

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta  
katedra primární pedagogiky

VÝZNAM ASISTENTA PEDAGOGA V INKLUZIVNÍM VZDĚLÁVÁNÍ  
ROMSKÝCH ŽÁKU

IMPORTANCE OF TEACHER ASSISTANT IN THE INCLUSIVE EDUCATION OF  
ROMANI PUPILS

Vedoucí diplomové práce: PaedDr. Nataša Mazáčová, Ph.D.

Autor diplomové práce: Simona Němcová

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: kombinovaná

Diplomová práce dokončena: 2014

## Anotace

Ve své diplomové práci jsem se pokusila přehledně shrnout informace o možnostech vzdělávání sociokulturně znevýhodněných žáků v České republice prostřednictvím asistenta pedagoga. Cílem této práce byla analýza opodstatnění pozice asistenta pedagoga v inkluzivním vzdělávání těchto žáků.

V teoretické části jsem se proto zaměřila na analýzu současné legislativy i její mapování a analýzu odborné literatury k dané problematice.

V empirické části mne zajímaly požadavky a očekávání pedagogů, zákonných zástupců a žáků na asistenta pedagoga a jejich vzájemná spolupráce. Výzkum jsem prováděla prostřednictvím výzkumné sondy, která byla zacílena na učitele, a rozhovory s žáky a jejich zákonnými zástupci.

Klíčová slova: rodiče, škola, asistent, učitel, inkluze, spolupráce asistenta pedagoga s učiteli a s rodiči

## Annotation

This diploma thesis attempts to provide a clear summary of information concerning education possibilities of socio-culturally handicapped pupils in the Czech Republic with the help of a teacher's assistant. The aim of this study is to work out an analysis supporting an important role of a pedagogical assistant within inclusive education of such pupils.

The theoretical part of the study therefore analyses and maps the current legislation dealing with this issue, and it also provides an analysis of professional literature regarding this matter.

The empirical part concentrated on requirements and expectations of teachers, legal guardians and pupils themselves regarding a teacher's assistant position and their mutual cooperation. The research was carried out by means of a research probe aimed at teachers, and through interviews with pupils and their legal guardians.

Key words: parents, legal guardians, a school, an assistant, a teacher, inclusion, cooperation of a teacher's assistant with teachers and pupils' parents

## Abstrakt

Ve své diplomové práci řeším problematiku asistenta pedagoga, který pracuje převážně s romskými dětmi. Zaměřuji se na význam této pozice v našem výchovně-vzdělávacím systému prostřednictvím inkluzivního vzdělávání. Teoretická část byla věnována širšímu pojetí pozice asistenta pedagoga v současném českém školství. Empirická část je věnována mapováním požadavků a očekávání pedagogů, zákonných zástupců a jejich dětí na asistenta pedagoga a jejich vzájemná spolupráce.

V řešení této problematiky byla použita výzkumná sonda prováděná s učiteli na základních školách a rozhovory se začleňovanými žáky a jejich zákonnými zástupci.

Provedeným výzkumem jsem zjistila, že pedagogové mají skutečně ta očekávání, která jsou popsána v odborné literatuře. Ve svém výzkumném šetření jsem zjistila absenci zcela širší osvěty mezi zákonnými zástupci integrovaných žáků.

Za přínos této práce považuji právě výše uvedené zjištění. Je zcela nezbytné, aby se škola cíleně zaměřila na romské komunity, ze kterých pochází integrovaní žáci, ale i romští asistenti, a prováděla širší a častější „osvětu“.

## Abstract

My diploma thesis deals with the role of a pedagogical assistant working mostly with gypsy children. I concentrate on the importance of this work position within our educational system with inclusive approach. The theoretical part is devoted to a wider description of a pedagogical assistant position within the current Czech educational system. The empirical part maps requirements and expectations of teachers, pupils and their legal guardians regarding pedagogical assistants and their mutual cooperation.

The tools used to explore this area of interest were interviews with the pupils integrated and their legal guardians as well as a research probe carried out by teachers at primary schools.

The research demonstrated that teachers really have the same expectations as those presented in professional literature. Besides that, the research revealed total absence of more spread acquaintance among legal guardians of integrated pupils.

I regard this finding mentioned above beneficial. It is absolutely crucial for schools to concentrate directly on gipsy communities which both the integrated pupils and the pedagogical assistants come from, and to ensure more frequent and largely spread 'acquaintance.'

## Poděkování

Děkuji vedoucí diplomové práce PaedDr. Nataše Mazáčové, Ph.D. za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce a doc. PaedDr. Evě Šotolové, Ph.D. za přínosné informace o zkušenostech se vzděláváním romských žáků.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Význam asistenta pedagoga v inkluzivním vzdělávání romských žáků vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla použita k získání jiného nebo stejného titulu.

Dávám souhlas, aby tato práce byla trvale uložena v databázi Theses.

V Praze dne: 18. 6. 2014

Podpis:

Obsah	
<b>Úvod</b>	3
Teoretická část	5
<b>1. Konstituování profese asistenta</b>	6
1.1 Vymezení řešené problematiky	6
1.1.1 Analýza užívaných pojmů	7
1.2 Historie	9
1.3 Legislativa a právní předpisy	11
1.4 Finanční zabezpečení státu pro podporu funkce asistenta	14
1.5 Zřízení funkce asistenta pedagoga	18
1.6 Různá pojetí práce asistenta pedagoga	19
1.6.1 Asistent pedagoga pro žáky se zdravotním postižením	20
1.6.2 Asistent pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním	21
1.7 Profesní příprava a metodická podpora asistenta pedagoga	21
1.8 Osobnostní předpoklady	23
1.9 Aktuální tendence v ČR	24
<b>2. Integrace a inkluze ve školním prostředí</b>	25
2.1 Vymezení řešené problematiky	25
2.2 Důvody k inkluzi	27
2.3 Legislativa a právní předpisy	30
2.4 Inkluze v edukačním prostředí školy	33
2.5 Inkluze a pedagogičtí pracovníci	35
2.6 Rizika inkluze	36
2.8 Současný stav zavádění inkluze v ČR a v zahraničí	36
<b>3. Strategie vzdělávání romských žáků</b>	38
3.1 Historie	38
3.2 Etnické charakteristiky jako determinanty v ped. přístupu k žákům	39
3.3 Rodina jako determinující činitel úspěšnosti ve vzdělávání	40
3.4 Biologické, sociální a kulturní determinanty romského etnika ve vzdělávání	42
3.5 Výchova a vzdělávání romských žáků v ČR	43
3.6 Současný stav v České republice a nejasná budoucnost	47

<b>4. Asistent pedagoga jako součást kolektivu</b>	49
4.1 Specifika vztahu mezi asistentem pedagoga a učitelem	49
4.2 Komunikace a spolupráce se zákonnými zástupci žáka	51
4.3 Komunikace a spolupráce asistenta pedagoga a žáka	51
Empirická část	53
<b>5. Koncipování výzkumu</b>	54
5.1 Stanovení oblasti výzkumu	54
5.2 Vymezení výzkumného problému a stanovení cíle výzkumu	54
5.3 Předpoklady	55
5.4 Zdůvodnění volby metody výzkumného šetření a jejich charakteristika	55
5.5 Výzkumná skupina	56
<b>6. Průběh výzkumného šetření</b>	57
6.1 Analýza výsledků výzkumného šetření	58
<b>7. Průběh výzkumného šetření-rozhovory</b>	71
7.1 Analýza rozhovorů se zákonnými zástupci	72
7.2 Analýza rozhovorů se žáky	74
<b>8. Shrnutí výzkumného šetření a vyhodnocení dílčích cílů</b>	76
<b>9. Vyhodnocení předpokladů výzkumného šetření</b>	79
<b>Závěr</b>	80
Seznam použité literatury a další zdroje	83
Seznam příloh	91
Seznam grafů	102

## ÚVOD

Pro svou diplomovou práci jsem si zvolila téma Význam asistenta pedagoga v inkluzivním vzdělávání romských žáků. Toto téma pro mě bylo velice zajímavé, neboť se sama v praxi setkávám s různým pojetím práce asistenta pedagoga s romskými žáky. V současné době je navíc integrace romských žáků do základního vzdělávacího proudu stále aktuální a diskutabilní, neboť tato oblast již zcela nespadá do oblasti speciálního školství.

Práce je určena učitelům, asistentům pedagoga i široké veřejnosti, které tato problematika zajímá. Získané poznatky jim umožní lépe reflektovat vlastní pedagogickou praxi.

Závěrečná práce je rozdělena na část teoretickou a empirickou. Ve své práci jsem si stanovila několik cílů:

- **Analýza opodstatnění pozice asistenta pedagoga v inkluzivním vzdělávání romských žáků**
- **Mapování a analýza současné legislativy a odborné literatury k dané problematice**
- **Mapování požadavků a očekávání pedagogů, zákonných zástupců a jejich dětí na asistenta pedagoga a jejich vzájemná spolupráce**

První kapitola popisuje historii funkce asistenta pedagoga a analyzuje minulý i aktuální stav vzdělávacího systému v České republice s nutným legislativním objasněním. Vymezuje rozdíly mezi asistentem pedagoga pro zdravotně postižené, asistentem pedagoga pro sociokulturně znevýhodněné žáky a popisuje jejich osobnostní předpoklady.

Druhá kapitola je zaměřena na integraci a inkluzi ve školním prostředí, čtenáři se mohou blíže seznámit s vymezením této problematiky a s legislativním ukotvením v právním řádu České republiky.

Třetí kapitola je věnována charakteristice romského etnika s ohledem na jejich kulturní, biologické a sociální determinanty v současném výchovně – vzdělávacím procesu.

Čtvrtá kapitola je poslední v teoretické části a zabývá se vztahy a spoluprací mezi asistentem pedagoga a pedagogickým kolektivem, zákonnými zástupci a samotnými integrovanými žáky.

Empirická část má dvě fáze výzkumu:

- výzkumná sonda s učiteli
- rozhovory s žáky a jejich zákonnými zástupci



První kapitola empirické části objasňuje, jak je výzkum realizován. Dále blíže charakterizuje a stanovuje i cíl, jehož hlavním smyslem bylo získání informací o požadavcích a očekávání pedagogů, zákonných zástupců i samotných žáků na asistenta pedagoga a jejich vzájemná spolupráce. Tato kapitola obsahuje i předpoklady, popisuje výzkumnou skupinu a zdůvodňuje volby metod výzkumného šetření.

Další kapitola obsahuje samotný průběh výzkumného šetření realizovaný výzkumnou sondou s učiteli a jeho analýzou.

Třetí kapitola se zabývá průběhem a analýzou výzkumného šetření v rámci rozhovorů se zákonnými zástupci a s žáky.

Poslední dvě kapitoly obsahují shrnutí výzkumného šetření, jeho předpokladů a dílčích cílů.

Výsledky, které získám výzkumným šetřením, budou analyzovány a interpretovány s přihlédnutím k poznatkům, které jsem získala teoretickou částí.

## TEORETICKÁ ČÁST

## 1. KONSTITUOVÁNÍ PROFESE ASISTENTA PEDAGOGA

### 1.1 Vymezení řešené problematiky

Prudký rozvoj společnosti klade důraz na vzdělanost obyvatelstva. Pro české školství vyplývá důležitý úkol - umožnit přístup ke vzdělávání všem vrstvám potenciálních zájemců, dát šanci lidem bez ohledu na úroveň podmínek, ze kterých do vzdělávacího procesu vstupují.

V kontextu české majoritní společnosti se jako nejdůležitější téma k řešení jeví nízká úroveň sociokulturního prostředí romských rodin.

Ve vzdělávacích systémech rozvinutých demokracií západní Evropy je problém integrace a vzdělávání minoritních etnik řešen průběžně již několik desetiletí. V české školské legislativě byla funkce pomocného pedagoga-asistenta pedagoga ještě v devadesátých letech 20. století neznámým pojmem.

Asistent pedagoga je tedy poměrně nová profese, kterou podle pokynu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (dále jen MŠMT) ve třídě nebo studijní skupině mateřské školy, základní školy, základní školy speciální, střední školy, v oddělení konzervatoře a vyšší odborné školy (dále jen ve školách) zřizuje ředitel školy tam, kde je ve třídách větší počet žáků se sociálním znevýhodněním. Ideální je, když asistent pedagoga pochází přímo z romské komunity (PRŮCHA a kol., 2013, s. 20)

Předem je třeba si vymežit skutečnost, že název „romský asistent pedagoga“ se používá pouze pro zdůraznění, že se jedná o asistenta pedagoga romského původu, z hlediska legislativního ukotvení je správný termín „asistent pedagoga“ (NĚMEC a kol., 2010, s. 60).

Ve své práci se budu zabývat asistentem pedagoga, který má podpořit začleňování žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, konkrétně z romské komunity. Mnohdy se používá pouze pojem sociálně znevýhodněný, ale z mého hlediska pojem sociokulturně znevýhodněný přesněji charakterizuje danou problematiku.

Za dítě, žáka a studenta ze sociokulturně znevýhodněného prostředí se považuje jedinec z rodiny s nízkými příjmy, nedostatečným materiálním zázemím, nevyhovujícími bytovými podmínkami s komplikovanou dostupností školy. Tyto faktory často vykazují žáci romského původu. Žijí tedy většinou v uzavřené lokalitě, kde není delší dobu

podporováno vzdělávání, taktéž nedostatečně ovládají vyučovací jazyk (tzv. omezený jazykový kód). Zákonní zástupci často se školou nespolupracují. Je nutné podotknout, že takové děti se nacházejí i mimo takto definované minoritní skupiny (MOUSSOVÁ HADJ in Ed.BITTNEROVÁ, 2009, s. 27). Považuji za nutné zmínit i tu skutečnost, že romští asistenti nebo romští poradci působili po roce 1997 na odborech sociálních věcí, obecních, okresních a krajských úřadech. Role asistenta (poradce) spočívala mimo jiné i spolupráci mezi romskou rodinou a orgány státní správy a samosprávy. Uvedená problematika spadá nejen do pedagogické oblasti, ale i do oblasti sociálně - právní.

Je zapotřebí překonat předsudky, které naši společnost neustále provázejí a zařazovat tyto žáky do běžných tříd, ať už s pomocí asistentů pedagoga nebo i s dalšími prostředky inkluzivního vzdělávání.

#### 1.1.1 Analýza užívaných pojmů

Ve své práci se budu zabývat romským etnikem, což je skupina lidí, kteří mají společný původ, kulturu a jazyk. Vyznačují se svou etnicitou (PRŮCHA, 2011, s. 24).

*„Etnicita je souhrn kulturních, rasových, jazykových a teritoriálních faktorů, historických osudů a představ o společném původu, formulujících etnické vědomí člověka, jeho etnickou identitu“*(PRŮCHA, 2011, s. 24).

Romové byli do roku 1989 pravidelně zařazováni do jiných škol, než byly školy hlavního vzdělávacího proudu, a to i v případě, že neměli ani lehkou mentální retardaci. Byly to převážně zvláštní školy (dnes ZŠ praktické - školy pro žáky s lehkým stupněm mentální retardace) nebo pomocné školy (dnes ZŠ speciální - školy pro žáky s těžkým mentálním postižením, pro žáky s více vadami a pro žáky s autismem (TANNENBERGEROVÁ, KRAHULOVÁ in KVĚTOŇOVÁ, PROUZOVÁ, 2010, s. 98). Nejhorší je lhostejnost v otázce řešení vzdělávání romské populace. Tato lhostejnost může vést až k segregaci tohoto etnika, což je samostatné vyučování žáků, kteří se zdravotně nebo sociokulturně odlišují od svých vrstevníků. Segregace je opakem integrace (PRŮCHA a kol., 2013, s. 260).

Müller (2001, s. 8) definuje současnou školu jako místo společného soužití žáků tzv. „normálních“ (autor chápe normu ve smyslu většiny) a žáků, kteří se od této většinové normy nějakým způsobem odlišují.

Dle Eberweina (2008) pojem „normální“ v podstatě neexistuje a nahrazuje jej pojmem „intaktní“. Autor se domnívá, že tímto pojmem lze lépe operovat při rozlišování názvosloví u majoritního (intaktního) obyvatelstva a obyvatel s postižením nebo narušením, jelikož ostatní termíny (zdravý, postižený, nepostižený, normální), jsou pro něj sporné a nevystihují podstatu věci (LECHTA (ed.), 2010, s. 20).

Ve své práci se nebudu příliš zmiňovat o žácích s postižením, což jsou osoby, jejichž handicap je trvalý a může být tělesného, duševního, řečového nebo smyslového charakteru (PRŮCHA a kol., 2013, s. 2010). Tato práce je zaměřena na sociokulturně znevýhodněné žáky, jejichž vzdělávací potřeby musí být naplňovány speciálním způsobem, vyžadují speciálně vzdělávací potřeby. Tato specifika plynou právě z rozdílné výchozí kultury a sociálního postavení žáka a jeho rodiny. Cílem je zařadit žáky ze sociokulturně znevýhodněného prostředí do majoritní společnosti, právě skrze školní vzdělávání (BITTNEROVÁ, RENDL in Ed.BITTNEROVÁ, 2009, s. 14).

Mezi žáky se speciálním způsobem naplňování vzdělávacích potřeb patří dále žáci mimořádně nadaní, zdravotně handicapovaní a jinak znevýhodnění. Do podpůrných prostředků, na které mají děti, žáci i studenti s těmito specifiky právo, patří dle vyhlášky č. 73/2005 Sb., kromě pomoci asistenta pedagoga také speciální učebnice, metody, formy a vyučovací postupy, vhodné kompenzační a rehabilitační pomůcky, právo na snížení počtu žáků ve třídě a nutné je i zavedení předmětů se speciálně pedagogickou péčí apod. (HÁJKOVÁ, STRNADOVÁ, 2010, s. 17).

Neustálá snaha k přímé práci a pomoci integrovanému žákovi se nedoporučuje, neboť může paradoxně vést k nesamostatnosti žáka a jeho neschopnosti zapojit se do kolektivu. Asistent pedagoga má přímo pedagogicky působit a spolupracovat s celou třídou tak, aby začleňovaný žák nepociťoval žádnou stigmatizaci (NĚMEC, ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ, HÁJKOVÁ, 2014, s. 53).

## 1.2 Historie

Vzhledem k postupující integraci a inkluzi (tyto pojmy jsou blíže definovány v kapitole 2.1 této práce) je většina žáků s různým typem postižení nebo žáci ze sociokulturně znevýhodněného prostředí začleňována ze speciálních škol do všech typů škol. Tito žáci i studenti již nespádají do speciálního školství. Vzorem pro Českou republiku se staly zkušenosti z ostatních států Evropy a také požadavky Evropské agentury pro speciální vzdělávání, jejímž členem je Česká republika od 1. 5. 2004. Celá nová legislativa, která začala platit 1. 1. 2005, vede k nutnému rozšíření profese asistenta pedagoga. Role asistenta pedagoga byla zavedena v současném školství teprve nedávno. Na místě asistentů působili nejdříve vojáci na civilní službě, a to na základě vyhlášky č.127/1997Sb. o speciálních školách a speciálních mateřských školách. Ta umožňovala, aby v jedné třídě působili současně dva pedagogičtí pracovníci. Do té doby působil v těchto školských zařízeních jen jeden pedagogický pracovník-učitel (TEPLÁ, ŠMEJKALOVÁ, 2007, str. 7). Netřeba dodávat, že pomoc, která přišla na základě uvedené vyhlášky, byla velice potřebná. Samotný učitel nemohl zajistit bezpečnost žáků a zcela jistě plně pedagogicky nepůsobil tak, jak by bylo u těchto žáků žádoucí.

Asistenti nejprve podporovali ve výchovně vzdělávacím procesu výhradně romské žáky, hlavně na základních školách. V roce 1997 přispělo ke zřízení role romského asistenta a romského poradce usnesení vlády č. 686/1997 ke Zprávě o situaci romské komunity v ČR. Od podzimu do zimy roku 2000 uskutečnil Institut pro sociální otázky Fakulty sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně a katedra distančního vzdělávání Filozofické fakulty Palackého univerzity v Olomouci s finanční i metodickou podporou „Open Society Institute- Local Group Initiative“ v Budapešti projekt „Podpora dovedností a role romského poradce a romského asistenta.“ Projekt byl realizován formou skupinových rozhovorů a workshopů o možnostech řešení dané problematiky v pěti vzdělávacích modulech. Z tohoto projektu vyplynulo, že uvedené role byly zřizovány na odborech sociálních věcí. Ve školách tito asistenti působili spíše okrajově. Funkce romského asistenta a poradce spočívala ve spolupráci s orgány státní správy a samosprávy a romskými rodinami. V očích romské komunity byli romští asistenti a poradci vzorem, tudíž se komunitu dařilo lépe zapojovat do společnosti. Asistenti a poradci se snažili postupně vytvářet zázemí pro domácí přípravu, dohlíželi

na stálou školní docházku, snažili se smysluplně využít volný čas a u starších dětí, které ukončují základní školu, pomáhali při přechodu na učební obory. Bohužel s nárůstem romských asistentů a poradců se odbory sociálních věcí distancovaly od řešení problematiky. Po romských asistentech a poradcích se vyžadovalo, že vyřeší u romské komunity úplně vše, od špatné bytové situace, přes vyplňování různých žádostí, řešení dluhové situace až po domácí přípravu u svých dětí. Vše pochopitelně dospělo k tomu, že asistenti a poradci museli odmítat poskytování pomoci a čelili nedůvěře ze strany romské komunity. Také neměli k dispozici dostatek potřebných informací a přístup k internetu a současně rady, činnosti a doporučení těchto asistentů nebyly ze strany pracovníků sociálních odborů přijímány jako dostatečně relevantní. Někteří se setkali i s rasistickým přístupem ze strany úředníků. Asistenti a poradci nebyli také dostatečně finančně oceňováni, což vedlo k rezignaci a k častému střídání uvedených rolí. Tato situace je bohužel stále nedořešená (SIROVÁTKA, HAMAR, 2001, s. 14-15).

V letech 2000-2001 došlo k odchýlení od funkce asistenta pedagoga, který působil pouze u romských žáků, a byla zavedena daleko rozsáhlejší koncepce asistenství. Asistent působil u všech sociálně znevýhodněných žáků, bez zaměření na etnickou příslušnost. Název profese byl „vychovatel-asistent učitele“ (NĚMEC, ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ, HÁJKOVÁ, 2014, s. 10).

V roce 2005 u nás na základě vzoru Evropské unie vychází vyhláška č. 73/2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálně vzdělávacími potřebami a vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů, která umožňovala ve třídě, kde se nachází žáci s těžkým zdravotním postižením, působení tří pedagogů, z nichž byl alespoň jeden asistentem pedagoga (TEPLÁ, ŠMEJKALOVÁ, 2007, s. 10). V té době došlo k splnutí několika koncepcí asistenta pedagoga, včetně působení asistenta u zdravotně postižených žáků nebo u sociálně znevýhodněných žáků (NĚMEC, ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ, HÁJKOVÁ, 2014, s. 10).

Asistent pedagoga je dle § 2 odst. 1 zákona 563/2004 Sb. považován za pedagogického pracovníka, který vykonává přímou pedagogickou činnost působením na vzdělávaného. Tento pracovník uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu, je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo

zaměstnancem státu, případně ředitele školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovně právním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu (MŠMT, 2012, s. neuvedena).

*„Hlavními činnostmi asistenta pedagoga jsou pomoc žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí, pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky, při spolupráci se zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází.“* (TEPLÁ, ŠMEJKALOVÁ, 2010, s. 9). Přesná náplň je v kompetenci ředitele školy, který se řídí doporučením školského poradenského zařízení, schopností žáka a jeho skutečnými potřebami v konkrétních podmínkách školských institucí.

Na základě vyhlášky ze dne 25. 5. 2001 ve Sbírce zákonů č. 147/2011 dochází z hlediska asistenta pedagoga k rozšíření činností v souvislosti s nutnou pomocí žákům s těžkým zdravotním postižením mj. při samotném vyučování, při přípravě na výuku, i při základní sebeobsluze. Pomoc asistenta pedagoga se týká činností při samotném vyučování, ale i u akcí pořádaných školou, které souvisí s výukou (MŠMT, 2001, s. 1500).

### 1.3 Legislativa a právní předpisy

Samotné vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami, které je uskutečňováno za pomoci asistenta pedagoga, je v resortu školství zajištěno na základě několika dokumentů a legislativních předpisů (TEPLÁ, ŠMEJKALOVÁ, 2010, str. 7).

Mezi obecně uznávané právní a pedagogické dokumenty patří:

1. Teoreticko - pedagogické dokumenty, s kterými pedagog často pracuje. Jedná se o školský zákon, vyhlášky, vzdělávací standardy, metodické pokyny a příručky, školní vzdělávací programy, učebnice.

2. Praktické pedagogické dokumenty, s kterými pedagog i asistent pedagoga pracuje téměř denně. Jedná se o vnitřní řád školy, katalogové listy žáků, třídní knihy, vysvědčení, žákovské knížky. (ČAPKOVÁ, 2011, s. 15)



Předstupněm uzákonění profese asistenta pedagoga byl „Metodický pokyn Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ke zřizování přípravných tříd pro děti se sociálním znevýhodněním a k ustanovení funkce vychovatele - asistenta učitele“ pod č.j. 25 484/2000-22. Ustanovit tuto funkci mohl ředitel školy pouze v tom případě, že se ve škole vzdělával větší počet žáků se sociálním znevýhodněním (FIDLEROVÁ, 2005, s. 20).

Základním kamenem koncepce nové reformy českého školství patří přelomový dokument Národní program rozvoje vzdělávání v České republice- Bílá kniha (dále jen Bílá kniha) vydána v roce 2001 v Praze. Tento dokument nastiňuje pravděpodobný vývoj českého školství v příštích deseti až dvaceti let. Zmiňuje se o žácích se sociokulturním znevýhodněním.

Cílem dokumentu bylo odstranit nerovnost mezi vysokoškolsky vzdělanými lidmi v závislosti na ukončeném vzdělání rodičů, kdy děti rodičů bez středoškolského vzdělání na vysokoškolské vzdělání téměř nedosáhly. Dokument poukazuje na nedostačenou vzájemnou propojenost reforem v oblasti základního a středoškolského vzdělávání s reformami terciárního vzdělávání, dalšího vývoje a inovací. V dokumentu je také uvedeno, že je potřeba podpořit žáky s talentem, což znamená zrušit sociální bariéry a takovým žákům a studentům naopak finančně pomoci prostřednictvím sociálních stipendií. Je důležité, aby u žáků s kulturním a sociálním znevýhodněním začala pedagogická péče již v raném věku a dbalo se o kvalitní předškolní vzdělání u těchto dětí především (KOTÁSEK a kol., 2001, s. 46- 47, s. 56-57, s. 63).

Bílá kniha nebyla jediným důležitým dokumentem. Významný je zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, především zákona č. 383/2005 Sb. a Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů.

Další důležitý koncepční materiál je bezesporu vládní usnesení č. 605 ze dne 16. 6. 2004 - Střednědobá koncepce státní politiky vůči občanům se zdravotním postižením a vládní usnesení č. 1004 ze dne 17. 8. 2005 - Národní plán podpory a integrace občanů se zdravotním postižením na období 2006 - 2009, vycházející z cílů a úkolů

Střednědobé koncepce, včetně dodatku č. 710/2007 a nařízení vlády č.75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně-pedagogické, přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagoga (TEPLÁ, ŠMEJKALOVÁ, 2007, s. 9).

Stejně důležitým dokumentem jako Bílá kniha je i Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy České republiky z roku 2007. Tento záměr byl zpracován na základě §9-11 a §185 odstavec 4 zákona č.561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Obsahuje a definuje cíle, záměry a požadavky vzdělávací politiky, klade důraz na rovnost příležitostí ke vzdělávání a zvyšování profesionality pedagogů. Zmiňuje se o přípravných třídách, potřebě většího počtu asistentů pedagoga pro žáky se sociokulturním znevýhodněním a v roce 2005 je vyhlášen rozvojový program na jejich financování. Každý rok se také vyhláší dotační programy, které podporují Romy a cizince, jejich vzdělávání v mateřském jazyce a taktéž vedou k celkové multikulturní výchově. V roce 2005 vláda přijala Koncepti včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí a Koncepti romské integrace. O rok později začala realizace projektu, který byl nazván „Rozvoj poradenství, vzdělávání a podpůrných služeb pro žáky se sociokulturním znevýhodněním - Střediska integrace menšin“ (dále jen SIM). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy každý rok podporovalo dotačními programy, mimo jiné i oblasti: integrace romské komunity, financování asistentů pedagoga pro děti, žáky, studenty se sociokulturním znevýhodněním. Bohužel kurzy Dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen DVPP), které se vážou k dané problematice, nebyly schopny všechny potřeby pedagogů pojmout, proto byl vyvinut systém pedagogické asistence. Ve spolupráci s Ministerstvem práce a sociálních věcí (dále jen MPSV) vznikla myšlenková osnova o osobní asistenci.

Na další programové období od roku 2007-2013 vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy několik oblastí podpory, které se praktikují soustavou projektů. V oblasti, které se věnují v této práci, bylo cílem tohoto záměru zkvalitnit vzdělávání a práci asistenta pedagoga, zajistit jeho další vzdělávání a podpořit inkluzi romských žáků. Záměr také přesně určil nároky na obsah a rozsah práce asistenta pedagoga (TEPLÁ, ŠMEJKALOVÁ, 2007, s. 9 a MŠMT, 2007, s. 3, 15, 17).

Přínosem bylo i vládní usnesení č. 253 ze dne 29. 3. 2010, které představilo Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010 - 2014 (TEPLÁ, ŠMEJKALOVÁ, 2010, s. 7).

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vydalo v roce 2011 i Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2011 - 2015. Cílem tohoto záměru je zvýšit hodnotu a účinnost vzdělávání v naší republice, kdy by se zároveň zvýšila schopnost prosadit se na mezinárodním poli. Záměr obsahuje doporučení přiblížit současnému stavu Národní akční plán inkluzivního vzdělávání, který má kompenzovat stávající národní plány směřující k inkluzivnímu vzdělávání z roku 2012. Záměr má dále na starosti osobní a metodickou přípravu škol a školských zařízení, které zabezpečují vzdělávání žáků se zdravotním postižením a jiným znevýhodněním. Do tohoto vzdělávání patří mimo jiného:

- rozšíření podpory asistentů pedagogů
- vznik přípravných tříd
- podpora dalšího vzdělávání na středních školách (MŠMT, 2011, s. 2-3, 16).

Pro větší přehlednost uvádím všechny potřebné zákony, vyhlášky a všechna nařízení vlády v příloze č.1. (TEPLÁ, ŠMEJKALOVÁ, 2010, s. 7- 9).

Na základě uvedených dokumentů se konstituuje role asistenta pedagoga, kterou se podrobněji budu zabývat v dalším textu. Tuto roli stručně charakterizovala Fidlerová. Asistentem pedagoga se podle ní může stát osoba, které je více jak 18 let, má čistý trestní rejstřík a má dostudované minimálně základní vzdělání. Takový asistent pedagoga je přijímán do školství podle platných předpisů o přijímání pracovníků ve školství (FIDLEROVÁ, 2005, s. 20).

#### 1.4 Finanční zabezpečení státu pro podporu funkce asistenta

Ekonomické zabezpečení funkce asistenta pedagoga upravuje zákon č.561/2004 Sb., školský zákon, ve znění pozdějších předpisů, dále zákon č. 306/1999 Sb., o podmínkách poskytování dotací ze státního rozpočtu (platí pro školy soukromé), vyhláška č.492/2005 Sb., o krajských normativech a směrnice č.j. 28 768/2005-45 ve znění

směrnice č.j. 27 985/2007-26, která stanoví zásady, podle kterých krajské úřady provádějí rozpis finančních prostředků.

Tato legislativní opatření nás instruují, jakým způsobem je v České republice vyřešeno ekonomické zabezpečení této funkce. Rozdělování financí určují krajské normativy. V případě, že přímými výdaji nejsou schopny krajské úřady uskutečnit upravené vzdělávací programy a individuální vzdělávací programy, mohou krajské úřady tyto potřeby provést z rezerv, tzn. mimonormativně.

Normativní financování vzdělávacích potřeb pro žáky se zdravotním postižením je plně v pravomoci krajských úřadů a je realizováno pomocí:

a) základní částky - tato částka se odvíjí od toho, o jakého žáka se jedná, tzn. pokud je žák z mateřské školy, základní školy, střední školy nebo základní speciální školy.

b) příplatku - ten závisí na druhu zdravotního postižení a způsobu integrace žáka.

Pokyny příslušného krajského úřadu se musí řídit i školy zřizované obcí, a to i v případě, kdy normativně daný rozpočet nestačí na zvýšené výdaje, které jsou spojeny se zřízením funkce asistenta pedagoga.

Příslušný krajský úřad vydává postupy a pokyny, jak podávat žádosti o navýšení rozpočtu. Těmi se poté řídí školy a postupuje se tak i v případě, že normativní rozpočet nepokryje zvýšené náklady, které jsou nutné ke zřízení funkce asistenta pedagoga. V tomto případě je třeba přistoupit k rozvojovému programu ve vzdělávání- financování asistenta pedagoga.

Rozvojové programy jsou realizovány na základě § 171 odst. 2 zákona č.561/2004 Sb. školského zákona, vyhlášené MŠMT např. „Financování asistentů pedagoga pro děti, žáky, studenty se sociálním znevýhodněním v roce 2013“ (TEPLÁ, ŠMEJKALOVÁ, 2010, s. 11-12).

Cílem je podporovat funkci asistenta pedagoga pro děti, žáky a studenty se sociálním znevýhodněním. Podmínkou je nutná kvalifikace asistenta podle § 20 zákona č.563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. Asistent pedagoga musí požádat do 5 měsíců od nástupu o zařazení do akreditovaného vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga, který je realizován zařízením pro další vzdělávání pedagogických pracovníků v rozsahu 120 vyučovacích hodin, podle § 4 vyhlášky 317/2005 Sb. Dotace i doba čerpání bývá vždy časově omezena, většinou na jeden kalendářní rok. Právníkové osoby uvedené v § 163 odst. 1

písmene a, zákona č. 561/2004 Sb. podávají žádost. Výši finančních prostředků určuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. To také dotace poukáže příslušným krajským úřadům, na účty zřízené pro tyto účely. Odtud jsou pak dále přerozdělovány. Každoročně je vypsáno Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy i více rozvojových programů s různým zaměřením, např. v oblasti financování asistentů pedagoga pro děti, žáky a studenty se sociálním znevýhodněním. O dalších rozvojových programech ve vzdělávání s cílem podpořit asistenta pedagoga se nadále uvažuje (MŠMT, 2012, s. neuvedena). Ten poslední byl vyhlášen dne 3. 2. 2014.

Státní, soukromé nebo církevní školy financují žáky se speciálními vzdělávacími potřebami na základě zákona č. 561/2004 Sb., školského zákona, ve znění pozdějších předpisů. Pro soukromé školy navíc platí i zákon č. 306/1999 Sb., ve znění pozdějších předpisů. Výši normativů na další kalendářní rok stanovuje MŠMT a je zveřejněno na [www.msmt.cz](http://www.msmt.cz) a také ve Věstníku MŠMT (TEPLÁ, ŠMEJKALOVÁ, 2010, s. 12).

Také pro církevní a soukromé školy a školská zařízení vyhláší MŠMT rozvojový program na financování asistentů pedagoga pro děti, žáky a studenty se zdravotním postižením. Ten poslední je z roku 2013 a byl vyhlášen na základě § 171 odst. 2 zákona č. 561/2004 Sb., školského zákona. O dalších rozvojových programech ve vzdělávání s cílem podpořit asistenta pedagoga se nadále uvažuje (TEPLÁ, ŠMEJKALOVÁ, 2010, s. 12).

Mzdy asistentů mohou být hrazeny i nestátními neziskovými organizacemi, výše uvedenými rozvojovými programy a také z financí Evropské unie – „Peníze školám“ nebo z jiných Evropských sociálních fondů a jejich projektů. V roce 2012/13 bylo nejvíce finančních prostředků na ekonomické zajištění asistentů pedagoga pro sociokulturně znevýhodněné čerpáno z dotačních a rozvojových projektů MŠMT (ŠVANČAR, 2014, s. 20).

Je chvályhodné, že MŠMT vyhláší rozvojové programy, které se týkají řešené problematiky. Rozvojové programy ale řeší uvedený problém jen na omezenou dobu, zpravidla na jeden kalendářní rok. Školy a asistenti pedagoga si nemohou být jisti, že získají další finance do budoucna. Optimální je zajištění asistence po celou dobu, po kterou je dítě, žák nebo student v uvedené škole vzděláván. Dalším velkým problémem je nízké finanční ohodnocení samotného asistenta pedagoga.

Pracovně právní vztah mezi asistentem pedagoga a jeho zaměstnavatelem je řízen zákonem č. 262/2006 Sb., zákoník práce, ve znění pozdějších předpisů, v případě, že je pozice asistenta pedagoga ve školách zřízena státem, krajem, obcí nebo svazkem obcí. Platové zařazení se řídí dle § 123 odst. 2 zákoníku práce a je v rozsahu od 4. do 9. platové třídy. Asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem, platový tarif se proto řídí podle nařízení vlády č.564/2006 Sb., o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě, ve znění pozdějších předpisů – dle přílohy č. 1 nařízení vlády č. 130/2009 Sb., má také právo na 8 týdnů dovolené. Počet asistentů pedagoga s 8. a 9. platovou třídou je ovšem velmi málo. Ředitel školy také rozhoduje, zda asistent pedagoga vykonává přímou práci (činnost, která spočívá v pomocných výchovných pracích, které jsou zaměřeny na formování základních pracovních i hygienických návyků a na zvýšení úrovně společenského chování žáka) a stanoví pro něj týdenní rozsah dle přílohy č. 1 nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické, přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků, ve znění nařízení vlády č. 273/2009 Sb. v rozsahu 20-40 hodin za týden, zcela dle požadavků školy, kteří se rozhodují i podle doporučení školského poradenského zařízení a dle Informací MŠMT k nařízení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě č. j. 20 499/10-15 (TEPLÁ, ŠMEJKALOVÁ, 2010, s. 14 a 20).

Ředitelé škol vyžadují po asistentovi pedagoga i činnost nepřímou, protože i asistent se musí připravit na následující vyučování. Nepřímá činnost by neměla tvořit více jak polovinu celého úvazku asistenta pedagoga.

Pro ilustraci obtíží, se kterými se setkáváme v praxi, mohu uvést konkrétní příklad asistentky, která (ač je plně kvalifikována) nedosahuje odpovídajícího finančního ohodnocení. Vedoucí pracovník této konkrétní asistentky nedokázal nalézt odpovídající řešení. Nakonec rodiče asistovaného dítěte pedagogické pracovníci nabídli finanční kompenzaci, což umožnilo její další setrvání na uvedené pozici. Toto řešení je sice možné, nelze jej však označit jako žádoucí. V souvislosti s dětmi ze sociokulturně znevýhodněného prostředí je toto řešení prakticky nemožné.

### 1.5. Zřízení funkce asistenta pedagoga

O zřízení funkce asistenta pedagoga nemůže ředitel školy žádat bez doporučení školského poradenství. Mezi školská poradenská zařízení řadíme speciálně pedagogické centrum nebo pedagogicko-psychologickou poradnu. Tato zařízení musí rodiče se svým dítětem navštívit, pokud chtějí, aby mohlo být uplatněno speciální vzdělávání. Ředitel se musí důkladně seznámit s doporučením školského poradenství, aby věděl proč je navržena pomoc asistenta pedagoga a také je zde uvedena širě náplně činnosti asistenta pedagoga, výše úvazku apod. Ředitel školy musí poté zažádat příslušný kraj o navýšení finančních prostředků pro funkci asistenta pedagoga. Pro rodiče začleněného žáka je tato služba ze zákona bezplatná (UZLOVÁ, 2010, s. 27).

Souhlas krajského úřadu ke zřízení pozice asistenta pedagoga ve školách, ve kterých se vzdělává žák nebo student se zdravotním postižením nebo se zdravotním znevýhodněním upravuje metodický pokyn MŠMT č.1/05. Na základě ustanovení § 16, odst. 9 a 10 zákona č. 561/2004 Sb., školský zákon s účinností od 1. 1. 2005 byla u nás uzákoněna profese asistenta pedagoga. Ředitel školy na základě tohoto zákona vyhotoví žádost o souhlasu ke zřízení funkce asistenta pedagoga na svém pracovišti a musí zahájit potřebné kroky k zajištění financí pro tuto pozici. O finanční zabezpečení žádá obec, která danou školu zřizuje, nebo krajský úřad. Pokud řediteli školy finance nepostačují, může se obrátit s prosbou o pomoc u nestátní neziskové organizace nebo se může účastnit výběrových řízení a grantových programů. U dotačních programů MŠMT mohou nalézt pomoc školy církevní nebo soukromé (ČAPKOVÁ, 2011, s. 19).

Souhlas krajského úřadu musí být i ke zřízení pozice asistenta pedagoga pro děti, žáky a studenty se sociálním znevýhodněním. Žádost musí obsahovat náležitosti dle § 7 odstavec 2 vyhlášky č.73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů.

Žádost podává pouze ředitel školy písemnou formou k příslušnému krajskému úřadu, odboru školství mládeže a tělovýchovy (dále jen OŠMT KÚ) v termínu pro následující školní rok do 31. března kalendářního roku, mimořádně i v průběhu školního roku. Současně s žádostí o samotnou pozici asistenta pedagoga musí ředitel školského zařízení žádat i o finanční pokrytí této nově vzniklé pozice na jeho pracovišti.

OŠMT KÚ posoudí žádost po formální, věcné, právní stránce. Při odhalených chybách může zaslat žádost zpět řediteli školského zařízení k opravě a k doplnění. Oddělení financování vzdělávání OŠMT KÚ posoudí žádost z ekonomického hlediska.

Souhlas se uděluje pouze na jeden školní rok. Pokud dojde během školního roku ke změně podmínek, na základě kterých byla funkce asistenta pedagoga zřízena (např. odchod žáka na jinou školu), musí tuto skutečnost ředitel školy písemně oznámit OŠMT KÚ (KRAJSKÝ ÚŘAD KARLOVARSKÉHO KRAJE, 2011). Žádost zařazují v příloze č. 2

### 1.6 Různá pojetí práce asistenta pedagoga

Asistent pedagoga je dle § 2 zákona č. 563/2004 Sb. pedagogickým pracovníkem, který působí ve třídě, kde je vzděláván žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Měl by být plnohodnotným pedagogickým pracovníkem vedle samotného pedagoga ve třídě a nápomocen i ostatním žákům, pokud je tak domluven s pedagogem. Dle níže uvedené autorky by neměl asistent pedagoga společně se začleněným žákem působit jako „stát ve státě“, tudíž pracovat odděleně od ostatních žáků, jen s asistentem pedagoga. Takové vzdělávání nemá s inkluzivním přístupem nic společného.

Asistent pedagoga může být nápomocen i v inkluzi při volnočasových aktivitách. Hlavním přínosem volnočasových aktivit je hravé poznávání a zapojení žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí do majoritní společnosti. Asistentovi pedagoga dává možnost dalšího využití pro školu a zvýšení jeho platového ohodnocení (UZLOVÁ, 2010, s. 43,94).

Naprosto nepostradatelný je asistent pedagoga při vzdělávání romských žáků. Pokud je asistent pedagoga sám Rom, stane se pro dětské příslušníky svého etnika jakýmsi vzorem. Tito asistenti jsou velice oblíbení, rozumí jazyku, tradicím a kultuře romského etnika a romští žáci u nich získávají mnohem větší pocit bezpečí a důvěry (NĚMEC a kol., 2010, s. 67).

*„Romský pedagogický asistent je podaná ruka mezi Romem a Čechem a jinými národnostmi.“ (BALVÍN, 2000, s. 29)*



V našem školství je třeba rozlišovat pedagogickou asistenci, která spočívá v pomoci asistenta pedagoga žákovi přímo ve vzdělávacím procesu, tudíž je taková činnost hrazena z rozpočtu resortu MŠMT. Naopak osobní asistence spočívá v práci v sociálních službách, v tomto případě je činnost hrazena z rozpočtu MPSV nebo prostřednictvím neziskových organizací. Osobní asistent není zaměstnancem školy, ale dle § 8 odst. 7 vyhlášky MŠMT č.73/2005 Sb., může působit při vyučování ve škole (TEPLÁ, ŠMEJKALOVÁ, 2007, s. 19).

Není až tak výjimečné, že osobní asistent zastupuje ve třídě činnost pedagogické asistence. To je problém pro rodiče žáka se zdravotním postižením, protože na činnost osobního asistenta musí ze zákona přispívat sami, dostávají se tak do situace, kdy nechtěně hradí asistenta pedagoga celé třídy. Od roku 2010 již není ale povinností rodičů žáka se zdravotním postižením s uvedenou alternativou souhlasit, neboť jim to umožňuje soubor pedagogicko-organizačních informací vydané MŠMT (č. j. 320/2010 - 20) na školní rok 2010/2011 (UZLOVÁ, 2010, s. 25).

Podpůrné asistenční pedagogické služby umožňují mnohem kvalitnější vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V České republice je zřízena v resortu MŠMT pozice asistenta pedagoga pro žáky se zdravotním postižením a pro žáky se sociálním znevýhodněním (TEPLÁ, ŠMEJKALOVÁ, 2007, s. 8).

#### 1.6.1 Asistent pedagoga pro žáky se zdravotním postižením

Tento asistent působí u žáků integrovaných v běžných mateřských školách, základních, středních a vyšších odborných školách nebo u žáků, kteří jsou těžce zdravotně postižení ve speciálních školách (TEPLÁ, ŠMEJKALOVÁ, 2007, s. 8).

Pracovní náplň tohoto asistenta se přímo odvíjí od zdravotního stavu dítěte a jeho individuálních potřeb a možností. Asistent pedagoga musí úzce spolupracovat s rodiči dítěte a jeho pedagogem. Hlavní podpora ze strany asistenta pedagoga spočívá v pomoci při sebeobsluze dítěte, stravování, osobní hygieně, při nutném přemísťování v areálu školy i mimo školu. Důležitým úkolem pro asistenta pedagoga je podpořit a rozvíjet samostatnost dítěte, pomoci v komunikaci s ostatními žáky, učiteli a dalším personálem ve škole i mimo ni. Tento druh asistence je považován za nejnáročnější (UZLOVÁ, 2010, s. 3).

### 1.6.2. Asistent pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním

Uvedený asistent působí převážně v přípravných třídách běžných i speciálních škol nebo na základních školách. Jak už bylo uvedeno, je vhodné, aby asistent pedagoga znal dobře prostředí, ze kterého ponejvíce žáci pocházejí, nejčastěji je to romská komunita. Toto rodinné prostředí vykazuje nízké sociokulturní postavení. Cílem asistenta pedagoga je podpořit a motivovat k integraci do školního prostředí a společnosti. Přesnou náplň práce asistenta pedagoga stanoví ředitel školy. Většinou činnost asistenta pedagoga spočívá v pedagogické asistenci učitelům při výuce, v pomoci žákům i jejich rodičům při adaptaci na školní prostředí, ve snaze zapojit žáky i rodiče k domácí přípravě na vyučování, ve spolupráci s učitelem při komunikaci s rodiči žáků, s komunitou apod. (TEPLÁ, ŠMEJKALOVÁ, 2007, s. 28).

Asistenti pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním se setkávají s řadou překážek ve své práci. Zejména u žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí jsou časté obtíže se školní docházkou, která je velmi nepravidelná. Žáci mají problém s dodržováním osobní hygieny, protože nemají dostatečně zafixované základní hygienické návyky a často bývají svědky nebo jsou přímými účastníky sociálně patologických jevů. Všechny tyto jevy narušují klidný průběh vyučování a samotné vzdělávání žáka. (DROTÁROVÁ, 2006, s. 66-68). Příčinou je prostředí, ve kterém vyrůstají.

(viz kapitola 3.4).

### 1.7 Profesionální příprava a metodická podpora asistenta pedagoga

Odbornou kvalifikaci získává asistent pedagoga na základě § 20 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. Kvalifikaci lze získat:

*„1, vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd*

*2, vyšším odborným vzděláním získaným studiem v akreditovaném vzdělávacím programu VOŠ v oboru vzdělávání zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů nebo sociální pedagogiku*

*3, středním vzděláváním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělávání zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů*

*4, středním vzděláváním s výučním listem získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a studiem pedagogiky*

*5, základním vzděláváním a absolvováním akreditovaného vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga uskutečňovaného zařízením dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků“*

(KALEJA, 2011, s. 89).

V současné době se preferuje u asistenta pedagoga pro přímou pedagogickou činnost středoškolské vzdělání s maturitou, doplněné studiem alespoň akreditovaného kvalifikačního kurzu pro asistenty pedagoga nebo jiného pedagogického vzdělání. V případě pomocných výchovných prací ve škole postačí vzdělání základní nebo s výučním listem doplněné též akreditovaným kvalifikačním kurzem pro asistenty pedagoga (NOVÁ ŠKOLA, o.p.s. 2013, s. neuvedena).

Studium pedagogiky upravuje § 22 odst. 1 písm. b, zákona 563/2004 Sb., a § 3 vyhlášky č. 317/2005 Sb. Pro zájemce s dosaženým základním vzděláním upravuje další studium § 20 odst. e, zákona 563/2004 Sb., a § 4 vyhlášky č.317/2005 Sb. (TEPLÁ, ŠMEJKALOVÁ, 2010, s. 10).

Z důvodu nízkého platového ohodnocení asistenta pedagoga se nejčastěji o tuto pozici zajímají lidé se středoškolským vzděláním, kteří si požadovanou odbornost doplní studiem některého z akreditovaných kurzů a studují ho souběžně při zaměstnání (UZLOVÁ, 2010, s. 44).

MŠMT pravidelně zveřejňuje seznam akreditovaných vzdělávacích programů. Těmi se zabývají i organizace a instituce, které nabízejí akreditované vzdělávací kurzy pedagogického minima pro asistenty pedagoga. Mezi nejznámější patří dle Šotolové (2001) např. Nová Škola o.p.s., Humanitas Profes o.p.s, Step by Step ČR o.p.s., Krajské zařízení pro DVPP a informační centrum Nový Jičín, přísp.org. v Ostravě, Kabinet multikulturní výchovy Katedry sociální pedagogiky PdF MU v Brně (KALEJA, 2011, s. 89).

Informace o akreditovaných vzdělávacích programech najdou zájemci i na webových stránkách Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze.

I po absolvování nutné kvalifikace potřebuje asistent pedagoga, hlavně v počátku své práce, podporu a spolupráci s týmem školy i poradenským zařízením. Kolegové a vedení školy by měli asistenta pedagoga seznámit s organizací vzdělávání ve škole, s orientací v rámcových a školních vzdělávacích programech, v náplni jednotlivých předmětů apod. Metodickou podporu a vedení mohou nabídnout pracovníci z Pedagogicko-psychologické poradny (dále jen PPP) a Speciálně pedagogického centra (dále jen SPC). Konzultace je pro asistenta pedagoga přínosná, protože se pečlivě seznámí s druhem a stupněm postižení nebo znevýhodněním, s jejich příčinou a s možnými projevy. Důležitá je tvorba a následná realizace Individuálního vzdělávacího plánu (dále jen IVP), který je příslušnému žákovi sestaven na základě vyšetření z PPP nebo SPC. Asistent pedagoga a třídní pedagog je tak seznámen s vhodnými formami podpory žáka (TEPLÁ, ŠMEJKALOVÁ, 2010, s. 27). Stejně důležité jako metodické vedení je i další vzdělávání asistenta pedagoga s cílem získávání poznatků ze speciální pedagogiky. Asistent pedagoga se může účastnit různých seminářů a kurzů, které jsou akreditované pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, samostudiem atd. (NĚMEC, ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ, HÁJKOVÁ, 2014, s. 59).

### 1.8 Osobnostní předpoklady

Uzlová (2010, s. 45) uvádí, že uchazeči o práci na pozici asistenta pedagoga tuto funkci podceňují a plně si neuvědomují všechny povinnosti a odpovědnost s ní spojené. Často jsou to lidé, kteří nemohou dlouhodobě najít zaměstnání nebo lidé neúspěšní ve své dosavadní profesi. Přicházejí žádat ředitele škol o tuto pozici zcela nemotivovaní. Tito uchazeči jsou dle autorky naprosto nevhodní. Asistent pedagoga musí být vyrovnaná osobnost, schopná zvládnout vymezení hranic ve vztahu k učiteli, rodičům začleňovaného žáka a jeho spolužákům. Mnohdy se jako vhodní uchazeči osvědčují ženy po mateřské dovolené, které mají alespoň určité specifické zkušenosti s malými dětmi. K asistenci nevhodný je rodinný příslušník začleňovaného žáka.

Autorka dále stanovuje tyto požadované vlastnosti budoucího asistenta pedagoga: motivace, tvořivost, schopnost komunikace a týmové spolupráce, trpělivost, empatie,

laskavost, odpovědnost, důslednost, flexibilita a schopnost pohotově reagovat na změny (UZLOVÁ, 2010, s. 45).

Při výběru uchazeče na pozici asistenta pedagoga, musí ředitel brát zřetel také na povahu specifík při naplňování vzdělávacích potřeb žáka. Podle toho se bude lišit přístup a charakterové vlastnosti asistenta pedagoga k žákovi. Ty budou jiné u žáka s Downovým syndromem, kde je třeba velmi vlídný postoj a rozdílný bude u žáka se sociálním znevýhodněním, kde je nutná způsobilost v komunikaci s rodiči. Samozřejmostí pro výkon této pozice je pozitivní vztah k žákům obecně, příslušné vzdělání asistenta pedagoga a ochota se nadále vzdělávat (NĚMEC, ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ, HÁJKOVÁ, 2014, s. 52).

### 1.9 Aktuální tendence v ČR

V současné době samozřejmě stoupá poptávka po asistentech pedagoga, aby se rozvíjel inkluzivní přístup ve všech našich školách. Ředitelé škol mají mnoho možností jak najít vhodného adepta na tuto pozici. Nejprve hledají v řadách svých zaměstnanců, nejvíce ve školních družinách nebo školních klubech. Dále mohou spolupracovat s Úřadem práce, s Odbory sociálně právní ochrany dětí, s Odborem školství krajského úřadu (dále jen OŠ KÚ), s nevládními neziskovými organizacemi, využít inzerce např. v Učitelských novinách (TEPLÁ, ŠMEJKALOVÁ, 2010, s. 27).

Pro ucelenější přehlednost přikládám do přílohy č. 3 tabulky o aktuálním početním stavu asistentů pedagoga pro děti/žáky se sociálním znevýhodněním a pro děti/žáky se zdravotním postižením v České republice v jednotlivých krajích od roku 2005 do roku 2013 (VENCOVÁ, MŠMT, 2014).

## 2. INTEGRACE A INKLUZE VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

### 2.1 Vymezení řešené problematiky

Pojem integrace je často veřejností a i odborníky spojován s pojmem inkluze, kdy pojem inkluze je brán pouze jako synonymum integrace. Rodiče, pedagogové a další odborníci začali pro společné vzdělávání dětí se zdravotním postižením s ostatními spolužáky používat nejdříve slovo integrace nebo slovní spojení integrované vzdělávání. Tyto pojmy se následně podařilo legislativně ošetřit (viz kapitola 2.3). Jako termín mnohem kvalitnější a komplexnější než „integrace“ se jeví právě označení „inkluze“. Lze ji chápat jako vyšší úroveň integrace (UZLOVÁ, 2010, s. 18).

Protože pojem inkluze dosud není v rámci pedagogické praxe používán jednoznačně, přiblížím ho prostřednictvím následujících definic uznávaných odborníků.

*„Pojem inkluze vychází z angl. inclusion, což znamená zahrnutí, v širším pojetí příslušnost k celku. Inkluze není optimalizovaná a rozšířená integrace. Jedná se o koncept, podle kterého by všechny děti měly navštěvovat třídy hlavního vzdělávacího proudu, a to bez ohledu na stupeň postižení.“* (HÁJKOVÁ, STRNADOVÁ, 2010, s. 12).

*„Inkluze je nikdy nekončící proces, v němž se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení.“* (POLÁKOVÁ, 2013, s. 3).

Z citovaných definic vyplývá jednoznačný akcent na plnohodnotnou participaci integrovaného jedince na činnostech celé skupiny (v našem případě školního kolektivu), potažmo společnosti. Je zřejmé, že se nejedná o přijetí pouze ve smyslu tolerance odlišnosti, ale o rovnoprávné zapojení do života skupiny.

Integrační trendy nás provázejí zhruba od počátku 90. let. Integrace je slovo, které je odvozeno z latinského přídavného jména integer (-a, -um), což znamená v doslovném překladu „znovu vytvoření celku“. Lze ho také přeložit jako „neporušený, úplný“ nebo jako „proces spojování ve vyšší celek“. Autorky chtěly popsat integraci osob z jiných kultur do majoritní společnosti (BARTOŇOVÁ, VÍTKOVÁ, 2007, s. 20).

Tyto osoby mají právo na rovnocennost a také mají právo podílet se na společné kultuře. Už pouhou existenci handicapovaného dítěte mezi zdravými jedinci můžeme

nazvat integrací. Přínosná je pro obě strany, jak pro zdravé jedince, tak i pro handicapované, kteří si navíc uvědomí sami sebe, pokouší se sami se sebou vyrovnat. Zdravý žák pozná, pochopí a pomůže k rozvoji žákům handicapovaným i jedincům ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Podpoří tak toleranci k romskému etniku i lepší přijímání rozdílů. To vše vytváří ve společnosti nové hodnoty, které lze považovat za společensky rovnocenné (NOVOTNÁ, KREMLIČKOVÁ, 1997, s. 14-18).

Integrace tak dává šanci na vzdělávání všem žákům, kteří přitom mají různé úrovně schopností, jsou různorodí. Předpokladem je respektování individuálního tempa každého žáka. Pro správný průběh integrace je nutná spolupráce rodiny, pedagogů, asistentů pedagoga, dalších odborníků (psycholog, etoped, logoped, aj.) zřizovatelů škol a efektivní využívání speciálních pomůcek (FIDLEROVÁ, 2005, s. 20).

Nejdokonalejší formou integrace je inkluze, jelikož při ní je více upravováno edukační prostředí vzhledem ke specifikům při uspokojování potřeb integrovaných dětí. Inkluze zahrnuje zásadní reformu školství v učebních plánech, v tvorbě skupin a ve způsobu hodnocení. Od poloviny 18. století začala v Evropě vznikat zařízení pro postižené jedince. Postupná institucionalizace vedla bohužel k vyloučení postižených jedinců, což původně nebylo záměrem (LECHTA, ed., 2010, s. 28-29). Vlivem inkluze se speciální pedagogika opět zařazuje do obecné pedagogiky a pomalu se objevuje nová pedagogická disciplína, která je určitým nárokem současné doby, kde cílem je rovnoprávnost ve vzdělávání. Tou disciplínou je inkluzivní pedagogika (KUDLÁČOVÁ in LECHTA, (ed.), 2010, s. 72-73).

Inkluzivní pedagogika předjímá, že se jedná o pedagogiku velice přímou a rovnou, prosazující individualitu žáka a jeho rozvoj individuálních schopností. Není zaměřena na statisticky dané normativní výkony, přesně dané učební procesy a plně respektuje konkrétní vzdělávací potřeby žáka ve třídě. Třída je složena z žáků, kteří vyžadují různé stupně potřeby podpůrných opatření, a to v podobě speciálních metod, postupů, forem, učebnic a didaktických materiálů (HÁJKOVÁ, STRNADOVÁ, 2010, s. 12-13).

Dle Fialové, Havla a Kratochvílové (2009) je cílem inkluzivní pedagogiky vytvořit takové školní prostředí, které je nakloněno všem žákům, ve smyslu poskytnutí stejných šancí ve vzdělávání a zároveň plně respektující individuální rozvoj jejich schopností a sociálních dovedností a vědomostí, včetně podpory emoční sféry (BARTOŇOVÁ in KVĚTOŇOVÁ, PROUZOVÁ, 2010, s. 83).

Hájková a Strnadová (2010, s. 28-38) inkluzi rozdělují na tři stupně, podle toho, jaká je míra potřeby podpůrných opatření. První je „*inkluze s mírnou potřebou podpůrných opatření*“ (HÁJKOVÁ, STRNADOVÁ, 2010, s. 28), která pro školy znamená nejmenší přítěž, i když takového žáka (žáky) najdeme dnes v každé třídě. Jeden z důvodů je, že žák potřebuje jen mírné úpravy během školní výuky nebo domácí přípravy. V současném školství je to např. vypracování individuálního vzdělávacího plánu, což vyžaduje spolupráci se školským poradenským zařízením. Velice časté je upravení učebních pomůcek (využití kompenzačních pomůcek) a alternativní způsoby hodnocení. Druhý stupeň je „*inkluze se zvýšenou potřebou podpůrných opatření*“ (HÁJKOVÁ, STRNADOVÁ, 2010, s. 32). Tato opatření jsou již složitější než u prvního stupně inkluze. Spočívají ve zvýšené úpravě již předem sestaveného individuálního vzdělávacího plánu. Jedná se především o změny vzdělávacích postupů ve škole i v domácí přípravě, sestavení plánu kontroly již doporučených reedukačních opatření - vždy s individuálním přístupem ke každému žákovi. Samotné vyhodnocení situace by mělo být prováděno pravidelně a často. Do vyhodnocování by měli být zapojeni další odborníci ze školských poradenských zařízení, zákonní zástupci, pedagogové, asistenti pedagoga apod.

„*Inkluze žáků s intenzivní potřebou podpůrných opatření*“ (HÁJKOVÁ, STRNADOVÁ, 2010, s. 35) je třetím stupněm. Tento stupeň vykazuje reedukační opatření během celého vzdělávání, také s ohledem na momentální potřeby žáka. Důležitá je úprava obsahu kurikula, materiální a personální podpora, vždy ve prospěch individuálních potřeb žáka. Při plánování a vytváření koncepce je třeba důkladně zmapovat vzdělávací potřeby žáka, rozvíjet a podporovat jeho silné a slabé stránky.

## 2.2 Důvody k inkluzi

Pro mnohé pedagogy i pro širší veřejnost byl vzdělávací systém v oblasti práce s handicapovanými a sociokulturně znevýhodněnými jedinci do roku 1989 ukotven natolik, že pro řadu odborníků bylo nepředstavitelné, aby se žáci se speciálně vzdělávacími potřebami vzdělávali společně se zdravou populací (UZLOVÁ, 2010, s. 13).



Celý systém v České republice před rokem 1989 podporoval segregaci a neposkytoval právo na vzdělávání všem žákům se zdravotním znevýhodněním. Běžně o možnosti dalšího vzdělávání rozhodoval tehdejší národní výbor. Úředníci pro toto rozhodnutí nepotřebovali souhlas rodičů. Záleželo na řediteli, jestli vyhoví přání rodičů či nikoliv. Ředitelé se řídili dle vyhlášky MŠ ČSR č. 123/1984 Sb.

Tehdejší znění zákona nezaručovalo právo na vzdělávání žáků se zdravotním znevýhodněním a Romové byli automaticky vzděláváni ve speciálních školách a školských zařízeních, které byly určeny pro specifický typ postižení. Někteří nebyli vzděláváni vůbec a byli osvobozeni od povinné školní docházky. Politické změny po roce 1989 se začaly promítat do všech oblastí společnosti, včetně školství. Změna se projevovala respektováním jedince, a to i osoby se zdravotním nebo sociálním handicapem. Významným mezníkem se stal rok 1991, kdy byla přijata vyhláška č.291/1991 Sb. V té se poprvé objevuje zpráva o možnosti integrace dětí s postižením (NEPRAŠOVÁ, 2012, s. 5).

Další posun vedoucí k integraci a k inkluzi představuje globalizace. Ta působí zvýšení migrace a společnost je nucena se s touto skutečností vyrovnat a tyto minority integrovat do majoritní society. Soužití s etnickými a sociokulturními menšinami je dlouhodobý proces. Jako největší překážka společného soužití bývá označována jazyková bariéra, dále pak národnostní a rasová odlišnost, nízké vzdělání, vyšší nezaměstnatelnou členů specifických minorit, sociálně - patologické prostředí rodiny nebo celé komunity. Členové minorit jsou diskriminováni, izolováni od společnosti, tím spíše jsou nejraději ve své komunitě, rodině a vytváří tím „*minoritní subkultury*“ (SLOWÍK, 2007, s. 143). To má své klady, ale i zápory. Jedinci, kteří odmítají splynout s majoritní společností, jsou izolováni ve svých minoritních komunitách. To nutně přináší rozpory mezi touto minoritou a většinovou společností v rovině chápání širších společenských norem, hodnot, pravidel, potažmo zákonů. Druhým extrémem (který však není o nic méně nebezpečný) je snaha co nejvíce splynout s majoritní společností. Tato snaha je často provázena radikálním zavržením vlastních tradic, kulturních hodnot, původního jazyka aj., což vede k určitému vykořenění (SLOWÍK, 2007, s. 142-143).

Bohužel stále přetrvávají předsudky k lidem, kteří se nějakým způsobem liší od ostatní širší společnosti. Situace se postupně zlepšuje, ale stále bohužel nedosahuje úroveň

např. států severní Evropy. Největší problémy mají tzv. postsocialistické státy, do kterých patří i Česká republika (TANNENBERGEROVÁ, KRAHULOVÁ in KVĚTOŇOVÁ, PROUZOVÁ, 2010, s. 98).

Na rozšíření inkluzivního vzdělávání má podíl kurikulární reforma, která provádí zásadní změny v oblasti formulování obecných cílů vzdělávání. Tyto cíle již nejsou formulovány výhradně z hlediska znalostního, ale zaměřují se na formování osobnosti žáka. Nejvyšší rovinu představuje utváření tzv. klíčových kompetencí, které směřují k rozvoji celoživotního učení, pracovních dovedností, utváření a podporování pozitivních sociálních vazeb, podněcování efektivní komunikace atd. Mezi obecnými cíli vzdělávání pak přímo nacházíme formulace: „*Vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi.*“ a „*Vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě.*“ (RVP ZV, MŠMT, 2013, s. 10, zvýraznění viz autorka DP).

Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání dále zavádí tzv. průřezová témata, která reprezentují oblasti aktuálních problémů současného světa a jsou tak nedílnou součástí edukačního procesu. Jedním z těchto hlavních průřezových témat je multikulturní výchova, která si klade za cíl seznámit žáky s rozmanitostí různých kultur, jejich tradicemi a hodnotami. Díky této diverzně si žáci lépe uvědomují vlastní kulturní podstatu, jejich tradice a hodnoty. Současně se u nich rozvíjí smysl pro solidaritu a toleranci a zároveň se učí respektovat prvky jiných kultur (RVP ZV, MŠMT, 2013, s. 107, 114).

Zkušenosti ze zemí Evropské unie Česká republika stále do svého školství nepřenesla. Na zlepšení situace se významným způsobem podílí nestátní neziskové organizace, které trvají na zpřístupnění škol žákům z různých minorit. Bohužel tyto organizace nejsou personálně, organizačně, legislativně a metodicko-didakticky vybaveny. Z těchto důvodů dochází k odmítavému přístupu členů minorit, ale i ze strany pedagogů a spolužáků. Chybí zde přijetí jednotlivce a tolerance k celé skupině (HÁJKOVÁ, STRNADOVÁ, 2010, s. 90-91).

### 2.3 Legislativa a právní předpisy

V našem školství bylo ve druhé polovině minulého století odděleno obecné a speciální školství. Do obecného školství patřilo podle Müllera (2001, s. 18) vzdělávání dětí fyzicky, smyslově i mentálně zdravých, zatímco do speciálního školství patřily děti, které dle označení autora tato „pseudokritéria“ zdraví nespĺňovaly. Jak uvádí autor, do speciální školy se tak mohlo dostat dítě jen s nepatrným fyzickým defektem např. chybějící prst na ruce.

Naděje vzdělávat některé žáky s mentálním postižením individuálně s ostatními přinesl tehdejší školský zákon č. 29/1984 Sb., konkrétně § 58a, kdy Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy povolilo první možnou integraci těchto žáků. Stejný zákon (č. 29/1984 Sb.) ve znění novely č. 138/1995 Sb. v § 3, odstavec 2, dával možnost vzdělávat se v mateřském jazyce (NOVOTNÁ, KREMLIČKOVÁ, 1997, s. 107).

Důležitá vyhláška pro českou školní integraci byla vydána v roce 1991 pod číslem 291/1991 Sb., o základních školách. Tato vyhláška poprvé umožnila přijmout dítě se zdravotním postižením do běžné školy. Ředitel školy neměl povinnost takové dítě přijmout, ale mohl ve své škole zřídit speciální třídu pro tělesně, smyslově, řečově a mentálně postižené žáky (MÜLLER, 2001, s. 26).

O rok později byla Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy vydána vyhláška č. 35/1992 Sb., o mateřských školách. Také v předškolním vzdělávání docházelo k prvním pokrokům v oblasti integrace tím, že uvedená vyhláška upravila možnost společného pobytu postižených a zdravých dětí. V České republice byl další vývoj školní integrace podporován od roku 1994 metodickými pokyny MŠMT k integraci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Tyto pokyny určila rámcová pravidla pro integraci (MÜLLER, 2001, s. 28-29).

Ve Všeobecné deklaraci lidských práv z roku 1948 je stanoveno, že má každý jedinec právo na bezplatné vzdělávání, dále rodiče dítěte mají právo rozhodnout o tom, jaký druh vzdělávání pro své dítě zvolí. Jedná se o přelomový, mezinárodně uznávaný dokument. Na rozdíl od Všeobecné deklarace byla Úmluva o právech dítěte z roku 1989, schválena Valným shromážděním Organizace spojených národů (dále jen OSN) v New Yorku a je závazná pro ČSFR již v roce 1991, pro ČR od roku 2003. Tato úmluva zajišťovala právo na kvalitní vzdělávání i pro tělesně a duševně postižené žáky

a studenty. Toto právo je každoročně kontrolováno Výborem OSN pro práva dětí, na základě předložené zprávy daného státu (KATZOVÁ in PRŮCHA (ed.), 2009, s. 611-613). Bartoňová a Vítková (2007, s. 43) uvádějí v souvislosti s uvedenou Úmluvou o právech dítěte, že veškeré snahy ve výchově dětí mají směřovat k rozvoji jeho osobnosti, nadání a u rozumových schopností mají dosáhnout maximální možnou mez.

Právo dětí na vzdělávání je zakotveno v Listině práv a svobod, která je součástí ústavy České republiky (článek 33). Toto právo nesmí být odepřeno žádnému dítěti, čili není přijatelné rozlišovat jedince na děti se zdravotním nebo sociálním handicapem a děti tzv. normální. Každé dítě je jedinečná osobnost a má právo na povinné bezplatné vzdělávání v soukromých i státních školách, tak i pomoc při studiu formou stipendií (BARTOŇOVÁ, VÍTKOVÁ, 2007. s. 43, PRŮCHA.(ed.) 2009, s. 613).

Na konci prvního a na počátku druhého desetiletí 21. století zůstává v naší vzdělávací politice hlavním cílem zajištění k rovnoprávnému postoji ke vzdělávání, které se týká všech osob bez rozdílu, a s ním se pojící nutností potlačování segregace ve vzdělávání (HÁJKOVÁ, STRNADOVÁ, 2010, s. 90).

Nemalý podíl na dodržování těchto snah má i Organizace spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu (dále jen UNESCO). Československo bylo členem již v roce 1946, Česká republika smlouvu ratifikovala v roce 1993. Klíčové požadavky stanovené organizací UNESCO jsou zakotveny i v Ústavě České republiky. Jejich posláním je mimo jiné mezinárodní spolupráce v oblasti výchovy, vzdělání, vědy a kultury. Nejdůležitějším programem organizací UNESCO v oblasti vzdělávání je „Vzdělávání pro všechny“. Na základě informací o aktivitách MŠMT bylo cílem tohoto programu zvýšit dostupnost vzdělávání všem bez diskriminace (MŠMT, 2012, s. neuvedena).

Další projekt UNESCO „Škola pro všechny“ vystihuje podstatu změn v přístupech k handicapovaným ve výchově a vzdělání. Díky tomuto projektu byl u nás zpracován i metodický materiál „Kurs integrace dětí se speciálními potřebami“ (BARTOŇOVÁ, VÍTKOVÁ, 2007, s. 43).

Pojem „speciálně vzdělávací potřeby“ je v našem školství legislativně ukotven také na základě iniciativy UNESCO, vzorem nám byla Deklarace Světové konference o speciálním vzdělávání v Salamance v roce 1994 a zákon ČR č. 561/2004 (HÁJKOVÁ, STRNADOVÁ, 2010, s. 16).

Důležitým mezinárodním dokumentem, který se opírá o již zmíněné snahy o rovnost ve vzdělávání, nalezneme dle Lindmeiera (2008) v dokumentu Průvodce pro inkluzi (Guidelines for Inclusion) z roku 2005. Integrace je zde uváděna jako „pedagogika speciálních potřeb“, inkluze je spojována se „školou pro všechny“ (LECHTA (ed.), 2010, s. 30).

Dalším posunem v integračních trendech bylo vydání dokumentu „Národní program rozvoje vzdělávání v České republice“ tzv. Bílá kniha v roce 2001 v Praze a vydání Školského zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání s platností od 1. ledna 2005.

Nový školský zákon legislativně ukotvil integraci (č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 9) jako způsob vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v podmínkách základního školství. V zákoně byl mezi pedagogy zařazen i asistent pedagoga, což znamenalo obrovský posun ve vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami (PODEŠVA, CHALUPOVÁ, 2011, s. 9).

Tentýž školský zákon, ale § 16, odst. 3, příp. odst. 6 blíže specifikuje zohlednění při vzdělávání žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Jsou to žáci, kteří pocházejí z rodin s nízkým společenským postavením, často vykazující sociálně patologické jevy, které někdy ústí v nařízenou ústavní nebo ochrannou výchovu. Pro účely tohoto zákona spadá pod toto označení i pozice azylanta, a to i v procesu účastníka řízení o udělení azylu na území ČR podle zvláštního předpisu (zákon č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 4, příp. odst. 6. Významnou roli hraje i vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů. Tato blíže definuje podpůrná opatření, na která mají děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami nárok (HÁJKOVÁ, STRNADOVÁ, 2010, s. 16).

Součástí právního řádu České republiky se stala také Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením z roku 2006, která byla schválena na základě Valného shromáždění OSN. Následnou ratifikací v roce 2009 je Česká republika povinna zavést systém inkluzivního vzdělávání v oblasti základního, středního a vysokého školství.

V roce 2010 připravilo MŠMT ve spolupráci s odborníky z oblasti inkluzivního vzdělávání Národní akční plán inkluzivního vzdělávání (dále jen NAPIV). Jedná se o

první rámcový dokument, který je zaměřen na opatření rovného přístupu všech osob bez rozdílu ke vzdělávání. Legislativně opatřeno bylo dosud jen vzdělávání osob se zdravotním postižením, ale tímto dokumentem bylo legislativně ošetřeno i vzdělávání žáků se sociálním a zdravotním znevýhodněním. Česká republika byla v roce 2007 kritizována soudem pro lidská práva ve Štrasburku z důvodu diskriminace romských žáků ve vzdělávání. Romští žáci byli častěji umísťováni do škol, které byly určeny pro žáky s lehkým mentálním postižením. Mezi hlavní cíle NAPIV patří zvyšování sociální soudržnosti, potírání segregace a v širší míře zavedení inkluzivního přístupu do praxe českých škol. Uskutečnění NAPIV je praktikováno ve dvou fázích, v letech 2010 je to fáze přípravná a na ni v roce 2013 navazuje fáze realizační. V přípravné fázi k zavedení inkluzivního vzdělávání byla provedena široká odborná diskuze, tvorba návrhů dalších postupů vedoucí k inkluzivního vzdělávání v celé vzdělávací soustavě (veřejné i soukromé). V realizační fázi se schválená opatření jsou schválená opatření uváděna do praxe. Stále je zde prostor ke zvyšování efektivity – nedostatky jsou v legislativě, financování, v profesní přípravě pedagogů a ve školním poradenství (FELCMANOVÁ, in KVĚTOŇOVÁ, PROUZOVÁ, 2010, s. 53-55).

Česká republika je bohužel v Evropě často uváděna jako země s nadměrným začleňováním romských žáků do zvláštního školství. V roce 1999 bylo 75 % romské populace vzděláváno pouze ve zvláštních školách (NĚMEČKOVÁ, 2002/2003, s. 3). Rasová segregace a diskriminace je na základě nového zákona č. 40/2009 Sb. trestným činem (TANNENBERGEROVÁ, KRAHULOVÁ in KVĚTOŇOVÁ, PROUZOVÁ, 2010, s. 99).

#### 2.4 Inkluze v edukačním prostředí školy

Pro inkluzivní zapojení školy je podstatný postoj a strategie inkluzivního vzdělávání samotné školy, která by měla být otevřená všem žákům, odborně připravená a pozitivně přijímaná samotnými pedagogy, kteří jsou ochotni se nadále vzdělávat. Měla by nabídnout kvalitní vzdělávání na co nejvyšším stupni nezávisle na rozsahu schopností, nadání nebo znevýhodnění samotných žáků. Stejně jako integrace i inkluzivní školství vyhledává a podporuje odlišnost, kterou respektuje a uvádí ji jako způsob obohacování,

kteře je prospěšné všem žákům postiženým nebo znevýhodněným s ostatními intaktními žáky (UZLOVÁ, 2010, s. 19).

K dalšímu prosazení rozvoje inkluzivního vzdělávání do školského systému je také důležité uplatnit řízenou spolupráci na úrovni MŠMT a spolupráci s ostatními řídicími orgány státní správy např. v následujících oblastech:

- v úpravách v Rámcových vzdělávacích programech
- v přesněji stanovené legislativě v oblasti vztahů všech účastníků inkluzivního vzdělávání
- nutná předškolní příprava dětí
- další vzdělávání pedagogických pracovníků
- zveřejnění dosavadních úspěchů z praxe v zavádění inkluzivního vzdělávání

(HÁJKOVÁ, STRNADOVÁ, 2010, s. 91-93,95).

Souhrnně o inkluzivním vzdělávání píší níže uvedené autorky jako o inovaci celkového vzdělávacího systému. Velmi ale záleží na přístupech jednotlivých škol k inkluzi. Tyto přístupy autorky definovaly a rozdělily jako:

1. „*přístupy instrumentální*“ - školy přijmou požadavky a opatření nařizené vzdělávacím systémem, ale už na nich dále intenzivně nepracují, změny provádí školy nahodile a nesystémově
2. „*přístupy existenciální*“ - tyto školy vnímají inkluzi jako možnost k jejich samostatnému vývoji, zavádějí inovace s rozmyslem, vidí v nich šanci, jak následovat celkový vývoj školství
3. „*přístupy militantní*“ - tyto školy nejsou k inkluzi nakloněny, spíše převládá segregace a již zastaralý zavedený systém, který nepřipouští změny

(HÁJKOVÁ, STRNADOVÁ in KVĚTOŇOVÁ, PROUZOVÁ, 2010, s 8-10).

Uzlová (2010, s. 77) uvádí, že v inkluzivním vzdělávání se velice dobře uvedly a prokázaly svou efektivitu netradiční formy výuky (např. skupinová výuka, aktivizační metody, učení žáka žákem, kooperativní vyučování).

Úspěch inkluze je tedy zcela nepochybně dán tím, jak komplexně k inkluzivnímu vzdělávání škola přistupuje. Rozhodující je zde postoj vedení školy a učitelského sboru,

jejich vzdělání, dále pak vzájemné propojení s dalšími možnostmi naplnění inkluze a s nutnou podporou legislativních a právních předpisů.

## 2.5 Inkluze a pedagogičtí pracovníci

Role pedagoga a asistenta pedagoga je v inkluzivní škole mnohem náročnější. Nároky na přípravu výuky, její realizaci a následné hodnocení práce jsou pro pedagoga a i asistenta pedagoga vyšší. Pedagogové i jejich asistenti jsou nuceni se stále vzdělávat. Současně inkluzivní škola může vnést do pedagogické práce sourodost, hlubší poznání žáků, jiné formy výuky, při kterých se uplatní kreativita, nové způsoby k dosahování cílů a díky neustálému vzdělávání vzrůstá i profesionalita pedagogů i jejich asistentů (UZLOVÁ, 2010, s. 20).

Podle Hájkové a Strnadové (2010, s. 65-66) je pedagog tím nejdůležitějším prvkem pro vytváření pozitivního třídního klimatu, který je klíčový pro kladné přijetí integrovaných žáků mezi stávající školní kolektiv, a také působí preventivně proti možné šikaně integrovaného žáka. Práce pedagogů je již dopředu ovlivněna jejich zodpovědným postojem k inkluzivnímu vzdělávání. Pokud je jejich prioritou, inkluzivní vzdělávání dosáhne požadovaného efektu. Mnozí pedagogové se inkluzivního vzdělávání obávají. Obavy vyplývají spíše z nedostatku přímých zkušeností. Často se obávají, že vzdělávání integrovaného žáka bude časově náročnější a jim již nezbude čas a energie pro ostatní žáky. Další častou obavou je přesvědčení, že vzdělávání integrovaného žáka spadá do oblasti speciálního školství. Pedagogové dále uvádí jako překážku integrace svou vlastní nedostatečnou odbornou připravenost v této oblasti.

Hargreaves (1997), McGregor a Vogelsberg (1998) také zdůrazňují, že má-li být pedagog v inkluzivním vzdělávání úspěšný, musí ovládat jednotlivé předmětové metodiky, rozumět efektivním postupům, které umí přizpůsobit podle momentálních potřeb žáků, a nezanedbává ani spolupráci s celým školním společenstvím (HÁJKOVÁ, STRNADOVÁ, 2010, s. 39).



## 2.6 Rizika inkluze

Někteří odborníci vidí v inkluzi i určitá rizika. Nejčastější kritika bývá spojována se snižováním významu speciálně pedagogické odbornosti a negativní postoj veřejnosti k integrovaným dětem. K dalším rizikům patří již zmiňovaný přístup pedagogů nebo celé školy. Důvodem může být nedostatečné vzdělání všech zúčastněných, nepřiměřený průběh zavádění a změn vykonávaných k dosažení fungující inkluze např. příliš rychle nebo příliš pomalu, nedostatečné využití zdrojů k zabezpečení inkluze (např. služby asistence, dopravy do školy), nezapojení všech důležitých osob do průběhu ve škole, nepřijetí rodičů jako partnerů školy, nedostatečné podněcování zaměstnanců školy k dosažení vyšších cílů, škola nenavazuje kontakty na síť ostatních inkluzivně zaměřených škol (HÁJKOVÁ, STRNADOVÁ, 2010, s. 39).

## 2.7 Současný stav zavádění inkluze v ČR a v zahraničí

V posledních letech usiloval o zavádění inkluzivního vzdělávání projekt Centrum podpory inkluzivního vzdělávání (dále jen CPIV). Tento projekt spolufinancoval Evropský sociální fond společně se státním rozpočtem České republiky. Celorepublikový projekt zahájil svou činnost v roce 2009 a trval do konce července 2013. Projekt se začal realizovat v devíti městech České republiky a jeho posláním bylo podporovat školy, které postupně začnou samy zavádět vhodné formy výuky a rozvíjet metodiky vedoucí k inkluzivnímu vzdělávání. Ty budou naplňovat individuální vzdělávací potřeby každého žáka. Každé z devíti center aktivně spolupracovalo s deseti až patnácti školami ve svém blízkém okolí. Nabízelo jim podpůrné programy, další vzdělávání pedagogických pracovníků, psychologické a speciálně pedagogické poradenství apod. Důležitá je možnost vzájemné pomoci jednotlivých škol přímo v konkrétních příkladech z praxe (CPIV, 2014, s. neuvedena). V současné době se integrací a inkluzí zabývá i mnoho organizací. Mezi nejznámější patří nadace Open Society Fund, Open Society Fund Praha, Step by Step ČR, o.p.s., Člověk v tísni, o.p.s., Nová škola, o.p.s., Rytmus, o. s., Humanitas Profes, o.p.s, Partners Czech, o.p.s. (KALEJA, 2011, s. 91-92).

Školy, které se aktivně zapojují do inkluzivního vzdělávání, mohou být oceněny certifikátem Férová škola. Tento projekt byl vytvořen v Lize lidských práv již v roce 2008 a hlavní myšlenkou bylo ukázat na možné problémy v přístupu ke vzdělávání v České republice a zveřejnit školy, které nabízí žákům rovný přístup ke vzdělání. Liga lidských práv se rozhodla pozitivně podpořit školy, ve kterých je zcela samozřejmé, že se neuzavírají před problémovými dětmi a věnují své odborné zkušenosti a inkluzivní přístup všem dětem bez rozdílu. Při procesu vedoucí k získání uvedeného certifikátu je Liga lidských práv v úzkém kontaktu se školou, sleduje stanovisko školy k inkluzi a celkové poměry a pojetí školy, využívání asistenta pedagoga dle kritérií, které sama stanovila. Dále sleduje školní vzdělávací program, minimální preventivní program a jejich použití v praxi, vede diskuze s vedením školy, s výchovnými poradci, s jednotlivými specializovanými kantory a metodiky prevence. Oceněná škola je zveřejněna na specializovaném webu [www.ferovaskola.cz](http://www.ferovaskola.cz) společně s inspirativními náměty do výuky pro ostatní školy (TANNENBERGEROVÁ, KRAHULOVÁ in KVĚTOŇOVÁ, PROUZOVÁ, 2010, s. 98-101).

Myšlenka rozšířit inkluzivní pedagogiku se samozřejmě objevila celosvětově. Nejen v zemích, které jsou průmyslově vyspělé (např. Velká Británie, Kanada, Německo, USA), ale také v rozvíjejících se zemích (např. Egypt, Chile) nebo v poměrně chudých státech světa (např. Etiopie, Nepál). Kvalita inkluzivní pedagogiky v těchto zemích může být samozřejmě různá, ale s tímto problémem se potýká řada jiných zemí, včetně České republiky (LEONHARDT in LECHTA (ed.), 2010, s. 155).

### 3. STRATEGIE VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH ŽÁKŮ

#### 3.1. Historie

Povědomí o romské minoritě je ve většinové společnosti do značné míry nejasné, často se opírá o rozšířené předsudky a stereotypy. Majoritní společnost nepocituje potřebu hlouběji porozumět zvyklostem, kulturním souvislostem a řebříčku hodnot tohoto etnika. Proto považuji za významné, aby součástí mé diplomové práce byl alespoň stručný vhled do historie romského etnika.

Původní vlastí je Indie, odtud probíhala migrace od 9. do 14. století. Podle historických zpráv dorazili Romové na území naší vlasti zhruba ve 14. až 15. století. Název Rom (Romové) je celkové označení několika etnických skupin, jež mají společný původ, jazyk a kulturu. V minulosti byl často používán název Cikán a Cigán. Dnes je název Rom (Romové) schválen Radou Evropy a Mezinárodní romskou unií. V dnešním Německu a v Itálii je schválen i název Sinti (Sintové). Postavení Romů se celá staletí měnila. Vždy byli a budou odlišní od majoritní společnosti. Tím, jak se měnila většinová společnost, měnil se také postoj k Romům. Často se jednalo o postoj negativní, jsou známa období, kdy např. vražda Roma nebyla posuzována jako trestný čin (DAVIDOVÁ, 2004, s. 16-19).

Situace se radikálně zhoršila v průběhu 2. světové války. Společně s Židy byli Romové prohlášeni za občany nižší třídy a jediným cílem Norimberských zákonů byla násilná separace od německého národa, sterilizace a totální nasazení do pracovních táborů, s cílem definitivního vyhlazení. V koncentračním táboře Osvětim, zemřelo 94% romských vězňů (ŠOTOLOVÁ, 2011, s. 25).

Podle Davidové (2004, s. 18 a 12) zahynulo během 2. světové války téměř půl milionu evropských Romů. V první poválečné době začali Romové stavět nové kolonie, kde přetrvávaly tradiční znaky původního způsobu života. Některé rodiny se nechtěly spokojit s tak nízkým společensko-sociálním postavením a hledaly lepší bydlení. Šanci na dobrou práci však dostali spíše jednotlivci. V roce 1947 byly znovu vydávány tzv. cikánské legitimace a byl provozován dohled policie na pracovní povinnosti. Do určitých míst naší republiky měli Romové dokonce vstup zakázán např. jihomoravské pohraničí, západní Čechy.

Mnoho autorů a badatelů se dle Pavelčíkové (in KALEJA, 2012, s. 16-22) domnívá, že v době komunistického režimu měli Romové asi nejbližší k majoritní společnosti, protože měli mnohem více pracovních povinností, a tím i častější styk s většinovou společností a nedocházelo tak podle oficiálních pramenů ani k výraznějším projevům diskriminace.

Komunistická vláda také přijala směrnici „O výchově a vzdělání výchovně zanedbaných a prospěchově opožděných cikánských dětí“ a byla zlepšena zdravotní péče o matky s dětmi (BARTOŇOVÁ, 2009, s. 33).

### 3.2 Etnické charakteristiky jako determinanty v pedagogickém přístupu k žákům

Mnohé etnické charakteristiky jsou příznačné pro Romy nejen na našem území, ale i v ostatních zemích světa. Jedná se o jakýsi soubor pravidel, hodnot a norem, z něhož je patrný souhrn společenských, kulturních (materiální i duchovní) a jiných ustálených zvyků. Romové k sobě cítí sounáležitost, etnické vědomí i etnickou odlišnost. Nejcharakterističtější je pro Romy jejich jazyk. Romština je plnohodnotným indoevropským jazykem, který se skládá z hindštiny, ze slov převzatých z jazyků zemí, kudy Romové procházeli z Indie, a nově jsou to slova převzatá ze zemí, kde Romové momentálně žijí. Tímto jazykem se dorozumívají Romové po celém světě, mnohdy s dialektem. V současné době se často Romové úplně asimilovali a více používají jazyk majoritní společnosti, v které žijí (DAVIDOVÁ, 2004, s. 19-20). Vágnerová (1999) upozorňuje, že pro některé romské žáky může být problémem používat romská slova a romskou gramatiku společně s českými slovy. Většina žáků je bilingvní, tzn., že hovoří romsky i česky, ale ani jeden jazyk neovládají dobře. Romským dětem zcela chybí slovní zásoba pro některé obecné pojmy. Na začátku školního vzdělávání je tedy na místě asistent pedagoga, (nejlépe romského původu), aby romský jazyk používal jako pomocný a neprohlubovala se tak jazyková bariéra ve vyučování. V současné době se romština stává postupně literárním jazykem a studuje se na některých vysokých školách (HORŇÁK in LECHTA (ed.), 2010, s. 391).

Dalším specifikem je romská kultura, která má svou vlastní historii, včetně tradičních řemesel (práce s kovy a se dřevem), zaměstnání, stravy a způsobu odívání. Typickou činností, která se dnes často stává zaměstnáním, je provozování romské hudby. Řada

Romů vykazuje výrazné hudební nadání. V oblasti literatury se můžeme setkat s romskými pohádkami, které byly v nízkém nákladu vydávány již v padesátých a sedmdesátých letech. Tvorba, umělecká činnost a celkový život Romů byly často zachyceny v dokumentárních snímcích, ale ani filmové zpracování s romskou tematikou není výjimečné. Původem evropské není ani romské náboženství, zvyky a obřady. Romové přikládají velký význam snům, věří v uhranutí, v návrat duší zemřelých, uznávají existenci tzv. šťastných znaků. Hodnotový řebříček Romů má původ v odlišném způsobu myšlení a uvažování. Tradiční Romové mají potřebu žít svobodně s dostatkem peněz, uznávají rodovou hierarchii a tradice, váží si svých předků a milují své děti, jejichž výchova je zcela odlišná od výchovy v majoritní společnosti. Romové také jinak prožívají čas a prostor, ve svém životě upřednostňují prožitek a mají jiný způsob sociální komunikace (ŠEVČÍKOVÁ in KALEJA, 2012, s. 40-60).

Je třeba dodat, že mnozí (především městští) Romové tradice neuznávají a své děti často odkládají do dětských domovů. Mnoho Romů vykazuje pohodlnost v otázce svého zaměstnání, hřeší na romský původ. Objevují se u nich symptomy „*naučené bezmocnosti*“ (SELIGMAN, 2013, s. 120), která byla způsobena zkušenostmi, v nichž osoba poznala, že jakákoliv vlastní snaha nevede k dosažení cíle, a proto se tito jedinci neúměrně spoléhají na podporu okolí.

### 3.3 Rodina jako determinující činitel úspěšnosti ve vzdělávání

Rodina má pro tradiční romskou komunitu veliký význam. Charakteristická je vzájemná soudržnost, úcta a respekt (KALEJA, 2011, s. 57). Postavení ženy bylo dříve v romské rodině velmi nízké. Její role spočívala v rození dětí, jejich výchově a péči o domácnost. Svého muže musela ona i děti poslouchat, neboť on byl jejich pánem. Postupná gramotnost dívek a žen pomohla změnit jejich postavení v rodině. Dnešní vztahy muže a ženy jsou již téměř rovnocenné. Do partnerských vztahů ale stále vstupují mnohem dříve než neromské obyvatelstvo. Také výchova dětí se zcela odlišuje. Výchova je velice benevolentní, děti mají spoustu volnosti. Romské děti běžně vyrůstají až v třígeneračních rodinách a jsou také často přímými svědky intimního manželského života. I toto je důvodem, proč mnohem dříve subjektivně dospívají (DAVIDOVÁ, 2004, s. 106).

Hornák (in LECHTA (ed.), 2010, s. 392) uvádí, že má na neúspěšnosti romských žáků podíl i nízká kulturní a vzdělanostní úroveň rodiny, kdy samotná hodnota vzdělání je pramalá. K tomu je třeba dodat, že se rodina potýká i s nedostatkem financí, školní docházka je nepravidelná, děti jsou často svědky nebo přímými účastníky sociálně patologických jevů a častý je i výskyt infekčních chorob. Autor uvádí, že vzdělání je u Romů potřebou druhotnou a pozice dítěte, které se vzdělává, je rodinou podhodnocena. Mnoho rodičů se vzdělávalo ve zvláštní škole, někteří v základních školách, kde ale zažívali dlouhodobý pocit nezdaru. Negativní pocity a zážitky potom předávají svým dětem. Požadavkům a úkolům základní školy, kterou navštěvují jejich děti, často nerozumějí, neumí svým dětem pomoci, motivovat je a nejsou jim oporou (SMETÁČKOVÁ in Ed. BITTNEROVÁ, 2009, s. 101). Romské děti nemívají doma ani svůj vlastní pracovní kout, vše v romské rodině patří všem (ŘÍČAN, 1998, s. 113). Častá je i absence dětí, kdy do školy nepřijdou z mnoha důvodů (např. nemají peníze na svačinu, dopravu, samo dítě nechce nebo hlídá mladšího sourozence). Matky mají někdy strach, že si škola může dokonce jejich dítě přivlastnit (BARTOŇOVÁ, 2009, s. 61).

Dle Göbelové (2004) mají Romové zcela jiné hodnoty, ty souvisí právě s výchovou a vzděláním, tím jsou řízeny zájmy, způsoby chování, postoje apod. Za hodnotu Romové považují rodinu, zdraví, vlastnictví, ale vzdělání do jejich hodnot nepatří (KALEJA, 2011, s. 38). Bohužel se tím dostávají další potomci do jakéhosi bezvýhodného kruhu, kdy nízké vzdělání rodičů vede k nezaměstnanosti, následně k nízkému socioekonomickému postavení mladé rodiny, k většímu počtu sourozenců, k odlišné hodnotové orientaci. To vše prohlubuje opakovaný neúspěch při začleňování do majoritní společnosti, snižuje se sebevědomí jedince i komunity a Romové zcela rezignují na vzdělání, poté se navrací ke svým specifickým tradičním hodnotám, dívky pak k brzkému mateřství. Tím se řetězec uzavírá a znovu se celý opakuje (NĚMEC a kol., 2010, s. 22).

### 3.4 Biologické, sociální a kulturní determinanty romského etnika ve vzdělávání

Romské etnikum má své specifické rysy, které jsou pro adaptaci na školní vzdělávání velkým problémem. Největší vliv na adaptaci má rodina. Horňák (in LECHTA (ed.), s. 387-391) uvádí, že rodina podporuje vzdělávání svých dětí nedostatečně, samotné děti vykazují velice malou vůli k učení, ve své rodině nenacházejí motivaci, často nevidí žádný vzor. Velkým problémem je jazyková bariéra. (viz kapitola 3.2)

Hned na začátku vzdělávání je nutné, aby dítě pocítilo k pedagogovi a k asistentovi pedagoga důvěru. Obtížně dosažitelná je pro tyto žáky schopnost zobecňování, často nejsou ochotné uznat vlastní chybu. Mezi časté determinanty patří snížené vnímání. To je dle Trochtové (2002) mnohdy doprovázeno poškozením zraku, sluchu nebo inteligence. Užší rozsah snižuje schopnost orientovat se v novém prostředí, děti nejsou dostatečně aktivní. Dalším problémem je snížená pozornost, potřebují proto časté střídání a značnou rozmanitost činností. Do výuky je třeba zařadit více pohybu, učební pomůcky by měly být barevné a pestré, měly by zaujmout pozornost žáka. Učivo by mělo být krátké a hravé, doplněné a motivované zpěvem, hrou na hudební nástroj, malbou nebo dramatizací. Romské děti bývají hravé, hlučné a velice temperamentní. Svou bezprostředností se těžko podvolují školnímu řádu. Jejich emoce se projevují extrovertněji, děti reagují výbušněji, současně ale mohou být více bojácné. Zhruba od 5. ročníku bývají více svéhlavé, útočné, živě gestikulují a mají výraznou mimiku. Hrubá motorika je u nich vyvinuta velice dobře, jemná motorika zpravidla zaostává. Děti mají potíže s používáním nůžek, štětce, příboru, se správným úchopem pera a dodržování směru a velikosti psacího vzoru. Romské děti vykazují problém i s pamětí. Nové učivo si osvojují mnohem déle, učební látka se musí neustále opakovat, nejlépe v praktických situacích jejich života. Myšlení je dle Klímy (1988) motivováno okamžitým užitekem. Pokud má romské dítě ze situace okamžitý užitek, je uspokojeno, nejlépe pokud má ze situace i nějaký zisk. Pokud tomu tak není, jeví se jako problematické vyřešení i triviální úlohu (HORŇÁK in LECHTA (ed.), str. 387-391).

Z pohledu majoritní společnosti trpí často romské děti lehkou mentální retardací (která může být geneticky podmíněná) a ovlivňuje hlavně v období nástupu do školy logické, abstraktní a mechanické myšlení (SLOWÍK, 2007, s. 124). Někteří autoři uvádějí tyto stereotypní názory majoritní společnosti na pravou míru. Některé smyslové a tělesné

poruchy jsou skutečně dědičné (např. dětský glaukom), ale ostatní vrozené poruchy už s dědičností nemusí mít tolik společného, neboť významným faktorem jsou partnerské svazky mezi blízkými příbuznými nebo poškození plodu v děloze způsobené kouřením a pitím alkoholu u matky (ŘÍČAN, 1998, s. 38).

Uvedené vrozené poruchy se objevují i u majoritní společnosti. Navíc je třeba zmínit skutečnost, že pravou příčinou neúspěchu romského dítěte ve škole není vrozeně nízký intelekt, ale především nedostatečně stimulující prostředí, ve kterém vyrůstají.

### 3.5 Výchova a vzdělávání romských žáků v ČR

Před rokem 1989 byli romští žáci pravidelně umisťováni do zvláštních škol (podle Nečase 2002 až osmadvacetkrát častěji než ostatní žáci). Důvodem byla sociální a řečová retardace, mylně hodnocená jako mentální porucha (NEČAS, 2002, s. 97). Znevýhodnění této menšiny má u nás historické kořeny (viz kapitola 3.1). Stále přetrvává snaha základních škol selektovat romské žáky jen podle etnické příslušnosti bez možnosti se vzdělávat v základní škole. Je třeba uvést, že některým rodičům tato selekce nevadí, spíše ji vítají, neboť se tím vyhnou zvýšené odpovědnosti (NOVOTNÁ, KREMLIČKOVÁ, 1997, s. 107-108).

Je nutné, aby romští žáci byli ve škole úspěšní a aby přijali oni i jejich rodiče školu pozitivně. Učitel je většinou neromského původu, je tedy v jeho vlastním profesním zájmu učitele, aby se seznámil s romskou historií, jazykem, kulturou a sociální strukturou tohoto etnika (BALABÁNOVÁ, 1995, s. 5).

Zvýšit vzdělanostní úroveň romského etnika je možné pouze uznáním kulturních, sociálních a etnických rozdílností ve vzdělávání a ve výchově. Samotná vzdělanostní úroveň Romů je velice nízká, jen malé procento studuje na středních a vysokých školách. Ve většině případů romští žáci ukončují povinnou školní docházku ještě před závěrečným ročníkem, jsou hodnoceni na úrovni nedostatečně či dostatečně (včetně chování) nebo jsou rovnou přerazeni do základních škol praktických. Existuje několik možných strategií, jak Romy připravit na cestu vzdělávání. Již v předškolním období, kdy jsou děti vychovávány velice svobodně až živelně, je nutné započít se vzděláváním a výchovou (ŠOTOLOVÁ, 2011, s. 61).



Cílem předškolního vzdělávání je osvojit si základní pravidla chování, hygieny, rozvoj osobnosti dítěte po stránce rozumové, citové a tělesné. Další snahou je seznámení s hodnotami mezilidskými vztahy obvyklými v majoritní společnosti. Předškolní vzdělávání je nejlepší absolvovat od tří let věku, což je v současné době velký problém, protože mateřské školky kapacitně nezvládají nápor dětí. Mnozí příslušníci romského etnika navíc nevěří, že by mateřská škola byla pro jejich dítě přínosem, navíc finanční situace jim nedovolí, aby své dítě do mateřské školy přihlásili již od tří let. Nejvíce děti přichází až v předškolním věku, kdy je poměrně pozdě začít s jejich výchovou a vzděláním. Toto řešení se nakonec jeví jako přínosnější, než začínat až v základní škole (KALEJA, 2012, s. 128). Jako pozitivní se jeví pomoc romského asistenta, který by prostřednictvím okresních úřadů působil na romské rodiny. V mateřských školách je tedy nutné navýšit počty asistentů pedagoga. Ti mohou pomoci dětem při přizpůsobení se novému prostředí, řešit komunikační a jazykové problémy dětí. Nutná je především finanční pomoc státu, který by romským dětem dotoval pobyt v mateřských nebo přípravných školách společně s nutnou vybaveností tříd učebními pomůckami apod. (ŠOTOLOVÁ, 2011, s. 54).

Další možností je navštěvovat přípravné třídy. Ty zřizuje obec nebo kraj se souhlasem krajského úřadu. Dle školského zákona (561/2004 Sb., § 47, odst. 1) musí být ve třídě nejméně sedm žáků. Žádost o zařazení do přípravné třídy musí podat zákonný zástupce dítěte a souhlasit musí i školské poradenské zařízení. Poté ředitel základní školy nebo mateřské školy o žádosti ve většině případů vyhoví. Přípravnou třídu navštěvují spíše šestileté děti, kterým byl doporučen odklad školní docházky. Pobyt v domácím prostředí nebo v mateřské škole je tolik nepřipraví na budoucí základní vzdělávání, jako právě přípravné třídy. Děti, které prošly přípravnou třídou, se snáze adaptují v prvním ročníku základní školy, i když se přípravný ročník nezahrnuje do plnění povinné školní docházky (KALEJA, 2012, s. 128). Pobyt v přípravné třídě se děti naučí prostřednictvím her školnímu režimu, osvojí si český jazyk, ale také prohloubí romský jazyk s jejich kulturou a tradicemi (ŠOTOLOVÁ, 2011, s. 63).

Důležitá je spolupráce učitele, asistenta pedagoga, (nejlépe z romské komunity) a rodičů. Navázání vzájemné důvěry je základem pro docházku a domácí přípravu romského dítěte. Vliv přípravné třídy se prokáže především v prvních dvou letech školní docházky. Úspěch je patrný zejména v jazykové přípravě a v osvojení základních

hygienických návyků spojených se psaním, v základních pravidlech chování a školních návycích. Mezi negativní faktory patří i různorodost školní připravenosti, kdy některé romské děti do přípravných tříd a mateřských škol nechodily vůbec. Učitel se tak musí věnovat slabším dětem a děti z přípravných tříd se nemohou plnohodnotně rozvíjet (NĚMEC a kol., 2010, s. 108).

Právě v takových situacích je na místě spolupráce s asistentem pedagoga. Asistent pedagoga poskytuje učivo žákovi (žákům), kteří se vzdělávají většinou podle individuálního vzdělávacího plánu. Na IVP se podílí učitel žáka, psycholog, asistent pedagoga i speciální pedagog (NĚMEC in PRŮCHA (ed.), 2009, s. 426). Asistent pedagoga slouží také jako prostředník ve vztahu učitele a rodičů romských žáků. Romská komunita se tak více přibližuje ke školnímu prostředí, účastní se různých společných akcí. Velice také záleží na vztahu asistenta pedagoga a učitele. Pokud se povede, že vytvoří silný tandem, který se vzájemně doplňuje, je to na výuce samozřejmě znatelné. V poslední době se také řeší vzdělání asistenta pedagoga, kdy se učitelé shodují, že čím vyšší je jeho vzdělání, tím pozitivněji se to projevuje na spolupráci s učitelem a školou. Takový asistent více chápe souvislosti v přípravě žáků, je nakloněn romské kultuře, tradicím, hodnotám a zároveň je velkým vzorem pro romské žáky. Největší přínos asistenta pedagoga je v českém jazyce a v motivaci žáků. Spousta pojmů je pro romské žáky zcela nová, nerozumí jim a na asistentovi pedagoga je, aby je dobře vysvětlil a často i přeložil (GULOVÁ in KALEJA a kol., 2012, s. 141-146). Osobnost učitele a jeho znalosti o romském etniku, jsou pro vzdělávání romských dětí nesmírně důležitou věcí. Některé pedagogické fakulty proto pořádají přednášky zaměřené na romistiku. Zároveň budoucí pedagogy učí, co je třeba zařadit do výuky, aby vyučování bylo co nejpřirozenější jejich sociálním, biologickým a kulturním determinantům. Osvědčuje se zapojení hry do výuky, protože se prostřednictvím hry snaží učitelé nahlédnout do jejich rodiny a zároveň mohou u dětí rozvíjet sociální vztahy. Rodina vede romské dítě především k samostatnosti, není zvyklé na organizovanou kolektivní činnost. Romové jsou často specificky hudebně, rytmicky a výtvarně nadaní. Stává se např., že ovládají hru na hudební nástroj, aniž by prošly výukou v základní umělecké škole. Je na místě nechat je hrát a zpívat také romské písně, které se od nich mohou ostatní děti naučit. Výuka by neměla být jen frontální, ale i skupinová, vítanou pomůckou jsou učebnice, výukové materiály a didaktické

pomůcky, které by měly být v českém i romském jazyce. Do výuky by měly být zařazeny romské básně, říkadla a pohádky (BALABÁNOVÁ, 1995, s. 5-19 ). To vše patří do multikulturní výchovy, kdy romské etnikum musí být připraveno žít v majoritní společnosti s ohledem na svá etnická specifika a naopak. Vzájemně se můžeme od sebe učit a poznávat. Romové ale musí samostatně vyvíjet aktivitu ke změnám, bez jejich přičinění to nepůjde (HORŇÁK in LECHTA (ed.), 2010, s. 396).

Další možností byla práce „domácích učitelů“. Tato činnost byla hrazena z příspěvkových dotací od různých občanských sdružení, pedagogických institucí apod. Studenti pedagogických fakult měli v romských rodinách připravovat děti na školní výuku. Nepřímo tak působili jako sociální podpora celé romské rodině. Důležité bylo kladné přijetí takového učitele dítětem, navázání důvěry a přátelství. Domácího učitele většinou rodiče přijali lépe než samotného pedagoga nebo asistenta pedagoga (NĚMEC a kol., 2010, s. 111-112). Úspěch ve výchově a vzdělávání zaznamenala řada dotačních programů na podporu inkluzivního vzdělávání a vzdělávání dětí a žáků se sociokulturním znevýhodněním, které realizuje MŠMT ČR nebo Evropská unie (GULOVÁ in KALEJA a kol., 2012, s. 141) nebo různá občanská sdružení. Jejich iniciativa spočívá např. v zakládání center volného času, v poradenských centrech, v organizování vzdělávacích programů pro asistenty pedagoga – Nová Škola, Open Society Fund, Drom, Nadace Tolerance, Muzeum romské kultury v Brně apod. (ŠTĚPAŘOVÁ, NĚMEC in PRŮCHA (ed.), 2009, s. 463).

V rámci své pedagogické praxe jsem měla možnost spolupracovat s občanským sdružením Český západ, o.p.s. konkrétně obec Dobrá Voda. Toto občanské sdružení působí v sociálně vyloučených lokalitách na Toužimsku a Tepelsku v Karlovarském kraji. Cílem této organizace je přispět k odstranění sociálního vyloučení a možných projevů rasové nesnášenlivosti, xenofobie a zapojení celé komunity do majoritní společnosti. Pomáhá tak řešit nepříznivé životní situace, zejména v oblasti vzdělávání, zaměstnání a bydlení. Terénní pracovníci docházejí přímo do domácností a do škol. Sdružení pořádá rekvalifikační a vzdělávací programy, aby se lidé z vyloučených lokalit mohli uplatnit na pracovním trhu a tím se také zvýšilo jejich sebevědomí. Předškolním dětem nabízí dopolední školičku, starším dětem doučování, při kterém spolupracuje i romská asistentka pedagoga přímo z Dobré Vody. Organizace nabízí i

volnočasové aktivity jako prevence sociálně patologických jevů (ČESKÝ ZÁPAD, o.p.s. 2013, s. neuvedena).

### 3.6 Současný stav v České republice a nejasná budoucnost

V roce 2007 padl u štrasburského soudu pro lidská práva rozsudek, v němž 18 ostravských Romů uspělo se žalobou na český stát, že byli zařazeni do tehdejších zvláštních škol neprávem a měli být umístěni do základních škol. Romové uspěli a soud jim přiznal odškodnění. O doplnění vzdělání ale projevíli zájem pouze 4 z nich. Tímto rozsudkem se Česká republika zavázala plnit každoroční šetření. Musí tak splnit Akční plán opatření pro výkon rozsudku Evropského soudu (ŠVANCAR, 2013b, s. 18-19 ).

V nedávné době nařídila podruhé Česká školní inspekce (dále jen ČŠI) spočítat romské žáky na Základních praktických školách. Tímto způsobem se má zjistit, jak byla Česká republika úspěšná při prosazování rovných příležitostí v přístupech ke vzdělávání romských žáků. Toto sčítání vyvolalo velký ohlas mezi pedagogy a řediteli škol. Zjišťování etnicity je v rozporu se zákonem a porušením Listiny základních práv a svobod. Celý proces je samozřejmě vysoce neetický. Velkým problémem bylo, jak identifikovat romské dítě (PILÁŘ, 2013, s. 12).

Ředitelé škol měli vycházet z těchto kritérií: *„Za romského žáka/žákyně považujeme člověka, který se sám za něj/ni považuje, aniž by se nutně k této příslušnosti za všech okolností (např. sčítání lidu) hlásil/a , nebo je za takového/takovou považován/a významnou částí svého okolí na základě skutečných či domnělých antropologických, kulturních nebo sociálních indikátorů.“* (PILÁŘ, 2013, s. 12).

A jak si ve skutečnosti stojí Česká republika ve vzdělávání romských žáků? V roce 2012 zveřejnila Agentura Evropské unie pro základní práva ve sdělení komisařky V. Redingové pro lidská práva své závěry. Z jedenácti členských zemí Evropské unie je u nás úroveň vzdělávání Romů nejvyšší ze všech jedenácti sledovaných zemí (např. Polsko, Slovensko, Španělsko, Francie). Neznamená to sice, že je bez chyb, ale obecně můžeme toto umístění považovat za velice dobré. Celkově máme zaměstnáno 40% romských obyvatel oproti 10 až 20% v ostatních zemích, podobné je to i v podílu

středoškolsky vzdělaných Romů. Nedostatkem jídla trpí u nás až o polovinu méně romských rodin než v ostatních sledovaných zemích (PILAŘ, 2013, s. 12).

Samozřejmě je stále co zlepšovat a měnit. Například předškolní výchova by měla být povinná, je třeba také rozšířit a zlepšit spolupráci terénních sociálních pracovníků, kteří pracují přímo v romských rodinách, s pedagogy a asistenty pedagoga. To vše je nutné ošetřit i legislativně, především v oblasti vyplácení sociálních dávek a povinné školní docházky atd. (NĚMEC a kol., 2010, s. 113). Navíc, vzdělávání romských žáků není již problémem speciálních škol, ale škol základních. Kritici vzdělávání romských žáků v základních školách, často argumentují tím, že pedagogové neumí a mnohdy ani nechtějí pracovat s žáky se speciálním způsobem naplňováním vzdělávacích potřeb.

Jak uvádí Švancar (2013 a, s. 7) pedagogové ve speciálních školách velice dobře znají problematiku vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, léta spolupracují s rodinami těchto žáků, vyučovali mnohdy již jejich sourozence. Nemělo by tak docházet ke snižování práce speciálních pedagogů, natož pak samotného oboru speciální pedagogiky.

#### 4. ASISTENT PEDAGOGA JAKO SOUČÁST KOLEKTIVU

##### 4.1 Specifika vztahu mezi asistentem pedagoga a učitelem

Při nástupu do zaměstnání je každý asistent seznámen s náplní své práce, kterou dostane i v tištěné podobě jako přílohu své pracovní smlouvy od ředitele školy. Ředitel také plně zodpovídá za kvalitu a průběh dalšího vzdělávání tohoto pracovníka. S přesnou náplní by měli být seznámeni i ostatní vyučující, především třídní učitel, protože asistent pedagoga jedná víceméně pod vedením třídního učitele a dalších vyučujících. Pracuje tedy většinou přímo dle jejich požadavků a konkrétních pokynů, přesto by měl být asistent pedagoga rovnocenným členem pedagogického sboru. To souvisí např. s přidělením pracovního místa v kabinetě a ve sborovně. Bohužel se v praxi setkáváme nezdědkou s tím, že asistent pedagoga je veden spíše stranou, ve sborovně si hledá místo sám, pokaždé je viděn na jiném místě a kabinet společně s učiteli nesdílí a není věnován dostatek času pro konzultaci na společných přípravách mezi učitelem a asistentem pedagoga.

Je důležité, aby asistent pedagoga samostatně vyvíjel aktivitu při vyučování, byl spolehlivý, tvořivý a nespolehal se jen na pokyny třídního učitele. Zároveň by neměl přespříliš zasahovat do kompetencí učitele, kriticky hodnotit používané metody práce nebo samotného učitele před žákem a jeho rodiči. Vždy by měl být připraven na hodinu a dokonale seznámen s obsahem IVP začleňovaného žáka (UZLOVÁ, 2010, s. 50).

Také samotný učitel se mnohdy dopouští chyb. Svě třídě musí učitel vysvětlit důvod přítomnosti asistenta. Je vhodné asistenta pedagoga představit žákům jako druhého pedagoga, který bude pomáhat všem žákům, kteří se bez jeho podpory neobejdou a příliš neupozorňovat na integrované žáky (NĚMEC, ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ, HÁJKOVÁ, 2014, s. 53).

Hned na počátku spolupráce je nutné ujasnit si pravidla, postavení ve třídě a kompetence. Třídní učitel je povinen informovat asistenta pedagoga o obsahu nejbližších hodin tak, aby se mohl připravit. V žádném případě nemá asistent povinnost pracovat zcela samostatně s celou třídou nebo jinak suplovat třídního učitele.

K vymezení kompetencí mezi asistentem pedagoga a učitelem jsou důležité pracovní porady a metodické konzultace, které by měly být pravidelné. Prostřednictvím těchto pracovních porad si mohou vzájemně sdělovat informace o průběhu dosavadní práce a

naplánovat si další nutné strategie pro další spolupráci ve třídě, nejen u začleňovaného žáka. Integrovaný žák by se měl aktivně zapojovat do společné práce ve třídě, ke které mu může dopomoci právě asistent pedagoga společně s učitelem. Důležitý je jednotný postup při výuce, správná motivace, adekvátní výběr vhodných metod a forem práce s využitím didaktických pomůcek (UZLOVÁ, 2010, s. 53).

Uspořádání prostoru třídy je plně v kompetenci třídního učitele. Začleňovaný žák s vysokou potřebou podpůrných opatření by měl být posazen mezi ostatní žáky nejlépe v přední části třídy, ale blízko asistenta pedagoga, žáci s mírnou potřebou podpůrných opatření by měli být posazeni, tak, aby na ně asistent pedagoga viděl a mohl tak reagovat včas na jejich potřeby (NĚMEC, ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ, HÁJKOVÁ, 2014, s. 76-80).

V praxi je však možné setkat se s méně vhodnými přístupy ze strany pedagogů vůči žákům a asistentovi pedagoga. Rozšířenou praxí je, že si asistent pedagoga odvádí několik žáků, se kterými pak pracuje izolovaně, často v provizorním prostoru. Od pedagoga dostane náplň učiva a příslušná cvičení, která má za vyučovací hodinu s žáky zvládnout. Jedná se o žáky integrované do základní školy a mnohdy žáky, kteří při vyučování pedagoga vyrušují, ale nejedná se o těžkou poruchu chování.

Asistent pedagoga může při své práci s integrovanými žáky hledat pomoc prostřednictvím supervize. Jedná se především o podporu a odborně vedenou výuku, pomoc se zpětnou vazbou pod dohledem ostatních zainteresovaných pedagogů a také je to jedna z možností předcházení syndromu vyhoření. Jde o jakousi individuální nebo skupinovou sebereflexi. Nejvíce se osvědčila skupinová supervize, kdy asistenti pedagogů hledají řešení vztahových problémů mezi asistentem, učitelem, s integrovaným žákem a jeho rodiči. Tato supervize umožňuje určitý nadhled na aktuální problém, vede k ponaučení, k získání podpory a k hledání možných řešení. Cílem supervize je rozvoj osobnosti asistenta pedagoga, zvýšení odbornosti a profesionálního růstu. To vše je prospěšné pro žáky se speciálním uspokojováním vzdělávacích potřeb, jejich rodiče a ostatní zúčastněné (UZLOVÁ, 2010, s. 49, 62).

## 4.2 Komunikace a spolupráce se zákonnými zástupci žáka

Asistent pedagoga se ve své profesi setkává s různými stanovisky zákonných zástupců začleňovaného žáka. Zákonní zástupci by měli být informováni o prospěchu a chování jejich dítěte stejným způsobem, jako je tomu u intaktních žáků. Důležité jsou pravidelné schůzky nebo zápisky do notýsku o obsahu domácí přípravy, o průběhu vyučování apod. Asistent pedagoga by se neměl bez předchozí domluvy s třídním učitelem (případně s širším pedagogickým týmem) před rodiči zmiňovat s přílišným důrazem o školních neúspěších, nevhodném chování dítěte, o kritice domácí přípravy nebo jim dokonce nabízet přeřazení jejich dítěte do speciální školy.

Někteří zákonní zástupci spolupracují s asistentem pedagoga velice dobře, jsou vstřícní a ochotní, váží si práce asistenta a učitele, používají stejné metody výuky, poskytují dostatek informací o svém dítěti, panuje mezi nimi vzájemná důvěra a jejich spolupráce vede ku prospěchu žáka (UZLOVÁ, 2010, s. 49,54).

Problematickým se jeví hlavně špatná spolupráce, kdy zákonní zástupci často odmítají jakoukoliv komunikaci s asistentem pedagoga, mnohdy i se samotnou školou. Zákonní zástupci nejeví zájem o zlepšení prospěchu svého dítěte, někteří jsou dokonce agresivní, zejména slovně, ale lze se setkat i případy fyzického napadení asistenta pedagoga.

Zejména u žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí jsou časté problémy s nedostatečnou vybaveností, dodržováním osobní hygieny, protože tyto děti nemají dostatečně zafixované základní hygienické návyky, bývají častými svědky (mnohdy i účastníky) sociálně patologických jevů a jejich školní docházka je velmi nepravidelná, s vysokým procentem absencí (DROTÁROVÁ, 2006, s. 66-68).

## 4.3 Komunikace a spolupráce asistenta pedagoga a žáka

Stejně důležité jako vymezení vztahu mezi učitelem a asistentem pedagoga, je i nutné ohraničení vzájemného vztahu mezi asistentem pedagoga a začleňovaným žákem, potažmo celou třídou. Asistent pedagoga nesmí být k začleňovanému žákovi nepřiměřeně benevolentní a ani příliš direktivní, je třeba si hned na počátku spolupráce jasně definovat pravidla a nastavit si hranice, přes které nelze jít, protože povedou k určitým postihům. Asistent pedagoga si musí uvědomit, že začleňovaný žák má své



limity ve schopnostech a dovednostech, které ovlivňují jeho vzdělávání. Není prioritou klást na žáka nepřiměřené nároky nebo naopak za žáka plnit jeho úkoly, aby byl za každou cenu „úspěšný“. Takové kroky vedou k nesamostatnosti začleňovaného žáka a postupnému zavrnutí začleňovaného žáka ze strany spolužáků. Vzájemná náklonnost asistenta pedagoga a žáka by měla vždy zůstat na profesionální úrovni tak, aby fixace žáka a asistenta nebyla přílišná.

Pro snazší přijetí asistenta pedagoga celou třídou je důležité přesné definování jeho funkce třídním učitelem, ten musí stanovit jasná pravidla chování vůči asistentovi pedagoga. Pokud žáci uvidí, že učitel a asistent pedagoga efektivně spolupracují, přistupují k sobě se vzájemnou úctou, budou ho i oni zcela respektovat (UZLOVÁ, 2010, s. 52).

*„Asistent pedagoga musí zvládnout vymezení hranic ve vztahu k učiteli, k začleňovanému dítěti, jeho spolužákům i rodičům. Musí umět najít správnou míru v těchto vztazích, nebyt příliš dominantní ani submisivní.“* (UZLOVÁ, 2010, s. 45).

## EMPIRICKÁ ČÁST

## **5. KONCIPOVÁNÍ VÝZKUMU**

### **5.1 Stanovení oblasti výzkumu**

Jak je v teoretické části této práce patrné, je tato problematika značně rozsáhlá a současně zcela nedostatečně zpracovaná v odborné literatuře. Také výzkumy v této oblasti jsou převážně na studentské úrovni – jako součást bakalářských a magisterských prací. Odborný výzkum, který byl orientován přímo na osobu asistenta pedagoga, realizovala v roce 2006 L. Drotárová. Přesto je však problematika, o které tato diplomová práce pojednává, zkoumána pouze dílčím způsobem. Zcela chybí plošné longitudinální zkoumání této oblasti.

Rozhodla jsem se přistoupit ke zkoumání dílčí složky tématu – postojů a názorů účastníků edukačního procesu (učitelé, rodiče žáků, žáci) na opodstatnění role asistenta pedagoga v rámci výchovně – vzdělávacího procesu v prostředí základní školy. Není v možnostech této práce, aby výzkum byl realizován v plné šíři, nesplňuje kritéria potřebné validity a reliability. Mé výzkumné šetření má sloužit především k dokreslení pojednávané problematiky a může být impulzem pro další zkoumání.

### **5.2 Vymezení výzkumného problému a stanovení cíle výzkumu**

V rámci své pedagogické praxe jsem měla několikrát možnost spolupracovat s asistentem pedagoga na dílčích úkolech. Protože působím jako pedagogický pracovník v základní škole i v základní praktické škole s vysokým podílem žáků romského etnika, zabývám se touto problematikou intenzivněji a s obtížemi, které se pojí k etablování profese asistenta pedagoga, se denně setkávám.

Právě tato má zkušenost mě vedla k rozhodnutí zaměřit se ve svém zkoumání na konkrétní postoje pedagogů (a dílčím způsobem také na postoje zákonných zástupců žáků a žáků samotných) a na očekávání, která se k této nově ustavované profesní pozici z jejich strany váží. Proto jsem se v rámci svého výzkumného šetření zaměřila na tuto dílčí problematiku a jako respondenty první fáze jsem si zvolila pedagogické pracovníky, kteří mají se spoluprací s asistentem pedagoga zkušenost. Dotazovanými z druhé fáze (rozhovorů) pak jsou integrovaní žáci a jejich zákonní zástupci.

Hlavním cílem empirické části je zmapování požadavků a očekávání na funkci asistenta pedagoga v edukačním procesu při začleňování romských žáků z pohledů učitelů, začleňovaných žáků i jejich zákonných zástupců.

Tento hlavní cíl jsem dále rozčlenila na několik cílů dílčích:

- ověření si zjištění názorů na význam a důležitost role asistenta pedagoga
- ověření si zjištění názorů na potřebnou kvalifikaci asistenta pedagoga
- zjištění a analýza problémů, které vnímají učitelé a zákonní zástupci ve vztahu k asistentovi pedagoga

### 5.3 Předpoklady

V rámci svého výzkumného šetření jsem definovala následující předpoklady:

- P1. Pedagogové by v pozici asistenta pedagoga jednoznačně uvítali příslušníka romského etnika.
- P2. Asistent pedagoga může samostatně a dle svého uvážení jednat se zákonnými zástupci žáka.
- P3. Většina dotazovaných zákonných zástupců si myslí, že asistent pedagoga má význam v inkluzivním vzdělávání jejich dětí.

### 5.4 Zdůvodnění volby metody výzkumného šetření a jejich charakteristika

Pro účel této práce jsem zvolila kombinaci dvou výzkumných metod. V první fázi jsem použila metodu výzkumné sondy, která byla realizována písemnou formou. Tuto formu jsem zvolila z důvodu oslovení širšího pole pedagogických pracovníků a s vědomím, že pedagogický pracovník zpravidla nemá žádné subjektivní překážky při písemném vyjadřování vlastních názorů. Podstatou výzkumné sondy je objasnění postojů a názorů k dané problematice (SKUTIL a kol., 2011, s. 74-75).

Aby výsledný obraz zkoumané problematiky byl komplexní, oslovila jsem také integrované žáky a jejich rodiče. U těchto respondentů jsem zvolila metodu polostrukturovaného rozhovoru, protože především pro integrované žáky jsou písemné

formy vyjadřování méně vhodné. Pro rodiče i žáky jsem použila podobné otázky, ovšem formulované s ohledem na jejich kognitivní schopnosti. Odpovědi respondentů jsem písemně zaznamenávala bezprostředně po skončení rozhovoru, průběžné zapisování či pořizování audionahrávky nebylo z důvodu jisté nedůvěry ze strany respondentů možné (SKUTIL a kol., 2011, s. 89, PELIKÁN, 2007, s. 104).

## 5.5 Výzkumná skupina

Protože není v možnostech diplomové práce provést řádný výzkum na dostatečném počtu respondentů, omezila jsem výběr dotazovaných v první fázi na pedagogické pracovníky škol, se kterými mě pojí pracovní vazby a dále vybraných škol, které mají s pozicí asistenta pedagoga dlouhodobější zkušenost. Každá škola v České republice pojme inkluzi jiným způsobem, také pracovní náplň asistenta pedagoga se odlišuje.

Při výběru respondentů pro druhou fázi šetření hrála hlavní roli ochota dotazovaných se šetření účastnit. Právě z důvodu ochoty se účastnit se výzkumného šetření jsem cíleně oslovila osoby, které mě znají z mého působiště. Je tak možné předpokládat, že projeví ochotu ke spolupráci. S ohledem na určitou uzavřenost tohoto etnika bych při oslovení zcela neznámých jedinců nemusela dokázat navázat kontakt.

Proto není možné tento vzorek respondentů označit jako reprezentativní.

## **6. PRŮBĚH VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ**

Při výběru a oslovení škol jsem si byla vědoma, že nemohu do svého výzkumného šetření zahrnout všechny školy v České republice. Oslovila jsem proto základní školu, v které pracuji (tj. ZŠ Toužim), a dále školy, o kterých vím, že mají zkušenosti se sociokulturně znevýhodněnými žáky a ve výuce využívají asistentů pedagoga (tj. ZŠ Teplá, ZŠ Havlíčkovo náměstí, Praha).

Prostřednictvím výzkumného šetření bylo osloveno 62 respondentů. Návratnost činila 25 výzkumných sond, tedy 40 %.

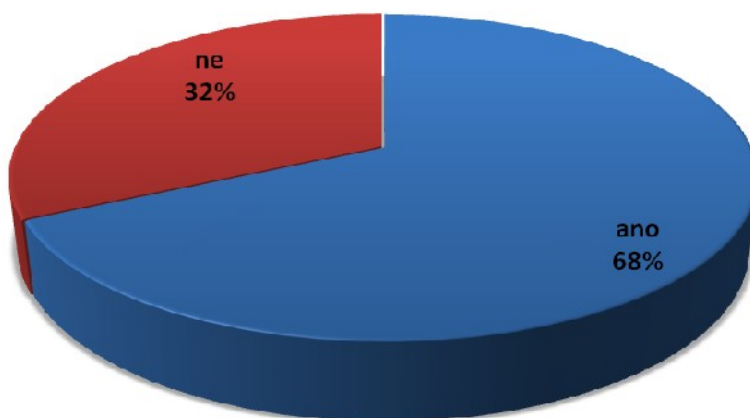
Výzkumná sonda (viz příloha č. 4) obsahuje 10 otázek, z nichž jedna je otevřená, dalších devět je uzavřených, ale respondenti byli u čtyř otázek požádáni o jejich zdůvodnění.

## 6.1 Analýza výsledků výzkumného šetření

Výzkumná otázka č. 1

### **Máte zkušenosti s asistentem pedagoga?**

Tato otázka měla za úkol zmapovat četnost výskytu pedagogů, kteří mají přímou zkušenost spolupráce s nově ustavovanou profesí – asistentem pedagoga.

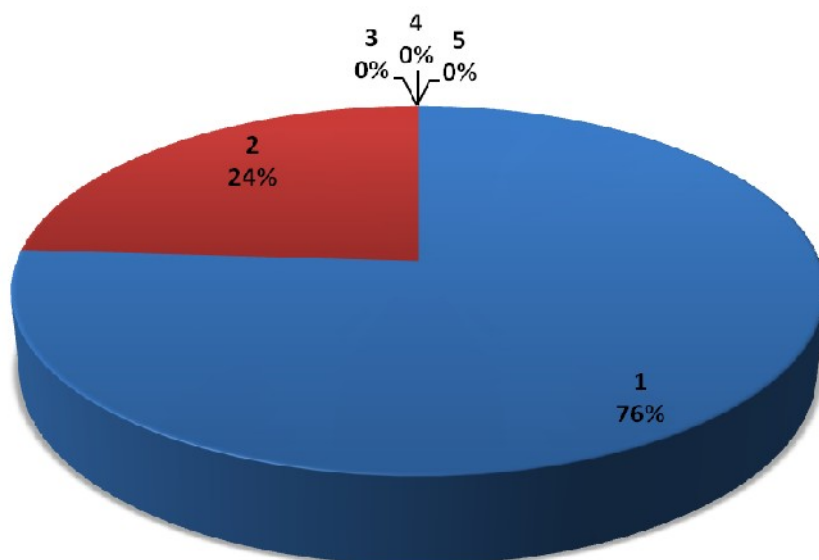


Výsledek této výzkumné otázky jsem předpokládala, v posledních letech se počet asistentů pedagoga neustále zvyšuje, tudíž s ním má stále více pedagogů i přímou osobní zkušenost. 17 (68%) respondentů se vyjádřilo pro zkušenost s asistentem pedagoga.

Výzkumná otázka č. 2

### **Jak moc je pro Vás důležitý jednotný přístup pedagoga a asistenta pedagoga?**

Druhá položka sleduje, jaký význam oslovení pedagogové přikládají nutnosti spolupráce s asistentem pedagoga. V praxi se často můžeme setkat s nesprávným pojetím této nově konstituované profese, kdy asistent je vnímán jako jakýsi pomocný pracovník, kterému pedagog deleguje určité izolované úkoly, ale tyto úkoly nevyžadují hlubší vzájemnou kooperaci.



Respondenti se rozhodovali na stupnici „rozhodně ano 1 2 3 4 5 rozhodně ne“.

Pro naprosto jednotný přístup se vyjádřilo 19 (76%) respondentů. Z tohoto zjištění vyplývá, že v teoretické rovině si pedagogové nezbytnost jednotného přístupu a hluboké spolupráce uvědomují, ale problémy pravděpodobně nastávají při konkrétní realizaci této kooperace v praxi. Předpokládám, že pedagogickým pracovníkům chybí účinné nástroje pro uskutečňování této intenzivní spolupráce, mnohdy nemají vhodné prostory a čas pro společné plánování práce a tvorbu příprav. Asistent může pracovat na zkrácený úvazek, případně mít další pracovní povinnosti v rámci školy, které mu neumožňují participovat na přípravném procesu pedagoga.

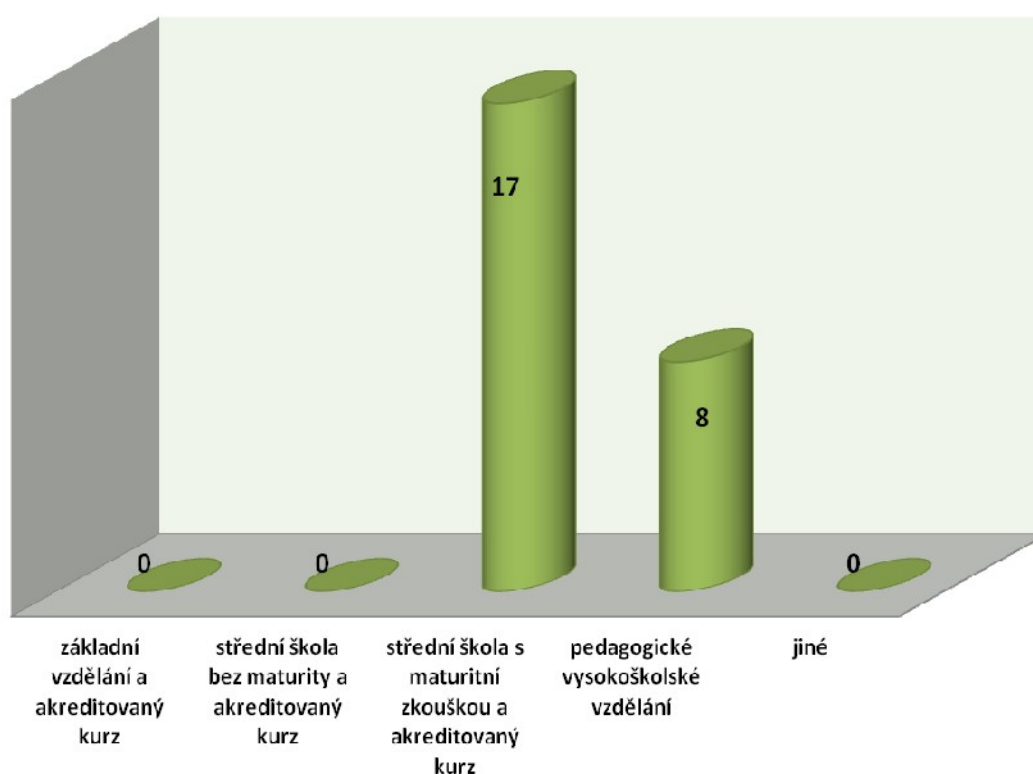
Uvedené odpovědi však jednoznačně zrcadlí skutečnost, že potřebu spolupráce pedagogové akcentují.



Výzkumná otázka č. 3

### **Jaké by měl mít podle Vašeho názoru asistent pedagoga vzdělání?**

Protože současná legislativa nestanovuje jednoznačně konkrétní úroveň dosaženého vzdělání, ale spíše stanovuje minimální požadavky kladené na výkon této pozice, snažila jsem se zmapovat prostřednictvím této položky typ vzdělání, které sami učitelé považují za žádoucí pro pozici asistenta pedagoga. Respondenti mohli zvolit více možností.

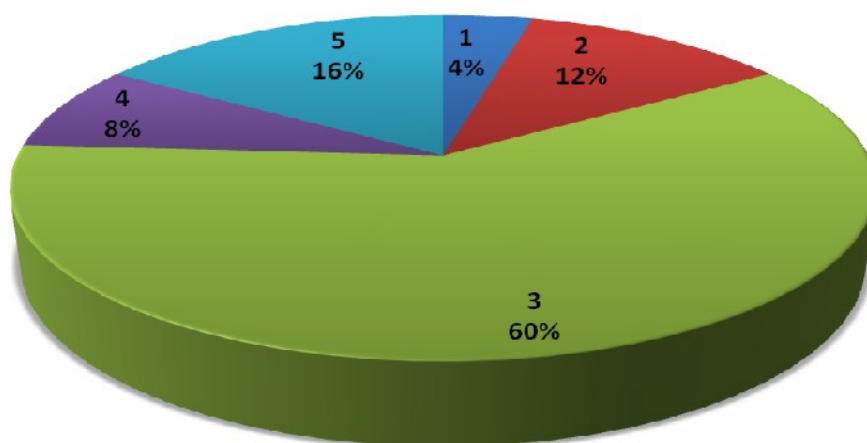


Dle uvedených odpovědí je patrné, jaké jsou dle současných pedagogů kladeny kvalifikační nároky na asistenty pedagogů. Již nestačí jen výuční list a akreditovaný kurz, ale středoškolské vzdělání s uvedeným kurzem se stává prioritou, ne-li podmínkou v současném vzdělávacím systému. Jako zajímavý hodnotím poznatek, že pedagogové nevyjadřují ve většině případů přesvědčení, že asistent pedagoga by měl mít vysokoškolské vzdělání pedagogického charakteru. Předpokládám, že pedagog se cítí být natolik odborníkem, že dokáže výchovně – vzdělávací proces řídit sám, přičemž asistenta pedagoga potřebuje ke spolupráci ve specifické oblasti své práce. Zde tedy pedagog preferuje nikoliv všeobecně pedagogicky vzdělaného jedince, ale spíše pro danou problematiku speciálně vyškoleného spolupracovníka.

Výzkumná otázka č. 4

**Měl by u sociokulturně znevýhodněných dětí vykonávat funkci asistenta pedagoga výhradně příslušník romského etnika?**

Položka číslo 4 mapuje přesvědčení pedagogických pracovníků o významu etnické shody asistenta pedagoga s integrovaným žákem. Panuje obecné přesvědčení, že romský asistent pedagoga může snáze porozumět zázemí romského žáka a má lepší předpoklady pro navázání smysluplného vztahu s rodinou integrovaného žáka.



Respondenti se rozhodovali na stupnici „rozhodně ano 1 2 3 4 5 rozhodně ne“. Celkem 15 (60%) respondentů se v odpovědi na tuto otázku rozcházel. Většina je toho názoru, že se nelze jednoznačně přiklonit ani k jedné verzi. Ve zdůvodnění svých odpovědí převažovaly následující:

Jednoznačně záleží na osobnosti samotného asistenta pedagoga, na jeho vlastnostech, schopnostech, flexibilitě a kladnému přístupu k romským dětem.

Příslušnost k romskému etniku může být přínosem, protože asistent pedagoga lépe chápe jejich mentalitu, budí u nich důvěru, zná romský jazyk, dokáže děti lépe motivovat a bude si více rozumět s romskou komunitou.

Na druhou stranu ho Romové nemusí přijmout, protože „posluhuje“ i bílým dětem.

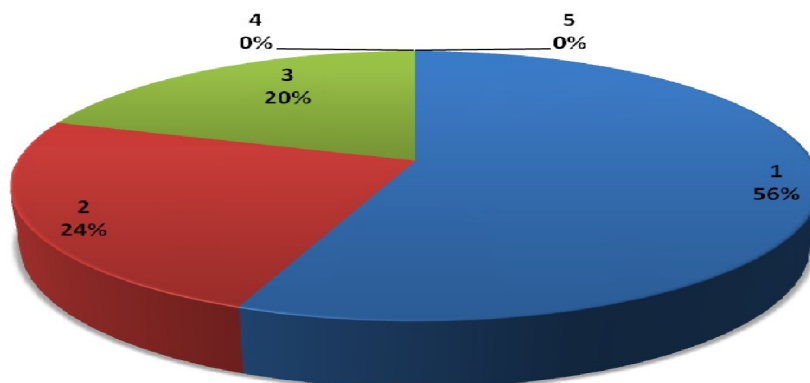
Výsledek této položky považují za překvapující. Pedagogové vypovídali na základě vlastních zkušeností – tyto pak jednoznačně nepotvrdily postoj, který je proklamován v odborné literatuře. Komentáře pedagogů akcentují především osobnostní a profesní kvality asistenta pedagoga, přičemž etnické příslušnosti nepřikládají tak silný význam.

S tímto názorem souhlasím, osobnostní a profesní kvality asistenta pedagoga jsou podstatné pro výkon této profese, etnický původ není rozhodujícím prvkem.

Výzkumná otázka č. 5

### **Jak moc je podle vás asistent pedagoga přínosný pro žáky?**

Tato položka si kladla za cíl zmapovat, zda pedagog vůbec pocítuje potřebu pomoci při práci se žáky z etnické minority – tedy zda je funkce asistenta pedagoga pouze dosazena z nařízení státu, či vzniká na základě potřeb konkrétní pedagogické praxe.



Respondenti se rozhodovali na stupnici „rozhodně ano 1 2 3 4 5 rozhodně ne“.

14 (56%) dotazovaných se vyjádřilo pro jednoznačný přínos asistenta pedagoga pro žáky.

Ve svých odpovědích uváděli respondenti následující tvrzení:

Přínos sledují pedagogové hlavně v individuálním přístupu a v respektování pracovního tempa žáka.

Celkově má asistent pedagoga k dětem mnohem blíže, zpětná vazba je tak téměř okamžitá.

Jeho přínos je zejména u dětí se speciálně vzdělávacími potřebami a pro žáky ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, může pomoci při doučování a v komunikaci s rodinou dítěte.

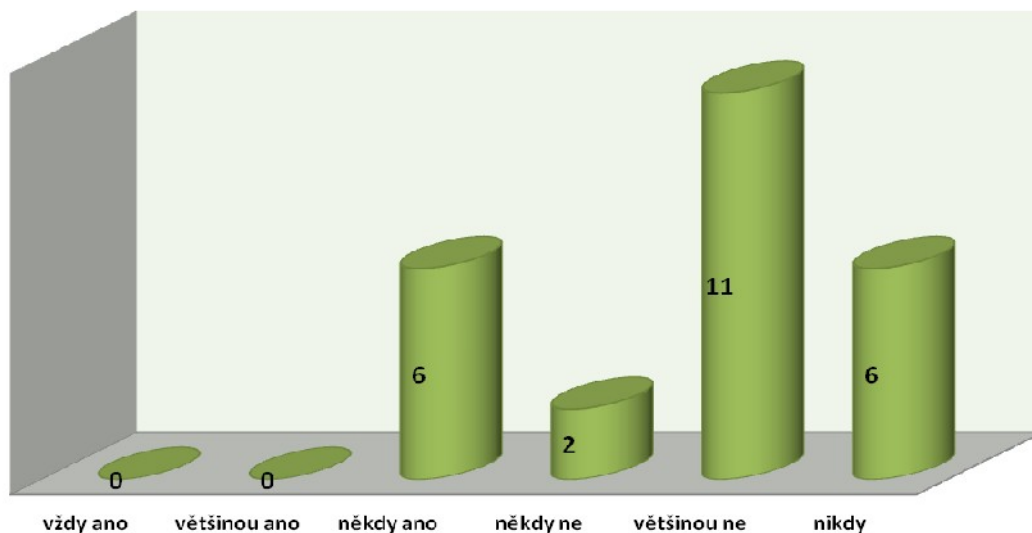
Učitel má mnohem volnější ruce pro kvalitní práci se všemi dětmi.

Respondenti tedy ve svých výpovědích oceňují především možnost vnitřní diferenciacce a individuálního přístupu k jednotlivým žákům.

Výzkumná otázka č. 6

**Je vhodné, aby asistent pedagoga jednal se zákonnými zástupci bez souhlasu pedagoga?**

Tato otázka nepřímou ověřovala výpověď otázky č. 2, která se týkala významu jednotného přístupu. Na rozdíl od otázky č. 2, která byla zacílena především na práci s konkrétním žákem, je tato položka cílena na práci se zákonným zástupcem.



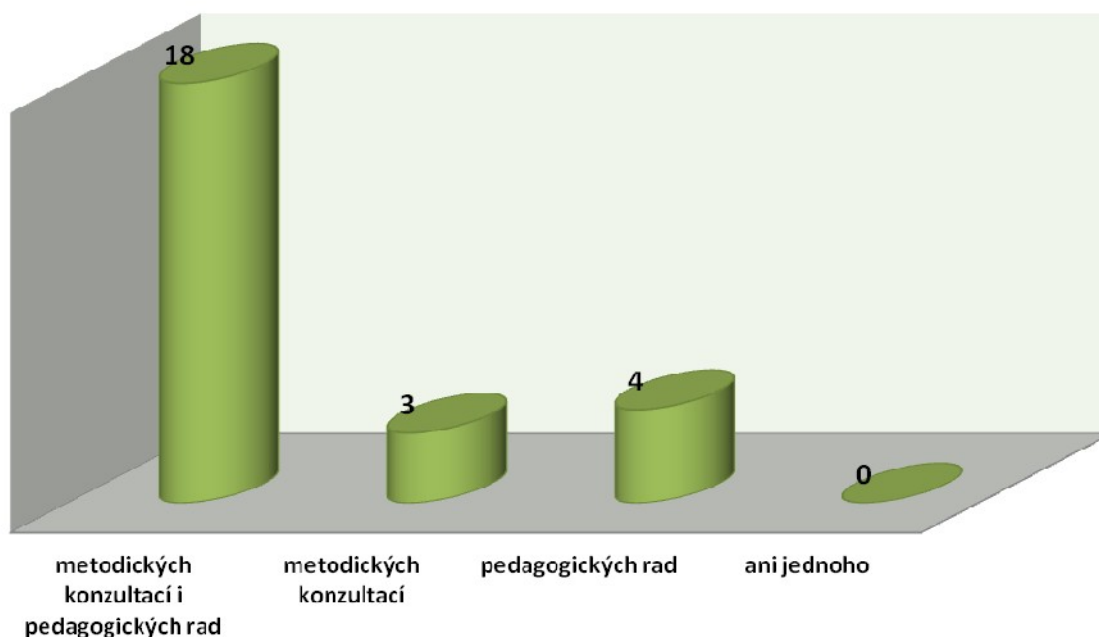
Dle uvedených odpovědí je zřejmé, že i když je přínos asistenta pedagoga hodnocen jako vysoký, je pro učitele lepší, když se zákonnými zástupci jedná sám, popřípadě může asistent pedagoga jednat se zákonnými zástupci až po pedagogově souhlasu, případně ve vzájemné spolupráci.

Můžeme tedy říci, že tvrzení o významu jednotnosti jednání pedagoga i asistenta pedagoga se potvrdilo, protože učitelé převážně hodnotí jako nežádoucí samostatné jednání asistenta pedagoga bez předchozí konzultace s učitelem. V tomto postoji se pravděpodobně odráží potřeba sdílení informací o žákovi a také potřeba vystupovat jednotně jako představitelé určité instituce. Osobně se s tímto tvrzením ztotožňují, asistent pedagoga by měl jednat se zákonnými zástupci pouze se souhlasem pedagoga.

Výzkumná otázka č. 7

**Má se asistent pedagoga účastnit metodických konzultací a pedagogických porad?**

Otázka mapuje, nakolik je asistent pedagoga vnímán jako rovnocenný partner v edukačním procesu. Tato rovnocennost se projevuje právě zapojením do širšího pedagogického týmu a sdílením práv a povinností, které z tohoto zapojení plynou. Respondenti mohli označit libovolný počet možností.



Většina dotazovaných souhlasí s účastí na pedagogických poradách a i na metodických konzultacích. V zdůvodnění svých tvrzení převažovaly následující:

Asistent pedagoga musí znát současnou situaci ve škole i ve výuce, vždy se jedná o výchovně-vzdělávací problematiku. Jedná se o plnohodnotného pracovníka školy a pracuje často napříč celou školou.

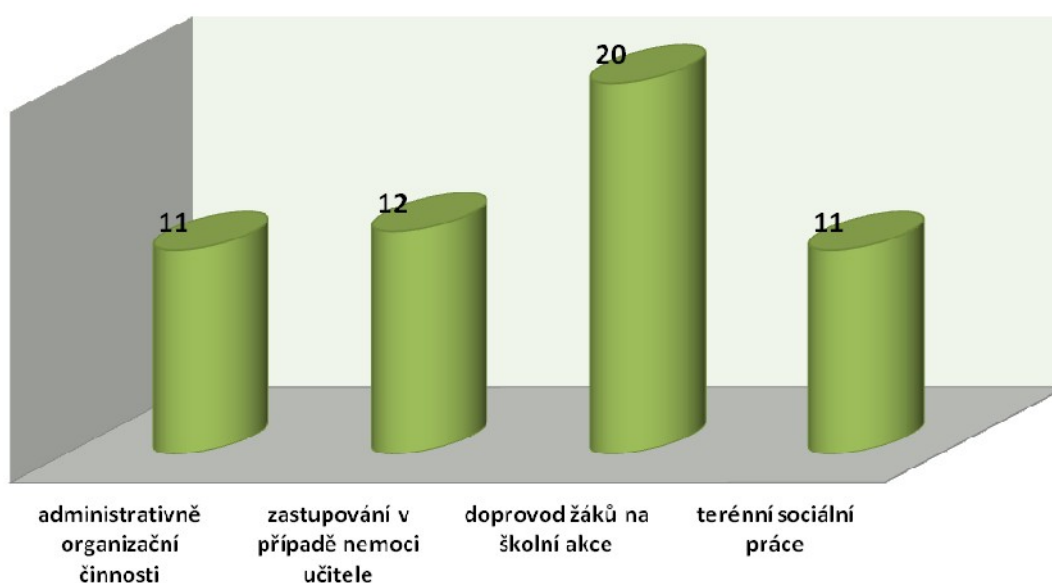
Širší přístup k informacím mu umožňuje pracovat kvalitněji a s porozuměním, získá důležité informace o dětech a na základě těchto informací snáze získá jednotný cíl společně se samotným pedagogem. Měl by vědět o plánovaných změnách a dalších postupech při práci s dětmi.

Často může právě asistent pedagoga nastítnit ostatním pedagogům některé problémy s žáky, o kterých pedagogové nemusí vůbec vědět.

Výzkumná otázka č. 8

### **Jaké činnosti také od asistenta pedagoga očekáváte?**

Položka č. 8 měla za úkol zmapovat rozsah činností, které by měl podle názoru pedagoga asistent pedagoga ovládat mimo rámec běžných povinností ve třídě. Otázka se snaží detekovat ty oblasti, ve kterých pedagog potřebuje pomoc. Zároveň otázka odhaluje, ve kterých oblastech práce pedagog vnímá asistenta jako kompetentního. Respondenti mohli označit libovolný počet možností.



V této otázce se respondenti přiklonili nejčastěji k položce „doprovod žáků na školní akce“. Předpokládám, že toto označení pramení z praktických zkušeností, kdy integrovaný žák zpravidla potřebuje specifický způsob pomoci např. při cestování, ale pak také v průběhu školní akce, přičemž pedagog musí zajistit bezpečný přesun a pobyt celé skupiny.

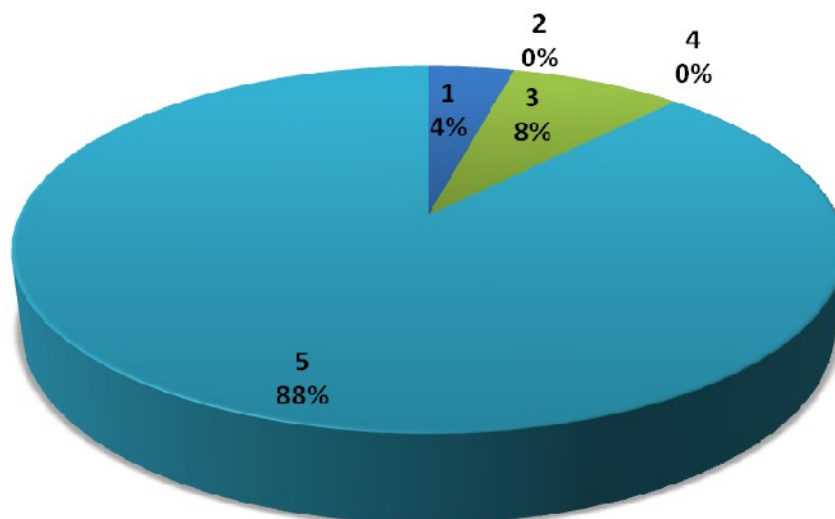
Někteří respondenti vybrali více odpovědí, je tedy patrné, že asistenta pedagoga považují za kompetentního i při administrativních úkonech a dokonce i v případě zastupování v době nemoci – zde je pravděpodobně výhodou asistentova znalost školního prostředí a konkrétní školní skupiny, přičemž tyto výhody (v době krátkodobého zastupování) převažují skutečnost, že asistent pedagoga nemá patřičné pedagogické vzdělání.



Výzkumná otázka č. 9

**Nakolik je důležité stanovení pravidel spolupráce pedagoga s asistentem pedagoga?**

Předposlední otázka sledovala, nakolik pedagogové vnímají jako významné stanovení pravidel ve spolupráci pedagoga a asistenta pedagoga. Tato otázka přímo směřuje ke stanovení a rozdělení kompetencí mezi pedagogem a asistentem pedagoga, přičemž každý z nich má své vlastní specifické úkoly, na kterých je však třeba pracovat ve vzájemné úzké spolupráci.



Respondenti se rozhodovali na stupnici „málo důležité 1 2 3 4 5 velmi důležité“.

Jak je patrné z grafu, stanovení pravidel spolupráce je velmi důležité pro 22 (88% dotazovaných, což představuje naprostou většinu respondentů. Z tohoto vyjádření je patrné, že stanovení pravidel a s tím související rozdělení kompetencí a vědomí nutnosti úzké spolupráce má drtivá většina oslovených, kteří ve vlastní pedagogické praxi mají s pozicí asistenta pedagoga dlouhodobé zkušenosti.

Jako alarmující vidím skutečnost, že jeden respondent vyjádřil přesvědčení, že stanovení pravidel je nedůležité.

Výzkumná otázka č. 10

**Zde můžete napsat vaše náměty k dané problematice.**

Poslední otázka sloužila k uvedení osobních námětů respondentů k dané problematice.

Většina respondentů vyjádřila přání efektivnějšího financování asistentů pedagoga ze strany MŠMT.

„Aby bylo dost peněz z ministerstva školství pro školy a ty mohly zaměstnávat tyto asistenty učitele.“

Dle některých by bylo dobré ustanovit tuto funkci v každé třídě, bez ohledu na přítomnost problematických dětí.

„Aby nedocházelo ke konfliktům vzhledem k organizaci práce během vyučování, rozdělení kompetencí, stanovení pravidel práce s danými dětmi atd.“

„Kéž by v každé třídě (bez ohledu na přítomnost jakkoliv problematických dětí) byl vždy alespoň jeden asistent pedagoga!“

„Je to nedoceníteľná služba, která nesmírně prospívá atmosféře ve třídě.“

Další respondenti se vyjádřili k tomu, aby žádná integrace neprobíhala a žáci raději byli ponecháváni v ZŠ praktických.

„Problémové žáky bych nadále nechala na školách k tomu určených, žádná integrace.“

Mezi další činnosti asistenta by mělo patřit doplnění učiva v případě nemoci přímo doma u žáka, dotazovaná ji neoznačuje jako plnohodnotnou terénní práci, což je důvodem k neoznačení u otázky č. 8.

„Další činnost asistenta - návštěvy v rodině při dlouho trvající nemoci, tedy pro doplnění učiva. Ale to není plnohodnotná terénní práce, proto jsem ji nezaškrtnla.“

Časté náměty byly k ustanovení vzájemných kompetencí mezi pedagogem a asistentem, tyto výroky obsahovaly tvrzení o nezbytnosti osobní zralosti a schopnosti spolupracovat.

„Oba musí být pro přítomnost toho druhého jistým způsobem připraveni a zralí a charakterově kompatibilní.“

## 7. PRŮBĚH VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ - ROZHOVORY

Rozhovory byly realizovány jednak s integrovanými žáky, jednak s jejich zákonnými zástupci. Tato metoda má sloužit jako dokreslení problematiky z pohledu dalších účastníků výchovně – vzdělávacího procesu.

Je do jisté míry obtížné získat od těchto respondentů relevantní výpovědi, protože vyjadřovací schopnosti integrovaných žáků jsou do jisté míry omezené a také jejich životní zkušenosti v této oblasti jsou zatím nízké. V případě respondentů z řad zákonných zástupců se jeví jako problematická spolupráce s výzkumným pracovníkem, který není příslušníkem jejich etnika, komplikací byla také skutečnost, že se výzkumná osoba s respondenty kontaktovala poprvé, čili při rozhovorech byla znatelná určitá nedůvěra. Osoby této menšiny také nejsou obecně tolik zvyklé účastnit se různých šetření a dotazování.

Konkrétní otázky, které jsem směřovala na dospělé respondenty, měly přiblížit, jak a v čem spatřují respondenti význam asistenta pedagoga při vzdělávání svých dětí a podhalit jejich názor a vnímání možných problémů, které s sebou tato profese přináší. U žáků jsem se zaměřila na totéž, samozřejmě s ohledem na věk a dosavadní životní zkušenosti žáků.

Rozhovory se zákonnými zástupci jsem prováděla samostatně, stejně tak s žáky.

Důležité bylo navození atmosféry, začínala jsem obecnějšími dotazy, tak abych je přirozeně uvedla do řešené problematiky. Polostrukturované rozhovory jsem si nenahrávala, ani nezapisovala plné znění výpovědí, ale poznamenala jsem si základní body do připraveného archu. Vzbuzovalo by to nedůvěru u dotazovaných.

Provedla jsem celkem 6 rozhovorů s rodiči a 6 rozhovorů se žáky.

## 7.1 Analýza rozhovorů se zákonnými zástupci

U rodičů jsem se zaměřila na 4 oblasti.

První oblast se týkala délky spolupráce rodičů s asistentem pedagoga.

Čtyři rodiče spolupracují s asistentem pedagoga 2 roky, dva rodiče 1 rok. Ve všech případech se jedná o romského asistenta pedagoga a shodně tak ve všech případech se tento asistent za dobu spolupráce nezměnil. Z toho můžeme usoudit, že zkušenost respondentů s pracovníkem na této pozici je dobrá, považují ji za smysluplnou a přínosnou pro své dítě. Protože asistent pedagoga má možnost pracovat se žákem kontinuálně delší dobu, může tak navázat hlubší vztah nejen se samotným integrovaným žákem, ale tvoří se i vztah vzájemné důvěry s rodinou tohoto žáka. Dlouhodobější spolupráce přináší efektivnější výsledky v učení i socializaci integrovaného žáka.

Druhá oblast byla zaměřena na souhlas rodičů s pozicí asistenta pedagoga. Většina dotazovaných práci asistenta pedagoga ocenila a uvedla, že osoba, která tuto funkci zastává, jim při vzdělávání jejich dítěte pomáhá. Např. jeden z respondentů, který s rodinou žil několik let v cizině, uvedl, že asistent pedagoga pomohl jeho dětem překonat jazykovou bariéru a tak se zapojit do výchovně – vzdělávacího procesu ve škole v ČR. Žádný z respondentů naopak neuvedl, že by asistent pedagoga pomáhal jejich dítěti přímo v prostředí domova (tj. nějakým způsobem vykonával činnost v terénu). Všichni respondenti uvedli, že s existencí pozice asistenta pedagoga souhlasí, ale polovina z nich nebyla schopna tento souhlas podepřít konkrétním argumentem, případně vyjádřili, že důvody pro zřízení této pozice se nezabývají, eventuálně na tuto skutečnost nemají názor.

Třetí oblast se zabývala klady a zápory pozice asistenta pedagoga. Dva respondenti odpověděli, že se touto otázkou nezabývají, jeden respondent vidí klady při překonávání jazykové bariéry (děti byly 2 roky v cizině). Další tři respondenti vidí hlavní přínos asistenta pedagoga při samotné výuce, především v oblasti školní práce.

Někteří respondenti vyjádřili přání, aby asistent pedagoga po vlastní výuce dohlédl také na plnění domácích úkolů a na domácí přípravu na další vyučovací den. Z tohoto vyjádření můžeme soudit, že dotazovaní mohou mít i snahu přesunout veškerou

odpovědnost za učební proces jejich dítěte na instituci školy a sami se snaží od školních povinností s dítětem distancovat. Tato skutečnost podle mého názoru zcela odpovídá zjištění plynoucímu z analýzy odborné literatury, kterou jsem provedla v teoretické části, kde bylo uvedeno, že vzdělání nepředstavuje pro příslušníky romského etnika zásadní hodnotu.

Jako překvapivá se jeví výpověď jedné respondentky, která uvedla jako negativum příslušnost asistenta pedagoga k romskému etniku. Protože tato výpověď se vyskytla pouze jednou, navíc nebylo šetření provedeno na reprezentativním vzorku dotazovaných, můžeme tuto skutečnost připsat nějaké náhodné situaci, která mezi zákonným zástupcem a asistentem pedagoga vznikla, případně osobním antipatiím zúčastněných.

Poslední oblast byla zaměřena na představu respondentů, kterou mají o náplni práce asistenta pedagoga.

V této oblasti jsem nezískala přesné odpovědi na položenou otázku, protože se ukázalo, že dotazovaní nedovedou odlišit pozici asistenta pedagoga a pozici osobního asistenta žáka.

Respondenti proto uváděli především úkony spojené s péčí o osobní hygienu (např. doprovod na toaletu, dohled na mytí rukou, podávání kapesníků), praktické činnosti při bezprostřední přípravě na výuku (péči o školní pomůcky, připravování pomůcek z aktovky, v případě ztráty pomůcky jim dodá vlastní), činnosti při vyučování (např. kontrola správného úchopu tužky, vystříhování, průběžné pokyny k práci, rady, co má žák jak a kdy dělat atd.). V jednom případě respondentka očekávala, že asistent pedagoga uhradí jejímu dítěti vstupné na exkurzi pořádanou školou.

Z uvedených výpovědí jednoznačně vyplývá, že respondenti z řad příslušníků romského etnika nejsou obeznámeni s činností asistenta pedagoga a mají o náplni jeho práce značně zkreslené představy. Nepochybně díky tomu může docházet k častým nedorozuměním a nepochopení. Z této položky plyne, že členové romského etnika by měli být lépe seznamováni s oblastmi činností, které může asistent pedagoga naplnit, a současně by měli být poučeni o tom, co rozhodně není náplní práce tohoto zaměstnance školy.

## 7.2 Analýza rozhovorů se žáky

U žáků jsem se zaměřila na tři oblasti.

V první oblasti jsem se žáků ptala, jak dlouho jim asistent pedagoga pomáhá. Čtyři žáci spolupracují s asistentem pedagoga 2 roky, dva žáci 1 rok. Tyto výpovědi se shodují s tím, co uvedli jejich zákonní zástupci. Plyne z toho závěr, že žáci si pomoc uvědomují a dokážou ji reflektovat přiměřeně svému věku a své rozumové vyspělosti.

V druhé oblasti mě zajímala konkrétní forma pomoci ze strany asistenta pedagoga.

Všichni žáci odpověděli, že nejvíce jim asistent pedagoga pomáhá v českém jazyce. Tento předmět určili jako nejvíce problematický. Nejčastěji jim asistenti pomáhají s osvojováním vyjmenovaných slov, dále uvedli tito respondenti jako významnou pomoc s připomínáním tvarů psacích písmen a pak pomoc při čtení, především v oblasti interpretace smyslu celku textu (převyprávění jednoduchými slovy), v oblasti vyjasňování obtížnějších (tj. delších či méně frekventovaných) slov, porozumění specifickým slovním spojením, respondenti z první a druhé třídy uváděli, že asistent jim pomáhá poznat jednotlivá písmena.

V poslední oblasti jsem se dotazovala na jejich další očekávání ze strany asistenta pedagoga. Čtyři žáci odpověděli, že by chtěli pomoci s domácí přípravou. Dva žáci nemají žádná jiná očekávání. Zde pozoruji významnou korelaci s výpověďmi zákonných zástupců, kde byla patrná silná tendence přesunout veškerou odpovědnost za plnění školních povinností na pracovníky školy. Respondenti – žáci pravděpodobně nenachází v rodině potřebnou podporu při plnění domácích cvičení, proto hledají pomoc u asistenta pedagoga – tj. osoby, u které mají s pomocí v oblasti učebních činností bohatou zkušenost. Významnou roli zde může hrát i skutečnost, že rodinní příslušníci svým postojem, který přikládá školnímu vzdělávání nízkou hodnotu, záměrně i nezáměrně sdělují žákům svou nezainteresovanost v této oblasti a tudíž nejsou pro žáka v tomto směru relevantní osobou. Naproti tomu asistent pedagoga veškerým svým působením vyjadřuje zaujetí pro učební činnosti, čímž žákovi signalizuje, že tuto oblast za významnou považuje. Právě tato skutečnost může žáky motivovat k vyhledání pomoci v otázkách školní výuky spíše u asistenta pedagoga, který se jim v tomto směru může jevit jako kompetentnější. Provádění výzkumu se žáky bylo mnohem náročnější,

než jsem si představovala. Původně jsem měla vyšší očekávání, ale integrovaní žáci mají zpravidla malou životní zkušenost, nedokážou se vyjádřit obecněji a s určitým názorem na řešenou problematiku. Určitá problémem jsou i omezené vyjadřovací schopnosti.



## 8. SHRnutí VÝzkumnÉHO ŠETŘENÍ A VYHODNOCENÍ DÍlČÍCH CÍLŮ

V rámci své diplomové práce jsem se zaměřila na problematiku etablování profese asistenta pedagoga. Výzkumné šetření bylo zaměřeno na mapování očekávání a požadavků, které se s touto profesí pojí.

Zkoumání jsem provedla ve dvou fázích a to vždy na jiném výzkumném vzorku. S ohledem na předpokládané respondenty jsem volila výzkumné metody. V první fázi, která byla směřována k pedagogickým pracovníkům, jsem využila metodu výzkumné sondy, která obsahovala deset otázek. Tyto otázky byly škálového charakteru, s otevřenou odpovědí, s uzavřenou odpovědí (výběr z nabízených možností). Respondenti odpovídali písemnou formou.

Druhá fáze byla zacílena na příslušníky romského etnika – integrované žáky i jejich zákonné zástupce. S ohledem na tuto skupinu respondentů (kteří mají zpravidla menší zkušenost s vyplňováním dotazníků a s písemným projevem vůbec) jsem volila metodu rozhovoru. Rozhovor byl polostrukturovaný a neobsahoval konkrétně stanovené otázky, ale byl postaven na předem určených tematických okruzích. Konkrétní otázky jsem pak formulovala podle věkové a rozumové úrovně konkrétních respondentů.

První fáze výzkumného šetření ukázala, že zkušenost s asistentem pedagoga má většina dotazovaných. Tito jsou si vědomi důležitosti jednotného přístupu k začleňovanému žákovi během výuky a k stanovení pravidel mezi pedagogem a asistentem pedagoga.

Stále také vzrůstají kvalifikační požadavky na asistenta pedagoga, což je dle mého názoru v současné době žádoucí, stejně jako nutná přítomnost asistenta pedagoga na pedagogických poradách a metodických konzultacích. Asistent pedagoga je přínosem pro začleňovaného žáka, bez ohledu na to, zda je příslušníkem romského etnika. Pedagogové také nejčastěji od asistenta pedagoga očekávají doprovod začleňovaného žáka na školní akce, ale jednání se zákonnými zástupci žáka si raději vyřizují sami.

Celkově lze kladně hodnotit uvědomělý přístup pedagogů a jejich snahu o rovnocenný spolupracující vztah mezi pedagogem a asistentem pedagoga.

Druhá fáze výzkumu naproti tomu přinesla značně rozporná tvrzení. Ke vzniku pozice asistenta pedagoga se dotazovaní zákonní zástupci vyjádřili kladně. Další dotazování však odhalilo, že respondenti z řad zákonných zástupců mají silně zkrácené představy o náplni práce asistenta pedagoga, tudíž očekávají pomoc na zcela jiné úrovni, než jakou profese asistenta pedagoga skutečně nabízí a tedy musí zákonitě dojít k určitému zklamání až rozčarování.

U některých zákonných zástupců jsem odhalila velmi nereálná očekávání na asistenta pedagoga, který by podle jejich názoru měl u jejich dítěte provádět úkony totožné s náplní práce osobního asistenta, ač to není nutné, protože děti nejsou fyzicky a duševně postižené natolik, aby jim např. penál musel ze školní tašky pomoci vyndat asistent.

Naproti tomu respondenti z řad integrovaných žáků ve svých výpovědích reflektovali velmi konkrétně činnosti, při kterých jim asistent pedagoga pomáhá. Z jejich výpovědí můžeme vyvodit, že s činnostmi, které se pojí na oblasti školního vzdělávání, mají tendenci se více obracet právě na asistenta pedagoga – jakožto představitele instituce, která deklaruje vzdělání jako vysokou společenskou hodnotu, zatímco zákonný zástupce (který tuto hodnotu školnímu vzdělání nepřipisuje) se jim jeví jako méně vhodný pomocník a rádce při školní přípravě a plnění domácích povinností, které se školou souvisí.

Celkově se druhá fáze výzkumu jevila jako značně problematická. Respondenti z řad integrovaných žáků mají dosud malou životní zkušenost, aby se mohli vyjádřit obecněji a s určitým názorem na danou problematiku, také jejich vyjadřovací schopnosti jsou značně omezené a s ohledem na svůj mentální vývoj se projevuje ve výpovědích silné zaměření na konkrétní situace – bez schopnosti zobecnění a odstupu. Neméně problematická však byla i spolupráce s respondenty z řad zákonných zástupců. Negativní roli jistě sehrála skutečnost, že tito respondenti neznali dobře mou osobu v pozici dotazovatelky a tudíž projevovali ostych odpovídat a také se nepodařilo navázat vztah vzájemné důvěry. Jejich sdělení byla velmi strohá a nepronikla k hlubší podstatě věci.

Výzkum slouží k dokreslení teoretické části práce a rozhodně si nedělá nárok na komplexní objasnění pojednávané problematiky. Osobně mi tento výzkum přinesl řadu zajímavých poznatků a motivaci do další práce s touto etnickou menšinou.

## 9. VYHODNOCENÍ PŘEDPOKLADŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

P1 Pedagogové by v pozici asistenta pedagoga jednoznačně uvítali příslušníka romského etnika.

Pedagogové se vyjádřili nejednoznačně (15 dotazovaných). Uvědomují si, že je mnohem důležitější osobnost samotného pedagoga, jeho vlastnosti, flexibilita a vztah k dětem. I příslušník neromského etnika může rozumět romské mentalitě.

4 (16%) dotazovaných jsou dokonce rozhodně proti tomu, aby asistent pedagoga pocházel z romské minority.

Tento předpoklad se nepotvrdil.

P2. Asistent pedagoga může samostatně a dle svého uvážení jednat se zákonnými zástupci žáka.

Respondenti se vyjádřili pro naprostý nesouhlas. Pouze 6 dotazovaných se této činnosti úplně nezříkají. Bohužel v praxi vidím spíše opak. Asistent pedagoga sděluje zákonným zástupcům informace, kdy chce a jejich obsah je většinou zcela nevhodný a nekompetentní asistentu pedagoga.

Uvedený předpoklad se nepotvrdil.

P3. Většina dotazovaných zákonných zástupců si myslí, že asistent pedagoga má význam v inkluzivním vzdělávání jejich dětí.

I přes nepřesné odpovědi zákonných zástupců je patrné, že s pozicí asistenta pedagoga souhlasí a vidí v ní určitý význam. Každý ale úplně jiný. Někteří zákonní zástupci vzdělávání svých dětí neřeší a na asistenta pedagoga nemají žádný názor.

## **ZÁVĚR**

Poznatky z uvedené problematiky získané prostřednictvím teoretické a empirické části mě po profesní stránce velice obohatily. Protože se ve své pedagogické praxi zkoumaným fenoménem denně zabývám, studium dostupné literatury pro mě mělo velký osobní význam. Výzkumná část navázala na teoretickou a podařilo se mi dílčím způsobem naplnit cíle, které jsem si stanovila.

### **Analýza opodstatnění pozice asistenta pedagoga v inkluzivním vzdělávání romských žáků.**

Tento se potvrdil zcela. Žáci, kteří jsou příslušníky romského etnika, mají řadu obtíží při adaptaci na školní prostředí. Z analýzy odborné literatury i z uskutečněného výzkumu pak jednoznačně vyplynulo, že asistent pedagoga může těmto žákům pomáhat zásadním způsobem. Asistent se tak stává jakýmsi facilitátorem školního vzdělávání i socializace.

### **Mapování a analýza současné legislativy a odborné literatury k dané problematice.**

Současná legislativa bohužel situaci inkluzivního vzdělávání romských žáků dostatečně neřeší. Za hlavní problém lze považovat nedostatečné propojení MPSV, MŠMT a např. Němec (2010) uvádí že, terénní sociální pracovníci, kteří pracují přímo v romských rodinách, by měli účinněji spolupracovat se školou. Vyplácení sociálních dávek by mělo probíhat jako konkrétní pomoc danému žákovi ve výchovně – vzdělávacím procesu.

V souvislosti s mým výzkumem se nepotvrdil postoj, který je proklamován v odborné literatuře a to ten, že asistentem pedagoga u romských žáků musí být výhradně příslušník tohoto etnika.

### **Mapování požadavků a očekávání pedagogů, zákonných zástupců a jejich dětí na asistenta pedagoga a jejich vzájemná spolupráce.**

Výzkum ukázal, že pedagogové mají skutečně ta očekávání, která jsou popsána v odborné literatuře. Velice mě potěšilo, že si pedagogové uvědomují význam vzrůstajících kvalifikačních požadavků na asistenta pedagoga, jsou si vědomi nutného

jednotného přístupu asistenta pedagoga a pedagoga. Práci asistenta pedagoga hodnotí jako přínosnou za předpokladu jasně vymezených kompetencí.

Zákonní zástupci považují práci asistenta pedagoga za smysluplnou a přínosnou pro své dítě. Prostřednictvím asistenta pedagoga navázali spolupráci a vytvořily se hlubší vztahy založené na vzájemné důvěře. Uvedená pozitivní spolupráce se odráží na efektivnějších výsledcích v učení a také v socializaci začleňovaného žáka.

Výzkum, který jsem si naplánovala, však provázely různé komplikace. Obtížnou částí výzkumného šetření byla neschopnost konkrétního vyjádření zákonných zástupců ohledně hlavního přínosu asistenta pedagoga pro své dítě. Překvapilo mě, že zákonní zástupci neměli ani přibližnou představu o skutečné náplni práce asistenta pedagoga. Zákonní zástupci dále vyjádřili přání, aby se asistent pedagoga věnoval po skončení výuky domácí přípravě na další školní den. Toto zjištění už odpovídá skutečností, které plynou z analýzy odborné literatury v teoretické části.

Z uvedených výpovědí zákonných zástupců jednoznačně vyplynulo, že nejsou dostatečně seznámeni s činností asistenta pedagoga. Domnívám se, že je třeba začít s širší osvětou mezi zákonnými zástupci a integrovanými žáky.

Největším přínosem asistenta pedagoga z pohledu žáků se jeví pomoc v českém jazyce, kdy tento předmět označili žáci za nejvíce problematický. Žáci předpokládají, že o domácí přípravě se postará asistent pedagoga. Provádění výzkumu se žáky bylo velice náročné, osobně jsem měla vyšší očekávání.

Závěrem bych ráda uvedla, že má práce dokázala opodstatněnost existence profese asistenta pedagoga v prostředí základního školství. Tento asistent může být jedním z významných faktorů při integraci žáků ze sociokulturně odlišného prostředí. Nutno však dodat, že pozice asistenta pedagoga není jediným ani nezbytně nutným faktorem integrace jedinců etnických menšin. Také doc. Eva Šotolová v rozhovoru vyjádřila názor, se kterým plně souhlasím, že totiž asistent pedagoga je pouze jedním z možných prostředků inkluzivního vzdělávání sociokulturně znevýhodněných žáků. Z toho lze

vyvodit, že tato pozice může být značně přínosná, na druhou stranu lze integraci provádět i dalšími způsoby vysoce efektivně.

## SEZNAM LITERATURY A DALŠÍ ZDROJE

BALABÁNOVÁ, Helena, 1995. *Praktické zkušenosti se vzděláváním romských dětí*. Praha: Občanské sdružení Ment. ISBN neuvedeno.

BARTOŇOVÁ, Miroslava, VÍTKOVÁ, Marie, 2007. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělání*. 2. přeprac. a rozš.vyd. Brno: Paido. ISBN-978-80-7315-158-4

BARTOŇOVÁ, Miroslava, 2009. *Strategie ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním se zřetelem na romské etnikum v počátečním vzdělávání*. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80210-5103-4.

BARTOŇOVÁ, Miroslava, 2010. Význam předškolní institucionální přípravy pro žáky se sociálním znevýhodněním v rámci inkluze. In: KVĚTOŇOVÁ, Lea., PROUZOVÁ, Regina. (ed.). *Speciální pedagogika v podmínkách inkluzivního vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, s. 83. ISBN 978-80-7290-472-3.

BITTNEROVÁ, Dana, RENDL, Miroslav, 2009. Východiska a koncepce In: BITTNEROVÁ, Dana. (ed.). *Vzdělávací potřeby sociokulturně znevýhodněných Případ SIM-Středisek integrace menšin*. 1.vyd. Praha: Ermat s.r.o. s. 14. ISBN 978-80-87178-06-5.

DAVIDOVÁ, Eva, 2004. *Romano drom - Cesty Romů 1945-1990*. 2. přeprac. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-0524-5.

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

FELCMANOVÁ, Lenka, 2010. Národní akční plán inkluzivního vzdělávání. In: KVĚTOŇOVÁ, Lea, PROUZOVÁ, Regina. (ed.) *Speciální pedagogika v podmínkách inkluzivního vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. s. 53-55. ISBN 978-80-7290-472-3.

GULOVÁ, Lenka, 2012. Reflexe k tématům vzdělávání v kontextu romské populace. In: KALEJA, Martin. *Romové-otázky a odpovědi v českém a slovenském kontextu*. Ostrava: PedF Ostravské univerzity. s. 141-146. ISBN 978-80-7464-175-6.



HÁJKOVÁ, Vanda, STRNADOVÁ, Iva, 2010 *Inkluzivní vzdělávání: Teorie a praxe*. 1.vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3070-7.

HÁJKOVÁ, Vanda, STRNADOVÁ, Iva, 2010. Myšlenka inkluzivního vzdělávání: Pouhá teorie? In: KVĚTOŇOVÁ Lea, PROUZOVÁ, Regina. (ed.) *Speciální pedagogika v podmínkách inkluzivního vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, s. 8-10. ISBN 978-80-7290-472-3.

HORŇÁK, Ladislav, 2010. Romské etnikum. In: LECHTA, Viktor. (ed.). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. 1.vyd. Praha: Portál. s. 387-391, 392, 396. ISBN 978-80-7367-679-7.

KALEJA, Martin, 2011. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: PedF Ostravské univerzity. ISBN 978-80-7368-943-8.

KALEJA, Martin, 2012. *Romové-otázky a odpovědi v českém a slovenském kontextu*. Ostrava: PedF Ostravské univerzity. ISBN 978-80-7464-175-6.

KATZOVÁ, Pavla, 2009. Legislativa ve vzdělávání. In: PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. 1.vyd. Praha: Portál. s. 611-613. ISBN 978-80-7367-546-2.

KOTÁSEK, Jiří a kol. 2001. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice Bílá kniha*. Praha: ÚIV. ISBN 80-211-0372-8.

KUDLÁČOVÁ, Blanka, 2010. Antropologická východiska přístupů k lidem s postižením v evropském kontextu (od represe po inkluzi). In: LECHTA, Viktor. (ed.). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. 1.vyd. Praha: Portál. s.72-73. ISBN 978-80-7367-679-7.

LECHTA, Viktor,(ed.), 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. 1.vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.

LEONHARDT, Annette, 2010. Srovnání konceptů inkluzivní pedagogiky v různých zemích. In: LECHTA, Viktor. (ed.). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. 1.vyd. Praha: Portál. s. 155. ISBN 978-80-7367-679-7.

MOUSSOVÁ HADJ Zuzana, 2009. Teoretický pohled na problematiku sociokulturně nevýhodněných žáků. In: BITTNEROVÁ, Dana. (ed.). *Vzdělávací potřeby sociokulturně znevýhodněných Případ SIM-Středisek integrace menšin*. 1.vyd.Praha: Ermat s.r.o. s. 27. ISBN 978-80-87178-06-5.

MÜLLER, Oldřich, 2001. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. 1.vyd.Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-0231-9.

NEČAS, Ctibor, 2002. *Romové v České republice včera a dnes*. 5.dopl.vyd.Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-0497-4.

NĚMEC, Jiří a kol., 2009. Asistenti pedagogů. In: PRŮCHA, Jan. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. 1.vyd. Praha: Portál. s. 426. ISBN 978-80-7367-546-2.

NĚMEC, Jiří a kol., 2010. *Edukace romských žáků v zrcadle výzkumných šetření*. Brno: Masarykova univerzita v edici Sociálně pedagogický výzkum 1.vyd. ISBN 978-80-210-5148-5.

NĚMEC, ZBYNĚK, ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ, KLÁRA, HÁJKOVÁ, VANDA, 2014. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. 1.vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-7290-712-0.

NOVOTNÁ, Marie, KREMLIČKOVÁ, Marta, 1997. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*. 1.vyd. Praha: SPN. ISBN 80-85937-60-3.

PAVELČÍKOVÁ, Nina. 2012. Historie Romů v českých zemích. In: KALEJA, Martin. *Romové-otázky a odpovědi v českém a slovenském kontextu*. Ostrava: PedF Ostravské univerzity, s. 16-22. ISBN 978-80-7464-175-6.

PELIKÁN, Jiří. 2007. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-7184-569-0.

PODEŠVA, Libor, CHALUPOVÁ Pavla, 2011. Inkluze a integrace na ZŠ Integra Vsetín. In: *Na cestě integrace a inkluze v ZŠ Integra Vsetín: sborník konference projektu a závěrečné konference projektu Příležitost pro všechny II*. Vsetín 1.2 2009-31. 1. 2012 Vsetín: tisk DPrint. s. 9. ISBN 978-80-260-1336-5.

PRŮCHA, Jan, *Multikulturní výchova-Průručka (nejen) pro učitele*. 2011. 2.aktual. a rozš. vyd. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-502-2.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří, 2013. *Pedagogický slovník*. 7.aktual. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

ŘÍČAN, Pavel, 1998. *S Romy žít budeme-jde o to jak*. 1.vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-250-5.

SELIGMAN, Martin E. P., 2013. *Naučený optimismus- jak změnit své myšlení a život*. 1.vyd. Praha: Dobrovský - Beta. ISBN 978-80-7306-534-8.

SKUTIL, Martin a kol., 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. 1.vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.

SLOWÍK, Josef, 2007. *Základy speciální pedagogiky*. 1.vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1733-3.

SMETÁČKOVÁ, Irena. 2009. Klienti SIM očima jejich pracovnic a pracovníků. In: BITTNEROVÁ, Dana. (ed.). *Vzdělávací potřeby sociokulturně znevýhodněných Případ SIM-Středisek integrace menššin*. 1.vyd. Praha: Ermat s.r.o. s. 101. ISBN 978-80-87178-06-5.

ŠEVČÍKOVÁ, Veronika. 2012. Romové-kultura-současnost (kontext Česká republika) In: KALEJA, Martin. *Romové-otázky a odpovědi v českém a slovenském kontextu*. Ostrava: PedF Ostravské univerzity. s. 40-60. ISBN 978-80-7464-175-6.

ŠOTOLOVÁ, Eva. 2011. *Vzdělávání Romů*. 2. rozš. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum. ISBN 978-80-246-1909-5.

ŠTĚPAŘOVÁ, Ema, NĚMEC, Jiří, 2009. *Vzdělávání romských žáků a studentů*. In: PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál. s. 463. ISBN 978-80-7367-546-2.

TEPLÁ, Marta, ŠMEJKALOVÁ, Hana, 2007. *Základní informace k zajišťování asistentů pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením*. 1.vyd. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. ISBN 978-80-86856-35-3.

TEPLÁ, Marta, ŠMEJKALOVÁ, Hana, 2010. *Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením*. 2.vyd. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. ISBN 978-80-86856-66-7.

TANNENBERGEROVÁ, Monika, KRAHULOVÁ, Katarína, 2010. Férová škola. In KVĚTOŇOVÁ Lea, PROUZOVÁ, Regina. (ed.) *Speciální pedagogika v podmínkách inkluzivního vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. s. 98-101. ISBN 978-80-7290-472-3.

UZLOVÁ, Iva. 2010. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním*. 1.vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-764-0.

## ČLÁNKY V ČASOPISECH

BALVÍN, Jaroslav, 2000. Romský pedagogický asistent a jeho možnosti při výchově romských dětí - 2.část. *Vychovávateľ*. roč. 45, č. 2, s. 29. ISSN 0139-6919.

FIEDLEROVÁ, Lenka, 2005. Asistence ve školách a nároky škol na asistenty. *Rodina a škola*. roč. 52, č. 4, s. 20. ISSN 0035-7766.

NĚMEČKOVÁ, Iveta, 2002/2003. Integrace/inkluze ve vzdělávání. Projekty a aktivity organizace Step by step ČR. *Učitel'ské listy*. roč. 10, č. 1, s. 3. ISSN 1210-6313.

POLÁKOVÁ, Hana, 2013. Integrace a inkluze ve světle stěžejních právních předpisů. *Integrace a inkluze ve školní praxi*. roč. 1, č. 1, s. 3. ISSN 2336-1212

PILÁŘ, Jiří, 2013. ČŠI zase přikazuje sčítat romské žáky. *Učitel'ské noviny*. roč. 116, č. 33, s. 12. ISSN 0139-5718.

SIROVÁTKA, Tomáš, HAMAR Eleonóra, 2001. Romští asistenti a romští poradci: krok k řešení problémů romské komunity. *Sociální politika*. roč. 27, č. 5, s. 14-15. ISSN 0049-0962.

ŠVANCAR, Radmil, 2013a. Je to jen strach o místa? *Učitel'ské noviny*. roč. 116, č. 26, s. 7. ISSN 0139-5718.

ŠVANCAR, Radmil, 2013b. Neveřejná schůzka o vyhláškách. *Učitelství noviny*. roč. 116, č. 45, s. 18-19. ISSN 0139-5718.

ŠVANCAR, Radmil, 2014. Být hodnou ženou v domácnosti nestačí. *Učitelství noviny*. roč. 117, č. 8, s. 20. ISSN 0139-5718

### **BAKALÁŘSKÁ A ROČNÍKOVÁ PRÁCE**

ČAPKOVÁ, Martina, 2011. *Asistent pedagoga a jeho místo v současném vzdělávacím systému v České republice*. Praha. Bakalářská práce. Karlova univerzita v Praze. Fakulta pedagogická. Vedoucí práce: PaedDr. Jaroslava Zemková, Ph.D.

NEPRAŠOVÁ, Simona, 2011. *Transformace českého školství po r. 1989 (projekty reform, vnější reforma-změny ve struktuře školského systému, legislativě, způsobu řízení a financování, vnitřní reforma-základní principy nového pojetí vyučování apod.)*. Praha. Ročníková práce. Karlova univerzita v Praze. Fakulta pedagogická. Vedoucí práce: prof. PhDr. Vladimíra Spilková, Csc.

### **ELEKTRONICKÉ ZDROJE**

*Asistent pedagoga*, 2011 [online]. Karlovy Vary: Krajský úřad Karlovarského kraje. [cit. 11. 2. 2014]. Dostupné z:  
<http://www.kvkskoly.cz/manazer/metodika/Stranky/Asistent-pedagoga.aspx>

*Centrum podpory inkluzivního vzdělávání*, 2014 [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [cit. 21. 3. 2014]. Dostupné z: <http://www.cpi.v.cz/o-projektu.html>

*Činnost Českého západu*, 2013 [online]. Český západ o.p.s. [cit. 30. 5. 2014]. Dostupné z: <http://www.cesky-zapad.cz/cinnost>

*Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2007* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [cit. 11. 5. 2014]. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/file/9349?highlightWords=DHDZCR\\_2007](http://www.msmt.cz/file/9349?highlightWords=DHDZCR_2007)

*Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky (2011-2015)* 2011[online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [ cit. 27. 7. 2013]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/18688/download>

*OSN a UNESCO*, 2012 [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [cit. 21. 3. 2014]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/informace-o-aktivitach-msmt-ve-vztahu-k-unesco?highlightWords=osn+unesco+2012>

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání platný od 1. 9. 2013* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. 2013 [cit. 7. 6. 2014]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/29408/download>

*Sbírka zákonů č. 147/2011, Vyhláška ze dne 25. 5. 2001* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [cit. 20. 7. 2013]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/16097/download>

*Školní asistent - nástroj upevňující rovné příležitosti dětí a žáků ve Středočeském kraji*, 2013 [online]. Praha: Nová škola, o.p.s. [cit. 11. 4. 2014]. Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/kvalifikacni-predpoklady>

*Vyhlášení rozvojového programu MŠMT „Financování asistentů pedagoga pro děti, žáky a studenty se sociálním znevýhodněním na rok 2013“* 2012 [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Poslední změna 11. 10. 2013 09:51 [cit. 20. 7. 2013]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/25386?highlightWords=III.+Vyhlasoni+programu+znevychodneni+2013+soc.znev%C3%BDhodn%C4%9Bn%C3%AD>

*Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných* 2005 [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [cit. 15. 5. 2014]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>

*Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*, 2004 [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [cit. 22. 2. 2014]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>

*Zákon č.563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů*, 2012 [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [cit. 14. 5. 2014].

Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>

*Zákon č. 385/2005 Sb., se kterým se mění zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a další související zákony*. 2006 [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [cit. 25. 2. 2014]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-c-383-2005-sb-kterym-se-meni-zakon-c-109-2002-sb-o-vykonu-ustavni-vychovy-nebo-ochranne-vychovy-ve-skolskych-zarizenich-a-o-preventivne-vychovne-peci-ve-skolskych-zarizenich-a-o-zmene-dalsich-zakonu-ve-zneni-pozdejsich-predpisu-a-dalsi-sou>

## **JINÉ ZDROJE**

VENCOVÁ, Michaela, 2014 RE: Dotaz na aktuální početní stav asistentů pedagoga v ČR v letech 2012-2013 [elektronická pošta]. Message to: Němcová Simona [cit. 7. 3. 2014]. Osobní komunikace