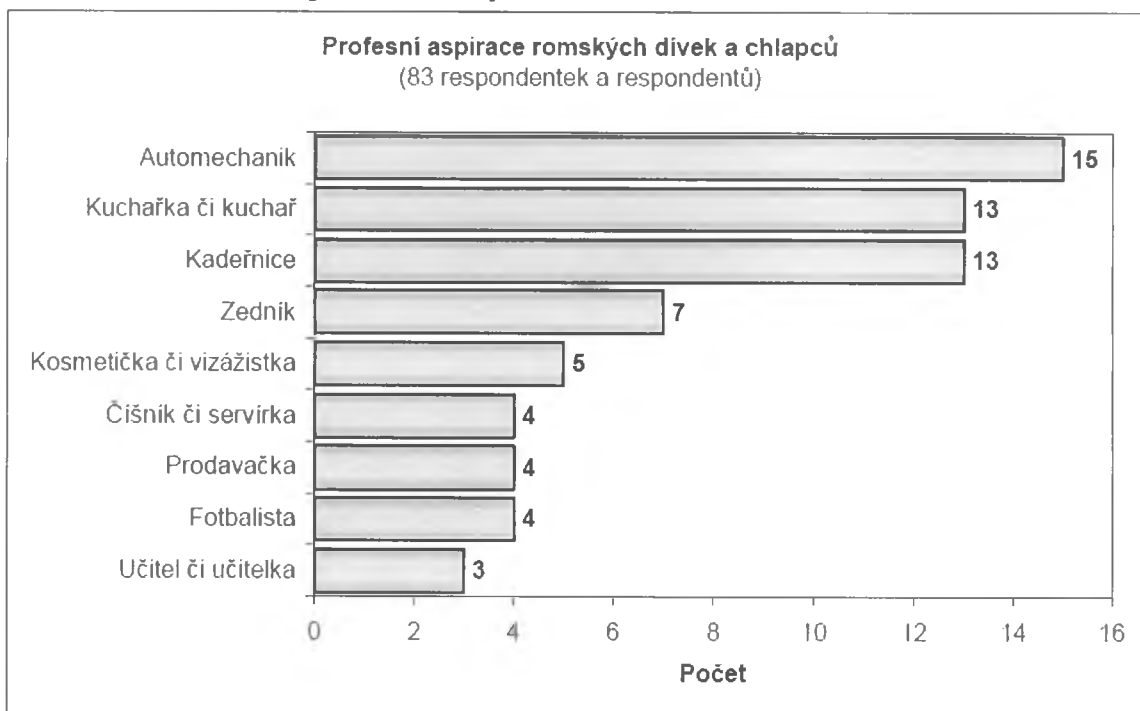
Graf č.2 – Průměrný prospěch žáků základních škol



Zdroj: GAC - „Analýza postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže“

Pro dokreslení situace, uvádím další z výsledků provedené „Analýzy postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže“ zaměřených na profesní aspirace romských žáků. Zjištění opět potvrzují výchozí hypotézu projektu „Ekonomické, sociální a kulturní zdroje vzdělanostních nerovností a determinanty životního úspěchu aspirace žáků“ uvedené v úvodu této podkapitoly.

Graf č.3 - Profesní aspirace romských žáků



Zdroj: GAC - „Analýza postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže“

Z grafu je patrné, že v představách romských dětí výrazně převažují povolání, k jejichž vykonání je potřeba vystudovat střední odborná učiliště, výrazně méně střední odborné školy a velmi výjimečně gymnázia či vysoké školy. Romské děti mají nízké profesní aspirace. Autoři analýzy uvádí, že zhruba polovina dotazovaných dětí neznala nikoho, kdo by jimi představované povolání vykonával. Z čehož lze usuzovat, že děti ze svého bezprostředního sociálním okolí neznají nikoho, kdo by jimi představované zaměstnání vykonával.

2 Faktory podílející se na nízké školní úspěšnosti romských žáků

Nízká úroveň vzdělání a následný ztížený přístup na trh práce představují jednu z klíčových konstitutivních příčin sociálního vyloučení významné části romské menšiny. Výstupy „Analýzy sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti“ potvrdily, že většina dospělých Romů žijících v sociálně vyloučených lokalitách má ukončené maximálně základní vzdělání, je dlouhodobě nezaměstnaná a závislá na systému dávek státní sociální podpory a hmotné nouze.

Úspěšné absolvování základní školy je výchozím předpokladem pro následné další vzdělávání a získání kvalifikace, která je v současném světě nezbytná při uplatnění se na trhu práce. Neúspěšnost romských žáků v českém školském systému spojená s následným neuplatněním se na trhu práce přispívá k neustálému prohlubování sociálního vyloučení. České základní školství inklinuje k reprodukci vzdělanostního a sociálního původu, což v případě dětí ze sociálně vyloučených lokalit má za následek to, že se samotný školský systém stává mechanismem, který upevňuje sociální vyloučení. Jinými slovy české školství výrazně přispívá k reprodukci sociálních a vzdělanostních nerovností, takže romské děti ve velké většině následují neúspěšné vzdělávací dráhy svých rodičů. Podpora vzdělávání Romů vedoucí k získání kvalifikace a následnému profesnímu uplatnění má tedy zásadní význam při řešení problematiky sociálního vyloučení.

Prostřednictvím terénního šetření v jednotlivých lokalitách jsme identifikovali⁸ dva hlavní okruhy faktorů podílející se na nízké úspěšnosti romských žáků v českém školském systému. První oblast tvoří faktory vycházející z životních podmínek romských rodin a prostředí romských sociálně vyloučených lokalit (nazýváme je vnitřní faktory). Druhou oblastí jsou faktory, které tvoří institucionální okolí lokalit (úřady, školy, nestátní neziskové organizace, systém vzdělávání) a míra participace subjektů při řešení problematiky vzdělávání obyvatel z romských sociálně vyloučených lokalit (hovoříme o vnějších faktorech).

⁸ Byla jsem členem týmu „Analýzy sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti“ ve všech etapách výzkumu.

2.1 Vnitřní faktory

2.1.1 Nízká míra motivace ke vzdělávání a následnému uplatnění na trhu práce

Nedostatečnou motivaci jsme identifikovali jako jednu z klíčových příčin stávajícího neutěšeného stavu. Nízká míra motivace je také neustále prohlubována, jak ze strany Romů samotných (podceňování úlohy vzdělání), tak ze strany majoritní společnosti (nerovný přístup na trhu práce vycházející z diskriminačních postojů zaměstnavatelů)⁹, velkou roli zde dle většiny respondentů sehrává současné nastavení systému dávek státní sociální podpory.

Romové žijící v sociálně vyloučených lokalitách nevnímají vzdělání jako prostředek k získání kvalitního profesního uplatnění, tedy jako prostředek společenské integrace a toto vnímání stavu přenášejí logicky i na své děti. V prostředí lokalit chybí pozitivní vzory (úspěšní vzdělání zaměstnaní Romové), které by dokazovaly smysl vzdělání. Jednou z klíčových podmínek školní úspěšnosti romských žáků je jejich vnitřní motivace ke vzdělávání, kterou v sobě nemají přirozeně zakořeněnou, protože se jim jí v rodině ani nejbližším okolí nedostává.

2.1.2 Nepřipravenost romských dětí ze sociálně vyloučených lokalit na povinnou školní docházku

Děti z romských sociálně vyloučených lokalit vyrůstají v prostředí, ve kterém není příprava na povinnou školní docházku prioritou (rodiče často zanedbávají povinnost přivést dítě k zápisu do první třídy základní školy, děti pouze velmi výjimečně navštěvují mateřské školy). Přicházejí do škol s odlišnou výbavou sociálních a komunikačních dovedností, což má za následek obtížnější adaptaci dítěte na nové prostředí.

Další bariérou je nedostatečná znalost českého jazyka. Podle respondentů děti často hovoří romským etnolektem češtiny, což je zásadním způsobem brzdí ve vstřebávání probíraného učiva.

Tyto nejčastější příčiny ztížených startovních podmínek romských dětí při vstupu do první třídy bývají příčinou zaostávání romských žáků ve výuce a následného

⁹ Samotní Romové otevřeně vnímají vzdělávání jako něco zcela zbytečného, protože mají mnohdy oprávněný pocit, že práci stejně nezískají, i když např. absolvují rekvalifikační kurz.

přeřazování dětí do speciálních škol. Zvrátit trend může pouze nadstandardní specifická podpora poskytnutá dětem od počátku, resp. nejlépe ještě před vstupem do základní školy.

S nepřipraveností romských dětí na povinnou školní docházku souvisí také v příkladu výše uvedený fakt, že velká většina romských dětí nenavštěvuje mateřské školy. Romské děti se tak nedostávají do kontaktu s odlišným prostředím a často je pro ně vstup do první třídy prvním momentem, kdy se nachází samy v cizím prostředí. Z terénního šetření vyplývá, že většina romských matek je dlouhodobě nezaměstnaná nebo je na mateřské/rodičovské dovolené. Romské ženy jsou tedy doma, nechodí do zaměstnání, a nemají ani potřebu odvádět děti do mateřské školy.

Svou významnou roli zde sehrává také skutečnost, že se v mateřských školách hradí poplatky (školné a stravné), které většina sociálně vyloučených rodin nemůže uhradit. Hrazení školného může být sociálně slabá rodina zproštěna, bariérou však v mnoha případech zůstává hrazení stravného.

2.1.3 Neúspěch romských žáků v základních školách a jejich následné přeřazování do speciálních škol

Neúspěšnost romských žáků ve výuce je všeobecně známou skutečností. Pramení ze samotných životních podmínek v sociálně vyloučených lokalitách. Mezi hlavní příčiny tohoto neúspěchu patří především:

- nepříznivé podmínky domácností, které dětem neumožňují domácí přípravu na výuku (přeplněné byty, v některých případech i bez zdroje energie s chybějícím základním vybavením),
- časté absence dětí (podrobněji rozebrány dále),
- podcenění domácí přípravy, neochota či neschopnost rodičů pomoci dětem s probíranou látkou,
- školy, které nerespektují specifické vzdělávací potřeby romských žáků ze sociálně vyloučených lokalit a nereagují na ně například změnou metod výuky a organizace školy (konkrétním aktivitám se budu věnovat v následující kapitole).

Školní neúspěch dětí z romských sociálně vyloučených lokalit často vyústí v přeřazení žáků do speciálních škol. Z výzkumu je zřejmé, že situace v jednotlivých lokalitách je velice diferenciovaná. Přeřazování romských žáků na speciální školy je v některých

lokalitách běžným trendem. Často vychází z přání rodičů, kteří hledají pro své dítě prostředí, v němž se bude dítě cítit lépe, kde nebude zažívat neúspěch díky sníženým nárokům školy. Mnoho rodičů je bývalými absolventy zvláštní školy (dnes školy speciální) a mají tak ke škole větší důvěru, protože znají zdejší prostředí a pedagogický sbor. Dalším faktorem ovlivňujícím rozhodování rodičů je to, do které školy chodí zbývající děti z rodiny – patrná je opět tendence vodit všechny děti do jedné školy.

V jiných lokalitách je počet romských žáků ve speciálních školách minimální, romští rodiče jsou zde uvědomělí a odmítají přeřazování dětí do speciálních škol. Ve venkovských lokalitách bývá paradoxně výhodou, je-li speciální škola ve vzdálenějším městě nebo hůře dostupná. Rodiče v takovém případě obvykle odmítají, aby děti byly nuceny cestovat, a trvají potom na docházení do běžné základní školy.

2.1.4 Časté absence romských žáků

Problém časté absence žáků z romských sociálně vyloučených lokalit řeší naprostá většina škol. Z výpovědí respondentů je zřejmé, že absenci dětí často podporují samotní rodiče tím, že dětem omlouvají veškeré zameškané hodiny¹⁰ – hovoří se o tzv. skryté absenci. Rodiče takto jednají z obavy, že ztratí nárok na sociální dávky podle zákona č. 422/2003 o sociální potřebnosti, který stanovuje horní limit neomluvených hodin (limit je 10 hodin za měsíc), po jehož překročení mohou být rodině odebrány sociální dávky.

Školy omluvenky od rodičů většinou tolerují, protože se nechtějí stavět do role „udavačů“, která by s velkou pravděpodobností narušila obvykle už tak komplikované vztahy s romskými rodiči. Současně je pro ně jednodušší omluvenku uznat, než se k palčivému problému otevřeně postavit čelem.

V lokalitách, ze kterých děti dojíždějí do školy do jiné obce, jsme identifikovali problém časté absence dětí ke konci měsíce, kdy rodina není schopna zaplatit dítěti jízdné. V lokalitách převážně venkovského typu, kde děti dochází ze vzdálenějších míst do školy pěšky, nastává problém s jejich docházkou v zimních měsících.

¹⁰ K této skutečnosti přispívá i fakt, že si školy ve školním řádu samy definují, jakou cestou dojde k omluvení zameškané hodiny.

2.1.5 Minimální počet romských studentů středních škol/SOU

Minimální počet romských studentů středních škol je jednou z hlavních příčin neúspěchu Romů na trhu práce. Vnitřní motivace těchto dětí ke studiu na SOU/SŠ je minimální (jak už zaznělo výše v souvislosti se základní školou). Romští rodiče někdy zcela záměrně upřednostňují evidenci dítěte po ukončení povinné školní docházky na úřadu práce, protože pokud se dítě přihlásí do rekvalifikačního kurzu, získává okamžitě nárok na dávky podpory v nezaměstnanosti, čímž okamžitě přispívá do rodinného rozpočtu.

Dalším problémovým momentem na cestě za vyšším vzděláním je pro romské děti přestup ze základní na školu střední, který souvisí s adaptací na neznámé prostředí, často je spojen s dojížděním nebo s internátním ubytováním. Romské děti žijící v sociálním vyloučení se obtížně adaptují na nové prostředí a těžce snáší odloučení od rodiny. Chybí jim zcela zásadní (z pohledu většinové společnosti běžné) návyky nezbytné pro samostatný život (schopnost cestovat dopravními prostředky, organizovat si vlastní čas, schopnost komunikace apod.). Z těchto důvodů většina romských studentů ukončí studium v průběhu prvních několika málo měsíců studia.

2.2 Vnější faktory

Hlavní problémy popsané v následující části se odvíjí od přístupu subjektů, které se spolupodílejí na ovlivňování řešené tematiky, resp. na formulování celého vzdělávacího systému v České republice. Mezi tyto subjekty řadíme především:

- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR,
- Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR,
- Školské a sociální odbory jednotlivých městských či obecních úřadů,
- Školské a sociální odbory jednotlivých krajských úřadů,
- Školy a školská zařízení (mateřské, základní a speciální základní školy, střední školy, SOU, poskytovatelé volnočasových aktivit, pedagogicko-psychologické poradny),
- Úřady práce,
- Nestátní neziskové organizace.

2.2.1 Nízká míra spolupráce a koordinace aktivit zainteresovaných subjektů

Sociální vyloučení a s ním spojené možnosti řešení tohoto problému mají charakter multidisciplinární. V současnosti však chybí společný strategický postup, řešení jsou často nesystematická, tříští se mezi jednotlivé aktéry. Vzhledem k závažnosti problému mají úředníci tendenci nepřipouštět si zodpovědnost za danou věc (tento přístup je patrný především v případě obecních/městských úřadů a v rámci nich odborů sociálního a školství – efekt „horké brambory“), svalují vinu za současný stav na druhého, odmítají spolupracovat s cílem hledání možných řešení. V některých obcích tak zůstává tato problematika zcela nepokryta.

V okolí většiny lokalit jsou alespoň jednotlivci, kteří mají základní informace o vývoji daného místa, povolání úředníci však o informace nejeví zájem nebo naopak pokud jeví, nedostává se jim jich z příslušných zdrojů. Ve větších obcích, kde působí řada subjektů, dochází k dublování služeb, což je následně (částečně oprávněně) kritizováno. Chybí zde koordinující/zodpovědný subjekt, který by na základě analýzy potřeb místních obyvatel a analýzy v současné době nabízených služeb zprostředkoval komunikaci mezi jednotlivými subjekty s cílem smysluplně a efektivně využít jejich potenciálu, resp. doplnit jejich nabídku. Takové řešení by přispělo k efektivnějšímu přerozdělování finančních prostředků a k pokrytí potřeb obyvatel obce a zamezilo současné kritice.

Silně patrná je i nízká míra spolupráce mateřských škol, základních škol a pedagogicko-psychologických poraden s romskými rodinami při zajištění péče o děti s odkladem povinné školní docházky. V terénu jsme často zaznamenávali případy, kdy poradna nebo psycholog při základní škole doporučil odklad povinné školní docházky, nedoporučí už ale subjekty, kde by se dítě mohlo na školní docházku „připravit“. Po uplynutí roku tak k zápisu většinou přichází dítě, u něhož není možné zaznamenat vůbec žádný posun¹¹. Možným společným jmenovatelem tohoto stavu je chybějící politická podpora především na obecní úrovni, z níž návazně vyplývá nekoordinovanost a tendence odsouvat problém do pozadí, mimo pozornost většiny.

Dalším důležitým faktorem, který vyplynul z šetření je neschopnost či spíše neochota „poznat“, kdo je Rom. Jsou to nejčastěji právě úředníci a ředitelé škol, kteří prohlašují, že

¹¹ Někteří ředitelé škol si tento problém uvědomují a řeší jej v rámci možností, např. tak, že dítě s odkladem motivují, aby do prvního ročníku začalo chodit „neformálně“ a zvykalo si tak alespoň na prostředí školy. Nejde pochopitelně o plošně využitelné řešení, ale spíše snahu „osvícených“ ředitelů pomoci romským dětem se vstupem do školy, který jim stávající systém komplikuje.

ke všem obyvatelům ČR je třeba přistupovat stejně a proto Romy nerozlišují, případně argumentují zanedbatelnými údaji o počtu Romů v dané obci ze sčítání lidu a tudíž velmi striktně odmítají potřebnost jakýchkoliv specifických aktivit zaměřených na sociálně vyloučené Romy.

2.2.2 Malá informovanost o nástrojích sociální inkluze

Míra informovanosti o existujících možnostech řešení problematiky vzdělávání romské menšiny (ale pochopitelně i jiných oblastí konstituujících sociální vyloučení) je v realitě České republiky velice diferencovaná. Převažuje malé povědomí o existujících možných řešeních, a to jak na straně zaměstnanců státní správy a samosprávy, tak na straně zaměstnanců škol. Špatná, v některých případech vůbec žádná, informovanost je v mnoha obcích příčinou nevyužívání dostupných nástrojů pomoci. V mnoha obcích chybí celková koordinace aktivit romské integrace a s ní související spolupráce jednotlivých subjektů.

Nedostatečné využívání existujících nástrojů je charakteristické především pro venkovské obce a malá města. Na tomto místě je pro dokreslení vhodné uvést, že vedlejší přidanou hodnotou našeho pobytu v terénu bylo šíření informací a jakási improvizovaná informační kampaň. Z reakcí některých respondentů bylo jednoznačně patrné, že se s danými nástroji setkávají vůbec poprvé v životě, případně měli o jejich fungování velmi zkreslené představy. Do jisté míry lze tvrdit, že malá informovanost souvisí s výše uvedeným bodem nedostatečné koordinovanosti postupů. Obecně lze říct, že mimo Prahu a krajská města, je patrný výrazný deficit povědomí o nástrojích řešení. Jednoznačně v této věci selhávají především MPSV ČR a MŠMT ČR, do jejichž gesce problematika primárně spadá.

2.2.3 Nedostatečná kompetence na straně zainteresovaných subjektů řešit problematiku romské integrace

Řešení sledované problematiky klade na zástupce zainteresovaných subjektů obrovské nároky co se vzdělání a kompetencí týká. Obecně lze říci, že úroveň vzdělání zástupců zainteresovaných subjektů neodpovídá hloubce problému. Do jisté míry to pochopitelně souvisí s nízkou mírou informovanosti, která je sycena neochotou přistoupit k řešení. Tento stav můžeme v terénu pozorovat především na straně obecních a městských úřadů i škol a je dán řadou faktorů:

Samospráva:

- neexistují koncepce řešení romské integrace v oblasti vzdělávání (dáno do velké míry tím, že problematika romské integrace není obvykle nijak koncepčně zakotvena),
- úřady se potýkají s nedostatkem kompetentních pracovníků pro řešení romské integrace (především s ohledem na jejich kvalifikaci a zkušenosti),
- neochota úřadů podporovat opatření vedoucí ke snižování dopadů sociálního vyloučení Romů z obavy, že budou nařčeni z pozitivní diskriminace.

Školy:

Školy s vyšším počtem romských žáků zaznamenávají odliv majoritních žáků, čímž postupně dochází k etnické homogenizaci škol. Řada škol proto odmítá využívat aktivity zaměřené na romské žáky v obavách, že škola začne být považována za „romskou“ školu a zahájí se tak proces odlivu neromských žáků.

Konkurence mezi jednotlivými školami vede k neochotě škol s nízkým počtem romských žáků podílet se na řešení problematiky vzdělávání dětí z romských sociálně vyloučených lokalit (z obav naznačených výše). Tato konkurence vyplývá ze systému financování škol podle normativů (tzn. školám jsou přiděleny finanční prostředky podle počtu žáků) – pokud tedy škola přistoupí na přijímání romských žáků, vystavuje se nebezpečí odlivu žáků z většinové společnosti a tudíž nižšího příjmu do rozpočtu školy. Jsou to tedy obvykle školy ve velkých (především krajských) městech, s vyšším procentem romských žáků, u nichž se proces etnické hogenizace rozběhl, které jsou ochotné využívat nástroje romské integrace, protože už jim v zásadě „nehrozí žádné nebezpečí“.

Mateřské školy nejsou zapojovány do integračních programů, a proto zcela chybí pokrytí významné části mozaiky v podobě předškolního vzdělávání.

Školy narážejí na nedostatek financí, které by umožnily rozvinutí alternativních výukových aktivit, vzdělávání pedagogického sboru, zajištění volnočasových aktivit – řada škol apriori odmítá jakékoliv zvýhodňování romských žáků, protože by prý bylo na úkor žáků z většinové společnosti.

Obtížné navazování důvěrného vztahu a komunikace školy s romskými rodiči vede k odsunu problému do pozadí. Řada škol bere romské žáky jako nutné zlo, na které není třeba brát ohledy.

3 Nástroje sociální integrace v oblasti vzdělávání

Význam vzdělávání coby nezpochybnitelné části sociální integrace je všeobecně známý. I z toho důvodu byla vyvinuta řada aktivit, které se s větším či menším úspěchem využívají ve snaze větší spolupráce školy a rodiny žijící v sociálně vyloučené romské lokalitě, zlepšení prospěchu romských dětí, zkvalitnění prostředí školy coby místa výuky dětí ze sociálně vyloučených lokalit atp. Řada existujících nástrojů je relativně široce rozšířena, zůstává však stále ještě velké množství škol a školských zařízení, které nemají dostatečné povědomí o svých stávajících možnostech v oblasti sociální integrace.

V této kapitole se pokusím shrnout nástroje řešení romské integrace, se kterými jsme se setkali v rámci terénního šetření při vypracovávání „Analýzy sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti. Kapitola je rozčleněna na tři části. V první popisují v současné době využívané možnosti řešení, v druhé části shrnují aktivity a projekty, které jsou nové, nerozšířené. Poslední část kapitoly věnuje aktivitám, které z pohledu respondentů v terénu chybí a paralelně mohou posloužit jako inspirace.

3.1 Otestované nástroje sociální integrace v oblasti vzdělávání

3.1.1 Předškolní vzdělávání

Přípravná třída základní školy

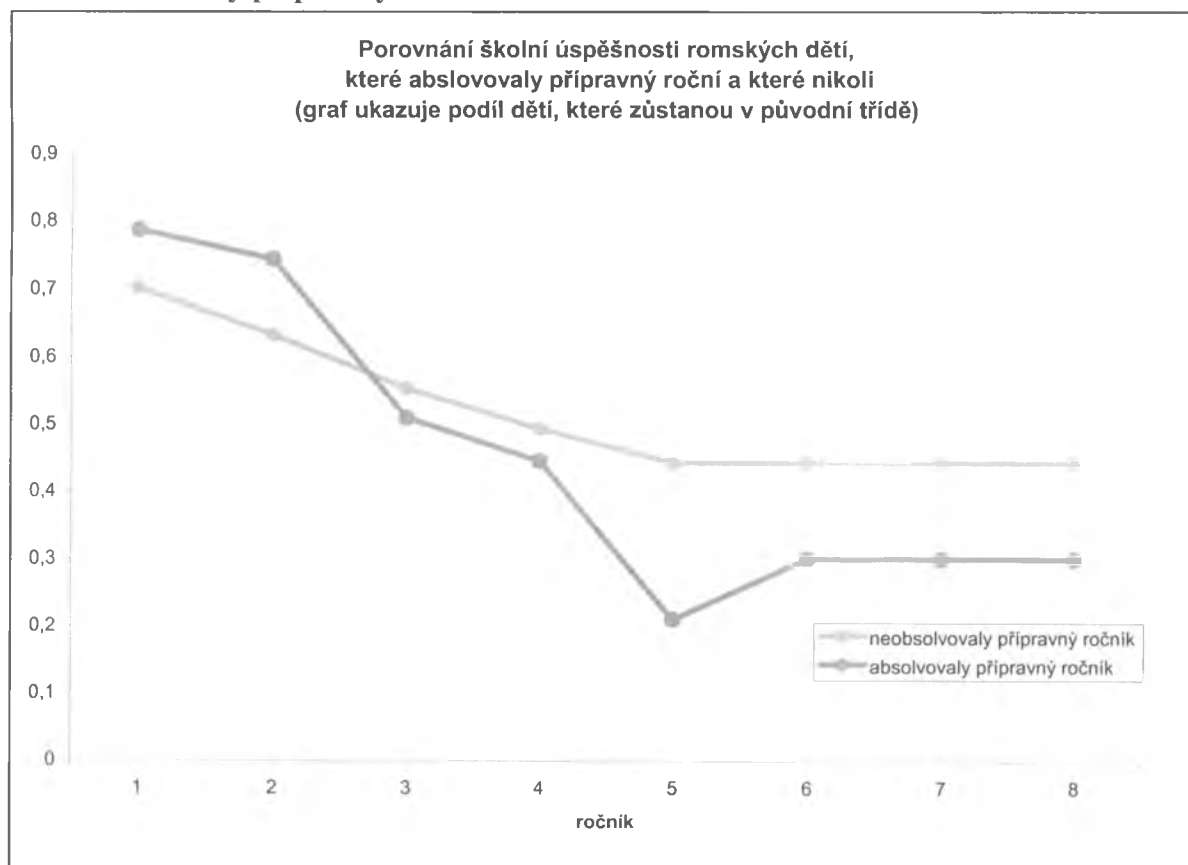
Přípravná třída je podpůrným opatřením, které má za cíl zvýšit připravenost dětí se sociálním znevýhodněním v posledním roce před vstupem do první třídy základní školy na povinnou školní docházku. Přípravné třídy mohou se souhlasem krajského úřadu zřizovat obec, svazek obcí nebo kraj, pokud se v ní bude vzdělávat nejméně sedm dětí. O zařazování dětí do přípravné třídy základní školy rozhoduje ředitel školy na žádost zákonného zástupce dítěte a na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení (Zákon 561/2004 Sb. v aktuálním znění - „Školský zákon“). Přípravná třída může být zřízena u mateřské školy, základní školy, u škol speciálních (základní škola praktická, základní škola speciální, speciální školy, apod.).

Přípravná třída zřízená u speciálních škol je řadou respondentů vnímaná negativně. Často dochází k tomu, že absolventi přípravné třídy speciální školy, neodchází do první

třídy na klasickou základní školu, ale převážná většina z nich zůstane ve školách speciálních (na jejíž prostředí se postupně adaptovala). Pouze výjimečné případy speciálních škol usilovaly o zapsání dětí z jimi zřízené přípravné třídy do škol základních. To je praxe zejména z obcí, kde dobře fungovala spolupráce jednotlivých škol a pedagogicko-psychologické poradny, tedy z prostředí, kde se školy navzájem nevnímaly jako vzájemní konkurenti, kteří „bojují“ o žáky. V praxi se velice osvědčilo zřízení přípravné třídy společně s funkcí asistenta pedagoga pro děti se sociálním znevýhodněním.

Následující graf srovnává školní úspěšnost romských dětí od prvního do osmého ročníku základní školy, které absolvovaly přípravný ročník a těch, které přípravným ročníkem neprošly. Z grafu vyplývá, že na začátku povinné školní docházky jsou děti, které přestoupily do první třídy z přípravného ročníku v učivu slabší oproti dětem, který ho neabsolvovaly. Přelomovou hranicí je 3. ročník, kdy se školní úspěšnost romských žáků absolvujících přípravný ročník začíná zvyšovat a začínají mít lepší školní výsledky než romské děti, které přípravným ročníkem neprošly. Lepší školní úspěšnost si pak absolventi přípravného ročníků udrží po celou zbývající dobu povinné školní docházky. Z výsledků lze odvodit, že do přípravného ročníku se dostávají romské děti ze sociálně znevýhodněných rodin a během docházky do přípravného ročníku postupně dochází ke zvyšování schopností a dovedností těchto dětí potřebných pro úspěšné zvládnutí vstupu do první třídy základní školy. Je samozřejmé, že v průběhu jednoho školního roku nelze dorovnat veškeré oblasti dětí tak, aby byly dostatečně připraveny pro zvládnutí učiva základní školy (např. jazykové dovednosti). Jedná se o dlouhodobější proces, což vidíme i z výsledků analýzy, kdy první tři roky absolventi přípravného ročníku mají horší školní výsledky. Vliv přípravného ročníku na školní úspěšnost romských dětí se projeví v dlouhodobější perspektivě, z grafu vidíme, že od třetího ročníku po zbývající roky povinné školní docházky mají tyto děti lepší výsledky oproti romským dětem, které přípravným ročníkem neprošly. Z toho lze odvodit, že po dlouhodobější individuální práci s romskými dětmi na dorovnání jejich jazykových a dalších bariér, je velká pravděpodobnost jejich úspěšného absolvování povinné školní docházky.

Graf č.4 – Porovnání školní úspěšnosti romských dětí, které absolvovaly přípravný ročník a které nikoliv



Zdroj: GAC - „Analýza postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže“

Mimoškolní předškolní příprava dětí formou tzv. „předškolních klubů“

Cílem předškolních klubů (tzv. školiček) je příprava dětí ze sociálně vyloučených lokalit na povinnou školní docházku v základních školách. Tyto kluby bývají zřizovány nejčastěji NNO, v některých obcích jsou zřizovateli klubů sociální odbory městského/obecního úřadu. Kluby bývají nejčastěji zřizovány přímo v lokalitě a jsou otevírány buď pravidelně denně nebo jen v několika určených dnech v dopoledních hodinách. Tato služba bývá ze strany romských rodičů hojně využívána. Z praxe se jeví velice užitečným opatřením zaměstnávat v klubech zástupce místní romské komunity. Běžnou pracovní náplní zaměstnanců je vyzvedávání dětí v rodinách v případech, kdy rodiče nepřivedou děti sami), čímž je zajištěna docházka dětí.

Každý zřizovatel předškolního klubu určuje vlastní pravidla fungování zařízení, velká většina poskytuje službu zdarma. V některých klubech rodiče hradí symbolický poplatek za svačiny (např. 6,-Kč denně).

3.1.2 Základní vzdělávání

Funkce asistenta pedagoga pro děti se sociálním znevýhodněním

Asistent pedagoga je pomocníkem pedagogického týmu ve škole (či v jiné instituci), kterou navštěvují ve větším počtu žáci se sociálním znevýhodněním. Asistent pomáhá dětem překonat komunikační bariéry, pomáhá jim při aklimatizaci na školní prostředí. Spolupracuje s učiteli při výuce a při komunikaci se žáky, dále komunikuje s rodiči žáků a s romskou komunitou v místě školy, na mnoha školách asistenti organizují volnočasové aktivity blízké romským dětem. Přítomností asistenta se škola více otvírá okolní komunitě a stává se tak přátelským místem. Jejich hlavním cílem je vytvářet ve škole takové prostředí, ve kterém se romské děti cítí spokojeně a bezpečně.

Asistent je pro děti především vzorem, přímým důkazem toho, že i Rom může dosáhnout dobrého zaměstnání. A zároveň dokládá, že vzdělání má smysl. Téměř nenahraditelná je práce asistentů při komunikaci s rodiči žáků (ideální je, když asistent zná romský jazyk), asistent je spojovacím článkem mezi rodinou a školou – ve škole se stává zástupcem komunity, v komunitě pak vystupuje jako člověk, který zastupuje školu. Vnáší do školy porozumění, je to člověk, který rozumí v potřebné míře kulturu majoritní i minoritní a dokáže tak ulehčit oběma stranám vzájemnou komunikaci a spolupráci. Díky jeho práci se mohou zlepšovat vztahy mezi školou a rodinou.

O zřízení pozice asistenta pedagoga na škole žádá ředitel školy tak, že podá žádost o zřízení pozice asistenta pedagoga a jeho financování na odbor školství příslušného krajského odboru, ten postoupí žádost MŠMT ČR. Tématu asistenta pedagoga je dále v textu věnována samostatná kapitola 4.

Programy doučování žáků realizované na školách

Na převážné většině škol neprobíhají žádné speciální doučovací aktivity. Školy běžně nabízí žákům pomoc zprostředkovanou učiteli, za kterými mohou děti v případě potřeby vysvětlení látky přijít. Školy, které mají vytvořeny vlastní speciální doučovací programy jsou spíše výjimkami. Ve větších obcích spolupracují se školami neziskové organizace, které nabízí na školách dětem doučování ať už ve škole, doma u dětí nebo např. v prostorách poskytovatele – NNO, výjimečně obecních/městských úřadů (tyto situace zmíním níže).

Program doučování žáků v rámci činnosti NNO

Především ve větších obcích působí NNO, které pracují s dětmi z vyloučených lokalit v oblasti vzdělávání. Doučování, domácí příprava, motivace k dalšímu studiu bývají častou náplní klubů při charitních organizacích (především v oblasti Moravy a Slezska) nebo jiných NNO (Slovo 21, Nová škola – Praha, Čechy). Doučovací programy většinou bývají doplňovány volnočasovými aktivitami, které nabízí dětem alternativy trávení volného času. Na rozdíl od doučování ve škole, kdy učitel zná žákovy potřeby, musí lektori zjišťovat, co je potřeba. Obzvláště důležitá je v tomto případě komunikace mezi školou a poskytovatelem doučování. Díky dobrovolníkům, kteří bývají v této oblasti často využíváni, je možné provádět doučování individuálně. Je třeba, aby podobná spolupráce trvala dlouhodobě a vznikla vzájemná důvěra mezi dobrovolníkem a klientem. Současně je klíčové mít k dispozici dostatek kvalitních dobrovolníků.

Níže uvádíme specifika relevantní pro jednotlivé využívané podoby doučování:

1) Doučování v rodinách

Důležitým faktorem fungování doučování přímo v rodině je oboustranná důvěra. Romské děti dávají této formě individuální péče přednost před docházením do prostor NNO.

Výhody:

- Individuální přístup k dítěti ve známém prostředí rodiny.
- Dobrovolníky jsou většinou studenti pedagogických fakult nebo jiných VŠ sociálního směru, kteří získávají unikátní zkušenost s prací s romskými dětmi, poznávají příslušníky etnické menšiny, pro práci mají tak potřebné nadšení.
- Vzniká vztah mezi rodinou a dobrovolníkem. Vztah formuje pohled menšiny na majoritu a naopak.

Nevýhody:

- Je třeba zajistit, aby doučování probíhalo dlouhodobě a obě strany měly možnost dát zpětnou vazbu, v této podobě se tedy jedná o časově náročnou aktivitu.
- Děti neopouští lokalitu, služba „přijde“ za nimi, může vést k pasivitě dětí a rodičů. Děti se nedostávají do kontaktu s prostředím mimo lokalitu.
- Odlišné vzdělávací přístupy školy a lektorů mohou vést k neprovázanosti běžné výuky a doučování.

Bariéry:

- Program je závislý na dostatku vhodných dobrovolníků (hlavně v menších obcích chybí).
- V rodinách často není zázemí a vhodné podmínky pro doučování.
- Nemalou energii, čas i finance je třeba věnovat na motivaci dětí k účasti na doučování.

2) Doučování v prostorách NNO

Děti za doučováním docházejí i mimo lokalitu do prostor NNO. Musí opustit známé prostředí, setkávají se s jinými dětmi. Většinou doučování doplňují i jiné aktivity. Služby mohou být doplněny poradenstvím při výběru profese, pedagogicko-psychologickým poradenstvím apod.

Výhody:

- Kluby mohou sídlit přímo v lokalitě, děti nemusí opustit lokalitu, ale nepřicházejí ani do kontaktu s jiným prostředím.
- Doučování vhodně doplňují jiné aktivity – volnočasové aktivity, motivační „exkurze“ do firem, výlety, doučování může být doplněno odborným poradenstvím.
- Efektivní forma práce s dětmi, kombinace kolektivní a individuální péče (dobrovolníci)

Nevýhody:

- Dětem chybí kontakt s prostředím mimo lokalitu.
- V porovnání se školou může dojít k rozdílům ve způsobech výuky.

Bariéry:

- Motivace a získání dětí a rodičů ke spolupráci je v tomto případě náročnější, než pokud doučovatel dochází do rodiny. Děti se musí sžívat s neznámým prostředím.
- Udržení pravidelné a dlouhodobé docházky je nejisté především v zimním období. Docházku mohou komplikovat i nutné náklady, které rodinám vznikají v souvislosti s dojížděním.

Zřízení funkce odborného pracovníka na základní škole

Spolupráce s odborníky (speciální pedagog, etoped, logoped, psycholog, sociální pracovník atd.) umožní včas identifikovat potenciální problémy a řešit je odpovídajícím způsobem. Individuální přístup k dětem zlepšuje jejich postavení ve škole, ovlivňuje jejich sebevědomí a vztahy k ostatním. Odborná pomoc předchází konfliktům nebo vleknoucím se problémům, řeší je v zárodku.

Program „Škola s celodenním programem“/komunitní škola

MŠMT ČR v roce 2005 v rámci podpory romské integrace podpořilo na pěti školách s vysokým počtem dětí se sociálním znevýhodněním pilotní ověření programu „Škola s celodenním programem“. Cílem projektu škol s celodenním programem bylo umožnit žákům ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí dosahovat vyšší školní úspěšnosti prostřednictvím specifických aktivit sestavených do uceleného vzdělávacího programu základní školy. Dalším cílem bylo ověřit efektivitu programu a jeho finanční náročnost.

Obdobný přístup k činnosti mají komunitní školy, které nabízejí také celodenní program, reagující na potřeby místní komunity, nejedná se však pouze o „romské školy.“ Komunitní vzdělávání podporuje celoživotní vzdělávání jako prostředek k zlepšení života¹².

Vzdělávací program „Začít spolu“

Jedná se o vzdělávací program zdůrazňující individuální přístup k dítěti, partnerství rodiny, školy a širší společnosti v oblasti výchovy a vzdělávání. Prosazuje a umožňuje inkluzi dětí se speciálními potřebami (dětí nadprůměrně nadaných, dětí s vývojovými poruchami, dětí s postižením, velmi se osvědčuje u dětí z různých etnických menšin). Dále klade důraz na podnětné prostředí - netradiční členění třídy do center aktivit, kooperativní učení, projektové vyučování a integrovanou tematickou výuku. Podle vzdělávacího programu Začít spolu je možné vést výuku v mateřských školách a na 1. stupni základních škol.

¹² Příkladem fungující komunitní školy v romské komunitě je ZŠ v Předlicích, kde byla zřízena pozice koordinátora komunitního vzdělávání (Nová škola, o.p.s. za podpory Mottovy nadace).

Vzdělávání pedagogického týmu

Průběžné další vzdělávání nejen vybraných pedagogů ale i celého pedagogického sboru je jedním ze zcela základních nástrojů vedoucích nepřímo ke zvýšení úspěšnosti romských žáků na základních školách i školách jiných stupňů. Nabídka typů kurzů je v ČR poměrně bohatá, využívá je však pouze minimum škol. Důvodem tohoto stavu jsou pochopitelně především nedostatečné finanční prostředky nutné pro zaplacení školitelů a paralelně s tím časové vytížení kantorů spojené se samotnou výukou.

Školy s vysokým podílem romských žáků obvykle vnímají důležitost vzdělávání pedagogů spíše než školy běžné. Níže uvádíme přehled hlavních oblastí, jež jsou k dalšímu vzdělávání nabízeny:

- kulturní a sociální specifika Romů v ČR, mezikulturní soužití,
- výchova v romské rodině,
- posuzování školní zralosti romských žáků,
- protipředsudkový trénink,
- asistent pedagoga a práce s ním,
- multikulturního vzdělávání,
- speciální pedagogika,
- projekt EUROMANAGER – zaměřeno na vyškolení zaměstnance školy v oblasti ESF,
- Management sociální práce pro základní školu,
- semináře na tvorbu školního vzdělávacího programu ,
- vzdělávání asistentů pedagoga zaměřené na práci s dětmi v přípravném ročníku apod.

Z analýzy vyplývá, že řada ředitelů a učitelů vnímá individuální přístup k romským dětem jako diskriminační. Ve snaze chovat se ke všem stejně nevnímají nebo odmítají vnímat, že některé vzdělávací problémy romských dětí mají kořeny v jejich původu v prostředí s odlišným kulturním kapitálem. Opět je ale možné zaznamenat velmi diferencovaný přístup na jednotlivých školách.

Zapojení škol do projektů zaměřených na zvýšení školní úspěšnosti romských žáků

Školy oslovené v rámci výzkumu byly zapojeny do nejrůznějších typů větších či menších projektů, z nichž některé jsou do určité míry provázány s výše shrnutými metodami či aktivitami. Neuvedu zde názvy konkrétních projektů, ale vybrané typy aktivit,

kteře jsou v některých školách realizovány. Cílem není sestavit kompletní výčet projektů, nýbrž umožnit čtenáři inspirovat se.

A) Projekty zaměřené na romské žáky a rodiče

(doučovací programy, změna metod výuky, nabídka volnočasových aktivit – kroužky a školní kluby, protidrogovou prevence, zvýšení školní docházky, zvýšení motivace žáků, podpora žáků při přechodu na druhý stupeň a při přechodu na střední školu, profesní poradenství, speciální pedagogická péče)

B) Projekty zaměřené na celkovou změnu klimatu školy:

- Tvorba školního vzdělávacího programu zaměřená na integraci na romských žáků
- Projekty z oblasti zdraví, zdravovědy, hygieny
- Komunitní vzdělávání (komunitním vzděláváním míním plánovanou vzdělávací činnost školy, která zasahuje jiné skupiny místní komunity, než jsou žáci školy¹³, nemám zde na mysli segregované vzdělávání romské komunity).
- Komunitní centrum při škole
- Otevřená škola (prevence rasismu, xenofobie, projektové vyučování)
- Komunitní škola

3.1.3 Středoškolské vzdělávání

Motivace pokračovat ve studiu na střední škole je podobně jako v případě základních škol velmi nízká. Situace se však liší v tom, že střední škola není povinná a někteří rodiče tudíž dávají přednost řešení, kdy se dítě registruje na ÚP s cílem příspěví do rodinného rozpočtu dávkami podpory v nezaměstnanosti (jak bylo naznačeno již výše).

Z výzkumu vyplývá, že přestože některé školy své žáky vybízejí k pokračování ve studiu, počet žáků, kteří se hlásí na SŠ a kteří nakonec na SŠ nastoupí je velmi ovlivněn rodinným prostředím. S žáky je třeba dlouho systematicky pracovat již na základní škole tak, aby si uvědomili důležitost odborného vzdělání a měli kladné vzory ve svém okolí, které by je pomohli motivovat v pokračování ve studiu.

¹³ PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4.vyd. Praha: Portál, 2003, s. 105.

Zlomovým momentem ve studiu na střední škole je období okolo pololetí v prvním ročníku. I zde se jeví jako velmi důležitá vnější motivace a především konkrétní pomoc. V této oblasti bohužel nelze hovořit o široké nabídce nástrojů, které mohou subjekty využít. Mezi všeobecně využívané řadíme pouze škálu stipendií. Další nástroje jsou již podstatně méně obvyklé a byly spíše výjimečně otestovány některými organizacemi, proto je ve snaze dodržet logiku textu představujeme až v následující kapitole.

Stipendia pro romské studenty středních škol

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vyhlašuje dotační program „Podpora romských žáků středních škol“. Finanční prostředky z tohoto programu jsou určeny školám na podporu studia těch romských žáků, kteří jsou občany ČR a jejichž rodinám způsobují náklady spojené se středoškolským a vyšším odborným studiem značné potíže.

Dotace může být žádána až do celkové výše 7 000,- Kč na jednoho žáka/studenta a do programu lze zahrnout pouze žáky a studenty, jež mají pravidelnou školní docházku, případně průkazně omluvenou absenci a nemají výraznější kázeňské problémy. Prostředky jsou určeny na částečnou nebo úplnou úhradu nákladů žáků v těchto položkách:

Školné

Položka je určena k úhradě školného na soukromých a vyšších odborných školách, případně doplňkového kurzu (povinného a nehrazeného školou) za měsíce leden - červen 2006.

Stravné

Příspěvek lze použít pouze na úhradu stravy poskytované školou a zařízeními školního stravování za měsíce leden - červen 2006. Není možno hradit z něj nákup potravin, stravování v restauracích, stravovací poukázky apod.

Ubytování

Příspěvek slouží k úhradě ubytování poskytovaného či zajišťovaného školou ve školském zařízení, je-li nezbytné, aby v něm žák bydlel. Není možno hradit žádný typ ubytování, které není zajišťováno přímo školou.

Cestovné

Tato položka je určena k úhradě nákladů na cestovné při dojíždění žáka do školy mimo obec, kde má žák své trvalé bydliště.

Školní potřeby a učebnice

Příspěvek je určen na úhradu učebnic, sešitů a dalších učebních materiálů, ve výjimečných případech také na úhradu dalších potřeb (psací stroj, šicí stroj, osobní počítač

apod.), potvrdí-li škola jejich nezbytnost ke studiu či k domácí přípravě. V případě poskytnutí příspěvku na úhradu v závorce uvedených potřeb, je tento příspěvek poskytnut pouze jednou za celou dobu studia.

Ochranné pomůcky

Příspěvek na úhradu ochranných pomůcek požadovaných školou s ohledem na nařízení vlády č. 495/2001 Sb. ze dne 14. listopadu 2001, které obsahuje výčet ochranných prostředků.

3.2 *Nástroje sociální integrace v oblasti vzdělávání otestované na pilotní úrovni*

3.2.1 Předškolní vzdělávání

Vzhledem k mizivému počtu romských dětí navštěvujících mateřské školy, jsme v rámci výzkumu oslovili pouze 14 mateřských škol. Ve školách jsme sledovali metody práce s romskými dětmi a jejich rodiči, zavedená opatření, která vedou romské rodiče k zápisu dětí do mateřských škol. Tato forma předškolního vzdělávání je všeobecně téměř nevyužívaná, existuje zde tudíž nepoměrně méně specifických nástrojů sociální integrace romských dětí.

Zřízení funkce asistenta pedagoga pro děti se sociálním znevýhodněním v mateřských školách

V České republice existuje několik desítek mateřských škol (cca 20), které mají zkušenosti s funkcí asistenta pedagoga. Velká většina asistentů pedagoga zaměstnaných v mateřských školách je výstupem projektu Kukadla-Jakhora (organizace Step by Step, o.s.), který byl zaměřen na zvýšení připravenosti romských dětí na školní docházku kvalitní předškolní přípravou a zabezpečení vhodného výběru základní školy a úspěšného začátku na 1. stupni základní školy. Projekt Kukadla – Jakhora byl realizován v Brně, Ostravě a Pardubicích, kde se povedlo v několika mateřských školách zřídit funkci asistenta pedagoga a následně zapojit do projektu romské rodiče, kteří zapsali své děti do mateřských škol.

Realizátoři projektu kladli velký důraz na výběr vhodných kandidátů pro pozici asistentů pedagoga, jejich přípravu a proškolení celých pedagogických týmů mateřských

škol. Do projektu byli zapojeni terénní sociální pracovníci¹⁴, kteří pracovali s romskými rodiči a motivovali je k zaspání dětí do mateřských škol.

Výhody:

- Zvýšení docházky romských dětí do běžných mateřských škol je vhodným integračním řešením.
- Asistent pedagoga je pozitivním vzorem pro děti.
- Asistent pedagoga, který je zástupcem místní romské komunity, je pro romské děti i jejich rodiče žijící v sociálním vyloučení osobou, které důvěřují. (To platí v zejména v případech, kdy asistent pedagoga prošel kvalitním výběrovým řízením.)
- Asistent pedagoga dohlíží a zajišťuje pravidelnou docházku romských dětí do mateřských škol (náplní práce asistenty může být doprovod romských dětí do školky).
- Posílení důvěry romských rodičů k mateřské škole.
- Zlepšení komunikace mezi školou a romskými rodinami.
- Asistent je znalcem prostředí, ze kterého děti přicházejí a může tedy svou činností předcházet nedorozumění, která často vznikají mezi rodiči dětí a pedagogy na základě kulturních odlišností (rozdíly ve výchově, v komunikaci,...).

Nevýhody:

- Náročné na výběr vhodného kandidáta do funkce asistenta pedagoga. Kritériem není pouze „romství“ kandidáta, ale jeho skutečné odborné kvality.

Bariéry:

- Nízká míra motivace mateřských škol participovat na řešení problematiky vzdělávání dětí z romských sociálně vyloučených lokalit.
- Nízká míra motivace romských rodičů zapisovat své děti do mateřských škol.
- Mateřské školy mají odmítavý postoj ke změnám již zaběhlých metod práce.
- Výběr vhodného asistenta pedagoga.
- Někteří zaměstnanci krajských úřadů nechápou princip integrace a nepodporují vznik nových míst asistentů pedagoga – kraje se finančně spolupodílí na hrazení nákladů spojených s funkcí asistenta pedagoga. Častou reakcí, s níž se

¹⁴ V roli terénních sociálních pracovníků se nejvíce osvědčily romské ženy matky.

MŠ setkávají je, že stačí takto podpořit jednu školu v rámci města, do níž pak romské děti mohou docházet, což však je zcela v rozporu smyslu integrace.

- Placení stravného a doprovod dětí do mateřské školy je bariérou pro mnohé romské rodiče.
- Obavy ředitelů škol z možných konfliktů vzniklých z „dvojí“ komunikace mezi asistentem pedagoga a školou a asistentem pedagoga a romskými rodiči.
- Obavy ředitelů škol, že škola bude vnímaná za „romskou“ a tím pádem dojde k odlivu majoritních žáků.
- V současném systému je bariérou systém financování asistenta pedagoga, kdy je nutné podávat žádost o finance na mzdu asistenta opakovaně každý rok, a to vždy na začátku.

Informační kampaň o důležitosti vzdělávání romských dětí ze sociálně vyloučených lokalit v běžných mateřských školách a podpůrných nástrojích

Kampaň cílená na rodiče dětí z lokalit, terénní sociální pracovníky, zaměstnance mateřských škol, školských a sociálních odborů OÚ/MÚ, která zahrnuje informace typu:

- Informace o možnosti osvobození sociálně slabých rodin od placení školného v mateřských školách formou úlevy (forma státní sociální pomoci).
- Informace o možnosti využít službu bezplatného posledního ročníku mateřské školy cílená zejména na romské rodiče.
- Informace o možných nástrojích řešení placení stravného v mateřských školách.
- Informace o možnosti zřízení funkce asistenta pedagoga v mateřské škole.

Neinformovanost romských rodičů, ale i dalších výše jmenovaných subjektů o možnosti osvobození sociálně slabých rodin od placení školného v mateřských školách, přispívá k nízké docházce romských dětí do mateřských škol. Kampaň zaměřená na rozšíření využívání této úlevy společně s prací terénních sociálních pracovníků, kteří by romské rodiče motivovali k zapsání dětí do mateřských škol (vysvětlili by rodičům, v čem může dětem dlouhodobější docházka do mateřské školy pomoci, o jaké úlevy mohou požádat, apod.) je jedním z nástrojů, který by přispěl ke zvýšení počtu romských dětí v mateřských školách.

V praxi, jak už zaznělo, jsou mateřské školy velmi málo využívány, většinou se dává přednost možnosti využít pouze její poslední ročník před nástupem do základní školy, který je ze zákona pro všechny děti zdarma. Z hlediska kvalitní předškolní přípravy dětí ze

sociálně znevýhodněného prostředí je efektivnější dlouhodobější víceletá systematická pedagogická péče v mateřské škole. Mnoho respondentů uvedlo, že během jednoho roku před nástupem do první třídy základní školy není možné vyrovnat schopnosti a dovednosti dětí z nepodněného prostředí na potřebnou úroveň pro zahájení školní povinné docházky.

Pro řadu romských rodičů zůstává i po osvobození od školného v mateřské škole bariérou placení stravného. V některých obcích funguje spolupráce sociálního odboru s romskými rodiči a mateřskou školou – dohodnou se na systému placení stravného formou strhávání z dávek¹⁵ Sociální odbor MÚ/OÚ po dohodě s rodiči strhne částku na zaplacení stravného ze sociálních dávek rodiny. Částku pak předá rovnou mateřské škole, čímž je zabráněno případným problémům s rodinami, které neumí dostatečně hospodařit s finančními prostředky a které se pravidelně stávaly dlužníky mateřské školy.

Projekty pro rodiče s dětmi

Novým typem podpory se stávají projekty zaměřené na romské rodiče dětí v předškolním či školním věku, jejichž cílem je naučit je připravit dítě na povinnou školní docházku či ho podporovat při domácí přípravě na výuku. Tato pomoc je rodičům a dětem poskytována přímo v jejich domácnostech, kdy do rodiny dochází pracovník, který s rodiči i dítětem systematicky pracuje¹⁶.

Jinou formou této pomoci je sdružování rodičů do tzv. klubů, kde se společně učí, jak svým dětem mohou pomáhat. Například ve Vsetíně vzniklo před 5ti lety Centrum pro romské matky dětmi, které má za cíl spolupracovat s celými rodinami dětí a se školami.

3.2.2 Základní vzdělávání

Snížení počtu žáků ve školní třídě základní školy

Romské děti ze sociálně vyloučených lokalit přicházejí do škol nedostatečně vybaveny. Cílem tohoto opatření je zajistit dětem se sociálním handicapem individuální přístup ze strany pedagogů a zvýšit tak jejich vzdělávací šance.

Snížení počtu žáků ve třídách je pro školu náročné z hlediska personálního, finančního a prostorového. Současný systém financování škol dle normativů (podle počtu žáků)

¹⁵ Jde o obdobu institutu zvláštního příjemce.

¹⁶ Tento typ aktivit zajišťuje např. kladenská organizace Rosa.

znevýhodňuje školy, které přistoupí k opatření snížit počet žáků ve třídách. Škola k tomuto opatření může přistoupit pouze tehdy zajistí-li si další finanční zdroje¹⁷.

Jako možnou alternativu tohoto nástroje lze uvést rozdělení 1. třídy na dvě mikrotřídy¹⁸.

Zvýšená dotace hodin ČJ

Romské děti přicházejí do škol s nedostatečnou znalostí českého jazyka, která jim ztěžuje schopnost porozumění probírané látce a snižuje šance na úspěch. Tento handicap je možné odstranit individuální péčí¹⁹.

Kurz na doplnění ZŠ vzdělání

Pro osoby, které nezískaly základní vzdělání, může základní škola a střední škola po projednání se zřizovatelem a krajským úřadem organizovat v souladu s rámcovým vzdělávacím programem základního vzdělávání kurzy pro získání základního vzdělání:

- a) denní forma,
- b) dálková forma.

Příprava na přijímací zkoušky na SŠ

Projekty zaměřené na žáky 2. stupně ZŠ, orientované na přípravu romských žáků na přijímací zkoušky na střední školy, jsme zaznamenali pouze ve velkých městech. Realizátory těchto projektů jsou NNO. Projekty probíhají nejčastěji doma nebo přímo ve školách, v prostorách NNO, výjimečně v prostorách pedagogicko psychologických poraden. Jejich součástí bývá nějaká forma doučování a volnočasové aktivity. NNO úzce spolupracují se školami a pedagogicko psychologickými poradnami, které představují kvalifikovanou pomoc při výběru vhodných středních škol.

Mentoring

Projekt mentoringu představuje vytvoření dvojice složené z dospělého (dobrovolník, obvykle student) přiměřeného věku a dítěte. Mentor se dítěti věnuje individuálně, vzniká důvěrný vztah, který dítěti poskytuje bezpečí a důvěru. Mentor dítěti pomáhá s přípravou

¹⁷ Příkladem dobré praxe je ZŠ v Ústí nad Labem – Předlice, která získala finanční prostředky na dofinancování sníženého normativu z rozpočtu odboru školství Magistrátu města Ústí nad Labem.

¹⁸ ZŠ Škrobálkova, Ostrava

¹⁹ Praktické zkušenosti s tímto nástrojem mají např. v ZŠ ve Zlonicích.

do školy, ale nabízí mu i jiné aktivity (kino, výstavy a výlety). Seznamuje dítě s jiným životním stylem, ale zároveň respektuje jeho původ. Vztah obohacuje oba účastníky.

Mentory se stávají studenti VŠ, kteří získávají zkušenosti s prací s dětmi z menšin. Je třeba zajistit mentorům a dobrovolníkům kvalitní supervizi. Mentoři mohou provázet klienta a poskytovat mu oporu při přechodu ze základní na střední školu.

Zajištění dopravy žáků do/ze školy

Především ve venkovských lokalitách nebo lokalitách na okrajích velkých měst, představuje pro děti problém doprava do školy. Je to způsobeno jednak špatnou dostupností veřejné dopravy, vedle toho i náklady spojenými s její úhradou. Některé školy či NNO přistoupili k řešení tohoto problému formou školního autobusu/mikrobusu, který děti do a ze školy sváží.

3.2.3 Středoškolské vzdělávání

Jak už zaznělo výše, vzhledem k velice nízkému počtu romských studentů na SŠ či SOU neexistuje v ČR mnoho nástrojů přispívajících k jejich integraci na školách. Zaznamenali jsme pouze následující:

Zřízení funkce asistenta pedagoga pro děti se sociálním znevýhodněním na SOU či SŠ

Je pochopitelné, že výhody, nevýhody i bariéry jsou obdobné těm uvedeným v kapitole věnované základnímu školství. Specifikem funkce asistenta pedagoga na středních školách je, že v rámci jedné školy studuje obvykle malý počet studentů, tudíž asistent nebývá dostatečně vytížen. V této souvislosti se nabízí spolupráce více středních škol s jedním asistentem a rozdělení nákladů na zřízení funkce. Stávající právní úprava toto řešení zatím neumožňuje.

Možnost doplnění středoškolského vzdělání formou dálkového studia,

doplnění o mentoring

Jako vhodný avšak velmi málo využívaný nástroj se jeví rozšíření nabídky dálkových oborů na středních školách a středních odborných učilištích doplněné o podporu mentora, který studenta - dospělého bude studiem provázet a poskytovat potřebnou pomoc. Nástroj je dále možné rozšířit např. o příspěvek na dopravu spojenou s cestou do školy,

případně dalších nákladů nezbytně spojených se studiem (obdoba stipendií pro romské studenty SŠ).

3.3 Neotestované nástroje sociální integrace v oblasti vzdělávání – návrhy řešení

V této podkapitole ve stručnosti zmíním nástroje, které během výzkumu respondenti navrhovali jako nové možnosti řešení integrace Romů ve sféře vzdělávání.

Zajištění doprovodu dětí ze sociálně vyloučených lokalit do MŠ

V mateřských školách pracujících s dětmi ze sociálně vyloučených lokalit se osvědčila praxe zajištění doprovodu dětí do mateřské školy. Doprovázení dětí má často v náplni práce asistent pedagoga, který ráno obejde rodiny dětí, které ten den nedovedly děti do mateřské školy. Jako vhodné doposud nevyužívané řešení (např. v případě, že v MŠ asistent pedagoga nepůsobí) se také nabízí navázání spolupráce s romskými rodiči, kteří by zajistili doprovod dětí z lokality do mateřské školy. V tomto směru je možné spolupracovat s vybranou schopnou maminkou, více maminek se případně může střídat. Konkrétní řešení je samozřejmě třeba přizpůsobit situaci v dané lokalitě.

Projekty zaměřené na péči o děti s odkladem povinné školní docházky

Velké procento respondentů z řad zaměstnanců škol poukazuje na problém neošetřené péče o děti ze sociálně znevýhodněného prostředí, kterým byl udělen odklad povinné školní docházky. V současném systému vzdělávacího systému zcela chybí nástroje cílené na děti s odkladem povinné školní docházky zapříčiněným sociálním znevýhodněním dítěte. Dítě je často pouze diagnostikováno při zápisu do první třídy ZŠ nebo v pedagogicko-psychologické poradně a s určenou diagnózou se vrací zpět do nepodněného prostředí vyloučené lokality. Pokud takové dítě nedochází do mateřské školy či do jiného typu předškolního zařízení, je jeho šance na zvýšení školní připravenosti minimální. Zde vnímáme velmi široké pole působnosti pro pedagogicko psychologické poradny ve spolupráci se školami a relevantními NNO, které mohou společně přistoupit ke hledání možností, aby takové děti „nevypadly“ ze vzdělávacího procesu a naopak volný rok využily k přípravě na vstup do základní školy.

Vzdělávání mladých matek, které z důvodu mateřství vypadly ze vzdělávací dráhy

Řada romských dívek žijících v sociálně vyloučených lokalitách opouští brány školy z důvodu těhotenství a následné péče o dítě. Nemají možnost pokračovat ve studiu na střední škole. Specifické vzdělávací programy s upraveným režimem a doplněné např. o službu hlídání dětí se jeví jako jeden z potenciálních nástrojů, jak tyto mladé matky vrátit zpět ke studiu.

4 Asistent pedagoga pro děti se sociálním znevýhodněním

4.1 Vymezení pojmu asistent pedagoga

Současné pojetí funkce asistenta pedagoga zahrnuje několik forem asistence, jednou z nich je asistence pro děti, žáky a studenty se sociálním znevýhodněním. Následující text je zaměřena na tu část asistentů pedagoga, kteří byli před rokem 2005 nazýváni vychovateli-asistenty učitelů (před rokem 2000 se používalo označení romský pedagogický asistent). Na tento fakt je třeba brát zřetel v celém následujícím textu.

4.1.1 Význam funkce asistenta pedagoga

První sociální skupinou dítěte je rodina, ta zůstává pro většinu dětí nejdůležitější skupinou po celé dětství i po celý život. Na druhém místě je škola, učitelé a ostatní vrstevníci, s nimiž se dítě během svého života setkává. Mnoho romských dětí se dostává do obtíží, protože vzorce sociálního chování, hodnoty, zvyky, tradice, kterým se dítě učí v jedné z těchto skupin, se výrazně odlišují od těch, jimž se učí v té druhé. To vyvolává zmatek, pocity nejistoty, nedůvěry, nepřátelství a předsudky, což může podstatným způsobem bránit pokrokům ve školním učení.

„Romské dítě se učí tím, že vidí a vnímá, co dělají druzí. Nikdo je nedrezíruje, učí se samočinně. Také ho nikdo nenutí, aby se učilo něčemu, co mu není od Boha dáno.

Romské dítě je zvyklé účastnit se rozhodování spolu s ostatními. Vyvstane-li nějaká otázka, každý k tomu řekne své slovo a všichni jsou vyslyšeni. Od nikoho se neočekává, že úkol vyřeší sám. Naopak, kdyby chtěl rozhodovat sám, ostatní by se na něho dívali úkosem. Romové se dělili nejen o chleby, ale i názory. Jakmile chtěl někdo něco řešit sám, byl sobec. Ale ve škole se najednou chce na dítěti, aby pracovalo samostatně. Aby nenapovídalo a nenechalo si napovídat. Dítě vychované ke společnému rozhodování je tím úplně vyvedené z míry. Trestají je za něco, zač bylo doma chválené a chváli je za něco, co by se doma nelíbilo.

Tohle všechno česká učitelka neví. Nezná romskou výchovu. A kdyby ji znala, kdo ví, jestli by se nesnažila romské rodiče „převychovat, zcivilizovat“. Záleží na tom jak je učitelka citlivá, jak je vnímavá, jak je rozumná, jak je lidská.“²⁰

Romské děti jsou v mnohém odlišné od dětí vychovávaných v majoritním prostředí. Souvisí to samozřejmě s jejich rozdílností jak kulturní, sociální, tak i antropologickou. Často žijí v naprosto jiných podmínkách, svůj volný čas tráví odlišně, myslí, cítí a jedná odlišně. Rozlišností je celá řada, ve velké většině vycházejí ze stylu kultury, a zejména pak z odlišného stylu výchovy a rodinného zázemí. Je zapotřebí, aby si pedagogové pracující s romskými dětmi tento fakt uvědomovali a předcházeli situacím nepochopení. V tom jim může být nenahraditelným partnerem asistent pedagoga, který se dokonale orientuje v romském prostředí.

Zavádění asistentů pedagoga pro děti se sociálním znevýhodněním do škol a školských zařízení je jedním z opatření, která zvyšují šance romských dětí na úspěšné zvládnutí výchovně vzdělávacího procesu. Jejich hlavním cílem je vytvářet ve škole či jiné instituci takové prostředí, ve kterém se romské děti cítí spokojeně a bezpečně a ke kterému mají důvěru romští rodiče. Přítomností asistenta se škola více otvírá okolní komunitě a stává se tak přátelským místem.

Asistent pedagoga je rovnocenným členem pedagogického týmu ve škole (či v jiné instituci), kterou navštěvují romské děti. Jak pro děti romské, tak i pro děti majoritní, je především vzorem toho, že i Rom může dosáhnout dobrého zaměstnání. A zároveň zejména romským dětem dokládá, že vzdělání má smysl. Pokud jsou na škole vztahy mezi učiteli a asistentem na dobré úrovni, mají děti před sebou přímý příklad intenzivní spolupráce mezi zástupci majoritní společnosti a romským asistentem. Vnímají svoje pedagogy rozdílných etnik jako tým, který se navzájem vhodně doplňuje. To přispívá k vytváření inkluzivního prostředí, ve kterém se děti učí poznávat, respektovat a tolerovat nejen kulturní odlišnosti.

Téměř nenahraditelná je práce asistentů při komunikaci s rodiči žáků. Pro mnohé romské rodiče se škola stává bezpečným místem, kam budou vodit své děti až ve chvíli, kdy je na škole zaměstnán romský asistent. Asistent je spojovacím článkem mezi rodinou a školou – ve škole se stává zástupcem komunity, v komunitě pak vystupuje jako člověk, který zastupuje školu. Ideální je, když asistent pochází přímo z místní romské komunity a

²⁰ HÜBSCHMANNOVÁ, Milena. *Šaj pes dovakeras. Můžeme se domluvit*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002, s. 117 – 118.

zná romský jazyk. Vnáší do školy porozumění, je to člověk, který rozumí v potřebné míře kultuře majoritní i minoritní a dokáže tak ulehčit oběma stranám vzájemnou komunikaci a spolupráci. Díky jeho práci se mohou zlepšovat vztahy mezi majoritními učiteli a romskými žáky a jejich rodiči.

Pracovní náplň asistenta pedagoga není v současné době pevně stanovena žádným oficiálním dokumentem, odvíjí se od vzájemné domluvy ředitele školy (či jiné výchovně vzdělávací instituce) a asistenta pedagoga. Z tohoto důvodu není jednotná a na každé instituci může vypadat jinak. Mohu se tedy pokusit o shrnutí nejčastějších pracovních činností pedagogického asistenta.

Asistent spolupracuje s učiteli při výuce a při přípravě pomůcek, vykonává dozor nad žáky, přivádí děti na vyučování a odvádí je z vyučování, organizuje volnočasové aktivity formou zájmových kroužků, pečuje individuálně o děti, které mají potíže se zapojením do společných činností či obtížně zvládají výuku. Pomáhá dětem při překonávání jazykového handicapu pomocí romštiny, vnáší prvky romské kultury do vyučování (historie, písně, tance, pohádky, významné romské osobnosti,...), orientuje se v rodinném zázemí žáků a v případě potřeby dochází do rodin a napomáhá tak kontaktu mezi rodinou a školou. Asistent také spolupracuje s romským poradcem pro danou lokalitu, může spolupracovat se sociálním pracovníkem, s terénním sociálním pracovníkem, s kurátorem pro mládež, s protidrogovým koordinátorem, se zástupci neziskových organizací a dalšími institucemi.

Z výpovědí ředitelů při realizaci terénního šetření provedeného v rámci „Analýzy sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů v nich působících“ se dají shrnout následující výhody a nevýhody, které souvisí se zavedením pozice asistenta pedagoga na škole:

Výhody:

- Asistent pedagoga je jedním z mála pozitivních vzorů, a to i pro neromské děti. Je důkazem toho, že Rom může získat zaměstnání, že vzdělání má smysl.
- Činnost asistenta pedagoga má výrazný vliv na zlepšení školní docházky a školních výsledků žáků.
- Asistent pedagoga výrazně posiluje důvěru romských dětí i rodičů ke škole.
- Asistent pedagoga předchází nedorozuměním mezi rodinou a školou, která mají často příčinu v kulturní odlišnosti.

- Asistent pedagoga bývá dobrým znalcem prostředí, ze kterého děti přicházejí, je si vědom zvláštností chování a zvyků, nevidí v nich schválnosti a nevychovanost či zanedbanost, dokáže pozitivně ovlivnit změnu chování.

Nevýhody:

- Rodiče příliš spoléhají na komunikaci s asistentem, což zvyšuje jejich pasivitu v komunikaci se školou jako institucí.
- Asistent pedagoga může být některými vnímán jako podpora pouze jedné skupině žáků. Pochází-li z romského prostředí či přímo z lokality, kde žije více nepříbuzenských rodin, část obyvatelstva lokality s ním může odmítnout komunikovat a spolupracovat vzhledem k vzájemné „mezirodinné“ nevráživosti a nedůvěře.
- Nejistý přísun nutných finančních prostředků na zaplacení funkce – ve stávajícím systému má škola povinnost žádat o prostředky na funkci každý rok, s čímž je spojena značná administrativa. Vedle toho nemá ani jistotu, zda dotaci získá a uzavírá tudíž s asistentem obvykle smlouvu na dobu určitou. Tento stav je samozřejmě nemotivující i pro samotné asistenty.

4.1.2 Historický vývoj profese asistenta pedagoga v ČR

S myšlenkou zaměstnávat na školách s větším počtem romských žáků pedagogické asistenty Romy přišel u nás poprvé PhDr. Vlado Oláh ve své koncepci vzdělávání romských dětí z roku 1991. Nezávisle na něm o něco později, v roce 1993, přichází s podobnou myšlenkou Mgr. Helena Balabánová. Její myšlenka se záhy realizuje v praxi, kdy v září 1993 Biskupství ostravsko – opavské zřizuje v Ostravě církevní základní školu. Škola byla koncepčně zaměřena na vzdělávání romských žáků a součástí této koncepce byl i požadavek zaměstnávání pedagogického asistenta z tradiční romské komunity. První asistent pedagoga tohoto typu byl v České republice zaměstnán v září 1993 v Církevní základní škole Přemysla Pittra v Ostravě.

Poměrně brzy, v letech 1994 – 1995, se k dobré myšlence zaměstnávání romských pedagogických asistentů ve školách přidaly nevládní neziskové organizace obecně prospěšná společnost Společenství Romů na Moravě v Brně a obecně prospěšná společnost (v té době nadace) Nová škola v Praze. Tyto organizace vybíraly, školily a zaměstnávaly romské pedagogické asistenty ve školách, které projevíly zájem se do tohoto experimentu

zapojit. A až do roku 1998 zastávaly úlohu zaměstnavatele pedagogických asistentů, v tom smyslu, že získávaly a přerozdělovaly finanční prostředky na mzdy romských pedagogických asistentů.

Organizace Nová škola, o.p.s. spolu se skupinou odborníků vytvořila v roce 1996 první dvaasedmdesátihodinový Kurz pedagogického minima určený pro přípravu Romů na práci pedagogických asistentů. Kurz, který měl 18 účastníků, se soustředil na základy pedagogiky, psychologie dítěte, matematiky a českého jazyka. V roce 1998 kurz akreditovalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky.

Společným, několik let trvajícím úsilím jednotlivců a nestátních organizací se podařilo přimět zástupce Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR, aby zodpovědnost za zaměstnávání romských pedagogických asistentů ve školách převzal stát. Na základě usnesení Vlády ČR č. 686 z 29.10. 1998 byly poprvé vyčleněny prostředky ze státního rozpočtu k hrazení mzdových nákladů romských pedagogických asistentů. V tomto roce také nabyt platnosti dokument *Informace o zřízení funkce romského asistenta v základní a zvláštní škole* (č.j.: 14 170/98-22), který upravoval postup ředitele školy při zřizování funkce romského asistenta ve škole a jeho rámcovou pracovní náplň. Ve školním roce 1999/2000 pracovalo na školách v České republice přibližně 180 romských pedagogických asistentů.

V roce 2000 došlo k přejmenování romských pedagogických asistentů na vychovatele-asistenty učitelů a celá oblast byla ošetřena *Metodickým pokynem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR ke zřizování přípravných tříd pro děti se sociálním znevýhodněním a k ustanovení funkce vychovatele – asistenta učitele* (č.j. 25 484/200-22). Tento dokument upravoval ustanovení funkce vychovatele-asistenta učitele, jeho platové zařazení a obsahoval velmi obecný popis pracovní náplně vychovatele-asistenta učitele. Nemluví se v něm o romském pedagogickém asistentovi, ale o asistentovi, který je určen pro práci se žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí. K 26.3. 2001 pracovalo podle MŠMT ČR ve školách a školských zařízeních 217 vychovatelů-asistentů učitelů, údaj z roku 2001 hovoří o 260 osobách zastávajících tuto funkci.²¹

Dnem 1.1.2005 nabyly účinnosti nový *Školský zákon* a *Zákon o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů*, které přinesly do oblasti zaměstnávání asistentů další řadu změn. Jedna ze změn spočívá v přejmenování funkce z vychovatele-asistenta

²¹ DORUŠKOVÁ, Věra, Tancošová, Albína. Vzdělávání romských pedagogických asistentů-vychovatelů. In BUTAŠOVÁ, A. aj. *Edukácia rómskych detí v európskom kontexte*. Bratislava: ŠPÚ, 2002, s. 207-210.

učitele na asistenta pedagoga. S účinností těchto dokumentů zanikla platnost Metodického pokynu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR ke zřizování přípravných tříd pro děti se sociálním znevýhodněním a k ustanovení funkce vychovatele – asistenta učitele (č.j. 25 484/200-22). Současnému vývoji situace je věnována následující kapitola.

Tabulka č.1 – Shrnutí historického vývoje pozice asistenta pedagoga pro děti se sociálním znevýhodněním

Období	Název pozice + legislativa	Systém financování mzdových prostředků RPA	Systém vzdělávání
1993-1997	Romský pedagogický asistent (RPA)	Roli zaměstnavatelů RPA mají neziskové organizace, které získávaly a přerozdělovaly finanční prostředky na mzdy RPA.	NNO: 1) Nová škola, o.p.s. (1. kurz pedagogického minima pro RPA) 2) Společenství Romů na Moravě, o.p.s.
1998-1999	Romský pedagogický asistent (RPA) Legislativa: - <i>Usnesení Vlády ČR č. 686 z 29.10.1998</i> - <i>Informace o zřízení funkce romského asistenta v základní a zvláštní škole</i> (č.j. 14 170/98 – 22)	Finanční prostředky k hrazení mzdových nákladů RPA jsou vyčleněny ze státního rozpočtu. Finance školám přiznává a přerozděluje MŠMT.	1) Nová škola, o.p.s. - Kurz „Další vzdělávání RPA“ 2) Humanitas-Profes, o.p.s. - Kurz pedagogického minima 3) Pedagogická fakulta MU v Brně - Kurz pedagogického vzdělávání RPA
2000-2004	Vychovatel – asistent učitele Legislativa: - <i>Metodický pokyn MŠMT ČR ke zřizování přípravných tříd pro děti se sociálním znevýhodněním a k ustanovení funkce vychovatele-asistenta učitele</i> (č.j. 25 484/2000-22)	Finanční prostředky k hrazení mzdových nákladů RPA jsou vyčleněny ze státního rozpočtu. Finance školám přiznává a přerozděluje MŠMT.	1) Nová škola, o.p.s. - Kurzy týmové spolupráce učitelů a asistentů učitelů Tandem - Přípravný kurz k přijímacím zkouškám na střední pedagogické školy 2) Humanitas - Profes, o.p.s. - Kurz pedagogického minima 3) Kabinet multikulturní výchovy Ped.F MU v Brně - Kurz ped.- psychologické přípravy 4) VOŠ, SPgŠ a OA Most - Vzdělávací program „Pedagogika pro asistenty ve školství“ (maturitní obor) 5) Step by Step ČR, o.s. - Projekt Kukadla –Jakhora
Od 1.1.2005 - současnost	Asistent pedagoga (AP) - pro žáky se sociálním znevýhodněním - pro žáky se zdravotním postižením Legislava: - <i>Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)</i>	O zřízení a financování pozice AP rozhodují krajské úřady, které postupují schválené žádosti na MŠMT ČR do dotačního rozvojového programu.	Viz kapitola 4.2.4. Současná nabídka vzdělávacích možností pro asistenty pedagoga

	<p>- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnicích a změně některých zákonů - Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných - Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků - Informace MŠMT k zabezpečení vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami s podporou asistence č.j. 14 453/2005-24</p>		
--	---	--	--

4.1.3 Současná situace

V druhém pololetí školního roku 2007/2008 pracovalo ve školách a školských zařízeních, ve kterých jsou vzdělávány romské děti, přibližně 325 asistentů pedagoga. Podle údajů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy bylo v České republice v období od ledna do srpna 2008 finančně podpořeno 325,74 pracovních úvazků, kdy v některých institucích mohli být zaměstnáni asistenti pedagoga na částečné pracovní úvazky. Tento údaj tedy nevypovídá o konkrétním počtu asistentů pedagoga a je pouze orientační. Největší zastoupení pedagogických asistentů je v Moravskoslezském a Ústeckém kraji, naopak nejméně je tato profese zastoupena v Plzeňském kraji a na Vysočině. Počet Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR podpořených asistentů pedagoga pro děti se sociálním znevýhodněním od roku 2007 klesl o 39 pracovních úvazků, jak můžeme vidět v následujících tabulkách.

Tabulka č. 2. – Počet schválených pracovních míst asistenta pedagoga pro děti se sociálním znevýhodněním v roce 2007

ŽADATEL	Počet pracovních míst
Jihočeský kraj	0
Jihomoravský kraj	33,5
Karlovarský kraj	18,24
Královehradecký kraj	1,00
Liberecký kraj	18,75
Moravskoslezský kraj	66,64
Olomoucký kraj	40,10
Pardubický kraj	16,50
Plzeňský kraj	5,25
Hl.m. Praha	9,50
Středočeský kraj	25,86
Ústecký kraj	75,29
Vysočina	8,50
Zlínský kraj	8,98
Křesťanská ZŠ Jihlava	1,00
Církevní ZŠ Přemysla Pittra	10,00
DD se školou Sedlec - Prčice	2,00
CELKEM ČR	364,11

Zdroj: MŠMT ČR

Tabulka č. 3 – Počet schválených pracovních míst asistenta pedagoga pro děti se sociálním znevýhodněním v období leden-srpen 2008

ŽADATEL	Počet pracovních míst
Jihočeský kraj	11,00
Jihomoravský kraj	32,91
Královehradecký kraj	18,50
Liberecký kraj	19,25
Moravskoslezský kraj	73,00
Pardubický kraj	21,00
Plzeňský kraj	6,70
Magistrát Hl.m. Praha	10,00
Středočeský kraj	30,31
Ústecký kraj	71,00
Kraj Vysočina	10,00
Zlínský kraj	12,38
Olomoucký kraj	39,70
Karlovarský kraj	16,00
Křesťanská ZŠ Jihlava	1,00
Církevní ZŠ Přemysla Pittra	10,00
Křesťanská ZŠ a MŠ Liberec	1,00
DD se školou Sedlec - Prčice	3,00
Církevní ZŠ - Český Těšín	6,00
Veselá škola Praha 1	2,00
Biskupské gym. Žďár n. Sázavou	2,00
CELKEM ČR	325,74

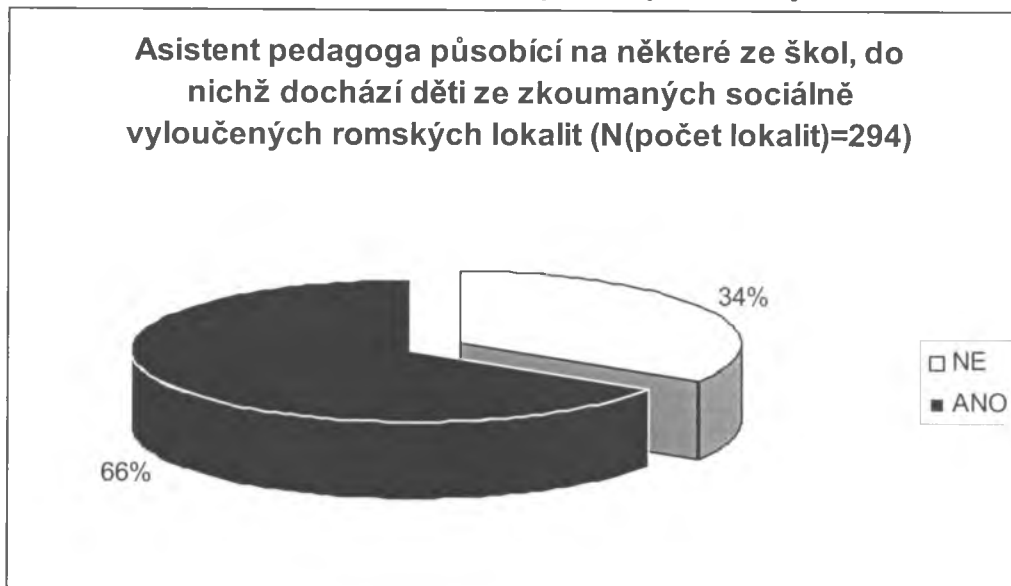
Zdroj: MŠMT ČR

Asistenti nejčastěji působí v přípravných ročnících a na prvním stupni, méně již na druhém stupni základních a bývalých zvláštních škol. Kategorie zvláštních škol je od 1.1.2005 podle nového Školského zákona vyjmuta ze vzdělávací soustavy. Podle tohoto zákona (paragraf 7, odstavec 3) se druhy škol rozumí mateřská škola, základní škola, střední odborná škola (gymnázium, střední odborná škola, střední odborné učiliště), konzervatoř, vyšší odborná škola, základní umělecká škola a jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky. Školský zákon (paragraf 16, odstavec 8) dále upravuje podmínky vzdělávání žáků se zdravotním postižením, pro které mohou být na škole zřízeny jednotlivé třídy, oddělení nebo studijní skupiny s upravenými vzdělávacími programy. Žáci s těžkým mentálním postižením, žáci s více vadami a žáci s autismem mají právo se vzdělávat v základní škole speciální, nejsou-li vzdělávání jinak.²² V praxi tedy dochází k transformaci bývalých zvláštních škol na školy základní, školy základní se speciálními třídami či na školy základní speciální. V menší míře jsou asistenti pedagoga zaměstnáváni při mateřských školách, středních odborných učilištích, velkými výjimkami jsou asistenti pracující v dětských domovech a výchovných ústavech. Existují také místa asistentů pedagoga zřízená při komunitních centrech a jiných organizacích, které realizují volnočasové aktivity pro romské děti a mládež. Zřizovatelem těchto asistentských míst není stát, ale jednotlivé organizace. Z tohoto důvodu se na ně nevztahují stejné podmínky a opatření jako pro asistenty pedagoga zaměstnané ve školách či školských zařízeních.

Otázka, jak je služba asistentů pedagoga dostupná romským žákům ze sociálně znevýhodněného prostředí, byla jedním z předmětů zájmu „Analýzy sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů v nich působících“. O situaci částečně vypovídá graf č.5, který ukazuje úroveň dostupnosti služeb asistenta pedagoga ve zkoumaných 294 sociálně vyloučených romských lokalitách. Podává informaci o tom, zda alespoň na jedné ze základních škol, do nichž docházejí děti z příslušné lokality, působí asistent pedagoga. Graf neposkytuje informaci o tom, kolik dětí z příslušné lokality chodí do školy, na níž asistent pedagoga působí.

²² Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). [cit. 7.3.2008] Přístup z: http://www.msmt.cz/Files/HTM/Skolskyzakon_561_2004Sb.htm

Graf č.5 – Asistent pedagoga působící na některé ze škol, do nichž dochází děti ze zkoumaných sociálně vyloučených romských lokalit



Zdroj: GAC – „Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů v nich působících“

Jak už jsem zmínila výše, platnost nového *Školského zákona* a *Zákona o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů* přináší do oblasti asistentů pedagoga pracujících s romskými dětmi řadu zásadních změn. Oba dokumenty se tématu asistentů pedagoga dotýkají jen velice okrajově, jejich účinností pozbyl platnost dřívější *Metodický pokyn Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR ke zřízení přípravných tříd pro děti se sociálním znevýhodněním a k ustanovení funkce vychovatele – asistenta učitele* (č.j. 25 484/200-22) a slíbený nový metodický pokyn není dosud vytvořen. Dne 17. února 2005 nabyla účinnosti *Vyhláška o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných* (20/2005 Sb.), která velice stručně upravuje hlavní činnost asistenta pedagoga a obsah žádosti o zřízení funkce asistenta pedagoga.

Velkou změnou je současné široké pojetí funkce asistenta pedagoga, která zahrnuje různé typy asistence. Do jedné skupiny jsou zahrnuti asistenti pracující s mentálně postiženými, s tělesně postiženými, smyslově postiženými, asistenti pracující s dětmi s vadami řeči či s dětmi s kombinovanými vadami, autismem a vývojovými poruchami učení a chování. A samozřejmě také asistenti pedagoga pracující s dětmi se sociálním znevýhodněním. Ti byli až do roku 2004 nazýváni vychovatelé-asistenty učitele a celou jejich problematiku upravoval samostatný

metodickým pokyn. Pro účely nového Školského zákona se sociálním znevýhodněním rozumí:

- rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy,
- nařízení ústavní výchovy nebo uložení ochranné výchovy, nebo
- postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území České republiky.²³

Změněn byl rovněž postup schvalování žádostí o zřízení pozice asistenta pedagoga ve škole, ve které se vzdělávají děti se sociálním znevýhodněním a systém udělování finančních prostředků určených na mzdy těchto pedagogických pracovníků. Rizika, které tato změna představuje rozvádím v kapitole 5.3 Okruhy nejčastějších překážek v práci asistentů pedagoga.

4.2 Profil asistenta pedagoga

Asistent pedagoga se při výkonu své profese neustále nachází v několika rolích. Je členem pedagogického týmu, zároveň je zástupcem romské komunity, stává se mediátorem mezi dvěma kulturami, vstupuje do výchovně vzdělávacího procesu dětí, žáků a studentů, spolupracuje s dalšími odborníky a institucemi. To není lehké postavení a každá role si žádá určitou míru schopností, dovedností a znalostí.

Následující text je úvahou nad osobnostními vlastnostmi a profesní způsobilostí asistentů pedagoga doplněnou o statistická data dostupných zdrojů. Mým cílem je jednotlivé požadavky na osobnost asistenta dát do souvislosti s jeho náplní práce a konfrontovat je se současnou profesní úrovní asistentů pedagoga. Předdesílám, že vytvořený souhrn požadavků nelze považovat za minimum, které by měl bez výjimky splňovat každý asistent. Naopak, záleží na představě ředitele školy (či jiné instituce), jakým způsobem bude chtít pedagogického asistenta do chodu školy zapojit. Samozřejmě pokud bude hlavním úkolem asistenta přivést romské rodiče do školy a přesvědčit je o důležitosti pravidelné školní docházky dítěte, není nutné, aby asistent ovládal metodiku výuky čtení. Osobnostní a profesní požadavky na asistenta pedagoga

²³ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon). [cit. 7.3.2008] Přístup z: http://www.msmt.cz/Files/HTM/Skolskyzakon_561_2004Sb.htm

by měly být pečlivě odvozovány od konkrétní pracovní náplně, která vznikla na základě dohody mezi asistentem a ředitelem školy.

4.2.1 Osobnostní požadavky

Předpokladem pro úspěšný výkon funkce asistenta pedagoga, stejně jako je tomu i u dalších pomáhajících profesí, jsou zejména osobnostní vlastnosti projevující se v sociálních stycích, které bývají také někdy označovány jako sociální kompetence. Podle Horsta Belze a Marco Siegrista kompetence sestávají z rozličných schopností a z jejich vzájemného ovlivňování. Jednotlivé schopnosti jsou utvářeny z různých dovedností. V rámci sociální kompetence jsou v praxi požadovány zejména následující schopnosti:

Komunikace a kooperace jako schopnost vědomě komunikovat a aktivně, tvůrčím způsobem přispívat ve skupinových procesech.

Řešení problémů a tvořivost jako schopnost poznávat problémy a odpovídajícím způsobem je tvořivě řešit.

Samostatnost a výkonnost jako schopnost samostatně plánovat, provádět a kontrolovat průběh prací a jejich výsledky.

Odpovědnost jako schopnost přijmout v přiměřeném rámci spoluodpovědnost.

Přemýšlení a učení jakožto schopnost dále rozvíjet proces vlastního učení a myslet v souvislostech a systémově.

Argumentace a hodnocení jakožto schopnost věcně posuzovat a kriticky hodnotit vlastní, společné i cizí způsoby práce a výsledky.²⁴

S ohledem na činnost asistentů pedagoga, kteří jsou při výkonu své profese neustále v sociální interakci (s dětmi, s kolegy, s rodiči dětí, se zástupci sociálních oddělení městských úřadů, atd.), pokládám za jedny z nejdůležitějších schopností zejména komunikativnost, kooperativnost a umění řešit konflikty. Jedna z hlavních funkcí asistenta pedagoga je zprostředkovávat na škole porozumění mezi zástupci majority a romskou menšinou. Toho lze jen těžko docílit bez schopnosti jasného vyjadřování, empatie, náklonnosti, trpělivosti, umění naslouchat druhým, všimnout si a

²⁴ BELZ, Horst, SIEGRIST, Marco. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, 2001, s. 167-168.

porozumět neverbálním signálům, vstřícnosti vůči potřebám druhým, respektování jiných názorů a představ, dodržování nastavených pravidel, umění urovnávat konflikty.

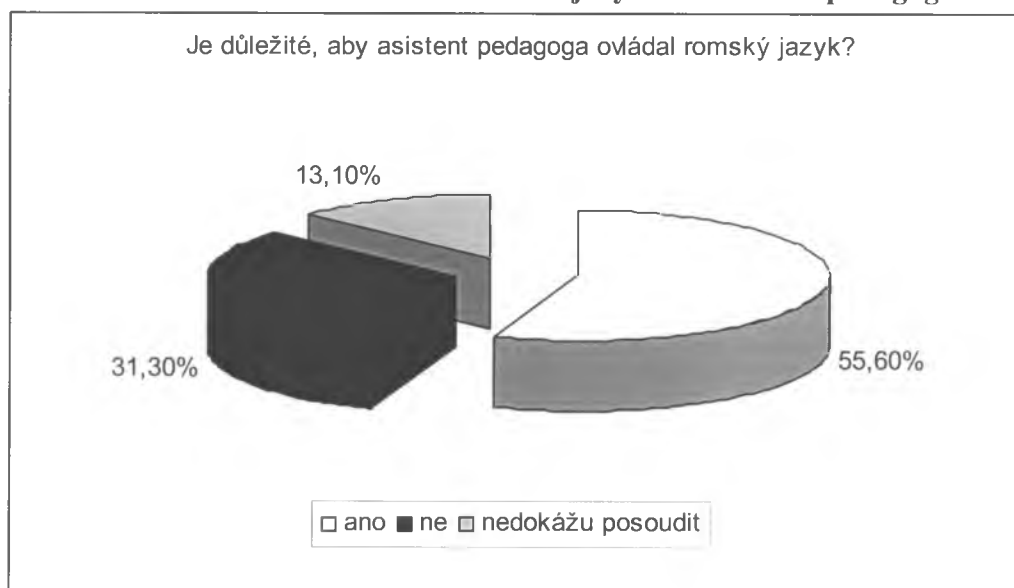
Požadavek samostatnosti a odpovědnosti pokládám za důležitý jen v určitých oblastech činnosti asistenta a to zejména při terénní práci, při komunikaci s rodiči žáků a se žáky samotnými. Nepovažuji za správné, a v souvislosti se současnou profesní vybaveností většiny asistentů pedagoga ani za reálné očekávat a požadovat od asistentů samostatnost a odpovědnost ve smyslu plánování, realizace a hodnocení výchovně vzdělávací činnosti. Je důležité, aby se asistent na těchto činnostech podílel, ale ten kdo tyto situace řídí a je za ně zodpovědný, je učitel.

Asistent pedagoga vykonává na škole mnoho různých činností, které svým předmětem a obsahem hraničí s dalšími pomáhajícími profesemi (sociální práce, terénní sociální práce, streetworker, mediátor). Proto by si měl neustále rozšiřovat svoji odbornost. Při výběru vhodného uchazeče je rozhodujícím kritériem také ochota a přístup konkrétního zájemce k dalším vzdělávacím aktivitám.

K dosavadnímu výčtu je zapotřebí přiřadit to nejdůležitější. Spojovacím článkem mezi Romy a „českou“ školou (či jinou institucí) může být jen ten, kdo je výborným znalcem romské komunity v místě školy a zároveň se dobře orientuje v českém prostředí. Ideální situace nastává, pokud asistent pedagoga pochází z místní romské komunity, ve které působí. Zná specifika lokality, zvyky romských rodin, příbuzenské poměry v komunitě, ví, kdo je uznávanou autoritou. Další úlohou pedagogického asistenta je pomoc dětem při překonávání jazykové bariéry, proto je žádoucí, aby asistent uměl aktivně romský jazyk. Zda je pokládají učitelé spolupracující s asistenty pedagoga za důležité, aby asistenti ovládali romský jazyk, byla jedna z výzkumných otázek projektu „Vzdělávání asistentů pedagoga pro děti, žáky a studenty se sociálním znevýhodněním – reálná východiska a výhledy“²⁵. Autoři výzkumu předpokládali, že učitelé budou do svých odpovědí promítat reflexi své potřeby využít asistenta pedagoga v dovednosti, kterou oni sami ve velké většině nemají.

²⁵ Jedná se o projekt Programu MŠTM na podporu vzdělávání v jazycích národnostních menšin a multikulturní výchovy 2006.

Graf č.6 – Důležitost znalosti romského jazyka u asistenta pedagoga

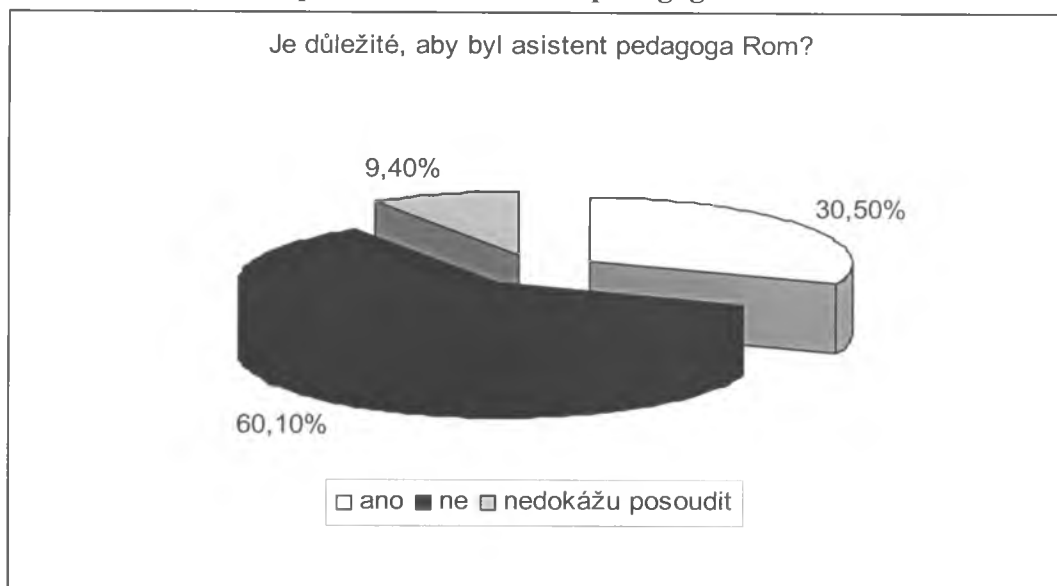


Zdroj: IPPP ČR

Z 214 respondentů z řad učitelů jich 55,6% považuje za důležité, aby asistent pedagoga znal romský jazyk, 13,1% neumělo důležitost posoudit a 31,3 % znalosti romštiny nepřikládá důležitost.

Dále autoři výzkumu zjišťovali názor pedagogů na to, zda by asistent pedagoga měl být Rom. Na tuto otázku odpovědělo celkem 213 učitelů, 60% z nich nepovažuje za důležité, aby asistentem byl Rom, 9,4% nedokáže posoudit a 30,5% vnímá za důležité, aby asistentem pedagoga byl Rom. Zde je důležité si uvědomit, že funkce asistenta pedagoga pro děti se sociálním znevýhodněním je zaváděna i na školách, kam docházejí neromské děti ze sociálně znevýhodněného prostředí. Autoři výzkumu také zmiňují možný vliv snahy respondentů o „správnou odpověď“ – upřednostňování národnosti při přijímání do zaměstnání je v rozporu s Ústavou České republiky.

Graf č.7 – Důležitost příslušnosti asistenta pedagoga k romské minoritě



Zdroj: IPPP ČR

„Vychovatel není pouze vychovatelem, ale především učitelem, vždyť přeci učí životu, učí být, učí žít. Zase především tím, jaký je ON sám, tím, jakým je člověkem – osobností.“²⁶ Asistent pedagoga, jak už jsem zmínila výše v textu, je především vzorem dětem romským, majoritním i jejich rodičům. Pro mnohé neromské děti a jejich rodiče je setkání s pedagogickým asistentem první osobní zkušeností s Romem. Je důkazem toho, že i Rom může být zaměstnancem takového typu instituce jako je například škola, že Rom může a chce být společnosti prospěšný. Pro romské děti je dokladem toho, že vzdělání má smysl a zároveň toho, že i Rom může získat „pěkné“ zaměstnání. Dobrým vzorem může být pouze takový asistent, který má pozitivní postoj jak k romské komunitě, tak i k většinové společnosti. Nestačí být Romem. Rom, který má negativní postoj k většinové společnosti (např. na základě své špatné životní zkušenosti), nebude kvalitně plnit funkci zprostředkovávání porozumění, nikdy nebude dobrým vzorem pro děti a nepřispěje k vytváření inkluzivního prostředí ve škole.

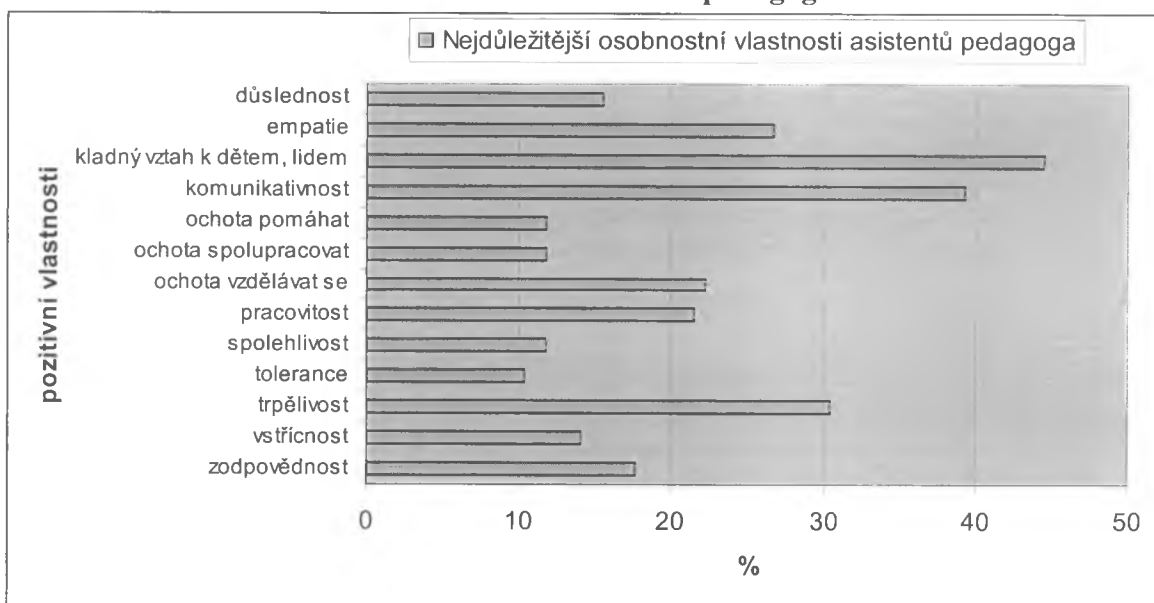
Velkou část práce pedagogického asistenta tvoří práce s rodiči žáků. Kromě dobrých komunikačních schopností, znalosti romského jazyka, korektního jednání, si musí asistent umět zjednat autoritu. To je velice obtížné pro mladé asistenty. „Formální autoritou v romské rodině je na základě hierarchie vždy ten starší a vůči ženě vždy

²⁶ PROKEŠOVÁ, Miriam. *Osobnost učitele aneb ten, který miluje*. Ostrava: VAVA, 1997, s. 64.

muž. Neformální autoritou se v rodině stává ten, který nejčastěji při rodinném kolektivním rozhodování navrhne to, na čem se později všichni shodnou, tedy ten, který s předstihem pochopí, kam směřuje společná, kolektivní vůle. Zpravidla to není mladý, dosud nezkušený člověk. Ten si musí na svůj čas počkat a necítí pro to ani zvláštní lítost.“²⁷ Mladý asistent, který vzhledem ke svému věku není sám pro mnohé starší Romy autoritou, může využít znalosti místní komunity. Pokud dobře zná poměry jednotlivých rodin, často ví, kdo je v jaké rodině autoritou a této znalosti může při své práci využít.

Následující graf znázorňuje výpovědi ředitelů škol (celkem 135) z výzkumu „Vzdělávání asistentů pedagoga pro děti, žáky a studenty se sociálním znevýhodněním – reálná východiska a výhledy“²⁸ o nejdůležitějších osobnostních vlastnostech, které napomáhají práci asistenta pedagoga.

Graf č. 8 – Důležité osobnostní vlastnosti asistenta pedagoga



Zdroj: IPPP ČR

²⁷ SEK YT, Viktor. Romské tradice a jejich konfrontace se současností (Romství jako znevýhodňující faktor). In JAKOUBEK, Marek, HIRT, Tomáš. *Romové: kulturologické etudy*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o., 2004, s. 205.

²⁸ Jedná se o projekt Programu MŠTM na podporu vzdělávání v jazycích národnostních menšin a multikulturní výchovy 2006

Z výpovědí ředitelů škol vyplývá, že k nejdůležitějším pozitivním vlastnostem asistentů pedagoga patří: kladný vztah k dětem (44,44% výpovědí), komunikativnost (39,26%), trpělivost (30,37%), empatie (26,67%), ochota vzdělávat se (22,22%), pracovitost (21,48%), zodpovědnost (17,77%), důslednost (15,56%), vstřícnost (14,07%), spolehlivost, ochota spolupracovat a ochota pomáhat (11,85%), tolerance (10,37%).

Při výběru vhodného uchazeče o práci asistenta pedagoga by si měl ředitel školy či jiného školského zařízení uvědomit, do jaké míry může osobnostní vybavenost uchazeče posoudit. Předpokládám, že z přijímacího pohovoru lze hodnotit úroveň komunikačních schopností, motivaci pro danou práci, předchozí pracovní zkušenosti. Pokud jde o posouzení uchazečovy znalosti romské kultury a jeho postavení v místní komunitě, pokládám za nenahraditelné výběr vhodného uchazeče o práci pedagogického asistenta konzultovat se zástupcem místní romské komunity (např. romského poradce či zástupce místního romského občanského sdružení).

4.2.2 Profesní požadavky

Pedagogičtí asistenti jsou zaměstnáváni v různých typech škol a školských zařízení. Na rozdíl od předcházejícího souhrnu osobnostních předpokladů, který je koncipován jednotně na celou skupinu asistentů pedagoga, v pohledu na úroveň a rozsah jejich odborné vybavenosti je třeba vycházet z toho, s jak starými dětmi asistenti pedagoga pracují, jaké jsou jejich individuální potřeby a zvláštnosti. Také bychom měli vycházet z náplně práce asistenta pedagoga na škole, která může zahrnovat stránku pedagogickou, stránku sociální (terénní sociální práce), stránku organizační (vedení volnočasových aktivit).

„Jakými pedagogickými dovednostmi a profesními kompetencemi by měl být asistent vybaven? Záměrně se ptáme jen na dovednosti a kompetence, ne na znalosti. Chceme tím zdůraznit, že všechny znalosti, které má asistent mít, musejí být v praxi využitelné, musejí mu přinášet pomoc v jeho každodenní praxi, musejí být napojeny na konkrétní dovednosti. Asistent rozhodně nemusí znát dějiny pedagogiky – a pokud ano, pak jen v souvislosti s tím, aby dokázal vyjasnit, proč využívá v praxi ty nebo ony

přístupy. Stejně tak je pro asistenty zbytečná znalost vývoje české gramatiky apod.“²⁹ Největší počet pedagogických asistentů působí v přípravných ročnících a na prvním stupni základních škol (a bývalých zvláštních škol). Podle PhDr. Hany Košťálové z občanského sdružení Kritické myšlení by asistenti pracující u takto malých dětí měli nutně ovládat metodiku výuky psaní, čtení a základů počítání. V mateřských školách a přípravných třídách by bylo užitečné, kdyby asistent i učitel ovládali tzv. celostní přístup k jazyku, jehož podstatnou složkou je vytváření prostředí bohatého na psané, mluvené i čtené slovo. Všichni asistenti, bez ohledu na to, s jak starými dětmi pracují, by měli být schopni při práci s dětmi volit takové postupy odpovídající jejich vnímání a porozumění (společně s učiteli by měli asistenti umět analyzovat, zda je dítě více typem vizuálním, auditivním, hapticko-kinestetickým či verbálně-abstraktním). Velký přínos asistentů pedagoga spatřuje PhDr. Hana Košťálová při činnosti pozorování žáků a studentů. Dále by asistent pedagoga společně s učitelem měli ovládat metody výuky, které umožňují individualizaci vzdělávacího procesu, kdy učitel s asistentovou pomocí je schopen každému jednotlivému dítěti ve třídě připravovat takové příležitosti, aby se mohlo rozvíjet v maximální možné míře.³⁰ Pohled PhDr. Hany Košťálové je pohledem, který nám ukazuje směr, jakým by se mohlo vzdělávání asistentů pedagoga i samotných učitelů v budoucnosti ubírat.

Aby mohl asistent pedagoga dětem kvalitně a efektivně pomát při výuce či při přípravě na vyučování, měl by sám znát a ovládat probíranou látku. Tento požadavek klade větší nároky na pedagogické asistenty působící na druhém stupni základních škol a na středních odborných učilištích. Mezi asistenty pedagoga je mnoho takových, kteří mají dokončené pouze základní vzdělání a školu opustili před více než patnácti či dvaceti lety. Jejich nízká úroveň školních vědomostí je limituje v jejich výchovně vzdělávací činnosti a profesním sebevědomí. Proto je nezbytné, aby si školní vědomosti postupně doplňovali a rozšiřovali.

S pedagogickým působením asistentů souvisí základní pedagogicko-psychologická příprava, kde opět není třeba vyžadovat po asistentech hluboké pedagogické a psychologické znalosti. Spíše jde o praktické pojetí a orientaci v základních odborných

²⁹ KOŠTÁLOVÁ, Hana. 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, s. 27.

³⁰ KOŠTÁLOVÁ, Hana. 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, s. 27-28.

pojmech. Romské děti přicházející do školního prostředí z rodin, které žijí v sociálním vyloučení, mají často problémy s jazykovou odlišností a s celkovou školní připraveností. Například některé děti nejsou schopny přiřadit pojmy kalhoty, tričko a svetr k nadřazenému pojmu oblečení, protože tento výraz se v běžném slovníku romských rodin nevyskytuje. Problémy často vznikají u výslovnosti, děti často mají řečové vady, neumí vyslovovat některé hlásky. Část asistentů působící na bývalých zvláštních a pomocných školách by měla ovládat základy speciální pedagogiky.

Za podstatnou součást profesní výbavy pedagogického asistenta, přestože je asistentem pedagogickým, považují základní povědomí o metodách terénní sociální práce a základní orientaci v sociálním systému. Životní podmínky jednotlivých rodin mohou být velmi obtížné a asistent se někdy stává člověkem, na kterého se rodiče obracejí a žádají ho o pomoc. Asistent by si měl uvědomit, že nemůže být tím, kdo všechno vyřeší a měl by umět předávat obtížné případy dál. Jeho pomoc může spočívat v tom, že nasměruje rodiče k romskému poradci, se kterým může vzniklý problém konzultovat a řešit, ale neměl by se stát tím, kdo je za řešení těchto situací zodpovědný. V některých regionech úzce spolupracují s rodinami, které se nacházejí v obtížných životních situacích terénní sociální pracovníci. Jejich práce se někdy překrývá s prací asistentů pedagoga (návštěvy v rodinách, řešení finanční situace rodiny). Je tedy nezbytné, aby asistent pedagoga a terénní sociální pracovník spolupracovali a měli vytyčené cíle, které si navzájem neodporují. Pedagogičtí asistenti často komunikují se sociálními pracovníky ohledně udělování dávek státní sociální podpory. U konkrétních rodin hledají společně nejlepší možný způsob placení finančních položek spojených s docházkou dítěte do školy (placení obědů a jiných položek).

Součástí profesní vybavenosti pedagogických pracovníků, ať už pedagogů samotných nebo asistentů pedagoga, pracujících s dětmi a mládeží z různého kulturního prostředí, by měl být absolvovaný protipředsudkový trénink a absolvovaný kurz řešení konfliktu. Asistent pedagoga by také měl mít povědomí o cílech a metodách multikulturní výchovy a inkluzivního vzdělávání.

4.2.3 Vzdělání asistentů pedagoga pracujících ve školství

Předcházející dvě kapitoly tvoří poměrně rozsáhlý výčet osobnostních vlastností a profesních požadavků pro výkon funkce asistenta pedagoga. Při jeho vypracování jsem vycházela především z pracovní činnosti asistentů pedagoga a z problémů, které při své práci řeší. Není samozřejmě možné, aby nově nastupující asistent pedagoga splňoval všechny výše zmíněné nároky. Asistent pedagoga by měl mít možnost či dokonce povinnost si při zaměstnání zvyšovat kvalifikaci a neustále rozšiřovat okruh znalostí a dovedností potřebných pro efektivní a kvalitní výkon jeho profese.

V této kapitole přináším popis současného stavu dosaženého vzdělání asistentů pedagoga a přehled nabídky vzdělávacích možností určených asistentům pedagoga v České republice, v závěru kapitoly hodnotím do jaké míry současná nabídka odpovídá současné poptávce samotných asistentů pedagoga.

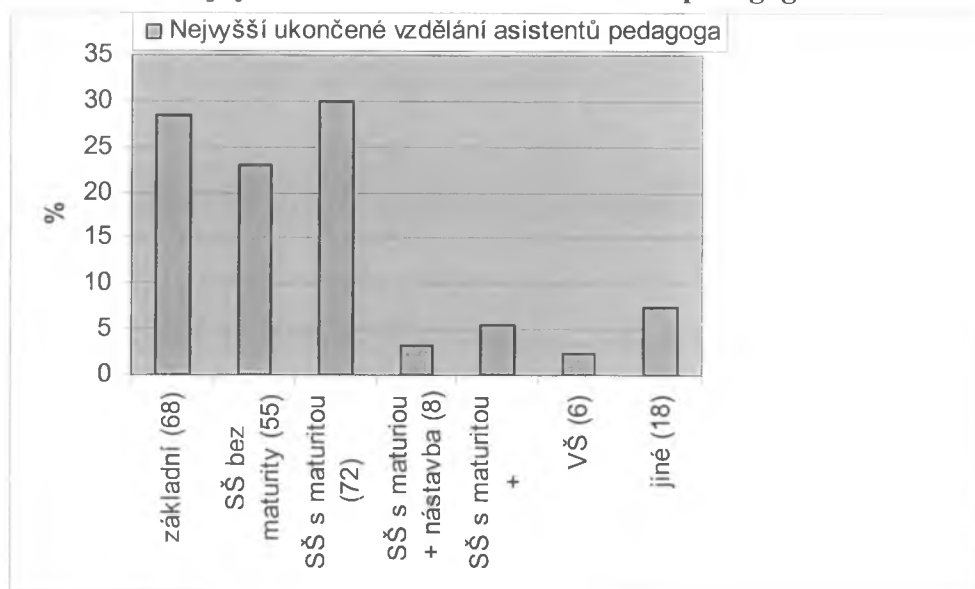
Podle zákona 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (§20) asistent pedagoga získává odbornou kvalifikaci:

- a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd,*
- b) vyšším odborným vzděláním získaným studiem v akreditovaném vzdělávacím programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů nebo sociální pedagogiku,*
- c) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů,*
- d) středním vzděláním s výučním listem získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a studiem pedagogiky, nebo*
- e) základním vzděláním a absolvováním akreditovaného vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga uskutečňovaného zařízením dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.*

Jako zdroj dat mapujících nejvyšší dosažené vzdělání asistentů pedagoga použiji výstupy výzkumu „Vzdělávání asistentů pedagoga pro děti, žáky a studenty se

sociálním znevýhodněním – reálná východiska a výhledy“³¹ a údaje z databáze Nové školy, o.p.s. Data jsou aktuální pro období přelomu let 2005/2006. Novější zdroj dat, který by mapoval situaci vzdělanostní úrovně asistentů pedagoga z území celé ČR, se mi nepodařilo získat. Předpokládala jsem, že tuto statistiku bude mít k dispozici Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy ČR, které financuje mzdy jednotlivých asistentů pedagoga. Jak jsem zjistila, dle poskytnutých informací zaměstnanců Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy ČR, tento typ dat ministerstvo neshromažďuje.

Graf č. 9 – Nejvyšší ukončené vzdělání asistentů pedagoga



Zdroj: IPPP – „Vzdělávání asistentů pedagoga pro děti, žáky a studenty se sociálním znevýhodněním – reálná východiska a výhledy“

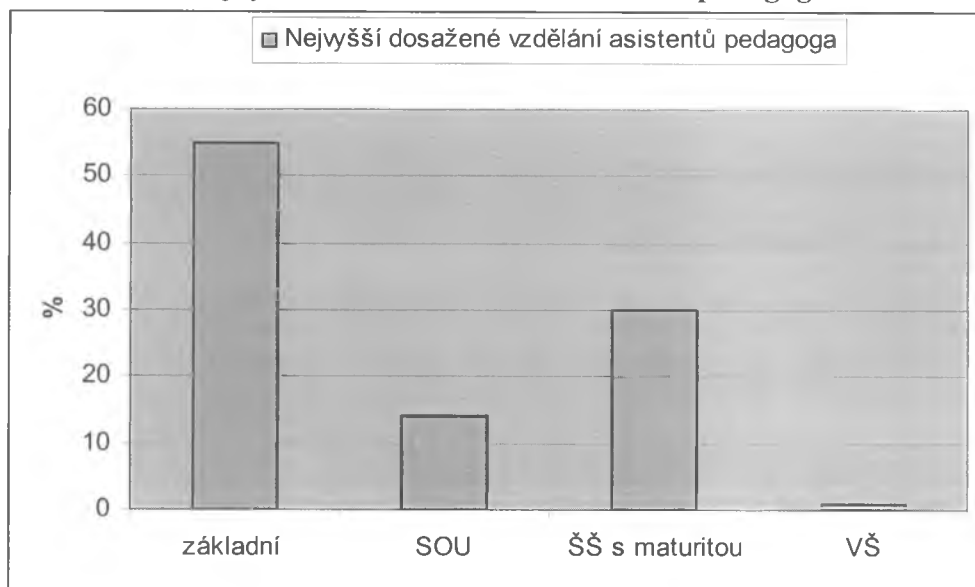
Z grafu vyplývá, že ze souboru 240ti asistentů pedagoga mělo 28,33% ukončené pouze základní vzdělání, 22,92% střední vzdělání s výučním listem, a 30% střední vzdělání s maturitou. 3,33% absolvovalo kromě maturity nástavbu a 1,25% mělo maturitu a specializační kurz. 2,5% asistentů mělo vysokoškolské vzdělání (bakalářský nebo magisterský stupeň). Podle autorů výzkumu mělo jen minimum asistentů pedagoga kurz odpovídající požadavkům zákona 561/2004 Sb.³², § 20 odst.e), tedy minimálně 120ti hodinový akreditovaný kurz. Řada asistentů absolvovala jiná školení

³¹ Jedná se o projekt Programu MŠTM na podporu vzdělávání v jazycích národnostních menšin a multikulturní výchovy 2006.

³² Zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

(např. školení na téma multikultury nebo počítačové gramotnosti) – ačkoli se jedná o akreditované kurzy, nejsou to kurzy splňující požadavky zmiňovaného zákona.³³

Graf č.10 – Nejvyšší ukončené vzdělání asistentů pedagoga



Zdroj: Nová škola, o.p.s.

Podle databáze Nové školy, o.p.s. (údaje z roku 2005) 55% asistentů pedagoga má dokončené základní vzdělání (někteří z nich jsou absolventy bývalých zvláštních škol), 14% asistentů absolvovalo střední odborná učiliště, 30% asistentů má střední odborné vzdělání ukončené maturitní zkouškou, 1% tvoří vysokoškolsky vzdělaní pedagogičtí asistenti.

Tyto dva zdroje dat, ačkoli jsou ze stejného časového období a vycházejí ze stejné velkých souborů 240ti respondentů, uvádějí odlišné údaje o nejvyšší dosažené úrovni asistentů pedagoga. Výzkum „Vzdělávání asistentů pedagoga pro děti, žáky a studenty se sociálním znevýhodněním – reálná východiska a výhledy“ zpracovával údaje od ředitelů škol (zaměstnavatelů asistentů pedagoga), Nová škola, o.p.s. zpracovávala informace od samotných asistentů pedagoga.

³³ DROTÁROVÁ, Lucia. *Asistent pedagoga. Stav v ČR 2006*. Praha: IPPP, 2006, s. 32.

4.2.4 Současná nabídka vzdělávacích možností pro asistenty pedagoga

Vzdělávání asistentů pedagoga se v současné době dá rozdělit na několik stupňů podle možné dosažené úrovně po absolvování studia:

- A) vysokoškolské vzdělání ,
- B) vyšší odborné vzdělání,
- C) středoškolské vzdělání,
- D) základní vzdělání + akreditovaný kurz,
- E) další nabídka kurzů.

A) Vysokoškolské vzdělání získané studiem v kreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd

V současné době si část asistentů pedagoga zvyšuje kvalifikaci na bakalářských oborech speciální pedagogiky, v nabídce vysokých škol není specializovaný bakalářský obor výlučně pro asistenty pedagoga. Jeho otevření plánovala Masarykova univerzita v Brně, prozatím ale nedošlo k akreditaci tohoto studijního programu. Je zde otevřen akreditovaný bakalářský studijní program „Pedagogické asistentství speciální pedagogiky na základní škole“³⁴, ale tento obor je svým obsahem zaměřen na asistentství pro děti se zdravotním znevýhodněním.

Pedagogická fakulta Karlovy univerzity nabízí asistentům pedagoga tříleté bakalářské studium v oboru „Psychologie a speciální pedagogika“³⁵. Jedná se o poměrně nový akreditovaný studijní program, na který lze navázat dvouletým jednooborovým magisterským studiem psychologie nebo speciální pedagogiky.

Zde vyvstává otázka, zda vysokoškolsky vzdělaný „asistent“ bude ochoten vzhledem k tabulkově dané výši platu působit nadále jako asistent pedagoga. U takto vzdělaného člověka lze očekávat kariérní postup, tedy to, že vysokoškolsky vzdělaný asistent pedagoga bude zaměstnán jako plně kvalifikovaný učitel.

³⁴ [cit. 23.5.2008] Přístup z:

http://www.muni.cz/ped/study/fields/7507R015?study_type=B&study_form=P&study_programme=19&field_group=5

³⁵ [cit. 23.5.2008] Přístup z: <http://userweb.pdf.cuni.cz/ksppg/studium/noveobory.htm>

B) Vyšší odborné vzdělání získané studiem v akreditovaném vzdělávacím programu vyšší odborné školy v oboru zaměřeném na přípravu v oblasti pedagogických asistentů nebo sociální pedagogiku

Podle informací Institutu pedagogicko-psychologického poradenství ČR nenabízí žádná vyšší odborná škola v České republice akreditovaný obor „asistent pedagoga“ ve formě vyššího odborného vzdělání. Asistenti pedagoga tak využívají možnosti studia sociální pedagogiky, který je běžně dostupný na vyšších odborných školách po celé republice.³⁶

C) Střední vzdělání získané ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřené na přípravu pedagogických asistentů

Na území České republiky jsou dvě školy poskytující středoškolské vzdělání na přípravu asistentů pedagoga:

- **Vyšší odborná škola, Střední pedagogická škola a Obchodní akademie v Mostě** ve školním roce 2004/2005 zařadila do své nabídky obor Pedagogika pro asistenty ve školství. Jedná se o dvoustupňové studium. Prvního stupně, tedy středního odborného vzdělání, studenti dosáhnou po dvou letech studia a je zakončeno závěrečnou zkouškou. Druhý navazující stupeň je na úrovni úplného středního vzdělání zakončeného maturitní zkouškou a lze ho dosáhnout po třech letech studia. Cílem tohoto školního vzdělávacího programu je připravit studenty pro práci asistenta pedagoga. Program je určen těm uchazečům, kteří již ve školách pracují a chtějí získat vyšší kvalifikaci, nebo kteří chtějí tuto funkci v budoucnosti vykonávat. Během pětiletého studia studenti absolvují konzultace z předmětů český jazyk a literatura, cizí jazyk, dějepis, občanská nauka, matematika, zdravotní nauky, příroda a člověk, pedagogika, psychologie, hudební výchova, výtvarná výchova, tělesná výchova, osobnostní a dramatická výchova, informační a komunikační technologie, metodika práce s menšinami, kultura a tradice národnostních menšin, jazyk národnostní menšiny.³⁷
- **Střední škola prof. Zdeňka Matějčka v Ostravě** zahájila totožné studium o rok později, ve školním roce 2005/2006.

³⁶ DROTÁROVÁ, Lucia. *Asistent pedagoga*. Praha: IPPP ČR, 2006, s. 21.

³⁷ [cit. 25.6.2008] Přístup z: <http://www.vos-oamost.cz/studium/pas1.htm>

Absolvent prvního stupně disponuje kompetencemi pro výkon pomocných pedagogických činností pod vedením kvalifikovaného pedagoga. Jeho pomocné pracovní činnosti jsou orientovány na práci s dětmi školního a předškolního věku, které pochází ze sociokulturně znevýhodněného prostředí (děti z národnostních menšin, děti z rodin z uprchlických táborů a děti z málo podnětného prostředí). Dále je absolvent připravován pro pomocné činnosti v oblasti prevence sociálně nežádoucích jevů u výše uvedené cílové skupiny (organizace a realizace volnočasových aktivit dětí a mládeže). Po ukončení studia má být absolvent prvního stupně studia připraven:

Samostatně:

- asertivně, empaticky, autenticky a bez předsudků komunikovat s dětmi i dospělými z minoritního i majoritního prostředí, a to v českém jazyce a v základní úrovni i v jazyce minority,
- zlepšovat vzájemnou komunikaci mezi školou a rodiči žáků,
- rozvíjet u svěřených dětí a žáků povědomí etnické příslušnosti, prohlubovat jejich znalost jazyka, historie a znalosti kultury minority,
- využívat ve své práci běžnou didaktickou techniku,
- dodržovat požadavky bezpečnosti práce a ochrany zdraví, poskytovat v případě potřeby první pomoc.

Pod vedením:

- akceptovat při výchovně vzdělávací činnosti doporučení plně kvalifikovaného pedagoga,
- rozvíjet řečové a komunikativní dovednosti dětí a žáků z minoritní populace a odstraňovat komunikační a sociokulturní bariéry mezi dětmi a žáky z minority a majority,
- vytvářet a prohlubovat potřebné společenské, pracovní, hygienické a jiné dovednosti a návyky svěřených dětí a žáků,
- podílet se na úspěšné adaptaci dětí a žáků na školní prostředí,
- podporovat a rozvíjet učební dovednosti a návyky svěřených dětí a žáků, poskytovat jim odpovídající zpětnou vazbu a podporu,
- podílet se na spoluvytváření sociálního a edukačního klimatu školy.

Absolvent druhého stupně je připraven realizovat výchovně vzdělávací činnost v těsné kooperaci s kvalifikovaným pedagogem. Zaměření jeho pracovní činnosti je orientováno na stejnou cílovou skupinu. Absolvent druhého stupně studia má být připraven:

Samostatně:

- řešit konfliktní situace a jednat racionálně v krizových situacích,
- zajistit a udržet kázeň ve svěřené skupině,
- rozvíjet mravní a právní vědomí žáků,
- podílet se na nesespecifických formách prevence sociálně nežádoucích jevů ve školním i mimoškolním prostředí,
- připravit, realizovat a hodnotit didaktické projekty mimotřídních, mimoškolních a zájmových aktivit pro svěřenou skupinu dětí žáků,
- podporovat a zvyšovat motivaci a ochotu svěřených dětí a žáků dále se vzdělávat,
- systematicky získávat a ve své práci odpovědně využívat poznatky o svěřených dětech a žácích a jejich rodinném zázemí,
- spolupracovat s rodiči žáků při řešení problémových situací (školní docházka, příprava na vyučování, výchovné problémy aj.), poskytnout rodičům rady v oblasti výchovných i osobnostních problémů žáků
- rozvíjet pozitivní vztahy s minoritou v místě školy,
- aplikovat základní metodické postupy při výchovných a vzdělávacích činnostech dětí.

Pod vedením – ve spolupráci:

- akceptovat při výchovně vzdělávací činnosti doporučení plně kvalifikovaného pedagoga,
- promyslet, připravit, realizovat a hodnotit přípravu svěřených jedinců na vyučování,
- průběžně sledovat a hodnotit sociální vztahy ve svěřené skupině, v případě potřeby je adekvátně korigovat,
- realizovat v rámci výuky individuální nebo skupinovou práci se žáky podle pokynů učitele,
- spolupracovat s ostatními pedagogickými pracovníky školy, uplatňovat principy týmové práce,
- spolupracovat se specializovanými školskými a sociálními zařízeními,
- participovat na projektovém vyučování,
- získávat informace, využívat je v pracovní činnosti i ve svém dalším vzdělávání (zahrnující efektivní využívání informačních a komunikačních technologií),

- využívat sebereflexe a autoevaluace své pracovní činnosti k jejímu dalšímu zkvalitnění a ke správnému výběru dalšího vzdělávání.³⁸

Evangelická akademie, Hrusická, Praha nabízí dvoustupňové dálkové studium oboru Sociální činnost v prostředí etnických minorit. Cílem vzdělávacího programu je vybavit dospělé Romy, kteří nemají odpovídající vzdělání pro to, aby se mohli stát prostředníky mezi romskou menšinou a státní správou při vyřizování sociálních záležitostí svých spoluobčanů. Jedná se o pětileté dálkové studium rozdělené do dvou stupňů. První stupeň je zaměřený zejména na základní komunikační dovednosti, včetně ústního a písemného projevu v českém jazyce, multikulturní soužití, základy komunitní práce, systém a pravidla fungování státní sféry, vybrané otázky z práva a metod sociální práce, práci na počítači. Důležitou součástí je výuka romštiny, dějin a kultury Romů a povinné stáže ve vybraných pracovištích. Úspěšné ukončení prvního stupně závěrečnou zkouškou opravňuje absolventy k vykonávání funkce romský asistent. Druhý stupeň je nástavbovým studiem navazujícím na první stupeň, je zaměřen více na teorii a odbornou přípravu. Studenti jsou vedeni více k samostatné práci při zpracovávání seminárních prací, projektů i při přípravě a vyhodnocování odborných stáží. Nástavbové studium je ukončeno maturitní zkouškou a opravňuje absolventy k výkonu funkce romského poradce.

Tento vzdělávací projekt není vyloženě určen pro cílovou skupinu asistentů pedagoga, připravuje absolventy na sociálně-právní činnost. V současné době této vzdělávací nabídky umožňující získat úplné střední vzdělání zakončené maturitní zkouškou řada asistentů pedagoga využívá. Z tohoto důvodu jsem tento typ studia přiřadila do nabídky vzdělávacích možností pro asistenty pedagoga.

D) Základní vzdělání a absolvování akreditovaného vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga uskutečňovaného zařízením pro další vzdělávání pedagogických pracovníků

Jedná se o akreditované kurzy podle § 20 odst.e Zákona č. 563/2004 Sb. a § 4 Vyhlášky č. 317/2005 Sb., které umožní výkon profese asistenta pedagoga podle §16, odstavec 4, zákona č. 561/2004 Sb. s časovou dotací 120 hodin (80 hodin přímé výuky, 40 hodin pedagogické praxe a konzultací). Tyto kurzy jsou oproti předcházejícím letům

³⁸ DROTÁROVÁ, Lucia. *Asistent pedagoga*. Praha: IPPP ČR, 2006, s. 22-23.

většinou nabízeny výdělečnými organizacemi, cena kurzů často pohybuje okolo částky 5.000,- Kč za osobu (cena nezahrnuje cestovné, stravné a ubytování). To činí tyto kurzy poměrně nedostupné té části zájemců, pro kterou je uhrazení této částky na jednou nepřekonatelnou obtíž (často živitelé rodin s nízkými rodinným rozpočtem). Ziskové organizace neumožňují například splátky nebo placení po částech. V současné době mají v nabídce akreditovaný kurz pro asistenty pedagoga následující organizace:

- **Kabinet multikulturní výchovy při Pedagogické fakultě Masarykovy Univerzity v Brně** organizoval první Kurz pedagogicko-psychologické přípravy sociálních a pedagogických asistentů v podzimním semestru v roce 2000. Této nabídce využilo zhruba patnáct frekventantů, kteří po úspěšném dokončení uvedeného kurzu obdrželi závěrečná osvědčení o absolvování kurzu. Většina z frekventantů projevila zájem o další možnosti vzdělávání. Do dalšího cyklu vzdělávacích programů se přihlásilo řada bývalých frekventantů, ale i mnoho dalších zájemců nejen z jihomoravského regionu. Kurz byl zařazen do programu Celoživotního vzdělávání MU a rozšířen z půl roku na rok (na 2 semestry), student kurzu asistenta pedagoga absolvuje 408 hodin výuky v rámci povinných seminářů, přednášek, cvičení a praxí ve školních a mimoškolních zařízeních.

V současné době úspěšně ukončilo tento vzdělávací kurz 142 romských studentů z celé republiky a v letošním školním roce 2007/2008 byl otevřen již devátý kurz asistenta pedagoga.

Cílem vzdělávacího kurzu asistenta pedagoga je připravit absolventy pro náročnou pedagogickou práci s dětmi a mládeží v podmínkách školních a mimoškolních zařízení. Účastníci kurzu získávají základní poznatky z oblasti pedagogiky a psychologie, aby mohli lépe pochopit strukturu a zvláštnosti dětské osobnosti a podle toho zaměřit své výchovné a vzdělávací úsilí. Studenti také získají řadu dovedností pro praktické výchovné činnosti včetně metodiky příprav dílčích aktivit ve škole, i v rodině. Důraz je také kladen na problematiku domácích úkolů ve vztahu k romským žákům, přípravu na výuku a metody spolupráce školy s rodinou apod. Důležitou součástí kurzu jsou také návštěvy zařízení pracujících s dětmi a mládeží (např. Muzeum romské kultury, Společenství Romů na

Moravě, DROM — romské středisko, základní školy - ZŠ Nám. 28. října, ZŠ Křenová, ZŠ Merhautova a ZŠ Lidická).

Vzdělávací program je zakončen závěrečnou zkouškou z pedagogiky a psychologie v rozsahu studia, úspěšní frekventanti získají osvědčení o absolvování tohoto programu. Asistenti pedagoga mají možnost studovat ze skript, které byly sepsány přímo pro jejich potřebu:

- 1) skripta 1: Gulová, L., Čech, T. Texty pro pedagogicko-psychologickou přípravu romských asistentů. Brno: Paido, 2001.
- 2) skripta 2: Gulová, L., Čech, T. Teoreticko-metodická propedeutika pro edukační činnosti s dětmi a mládeží. Brno: MSD, 2003.³⁹

- **Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR** nabízí kurz „Asistent pedagoga“, jehož obsahem je seznámení s právy a povinnostmi asistenta, specifiky školní práce, s formami a metodami přípravy na výuku, s podporou v průběhu vyučování. Kurz se zaměřuje i na možnosti spolupráce s rodiči, rozvíjí osobnostní dovednosti pro práci s dětmi ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí ve školních a mimoškolních podmínkách, učí porozumět věkovým a individuálním zvláštěnostem žáků, orientovat se ve specifických vzdělávacích potřebách žáků a používat nápravné techniky, seznamuje se způsoby práce v malých skupinách. Velký důraz je kladen na praktická cvičení a jejich ověření v průběhu kurzu. Teoretická část kurzu je ukončena testem vědomostí, na závěr kurzu vypracují účastníci závěrečnou práci a obhájí ji před zkušební komisí. Organizačně je kurz členěn na tři třídní semináře a závěrečné zkoušky. Kurz probíhá v Praze, poplatek činí 4.950,- Kč, IPPP ČR nabízí ubytování po dobu kurzu ve svém ubytovacím zařízení v ceně 350,- Kč za jednu noc, v ceně není zahrnuto stravování.⁴⁰

³⁹ [cit. 28.6.2008] Přístup z:

<http://www.ped.muni.cz/wsocedu/kmv/index.php?q=node/5&bc=a%3A2%3A%7Bi%3A0%3Bs%3A33%3A%22%3Ca+href%3D%22%2Fwsocedu%2Fkmv%2F%22%3EDom%3C5%AF%3C%2Fa%3E%22%3Bi%3A1%3Bs%3A89%3A%22%3Ca+href%3D%22%2Fwsocedu%2Fkmv%2Findex.php%3Fq%3Dtaxonomy%2Fterm%2F%22+class%3D%22active%22%3EVzd%3C4%9B1%3A1vac%3C%AD+kurzy%3C%2Fa%3E%22%3B%7D>

⁴⁰ [cit. 28.6.2008] Přístup

z:http://www.ippp.cz/neprehlednete/novinky/prilohy/AP_08_nabidka.doc

- **Pedagogické centrum Vvsočina při Integrované střední škole stavební a učilišti v Jihlavě** má ve své nabídce kurz „Studium pro asistenty ve školství“, který je rozčleněn na čtyři tématické okruhy:
 1. škola, školní práce a role asistenta pedagoga,
 2. podpora žáka,
 3. systém péče o žáka,
 4. pedagogicko-psychologická a kulturní specifika v práci asistenta pedagoga.

Po absolvování kurzu se účastníci orientují v systému a organizaci školy, ve školských právních předpisech a vnitřních předpisech školy, jsou schopni spolupracovat s učitelem při výchovně vzdělávací práci ve třídě a podporovat žáky při zvládnutí požadavků školy, orientovat se v obecných zásadách pedagogické práce. Cena kurzu je 5.000,- Kč.⁴¹

- **Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum, Nový Jičín (KVIC)** nabízí kvalifikační studium určené pracovníkům, kteří vykonávají nebo mají zájem vykonávat funkci asistenta pedagoga a mají úspěšně ukončené základní vzdělání. Vzdělávací program je rozdělen na čtyři vzdělávací moduly a tříměsíční odbornou stáž:
 1. Škola, školní práce a role asistenta pedagoga (v rozsahu 16 vyučovacích hodin),
 2. Podpora žáka (v rozsahu 14 vyučovacích hodin),
 3. Systém péče o žáka (v rozsahu 6 vyučovacích hodin),
 4. Pedagogicko-psychologická a kulturní specifika v práci asistenta pedagoga (v rozsahu 46 vyučovacích hodin),+ odborná stáž.

Cena kurzu je 4 340,- Kč (pro mimoškolské účastníky 4.800,- Kč), kurz probíhá v Karviné.⁴²

⁴¹ [cit. 28.6.2008] Přístup z:

http://www.pcvysocina.cz/VismoOnline_ActionScripts/File.aspx?id_org=600139&id_dokumenty=1214

⁴² [cit. 28.6.2008] Přístup z: www.kvic.cz/showFile.asp?ID=1021

- **Národní institut pro další vzdělávání (NIDV)** realizoval ve školním roce 2007/2008 na svých krajských pracovištích Praha, Karlovy Vary a Pardubice pilotní vzdělávací program Studium pro asistenty pedagoga. Účastníci si v rámci studia osvojují základní znalosti a dovednosti z oblasti pedagogiky a psychologie, didaktiky a teorie výchovy. Získávají potřebné komunikační dovednosti a osvojují si znalosti týkající se integrace jak sociálně znevýhodněného, tak i zdravotně postiženého žáka. Jsou seznamováni s náplní práce asistenta pedagoga, který vykonává pomocné výchovné práce zaměřené na zkvalitnění společenského chování dětí a žáků a pomocné výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků. Povinnou součástí studia je odborná praxe ve školách a školských zařízeních. Teoretická část studia činí 98 hodin a praktická 40 hodin. Studium je zakončeno testem a obhajobou závěrečné práce před komisí. Pro školní rok 2008/2009 plánuje otevření druhého běhu tohoto studia na krajských pracovištích Praha, České Budějovice, Karlovy Vary, Brno a Ostrava. Studium bude zahájeno v září 2008 a ukončeno v červnu 2009. Bude hrazeno účastnickým poplatkem ve výši 6 340 Kč rozloženým do dvou splátek.⁴³

E) Nabídka dalších kurzů

V minulosti nabízely různé typy seminářů a vzdělávacích aktivit určených pro asistenty pedagoga a s nimi spolupracující pedagogy zejména dvě neziskové organizace. Tyto organizace přes velké snahy nezískaly finanční prostředky na pokračování těchto vzdělávacích aktivit a jejich činnost v této oblasti byla pozastavena. Za zmínku stojí zejména následující aktivity:

- **Nová škola, o.p.s.** v minulosti nabízela asistentům pedagoga dva vzdělávací projekty. První byl určen asistentům pedagoga, kteří mají ukončené pouze základní vzdělání, jednalo se o Doplňující kurz pro asistenty pedagoga. Kurz umožňoval frekventantům doplnit a rozvíjet úroveň školních vědomostí a

⁴³ [cit. 28.6.2008] Přístup z: <http://www.nidv.cz/cs/programova-nabidka/programova-nabidka.ep/>

nutné všeobecné klíčové kompetence. Vzdělávací okruhy Doplnujícího kurzu pro asistenty pedagoga vycházejí z úrovně kompetencí popsanych novým Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání. Časová dotace kurzu byla 180 vyučovacích hodin, výuka probíhá formou celodenních seminářů v dvoutýdenních intervalech od září 2004 do června 2005. Vyučovacemi předměty byly český jazyk a literatura, matematika a její aplikace, člověk a společnost, informační a komunikační technologie, pedagogická supervize, efektivní komunikace a aktivizující metody práce s mládeží.

Druhým vzdělávacím projektem byl trénink týmové spolupráce Tandem. Cílem projektu bylo podpořit týmovou spolupráci učitele a asistenta pedagoga, přispět k vyjasnění postavení asistentů pedagoga ve školách a celkově vylepšit klima třídy za účelem dosažení nejlepších možných výsledků ve výchově a vzdělávání svěřených dětí. V rámci projektu byly vytvořeny čtyři tréninkové skupiny podle typů škol, na kterých dvojice působí – skupina pro učitele a asistenty pedagoga působící v mateřských školách, v základních školách, v bývalých zvláštních a speciálních školách a skupina pro dvojice, které spolu začínají spolupracovat nebo spolupracují prvním rokem. Každá skupina prošla dvěma dvoudenními semináři, komunikačním a pedagogickým. Během seminářů si frekventanti vyjasnili jednotlivé role a kompetence v týmu učitel-asistent, vyzkoušeli si techniky a metody práce, kdy mohou využít přítomnosti dvou dospělých ve vyučovací hodině, vyzkoušeli si společně připravit a vyhodnotit vyučovací jednotku. Vzhledem k tomu, že náplň práce asistenta pedagoga a jeho postavení v pedagogickém týmu se v jednotlivých školách liší, velkým přínosem kurzu byla vzájemná výměna zkušeností jednotlivých účastníků kurzu.

- **Step by step ČR, o.s.** se věnovalo vzdělávání asistentů pedagoga zejména v rámci projektu Kukadla-Jakhora, dále nabízelo ve svém katalogu seminářů jednodenní Kurz pro asistenty učitele, rodiče a další dobrovolníky ve třídě. Hlavním cílem projektu Kukadla-Jakhora bylo zvýšit připravenost romských dětí na školní docházku kvalitní předškolní přípravou a zabezpečit vhodný výběr základní školy a úspěšný začátek na 1.stupni ZŠ. Dílčím cílem

projektu bylo, aby romští rodiče zapsali své děti do mateřských škol. Při dosahování vytyčených cílů projektu sehrávala významnou roli v jednotlivých mateřských školách činnost asistentů pedagoga. V rámci projektu občanské sdružení Step by step ČR motivovalo vytipované mateřské školy ke zřízení místa asistenta pedagoga. Prostřednictvím poradenství a seminářů připravovalo pedagogické týmy a asistenta pedagoga na jejich vzájemnou spolupráci. Velkým úspěchem projektu bylo celkem 43 romských dětí zapsaných při zápisu do mateřských škol a umístění 6ti asistentek pedagoga do těchto institucí.⁴⁴

Kurz pro asistenty učitele, rodiče a další dobrovolníky ve třídě se zaměřoval na možnosti efektivní partnerské spolupráce při práci ve třídě. Během kurzu se účastníci seznámili s hlavními principy pedagogiky orientované na dítě, vyzkoušeli si praktické metody podporující čtení s porozuměním, osvojili si techniku partnerského čtení.

V současné době není vytvořen systém dalšího vzdělávání asistentů pedagoga, který by komplexně reagoval na jejich vzdělávací potřeby a vnesl by do oblasti vzdělávání a kvalifikačního růstu asistentů určitý řád a současně by plnil také motivační funkci. Většina asistentů pedagoga cítí potřebu se dále vzdělávat. Přibližně 50 – 60% asistentů pedagoga má dokončené pouze základní nebo střední odborné vzdělání. Jedinou možnou cestou, jak si mohou tyto asistenti zvýšit kvalifikaci dokončením maturitního studia určeného právě asistentům, je vzdělávací program realizovaný na Střední pedagogické škole v Mostě a na Střední škole prof. Zdeňka Matějčka v Ostravě, které nabízí pětileté dálkové studium oboru Pedagogika pro asistenty ve školství. První ročník tohoto studia byl zahájen ve školním roce 2004/2005. Není však možné, aby tento program uspokojil poptávku všech zájemců z celé České republiky.

Druhou cestou je dálkové studium na klasických středních pedagogických školách, což mi během mého pracovního působení v Nové škole, o.p.s. připadalo jako nejlepší možné řešení celé situace. „Začlenit asistenty do stávajících zařízení v blízkosti bydliště se nám jevílo jako ideální, a to i z důvodu, že by po pěti letech nebyli jen asistenti a měli by širší možnost uplatnění. Bylo by to jistě také „integrovanější“ řešení než

⁴⁴ [cit. 26.6.2008] Přístup z: http://www.sbscr.cz/content.php?step=000_002_013

vytvářet speciální asistentský (romský) obor.“⁴⁵ Ve školním roce 2003/2004 jsme v Nové škole realizovali Přípravný kurz pro asistenty pedagoga na přijímací zkoušky středních pedagogických škol. Vycházeli jsme z předpokladu, že sedm středních pedagogických škol nacházejících se na území České republiky, otevře ve školním roce 2004/2005 dálkové studium. Informace o školách jsme získávali na podzim roku 2003 z internetových stránek Ústavu pro informace ve vzdělávání a na stránkách jednotlivých středních pedagogických škol. Tyto údaje jsme si telefonicky ověřovali. Většina škol nám nebyla schopna informace o otevření dálkového oboru závazně potvrdit s tím, že jeho otevření záleží na počtu uchazečů. Nakonec ve školním roce 2004/2005 dálkové studium otevřela pouze pražská Střední pedagogická škola v Evropské ulici, ostatní školy zaznamenaly malý počet uchazečů, nebo už obor zrušily. V důsledku toho řada pedagogických asistentů přišla o možnost dosažení odborného pedagogického vzdělání.

Od 1.1.2005 jsou asistenti pedagoga, bez ohledu na dosažený stupeň vzdělání, zařazeni do kategorie pedagogických pracovníků. Tato změna přináší další možnost řešení vzdělávání asistentů pedagoga v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

4.3 Okruhy nejčastějších překážek v práci asistentů pedagoga

Chceme-li vytvořit kvalitní projekt, musíme znát a definovat výchozí podmínky oblasti, ve které se budeme pohybovat, popsat cílovou skupinu, cíle a změny, jakých má být v projektu dosaženo, nástroje, kterými dosáhneme vytyčených cílů. Stejně důležité je určení rizik, které mohou průběh projektu zkomplikovat a ohrozit tak splnění vytyčených cílů.

Na proces zavádění pozice asistenta pedagoga do českých škol a školských zařízení můžeme nahlížet jako na dlouhodobý projekt, který má definované své výchozí podmínky, cíle, cílovou skupinu a nástroje. Těmito body se zabývám v předcházejících kapitolách. V tomto okamžiku je na místě zamyslet se a popsat překážky, které realizaci zavádění asistentů pedagoga pro děti se sociálním znevýhodněním v současné době brzdí nebo by v budoucnu mohly projekt ohrozit.

⁴⁵ VANKOVÁ, Kateřina. Vzdělávání pro asistenty aneb Běh na dlouhou trať s překážkami. *Kritické listy*, 2004, roč. 4, č. 15, s. 23–24.

4.3.1 Překážky na straně školy

Problémem, se kterým jsme se v Nové škole, o.p.s. často setkávali a který se mi potvrdil i při terénním šetření při vypracovávání „Analýzy sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů v nich působících“, je nízká informovanost ředitelů škol a školských zařízení o možnosti zřízení funkce asistenta pedagoga. Někteří ředitelé nemají přehled o činnosti asistentů pedagoga, nevědí, jak zažádat o zřízení pozice asistenta pedagoga, neorientují se v systému přerozdělování finančních prostředků určených na mzdy asistentů pedagoga. To je často důvodem, proč ve škole funkce asistenta pedagoga není zavedena.

Setkávali jsme se také s řediteli škol se zastoupením romských žáků, kteří odmítají zřídit pozici asistenta pedagoga ve škole s argumentem, že v jejich škole zavedení této funkce nemá náležité opodstatnění. V takovém případě, se podle mého názoru, jedná o základní nepochopení významu přítomnosti asistenta pedagoga ve škole. Tito lidé vnímají školy, v nichž asistenti působí, jako školy, které přiznávají, že nejsou dostatečně soběstační v oblasti vzdělávání romských žáků. Vnímají zavedení funkce asistenta pedagoga jako svou „pedagogickou prohru“. Často také argumentují tím, že jejich škola nedělá rozdíly mezi dětmi majoritními a romskými a že se všem dětem dostává stejného přístupu. Není právě nerespektování kulturních odlišností jednotlivých dětí při výchovně vzdělávacím procesu závažnou chybou, které se tyto pedagogové dopouštějí?

Zavedení pozice asistenta pedagoga představuje změnu, na kterou je zapotřebí připravit všechny zaměstnance školy (či jiné instituce). Asistent pedagoga je pro mnohé pedagogy často neznámým pojmem. V případech, kdy pedagogický sbor neví, jaká je funkce pedagogického asistenta, co od něho mohou očekávat a jaká je jeho konkrétní náplň práce, vzniká mnoho skrytých i otevřených konfliktů. A je tedy rizikem, že pedagogický kolektiv asistenta pedagoga nepřijme. Většina konfliktů, nepochopení a vzájemné nedůvěry plyne z neznalosti smyslu, významu a obsahu práce asistenta pedagoga ve škole (či jiné instituci) a nejasnosti jeho pracovních kompetencí. Mnoho asistentů pedagoga uvádí, že zpočátku svého působení ve škole (či jiné instituci) cítilo nedůvěru ze strany pedagogů a také prožívali pocity podřazenosti. Někteří dokonce uvádějí, že je pedagogové z neznalosti jejich pracovní náplně podezírali ze zahálky. A to zejména v případech, kdy asistenti chodili na pracovní návštěvy do

romských rodin a nebyli tedy přítomni ve škole. Pedagogové nevěděli, že součástí asistentovy náplně práce je také terénní práce a proto podezřívali asistenty z nedodržování pracovní doby.

Pedagogové nejsou připravováni na úzkou spolupráci s asistentem pedagoga a do nedávné doby nebyli připravováni ani na kulturní specifika jednotlivých žáků a studentů. Podle Pavla Navrátila při práci s menšinami je v zájmu navázání spolupráce a porozumění problémů klienta přijímat různost kultur za samozřejmost. Vědomí o relativní platnosti vlastního hodnotového systému může být jedním z klíčových faktorů úspěšné intervence.⁴⁶ Lidé reagují na konfrontaci se zastánci odlišných způsobů hodnocení věcí a situací a odlišných vzorů jednání často etnocentrickým způsobem. To znamená, že jsou přesvědčeni, že jejich hodnoty a způsoby jednání, vycházející z jejich vlastní kultury, jsou obecně platné a mohou podle nich univerzálně posuzovat ostatní. Asistentův pohled na výchovu a vzdělávání dětí se v mnohém liší od pohledu majoritních učitelů, vychází z kulturní odlišnosti. Jednou z rolí asistenta pedagoga je zprostředkovávat porozumění mezi majoritními učiteli a romskými dětmi a jejich rodiči. Průběh tohoto procesu nezáleží jen na kvalitní a efektivní práci asistenta, ale též na přístupu pedagoga. Ten by měl být otevřen porozumění a pochopení kulturních odlišností. Někteří učitelé nejsou schopni distancovat se od vlastního pohledu na hodnoty a vzorce jednání. Nerespektují vysvětlení, rady a doporučení asistentů pedagoga týkající se chování romských dětí v určitých situacích, nejsou schopni nahlížet situaci z jiného pohledu než z toho svého.

Na druhé straně jsou školy informované a angažované, které zaměstnávají asistenty již delší období. Z terénního šetření vedeném v rámci „Analýzy sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů v nich působících“ vyplynulo, že převážné většině škol, které zaměstnávají asistenta pedagoga, se tato funkce osvědčuje a školy projevují zájem zaměstnávat na škole větší počet asistentů (např. jedna ředitelka základní školy označila za ideální stav, kdy by si škola mohla dovolit financovat asistenta pedagoga v každé třídě). Za nejvíce prospěšnou byla oceňována spolupráce s asistenty z řad Romů. Ti bývají nejlepšími znalci prostředí, ze kterého děti přicházejí a mohou tak nejlépe předcházet nedorozuměním mezi školou a rodinou, která vznikají na

⁴⁶ NAVRÁTIL, Pavel. Sociální vyloučení menšin jako problém společnosti. In NAVRÁTIL, P. aj. *Romové v české společnosti: jak se nám spolu žije a jaké má naše soužití vyhlídky*. Praha: Portál, 2003, s. 21.

základě kulturních odlišností. Na druhé straně jsme se setkali s respondenty, kteří vnímají funkci asistenta pedagoga pouze jako pomoc jedné skupině žáků. Pochází-li z romského prostředí či přímo z lokality, kde žije více nepříbuzenských rodin, část obyvatelstva lokality s může odmítnout komunikovat a spolupracovat vzhledem k vzájemné „mezirodinné“ nevraživosti a nedůvěře.

Během výzkumu jsme se setkali s řediteli škol, kteří mají pochopitelně i negativní zkušenost s funkcí asistenta pedagoga na škole. Většinou byla založena na nešťastném výběru vhodného kandidáta na tuto pozici (asistent nedodržel nebo nezvládal pracovní náplň, neměl potřebnou kvalifikaci – k funkci nelze za žádných okolností přistupovat tak, že romství je jedinou nutnou kvalifikací k výkonu této profese). Na základě této zkušenosti ředitelé škol nechtějí znovu přistoupit ke zřízení této funkce na škole. Jako bariéry pro zavedení této funkce na škole ředitelé zmiňovali:

- Negativní osobní zkušenost ředitelů škol s prací asistentů v minulosti.
- Ředitelé škol se obávají možných konfliktů a z „dvojit“ komunikace: asistent - škola, asistent - rodina.
- Obavy ředitelů škol, že škola se zřízenou funkcí asistenta pedagoga bude veřejností považována za „romskou“ školu .
- Postoj pedagogického týmu k asistentovi pedagoga může být přezíravý vzhledem k jeho úrovni dosaženého vzdělání nebo nedocení role asistenta pedagoga. Je nutné detailně popsat práci asistenta pedagoga a vysvětlit jeho důležitost.
- Vzhledem ke vzdělanostním podmínkám v romských komunitách je velmi těžké najít vhodného kandidáta na post asistenta pedagoga tak, aby splňoval požadavky školy a současně měl respekt v komunitě.
- Na mnoha školách ředitelé škol nerozlišují romské žáky od neromských a tedy nemají důvod zaměstnat asistenta pedagoga.

4.3.2 Překážky na straně asistentů pedagoga

Asistent pedagoga se ve škole (či jiné instituci) stává zástupcem komunity, zároveň v komunitě vystupuje jako člověk, který zastupuje školu. To není lehké postavení. U asistentů pedagoga, kteří se denně ocitají v úzké interakci jak s majoritními učiteli, tak s rodiči romských žáků, může docházet ke konfliktům rolí. Pedagogové a romští rodiče

mají od asistentů pedagoga odlišná očekávání. Zejména mladí pedagogičtí asistenti romského původu se ocitají ve fázi, kdy si nejsou jistí tím, ke které straně patří. Jestli mají zastávat stanoviska školy nebo názory romských rodičů. Někteří asistenti dokonce uvedli, že se jich zmocňovaly pocity strachu a nejistoty, že je romská komunita přestane brát za své.

Ředitelé škol (či jiných institucí) i ostatní pedagogičtí pracovníci často zmiňují nízkou úroveň školních vědomostí a nízkou profesní připravenost asistentů pedagoga, která limituje jejich výchovně vzdělávací činnost. Aby mohl asistent pedagoga dětem kvalitně a efektivně pomáhat při výuce či při přípravě na vyučování, měl by sám znát a ovládat probíranou látku.

Existují případy, kdy funkci asistenta pedagoga vykonávají zástupci majoritní společnosti. Pokud nejsou znalci romské kultury, nežijí v romské komunitě, plní podle mého názoru jinou úlohu než asistent, jehož přínos je v tom, že je přijímanou součástí romské komunity. Nemůže plnit nejpodstatnější funkce, které se od asistenta pedagoga očekávají – zprostředkování komunikace a porozumění mezi majoritou a romskou komunitou, sblížení komunity se školou. Na druhou stranu, jak už jsem zmínila v předcházejícím textu, Rom, který má negativní postoj k většinové společnosti, nebude kvalitně plnit funkci zprostředkování porozumění, nikdy nebude dobrým vzorem pro děti a nepřispěje k vytváření inkluzivního prostředí ve škole.

4.3.3 Překážky ze strany komunity

Romská rodina chápe odlišně důležitost vzdělávání. Většina romských žen je v domácnosti a obvykle si přivydělávají méně kvalifikovanými pracemi (např. jako uklízečky). Muži často pracují manuálně na místech vyžadujících minimální vzdělání. Najít si kvalitní zaměstnání je mnohdy i pro vzdělaného Roma obtížné. Negativní postoj ke vzdělání je posilován pocitem, že Rom, vzdělaný či nevzdělaný, stejně nenajde uplatnění na trhu práce.

Pro mnoho Romů je škola „bílou“ institucí, ke které nemají důvěru. Mají tendenci se škole vyhýbat. Očekávají, že je ve škole bude někdo kritizovat, něco jim vytýkat. U některých může být příčina nezájmu v pocitech studu za to, že se odhalí jejich nevzdělanost, v některých případech i nigramotnost. Mnoho romských rodičů má

strach, že se jejich děti stanou ve škole obětí násilí, nárazek, šikany nebo dokonce rasismu.

Asistenti pedagoga se při své práci setkávají s problematickými rodinami, které neposílají děti do škol (nezaměstnaní rodiče často ráno nevstávají, a tak děti nevzbudí). Rodiny žijící v sociálním vyloučení se neorientují ve vzdělávacím systému. Někteří rodiče neberou na vědomí zápis do prvních tříd, své děti přivedou do školy až v září. Školy se pak potýkají s odlišným počtem žáků než původně očekávaly, s čímž souvisí mnoho organizačních změn.

Je těžkým úkolem asistenta pedagoga získat si důvěru romských rodičů, kteří mají ke škole negativní, nedůvěřivý postoj a přesvědčit je o tom, že škola je pro jejich děti bezpečným místem a že vzdělání má pro jejich děti smysl.

4.3.4 Překážky ze strany státní sféry

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy převzalo zodpovědnost za zaměstnávání asistentů pedagoga (tehdy nazývaných romských pedagogických asistentů) ve školách a školských zařízeních v roce 1998. V tomto roce byly také poprvé vyčleněny finanční prostředky ze státního rozpočtu určené k hrazení mzdových nákladů romských pedagogických asistentů. O období od roku 1998 do roku 2004 můžeme mluvit jako o období, kdy stát působení asistentů pedagoga ve školách (a dalších institucích) podporoval.

V důsledku účinnosti nového Školského zákona a Zákona o pedagogických pracovnících došlo v současné době v oblasti asistentů pedagoga k závažným změnám, které ohrožují existenci této profese. Největším negativním zásahem byla změna systému financování pozic asistentů pedagoga ve školách. Od 1.1.2005 Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy přeneslo zodpovědnost za schvalování žádostí o zřízení pozice asistenta pedagoga na odbory školství při jednotlivých krajských úřadech, rovněž finanční prostředky určené na mzdy asistentů pedagoga byly školám a školským zařízením vyčleňovány z krajských rozpočtů. Podle Zákona 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů všichni asistenti pedagoga

zařazení do kategorie pedagogických pracovníků.⁴⁷ Finanční prostředky na mzdy asistentů pedagoga vyčleňoval krajský úřad ze svého rozpočtu. Od ledna do prosince roku 2005 školy nedostávaly peníze konkrétně určené na platy asistentů pedagoga, ale obdržely od krajského úřadu finanční prostředky určené na platy a osobní ohodnocení pedagogický pracovníků. Tyto finanční prostředky byly ve velké většině nedostačující, což způsobovalo ve školách mnoho problémů. Někteří ředitelé škol situaci řešilo propuštěním asistentů pedagoga, jiní na škole pozici asistenta pedagoga nechávali zřízenou s tím, že jeho plat hradili z prostředků určených na osobní ohodnocení pedagogických pracovníků. V praxi toto opatření přinášelo mnoho konfliktních situací, protože ostatní pedagogové pohlíželi na asistenta s tím, že je hrazen z peněz, které jsou určeny jim. Tento fakt samozřejmě negativně ovlivňoval postavení asistentů pedagoga na školách a celkové klima školy. Protože se tato praxe se neosvědčila a řada asistentů pedagoga v té době přišla o pracovní místo, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR se vrátilo k obdobnému systému financování, který fungoval před rokem 2005.

Do roku 2004 schvaloval žádosti o zřizování míst asistentů pedagoga příslušný odbor Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy. V případě, že žádost byla schválena, obdržel příslušný krajský úřad od MŠMT finance v podobě nadnormativních finančních prostředků určených na úhradu mzdových nákladů asistenta pedagoga. Krajský úřad dále přerozděloval finanční prostředky jednotlivým školám.

Podle paragrafu 16 nového Školského zákona ředitel mateřské školy, základní školy, základní školy speciální, střední školy a vyšší odborné školy může se souhlasem krajského úřadu ve třídě nebo studijní skupině, ve které se vzdělává dítě, žák nebo student se speciálními vzdělávacími potřebami, zřídit funkci asistenta pedagoga. Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.⁴⁸

⁴⁷ Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. [cit. 7.3.2008] Přístup z:

http://www.msmt.cz/_DOMEK/default.asp?ARI=103000&CAI=3256

⁴⁸ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon). [cit. 7.3.2008] Přístup z:

http://www.msmt.cz/Files/HTM/Skolskyzakon_561_2004Sb.htm

Asistentem pedagoga se podle současné školské legislativy může stát ten, kdo splňuje následující předpoklady:

- je plně způsobilý k právním úkonům,
- je trestně bezúhonný,
- je zdravotně způsobilý,
- má minimálně základní vzdělání a absolvoval akreditovaný vzdělávací program pro asistenty pedagoga uskutečňovaného zařízením pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (pokud má vyšší vzdělání získávání odborné kvalifikace upravuje Zákon 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů v paragrafu 20).⁴⁹

Podle již zmíněného metodického pokynu z roku 2000, který ztratil platnost dnem 31.12. 2004, se vychovatelem-asistentem učitele mohl stát ten, kdo dobře znal prostředí, z něhož v převážné většině žáci pocházejí, byl starší 18ti let, měl minimálně dokončené základní vzdělání, byl trestně bezúhonný a absolvoval kurz pedagogického minima pro vychovatele-asistenty učitelů.⁵⁰ V souvislosti se sloučením několika typů asistence pod jednu kategorii vypustila nová legislativní úprava požadavek, aby asistent pedagoga pracující s dětmi se sociálním znevýhodněním byl dobrým znalcem prostředí, z něhož žáci pocházejí. Tady nastává riziko, že ředitelé škol a školských zařízení budou na místa asistentů pedagoga dosazovat příslušníky majoritní společnosti.

Další překážkou, kterou pocítuje ve své práci mnoho asistentů pedagoga, je absence konkrétní náplně práce asistenta pedagoga ve škole (či jiné instituci). Náplň práce asistenta vždy záleží na představě ředitele školy. V současné době existují školy, ve kterých asistenty pedagoga pověřují úkoly, které nemají s výchovou a vzděláváním nic společného. Asistent pedagoga v takovém případě ví, že by měl plnit na škole jinou funkci, ale nemá možnost odvolat se na konkrétní dokument, který by blíže definoval jeho náplň práce.

⁴⁹ Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. [cit. 7.3.2008] Přístup z:

http://www.msmt.cz/_DOMEK/default.asp?ARI=103000&CAI=3256

⁵⁰ Metodický pokyn Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ke zřízení přípravných tříd pro děti se sociálním znevýhodněním a k ustanovení funkce vychovatele-asistenta učitele. Č.j. 25 484/2000-22. In JINDRÁKOVÁ, L., VANKOVÁ, K. *Spolupráce s vychovatelem-asistentem učitele, aneb jak ve škole vytvořit tandem*. Praha: Nová škola, o.p.s., 2003, s. 20-22.

4.4 Analýza zkušeností

V této kapitole naleznete tři případové studie v současné době pracujících asister pedagogů. Veškeré informace jsem získávala prostřednictvím nestandardizovaných rozhovorů, které probíhaly individuálně se třemi dotazovanými asistenty. Měla jsem předem připravené okruhy otázek, které jsem během interakce s dotazovanými měnila, popřípadě doplňovala o další dotazy. Zajímala mne zejména pohled dotazovaných na práci a současné postavení asistentů pedagoga ve školách, jejich vlastní zkušenost s nástupem do zaměstnání. Jde o jejich osobní výpovědi, proto záměrně neuvádím jejich skutečná jména a adresy škol, ve kterých jsou zaměstnáni.

Závěr kapitoly tvoří má vlastní interpretace získaných údajů.

4.4.1 Případová studie – Marie

Marie začala pracovat jako pedagogická asistentka ve věku, kdy její vlastní děti dorostly do věku dospělosti. Ve svém okolí viděla mnoho rodin, které své děti zanedbávaly, její motivací bylo těmto dětem a rodinám pomoci. Od roku 2001 působí na prvním a druhém stupni základní školy. Školu si vyhledala a vytipovala sama, poté společně s romským poradcem oslovili ředitelku školy, aby ji informovali o funkci asistenta pedagoga a motivovali ji ke zřízení této funkce na škole.

Mariin pohled na současné postavení asistentů pedagoga je spjat s faktem, že jejich práce není nikde pevně specifikována. Proto se často setkává s kolegy, jejichž pracovní náplň je odlišná, každý dělá něco jiného. Neumí říci, zda je správné, že každý asistent vykonává na škole jinou práci. Podle jejího názoru každý asistent pedagoga dělá to, co uznává za vhodné a že každá pomoc je důležitá. Marie respektuje své kolegy učitele pro jejich zkušenosti a delší pedagogickou praxi, proto by podle ní měli asistentovu práci vést, což se v mnohých případech nestává.

Podle Marie by pedagogický asistent neměl pomáhat jen dětem a rodinám, které mají zrovna problémy a dbát na pravidelnou docházku dětí. Za nepostradatelnou považuje spolupráci s okolními školami, aby nedocházelo k nekonečným přestupům dětí z jedné školy na druhou. Velký důraz klade na sociální činnost asistenta pedagoga, protože má rozhled jak ve škole, tak v místní komunitě. Na rozdíl od sociální pracovnice, je asistent v přímém kontaktu s dětmi a jejich rodiči a proto zná rodinu

lépe. Marie uvádí, že zpočátku své činnosti očekávala větší otevřenost a důvěru ze strany rodičů. Přestože je Romkou, získávala si rodiče na svoji stranu velice těžko. Ze strany romských dětí na škole pocítovala důvěru.

Marii připadá důležité, aby učitelé uznávali přítomnost asistentů na školách a zvykli si na spolupráci s nimi, protože asistenti znají mentalitu romských dětí, znají jejich reakce a mají větší možnosti děti ovlivnit. Na práci asistentky ji připadá nejtěžší umět být nestrannou a mít stejný přístup ke všem dětem jak romským, tak neromským. Marie uvádí: „Měli bychom je naučit žít spolu, ne vedle sebe. Někdy je to opravdu těžké, pokud nastane konflikt mezi romským a neromským dítětem. Pak je těžké tuto situaci vyřešit, aby člověk nikomu neublížil, protože děti jsou hrozně křehký stvoření a jakmile k vám ztratí důvěru, tak už se hrozně těžko vrací zpátky.“

V případě, že by Marie šla v budoucnu pracovat na jinou školu, určitě by kladla velký důraz na domluvu pracovní náplně s ředitelkou školy. Chtěla by mít detailní představu o své činnosti ve škole na delší časové období. Také by uvítala, kdyby byl celý pedagogický tým seznámen s pozicí a náplní práce asistentky na škole. Přála by si, aby ji učitelé přijímali jako sobě rovnou spolupracovníci, ke které by měli důvěru a obraceli se na ni při řešení některých problémů. O práci asistentů Marie říká: „My uplatňujeme hlavně praxi, já osobně si myslím, že práce asistenta opravdu není o vzdělání, to se nedá naučit, to jde z vnitřku toho člověka.“

4.4.2 Případová studie – Helena

Helena získala práci romské pedagogické asistentky v roce 1997, kdy byla tato profese na školách velkou neznámou. O práci asistentů pedagoga se dozvěděla prostřednictvím obecně prospěšné společnosti Společenství Romů na Moravě, kterou následně oslovila a která ji napomohla při získání zaměstnání. Helena si sama vytipovala školu, na které by mohla pracovat, společně se zaměstnancem organizace Společenství Romů na Moravě navštívili ředitelku dané zvláštní školy a informovali ji o činnosti a užitečnosti funkce asistenta pedagoga.

Při vzpomínkách na pracovní začátky ve škole Helena uvádí: „V té době vůbec nevěděli, co ta práce obnáší a co je úkolem asistenta. Ani učitelé nebyli nadšení. Spíš měli strach z toho, že je budu kontrolovat a zasahovat jim do výuky.“ Dále vzpomíná, že ze začátku svého působení ve škole nesměla do vyučovacích hodin a dětem se mohla

věnovat jen o přestávkách. Po několika týdnech se s ředitelkou školy dohodla na tom, že může chodit do tříd na prvním stupni, ale jen po domluvě s učiteli. Helena necítila od učitelů důvěru, ale přesto chtěla ve škole zůstat kvůli romským dětem, které potřebovaly pomoci. Až po třech těžkých měsících obhajování své pozice v učitelském kolektivu byli někteří učitelé ochotni s Helenou navázat spolupráci.

Helena uvádí, že se vše změnilo k lepšímu po příchodu nové ředitelky, která Heleninu práci na škole ocenila a podporovala. Nová ředitelka změnila dosavadní náplň práce asistenta pedagoga ve škole, takže se Helena mohla účastnit vyučovacích hodin jako pozorovatel a zároveň jako pomocník pro slabší žáky. Heleně se práce začala opravdu líbit a měla konečně pocit, že je prospěšná.

Helena charakterizuje profesi asistentů pedagoga jako velice rozmanitou, důležitou a často velice obtížnou. Podle ní si každý asistent musí projít dlouhou cestu a teprve poté ho učitelský sbor mezi sebe přijme. To je těžké a ne každému se to podaří. Podle Heleny by romský asistent měl spolupracovat s pedagogicko-psychologickou poradnou. S dětmi, které to potřebují, by měl asistent pedagoga zároveň s matkou chodit na odborná vyšetření, protože pokud asistent matku s dítětem nedoprovodí, málokdy se do pedagogicko-psychologické poradny dostaví sama. Podobným způsobem by měl asistent spolupracovat s dětským lékařem, a pokud je třeba, s dítětem lékaře navštívit. Za důležitou vnímá Helena spolupráci s romským poradcem, který by měl být účasten zápisu do prvních tříd a také třídních schůzek z toho důvodu, aby byl neustále Romům na blízku, kdyby potřebovali něco vysvětlit.

Při hovoru o spolupráci s rodiči žáků se Helena zmínila o tom, že ze začátku měla zvláštní pocity a někdy dokonce i strach při navazování kontaktu s romskými rodinami, které neznala. Uvádí: „Když jsem k nim šla na návštěvu, volali romsky, že na ně jde sociálka, ale já odpovídala romsky, že jsem Romka a že pracuji ve škole s jejich dětmi. Byli rádi, přijali mě. A to proto, že jsem se nepovyšovala, ale viděli, že jim chci pomoci. Byli rádi, že ve škole pracuje Rom, který zná jejich potřeby a rozumí jim.“

V současné době je Helena spokojená a chce profesi pedagogické asistentky vykonávat dále. Svoji práci dělá mimo jiné proto, aby přiměla romské děti k získání vzdělání, jak sama uvádí, aby se alespoň vyučily.

4.4.3 Případová studie – Milan

Milan pracuje již pět let jako pedagogický asistent na základní škole. Po ukončení povinné školní docházky začal studovat střední odborné učiliště. Přestože studium úspěšně dokončil závěrečnou zkouškou, po delší dobu nemohl najít zaměstnání. O jeho situaci se dozvěděla jeho bývalá paní ředitelka základní školy, které byl před časem žákem. Ředitelka školy měla s Milanem dobré zkušenosti, a tak ho oslovila s nabídkou práce asistenta pedagoga. Milan absolvoval kurz pedagogického minima a nastoupil do zaměstnání.

Na své pracovní začátky vzpomíná v dobrém, učitelský sbor ho přijal velice rychle. Ředitelka školy už měla s pozicí asistentů pedagoga bohaté zkušenosti, takže jí nečinilo potíže dohodnout s Milanem jeho náplň práce. Na škole jsou zaměstnání celkem čtyři pedagogičtí asistenti a každý z nich má na škole svoji roli. Jedna pedagogická asistentka působí v přípravné třídě, druhá asistentka působí na prvním stupni a má na starosti zejména návštěvy v rodinách žáků, další asistent působí na druhém stupni a dochází do rodin žáků. Milan je muzikální, hraje na několik hudebních nástrojů, takže část jeho pracovní činnosti spočívá v docházení do hodin hudební výchovy, jak na prvním, tak na druhém stupni. Pokud není přítomen v hodinách hudební výchovy, je vždy dopředu domluven s učiteli druhého stupně, kdy a v jakých hodinách budou potřebovat jeho pomoc. Odpoledne trénuje Milan školní fotbalový tým a také zkouší s kapelou, kterou na škole založil.

Na své pedagogické začátky vzpomíná: „Bylo pro mě velice těžké poprvé jít suplovat, vůbec jsem nevěděl, jak mám začít. Protože jsem sám na tuto školu dříve chodil, cítil jsem se jako žák a většina dětí si mě tak i pamatovala. Od některých kolegů jsem dostal doporučení, abych si od dětí nenechal tykat. To ale kolikrát nejde, protože se všichni velice dobře známe a vyrostli jsme spolu na jednom místě.“ Do rodin žáků Milan moc často nedochází, tuto práci mají na starosti dva jeho starší kolegové.

Roli romských pedagogických asistentů ve školách vidí Milan zejména v tom, že pomáhají dětem jiným způsobem a v jiných situacích než učitelé. Souvisí to s tím, že mají k romským dětem daleko blíže, poznají, jak se romské děti cítí, co je baví, co mají rády, dokáží je lépe motivovat. A v tom jsou největším přínosem pro učitele, kterým je třeba mnoho věcí vysvětlit, protože často chápou různé situace jinak.

Milan přeje všem ostatním asistentům, aby i na ostatních školách byl tak dobrý pracovní kolektiv a vstřícní ředitelé. Od některých svých kolegů z jiných škol ví, že na některých školách se asistenti necítí dobře a nemají dobré vztahy s učiteli. Jeho osobním přáním je úspěšně zvládnout přijímací zkoušky na hudební konzervatoř, kde by se chtěl věnovat zejména hře na housle a dojít ve studiu až k maturitě.

4.4.4 Interpretace dat

Z případových studií vyplývá, že pokud nemá vedení školy s pozicí asistentů pedagoga na školách dlouhodobější zkušenost, probíhá zapojení asistenta pedagoga do chodu školy poměrně obtížně. Marie i Helena se shodně setkaly s nevědomostí ředitelky školy o funkci asistenta pedagoga ve škole a obě musely využít pomoci další osoby, která byla schopna poskytnout ředitelkám školy potřebné informace. Obě se také zpočátku shodně setkaly s nedůvěrou ze strany pedagogického sboru. Helena dokonce uvedla, že se v prvních týdnech nesměla účastnit výuky ve třídě. Pro obě bylo obtížné překlenout období, ve kterém se teprve vytvářela jejich pracovní náplň a kdy jejich postavení ve škole bylo nejasné, jak jim samotným tak i okolnímu učitelskému sboru.

Naproti tomu Milan nastoupil do školy, na které již byli zaměstnáni tři pedagogičtí asistenti a vedení školy mělo jasnou představu o pracovní náplni každého z nich.

Ohledně pracovní náplně asistenta pedagoga ve škole každý z dotazovaných přikládá důležitost jiným činnostem. Marie klade důraz na sociální činnost asistenta, na jeho spolupráci se sociálními pracovníky a s rodiči dětí. Helena vnímá jako důležitou spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou a romským poradcem. Všichni tři dotazovaní se shodují na tom, že nejdůležitější rolí asistent pedagoga je spolupráce s učiteli v tom smyslu, aby jim pomohli vnímat a pochopit odlišnosti romských dětí od dětí majoritních. Protože romští pedagogičtí asistenti mají k romským dětem blíže, znají jejich mentalitu, lépe poznají, jak se romské děti v určitých situacích cítí.

Každý z dotazovaných má odlišné zkušenosti s komunikací s rodiči žáků. Marie si získávala důvěru rodičů velice těžko. Helena se setkala ze strany romských rodin, přes počáteční obavy, s přijetím a uznáním. Milan nemá ve své kompetenci docházení do rodin, tuto činnost vykonávají jeho starší kolegové.

Marie, Helena a Milan působí každý na jiné škole. Každá škola má jiné podmínky, vyznačuje se jiným počtem romských žáků, vztahy s místní romskou komunitou jsou na jiné úrovni, odlišné jsou také zkušenosti školy s činností asistentů pedagoga.

4.5 Návrhy a doporučení směřující ke snazší adaptaci asistenta pedagoga na jeho roli

Z předcházejících kapitol vyplývá, že s postavením asistentů pedagoga ve školách a školských zařízeních je spojeno mnoho těžkostí a překážek. Ať už jde o přijetí asistenta do zaměstnaneckého kolektivu, navázání komunikace s místní komunitou nebo problémy s nejasnou náplní práce, většina asistentů pedagoga má ze své praxe podobné zkušenosti. Proto je na místě zamyslet se nad nejčastějšími problematickými situacemi a navrhnout řešení, která by jejich vzniku předcházela a ulehčila by tak adaptaci asistenta pedagoga na jeho roli.

4.5.1 Informovanost veřejnosti o činnosti asistentů pedagoga

Na prvním místě uvádím informovanost veřejnosti o činnosti asistentů pedagoga, protože v současné době je povědomí jak širší, tak i pedagogické veřejnosti o prospěšnosti práce asistentů pedagoga na velice nízké úrovni. Málo informováni jsou také ředitelé škol, ve kterých by výhledově asistenti pedagoga mohli být zaměstnáni a také zaměstnanci školských odborů při krajských úřadech, kteří rozhodují o zřízení pozice asistenta pedagoga. Ředitelé škol a školských zařízení a zaměstnanci školských odborů při krajských úřadech jsou tedy klíčovými hráči, kteří rozhodují o existenci pracovních míst pro asistenty pedagoga. Nemají-li povědomí o činnosti asistentů pedagoga, nebudou zřizování těchto míst podporovat. Je tedy důležité zaměřit se na zmíněné cílové skupiny a poskytnout jim dostatek informací.

Ředitelé škol a školských zařízení, kteří projeví zájem o zřízení této pozice, by měli být důkladně seznámeni se všemi okolnostmi, které s sebou zavedení pozice asistenta pedagoga přináší včetně toho, jakým způsobem připravit na příchod asistenta pedagoga celý pedagogický tým. Ideální situací by bylo, kdyby měl ředitel školy (či jiné instituce) možnost konzultovat postup při zavádění pozice asistenta pedagoga se zkušeným

ředitelem z jiné školy či školského zařízení, kde spolupráce s asistentem pedagoga již delší dobu funguje.

4.5.2 Příprava pedagogických týmů na spolupráci s asistentem

Na vznik nové pozice a příchod asistenta pedagoga je nutné připravit nejen samotného asistenta, ale i celý pedagogický tým. Formou semináře lze seznámit pedagogy s významem funkce asistenta pedagoga ve škole (či jiné instituci), detailně jim vysvětlit jeho náplň práce a s ní související kompetence a nastínit možnosti, jakým způsobem mohou s asistentem spolupracovat. Na seminář je možné pozvat zkušenou dvojici učitele a asistenta pedagoga z jiné školy (či jiné instituce), která může pedagogickému týmu předat své zkušenosti a zodpovědět nastolené otázky. Uskutečněním takového vstupního semináře předejde ředitel školy mnohým konfliktům, které často vznikají mezi pedagogy a asistenty pedagoga na základě jejich rozdílného očekávání od asistentovy role ve škole.

Vstupním seminářem by příprava pedagogického týmu na spolupráci s asistentem pedagoga měla začínat, ne však končit. Celý pedagogický tým včetně asistenta pedagoga by měl absolvovat sérii společných seminářů a tréninků, které by posílily jejich vzájemnou spolupráci. Vzhledem k tomu, že většinou představuje spolupráce asistenta pedagoga s ostatními pedagogy spolupráci zástupce romské menšiny se zástupci majoritní společnosti, měli by společně projít protipředsudkovým tréninkem, tréninkem zaměřeným na řešení konfliktu a tréninkem týmové spolupráce. Samozřejmě možností je daleko více a je na řediteli školy (či jiné instituce) jaký vzdělávací plán zvolí.

4.5.3 Spolupráce s rodiči žáků

Rodiče dětí by měli být seznamováni s chodem školy (či jiné instituce), tedy také s významem nově zřízené funkce asistenta pedagoga. Je důležité seznámit rodiče s náplní práce a kompetencemi asistenta pedagoga ve škole (či jiné instituci). Zároveň by měli mít možnost se k zavedení této funkce vyjádřit a vyslovit svá očekávání. Rodičům by mělo být vysvětleno, v jakých situacích se s pedagogickým asistentem budou setkávat jak jejich děti, tak oni sami, a v jakých situacích se mohou na asistenta pedagoga obracet. Seznámení rodičů s funkcí asistenta pedagoga ve škole ulehčí oběma stranám budoucí komunikaci a spolupráci.

Závěr

Příčiny, průběh a dopady sociálního vyloučení velké části romské minority se týká nejen Romů samotných, ale celé naší společnosti. Klíčovými oblastmi, které vedou k prohlubování sociálního vyloučení Romů, jsou nízká úroveň vzdělanosti, vyloučení z trhu práce a ztížený přístup ke kvalitnímu bydlení. Věřím, že životní úroveň Romů v České republice se postupně, po malých krůčcích, přiblíží životní úrovni většinové společnosti. Jednou z cest, jak toho stavu dosáhnout, je podle mého názoru cesta zpřístupňování vzdělání. Jde o to přiblížit a otevřít „české“ školy romským dětem a jejich rodičům, tedy přizpůsobit je dětem s odlišnými vzdělávacími potřebami a s odlišnými kulturními zkušenostmi.

Diplomová práce pojednává o nástrojích sociální integrace romských žáků v oblasti vzdělávání v České republice. Detailně se zaměřuje na jeden z uvedených nástrojů, a to na činnost a postavení asistentů pedagoga pro děti se sociálním znevýhodněním (dříve nazývaných romští pedagogičtí asistenti) v současném systému českého školství. V úvodu práce se věnuji otázce rovnosti příležitostí a šancím romských dětí na úspěšné zvládnutí vzdělávacího systému. Další část je souhrnem dlouhodobě testovaných a pilotně ověřených nástrojů sociální integrace v oblasti vzdělávání, který vychází z mých pracovních zkušeností z realizace „Analýzy sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů v nich působících“. V hlavní části práce se zamýšlím nad smyslem, vývojem a současným stavem profese asistenta pedagoga pro děti se sociálním znevýhodněním, zároveň poukazuji na překážky a rizika, které s výkonem této profese souvisí.

V úvodu jsem si vytyčila za cíl shrnout dosavadní poznatky o činnosti asistentů pedagoga a popsat současný stav této profese. Za hodnotnou považuji zejména část práce, ve které dávám do souvislostí výstupy ze zpracovaných kvantitativních a kvalitativních analýz k tématu vzdělávání romských žáků a působení asistentů pedagoga s mými osobními zkušenostmi z koordinace projektu „Podpora asistentů pedagoga“ v obecně prospěšné společnosti Nová škola. Tato část přináší ucelený přehled informací o profesi asistenta pedagoga pro děti se sociálním znevýhodněním v České republice, její redukováná verze by mohla být využita jako informační materiál pro pedagogickou veřejnost, zaměstnance školských a sociálních odborů na krajských a městských

úřadech a pro studenty pedagogických oborů či studenty sociální práce. Návrhy a doporučení, které v práci uvádím mohou být inspirací zejména pro ředitele škol a školských zařízení a jejich zřizovatele, kteří jsou klíčovými osobami při zavádění integračních aktivit.

Většina statistických dat, se kterými v textu pracuji je výstupem z projektů, které se dotýkali tématu asistenta pedagoga spíše doplňkově, jejich hlavním cílem bylo mapovat jiné tématické okruhy. Tato práce tedy může sloužit jako podklad pro vypracování komplexní analýzy mapující působení asistentů pedagoga pro děti se sociálním znevýhodněním v České republice. Ta by přinesla konkrétní statistická data, která v současné době dle mého názoru chybí.

Seznam použité literatury:

Analýza postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže. Gabal Analysis and Consulting 2007. Přístup z:
http://www.gac.cz/html/index.php?action=show_content&content_id=41&lang=cs [cit. 28.2.2008]

Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a komunit v České republice a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti. Gabal Analysis and Consulting, Nová škola, o.p.s., 2006. s.117. Přístup z:
http://www.gac.cz/documents/nase_prace_vystupy/GAC_MAPA_analyza_SVL_aAK_CJ.pdf [cit. 28.2.2008]

BALABÁNOVÁ, Helena. Romské děti v systému českého základního školství a jejich následná profesionální příprava a uplatnění. In: *Romové v České republice.* Kolektiv autorů. Praha: SOCIOKLUB, 1999, s. 333-351. ISBN 80-902260-7-8

BALVÍN, Jaroslav. *Výchova a vzdělání romských žáků jako pedagogický systém.* 1. vyd. Praha: Radix, s.r.o., 2004. 204 s. ISBN 80-86031-48-9

BELZ, Horst, SIEGRIST, Marco. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry.* 1.vyd. Praha: Portál, 2001. Str. 376. ISBN 80-7178-479-6

DORUŠKOVÁ, Věra, TANCOŠOVÁ, Albína. Vzdělávání romských pedagogických asistentů-vychovatelů. In BUTAŠOVÁ, A. aj. *Edukácia rómskych detí v európskom kontexte.* Bratislava: ŠPÚ, 2002, s. 207-210. ISBN 80-85756-70-6

DROTÁROVÁ, Lucia. *Asistent pedagoga-stav v ČR 2006.* 1.vyd. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2006. 99.s. ISBN 80-86856-22-4

GABAL, Ivan, ČADA, Karel, SNOPEK, Jan. *Klíč k posílení integrační politiky obcí. Sociální vyločení Romů a Česká společnost.* 1.vyd. Praha: Otevřená společnost, o.p.s., 2008, 56 s. ISBN 978-80-87110-07-2

GULOVÁ, Lenka. *Texty pro pedagogicko-psychologickou přípravu romských asistentů.* 1. vyd. Brno: Paido, 2001. 98 s. ISBN 80-7315-011-5

GREGER, David. Vzdělanostní nerovnosti v teoretické reflexi. In MATĚJŮ, Petr, STRAKOVÁ, Jana. *Nerovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice.* Praha: Academia, 2006, 411 s. ISBN 80-200-1400-4

HŮBSMANNOVÁ, Milena. *Šaj pes dovakeras. Můžeme se domluvit.* 4.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. 129 s. ISBN 80-244-0496-6

Internet, přístup z:

http://www.muni.cz/ped/study/fields/7507R015?study_type=B&study_form=P&study_programme=19&field_group=5 [cit. 23.5.2008]

Internet, přístup z: <http://userweb.pedf.cuni.cz/ksppg/studium/noveobory.htm> [cit. 23.5.2008]

Internet, přístup z: <http://www.vos-oamost.cz/studium/pas1.htm> [cit. 25.6.2008]

Internet, přístup z:

<http://www.ped.muni.cz/wsocedu/kmv/index.php?q=node/5&bc=a%3A2%3A%7Bi%3A0%3Bs%3A33%3A%22%3Ca+href%3D%22%2Fwsocedu%2Fkmv%2F%22%3EDom%2C5%AF%3C%2Fa%3E%22%3Bi%3A1%3Bs%3A89%3A%22%3Ca+href%3D%22%2Fwsocedu%2Fkmv%2Findex.php%3Fq%3Dtaxonomy%2Fterm%2F2%22+class%3D%22active%22%3EVzd%2C4%9B1%2C3%2A1vac%2C3%AD+kurzy%3C%2Fa%3E%22%3B%7D> [cit. 28.6.2008]

Internet, přístup z:

http://www.ippp.cz/neprehlednete/novinky/prilohy/AP_08_nabidka.doc [cit. 28.6.2008]

Internet, přístup z:

http://www.pcvysocina.cz/VismoOnline/ActionScripts/File.aspx?id_org=600139&id_dokumenty=1214 [cit. 28.6.2008]

Internet, přístup z: http://www.sbscr.cz/content.php?step=000_002_013 [cit. 26.6.2008]

Internet, přístup z: www.kvic.cz/showFile.asp?ID=1021 [cit. 28.6.2008]

Internet, přístup z: <http://www.nidv.cz/cs/programova-nabidka/programova-nabidka.ep/> [cit. 28.6.2008]

JAKOUBEK, M., HIRT, T. eds. *Romové: Kulturologické etudy*. 1. vyd. Plzeň: Aleš Čeněk s.r.o., 2004. 383 s. ISBN 80-86473-83-X

KALOUS, Jan. Výsledky výzkumu jako výzvy pro vzdělávací politiku. In MATĚJŮ, Petr, STRAKOVÁ, Jana. *Nerovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, 2006. 411s. ISBN 80-200-1400-4

KOŠŤÁLOVÁ, Hana. Individualizace a integrace. In: *Učím s radostí: zkušenosti-lekce-projekty*. Kolektiv autorů. Praha: Kritické myšlení o.s. a Step by step ČR o.s., 2003, s.144-147. ISBN 80-86106-09-8

KOŠŤÁLOVÁ, Hana. 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, s. 23-29.

KRAUS, Blahoslav. Sociálně psychické klima ve výchovných zařízeních. In: *Člověk-prostředí-výchova. K otázkám sociální pedagogiky*. B. KRAUS, V. POLÁČKOVÁ. Brno: Paido, 2001, s. 86-97. ISBN 80-7315-004-2

Kurz integrace dětí se speciálními potřebami: příručka pro učitele. Kolektiv autorů. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 216 s. ISBN 80-7178-206-8

LORENZOVÁ, Jitka. Pomáhání a pomáhající profese. In: *Člověk- prostředí-výchova. K otázkám sociální pedagogiky*. B. KRAUS, V. POLÁČKOVÁ. Brno: Paido, 20 01, s. 173-182. ISBN 80-7315-004-2

MATĚJŮ, Petr, STRAKOVÁ, Jana. *Vyšší vzdělání jen pro elitu? Rozsah a zdroje nerovností v přístupu k vyššímu vzdělání v České republice*. Praha: Institutu pro sociální a ekonomické analýzy, 2003. 135 s. ISBN 80-903316-1-0

Metodický pokyn Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ke zřizování přípravných tříd pro děti se sociálním znevýhodněním a k ustanovení funkce vychovatele-asistenta učitele. Č.j. 25 484/2000-22. In JINDRÁKOVÁ, L., VANKOVÁ, K. *Spolupráce s vychovatelem-asistentem učitele, aneb jak ve škole vytvořit tandem*. Praha: Nová škola, o.p.s., 2003, s. 20-22.

MORAVEC, Štěpán. Sociální služby v prostředí romských společenství: problém etnicity poskytovatele. In JAKOUBEK, Marek, HIRT, Tomáš. *Romové: kulturologické etudy*. Plzeň: 2004, Aleš Čeněk, s.r.o., 383 s. ISBN 80-86473-83-X

NAVRÁTIL, Pavel. Sociální vyloučení menšin jako problém společnosti. In NAVRÁTIL, P. aj. *Romové v české společnosti: jak se nám spolu žije a jaké má naše soužití vyhlídky*. Praha: Portál, 2003, s. 15-77. ISBN 80- 7178-741-8

PALÁN, Zdeněk. *Lidské zdroje. Výkladový slovník*. 1. vyd. Praha: Academia, 2002. 280 s. ISBN 80-200-0950-7

PROKEŠOVÁ, Miriam. *Osobnost učitele aneb ten, který miluje*. 1.vyd. Ostrava: VAVA, 1997. Str.64. ISBN 80-902357-8-6

PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: Teorie-praxe-výzkum*. 1. vyd. Praha: ISV nakladatelství, 2004. 211 s. ISBN 80-85866-72-2

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4.vyd. Praha: Portál, 2003. 322s. ISBN 80-7178-722-8

SEKYT, Viktor. Romské tradice a jejich konfrontace se současností (Romství jako znevýhodňující faktor). In JAKOUBEK, M., HIRT, T. *Romové: kulturologické etudy*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o., 2004, s. 188-217. ISBN 80-86473-83-X

ŠIŠKOVÁ, Tatjana. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. 204 s. ISBN 80-7178-285-8

ŠIŠKOVÁ, Tatjana. *Menšiny a migranti v České republice: my a oni v multikulturní společnosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 200 s. ISBN 80-7178-648-9

VANKOVÁ, Kateřina. Vzdělávání pro asistenty aneb Běh na dlouhou trať s překážkami. *Kritické listy*, 2004, roč. 4, č. 15, s. 23 –24. ISSN 1214-5823

Velký sociologický slovník. 1.vyd. Praha: Karolinum, 1996. 1627 s. ISBN 80-7184-310-5

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). [cit. 7.3.2008] Přístup z: http://www.msmt.cz/Files/HTM/Skolskyzakon_561_2004Sb.htm

Zákon 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů. [cit. 7.3.2008] Přístup z: <http://www.msmt.cz/DOMEK/default.asp?ARI=103000&CAI=3256>

Příloha č. 1 – Základní informace k projektu „Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti“

Zadavatel projektu:

Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR
Odbor řízení a pomoci ESF
Oddělení řízení a implementace OP RLZ

Partneři zadavatele:

Odbor sociálních služeb MPSV ČR
Rada vlády ČR pro záležitosti romské komunity

Financování:

Evropský sociální fondem a státní rozpočet ČR

Realizace:

GAC spol. s r.o.
Nová škola, o.p.s.

Období realizace:

1.11.2005 – 15.8.2006

Hlavní cíle:

- získání informací o situaci sociálně vyloučených romských lokalit pro správné nastavení systému čerpání finančních prostředků v programovém období 2007-2013,
- zjištění možnosti a míry absorpční kapacity subjektů působících a poskytujících služby v této oblasti.

Harmonogram činností:

Fáze 1 (listopad 2005 – leden 2006) – Sestavení pracovního seznamu potenciálních sociálně vyloučených romských lokalit v ČR a vytvoření seznamu operacionalizovaných indikátorů sociálního vyloučení

Fáze 2 (leden 2006 – duben 2006) – Terénní šetření v 330 lokalitách, popisy lokalit, statistická analýza dat.

Fáze 3 (květen 2006) – Provedení hlubších vícedenních sond ve 20ti typologicky odlišných lokalitách s důrazem na hledání možností oslabování sociálního vylučování a nastartování procesu integrace.

Fáze 4 (červen- srpen 2006) – Zpracování elektronické mapy sociálně vyloučených nebo sociálním vyloučením ohrožených romských lokalit v ČR, analýza a návrh strategie, zpracování závěrečné zprávy, organizace závěrečné konference.

Příloha č. 2 – Základní informace k projektu „Analýza postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže“

Zadavatel:

Nadace rozvoje občanské společnosti (NROS).

Řešitel:

GAC spol. s r. o.

Období realizace:

červenec – listopad 2007

Popis projektu:

Cílem projektu bylo identifikovat hlavní potřeby romských dětí a mládeže v oblasti vzdělávání a následně formulovat konkrétní doporučení za účelem zpřesnění zadání grantového schématu Transition Facility 2006 zaměřeného na tuto oblast. Výzkum probíhal v devíti základních školách, jež byly vybrány na základě několika kritérií (velikost obce, míra etnické homogenity, vzdělávací program) a byl rozdělen do dvou fází. V první fázi jsme analyzovali data za jednotlivé žáky z katalogových listů, které nám školy předaly v anonymizované podobě. V druhé fázi jsme prováděli rozhovory s pracovníci a pracovníky školy a zástupkyněmi a zástupci neziskových organizací.

Klíčové aktivity:

1. Statistická analýza dat o vývoji prospěchu a absence žákyň a žáků ve vybraných třídách pátých a osmých ročníků za účelem prozkoumání vzdělanostních drah romských dětí.
2. Polostandardizované rozhovory s pracovníci a pracovníky škol a zástupkyněmi a zástupci neziskových organizací za účelem identifikace faktorů, které mají vliv na vzdělanostní dráhy romských dětí.

Příloha č. 3 – Stručný popis projektu „Kukadla-Jakhora“ a jeho výsledky

Řešitel projektu: STEP BY STEP Česká Republika, o.s.

Cíl projektu:

- zlepšit připravenost romských dětí na školní docházku kvalitní předškolní přípravou a zabezpečit vhodný výběr základní školy a úspěšný plynulý přechod z MŠ na ZŠ.

Realizace projektu:

Projekt Kukadla - Jakhora vycházel ze znalostí Step by Step ČR,o.s. nabytých především v projektech Vzdělávací program Začít spolu pro mateřské školy, který probíhal v letech 1997-2001, Reintegrace romských žáků z let 1999-2003 a Podpora romské integrace, který probíhá od roku 2002 a bude ukončen v roce 2004.

Projekt začal v září 2003 ve městech Brno, Frýdek-Místek, Ostrava a Pardubice, kde se do projektu aktivně zapojilo 14 mateřských škol. Mateřské školy byly osloveny na základě několika hlavních kritérií. Jedním z nich byla poloha školy, která musela být v blízkosti částí měst, kde žije romská komunita. Dalším byla absence či nízké procento romských dětí v MŠ. Mateřské školy s vysokým procentem romských dětí nebyly v projektu cílovými školkami, ale realizátoři projektu se snažili využít jejich dlouholetých zkušeností formou konzultací.

Při zápisech do mateřských škol na jaře 2004 se podařilo do zapojených MŠ v Brně, Ostravě a Pardubicích zapsat celkem 38 dětí z romských rodin, se kterými spolupracovali terénní pracovníci v rámci tohoto projektu. Velkým úspěchem bylo umístění dvou vychovatelek – asistentek učitele romského původu do zapojených MŠ. Další dvě asistentky učitele byly schváleny MŠMT ČR a nastoupily v září 2004.

Projekt byl založen na interaktivních trénincích vedoucích k vytvoření přívětivého a profesionálního multikulturního prostředí v mateřských a základních školách. Neméně podstatnou částí projektu byla individuální a skupinová práce s romskou komunitou prostřednictvím sociálních terénních pracovníků, která dávala základ pro vytvoření vztahu romských rodin s vybranými školami.



Obrázek č. 1: 1. stupeň, ZŠ Mírová, Dubí 3



Obrázek č. 2: Seminář, Celostátní setkání asistentů pedagogů



Obrázek č. 3: Příspěvek do literárně-výtvarné soutěže Romano suno „Můj asistent Ernest“.