

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta
Katedra pedagogiky

Diplomová práce

**Předpoklady asistenta pedagoga a jeho role při výchově a
vzdělávání romských žáků**

Autor práce: Bc. Andrea Poláková
Vedoucí práce: PhDr. Zuzana Svobodová, Ph.D.
Studijní program: Pedagogika volného času (KS)

2022

„Prohlašuji, že jsem autorkou této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.“

V Českých Budějovicích, 29. 3. 2022

Bc. Andrea Poláková

Poděkování

„Děkuji vedoucí diplomové práce PhDr. Zuzaně Svobodové, Ph.D. za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce. Také děkuji za její vstřícný a lidský přístup, kterým mne dokázala vždy namotivovat do další práce.“

Romské přísloví

„Kaj Roma, odoj gil'i šund'ol“

„Kde jsou Romové, tam je slyšet píseň“

Obsah

Úvod.....	7
1 Výchova a vzdělávání romských žáků.....	9
1.1 Vymezení základních pojmů.....	9
1.1.1 Speciálně pedagogické centrum.....	13
1.1.2 Pedagogicko psychologická poradna.....	14
1.2 Mentální retardace.....	17
1.2.1 Klasifikace mentální retardace.....	18
1.2.1.1 Lehká mentální retardace.....	18
1.2.1.2 Střední mentální retardace.....	19
1.2.1.3 Těžká mentální retardace.....	19
1.2.2 Etiologie mentální retardace.....	20
1.2.3 Rodina a dítě s mentální retardací.....	21
1.3 ADHD.....	21
1.4 Specifikace romské rodiny.....	27
1.5 Systém školství.....	28
1.5.1 Mateřská škola.....	29
1.5.2 Základní škola.....	30
1.5.3 Systém speciálního vzdělávání.....	31
2 Romský žák.....	33
2.1 Historie Romů na našem území.....	33
2.2 Vzdělávání Romů.....	36
2.3 Romský jazyk.....	37
3 Asistent pedagoga.....	40
3.1 Historie funkce asistenta pedagoga.....	40
3.2 Současné legislativní vymezení asistenta pedagoga.....	41
3.3 Platové ohodnocení asistenta pedagoga.....	44
3.4 Význam pozice asistenta pedagoga.....	45
3.5 Asistent pedagoga a romský žák.....	46
4 Výzkum.....	50
4.1 Metodologie výzkumu.....	50
4.2 Kazuistiky romských žáků.....	52
4.2.1 Adrian.....	53
4.2.2 Aneta.....	54
4.2.3 Bořek.....	56

4.2.4 Bedřich.....	58
4.2.5 Cyril	59
4.2.6 Denis	61
4.2.7 Emílie.....	62
4.3 Rozhovory.....	64
4.3.1 Analýza rozhovorů.....	65
5 Diskuse.....	73
Závěr	75
Seznam použité literatury.....	77
Seznam zkratk	84
Seznam grafů.....	85
Seznam tabulek	86
Seznam obrázků	87
Seznam příloh	88
Příloha I.....	89
Příloha II.	93
Příloha III.	97
Příloha IV.....	101
Příloha V	104
Příloha VI.....	108
Příloha VII.....	110
Abstrakt.....	115
Abstract	116

Úvod

Předkládaná práce, jak název napovídá, se zabývá předpoklady asistenta pedagoga, které jsou potřebné pro výkon této profese. Jedná se o předpoklady osobnostní a kvalifikační, které jsou důležité pro práci s romskými dětmi. Na první pohled se neinformovaná veřejnost může domnívat, že je asistent pouhou „pravou rukou“ učitele. Opak je však pravdou, o čemž bude možno se přesvědčit na následujících stranách práce.

Téma práce bylo zvoleno z důvodu osobní zkušenosti autorky práce s romskými dětmi ve školské vzdělávací instituci a potřebě propojení pozice asistenta pedagoga s romským žákem. Většina dříve vytvořených prací je zaměřená na samotného asistenta pedagoga, případně na romského žáka, ale chybí propojení obou významných prvků českého školství. Právě v komplexním pojetí je předkládaná práce specifická a odlišná.

Diplomová práce je tvořena teoretickou a praktickou částí. Nejprve se seznámíme se základními pojmy, které úzce souvisí s problematikou asistentství, s výchovou a vzděláváním. Představeny budou nejčastější mentální poruchy, kterými trpí romští žáci. Jedná se především o lehkou, střední a těžkou mentální retardaci. Jak jsou romské děti danou diagnózou během povinné školní docházky limitovány, bude představeno v druhé části práce v podobě konkrétních kazuistik se zaměřením na školní anamnézu. Romské děti se velmi často potýkají také s neurovývojovou poruchou zvanou ADHD, která je taktéž představena v rámci teoretické části. V kapitole s názvem Romský žák bude představena jak historie vzdělávání romských žáků, tak samotné vnímání vzdělání z pohledu romského etnika. Následně bude představen romský jazyk. Kapitola věnující se asistentovi pedagoga představí pozvolné zavádění této pozice do školního systému, poukáže na problematiku finančního ohodnocení a seznámí čtenáře s kvalifikačními předpoklady, které jsou nedílnou součástí k vykonávání profese asistenta pedagoga. Součástí této části práce jsou i grafy vzniklé na základě výzkumů problému nesezdaných partnerství či neúplných rodin. Novodobé fenomény přináší ve většině případů emocionální strádání dětí. Absence pocitu pevného rodinného zázemí a nastavení hranic chování pak dětem, především těm romským, velmi chybí a děti se tak dostávají ve školní docházce do střetu s pedagogickými autoritami, které neuznávají a výsledkem jsou zhoršené známky z chování a vyhocený vztah mezi danými stranami.

Druhým velkým celkem předkládané práce je samozřejmě samotný výzkum. Ten byl založen na kazuistikách sedmi romských žáků zpracovaných na základě následových hodin a následných polostrukturovaných rozhovorů s jejich asistenty, kteří danému dítěti asistují, případně asistují v rámci jedné třídy. Asistenti pomáhají s adaptací dítěte, ale také při zvládnutí jeho povinné školní docházky. Osloveno bylo sedm asistentů pedagoga, kteří pracují buď na základní škole hlavního vzdělávacího proudu nebo fungují na speciální škole, která je zřízená dle § 16 odst. 9 zákona 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Vzhledem k různým druhům školského systému, ve kterém asistenti působí, jsou v teoretické části tato školská zařízení také představena.

Stanovení výzkumného vzorku, průběh výzkumu, sběr dat a následné zpracování jsou součástí Metodologie výzkumu. Detailně jsou zde popsány metody vyhodnocování jednotlivých technik zkoumání. V kapitole je stanoven cíl práce, kterým je zmapování a představení předpokladů pro výkon asistenta pedagoga. Jsou zde také formulovány hypotézy, které se vztahují ke zkoumané problematice, tyto hypotézy znějí:

Výzkumná hypotéza č. 1: Předpokládám, že většina asistentů pedagoga vidí rozdíl v chování mezi romským žákem a žákem z majoritní společnosti.

Výzkumná hypotéza č.2: Předpokládám, že většina asistentů pedagoga má vysokoškolské vzdělání a dále se rozvíjí.

Výzkumná hypotéza č. 3: Předpokládám, že mezi nejdůležitější předpoklady pro pozici asistenta pedagoga patří trpělivost, ochota pomáhat a empatie.

Výzkumná hypotéza č. 4: Předpokládám, že práce s romskými žáky je velmi namáhavá a při dlouhodobém setrvávání na této pozici může dojít až k syndromu vyhoření.

Vyvrácení či potvrzení hypotéz je vyjádřeno v kapitole Diskuse, která shrnuje zjištěné poznatky, vyplývající z rozborů rozhovorů a zpracovaných kazuistik. Práce je ukončena Závěrem, který shrnuje význam předkládané diplomové práce.

Autorka pevně věří, že práce bude přínosná jak pro začínající asistenty u romských žáků, tak u žáků s mentálním či tělesným postižením. Doufá, že bude pozice asistenta pedagoga čtenáři představena v jiné rovině než doposud. Práce se svou strukturou a detailním výzkumem pozice může stát také inspirací pro zlepšení či zkvalitnění práce asistentů pedagoga.

1 Výchova a vzdělávání romských žáků

1.1 Vymezení základních pojmů

Výchova a vzdělávání, pojmy, které spolu velmi úzce souvisí i v praxi, ale je v nich podstatný rozdíl. Každý představuje jiný přístup a především cíle, k nimž směřují.

Dle pedagogického slovníku se výchova charakterizuje jako záměrný proces působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jeho vývoji.¹ Kvůli ovlivnění sociokulturními podmínkami a odlišnými koncepcemi pojetí člověka je výchova pojímána různě. Liší se i názory odborníků. Někteří chápou výchovu jako plně řízený proces, jež vede pedagog, případně instituce, na dítě, které se tak systémově snaží podřídit normám, jak společenským, tak institucionálním. Druzí vnímají vychovávaného jako samostatný subjekt, který je schopen se podílet na vlastním formování a sebeutváření. Posledním druhem vnímání je vymezení výchovy mezi pedagogem a žákem, která je závislá na míře přijetí, ztotožnění s výchovnými normami vychovávaným jedincem. K největšímu přijetí dochází, pokud je vychovávaný otevřen pedagogickému působení, pokud vedení vychází i z jeho vlastních zkušeností a vytvoří se v něm pocit sebezdokonalování. V moderním pojetí je výchova záměrným, cílevědomým procesem, jež utváří a ovlivňuje optimální rozvoj daného jedince s ohledem na jeho individualitu.²

Nesmíme však zapomínat, že člověk je také součástí kultury, která je od pradávna spjatá s filozofií. Kultura je rozlišený společenský fenomén, kterým člověk definuje „místo v kosmu“. Má tak určitý jednotný vzhled, tzv. eidos. Být její součástí znamená do celku zapadat a specifickým způsobem ji vyjadřovat.³ Se společností souvisí také spojení tvrdé a měkké pojmy. Tvrdý pojem, jak samotný název napovídá, je přesně daný, oddělený a neměnný. Díky tomu danému termínu všichni bez výjimek rozumíme. Když slyšíme pojem matematika, všichni si dokážeme pod tímto pojmem představit, o čem se hovoří. Naopak měkká slova obsahují mnohoznačnost, proměnlivost a závislost na kontextu a můžeme jimi popsat situaci snadněji, výstižněji a konkrétněji.⁴ Jednotlivé pojmy a jejich významy utváří živou kulturní kategorii a samotné společenství pak danému pojmu dává konkrétní význam. Jako příklad by se dalo uvést slovo rodina. Většinou lidem se vybaví tzv. kmenová rodina (máma, táta a děti), v případě zájmové romské rodiny, jak bude dále uvedeno, se do jejího pojetí zahrnují také babičky, dědové, tetičky, strýcové a další příbuzní. Romové tak vnímají rodinu jako široké příbuzenstvo a je to pro ně nejsvětějším společenstvím v jejich životě. S kulturou je neodmyslitelně spjaté vzdělání, jehož východiskem jsou velké mýtické cykly a obrazy z Bible, které člověka vedou k vědění. Důležitost vzdělání vidí filozofie ve schopnosti lidí pracovat s textem. Proto není vzdělání dle filozofie to, co se člověk naučil ve škole, ale jak je formovalo, čím se stali.⁵ Původní filozofické poslání výchovy je vyvádění, odpoutání.⁶ Odpoutání se od zaběhlého systému, každodenní rutiny, kterou jedinec dělá nevědomky, že někde existuje něco jiného, lepšího, opravdového.⁷ Vždyť jen člověk, který si uvědomí,

¹ Srov. PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, s. 277.

² *Tamtéž*, s. 135-136.

³ Srov. NEUBAUER, Z. *Smysl a svět*. s. 59-60.

⁴ *Tamtéž*, s. 61.

⁵ *Tamtéž*, s. 94.

⁶ Srov. PALOUŠ, R. *K filozofii výchovy: východiska fundamentální agogiky*, s. 84.

⁷ Srov. PALOUŠ, R.; SVOBODOVÁ, Z. *Homo educandus: filosofické základy teorie výchovy*, s. 69.

že nelze žít život okleštěně, v pomyslné bublině, může udělat důležitý krok ke svému vykročení ze stereotypů. Díky tomuto zjištění a kroku může přijít na řadu výchova. Prostor, který se otevírá po odpoutání.⁸ Tak byla vnímána výchova či vzdělání v dřívějších dobách a ve filozofickém pojetí. V dnešním pojetí se vzdělávání charakterizuje striktně jako proces záměrného a organizovaného osvojování poznatků, dovedností a postojů.⁹ Vzdělávání je založeno především na zásadách rovného přístupu bez jakékoliv diskriminace, ať z pohledu rasy, pohlaví, jazyka, náboženství, ale i barvy pleti či majetku nebo zdravotního stavu pro všechny státní občany České republiky a zemí Evropské unie.¹⁰ Jak je výše zmíněno, zásady rovného přístupu jsou naprosto důsledné a je potřeba je striktně dodržovat. Problém s různými prvky diskriminace, především skrytými, se ve školství objevují stále, zvláště mezi samotnými dětmi, proto je velmi důležité klást velký důraz na pěstování fungujících vztahů mezi pedagogickými pracovníky a dětmi. Důležitým faktorem pro předávání hodnot a budování vzájemného vztahu je dialog. V případě této práce dialog mezi asistentem a vychovávaným. Dialog je řečiště, ve kterém proudí poznání - snaží se o nalezení podstatné životní pravdy.¹¹ Základem pro správné fungování a přínos dialogu je společná úcta. Jak z pohledu pedagogického pracovníka k vychovávanému, kterého musí respektovat jako rovného komunikačního partnera, tak ze strany dětí vůči pedagogickým pracovníkům. Děti by měly asistenta vnímat jako partnera, kterému se mohou svěřit se svým trápením, ale i s radostí. Pokud společná úcta na některé komunikační straně chybí, může dojít k rozpadu vztahu.¹² Velice citlivé na rovnost a spravedlnost jsou především romské děti, které případné podceňování berou velmi osobně a vychovatel u nich ztrácí autoritu, kterou je posléze obtížné získat zpět. Dalšími zásadami vzdělávání, které jsou zásadní z hlediska právního zajištění správné výchovy a vzdělávání dle zákona č. 561/2004 Sb. (tzv. školský zákon), jsou:

- zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce,
- vzájemná úcta, respekt, názorové snášenlivost, solidarita a důstojnost všech účastníků vzdělávání,
- bezplatné základní a střední vzdělání státních občanů České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ve školách, které zřizuje stát, kraj, obec nebo svazek obcí,
- svobodné šíření poznatků, které vyplývají z výsledků soudobého stavu poznání světa a jsou v souladu s obecnými cíli vzdělávání,
- zdokonalování procesu vzdělávání na základě dosaženého ve vědě, výzkumu a vývoji a co nejširšího uplatňování účinných moderních pedagogických přístupů a metod,
- hodnocení výsledků vzdělávání vzhledem k dosahování cílů vzdělávání stanovených tímto zákonem a vzdělávacími programy,
- možnosti každého vzdělávat se po dobu celého života při vědomí spoluodpovědnosti za své vzdělávání.¹³

⁸ Srov. PALOUŠ, R. *K filozofii výchovy: východiska fundamentální agogiky*, s. 80.

⁹ Srov. PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, s. 295.

¹⁰ Srov. *Zákon 561/2004 Sb.*

¹¹ Srov. PALOUŠ, R. *K filozofii výchovy: východiska fundamentální agogiky*, s. 61.

¹² Srov. PALOUŠ, R.; SVOBODOVÁ, Z. *Homo educandus: filozofické základy teorie výchovy*, s. 89.

¹³ *Zákon 561/2004 Sb.*

Obecnými cíli vzdělávání dle školského zákona jsou:

- rozvoj osobnosti člověka, který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, výkon povolání nebo pracovní činnosti, získávání informací a učení se v průběhu celého života,
- získání všeobecného vzdělání nebo všeobecného a odborného vzdělání,
- pochopení a uplatňování zásad demokracie a právního státu, základních lidských práv a svobod spolu s odpovědností a smyslem pro sociální soudržnost,
- pochopení a uplatňování principu rovnosti žen a mužů ve společnosti,
- utváření vědomí národní a státní příslušnosti a respektu k etnické, národnostní, kulturní, jazykové a náboženské identitě každého,
- poznávání světových a evropských kulturních hodnot a tradic, pochopení a osvojení zásad a pravidel vycházejících z evropské integrace jako základu pro soužití v národním a mezinárodním měřítku,
- získání a uplatňování znalostí o životním prostředí a jeho ochraně vycházející ze zásad trvale udržitelného rozvoje a o bezpečnosti a ochraně zdraví.¹⁴

Dále zákon hovoří o skutečnosti, že veškeré vzdělání, které je poskytované dle toho zákona, tedy § 521/2004 Sb., je veřejnou službou.

Dalo by se tedy říci, že vzdělávání a výchovu můžeme sice teoreticky odlišit, ale v praxi lze toto rozlišení těžko provést. Jde o roviny teorií odlišitelné, ale nejedná se o nezávislé fenomény. Jedno bez druhého nemá smysl a je potřeba v dětech, ale i dospělých jedincích propojovat obě schopnosti, aby se každý stal lepším a vyspělejším člověkem. Souhrnně tyto snahy můžeme nazvat jako edukace. Edukace nahrazuje pojmy výchova a vzdělávání a shrnuje je v jeden komplexní celek. Pedagogický slovník hovoří o edukaci jako o nejobecnější situaci, kdy dochází za účasti lidí či zvířat k procesu edukace čili nějakému druhu učení. O edukaci můžeme hovořit tedy v případě středoškolského studia, ale i v případě výcviku koní. Filozofie výchovy charakterizuje edukaci jako celkový proces výchovy vztahující se jen na člověka. Pojem pochází z latinského slova *educatio* neboli vychovávání. Proto se edukace považuje za celkové a celoživotní rozvíjení osobnosti člověka, kterého formují dva celky – formální, příkladem mohou být školy, a neformální, jako například rodina. V pedagogické sféře se edukace používá jako synonymum termínu vzdělávání, respektive vzdělávací proces.¹⁵

Věda, jež se zabývá vzděláváním a výchovou v nejrůznějších oblastech života společnosti, se nazývá pedagogika.¹⁶

K výchově a vzdělávání romských žáků neodmyslitelně patří i pojem speciální pedagogika. Jedná se o pedagogickou disciplínu, která je orientovaná na výchovu a vzdělávání, ale také na celkový osobnostní rozvoj znevýhodněného člověka (jak tělesně, tak mentálně) za účelem dosažení co možná největší míry jeho socializace, včetně pracovních a společenských možností, včetně pracovního uplatnění. Mnohdy se můžeme setkat s doplňující zmínkou, že se rovněž podílí na řešení výzkumných úkolů, které vyplývají z poslání daného oboru.¹⁷ Cílem speciální pedagogiky je tedy maximální rozvoj

¹⁴ Srov. Zákon 561/2004 Sb.

¹⁵ Srov. PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, s. 22.

¹⁶ *Tamtéž*, s. 76.

¹⁷ Srov. SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*, s. 15-16.

osobnosti člověka s postižením a dosažení jeho maximální úrovně socializace.¹⁸ Jednou z nejdůležitějších součástí speciální pedagogiky, vztaženo na problémy vycházející z výzkumu, je sociální pedagogika. Hovoříme o pedagogické disciplíně, která se zabývá rozsáhlou problematikou. Zaměřuje se na výchovné působení rizikových a sociálně znevýhodněných skupin mládeže a dospělých. Největšími problémy jsou především poruchy rodiny a její působení na jedince, náhradní rodinná výchova, týrané a zneužívané děti, delikvence mládeže, drogová závislost, dětská prostituce a pornografie, ale také znovuzkoučení ve společnosti a převýchova trestaných osob. Z tohoto důvodu má sociální pedagogika nezastupitelnou roli v rámci výchovy a vzdělávání.¹⁹

Nesmíme opomenout ani pojem etopedie. Vědní disciplína, jež se zabývá výchovou, převýchovou, vzděláváním a zkoumáním dětí a mládeže, které jsou sociálně narušené, respektive hůře vychovatelné.²⁰ Sociální narušenost je charakteristická především poruchami chování v mravní sféře. Takové chování jedince je nemožné zvládnout běžnými pedagogickými prostředky a mnohdy je důležitá a nezastupitelná role ústavních zařízení s ochrannou výchovou.²¹

Dalšími významnými pojmy, které souvisí se zkoumaným tématem, jsou i podpůrná opatření či asistent pedagoga.

Podpůrná opatření jsou specifikována školským zákonem jako nezbytné úpravy ve vzdělávání pro děti, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami, tak aby došlo k naplnění jejich vzdělávacích možností či pracovního uplatnění. Úpravy jsou vyhodnoceny na základě odpovídajícího zdravotního stavu jedince, kulturnímu prostředí a celkovým životním podmínkám. Na všechna podpůrná opatření mají nárok děti, žáci a studenti bezplatně.

Podpůrná opatření spočívají v

- poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení
- úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužené délky středního nebo vyššího vzdělávání až o dva roky,
- úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,
- použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,
- úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,
- vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,
- využití asistenta pedagoga,
- využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů nebo
- poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených.²²

¹⁸ Srov. PIPEKOVÁ J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*, s. 25.

¹⁹ Srov. KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*, s. 39.

²⁰ Srov. STANKOWSKI, A. *Etopedie – úvod do resocializační pedagogiky*, s. 9-23.

²¹ Srov. MATOUŠEK, O.; KROFTOVÁ, A. *Mládež a delikvence*, s. 56.

²² Srov. *Zákon 561/2004 Sb.*

Podpůrná opatření se dělí na různé stupně, které se následně přidělují jednotlivým žákům, dle úrovně a míry jejich postižení. Jejich přidělení mají na starosti Speciálně pedagogická centra nebo Pedagogicko psychologické poradny. Poradenské služby jsou poskytovány a definovány zákonem 561/2004 Sb. a upravující vyhláškou číslo 197/2016 Sb., která upravuje vyhlášku číslo 72/2005 Sb.

Stupně podpůrných opatření jsou zakotveny ve vyhlášce číslo 27/2016 Sb., která říká:

- Podpůrná opatření prvního stupně zastupují minimální úpravu metod, organizace a hodnocení vzdělávání. Jsou poskytována žákovi, který potřebuje podporu ve vzdělávání, školských službách a v zapojení do kolektivu. Poskytování prvostupňových opatření je v kompetenci školy, která průběžně vyhodnocuje efektivitu opatření. Jde tedy o nejmenší možnou podporu, přidělují se žákům s lehkým hendikepem a nemají fixní finanční náročnost. V případě nedostatečnosti podpory doporučí škola či školské zařízení využít poradenské pomoci v zařízeních pro posouzení žakových speciálních vzdělávacích potřeb.
- Podpůrná opatření druhého až pátého stupně jsou poskytována na doporučení školského poradenského zařízení, s informovaným souhlasem zákonného zástupce žáka (v případě zletilosti souhlasu samotného žáka). Opatření se poskytují samostatně či v různých kombinacích (druhů i stupňů) za účelem co největší pomoci žákovi. Konkrétní druh lze však poskytovat pouze v jednom stupni.²³

Představení výchovy a vzdělávání je důležité pro pochopení celkové práce asistenta pedagoga. Bylo představeno jak vnímání výchovy čistě pragmatické, zákonné, tak zde bylo zmíněno filozofické pojetí, které se v současné chvíli velmi liší od původního vnímání. Systém podpůrných opatření je zde zmíněn z důvodu přidělování asistenta pedagoga k jednotlivému žákovi. Aby mohl mít žák při výuce podporu asistenta, musí splňovat předpoklady k jeho přidělení, tzv. stupeň, dle kterého se poskytují podpůrná opatření, jejichž součástí je právě i asistent pedagoga. Přidělován je od třetího stupně podpůrných opatření, buď ke konkrétnímu žákovi, případně pro školy/třídy zřízené dle § 16 odst. 9 školského zákona pro celou třídu, kde je větší množství dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Jak můžeme vidět, asistent pedagoga s výchovou, vzděláváním a podpůrnými opatřeními úzce souvisí.

1.1.1 Speciálně pedagogické centrum

Speciálně pedagogická centra, v textu dále SPC, jsou centra poskytující služby v psychologické, speciálně pedagogické a sociální oblasti. Systém SPC začal vznikat již v roce 1993.²⁴ Pomáhají dětem se zdravotním postižením na všech typech škol a nabízí poradenství zákonným zástupcům i pedagogickým pracovníkům. V neposlední řadě poskytují školám metodickou podporu. Nabízí odbornou pomoc pedagogům a školám, do nichž má být žák a student s tělesným nebo jiným postižením zařazen. Mezi nejčastější postižení, která jsou v kompetenci SPC, jsou tělesná, sluchová, zraková a mentální postižení, různé druhy řečových vad i poruchy autistického spektra. Dané centrum může

²³ Srov. Vyhláška č. 27/2016 Sb.

²⁴ Srov. OPEKAROVÁ, O. *Kapitoly z výchovného poradenství*, s. 63.

zajišťovat činnost pro více druhů postižení, popřípadě pouze pro jeden druh postižení.²⁵ Na počátku svého působení ale byla zaměřená především na smyslová postižení, až později se začala přidružovat i postižení tělesná a mentální.²⁶

Centra připravují podklady k zařazení dítěte do vzdělávání pro ostatní orgány státní správy, mají na starosti také poradenskou a metodickou činnost na pomoc rodičům, zákonným zástupcům i pedagogům. Všechna doporučení a vhodnost školního zařazení žáka jsou systematicky monitorována a vyhodnocována, případně přepracována a upravena dle potřeb školy, a především samotného žáka.²⁷

Tabulka č. 1 – Seznam speciálně pedagogických center v Jihočeském kraji v roce 2021.

Seznam speciálně pedagogických center v Jihočeském kraji v roce 2021	
SPC při MŠ, ZŠ a SŠ pro sluchově postižené	České Budějovice
SPC při ZŠ logopedické	Týn nad Vltavou (OP* Jindřichův Hradec, Strakonice, Tábor, Prachatice)
SPC při MŠ pro zrakově postižené	České Budějovice
SPC při MŠ, ZŠ a Praktické školy	České Budějovice (OP Jindřichův Hradec)
SPC při MŠ, ZŠ a Praktické školy	Strakonice (OP Tábor)
SPC při MŠ, ZŠ a Praktické školy při centru ARPIDA, o.p.s.	České Budějovice

Zdroj: MŠMT²⁸, vlastní zpracování, * odloučené pracoviště

Jak lze vidět z předcházející tabulky, v Jihočeském kraji je k roku 2021 zřízeno šest speciálně pedagogických center s odloučenými pracovišti po celém kraji. Nejvíce jich nalezneme v krajském městě České Budějovice, které jsou zaměřené na různé druhy postižení. Základní školy, které jsou zřízeny dle § 16 zákona 561/2004 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných, do kterých jsou zařazeny z větší části i romské děti, nejčastěji spolupracují s SPC pro mentálně postižené. Vzhledem k charakteru předkládané práce jsou právě tyto romské děti zájmovou skupinou.

1.1.2 Pedagogicko psychologická poradna

Poradny, dále PPP, poskytují odbornou psychologickou a pedagogickou péči, konzultace žákům, rodičům i všem pedagogům mateřských, základních a středních škol. Péče je určena pro děti od tří let věku do ukončení středního či vyššího odborného vzdělání.²⁹ Speciálně pedagogická a individuální psychologická diagnostika slouží podkladově pro zařazování žáků s různými problémy učení a chování do tříd nebo škol (oddělení, studijní skupiny) s upravenými vzdělávacími programy. Hlavní činností je zjišťování školní zralosti v souvislosti s doporučováním odkladu školní docházky či naopak předčasného

²⁵ Srov. PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*, s. 63.

²⁶ Srov. KOVÁŘOVÁ, R.; JANKŮ, K.; HAMPL I. *Poradenský systém pro osoby se speciálními potřebami v České republice*, s. 145.

²⁷ Srov. *Vyhláška 72/2005 Sb.*

²⁸ MŠMT, *Seznam SPC* [online].

²⁹ Srov. KNOTOVÁ, D. *Školní poradenství*, s. 231.

nástupu do školy, podporuje rozvoj schopností dítěte v různých oblastech (pracovní, sociální, řečové)³⁰, percepční funkce, grafomotoriky, specifické poruchy učení a chování, pomoc při adaptaci na školní prostředí, pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami zajišťuje nápravné techniky, individuální a skupinovou terapii, posuzuje vývoj osobnosti s důrazem na rozvíjení sebepoznání atd.³¹

Tabulka č. 2- Seznam pedagogicko psychologických poraden v Jihočeském kraji v roce 2021.

Seznam pedagogicko psychologických poraden v Jihočeském kraji v roce 2021
PPP České Budějovice
PPP Český Krumlov
PPP Dačice
PPP Jindřichův Hradec
PPP Písek
PPP Prachatice
PPP Soběslav
PPP Strakonice
PPP Tábor

Zdroj: MŠMT³², vlastní zpracování

Tabulka nám ukazuje, že ve správním území Jihočeského kraje je zřizováno devět pedagogicko psychologických poraden. Dalo by se říci, že v každém bývalém okresním městě se nachází jedna poradna. Toto rozmístění je velice opodstatněné z důvodu blízkosti pro rodinné příslušníky postižených dětí. Díky zvládnutelné dojezdnosti do poraden mají snadnější přístup k informacím a zajišťování potřebné péče pro své potomky.

Další organizační jednotkou pro pomoc dětem, žákům, studentům, jejich zákonným zástupcům a pedagogům pracujícím s dětmi, které potřebují speciální péči, především při poruchovém chování, jsou Střediska výchovné péče (zkráceně SVP). SVP jsou specifickou organizací, jejíž hlavní náplní je preventivně výchovná péče, přispívání ke zdravému osobnostnímu a sociálnímu vývoji dětí. Jsou součástí systému školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Nenahrazují však jednotlivé stupně školské soustavy. Klientem SVP mohou být děti od tří let do ukončení přípravy na povolání (nejdéle však do dvaceti šesti let).³³ Pedagogové, rodiče a další účastníci podílející se na výchově jedince jsou chápáni jako partneři ve spolupráci. Hlavní náplní SVP jsou konzultace, odborné informace a pomoc osobám odpovědným za výchovu (pedagogové, vychovatelé, rodina atd.). Pomáhají sociálně pedagogickou činností, poradenstvím a diagnostikou. Pro děti a mladistvé s poruchovým jednáním se často může jednat o poslední možnost nápravy.³⁴ Jelikož jde o specifickou instituci, mají SVP také

³⁰ Srov. KALEJA, M. *Determinanty edukace sociálně vyloučených žáků z pohledu speciální pedagogiky*, s. 163.

³¹ Srov. *Vyhláška 72/2005 Sb.*

³² MŠMT, *Seznam PPP* [online].

³³ Srov. KNOTOVÁ, D. *Školní poradenství*, s. 94.

³⁴ Srov. NOVOSAD, L. *Poradenství pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním*, s. 66.

jinou strukturu pomoci než výše zmíněná SPC a PPP. Svou činnost realizují ve formě ambulantní, stacionární a internátní.³⁵

Ambulantní péče se odehrává na základě žádosti osob, které jsou odpovědné za výchovu jedince, o jehož ošetřování je žádáno, případně dětí starších patnácti let a je časově neomezená. Zajišťuje se speciálně pedagogická a pedagogicko-psychologická diagnostika poruch chování. Po dané diagnostice přichází na řadu jednorázová intervence, dle potřeby krátkodobé či dlouhodobé vedení různými formami – individuální, skupinové či rodinné terapeutické činnosti.³⁶ Vypracovává se individuální program pomoci pro daného jedince a pomáhá s jeho realizací. Klientům v péči SVP je poskytována pomoc při volbě povolání. V kompetenci ambulantního SVP jsou také různé semináře, terapeutické a intervenční programy pro třídní kolektivy zaměřené na předcházení šikany, školního násilí či zneužívání návykových látek.³⁷

Stacionární péče se odehrává zpravidla v období dvou měsíců během školní docházky jedince. Jde o celodenní, odbornou a preventivní péči. Výuka probíhá dopoledne mimo kmenovou školu hospitalizovaného a v odpolední části dne probíhají volnočasové aktivity. Odpolední aktivity trvají nejdéle do 19 hodin. Dítě ráno přichází do SVP a odpoledne odchází zpět domů. Stacionární formu doporučuje Orgán sociálně právní ochrany dítěte (zkráceně OSPOD) a je určen dětem s problémovým chováním, dětem s výukovými problémy a problémy ve škole, případně dětem ohroženým sociálně patologickými jevy.³⁸ Po úspěšném absolvování stacionární péče se mohou děti zařadit do péče ambulantní.

Nejsložitější a nejkrajnější možností práce SVP s klientem je internátní forma. Poskytují se celodenní internátní služby, opět na základě žádosti osob odpovědných za výchovu jedince. Během umístění dítěte jsou vytvářeny podmínky pro navazování kontaktu s rodinou a přichází se se společným řešením problémů s přihlédnutím ke spolupráci se zainteresovanými institucemi. Podmínkou k přijetí je absolvování ambulantního programu (minimálně tři setkání). Pobyť je naprosto dobrovolný a trvá šest až osm týdnů, během kterých není přerušena povinná školní docházka (pokud to okolnosti dovolují, navštěvuje dítě svou kmenovou školu). Většinou však z praxe vyplývá, že děti navštěvují školu při SVP či školu, se kterou je uzavřena smlouva. Převýchova je uskutečňována v kolektivu maximálně 8 dětí a zaměřuje se na sebepoznání, rozvoj osobnosti a sociálních dovedností, napomáhá dětem orientovat se v těžkých životních situacích.³⁹ Z autorčiných profesních zkušeností je internátní forma bohužel nepříliš úspěšná. Děti, které se do takové péče dostanou, většinou přicházejí s ještě větší averzí proti institucím a autoritám. Jsou více agresivní a vznětlivé. Naopak druhým extrémem, který můžeme po návratu sledovat, je naprostá apatičnost, která se dále přenáší do školní docházky či rodinných vztahů, pokud jedinec má alespoň trochu fungující rodinu. Jak ale bude dále rozepsáno podrobněji, většina výchovných problémů se ukazuje u dětí, které pocházejí s dysfunkčních rodin.

Výše zmíněná školská poradenská zařízení diagnostikují děti, které mají speciální vzdělávací potřeby, a na jejich základě následně určí stupeň podpůrného opatření, včetně zájmové pozice asistenta pedagoga.

³⁵ Srov. Zákon č. 109/2002 Sb.

³⁶ Srov. HURYTOVÁ, M. *Děti a problémy v chování: etopedie v praxi*, s. 165.

³⁷ Srov. ČÁP, D.; DOSOUDIL, P. *Metodika diagnostické a intervenční práce ve středisku výchovné péče*, s. 10.

³⁸ *Tamtéž*, s. 11-16.

³⁹ Srov. BENDL, S.; HANUŠOVÁ J.; LINKOVÁ M. *Žák s problémovým chováním: cesta institucionální pomoci*, s. 67-70.

Vzhledem k charakteru předkládané diplomové práce je vhodné zde zmínit i nejčastější dětské poruchy, které se projevují u romských žáků. Samozřejmě zmíněné poruchy se vyskytují i u ostatních žáků, ale ve výzkumných kazuistikách se dané poruchy objevují velmi často.

1.2 Mentální retardace

Mentální retardace, dříve označována jako oligofrenie, je podle Světové zdravotnické organizace (WHO) stav zastaveného nebo nedokončeného duševního vývoje. Postihuje všechny složky inteligence – poznávací, řečové, motorické a sociální schopnosti. Retardace se může vyskytnout samostatně či v kombinaci s dalšími somatickými nebo duševními poruchami.⁴⁰ Pedagogický slovník charakterizuje mentální retardaci jako trvalé snížení rozumových schopností, přičemž příčinou je organické poškození mozku. Dále popisuje vývoj jedince, u kterého dochází k zaostávání rozumových schopností, k odlišnému vývoji psychických vlastností a narušení přizpůsobování se.⁴¹

V kazuistikách jsou zastoupeny pouze první tři stupně mentální retardace (lehká až těžká), respektive lehká až spodní pásmo střední, a proto zde budou v následujících řádcích detailněji popsány.

Černá rozdělila ve své knize definice mentální retardace z domácí i zahraniční odborné literatury do čtyř skupin:

- zdůrazňující aktuální pásmo inteligence
- zdůrazňující biologické faktory
- se zdůrazněním sociálních faktorů
- zdůrazňující více hledisek⁴²

Různorodost definic a jejich pojetí zdůrazňuje i Slowík v následující tabulce.

Tabulka č. 3 – Přístupy k definicím mentálního postižení.

Přístupy k definicím mentálního postižení	
Přístup	Definice
Biologický	Postižení v důsledku trvalého závažného organizačního nebo funkčního poškození mozku; syndrom podmíněný chorobnými procesy v mozku
Psychologický	Primárně snížená úroveň rozumových schopností měřitelných standardizovanými IQ testy (vzhledem k populační normě).
Sociální	Postižení charakteristické dezorientací ve světě a ve společnosti, která omezuje zvládnání vlastní existence samostatně bez cizí pomoci.
Pedagogický	Snížená schopnost učit se navzdory využití specifických vzdělávacích metod a postupů.
Právní	Snížená způsobilost pro samostatné právní konání (uskutečňování složitých právních úkonů a rozhodnutí).

Zdroj: Slowík, 2007⁴³, vlastní zpracování

⁴⁰ Srov. ÚZIS, *Mentální retardace* [online].

⁴¹ Srov. PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, s. 86.

⁴² Srov. ČERNÁ, M. *Česká psychologie – Speciální pedagogika osob s mentálním postižením*, s. 123.

⁴³ Srov. SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*, s. 159.

Z tabulky č. 3 můžeme vidět, že mentální retardace se netýká pouze opožděného vývoje jedince, ale zasahuje do všech oblastí jeho života. Můžeme hovořit i o omezené socializaci kvůli dezorientaci ve společnosti, či horší fungování jedince v rámci právních vztahů (například uzavírání smluv).

1.2.1 Klasifikace mentální retardace

Mentální retardace se klasifikuje podle Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN- 10) do šesti kategorií.⁴⁴ Nejznámějšími pojmy jsou lehká, střední, těžká a hluboká mentální retardace. Dříve se tyto stupně retardace označovaly jako debilita, imbecilita, idiocie, avšak používání těchto termínů bylo zakázáno z důvodu nevhodnosti k lidské důstojnosti. Ovšem MKN-10 rozlišuje ještě další dvě kategorie (viz Tabulka č. 4)

Tabulka č. 4 – Klasifikace mentální retardace podle MKN-10.

Klasifikace mentální retardace podle MKN-10		
Kód MKN-10	Slovní označení	Pásmo IQ
F70	Lehká mentální retardace	IQ 50-69
F71	Střední mentální retardace	IQ 35-49
F72	Těžká mentální retardace	IQ 20-35
F73	Hluboká mentální retardace	IQ do 19
F78	Jiná mentální retardace	Nelze přesně určit
F79	Nespecifikovaná mentální retardace	Nelze jedince přesně zařadit

Zdroj: Fischer, Škoda, 2008⁴⁵

1.2.1.1 Lehká mentální retardace

Hranice inteligenčního koeficientu se pohybuje v horní části 69 a spodní u 50. Lidé s lehkou mentální retardací užívají řeč plynule a nemají problém s udržení komunikace v běžném životě.⁴⁶ Nejvíce se však postižení rozpozná při abstraktním uvažování jedince a při logickém uvažování.⁴⁷ Charakteristiky vedou ke školním problémům v dětském věku.⁴⁸ Výchova a vzdělání dětí jsou převážně zaměřené na rozvoj zvládaných dovedností a zároveň kompenzování nedostatků.⁴⁹ K praktickému přístupu při edukaci dětí s lehkou

⁴⁴ Srov. ÚZIS, *Mentální retardace* [online].

⁴⁵ Srov. FISCHER, S.; ŠKODA, J. *Speciální pedagogika – Edukace a rozvoj se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*, s. 93.

⁴⁶ Srov. ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*, s. 204.

⁴⁷ Srov. VANČOVÁ, A. *Edukácia mentálne postihnutých*, s. 371.

⁴⁸ Srov. ÚZIS, *Mentální retardace* [online].

⁴⁹ Srov. ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*, s. 155.

mentální retardaci patří soustavnost a neustálé opakování. Dospělí jedinci jsou schopni práce a udržování sociálních vztahů a jejich IQ odpovídá devíti až dvanáctiletému dítěti.⁵⁰

1.2.1.2 Střední mentální retardace

IQ diagnostikovaného dosahuje 35–49, což u dospělých jedinců odpovídá věku šesti až dvanácti let.⁵¹ U osob postižených střední mentální retardací jsou výrazněji opožděné komunikační schopnosti. Někteří jedinci jsou schopni jednoduchých konverzací a někteří se vyjadřují stěží.⁵² Pokud jsou děti podnětně vedené v domácím i školním prostředí, mohou se naučit počítat, číst i psát. V práci je nad nimi nutný dohled.⁵³ Tyto osoby jsou tedy schopny pracovat nejlépe v chráněných dílnách, kde vykonávají jednoduchou manuální práci.⁵⁴

1.2.1.3 Těžká mentální retardace

V případě těžké mentální retardace se pásmo IQ pohybuje od 20 do 34 a v dospělém věku odpovídá věku 3–6 let.⁵⁵ Jedinec vyžaduje neustálou pomoc. V psychomotorice je patrné výrazné opoždění.⁵⁶ V případě těžké mentální retardace se objevují automatické kývané pohyby těla, rozvoj řeči je naprosto minimální. Osoby se dokážou zorientovat v životních základních stereotypech, jež při narušení mohou vést k afektivnímu jednání.⁵⁷

Z autorčiných osobních zkušeností se potvrzují výše zmíněné znaky. Děti mají skutečně slabší vyjadřovací schopnosti či horší motorický vývoj. Ovšem překvapením mnohdy bývá, že děti, které mají diagnostikovanou střední mentální retardaci, jsou více jazykově vybavené než děti s lehkou mentální retardací. Jedná se především o děti pocházející z velmi podnětné rodiny, která jim věnuje veškerý čas, povídá si s dítětem, bere ho mezi ostatní lidi, čímž podněcuje jeho lepší sociální adaptaci apod. Naopak děti, které mají lehkou retardaci a nepochází z podnětného prostředí, výrazně ztrácejí. Objevují se u nich vady řeči, nejsou zvyklé na změny či nedokážou vycházet se svými spolužáky. Proto se nedají striktně dané definice popisu klasifikace vždy jednoznačně použít. Jedná se o velmi individuální záležitost, která souvisí se školním, ale i rodinným zázemím.

Ve školním prostředí je dobré s dětmi s mentální retardací pracovat co možná nejvíce individuálně, soustavně, názorně, a především postupně. Je potřeba postupovat po malých krůčcích, jež se mohou jevit jako bezvýznamné, ale pro děti jsou silnou oporou pro následný vývoj a získávání dalších znalostí.

Všechny tři klasifikace mentální retardace jsou v teoretické části zmíněny z důvodu nejčastěji diagnostikovaných mentálních poruch romských dětí, u kterých pracují oslovení asistenti, případně jsou tyto děti součástí tříd, ve kterých asistent funguje. Jedná se především o diagnostiku lehké mentální retardace, která sama o sobě není důvodem k přidělení asistenta pedagoga k tomuto dítěti. Jednotlivé druhy a případně etiologie mentální retardace je poměrně důležitá pro přístup asistenta k danému dítěti.

⁵⁰ Srov. ÚZIS, *Mentální retardace* [online].

⁵¹ *Tamtéž*, [online].

⁵² Srov. BENDOVIÁ, P.; ZIKL, P. *Dítě s mentálním postižením ve škole*, s. 109.

⁵³ Srov. PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*, s. 520.

⁵⁴ Srov. BENDOVIÁ, P.; ZIKL, P. *Dítě s mentálním postižením ve škole*, s. 86.

⁵⁵ Srov. ÚZIS, *Mentální retardace* [online].

⁵⁶ Srov. SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*, s. 141.

⁵⁷ Srov. FRANIOK, P. *Vzdělávání osob s mentálním postižením: (inkluzivní vzdělávání s přihlédnutím k žákům s mentálním postižením)*, s. 74.

Každá porucha má svá specifika a je vhodné dle nich následně pracovat. Jako příklad můžeme uvést rozdíl mezi lehkou a střední mentální retardací. S lehkou mentální retardací jsou děti schopné fungovat během vyučovacích hodin bez větších problémů, spíše se klade důraz na soustředění. Naopak žák se střední mentální retardací už má problém s orientací v učebnici, nedokáže pracovat delší dobu zcela samostatně, učivo si fixuje velmi pozvolna a je potřeba systematické, individuální a názorné práce, kde se samotný pedagog nedokáže dostatečně věnovat všem dětem ve třídě, a právě zde je vyvstává potřeba asistenta pedagoga.

1.2.2 Etiologie mentální retardace

Příčiny mentální retardace jsou různé, proto neexistují dva jedinci s identickou symptomatologií.⁵⁸ Vznik mentální retardace ovlivňuje, jakou formou bude postižený jedinec trpět. Lehká mentální retardace je až z 60 % dědičná, naopak střední, těžká a hluboká mentální retardace jsou způsobeny poškozením centrální nervové soustavy, kdy jde především o organické postižení, jako jsou neurologická či tělesná postižení.⁵⁹ Valenta klasifikuje etiologii z různých hledisek. Hovoří především o exogenních (vnějších) a endogenních (vnitřních) vlivech, o faktorech ovlivňujících vznik mentální retardace, jež vznikly v průběhu života (prenatální, perinatální a postnatální), či o mentálním postižení vrozeném a získaném.⁶⁰

Nejčastější užívanou kategorií vzniku mentální retardace je dle období vzniku postižení:

- období prenatální (před narozením dítěte)
- období perinatální (období porodu a bezprostředně po něm)
- období postnatální (od období po porodu do 2 let věku dítěte).⁶¹

V prenatálním období může dítě poruchu zdědit. Dalším častým původem může být infekční onemocnění matky během těhotenství či prodělání úrazu matky. Vznik mentální retardace může být způsoben i nevhodným životním stylem těhotné (kouření, alkohol, drogy). Případy vzniku mentální retardace v perinatálním období jsou dány především průběhem porodu, kdy dítě nemá dostatečné množství kyslíku nebo dojde k poranění hlavičky (například klešťové porody). Genetické faktory, infekční onemocnění novorozence či úrazy jsou charakteristické pro období postnatální.⁶² Další vliv na vznik mentální retardace mohou mít i specifické genetické poruchy, především syndromy způsobené změnou počtu chromozomů, narušenost jejich struktury a další genové mutace. Nejznámějším syndromem je Downův syndrom, který je spojen jak s mentální retardací, tak s poruchou vývoje vnitřních orgánů nebo poruchami řeči.⁶³

Pokud se zaměříme na vznik mentální retardace podle původu, rozlišujeme faktory endogenní a exogenní. Mezi endogenní řadíme tzv. hereditární faktory čili dědičné, a mezi exogenní spadají biologické, chemické, fyzikální či environmentální

⁵⁸ Srov. VALENTA, M.; MICHALÍK, J.; LEČBYCH, M. *Mentální postižení v pedagogickém, psychologickém a sociálně – právním kontextu*, s. 302.

⁵⁹ Srov. BAZALOVÁ, B. *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*, s. 15.

⁶⁰ Srov. VALENTA, M.; MÜLLER, O. *Psychopedie – teoretické základy a metodika*, s. 321.

⁶¹ Srov. BAZALOVÁ, B. *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*, s. 47.

⁶² *Tamtéž*, s. 56.

⁶³ Srov. VALENTA, M.; MICHALÍK, J.; LEČBYCH, M. *Mentální postižení v pedagogickém, psychologickém a sociálně – právním kontextu*, s. 88.

faktory.⁶⁴ Mnohdy se může sejít více příčin najednou, pak hovoříme o multifaktoriální etiologii.⁶⁵

1.2.3 Rodina a dítě s mentální retardací

Role rodiny je v případě narození dítěte s jakýmkoliv postižením klíčová. Změna fungování nastává i v případě porodu zdravého potomka, natož pak dítěte, které je nějakým způsobem postižené. Tento fakt znamená zásah, jak do péče o jedince, tak mnohdy také finanční zátěž (například kvůli potřebným rehabilitacím či nákladným kompenzačním pomůckám). Zatížení se ovšem nevyskytuje pouze v materiálních hodnotách, ale také se odráží v psychice rodiny starající se o postižené dítě. Každý člen domácnosti vnímá problém odlišně a každý je schopen samostatně ho zvládnout, či naopak nezvládnout.

Odborná literatura vysvětluje fáze adaptace rodiny na život s postiženým dítětem. První je fáze šoku a popření, kdy se rodiče nechtějí smířit s faktem, že mají postižené dítě, nechtějí slyšet žádné informace o nemoci ani následujících postupech. Jedná se o standardní reakci obranného mechanismu.⁶⁶ Následuje fáze bezmoci, ve které rodiče nevědí, co mají dělat, obávají se okolních reakcí z kruhu blízkých a přátel a v některých případech se vyskytuje i sebeobviňování za vzniklou situaci. Další je fáze postupné akceptace, ve které dochází k vyrovnání se s problémem, kdy se rodiče snaží co nejvíce informovat o možných postupech a výhledech do budoucna. Díky předchozí fázi se snaží sebeobětovat vůči postiženému jedinci, nebo naopak utéct od problémů. V takovém případě může být dítě svěřeno do ústavní péče a v nemálo případech dochází i ke krachu vztahu partnerů, kdy jeden z nich neunes těžkou roli, především se jedná o muže. Poslední fází je realismus, kdy dochází k aplikování vhodného přístupu práce s dítětem a budování vhodného a podnětného rodinného prostředí.⁶⁷

1.3 ADHD

Další specifickou diagnózou dětí, které navštěvují školská zařízení zřízená podle paragrafu 16, je porucha s názvem ADHD. Jedná se o jednu z nejběžnějších diagnóz, kterými současné děti trpí a kvůli které mají velké problémy ve škole a se správným sociálním chováním v rodině i ve společnosti.

Jde o neurovývojovou poruchu definovanou třemi zásadními symptomy – nepozornost, impulzivita a hyperaktivita. Jednotlivé symptomy a jejich projevy jsou závislé na individuálních předpokladech, jako je osobnost dítěte a prostředí, v němž je dítě vychovááno. Vzhledem k vzájemnému ovlivňování okolností, které mají vliv na chování jedince, především v sociální oblasti, jedná se o bio-psycho-sociální poruchu.⁶⁸ Složitost poruchy se odráží i v odborné literatuře, kde se někteří autoři zabývají spíše ovlivňováním chování jedince v sociální oblasti, jiní se zaměřují na medicínské definice.⁶⁹

⁶⁴ Srov. BAZALOVÁ, B. *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*, s. 14.

⁶⁵ Srov. MACHOVÁ, J. *Biologie člověka pro speciální pedagogii*, s. 111.

⁶⁶ Srov. HACHOVÁ, S. *Výchova a vzdělávání osob s mentálním postižením*, s. 37-38.

⁶⁷ Srov. BAZALOVÁ, B. *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*, s. 29.

⁶⁸ Srov. BARKLEY, R., A. et al. *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment*, s. 10.

⁶⁹ Srov. DOBIÁŠOVÁ, M. *Nejdůležitější úloha asistenta pedagoga u dětí s ADHD na 1. stupni ZŠ z pohledu žáků s ADHD, jejich asistentů, pedagogů a rodičů*, s. 4.

ADHD je vrozenou poruchou, v níž hraje velkou roli dědičnost, průběh těhotenství nebo průběh samotného porodu. Velkým problémem je užívání návykových látek, špatná výživa matky (případná otrava), prodělané onemocnění matky nebo vážný úraz hlavy v průběhu těhotenství. Během porodu pak může docházet ke komplikacím a následnému způsobení poruchy přidružením nebo porodem před stanoveným termínem.⁷⁰ ADHD neboli Attention Deficit Hyperactivity Disorder je porucha pozornosti s přidruženou hyperaktivitou. Reifová (1999) tvrdí, že se jedná o děti, které ve třídě nezlobí, nevyrušují a nemají potřebu na sebe jinak upoutávat pozornost.⁷¹ S tímto tvrzením se nedá jednoznačně souhlasit, jelikož právě takové děti mají se školním řádem dost velké problémy, samozřejmě pokud nebereme v potaz možnost silné medikace, kterou může předepsat dětský psychiatr. Předcházející tvrzení podporuje i Asociace dětské a dorostenecké psychiatrie. Dítě se ve školním prostředí těžko soustředí, je snadněji vyrušitelné, často zapomíná a ztrácí pomůcky, nevydrží v klidu (pobíhá, poskakuje, vrtí se, neustále potřebuje hýbat rukama nebo prsty), stále hovoří a vydává různé zvuky (mnohdy velmi nevhodné). Dalšími znaky mohou být neuvážená, impulsivní jednání, vykřikování, skákání do řeči atd.⁷²

Neopomenutelným problémem, jež romské děti velmi ovlivňuje, je rizikové chování. Termín chování, tedy každá tělesná činnost, která je viditelná, zaznamenaná nebo měřitelná (například na EKG), souvisí s lidskou psychikou.⁷³

Pro potřebu předkládané práce je nejdůležitější pojem rizikové chování, dříve sociálně patologické jevy. Rizikovým se rozumí takové chování, kvůli kterému dochází k nárůstu sociálních, výchovných a zdravotních rizik, které jsou nebezpečné jak pro samotného jedince, tak pro společnost.⁷⁴ Vágnerová hovoří o poruchách chování jako o odchylce v socializaci. Jedinec tak není schopen vnímat a tolerovat dané normy společnosti, které korespondují s jeho věkem a rozumovými schopnostmi.⁷⁵ Příčiny vzniku se dají charakterizovat jako vícefaktorové, především biologické a sociální. Mezi biologické řadíme genetické dispozice, jako temperament, a samotné biologické faktory, jako například poruchy centrální nervové soustavy. Sociálními příčinami je prostředí, v němž se jedinec pohybuje. Může se jednat o prostředí školy, rodiny nebo party. Díky těmto faktorům se může rozlišovat chování neagresivní, jako jsou lži, útky, toulání, a agresivní, jako šikana, rvačky nebo vandalismus.⁷⁶ V rámci školního rizikového chování se rozlišuje devět kategorií chování. Jsou to:

- záškoláctví
- šikana a extrémní projevy agrese
- rasismus, popřípadě xenofobie
- působení sekt
- sexuální chování
- chování způsobené závislostí

⁷⁰ Srov. GOETZ, M.; UHLÍKOVÁ, P. *ADHD: porucha pozornosti s hyperaktivitou: příručka pro starostlivé rodiče a zodpovědné učitele*, s. 87.

⁷¹ Srov. REIFOVÁ, S., F. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole*, s. 17.

⁷² Srov. GOETZ, M. *ADHD* [online].

⁷³ Srov. KELNAROVÁ, J.; MATĚJKOVÁ, E., *Psychologie a komunikace pro zdravotnické asistenty: 4. ročník*, s. 36.

⁷⁴ Srov. MIOVSKÝ, M. *Primární prevence rizikového chování ve školství*, s. 29.

⁷⁵ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*, s. 779.

⁷⁶ *Tamtéž*, s. 780-792.

Další dvě kategorie rizikového chování jsou problémy, které souvisí se syndromem týraného dítěte a poruchy příjmu potravy. Ačkoliv se nejedná o problémy spojené s předkládanou prací, jsou řazeny do rizikového chování, jelikož se stávají čím dál větším společenským problémem a je zapotřebí proti nim taktéž preventivně působit.⁷⁷

S problematikou romských žáků souvisí z velké části i rodinné zázemí a rodinné vztahy. Ač se nám to může líbit, či nemusí, stále dost menšinových rodin žije „kočovným“ způsobem. Jedná se o rodiny, které nemají stálé kořeny a jsou schopné ze dne na den opustit svůj dosavadní domov a jet žít na druhou stranu republiky. Několikrát se autorce samotné stalo, že se do školy přihlásilo dítě z rodiny, která přišla z daleka a vydržela zde jen měsíc a opět se stěhovala. Takové chování je spatřováno jako silně nežádoucí a má velmi negativní vliv na vývoj dítěte. To ztrácí řád, zázemí, vrstevníky, se kterými si není schopné za tak krátkou dobu ani vytvořit pevný vztah, a je tak odkázáno ve volnočasové zábavě samo na sebe. Mnohdy se jedná o děti apatické, které jsou rezignované a vychovatel či pedagog je nedokáže dostatečně zaujmout, aby se snažily dosáhnout nějakých výsledků. Na druhé straně se může jednat naopak i o velmi „zlobivé“ až nezvladatelné děti, které se svým chováním snaží zaujmout jak spolužáky, tak dospělé, aby alespoň na chvíli zažily pocit, že ony jsou důležité. Jednají tak bohužel i za cenu zájmu negativního, kdy dítěto pedagogický pracovník spíše napomíná, než chválí.

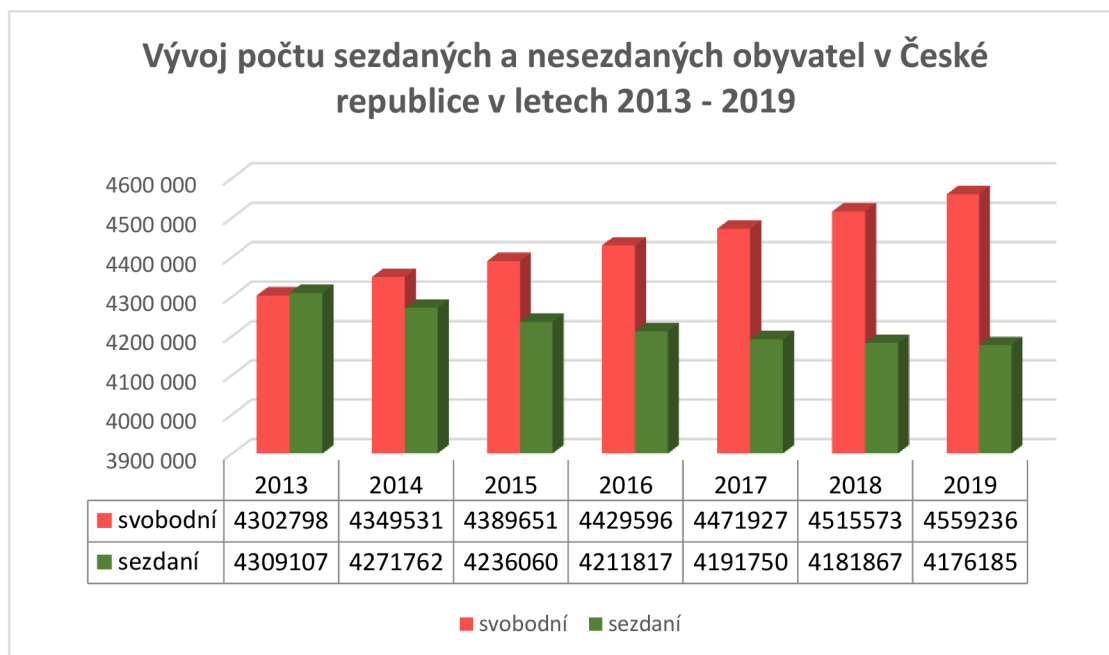
Rodina je základní, primární a neformální sociální skupina různých velikostí a je součástí významné společenské instituce, kde je její role naprosto nezastupitelná. Pokud hovoříme o rodině, jedná se především o manželský pár a děti, jde o takzvanou nukleární (jadernou) rodinu. Uvnitř rodiny jsou vztahy bezprostřední a důvěrné, založené na příbuzenských a manželských vazbách. Do rodiny se tak člověk narodí, přivádá/ přižení, nebo se může jedinec do rodiny přibrat (například adopcí)⁷⁸ V případě narození do rodiny jedinec přijímá to, co je nastaveno rodiči, protože rodinné prostředí si člověk nemůže vybrat dle svého.⁷⁹ Dnešní pojetí rodiny ale nemusí být tak striktně vymezeno jako v historii. Můžeme se podívat na trend nesezdaných párů, kterých rok od roku stoupá a svatba není pro tyto páry životní prioritou. Tvrzení si můžeme doložit na následujícím grafu, který zobrazuje poměr sezdaných a nesezdaných obyvatel v letech 2013 až 2019.

⁷⁷ Srov. MIOVSKÝ, M. *Primární prevence rizikového chování ve školství*, s. 51.

⁷⁸ Srov. PŘADKA, M.; KNOTOVÁ, D.; FALTÝSKOVÁ, J. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*, s. 26.

⁷⁹ Srov. PŘADKA, M. *Vybrané problémy vztahu výchovy a prostředí*, s. 90.

Graf č. 1 – Vývoj počtu sezdaných a nesezdaných obyvatel v České republice v letech 2013- 2019.



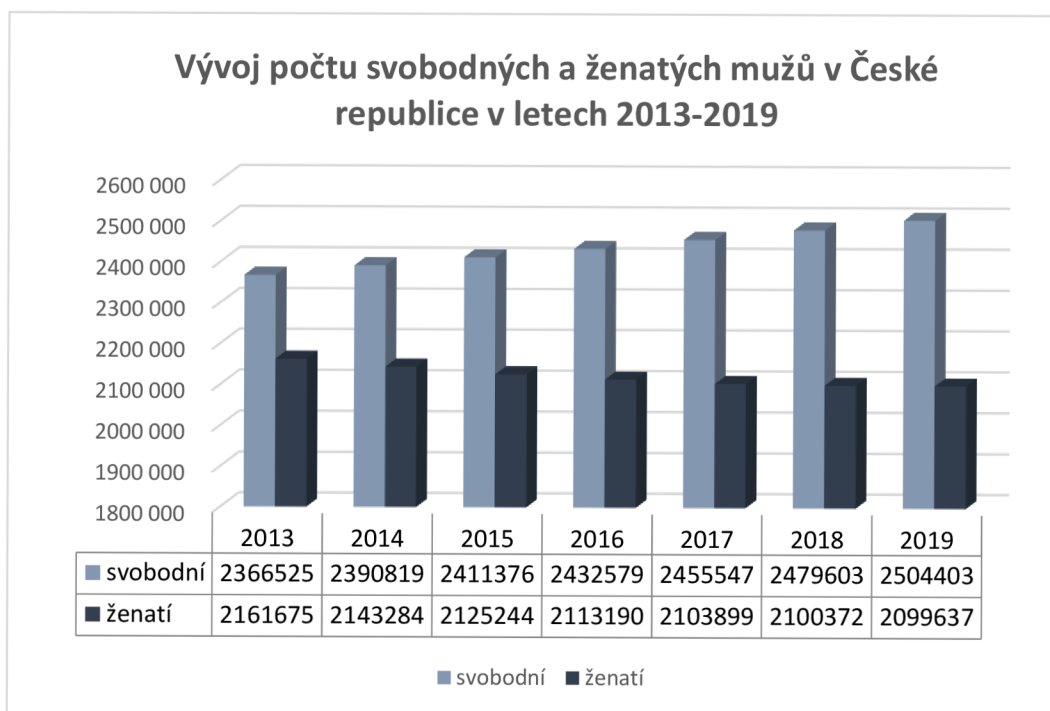
Zdroj: ČSÚ⁸⁰, vlastní zpracování

Z grafu můžeme vyčíst, že tvrzení o svobodných je skutečně pravdivé. Od roku 2013, kdy byl počet oddaných (4 309 107) a svobodných (4 302 798) obyvatel zhruba na stejných číslech, ba nepatrně převládali oddaní (o 6 309), je vývoj společnosti opačný. Dochází tak každý rok k čím dál většímu propadu vdaných a ženatých lidí oproti lidem svobodným a rok od roku se tento propad zvětšuje. Z posledních dostupných dat z roku 2019 je patrné, že rozdíl už bezmála atakuje hranici 400 000, kdy v naší společnosti se nachází více lidí svobodných než sezdaných. Důvodem tohoto trendu může být čím dál silnější protivení se tradicím, kdy mladí lidé považují svatbu za přežitek a tvrdí, že žádný „papír“ na společné soužití nepotřebují. Dalším vlivem by mohlo i velký rozmach LGBT komunity, kdy zejména v posledních letech dochází k většímu se přiznávání mladých lidí k náklonnosti ke stejnému pohlaví, či nový trend, kdy mladiství trpí čím dál častěji psychickými problémy a dochází až do stádia, že neví, zda jsou pohlavím ženy, či muži. Fenomémem dnešní doby je i takzvaný „mamahotel“, kdy mladí lidé s vlastními příjmy stále častěji a čím dál později opouštějí kmenovou rodinu a stále bydlí s rodiči. Důvodem může být neustále zdražování nemovitostí, kdy mladí velmi těžko a složitě sjednávají hypotéky, mnohdy za šibeničních podmínek, a proto raději zůstávají doma s finanční podporou rodičů na bydlení. Dle sociologů se jedná především o pozdější přesun ekonomicky závislých jedinců na rodičích ke své vlastní samostatnosti, kde součástí je pozdější ukončování studia (především na vysokých školách), vstup do prvního zaměstnání či partnerský vztah.⁸¹ Pokud se zaměříme na pohlaví, zjistíme, že mladé ženy odcházejí z domova dříve než muži. Jde o fakt, že mladé ženy mají většinou starší partnery, a ti berou jako samozřejmost vlastní domácnost. Tvrzení nám dokazují i grafy sezdaných a svobodných žen a mužů.

⁸⁰ ČSÚ, *Statistická ročenka ČR-2020*. [online].

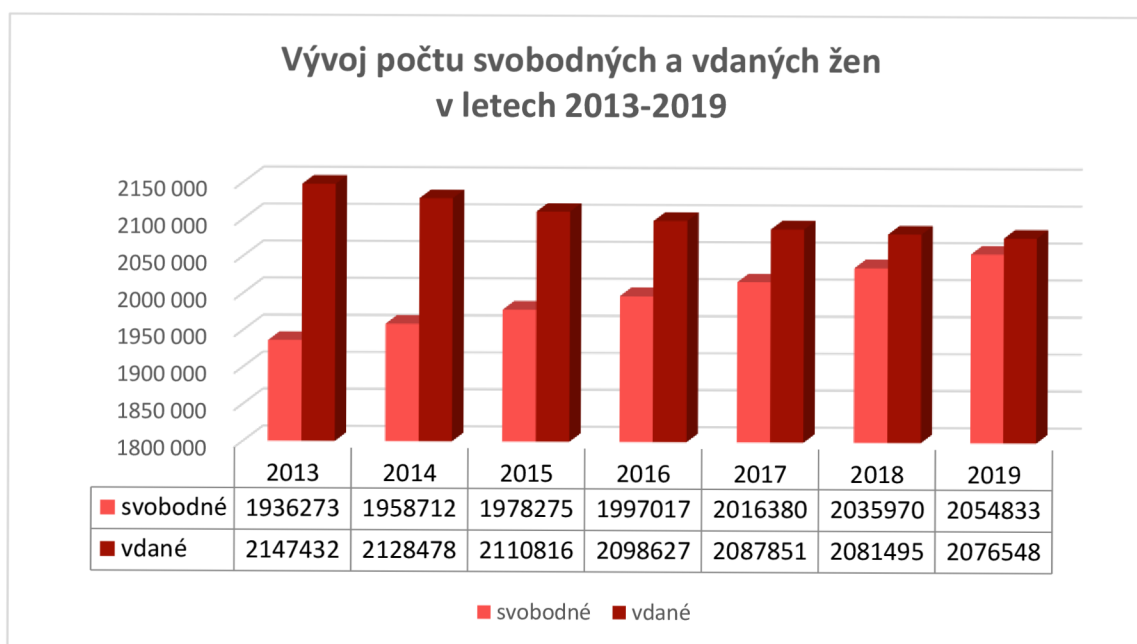
⁸¹ Srov. KOMÁREK, J. *Mladí Češi opouštějí „mamahotel“ čím dál později. Proč a jak jsou na tom jinde?* [online].

Graf č. 2- Vývoj počtu svobodných a ženatých mužů v České republice v letech 2013- 2019.



Zdroj: ČSÚ⁸², vlastní zpracování

Graf č. 3- Vývoj počtu svobodných a vdaných žen v České republice v letech 2013-2019.



Zdroje: ČSÚ⁸³, vlastní zpracování

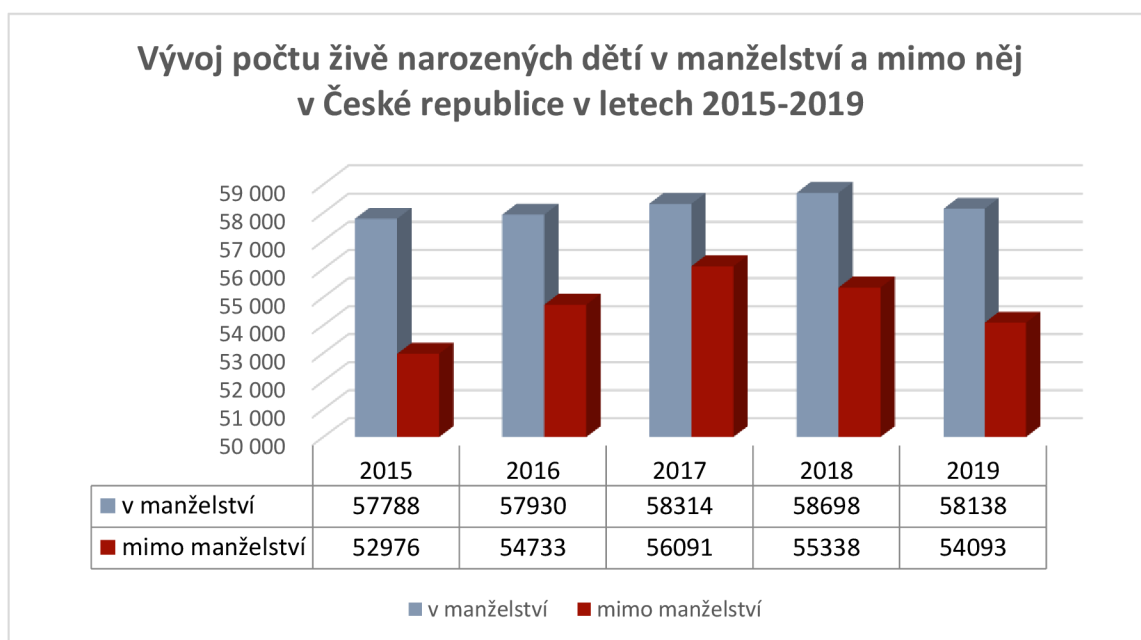
⁸² ČSÚ, *Statistická ročenka ČR-2020*. [oline].

⁸³ *Tamtéž*, [oline].

Z předcházejících grafů můžeme vidět, že opravdu existuje genderový rozdíl mezi muži a ženami. U mužů je znatelné, že v průběhu sledovaných let si udržují monopol svobodní oproti ženatým. Malý rozdíl mezi oběma tábory sledujeme opět v roce 2013, kdy rozdíl činil „pouhých“ 205 000. V průběhu let se počet svobodných neustále zvyšoval až na počet 2 504 403 v roce 2019. Naopak počet ženatých má sestupnou tendenci na současných 2 099 637 jedinců.

Opačné hodnoty sledujeme na grafu znázorňující vývoj u žen. Zde sledujeme, že silně dominují vdané ženy nad svobodnými a své prvenství si drží v průběhu celého zkoumaného období, ačkoliv v posledních letech (cca 2018 a 2019) se rozdíly stírají - rozdíl necelých 27 000. Jedná se o nejmenší rozdíl obou kategorií v historii. Z grafů tedy můžeme tvrdit, že sociologické hypotézy jsou pravdivé. Muži jsou v drtivé většině svobodní, díky svým životním postojům a ekonomické situaci, a naopak u žen dominují vdané nad svobodnými. Můžeme tedy předpokládat, že trend svobodných obyvatel bude stále pokračovat a příčiny se budou vyvíjet společně s vývojem společnosti.

Graf č. 4 – Vývoj počtu živě narozených dětí v manželství a mimo něj v České republice v letech 2015-2019.



Zdroj: ČSÚ⁸⁴, vlastní zpracování

Problematiku nesezdaných párů naopak vyvrací graf č. 4, který znázorňuje počet dětí, které se rodí mimo manželství a v něm. Zde se naopak nepotvrzuje předpoklad, že více dětí se rodí mimo manželství. Děti se v České republice rodí více sezdaným párům a tento vývoj je znatelný po celou dobu sledovaného časového období (od roku 2015 do roku 2019). Největší rozdíl mezi narozenými mimo a v manželství byl patrný v roce 2015, kdy rozdíl činil skoro 5 000 pro manželské děti. Od roku 2015 do roku 2017 se rozdíl mezi sledovanými kategoriemi stále snižoval. Opačný trend byl zaznamenán od roku 2018 do současnosti, kdy se rozdíl opět prohlubuje a rodí se více dětí sezdaným

⁸⁴ ČSÚ, *Statistická ročenka ČR-2020*. [online].

rodičům. Důvodem může být již několikrát zmiňovaná ekonomická situace dospělé populace. Mladí lidé nemají tolik finančních prostředků na samostatné bydlení ani na uživení rodiny. Z tohoto důvodu můžeme předpokládat, že rodiny zakládají až po výběru vhodného protějšku, kdy svůj svazek mají úředně zpečetěný a je i snadnější získat hypotéku na bydlení atd.

1.4 Specifikace romské rodiny

Každá kultura má své zvyky a přístup k rodině a životnímu vnímání a Romové nejsou výjimkou. Jejich vnímání rodiny a vazeb v ní je naprosto specifické. V následující kapitole budou popsány jednotlivé rozdíly mezi rodinou majoritní a rodinou romskou. Neopomenutelným faktem jsou představy a přiřazování Romů k vlastnostem, které nejsou zrovna jejich pýchou, mluvíme tak o určité stereotypizaci romské kultury. Pohled na tuto skupinu obyvatel žijících v České republice je většinou negativní. Většina majoritní společnosti se proti Romům negativně vymezuje. K tomuto vnímání přispívají ve velkém měřítku například i média, která vyobrazují pouze negativní události, které se stanou kvůli Romům, a vyobrazí je v co možná nejhorším světle, tak aby zbytek společnosti byl vždy ve střehu při kontaktu s nimi (příkladem mohou být zprávy o těžkých rvačkách ve vyloučených lokalitách nebo krádeže spáchané romským etnikem). Velký vliv na vnímání Romů má i jejich historie, která je detailně popsána v dalších kapitolách.

Nejsilnější rodinné pouto, které se u ostatních národů neprojevuje tak výrazně, je právě u Romů. Není výjimkou, že rodina je vícegenerační (dvou, tří i více), díky tomu existuje velká příbuzenská provázanost. Takto rozvinutou vícegenerační rodinu nazývají jako „Famelija“. Jedná se o nukleární rodinu, prarodiče, bratrance, sestřenice, strýce a tety, ale jednotlivé rodiny jsou rozděleny do vlastních domácností.⁸⁵ Zarážející skutečností je, že se následně nerozlišují konkrétní vztahy.⁸⁶ Příkladem může být vztah sestřenice – babička, vnučka babičky vnímá sestřenici babičky také jako svou sestřenici. Pojem „fajta“ je používán pro spojitost s rodinným klanem (rodem).⁸⁷ Jedná se o rodovou linii buď po otci, nebo po matce, a je pro ni typická rodová pokrevnost, ale celková struktura je pro nás velmi těžko pochopitelná a často nepřehledná.⁸⁸

Role mezi mužem a ženou jsou striktně rozdělené. Muž se v rodině stará o obživu, je hlavou rodiny a žena se stará o chod rodiny. Liégeois zmiňuje, že v dnešní době se objevují ekonomicky aktivní romské ženy.⁸⁹ Toto tvrzení můžeme doložit i na základě kazuistik. Můžeme dokázat, že mnoho romských žen již řádně pracuje a jsou ekonomickým pomocníkem rodiny. Záleží však na velikosti rodiny, pokud hovoříme o kmenové rodině se sedmi dětmi, pak matka samozřejmě nepracuje a stará se o děti. U rodin do čtyř až pěti dětí (s větším věkovým rozestupem) většinou oba rodiče pracují. Skutečnost může autorka práce potvrdit i na základě vlastních zkušeností. V dnešní době ženy jednájí na úradech za rodinu a komunikují se sociální službami. Velmi často jsou

⁸⁵ Srov. DAVIDOVÁ, E. *Romano drom: cesty Romů: 1945-1990: změny v postavení a způsobu života Romů v Čechách, na Moravě a na Slovensku*, s. 95.

⁸⁶ Srov. KELNAROVÁ, J.; MATĚJKOVÁ, E., *Psychologie a komunikace pro zdravotnické asistenty: 4. ročník*, s. 19.

⁸⁷ Srov. DAVIDOVÁ, E. *Kvalita života a sociální determinanty zdraví u Romů v České a Slovenské republice*, s. 53-54.

⁸⁸ Srov. MATOUŠEK, O. *Rodina jako instituce a vztahová síť*, s. 142.

⁸⁹ Srov. LIÉGEOIS, J.-P. *Roma in Europe*, s. 74.

také kontaktní osobou žáků navštěvujících školu.⁹⁰ Jestli dochází ze strany rodičů k dohledu nad svými školou povinnými ratolestmi, je už věc druhá. Velmi často se bohužel stává, že maminky při rozhovoru s pedagogickým či sociálním pracovníkem slíbí dohled, a realita je jiná. Nejčastějším problémem je, především na druhém stupni základní školy, nepravidelná školní docházka žáků. Jedná se o velmi problematický jev, který může vést ke špatným návykům trávení volného času, popřípadě v extrémních situacích až ke kriminalitě.

Dominantní postavení v rodině mají muži. Jsou vnímáni jako ochránci rodiny vůči vnějším vlivům a okolnímu světu. Ženy jsou nositelkami tradic a měly by muže poslouchat.⁹¹ Vliv majoritní společnosti však prostoupil i do romských rodin a již nejsou role jednotlivých členů tolik striktní, jako tomu bývalo v minulosti.⁹² I přes veškerá úskalí společenských vlivů můžeme hovořit o romské rodině jako o společenství, které je z větší části stále v jejich režii.⁹³ Důležitým charakteristickým znakem romské rodiny je solidarita a vzájemnost (pomoc a podpora jednotlivých členů). Jako největší trest Rom vnímá vyloučení a vyhnání jedince z rodiny.⁹⁴ Liégeois hovoří o veliké úctě mladších členů rodiny k těm starším.⁹⁵ S tímto tvrzením by se dalo v současné době nesouhlasit. Vliv okolní společnosti je patrný i v hierarchii rodiny. Mladí Romové nejsou již tolik pokorní ke svým dědečkům a babičkám. V mnohých případech se můžeme setkat se skutečností, že právě prarodiče mají ve své péči svěřená vnoučata (v případě selhání rodičů) a ta jsou velmi často vychovávána benevolentním způsobem. Děti si diktují, co chtějí, jak se budou chovat, co budou dělat ve volném čase, a milující prarodiče jim vše dovolí. To vede k následné neúctě a manipulování prarodiči ze strany vnoučat. K této problematice může vést i specifické postavení dítěte v romské rodině. Dítě se pyšní velkým respektem dospělých a je vnímáno jako bohatství celé rodiny. Dospělí s dětmi jednájí jako „rovný s rovným“. Mají si tak osvojit životní styl rodiny, jehož rizikem může být i nelegální obstarávání materiálních statků.⁹⁶ Z autorčinych vlastních zkušeností se jedná o pravdivé tvrzení. Mnoho dětí v mladším školním věku se ve škole chlubí, co vše již zvládlo odcizit v místním obchodě, a jsou na sebe pyšné, že je ještě nikdo nepřistihl.

Pozitivním vlivem rodiny na děti je uvědomění si, že člověk stárne a je potřeba se o něj postarat za každých okolností. Specifickou známkou romské rodiny je především péče o staré a nemocné členy rodiny. Pro komunitu je naprosto nepředstavitelné, že by některé ze členů měli dát do ústavu či domova důchodců.⁹⁷

1.5 Systém školství

Jedním ze základních pojmů pedagogiky a vzdělávací politiky je systém školství, případně synonymní pojem vzdělávací systém. Dále se můžeme setkat s pojmy výchovně-vzdělávací systém či systém výchovy a vzdělávání. Pod těmito pojmy si

⁹⁰ Tamtéž, s. 76.

⁹¹ Srov. LIÉGEOIS, J.-P. *Roma in Europe*, s. 80.

⁹² Srov. DAVIDOVÁ, E. *Romano drom: cesty Romů: 1945-1990: změny v postavení a způsobu života Romů v Čechách, na Moravě a na Slovensku*, s. 5.

⁹³ Srov. JAKOUBEK, M.; BUDILOVÁ, L., J. *Cikánské skupiny a jejich sociální organizace*, s. 193-197.

⁹⁴ Srov. KELNAROVÁ, J.; MATĚJKOVÁ, E. *Psychologie a komunikace pro zdravotnické asistenty: 4. ročník*, s. 80.

⁹⁵ Srov. LIÉGEOIS, J.-P. *Roma in Europe*, s. 71.

⁹⁶ Tamtéž, s. 72.

⁹⁷ Srov. ŘÍČAN, P. *S Romy žít budeme – jde o to jak*, s. 25.

můžeme představit soubor všech škol, školských zařízení a dalších vzdělávacích institucí včetně jejich pracovníků, legislativy, materiální a finanční prostředky, zkrátka celý blok zajišťující ve státě realizaci vzdělávání. Do systému se zahrnují školská soustava, mimoškolní vzdělávací instituce (především pro vzdělávání dospělých - jazykové kurzy, odborná školení atd.), kulturní a osvětové instituce (knihovny, muzea, galerie atd.) a mnohdy se sem řadí i působení masových médií (vzdělávací programy rozhlasu, televize, časopisy).⁹⁸ Působení masových médií přispělo velkým dílem ke vzdělávání především poslední dva roky během pandemie Covid-19, kdy pomáhala učitelům, dětem i rodičům v nařízené distanční výuce. Krásným příkladem může být pořad UčíTelka, který probíhal na České televizi a byl zaměřen na mladší i starší školní věk sledovatelů. Z osobních zkušeností autorky práce bylo potvrzeno, že především žáci základních škol (zejména prvního stupně) měly pořad velmi v oblibě a často jim pomohl probíranou školní látku dovysvětlit a následně procvičit.

Pro předkládanou práci je důležitý jak systém klasického základního školství, tak speciálního. Velké procento romských žáků navštěvuje právě školy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Nejčastějším diagnostikovaným problémem Romů je lehká mentální retardace v kombinaci s etopedickými problémy. Z tohoto důvodu hraje speciální školství nezastupitelnou roli v jejich vzdělávání a výchově.

Na následujících řádcích budou představeny a popsány vybrané stupně vzdělávání, které autorka práce považuje za důležité pro výchovu romských žáků. Mezi vybraná zařízení, která budou popsána, se nenachází například klasické střední školy, gymnázia či vysoké školy. Daným stupňům se práce nebude věnovat z důvodu velice malého pokračování romských žáků na těchto typech škol. Prvním důležitou složkou vzdělávání je mateřská škola.

1.5.1 Mateřská škola

Předškolní vzdělávání je v České republice legislativně zakotveno v zákoně 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (tzv. školský zákon). Hovoří se zde o vytvoření kompetencí předpokladů dítěte k dalšímu vzdělávání a také mají mateřské školy pomáhat v potírání nerovnoměrností vývoje dětí před nastoupením do základního školství. V případě dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami poskytuje mateřská škola také speciálně pedagogickou péči (například za pomoci asistentů pedagoga).⁹⁹ Základním stavebním kamenem každého typu škol je v českém vzdělávacím systému Rámcový vzdělávací program (zkráceně RVP). Díky němu je přesně stanoveno fungování daného typu školského zařízení. Poslední úprava RVP pro mateřské školy je v platnosti od roku 2018, kde se stanovují principy fungování mateřských škol, jejich cíle, podmínky, oblasti a obsah vzdělávání. V srpnu 2021 bylo vydáno nové opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se upravuje jazyková příprava dětí s nedostatečnou znalostí českého jazyka.¹⁰⁰ RVP je závazným dokumentem, kterým se musí jednotlivé předškolní instituce řídit, ale v rámci dané instituce lze obsah vzdělávání upravit pro jejich potřeby. Vždy se ale musí primárně vycházet z RVP. Jedná se o poměrně zdařilý způsob sjednocení výstupů jednotlivých zařízení a výsledných znalostí dětí, jež mohou dále navazovat ve školní docházce a měly by mít stejné či velmi podobné znalosti.

⁹⁸ Srov. PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, s. 298-299.

⁹⁹ Srov. *Zákon 561/2004 Sb.*

¹⁰⁰ Srov. MŠMT, *RVP pro předškolní vzdělávání* [online].

Samotné mateřské školy vzdělávají děti ve věku od 3 do 6 let, kdy od školního roku 2017/2018 je vzdělávání v posledním ročníku školky, před nástupem do školy, povinné. Místo v mateřské škole pro dítě, které dosáhlo 4 let, je povinná zabezpečit obec, v níž má dítě trvalé bydliště.¹⁰¹ Důležitost mateřských škol ve vzdělávacím systému je naprosto nepopiratelná. V dřívějších dobách byly společnosti spíše vnímány jako zařízení, která sloužila pro pohlídání ratolestí v době pracovních povinností. Ovšem opak je pravdou, ačkoliv dříve nebyly obsahy vzdělávání dány celostátně, školky s dětmi pracovaly systematicky a rozvíjely jejich znalosti a dovednosti stejně jako v dnešní době. V každém společenském období musí děti mít základ, se kterým nastoupí do základní školy a budou ho nadále rozvíjet. Mateřská škola je vnímána jako edukační prostředí, kde se rozvíjí potenciál dětí, ve kterém se socializuje a je systematicky připravováno do budoucího života.¹⁰² Z praxe pedagogů pracujících v tomto typu vzdělávací soustavy je čím dál větším problémem nedostatečný pocit lásky k dětem ze strany rodičů. Děti se cítí odstrčené a dožadují se pozornosti například pedagogů, bohužel velmi často nevhodným způsobem, a to zlobením. Jev můžeme pozorovat i v případě mladšího a staršího školního věku, což je právě nejkritičtější věk romských dětí. Ve školce se snáze ovlivňují než ve starším věku, kdy se v nich probouzí puberta a jistý vzdor vůči všemu a všem.

1.5.2 Základní škola

Stejně jako předškolní vzdělávání je také vzdělávání základní ukotveno ve školském zákoně. Cíle základního vzdělávání jsou poměrně obšírné a můžeme je podrobně nalézt v § 44. Stručně můžeme hovořit o schopnosti žáků osvojit si učící techniky, díky nimž se mohou celoživotně vzdělávat, být schopni tvořivě myslet, řešit životní problémy, umět komunikovat a při ukončování školy být způsobilí rozhodnout se o své další životní dráze. Základní vzdělávání je povinné, trvá devět let a začíná dosažením věku šesti let dítěte (pokud nemá školní docházku odloženou). Ukončení a získání základního vzdělání nastává absolvováním programu základního vzdělávání na základní škole. Složitější je získání základů vzdělání na základní škole speciální, kterému se budeme věnovat následně. Známými fakty je rozdělení na první (první až pátá třída) a druhý (šestá až devátá třída) stupeň základní školy. Specifické trvání má opět základní škola speciální, která s předchozím souhlasem ministra školství může mít až deset ročníků, kdy první stupeň je od první do šesté třídy a druhý stupeň od sedmé do desáté třídy.¹⁰³

Ulehčení přechodu z mateřské do základní školy pomáhají zajišťovat přípravné třídy, které se snaží o vyrovnání deficitního vývoje dítěte před nástupem do první třídy. Bohužel, dle Atlasu školství není v celém Jihočeském kraji žádná přípravná třída zřízená.¹⁰⁴ Dle soukromého názoru autorky práce se jedná o nevhodný krok, jelikož existuje spousta dětí, kterým by právě přípravná třída velmi pomohla a ulehčila by práci pedagogům v prvních třídách základních škol, kdy se musí primárně pokusit sjednotit „startovací čáru“ dětí. Problém se ukazuje především u klasických základních škol, jelikož školy speciální mají přizpůsobený rámcový vzdělávací program, a tudíž je přechod lehčí než u výše zmíněné školy.

Financování základního vzdělávání na veřejných školách je bezplatné (zapůjčení učebnic a učebních textů). Rodiče však přispívají na osobní potřeby žáka, doplňující

¹⁰¹ Srov. Zákon 561/2004 Sb.

¹⁰² Srov. HORKÁ, H.; SYSLOVÁ, Z. *Studie k předškolní pedagogice*, s. 21.

¹⁰³ Srov. Zákon 561/2004 Sb.

¹⁰⁴ Atlas školství. *Přípravná třída* [online].

materiály, výlety, kurzy, stravování či školní družinu, pokud nehovoříme o soukromých školách, kde jsou stanoveny poplatky samotnou školou.

1.5.3 Systém speciálního vzdělávání

Nárok na vzdělání, jak bylo již zmíněno na počátku práce, má v České republice každý člověk a toto právo je deklarováno jak v Listině základních práv a svobod, konkrétně v § 33, tak v již několikrát zmíněném školském zákoně.¹⁰⁵ Zde se odkazuje především na rovný přístup člověka ke vzdělání, zohlednění individuálních potřeb vyučovaného a na používání moderních vzdělávacích postupů a metod.¹⁰⁶

Z toho důvodu existuje paralelně s „klasickým“ systémem školství v České republice také systém speciálního vzdělávání, který je určen pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedná se o děti, které mají diagnostikována různá postižení (mentální, tělesné, zrakové, sluchové nebo řečové). Takové školy jsou zřízené podle § 16 školského zákona. Školy mohou být specializované pro daný druh postižení, například pro autisty, zrakově postižené, sluchově postižené, tělesně postižené nebo mohou být pro všechny druhy jakéhokoliv znevýhodnění žáků, což bývá nejčastější typ školského zařízení, se kterým se můžeme setkat. Velmi často bývá uváděn název školského zařízení jako „Základní škola praktická“. Tento termín však není legislativně správný, jedná se právě o školy zřízené podle § 16 školského zákona a najdeme zde žáky, kteří mají diagnostikovanou lehkou mentální retardaci a mohou mít další přidružené poruchy, především etopedického rázu. V rámci těchto škol bývají zřízeny právě speciální třídy pro žáky s těžšími formami postižení (především střední a těžká mentální retardace, Downův syndrom, poruchy autistického spektra či žáci s kombinovaným postižením). Velmi často se můžeme setkat s těmito školami v rámci dětských domovů či diagnostických ústavů. Na území Jihočeského kraje se nachází 26 kmenových školských zařízení, které mohou mít detašovaná pracoviště na dalších místech kraje.¹⁰⁷ Mezi nejznámější patří českobudějovická Bazalka a Arpida. V současné době je ovšem trend, také díky inkluzi, dávat děti s postižením do „klasických“ základních škol. Význam takovýchto rozhodnutí je spatřován v případě nízké míry postižení, kdy může zdravý kolektiv pomoci socializovat a rozvinout schopnosti znevýhodněného dítěte. V případě většího postižení není moc reálné, že by k takovému rozvoji došlo. Hendikepované děti bývají často zdravými odstrkovány a klima třídy není vůbec příznivé pro jeho rozvoj. Problémy má žák i s učením, ačkoliv má možnost vzdělávat se podle individuálního vzdělávacího plánu, většinou ani tato strategie nestačí a žák nezažívá kýžený úspěch či pochvaly ze strany pedagoga. Zde můžeme narazit na samotnou problematiku vzdělání pedagogických pracovníků, které upravuje zákon 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících.¹⁰⁸ Bylo by vhodné upozornit, že pokud pedagog vyučuje na klasické základní škole, postačuje mu vystudovat pedagogický obor na vysoké škole a nemusí absolvovat pedagogiku speciální. Proto je pro vyučujícího velmi složité, v případě integrace zdravotně postiženého dítěte do jeho kmenové třídy, s ním pracovat. Mnohdy dochází k přečehování dítěte, které následně učení nezvládá a stává se centrem posměchu zdravých spolužáků, či naopak k podceňování a demotivování dítěte snažit se zlepšovat. Proto by bylo vhodné, ačkoliv zřejmě systémově velice komplikované, aby

¹⁰⁵ Srov. *Listina základních práv a svobod*.

¹⁰⁶ Srov. *Zákon 561/2004 Sb.*

¹⁰⁷ MŠMT, *Rejstřík škol a školských zařízení* [online].

¹⁰⁸ Srov. *Zákon 563/2004 Sb.*

pedagogové, kteří vyučují integrované děti, měli alespoň základní znalosti nejen z oborové pedagogiky, ale také z té speciální. V zákonu o pedagogických pracovnících je definováno, kdo je pedagogickým pracovníkem, jakého vzdělání musí dosáhnout, jeho kompetence, povinnosti a další. Podrobně bude tomuto zákonu věnována kapitola Asistent pedagoga, který se taktéž řadí k pedagogickým pracovníkům.¹⁰⁹

1.5.3.1 Speciální školy

Přijetí žáka do speciální školy závisí na doporučení lékaře a školského poradenského pracoviště, jako je pedagogicko – psychologická poradna nebo speciálně pedagogické centrum. K samotnému zařazení musí dojít po předchozím souhlasu zákonného zástupce diagnostikovaného dítěte a na základě přijetí žáka ředitelem daného zařízení.

Samotný systém speciálního školství nabízí vzdělávání v mateřských, základních a středních školách, které mohou být děleny podle jednotlivých postižení či kombinované. Jednotlivá školská zařízení nebudou v této části detailně popisována, jelikož se jedná o přibližně stejné organizace jako u klasických škol. Rozdílem jsou výstupy jednotlivých ročníků. Jako příklad může být uvedena znalost prvňáka ze základní školy, který se naučí za první rok školní docházky všechna písmena, na speciální škole může tento proces trvat roky, či kvůli individuálním vzdělávacím plánu i déle. Důležitou součástí speciálních škol jsou i terapeutická a rehabilitační cvičení, případně zařazování canisterapie atd. v rámci školní docházky.

Speciálními středními školami mohou být gymnázia a odborné školy, které jsou určeny pro konkrétní zdravotní postižení. Odborná učiliště jsou zaměřena na praktické a profesní přípravy studentů se speciálními potřebami za výsledkem výkonu jednoduchých dělnických profesí. Ukončené vzdělání deklaruje výuční list. V neposlední řadě v systému speciálního školství působí praktické školy. Jedná se o specifické střední vzdělávání pro těžce mentálně postižené studenty. Pedagogický slovník hovoří o praktické škole jako o instituci, která připravuje žáky na výkon jednoduchých činností, které jsou pro jedince snadno zvládnutelné a pochopitelné. Většinou se jedná o zaměření na praktické činnosti (pomocné prodavačské, cukrářské, pekařské práce atd.). Studium trvá rok až tři a mohou se ho účastnit žáci, kteří ukončili školská zařízení zřízená dle § 16 školského zákona.¹¹⁰

Systém školství v České republice je součástí této práce z důvodu významnosti pro obě zájmové skupiny, jak asistenta pedagoga, tak pro romské žáky. Zmíněny jsou mateřské, základní a speciální školy, které právě navštěvují romští žáci a ve kterých se můžeme nejčastěji setkat s pozicí asistenta pedagoga. Jak bude uvedeno následně v předkládané práci, Romové mají specifický přístup a vnímání vzdělání, proto nemají potřebu po ukončení základní školy ve vzdělávání nadále pokračovat.

¹⁰⁹ Srov. *Zákon 563/2004 Sb.*

¹¹⁰ Srov. PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, s. 176.

2 Romský žák

Žádného žáka ani školáka romského původu nemůžeme jednotně charakterizovat. Specifika romských žáků, jejich postoje, jednání a chování se profiluje postupem času v souvislostech a vztazích během celé školní docházky. Musí se tedy do hodnocení specifik promítnout všechny zájmové faktory, jak vztahy a situace v rodině, tak jednotlivé stupně školské sestavy. Bohužel, v případě romských dětí se jedná především o školy zřízené podle § 16 školského zákona.¹¹¹ Zmíněný zákon charakterizuje děti, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami jako osoby, které potřebují poskytnutí podpůrných opatření k naplnění svých vzdělávacích možností, k uplatnění nebo užívání svých práv tak, aby všechny měly rovnoprávné podmínky. Mezi podpůrná opatření, která jsou oprávněným osobám poskytována, patří i asistent pedagoga.¹¹² Tato kapitola bude v práci následně podrobně rozebrána.

2.1 Historie Romů na našem území

Historie Romů je spletitá a košatá, jako celá problematika, která se jich týká. Kapitola s názvem Historie Romů na našem území bude stručným přehledem, jak se v jednotlivých dobách na romskou komunitu nahlíželo. Stejně jako se vyvíjelo samotné lidstvo a jeho společenské chápání ve všech oblastech, prošel i názor na Romy různými složitostmi – od uctívání, toleranci, až po nenávisť. A právě tento proces by mohl značně ovlivnit i samotný přístup Romů ke zlepšování vztahů mezi nimi a majoritní společností, případně i vnímání důležitosti vzdělávání jako prostředku pro kvalitní a smysluplný život.

Před šesti stoletími se na území České republiky usídlil kočovný kmen, který přicházel z Indie. Jeho členové putovali především za obživou a dnes se vyskytují na celém světě.¹¹³ Nejstarší písemná zmínka v české kronice o příchodu Romů do střední Evropy pochází z roku 1242¹¹⁴. Ačkoliv se můžeme domnívat, že přímo na našem území se již objevili během 13. století, datace jejich příchodu se vztahuje k roku 1417¹¹⁵. Živili se a byli proslulí jako výborní kováři a v neposlední řadě jako skvělí muzikanti. V těchto dobách se pyšili velmi dobrou pověstí skvělých a uznávaných umělců. Pověst jim pošpinili až migranti z tzv. druhé migrační vlny, kteří byli potulní a krádeže jim nebyly cizí.¹¹⁶ Tato problematika se zřejmě přenesla i do dnešních dní, kdy je romská menšina spojována převážně s negativními společenskými jevy jako jsou krádeže, závažnější kriminalita, ale i problematické chování v rámci jejich společenství, jako je vybydlování sídlišť či ničení majetku.

Svým chováním byli Romové v nemilosti církve a díky silnému postavení církve v tomto období byli odmítáni i ze strany ostatních lidí a společnosti.¹¹⁷ V evropských zemích se hovořilo o třech skupinách Romů, které se lišily typem asimilace. Jednalo se o usedlé, polousedlé a potulné. Ačkoliv společnost měla zájem na kompletním soužití,

¹¹¹ Srov. BALVÍN, J. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*, s. 43.

¹¹² Srov. *Zákon č. 561/2004 Sb.*

¹¹³ Srov. UNUCKOVÁ, M. *Žijí mezi námi, historie a současnost Romů*, s. 23.

¹¹⁴ Srov. DANIEL, B. *Dějiny Romů. Vybrané kapitoly z dějin Romů v západní Evropě, v Českých zemích a na Slovensku*, s. 45-52.

¹¹⁵ Srov. NEČAS, C. *Romové v České republice včera a dnes*, s. 20.

¹¹⁶ Srov. DANIEL, B. *Dějiny Romů. Vybrané kapitoly z dějin Romů v západní Evropě, v Českých zemích a na Slovensku*, s. 45-52.

¹¹⁷ Srov. NEČAS, C. *Romové v České republice včera a dnes*, s. 22.

potulné skupiny se stále chovaly velmi asociálně.¹¹⁸ Jejich zpočátku kladné přijetí na našem území, které bylo podloženo i glejty Zikmunda Lucemburského, se od počátku 16. století měnilo a vyústilo až k protiromským náladám majoritního obyvatelstva. Prvním takovýmto projevem bylo usnesení moravského zemského sněmu o vykázaní Romů z moravského území.¹¹⁹ Pronásledování a vyhrocené vztahy mezi jednotlivými skupinami obyvatelstva čím dál více posilovaly, docházelo k nim na všech územích, kde se daný kmen v přechozích letech usídlil.¹²⁰ Stejná společenská nálada panovala i za vlády Marie Terezie. První snahou o asimilaci romského etnika projevil Josef II., který se snažil Romy natrvalo usídlit ve vesnicích a přimět je k práci rolníků.¹²¹ Dětem nařídil povinnou školní docházku, návštěvy bohoslužeb a velký důraz kladl i na hygienu, která doposud u romského obyvatelstva nebyla valná.¹²²

V období českého národního obrození, tedy od poslední třetiny 18. století do poloviny století 19., začaly migrovat na území Čech romské skupiny ze Slovenska. Usídlovaly se zejména na venkově, který jim skýtal lepší podmínky pro jejich živobytí, jako prodej železných a dřevěných výrobků, látek, ale i koní a dobytka. Ženy nadále provozovaly velice oblíbenou činnost v tehdejší společnosti, hádání osudu z rukou. Celkově se Romové v tomto období těšili veliké popularitě a mnozí významní umělci je zmiňují i ve svých dílech, například Karel Hynek Mácha v knize *Cikáni*.

Národní obrození, stejně jako Čechům, mělo Romům pomoci k jejich sebepoznání, sebeuvědomění si za pomoci jejich původního jazyka – romštiny. Veliký vliv na rozvoj romštiny v tomto období měl Antonín Jaroslav Puchmajer, který napsal filozofickou práci *Románi čhib*, v překladu *Romský jazyk*.¹²³

Rozhodujícím faktorem, zda budou Romové poctivě pracovat, či stále kočovat a hledat místo ke svému zakořenění, bylo zavádění strojové výroby a fabrik v 19. století. Někteří Romové se rozhodli pro práci ve výrobě, která jim přinášela pravidelný příjem peněz a zlepšování vztahů s majoritní společností, mnozí se „firemnímu dennímu režimu“ bránili natolik, že zůstali u kočovného života. Sociální nůžky se tak začaly rozvírat i v romském společenství. Nejvyšší společenský statut měli však hudebníci, o kterých se hovořilo jako o šlechtě.¹²⁴

Období první republiky, po čtyřletém válečném konfliktu, bylo složité pro všechny obyvatele našeho území. Vysoká nezaměstnanost se nejvíce podepsala na romských dětech. Nenavštěvovaly školy, rodiče měli starosti s obživou rodiny a na výchovu dětí nebyl čas, ty tak rostly bez výchovy institucionální, ale i rodinné. Světlem na konci tunelu bylo vybudování první romské školy v Užhorodě samotnými Romy, která se pyšnila obrovským zájmem a vděčností.¹²⁵ Dále však byly prováděny povinné soupisy Romů, vystavovány „cikánské legitimace“, existoval trvalý dohled policie a úřadů.¹²⁶ I přes demokratický charakter, který si první republika budovala, byla ke kočovným Romům stále tvrdší a netolerantnější. Zákaz kočovného způsobu Romů, táboření

¹¹⁸ *Tamtéž*, s. 74-90.

¹¹⁹ Srov. HORVÁTOVÁ, J. *Kapitoly z dějin Romů*, s. 22-25.

¹²⁰ *Tamtéž*, s. 26-27.

¹²¹ Srov. NEČAS, C.; MIKLUŠÁKOVÁ, M. *Romové za vlády Marie Terezie a Josefa II.* [online].

¹²² Srov. ŘÍČAN, P. *S Romy žít budeme – jde o to jak*, s. 18.

¹²³ Srov. DANIEL, B. *Dějiny Romů. Vybrané kapitoly z dějin Romů v západní Evropě, v Českých zemích a na Slovensku*, s. 114–123.

¹²⁴ *Tamtéž*, s. 123.

¹²⁵ Srov. JAMNICKÁ-ŠMERGLOVÁ, Z. *Dějiny našich cikánů*, s. 62.

¹²⁶ Srov. NEČAS, C.; MIKLUŠÁKOVÁ, M. *Historie Romů na území České republiky.* [online].

ve větších skupinách, vlastnění zbraní, včetně dýk, byl zakotven ve velmi tvrdém zákoně proti potulným Romům (vydán roce 1927).¹²⁷

Ani období druhé světové války nebylo šťastným obdobím pro miliony obyvatel Evropy, natož Romů. Nečas udává, že za války přišlo o život téměř 5 000 Romů z celkového počtu 6 500 na našem území. Romské obyvatelstvo bylo tedy na našem území skoro vyhlazeno. Celkový počet Romů, kteří byli nacisty umučeni v letech 1938- 1945 není znám.¹²⁸

Poválečný stav opět pro romské etnikum nebyl šťastným obdobím. Po návratu zpět na naše území přeživší Romové zjistili, že se kvůli pogromům a vypáleným oblastem svého osídlení vlastně nemají kam vrátit.¹²⁹ Naděje na lepší živobytí a sociální postavení byla spatřována v komunistickém puči v roce 1948. Pozitivním krokem bylo zrušení zákona z roku 1927. Romové tak mohli přijít k lepším platům, sociální péči, ale i zdravotní, díky níž docházelo k omezení kojeneckých úmrtí. Ovšem Romové profitovali z těchto možností velmi málo, kvůli své mentalitě.¹³⁰ Komunistický režim se násilnou asimilací a nátlakem, především po roce 1958, snažil potírat rozdílnost jednotlivých vrstev obyvatelstva a nechtěl už nadále řešit žádné etnické menšiny. Tvrdou asimilací mělo docházet až k postupnému splynutí s majoritní společností.¹³¹ Jisté uvolnění přinesla až osmdesátá léta, kdy začínal být hlásán názor, že Romové mají své specifické charakteristiky, které by měly být nadále zachovávány a předávány dalším generacím.¹³² Nejzásadnějším byl rok 1989, kdy získávají Romové svobodu v užívání svého vlastního jazyka – romštiny, mohli pěstovat a šířit svou kulturu, ale i prosazovat své zájmy pomocí vlastních založených organizací. Na takou svobodu ovšem do této doby utlačované etnikum nebylo připravené, naopak se problémy ještě více vyhroutily. Dle Říčana se problémy vyhroutily především v nezaměstnanosti, mediálním pranýři (svoboda projevu poškozující zejména Romy), dostupnosti atraktivních škodlivin (drogy, gamblerství atd.), většinové averzi (navázání na historie, veliký rozmach xenofobie) a krátkozraké pragmatické politice (sliby politiků pro své opětovné zvolení). Největším problémem byla nezaměstnanost. Po čtyřiceti letech tvrdého komunistického diktátu, kdy práce byla povinností pro všechny, se Romové zaráželi nad možností, že jim po ztrátě pracovní pozice úřad práce nesežene okamžitě novou. Pro Romy, kteří vždy pracovali, byl zásah „demokracie“ tvrdý, protože trh si žádal čím dál více kvalifikované pracovníky a Romové se tak museli více snažit. Naopak ti, kteří nepracovali či v zaměstnání „lajdačili“, si museli zvykat na život na podpoře sociálních dávek, které se s řádnými platy nemohly rovnat.¹³³

¹²⁷ Srov. ŘÍČAN, P. *S Romy žít budeme – jde o to jak*, s. 19.

¹²⁸ Srov. NEČAS, C. *Romové v České republice včera a dnes*, s. 83.

¹²⁹ Srov. ČERNÁ, M. *Černobílý život*, s. 68-70.

¹³⁰ Srov. ŘÍČAN, P. *S Romy žít budeme – jde o to jak*, s. 26-27.

¹³¹ Srov. PAVELČÍKOVÁ, N. Romské obyvatelstvo českých zemí v letech 1945.1990. In *Kapitoly z multikulturní tolerance IV.*, s. 76.

¹³² Srov. DAVIDOVÁ, E. Poválečný vývoj a osudy Romů v letech 1945-1989. In ČERNÁ, M. et al. *Černobílý život*, s. 72.

¹³³ Srov. ŘÍČAN, P. *S Romy žít budeme – jde o to jak*, s. 32-33.

2.2 Vzdělávání Romů

Vzdělávání romských žáků není ve většině případů odlišné od vzdělávání dětí z majoritní společnosti. Hovoříme tedy o povinnostech základní školní docházky. Mnohdy však žáci z romského etnika jsou ve výuce silně oslabeni a je potřeba tyto rozdíly potírat co možná nejšetrnějším způsobem. Řešením může být úprava Rámcového vzdělávacího programu, individuální vzdělávací plán či přidělení asistenta pedagoga.

Počátky vzdělávání Romů sahají až do dob Marie Terezie, kdy byla stanovena povinná školní docházka pro všechny rodiny, tedy i pro ty romské. Přes násilnou asimilaci, kterou se snažila Marie Terezie vůči romskému etniku praktikovat, se způsob Romů měnil z kočovného na usedlý. Romské děti tak mohly začít navštěvovat nově zřizované školy. Na vzdělávání těchto dětí kladl ještě větší důraz syn Marie Terezie, císař Josef II., který zdůrazňoval pravidelnou školní docházku, vyučení dětí, ale také pravidelné navštěvování bohoslužeb. V mnohých Romech násilné snahy o jejich přizpůsobování naopak vyvolalo značný nesouhlas a brali akt jako uzurpování své svobody. Proto spousta rodin nadále zastávala spíše život nestálý, kočovný, a jejich děti se tudíž nevzdělávaly.¹³⁴ Jak jsme se dále v historii přesvědčovali, násilné snahy o romské přizpůsobení působí na ně samotné úplně opačně.

První vlašťovkou ke zlepšení vnímání vzdělání romskými obyvateli, byla výstavba školy z Užhorodě. Škola byla postavena v roce 1926 vlastními silami a nejprve byla pouze jednotřídní, později se zřídila i třída druhá. Romské rodiny v této krajině, která se po válce stala součástí Sovětského svazu, raději posílaly děti do své školy než do měšťanské.¹³⁵ Tento krok by se mohl považovat za začátek problémů romských dětí s dětmi ostatními, který vidáme ve školství do dnešních dnů. Není výjimkou, že se romské děti baví pouze mezi sebou a neochotně mezi sebe pouští další děti z jiných etnických skupin. Stejně chování je i v případě majoritní společnosti, kdy se tvoří rasově homogenní skupinky a je velmi obtížné tento zažitý zvyk, v mnohých případech i fobii, zbořit a pokusit se děti naučit kooperovat společně.

Dalším významným mezníkem bylo období II. světové války. Jak všichni víme, Hitlerova židovská a rasová otázka se právě nejvíce podepsala na těchto skupinách obyvatel. Dle historických pramenů zahynulo v koncentračních táborech až na 7 000 českých Romů.¹³⁶ S koncem II. světové války a nástupu komunismu se systém opět snažil o převýchovu Romů, která vyústila do násilné asimilace. Snahy vedly především k zapojení všech školou povinných romských dětí do řízeného vzdělávacího systému a snaha eliminovat vysokou romskou ngramotnost.¹³⁷ Problémy nastávaly především s docházkou a komunistický režim začal klást důraz na předškolní vzdělávání, kdy snahou bylo potírání velké rozdílnosti ve znalostech romských žáků. Ačkoliv děti do školských zařízení chodily, stále se objevovaly obrovské rozdíly mezi romskými a ostatními žáky.¹³⁸

Rokem 1989 začaly snahy o sblížování a narovnávání konfliktů mezi jednotlivými tábory obyvatel České republiky. Mezi první snahy v oblasti vzdělávání patřilo vydání

¹³⁴ Srov. DANIEL, B. *Dějiny Romů. Vybrané kapitoly z dějin Romů v západní Evropě, v Českých zemích a na Slovensku*, s. 94–100.

¹³⁵ Srov. ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*, s. 60-61.

¹³⁶ Srov. DANIEL, B. *Dějiny Romů. Vybrané kapitoly z dějin Romů v západní Evropě, v Českých zemích a na Slovensku*, s. 133.

¹³⁷ Srov. HAIŠMAN, T. Romové v Československu v letech 1945-1998. Vývoj institucionálního zájmu a jeho dopady. In *Romové v České republice (1945-1998)*, s. 196.

¹³⁸ *Tamtéž*, s. 205.

strategie pro zlepšení vzdělávání romských dětí, vydaná v roce 2001 Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy.¹³⁹ Ovšem povedlo se po několika dalších desítkách let tyto problémy s romským vnímáním vzdělávání změnit, zlepšit celkovou situaci? Dle nejnovějšího vládního dokumentu Strategie rovnosti, začlenění a participace Romů neboli Strategie romské integrace 2021-2030 je situace na stejné úrovni. Opět se v dokumentu zmiňují termíny jako socioekonomické zázemí, regionální rozdíly, nízká vzdělanostní úroveň či diskriminace. Hovoří se zde o problematice nízké vzdělanosti ve vztahu ke špatnému uplatnění na trhu práce a následnému uchýlení ke kriminalitě. Po prozkoumání dané Strategie bylo zarážející, že se zde uvádí na základě výzkumů, že až 92 % pedagogů základních škol nedokáže adekvátně pracovat s dětmi ze sociálně vyloučených lokalit. Dále výzkum ukazuje, že až 67 % pedagogů projevilo nesympatie vůči Romům.¹⁴⁰ Tato zjištění jsem poměrně alarmující. Není přece možné, aby pedagogové, kteří se mají snažit tyto nerovnosti a nesnášenlivost mezi jednotlivými etniky potlačovat, byli sami vyhranění vůči romskému obyvatelstvu. Problematické vnímání Romů by se především mělo změnit u pedagogických pracovníků, protože jak bude následně zmíněno ve výzkumu a vyplývá z rozhovorů s asistenty pedagoga, romské děti jsou citlivé a vnímavé vůči své osobě a etniku. Proto není divu, že pokud z valné většiny společnosti neustále cítí opovrhování, jejich snahy o slušné, společností přijatelné chování je spíše demotivované. Naším úkolem stále zůstává přimět romské děti, aby se chtěly vzdělávat a zlepšovaly tak svoji životní úroveň, ale i změnit celkový pohled společnosti na romské obyvatelstvo.

Snahy by měly být ovšem znatelné na obou stranách. Také Romové by měli svůj přístup ke vzdělávání změnit, a ne radikálně odmítat. Říčan uvádí, že u mnoha Romů panuje názor, že vzdělání jim může jejich děti odcizit. Kvůli tomu romským rodičům stačí od dětí absolvovat pár tříd základní školy, případně základní školy praktické. Nejsou důslední v domácí přípravě, nedohlízejí na pravidelnou docházku dětí do školského zařízení.¹⁴¹ Z praxe vyplývá, že docházku může ovlivnit i nízký rodinný rozpočet, kdy rodiče nemají na autobus pro své dojíždějící děti. Ke zvýšení absence v posledních dvou letech přispěla i pandemie Covid-19. Nejdříve byly plošně uzavírány školy a vyučovalo se distanční formou, kde byla potřeba technického zabezpečení rodiny IT technikou. Následně začaly povinné karantény pro žáky po rizikovém kontaktu s pozitivně testovaným člověkem a mnohé děti začaly situaci zneužívat a chyběly ve školách čím dál více, bez podstatných důvodů. Jaké následky to zanechalo na vzdělanosti všech dětí, a především těch romských, které silně zaostávaly již před pandemií, se dozvíme časem. Můžeme však nastalou situaci využít jako příležitost a snažit se děti naučit spolupracovat, podporovat se a zlepšit vzájemné vnímání obou společenských skupin.

2.3 Romský jazyk

Z prvopočátku se společnost domnívala, že Romové pocházejí z Egypta, po zařazení Romů do Indie se ukotvil i jejich jazyk do západních novindických jazyků a jeho podobnost je především s hindštinou.¹⁴² Problémem je komplexní zařazení romštiny do konkrétní skupiny jazyků kvůli mnoha dialektům jazyka. Zde můžeme spatřovat jistou symboliku i se samotným romským etnikem. Jak jsme zjistili v předcházejících kapitolách, samotní Romové, ač se nachází na každém kontinentě v mnoha zemích, velmi často se cítí nezakotvení a v dané lokalitě nepříliš vítáni ostatními obyvateli. Stejně tak

¹³⁹ Srov. ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*, s. 34.

¹⁴⁰ Srov. Vláda ČR, *Strategie rovnosti, začlenění a participace Romů 2021-2030* [online]. s. 105.

¹⁴¹ Srov. ŘÍČAN, P. *S Romy žít budeme – jde o to jak*, s. 113.

¹⁴² Srov. DAVIDOVÁ, E. *Romano drom: cesty Romů 1945-1990*, s. 20.

jako samotný jejich jazyk. Mnoho odborníků tvrdí, že romština patří spíše do indoevropské skupiny jazyků, včetně velkého počtu jejich dialektů.¹⁴³ Na území České republiky, jak se předpokládá na základě struktury romského obyvatelstva, se hovoří několika dialekty. Nejrozšířenější dialekty jsou slovenský, maďarský a nejméně užívaný český dialekt. Dalšími dialekty jsou olašština a sinština. Jak můžeme předpokládat, nejčastěji se na našem území používá slovenský dialekt, který využívají Romové, kteří přišli do České republiky po druhé světové válce. V tomto případě hovoříme zhruba o 80 % z celkového počtu Romů žijících u nás. Druhou nejpočetnější romskou skupinou s jimi používaným dialektem jsou maďarští Romové, kteří tvoří přibližně 20 % z celkového počtu Romů žijících v Česku. Jejich příchod se nepřipisuje, jak by se mohlo zdát, do Maďarska, ale pochází z jižního Slovenska, právě při maďarských hranicích. Ostatní dialekty a jednotlivé skupiny Romů jsou v procentuálním zastoupení minimálně. Můžeme však pro přehlednost zmínit, z jakých zemí pocházejí. Olašští Romové pochází z Rumunska a jedná o nejvíce vyhraněnou skupinu romského obyvatelstva. Jsou hrdí na svůj jazyk, ctí svou historii a původní patriarchální uspořádání komunity. V tomto způsobu života se výrazně odlišují i od ostatních romských skupin, které už přijaly určité zvyky a praxi od majoritní společnosti. Nejméně zastoupení jsou Sintové, kteří pocházejí z Německa, ale jejich počet je zanedbatelný.¹⁴⁴ Zajímavou skutečností je také počet škol, které vyučují romský jazyk. Dle posledních dostupných dat z výzkumů v roce 2018 se romský jazyk vyučoval na čtyřech vysokých školách a dvou středních školách.¹⁴⁵ Trochu jiná situace byla v předchozím roce, tedy roce 2017, kdy jste se romsky mohli učit na třech vysokých školách, dvou středních a jedné základní škole.¹⁴⁶ Ačkoliv se oba dokumenty Poslanecké sněmovny Parlamentu České republiky a vlády České republiky zmiňují o důležitosti uchování romského jazyka, jak můžeme vidět, školy, jež by zvládaly tento jazyk vyučovat a snažily se romskou kulturu zachovávat a rozvíjet, v České republice v rámci základního vzdělávání neexistují. V tuto chvíli nám může vyvstanout otázka *“Kde jinde ale můžeme rozvíjet romštinu a přibližovat ji romským dětem, když ne na základní škole?”* Vždyť podle statistických výzkumů je nejčastější ukončené vzdělání Romů právě to základní. Pokud se naše společnost snaží Romy vnímat jako osobité jedince s vlastní integritou, je potřeba jim jejich vlastní jazyk a hodnoty přibližovat již na základní škole. Bylo by skvělé, kdyby se nad touto skutečností pedagogové a jejich nadřízení zamysleli a snažili se, alespoň ve školských zařízeních poblíž vyloučených lokalit s převahou romských žáků, zařadit do volnočasových vzdělávacích aktivit nabídku výuky romského jazyka. Samozřejmě představa je jedna věc, a realizovatelnost druhá, ale dle mínění autorky práce by sebemenší snaha ze strany majoritní společnosti přiblížit romský jazyk a snažit se v něm vzdělávat, přinejmenším v problémových regionech, mohla pomoci k vytváření lepších vztahů mezi jednotlivými etnickými skupinami. Mnoho asistentů i pedagogů, kteří romské žáky vzdělávají, by bylo ochotných se učit romskému jazyku, ale jak bylo zmíněno výše, problémem je možnost se v tomto jazyku vzdělávat. Ne všichni jsou ochotni se hlásit na vysokou školu, aby získali základy romštiny. Efektivnější a zároveň přívětivější by byla cesta různých seminářů, v dnešní době výhodné i zavedení online seminářů napříč Českou republikou, například v krajských městech. Přiblížila by se tak možnost se o daném jazyku dozvědět více a dle názorů pedagogů by se jednalo i o hojně navštěvovanou aktivitu. Abychom

¹⁴³ Srov. HÜBSCHMANNOVÁ, M. Romština naznačuje původ Romů. In: ŠULEŘ, P. et. al. *Romové – O Roma: tradice a současnost*, s. 10.

¹⁴⁴ Srov. HLAVÁČEK, K. *Romové v České republice* [online]. s. 6.

¹⁴⁵ Srov. Vláda ČR, *Strategie rovnosti, začlenění a participace Romů 2021-2030* [online]. s. 31.

¹⁴⁶ Srov. HLAVÁČEK, K. *Romové v České republice* [online]. s. 6.

nehledali pouze negativa, musíme zmínit skvělý počín Katedry středoevropských studií Filozofické fakulty Univerzity Karlovy. Jedná se o projekt romského slovníku neologismů, slovníku olašské romštiny a pravidel romského pravopisu dostupných online na internetové stránce <https://romstina.ff.cuni.cz/>. Webová stránka je skvěle a přehledně zpracovaná a poskytuje spoustu základních informací, které mohou sloužit jako příručka či obohacení pro učitele i laickou veřejnost, kterou daná problematika zajímá.¹⁴⁷ Díky možnosti autorky ve svém zaměstnání vyzkoušet si s romskými dětmi jejich znalosti jazyka, stala se právě tato stránka cenným pomocníkem. Limitujícím znakem počínů jsou základní slovíčka a jednoduchá spojení typu – ahoj, dobrý den, jak se máš, jak se jmenuješ a tak dále. Pro tyto základní fráze byl použit Romsko – český a česko – romský kapesní slovník od Mileny Hübschmannové.¹⁴⁸ Autorka dříve, pracující jako vychovatelka ve školní družině na základní škole praktické, s převahou romských žáků, se chtěla dozvědět, zda i pro mladší generaci Romů je romština symbolem jejich původu a zda jí dokáží hovořit. Pro tyto děti v rámci družiny byla vytvořena aktivita zaměřená právě na romský jazyk. Byly zvoleny děti z druhého stupně, které umí dobře číst a jsou, dle svých slov, v kontaktu s prarodiči, pro které je, očima autorky význam romštiny mnohem větší než pro jejich děti. Žáci měli za úkol pospojovat české výrazy s romskými. Překvapením bylo, že z deseti základních slovíček a pojmů byly děti schopné správně přiřadit zhruba dva tři pojmy, ostatní výrazy ve svém jazyce neznaly. Když se vychovatelka s dětmi pustila do debaty o jejich původu, zda vědí, odkud pocházejí, a zda se doma v rodině o takových věcech baví, bylo jí z převážné většiny sděleno, že historie už byla dávno a oni žijí přítomností. Můžeme se tedy domnívat, že význam a životní hodnoty svého etnika začínají Romové podřizovat většinové společnosti. Není již zvykem, jako dříve, že se rodiny setkávají a povídají si o své historii, původu a staří členové rodiny učí mladší členy romskému jazyku (především v mužském pokolení z otce na syna). Spíše se snaží splynout a nevyčnívat v majoritní společnosti. Bohužel, stejná zjištění přinesly i sociolingvistické výzkumy prováděné právě Filozofickou fakultou Univerzity Karlovy, kdy poznatky hovoří o poklesu užívání romštiny s každou následující generací romských dětí. Důvody poklesu mohou být vícesměrné, ale především jde o dlouhodobou asimilaci romského obyvatelstva a také vliv školských zařízení. Dle výzkumu mnoho pedagogů samotných doporučovalo romským rodinám, že pokud chtějí, aby se jejich ratolest naučila správně český jazyk, neměli by romštinu používat mezi sebou ani doma.¹⁴⁹ Opět se vracíme k otázce kompetencí pedagogických pracovníků, kdy by se jejich snahy měly zaměřit spíše na rozvoj a připomínání romské identity než na její potlačování, toho si Romové už za svoji historii vytrpěli více než dost.

¹⁴⁷ Srov. FF CUNI, *Slovník romštiny* [online].

¹⁴⁸ Pozn. HÜBSCHMANNOVÁ, M. *Romsko – český a česko – romský kapesní slovník*.

¹⁴⁹ Srov. Vláda ČR, *Strategie rovnosti, začlenění a participace Romů 2021-2030* [online]. s.30.

3 Asistent pedagoga

Pojem asistent pedagoga není v laické veřejnosti natolik známý a pokud se společnost s tímto označením pracovní pozice setká, nedokáže charakterizovat náplň práce, potřebu či možnosti využití asistenta ve vyučovacím procesu. Ačkoliv máme za velký mediální boom inkluzi a všechna její pro a proti, stále v lidech pojem asistent pedagoga asociuje spíše člověka, který učitel připravuje podklady pro výuku než rovnocenného partnera a pomocníka ve výuce, především v té, v níž se vzdělávají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami.

3.1 Historie funkce asistenta pedagoga

Již od počátku devadesátých let 20. století se v české společnosti objevovaly snahy o společné zapojování znevýhodněných dětí s dětmi zdravými.¹⁵⁰ Od roku 1989 se děti se speciálními vzdělávacími potřebami postupně začaly zařazovat do běžných škol, největší rozmach tohoto trendu nastal v roce 2005.¹⁵¹ Pozice a právní zakotvení asistenta pedagoga se vyvíjela společně s procesem inkluze. Zpočátku nebyla pozice asistenta v zákonech zmíněna, ale podmínky se měnily vstupem České republiky do partnerství s Evropskou agenturou pro rozvoj speciálního a inkluzivního vzdělávání. Navázaná spolupráce se stala základním kamenem pro společné vzdělávání zdravých a znevýhodněných dětí.¹⁵² Průcha však říká, že se jednalo především o asistenta učitele, který pomáhal v přípravných třídách zřízených pro romské žáky.¹⁵³ Jednalo se o průlomové chápání potřeby postižených, jelikož do 90. let 20. století převažovalo vyčleňování handicapovaných od společnosti do uzavřených ústavů, které vznikaly již na konci 19. století. Nejznámějším je Jedličkův ústav v Praze.¹⁵⁴ Pozvolné odklání se od trendu separování znevýhodněných jedinců vůči okolnímu světu přišlo v roce 1990, kdy se legislativně zakotvila možnost integrace těchto osob do společnosti. V českých školách byla do roku 1997 standardní výuka pouze s jedním učitelem ve třídě. Zákonnou úpravu přítomnosti pedagoga a asistenta pedagoga v jedné třídě přinesla vyhláška č. 127/1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách, která platila až do roku 2005. Pojetí pracovní náplně a pozice asistenta pedagoga, tak jak je známá v dnešních dnech, přišlo školským zákonem, jež nabyl účinnosti 1. ledna 2005.¹⁵⁵ Asistenti pedagoga se tak stali pedagogickými pracovníky a jejich nejdůležitější pracovní náplní byla podpora integrovaného vzdělávání znevýhodněných žáků v hlavním vzdělávacím proudu (klasické mateřské a základní školy), ale i podpora u žáků zařazených do speciálních škol.¹⁵⁶ Zpočátku se asistentství věnovali pracovníci civilní služby (muži, jež nechtěli nastoupit na vojenský výcvik), případně rodiče postiženého dítěte. Tato praxe se však v průběhu let ukázala jako nedostačující. Potřeba právního

¹⁵⁰ Srov. UZLOVÁ, I. *Asistence lidí s postižením a znevýhodněním*, s. 56.

¹⁵¹ Srov. BARTOŇOVÁ, M.; VÍTKOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*, s. 133.

¹⁵² Srov. TEPLÁ, M.; FELCMANOVÁ, L. *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*, s. 5.

¹⁵³ Srov. PRŮCHA, J.; MAREŠ, J.; WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník*, s. 19.

¹⁵⁴ Srov. VAĐUROVÁ, H. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami III*, s. 24.

¹⁵⁵ Srov. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s poruchami autistického spektra*, s. 54.

¹⁵⁶ Srov. ŠMEJKALOVÁ, H.; TEPLÁ, M. *Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením*, s. 12.

zakotvení se promítla i do kvalifikačních a osobnostních předpokladů, jež budou detailně popsány v následujících kapitolách pro výkon asistentské profese.

3.2 Současné legislativní vymezení asistenta pedagoga

Základními stavebními prvky českého práva, jež zmiňují vzdělávání a práva na účasti občanů vzdělávací soustavy, jsou Ústava České republiky a Listina základních práv a svobod. V Ústavě, konkrétně v Základních ustanoveních, článek 2, odstavec 4, se hovoří o zaručení občanům činit vše, co je dovoleno a nesmí činit, co zákon neukládá. Dalším důležitým bodem je článek 4, který hovoří o ochraně základních práv a povinností soudní moci.¹⁵⁷ Listina základních práv a svobod již zmiňuje právo všech občanů na vzdělání, délku povinně školní docházky stanovuje zákon. Taktéž se zmiňuje, že občané mají právo na bezplatné základní a střední vzdělávání, případně na vzdělání vysokoškolské.¹⁵⁸ Z daných termínů vyplývá, že absolutně každý občan má právo na vzdělání a je potřeba mu vytvořit takové podmínky, které by mu v případě potřeby (zdravotní, mentální a jiné) zajistily možnost vzdělávání uskutečňovat. Hovoříme tak o podpůrných opatřeních, díky nimž je možné ve školském zařízení zajistit pozici asistenta pedagoga. Asistent často bývá vnímán jako nejdůležitější prostředek speciálně- pedagogické podpory.¹⁵⁹ Podpůrná opatření jsou souborem prvků, které školy poskytují žákům, kteří tuto podporu potřebují pro fungování ve školní docházce.¹⁶⁰ Jednomu žákovi lze doporučit pouze jedno podpůrné opatření spočívající ve využití asistenta pedagoga.¹⁶¹ Jednotlivé stupně a podmínky k jejich připsání jsou zmíněné v první kapitole předkládané práce a postup během přidělování podpůrných opatření je popsán v Hlavě III od § 10 Vyhlášky č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Dalším důležitým legislativním dokumentem, v němž je pozice asistenta pedagoga zakotvena, jsou zákony a vyhlášky vydávané Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, dále MŠMT. Nejzásadnějším je již několikrát zmiňovaný školský zákon. Zákon dovoluje zřídit ve školském zařízení, které je zřízeno podle § 16 odst. 9, pozici asistenta pedagoga. Pozice může být zřízena ve třídě či studijní skupině, ve které se vzdělává žák se speciálně vzdělávacími potřebami (dále SpVP).¹⁶² Důležitá je taktéž Vyhláška č. 27/2016 Sb. Zde se v § 5 hovoří o asistentovi jako o podpoře jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka/ žáků se SpVP v rozsahu podpůrného opatření. Asistent pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi s organizací a realizací vzdělávání. Ostatními pedagogickými pracovníky jsou myšleni pedagogové, vychovatelé či speciální pedagogové. Asistent taktéž podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do vzdělávacích činností.¹⁶³ Jak je zmíněno v samotné vyhlášce, asistent má plnohodnotně podporovat žáka k jeho osobnímu podílu na výuce, není vhodná praktika, která se ve školách často objevuje, že asistent v rámci přemíry snahy splní za žáka většinu mu zadaných úkolů. Jedná se o velmi nevhodný a nežádoucí postup, který spíše žáka vede k využívání asistenta a v mnohých případech může vyústit do neochoty během hodin pracovat. Důležitá je dopomoc a podpora, ale nikoli celkové přejímání úloh. Často se také

¹⁵⁷ Srov. *Ústava České republiky*.

¹⁵⁸ Srov. *Listina základních práv a svobod*.

¹⁵⁹ Srov. VALENTA, M., et al. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*, s. 235.

¹⁶⁰ Srov. BASLEROVÁ, P.; FELCMANOVÁ, L.; MICHALÍK, J. *Podpůrná opatření ve vzdělávání*, s. 7.

¹⁶¹ *Vyhláška 27/2016 Sb.*

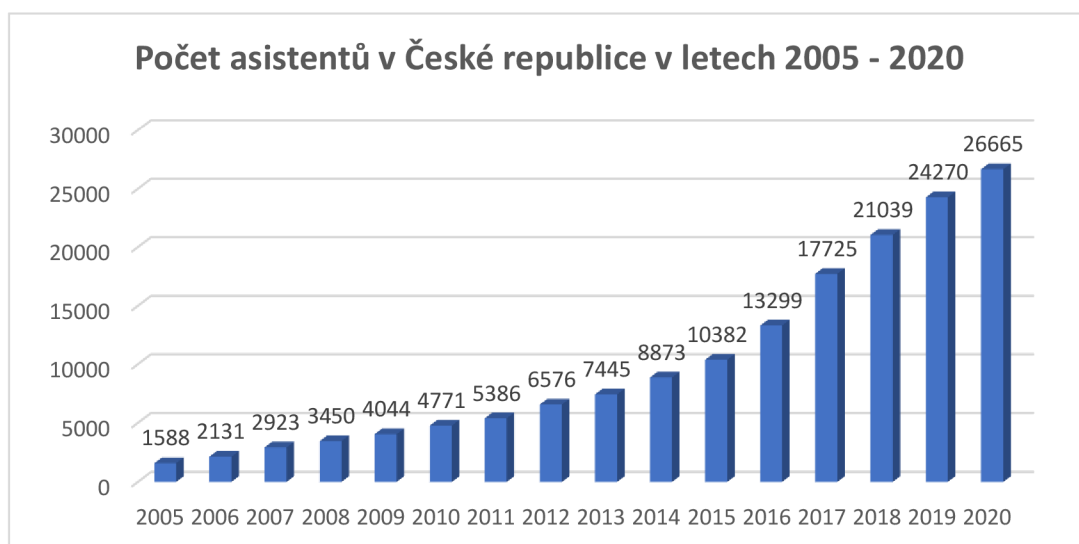
¹⁶² *Zákon 561/2004 Sb.*

¹⁶³ *Vyhláška 27/2016 Sb.*

veřejnost a mnohdy rodiče daného žáka se SpVP domnívají, že asistent je přidělen pouze k jejich dítěti a musí mu být neustále nápomocný. Ovšem odstavec 2 této vyhlášky zmiňuje, že asistent pracuje dle potřeby s žáky třídy, oddělení nebo studijní skupiny, dle pokynů jiného pedagogického pracovníka, ale také ve vzájemné kooperaci. Činnosti, které má asistent provádět jsou ukotveny v následujícím odstavci (v odstavci číslo 3). Patří mezi ně především přímá pedagogická činnost během vyučovací hodiny dle přesně stanovených postupů a pokynů, buď učitele, či vychovatele. Přímá činnost asistenta je zaměřena na individuální podporu žáků, díky níž je žák veden k nejvyšší možné míře samostatnosti. Během činností je důraz také kladen na rozvoj základních pracovních a hygienických návyků a sociální kompetence. Dalšími činnostmi jsou například podpora speciálního pedagoga při výchovné práci, pomoc při organizaci vyučovací hodiny, pomoc při adaptaci žáků se SpVP na školní prostředí, pomoc při komunikaci se žáky či zákonnými zástupci, případně pomoc žákům, kteří nejsou schopni sebeobsluhy a pohybu (jak v rámci školy, tak během školních výletů).¹⁶⁴ Asistent pedagoga však není osobním asistentem. Rozdíl je především v náplni práce asistenta a jeho financování. Pedagogický asistent je financován školou a osobní asistent může být zaměstnáván neziskovou organizací, případně samotnými rodiči žáka s postižením. Osobní asistent je také povinován pracovat výhradně s přiděleným žákem.¹⁶⁵ Rozdílnost je tak patrná i v daném popisu činností. Jak bylo výše zmíněno, asistent pedagoga uskutečňuje podporu právě pedagogovi a všem žákům ve třídě, ke kterým je pedagogem v danou chvíli přidělen. Díky tomuto faktu je potřeba absolutní vzájemné důvěry mezi pedagogem a asistentem. Měli by se moci spolehnout jeden na druhého a vědět, že vzájemně za sebou stojí. Jak následně vyplývá ze zpracovaných rozhovorů s asistenty pedagoga ve výzkumné části, ne všude se vztah mezi pedagogickými pracovníky vyvíjí správným směrem a ve třídě nepanuje jednotný názor na výuku a postupy, což může následně vést k dehonestování asistentské profese či zhoršení klimatu třídy.

Od zavedení pozice asistenta pedagoga do školských zařízení se jejich počet, jak dokazuje následující graf, neustále navyšuje.

Graf č. 5 – Počet asistentů pedagoga v České republice v letech 2005–2020.



Zdroj: MŠMT¹⁶⁶, vlastní zpracování

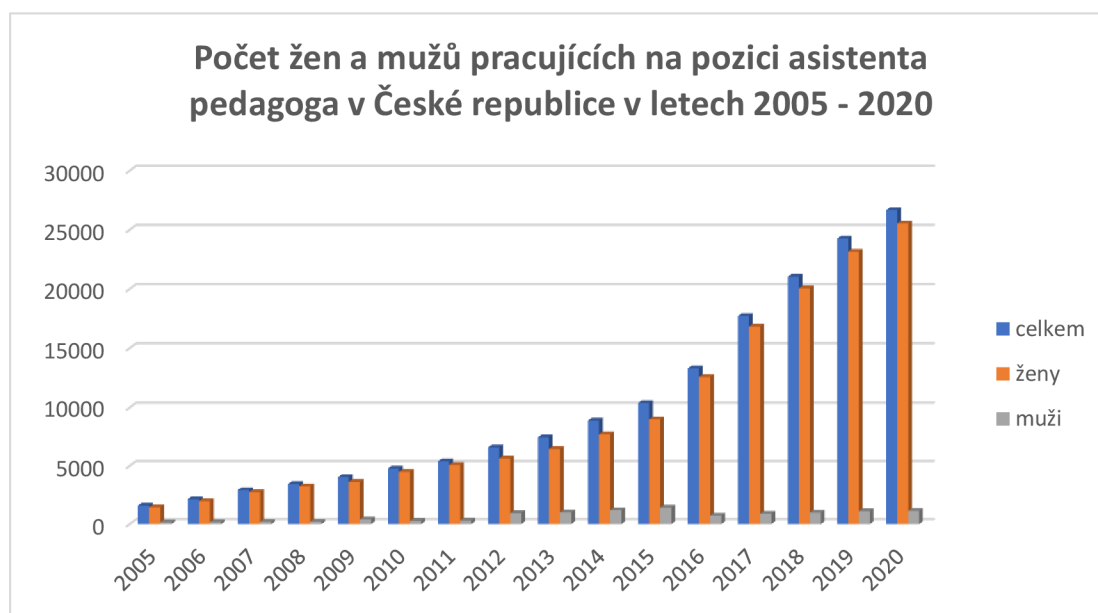
¹⁶⁴ Srov. Vyhláška 27/2016 Sb.

¹⁶⁵ NOVÁŠKOLA, *Kdo je asistent pedagoga* [online].

¹⁶⁶ MŠMT, *Statistická ročenka školství* [online].

Z grafu mapujícího počet asistentů pedagoga v České republice vidíme, že od počátku roku 2005 se jejich počet mnohonásobně navýšil. V roce 2005 se jednalo o počet 1588. Počet asistentů se neustále navyšoval až na konečných 26 665 asistentů v roce 2020. Ačkoliv je v současné chvíli rok 2022, data jsou zveřejňována na stránkách Ministerstva školství se značným zpožděním, proto posledním možným mapovaným rokem je rok 2020. Můžeme se domnívat, že k opoždění dat došlo především vlivem Covidu-19, kdy školství, stejně jako převážná většina společenských odvětví, řešilo mnoho zásadních problémů, než aby mapovalo vývoj počtu asistentů. Od sledovaného období, tedy rok 2005, se počet asistentů navyšoval konstantně kolem 1 000 až 2 000 pozic ročně. Největší rozmach pocítilo asistentství v letech 2016, 2017 a 2018, kdy roční nárůst lidí pracujících na pozici asistenta vzrostl kolem 3–4 000. Jedná se o velmi mohutné posílení pedagogických pracovníků ve školství. Důvodem může být větší nárůst dětí s jakýmkoliv druhem znevýhodnění, především zdravotním, ale i větší příliv peněžních prostředků do školství, a především právě na pozici asistenta pedagoga. Velký vliv má dle autorky práce i čím dál slabší pozice rodiny, kdy rodiče nesprávně děti motivují ke školním úspěchům, netráví se svými dětmi, z důvodu stále narůstající pracovní vytíženosti, dostatek času a nekladou důraz na jejich rozvoj i v mimoškolních aktivitách. Faktorů může být mnoho, ale pokud trend bude nadále vzrůstající i v dalších letech, mohla by být pozice asistenta pevnou a nedílnou součástí každé školní třídy.

Graf č. 6 – Počet žen a mužů pracujících na pozici asistenta pedagoga v České republice v letech 2005–2020.



Zdroj: MŠMT¹⁶⁷, vlastní zpracování

Důležitým ukazatelem je taktéž poměr žen na celkovém počtu asistentů. Jak můžeme předpokládat, jako v celkovém školství, i na této pozici silně dominují ženy. Nejdříve, kdy se pozice teprve zaváděla a upevňovala v systému školství, nebyl rozdíl tak marginální jako v současní době. Můžeme se domnívat, že zpočátku, jak bylo i dříve vysvětleno, zastávali pozici asistenta pedagoga především muži v civilní službě, následně

¹⁶⁷ MŠMT, *Statistická ročenka* [online].

s kvalifikačními požadavky se pozice proměňovala a byla potřeba empatie, vřídlost a další, především osobnostní předpoklady, které budou dále zpracovány ve výzkumné části. Dalším důvodem, především z pohledu žen, může být vidina pravidelných dnů volna – víkendy, svátky, pravidelné prázdniny (jarní, letní, podzimní, vánoční) a díky tomuto faktu se mohou následně věnovat svým rodinám a dětem, které z převážné většiny vychovávají matky. Z pohledu mužů se pozice asistenta pedagoga nemusí finančně vyplatit. Ačkoliv se v posledních letech finanční podpory do školství dává stále více, pro muže nemusí být platové ohodnocení dostačující a motivující jako na jiných pracovních pozicích mimo školství, kde si mohou vydělat daleko více peněz a snadněji zabezpečit svou rodinu.

3.3 Platové ohodnocení asistenta pedagoga

Platové zařazení asistenta pedagoga je vázáno tarifně dle Nařízení vlády č. 341/2017 Sb., o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě. Dle tabulkových zařazení se plat asistenta pedagoga může pohybovat od 15 230 Kč (zařazení do 4. platové třídy s praxí do 2 let) do 35 420 Kč (9. platová třída s pedagogickou praxí nad 32 let). Záleží na zařazení pracovníka do dané třídy a samozřejmě stupně.¹⁶⁸ V Nařízení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejné správě můžeme zjistit, že asistent může být zařazen od 4. do 9. platové třídy, dle jeho odpovědnosti, namáhavosti a složitosti práce.¹⁶⁹

Charakteristika jednotlivých platových tříd:

- 4. platová třída zahrnuje přímou pedagogickou činnost v pomocných výchovných pracích, které se zaměřují na zkvalitnění společenského chování žáků, vytváření základních pracovních, hygienických a dalších návyků.
- 5. platová třída je charakteristická prováděním rutinních prací při výchově dětí. Spočívají především v upevňování jejich společenského chování, pracovních a hygienických návyků. Péče a pomoc při pohybové aktivizaci dětí.
- 6. platová třída obsahuje výchovné práce ke zkvalitnění společenského chování a vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků dětí.
- 7. platová třída již charakterizuje výklad textu, případně učební látku a individuální práci s dětmi dle stanovených vzdělávacích programů, pokynů.
- 8. platová třída zahrnuje vzdělávací a výchovnou činnost dle přesně stanovených postupů a pokynů učitele/vychovatele zaměřené na speciální, individuální nebo specifické výchovné potřeby dítěte či celé dětské skupiny.
- 9. platová třída obsahuje samostatnou vzdělávací a výchovnou činnost při vyučování zaměřenou na speciální vzdělávací potřeby dítěte dle rámcových pokynů učitele/speciálního pedagoga. Taktéž je zde zmíněna samostatná vzdělávací, výchovná či speciálně pedagogická činnost v souladu se stanoveným individuálním vzdělávacím plánem dítěte, který

¹⁶⁸ Nařízení vlády č. 341/2017 Sb.

¹⁶⁹ Nařízení vlády č. 222/2010 Sb.

je stanoven rámcovými pokyny školského poradenského zařízení a v souladu s pokyny učitele.¹⁷⁰

Ze školní praxe vyplývá, že nejčastěji bývají asistenti zařazeni do 8. platové třídy. Samotní asistenti se však domnívají, že je jejich práce nedocenená a raději by se viděli ve třídě deváté, protože v případě absence pedagoga v převážně většině vyučovací hodinu vedou, tudíž splňují podmínky pro zařazení do vyšší platové třídy. Bohužel, v praxi se jedná spíše o výjimky a ředitelé škol si nechávají prostor pro případné vyšší zařazení se zvyšující se pedagogickou praxí asistenta.

3.4 Význam pozice asistenta pedagoga

Asistent pedagoga je nezbytný v soustavě vzdělávání jak sociálně znevýhodněných dětí, tak u dětí se zdravotním postižením různého druhu (mentální, zdravotní, kombinované atd.). U těchto dětí je veliký problém s adaptací na školní prostředí, třídní kolektiv, plnění povinností, kázeň, rozlišování vhodného a nevhodného chování, vztahy s autoritami a spolužáky. Školní systém je proto pro ně velmi složitý a díky asistentovi se dokáží snadněji přizpůsobit, začlenit, lépe zvládat učení, v případě potřeby žáků se s dopomocí asistenta snadněji ve škole pohybovat. Není vhodné, pokud si člověk sám “na vlastní kůži” nevyzkouší, jaká je práce s těmito dětmi, pozici asistenta pedagoga znevažovat. Asistenti pedagoga se stávají neopomenutelnou součástí třídy, výuky a podporou učitele, ať na klasické základní škole, tak na škole zřízené dle školského zákona.

Jak se můžeme domnívat, asistovat u dítěte s lehčí formou postižení, mentální či zdravotní, může být pro asistenta lehčí prací. Není tomu tak. Každé znevýhodnění žáka se může neblaze projevit na jeho psychickém stavu, který následně ovlivňuje všechny sféry jeho života. U romských dětí tento aspekt platí dvojnásob. Jak následně vyplývá z rozhovorů s asistenty pedagoga a zpracovaných kazuistik jednotlivých žáků ve výzkumné části práce, je asistent pomyslnou kotvou ve školní docházce romských žáků. Často jsou asistenti bráni romskými žáky jako jejich nejbližší lidé v daném prostředí a vytvoří si k nim silné pouto, které je důležité pro správné fungování žáka ve škole. Pracovní povinnosti asistenta jsou při práci se sociálně znevýhodněnými žáky podobné jako při práci s dětmi s postižením. Jedná se především o podporu ve školním prostředí, individuální přístup k žákovi, pomoc při přípravě na vyučování (včetně možnosti žáka doučovat), ale také pomoc žákům s jazykovou bariérou.¹⁷¹ Problematika romského jazyka byla již zmíněna v předchozí kapitole.

Aby se mohl člověk, kterého zajímá práce asistenta, jím také stát, musí mít předpoklady pro tuto pozici. Jedná se jak o předpoklady kvalifikační, tak osobnostní, které jsou důležité pro výzkumnou část práce. První kategorií předpokladů jsou kvalifikační, které jsou uvedeny v zákoně 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. Kvalifikačními předpoklady pro výkon činnosti asistenta ve školském zařízení pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami či ve třídě s inkluzivně integrovaným žákem podle zákona 563/2004 Sb. § 20 jsou:

- vysokoškolské vzdělání v oblasti pedagogických věd
- vysokoškolské vzdělání v jiné oblasti a k tomu

¹⁷⁰ NĚMEC, Z. *Ekonomické zabezpečení pozice a plat asistenta pedagoga* [online].

¹⁷¹ MŠMT, *Informace MŠMT k zabezpečení vzdělávání dětí* [online].

- vzdělání v programu celoživotního vzdělávání zaměřené na pedagogiku (dále CŽV)
- studium pedagogiky
- absolvování vzdělávacího programu pro asistenta pedagoga
- vyšší odborné vzdělání s pedagogickým zaměřením
- vyšší odborné vzdělání s jiným zaměřením, navíc
 - celoživotním vzděláním zaměřeným na pedagogiku
 - studium pedagogiky
 - studium pro asistenty pedagoga
- střední vzdělání s maturitní zkouškou s pedagogickým zaměřením
- střední vzdělání s maturitní zkouškou v jiném oboru a doděláním
 - celoživotního vzdělávání zaměřeného na pedagogiku
 - studiem pedagogiky
 - studiem pro asistenty pedagoga

Dalšími předpoklady pro výkon pedagogického pracovníka podle zákona 563/2004 Sb., § 3 jsou:

- plná způsobilost k právním úkonům
- odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává
- bezúhonnost
- zdravotní způsobilost
- znalost českého jazyka¹⁷²

O programech pro asistenty pedagoga se může polemizovat. Z rozhovorů s jednotlivými asistenty spíše vyplývá, že kurz je nedostačující. Příprava na tuto profesi je často převážně teoretická a samotné asistenty nedokáže připravit na přímou práci se znevýhodněným dítětem. Ve výukových blocích se klade důraz na teorii a na praxi se mnohdy posluchači dostanou jednou za celý kurz. Potřeba asistentů pedagoga ve školských zařízeních je nezpochybnitelná, ale můžeme se zamyslet nad tím, zda by nebylo vhodné časové dotace akreditovaných kurzů navýšit. Samotní asistenti z praxe se domnívají, že by tento krok vedl k lepší připravenosti na následné působení ve školských zařízeních. Naopak problém by se mohl objevit v neochotě uchazečů účastnit se delšího kurzu než v současné chvíli, a asistentů by mohlo časem ubývat.

3.5 Asistent pedagoga a romský žák

Následující řádky byly zpracovány na základě odborné literatury, ale především za pomoci asistentů pedagoga a učitelů, kteří dlouhodobě pracují s romskými žáky a přinesli postřehy pro práci s dětmi z etnické menšiny.

Metodickým pokynem MŠMT ke zřizování přípravných tříd pro děti se sociálním znevýhodněním a k ustanovení funkce vychovatele – asistenta učitele č.j. 25 484/2000- 22 se vymezuje funkce pozice vychovatele – asistenta učitele. Jedná se o pozici, která je zřízena především ve školách s větším počtem dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí, a mělo by se jednat o člověka, který důvěrně zná problematiku daného prostředí. Dle představy MŠMT by se ideálně jednalo o Roma s dosaženým minimálním pedagogickým vzděláním (například akreditovaný program pro studium asistenta pedagoga v délce 80 výukových hodin a jeho úspěšné zakončení).¹⁷³ Představa

¹⁷² Zákon č. 563/2004 Sb.

¹⁷³ MŠMT, *Metodický pokyn* [online].

se však výrazně liší od reality. V rámci šetření a kontaktování asistentů pedagoga pro následné rozhovory bylo osloveno několik školských zařízení různého typu – základní školy a školy zřízené dle § 16 odst. 9. Ani v jednom zařízení, i když mnohdy zde měli romští žáci silnou základnu, však nebyl objeven žádný pedagogický pracovník, který by náležel ke stejné etnické skupině. Při pátrání po příčině se došlo k závěru, že velmi málo romských žáků je ambiciózních a ochotných se vzdělávat déle než na základní škole. Důvod opět pramení v rodině, kdy vzdělání pro Romy nemá žádnou hodnotu, nepovažují ho za důležité, a naopak se mnohdy ohrazují, že jim vzdělání může odcizit jejich děti.¹⁷⁴ Proto je potřeba už od začátku nástupu povinné školní docházky dbát na vlídný a laskavý přístup jak k romské rodině, tak k danému žákovi, aby rodina pocítila důvěru a snahu jim pomoci. Veškerá jednání s rodiči i dětmi mají být empatická, protože Romové jsou velmi emocionálně založení a ihned “vycítí”, kdy je to s nimi myšleno dobře a kdy jimi člověk pohrdá. Z takového přístupu pramení další a mnohonásobně horší vyhocené vztahy. Stejný cíl, zlepšení a podporu doplňování vzdělávání u dospělých Romů, zmiňuje i Strategie rovnosti, začlenění a participace Romů 2021-2030.¹⁷⁵

Od roku 2005 se název funkce vychovatel – asistent učitele nahradil plošným termínem asistent pedagoga. K transformaci pozice asistenta pedagoga přispělo právě legislativní zakotvení v zákoně o pedagogických pracovnících 563/2004 Sb. Fungování romského asistenta bylo shledáváno jako mimořádně úspěšné.¹⁷⁶ Autorka práce se snažila tvrzení ve školských zařízeních ověřit. Bohužel, v žádné z oslovených institucí romský asistent nepůsobil, tudíž nebylo možné zhodnotit jeho přínosy či nedostatky.

Práce s romskými žáky je svým způsobem specifická. Jak bylo zmíněno výše, jedná se především o systematickou, vstřícnou a trpělivou činnost s žákem, který pochází ze specifického prostředí a velmi často je i znevýhodněn zejména mentálně. Nejčastější diagnózou těchto dětí je lehká mentální retardace, často s dalšími přidruženými problémy, jako ADHD, výchovné problémy atd. Pedagogický pracovník musí být schopen zajistit hladký průběh výuky, musí umět pracovat jak s ostatními žáky, tak se znevýhodněným žákem. Proto jsou velmi důležité osobnostní předpoklady, které jsou primárním cílem předkládané práce. Asistent pedagoga musí brát ohledy na rodinné zázemí, ze kterého žák pochází. Měl by snažit o co nejlepší adaptaci žáků do školního prostředí. Vyučující pedagog nedokáže při velkém počtu žáků zajistit neustálý dohled a dbát na co největší rozvoj dítěte ve školním prostředí. Stejně tak nedokáže neustále hlídat, zda žák rozumí probíranému učivu, zda stíhá chápat zadání a je schopen pracovat samostatně. Ke všem těmto úkonům je právě pozice asistenta zřízena. Jde o pomoc jak učitelům, tak žákům, kteří by neměli zaznamenat nedocenení či přehlížení na úkor integrovaného žáka do jejich třídy a naopak. Ani samotný žák by neměl mít pocit, že je na všechny problémy sám a nikdo mu s nimi nepomůže.

Asistent by měl umět hovořit i s rodiči. Velmi často se romské děti dostávají kvůli své výbušnosti do konfliktu s ostatními spolužáky a právě asistenti, kteří většinou bývají přítomni ve třídách i o přestávkách, mohou přesně vyhodnotit vzniklou situaci a následně probrat problém jak se samotnými žáky, tak následně s rodiči. Velmi důležitou roli zde hraje schopnost asistenta komunikovat. Jednání s dospělými Romy není v mnoha případech jednoduché. Jsou výbušní, často nechtějí slyšet o problémech svých dětí. Je vhodné, aby pedagogičtí pracovníci vhodně volili svá slova, mluvili stručně a konstruktivně, jednoduchým a snadno pochopitelným jazykem. Z letitých zkušeností speciálních pedagogů na základních školách zřízených dle § 16 odst. 9 školského zákona

¹⁷⁴ Srov. ŘÍČAN, P. *S Romy žít budeme – jde o to jak*, s. 113.

¹⁷⁵ Vláda ČR, *Strategie rovnosti, začlenění a participace Romů 2021-2030* [online]. s. 53

¹⁷⁶ TEPLÁ, M.; FELCMANOVÁ, L.; NĚMEC, Z. *Specifikace činnosti romského asistenta pedagoga* [online].

vyplývá, že v důležitých rozhovorech s Romy je lepší přistoupit na partnerský vztah, nevytýkat pouze nedostatky žáka, potažmo rodinného prostředí a výchovy, ale snažit se nenásilnou formou o jejich zamyšlení. Komunikace se samozřejmě liší individuálně rodič od rodiče, ale mnohdy mívají pedagogové sklon k nadřazování se a s tímto postojem rozhodně u romských obyvatel nepochodí.

Dosažení důvěry a ochoty spolupracovat dochází u romských dětí díky jejich zaujetí ze strany pedagogických pracovníků. Osvědčenými triky, jak děti upoutat, je trochu odbourat přesně daná školní pravidla. Například nekárat dítě za vykřiknutí odpovědi na položenou otázku. V romském společenství není výjimečné, že se při konverzaci členové rodiny překřikují a vstupují jeden druhému do řeči. Od romského žáka se po nástupu povinné školní docházky najednou chce, aby seděl na místě celých 45 minut a má hovořit, jen když je tázán či se přihlásil. Dítě se najednou ztrácí, nerozlišuje, co je špatné a co dobré, jak co má být. Důležitou roli zde může sehrát právě vnímavý pedagog, který sice žáčka může upozornit na nevhodnost vykřikování, ale měl být více tolerantní a chápat zájem dítěte podílet se na vyučovací hodině zažitým způsobem. Naopak by měl být potěšen jeho zájmem, který není zcela samozřejmý.

Vyniknout by měli Romové při hudební výchově. Z historie jejich etnika je známé, že byli výbornými hudebníky a toto tvrzení se potvrzuje i v dnešních dnech. Při hudební výchově děti ožijí, s radostí zpívají a ještě radostněji tančí. Na pedagogovi je, aby rozvíjel jejich potenciál v hudební a pohybové oblasti. Není vhodné, aby učitelé či asistenti požadovali, aby děti nehnutě seděly na židlích a zpívaly ze zpěvníku. Naopak! Právě v hudební výchově by měli učitelé nechat v romských žácích procházet emoce a nadšení z hudby. Co je špatného na tom, že při zpěvu si děti i zatančí? Z popisu situace se nám může přístup učitele zdát banální, ale věrme, že mnoho učitelů i v dnešní době, kdy jsou snahy o čím dál větší zařazování alternativní pedagogiky a multikulturalismu do výuky, se najdou učitelé, kteří striktně lpějí na důsledném dodržování dříve nastavených pravidel. Nedokáží se sžít s novými potřebami dětí, které jsou rok od roku více individuální, a je proto potřeba k tomu také nově a progresivněji přistupovat. Podobná praxe však se objevuje především v základních školách hlavního vzdělávacího proudu. Učitelé na školách zřízených pro žáky znevýhodněné a nadané jsou zvyklí výuku přizpůsobovat individuálně potřebám dětí, které jejich školu/ třídu navštěvují. Přizpůsobují i jednotlivé aktivity během vyučovací hodiny. Děti s diagnostikovanou mentální poruchou (lehkou, střední), včetně romských žáků, nejsou schopny udržet pozornost dle než 10–15 minut. Z tohoto důvodu se jednotlivé činnosti často střídají, aby se děti neunavily a nezačaly se nudit. Poté vyhledávají různé podněty k zabavení, včetně zlobení. V praxi si můžeme představit hodinu matematiky. Na počátku se krátce zopakuje starší učivo, na které se naváže novým, následuje několikaminutové procvičování za dopomoci pedagogických pracovníků. Po úvodní části hodiny už děti ztrácejí pozornost a je potřeba změnit aktivitu, tou může být například matematické pexeso – hledání číselného zobrazení se stejným počtem obrázků na kartičce nebo jednoduchý matematický úkol a hledá se výsledek, možností je spousta. Jiný den si mohou děti v rámci matematiky zahrát i “Člověče, nezlob se!”, hra nejen procvičuje základní počítání, ale rozvíjí u dětí také smysl pro spravedlivou hru, případně učí snášet tíhu prohry. Právě neúspěch a nelibost prohrávajících dětí je jedním z klíčových spouštěčů možného agresivního chování, které se tak pedagogové hravou formou snaží s dětmi zvládat. Názornost a individuální přístup, tato magická slůvka, můžeme najít v každém doporučení Speciálně pedagogického centra pro práci s diagnostikovaným dítětem s různým znevýhodněním. Zdravotně, mentálně, ale i sociálně znevýhodněné děti potřebují speciální péči pedagogů, kteří právě na speciálních školách mají čas se každému

individuálně věnovat. Z daného důvodu se u speciálních pedagogů často setkáváte s chválou systému speciálních škol a jejich možnosti s menším počtem dětí ve třídě. Díky tomu se mohou každému žákovi individuálně a soustavně věnovat a pokusit se tak o jeho maximální možné vzdělávání. Svou roli mají speciální školy nezastupitelnou a nemělo by se na ně ve školském systému zapomínat.

4 Výzkum

Hlavním cílem předkládaná práce je zhodnocení předpokladů člověka, který se rozhodl pracovat na pozici asistenta pedagoga u romských žáků. Vzhledem ke složitosti romské etnické skupiny, jejího vnímání majoritní společností, nahlížení na vzdělávání a horší rodinné zázemí se dá předpokládat, že i samotná práce s romskými žáky, především s dalším přidruženým problémem, bude velmi náročná a bude vyžadovat obrovské psychické i fyzické nasazení všech pedagogických pracovníků, věnujících se jeho vzdělávání. Vzhledem k faktu, že společnost, pokud vůbec registruje rozdíl mezi učitelem a asistentem, asistenta vnímá spíše jako podřadnou pozici, kterou může zastávat každý, rozhodla se autorka práce poukázat na důležitost pozice asistenta, a především na jeho osobnostní předpoklady pozici zvládat.

4.1 Metodologie výzkumu

Prvním krokem zpracování praktické části předkládané práce bylo stanovení cíle práce. Cílem práce je zmapování a představení předpokladů pro výkon asistenta pedagoga. K jeho dosažení bude použito jak všeobecně zažitá teorie, tak samostatného výzkumu. Následujícím krokem bylo určení výzkumného vzorku. Z důvodu zaměření práce se nakonec autorka rozhodla pro kvalitativní výzkum, který poskytuje detailnější a komplexnější informace zájmového jevu než výzkum kvantitativní.¹⁷⁷ Výzkumným vzorkem se stali asistenti romských žáků na běžných základních školách a základních školách zřízených dle § 16 odst. 9 školského zákona, které navštěvují velmi často problémové romské děti. Stanovené výzkumné hypotézy znějí:

Výzkumná hypotéza č. 1: Předpokládám, že většina asistentů pedagoga vidí rozdíl v chování mezi romským žákem a žákem z majoritní společnosti.

Výzkumná hypotéza č. 2: Předpokládám, že většina asistentů pedagoga má vysokoškolské vzdělání a dále se rozvíjí.

Výzkumná hypotéza č. 3: Předpokládám, že mezi nejdůležitější předpoklady pro pozici asistenta pedagoga patří trpělivost, ochota pomáhat a empatie.

Výzkumná hypotéza č. 4: Předpokládám, že práce s romskými žáky je velmi namáhavá a při dlouhodobém setrvání na této pozici může dojít až k syndromu vyhoření.

Oslovení asistentů k rozhovoru probíhalo formou osobního setkání a vysvětlení požadavků na rozhovor. Všichni oslovení asistenti s poskytnutím rozhovoru souhlasili. Časové období provádění rozhovorů se kvůli pandemii Covid-19 a nuceným izolacím či karanténám protáhlo na období od září 2021 do února 2022. Jednalo se o sedm asistentů ze šesti školských zařízení v Jihočeském kraji. Jednotliví respondenti chtěli z důvodu ochrany osobních údajů zůstat v anonymitě a nepřáli si ani zveřejnit konkrétní školská zařízení, na kterých působí. Souhlasy se zveřejněním rozhovoru jsou v soukromém archivu autorky práce.

¹⁷⁷ Srov. ŠVAŘÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*, s. 13.

Zprvu se předpokládalo, že výzkum bude založen pouze na řízených rozhovorech s respondenty a následně dojde k vyhodnocení závěrů. Ihned po prvním rozhovoru však byla potřeba zkonkretizovat jedince, u kterých asistenti působí, protože každé dítě je originálem. Nelze jednoduše vztáhnout co a na které platí, potažmo jaké předpoklady má daný asistent mít, aby socializace a podpora ve vzdělávání byla co největší a pro dítě nejprospěšnější. Díky tomu byly do výzkumu následně zařazeny jednotlivé kazuistiky romských dětí, ke kterým byli oslovení asistenti přiděleni, aby došlo k detailnímu popisu potřebných předpokladů pro danou profesi, jež jsou hlavním cílem práce. Romští žáci zůstávají taktéž z důvodu ochrany osobních údajů v anonymitě. Následně se výzkum rozšířil ještě o naslechové hodiny (metoda zúčastněného pozorování), které autorka práce strávila ve školním prostředí jak se zájmovými romskými dětmi, tak s jejich asistenty, učiteli a zbytkem dětí ve třídě opakovaně několik hodin týdně, aby mohla zhodnotit, zda se výsledky z rozhovorů shodují i s realitou a předkládaná práce může stavět na pevných základech výzkumné části. Jednalo se o tzv. strukturované pozorování, kdy se hledá odpověď na předem vymezené a určité jevy.¹⁷⁸ Pozorování trvalo od listopadu 2021 do února 2022. Vzhledem k počtu asistentů docházela autorka střídavě na několik hodin týdně do jednotlivých zájmových tříd. Postřehy z naslechové hodiny jsou sepsány v rámci jednotlivých kazuistik, konkrétně v rámci školní anamnézy.

Díky dříve proběhlým rozhovorům bylo jasné, na co se chce autorka práce zaměřit a věnovala pozornost právě těmto jevům. Rozhovory byly polostrukturované, kdy byly nejprve stanoveny připravené otázky a následně byly rozhovory rozšířené o doplňující otázky vyplývající z rozhovorů. Zpočátku se jevil problém, že někteří asistenti nesouhlasili s pořizováním audionahrávek rozhovorů. Naštěstí se povedlo, pod příslibem anonymního zveřejnění a zaslání přepsaných rozhovorů k jejich kontrole, že záznamy mohou probíhat. Zvukové nahrávky jsou tak uloženy v soukromém archivu autorky, stejně jako písemné souhlasy se zveřejněním jejich přepisů.

Naopak výhodou bylo neustálé setkávání se s danými asistenty a možnost zopakování odpovědí či upřesnění problematických jevů.

Výzkumná část byla časově i obsahově náročnější, ale podává ucelený a detailní pohled jak na romského žáka, tak na jeho asistenta, který je pro práci klíčový.

Vyhodnocení výsledků získaných z několika různých metod sběru dat – rozhovory a zúčastněné pozorování v rámci kazuistik jednotlivých žáků, probíhalo během měsíců února a března 2022. Technikou pro přepis rozhovorů byla zvolena doslovná transkripce, která zachycuje přesné vyjádření respondentů ke zkoumané problematice. Vzhledem k zaměření se na obsah rozhovorů byly jednotlivé přepisy upraveny stylisticky a přeneseny do spisovného jazyka.¹⁷⁹ Jednotlivé kazuistiky jsou pojímány jako případové studie. Jedná se o kolektivní případovou studii, která je založena na pozorování více případů k dosažení většího a detailnějšího poznání zkoumané problematiky.¹⁸⁰ Posledním krokem pro získání potřebných dat bylo zúčastněné pozorování. Autorce během rozhovorů bylo navrženo participovat na výuce s romskými dětmi. Této nabídce bylo samozřejmě využito pro podrobnější analýzu sledovaného problému. Samotná participace výzkumníka ve výuce byla spíše minimální. Důvodem byla neochota dětí pracovat s novým členem třídy a spíše chtěly zaujmout svým chováním. Bohužel, ve špatném světle. Pedagogičtí pracovníci následně konstatovali, že takhle své děti ani neznají, že zlobily i ty, které jsou normálně hodné. Po několika hodinách se situace uklidnila a děti byly ochotné alespoň z malé části s výzkumníkem

¹⁷⁸ Srov. ŠVAŘÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*, s. 145.

¹⁷⁹ Srov. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*, s. 208.

¹⁸⁰ *Tamtéž*, s. 107.

pracovat. Jednalo se o cennou zkušenost, která se promítla i do závěrečného hodnocení výzkumu. Vzhledem k bohatým postřehům z následkových hodin jsou postřehy autorky práce zakomponovány do školní anamnézy v rámci jednotlivých kazuistik.

4.2 Kazuistiky romských žáků

K jednotlivým kazuistikám bylo přistoupeno v průběhu prvního rozhovoru s asistentem pedagoga, který se zmínil, že když nebude pochopeno každé dítě individuálně, těžko se bude moci jeho rozhovor interpretovat. Z tohoto důvodu byli nakonec asistenti požádáni o pomoc při vytváření kazuistik, které měly sloužit jako materiál k detailnějšímu pochopení zkoumaného tématu. Vytvořeno bylo sedm kazuistik, které představují jednotlivé romské děti, u kterých jsou oslovení respondenti asistenty.

Vzhledem k faktu, že jednotlivé kazuistiky slouží především k dokreslení představy o práci asistenta pedagoga, nejsou příliš podrobné. Zaměřují se spíše na rodinnou, a především školní anamnézu, která je k charakteru práce klíčová. Jednotlivé věkové kategorie dětí jsou uváděny k roku zpracování práce (rok 2021). Zajímavostí může být fakt, že některé děti dle věku dochází stále do základní školy, ovšem je to dáno zařazením dítěte do daného typu škol. Děti, které navštěvují speciální školu, nemají devět tříd jako klasické základní školy, ale deset, a kvůli jejich problémům se školní docházkou také některé propadly či jim SPC bylo doporučeno rozložení ročníku (například 5. třída se studuje 2 roky místo jednoho), a tudíž věk nemusí souhlasit s klasickým přiřazením ročníku. Anamnézy jsou zpracovány za pomoci pedagogických pracovníků (učitelů, a především asistentů pedagogů), kteří s dětmi dennodenně pracují v rámci povinné školní docházky. Z převážné většiny se jedná o základní školy praktické, případně o speciální třídy zřízené v rámci základní školy. Vzhledem k zachování anonymity nebudou konkrétní školy jmenovány, ale můžeme říci, že se pohybujeme ve větších městech na území Jihočeského kraje.

Tabulka č. 5 – Identifikace zájmových žáků.

Identifikace zájmových žáků			
Jméno	věk	druh vzdělávání	třída
Adrian	16 let	speciální třída v ZŠP	9. ročník
Aneta	11 let	ZŠ	5. třída
Bořek	10 let	speciální třída v ZŠP	6. ročník
Bedřich	15 let	speciální třída v ZŠP	8. ročník
Cyrl	12 let	ZŠ	6. třída
Denis	17 let	speciální třída v ZŠP	10. ročník
Emílie	9 let	speciální třída v ZŠP	1. ročník

Zdroj: vlastní výzkum a zpracování

4.2.1 Adrian

Rodinná anamnéza

Chlapec vyrůstal do svých 10 let v úplné rodině, která se jevila jako bezproblémová. Má zdravou starší sestru, která navštěvuje klasickou základní školu v místě bydliště. Matka i otec jsou vyučeni, pracují v nedaleké továrně a jsou také zdraví. Porod probíhal podle matky bez problémů. Vývoj chlapce v dětství byl bez výrazných odchylek.

Následně, v Adrianových 13 letech, došlo k rozchodu rodičů a chlapec se svojí sestrou byli soudně přiděleni matce. Jednou za 14 dní si je otec bere na víkend do nedalekého města, ve kterém žije. Vzhledem k faktu, že Adrian je velmi citlivý a velmi těžko snáší změny a nahodilé situace, muselo být období rozchodu rodičů pro něj velmi bolestné a těžko pochopitelné. V současné chvíli už ví, že otec žije jinde, má je rád a je pro Adriana nadále mužským vzorem.

Osobní anamnéza

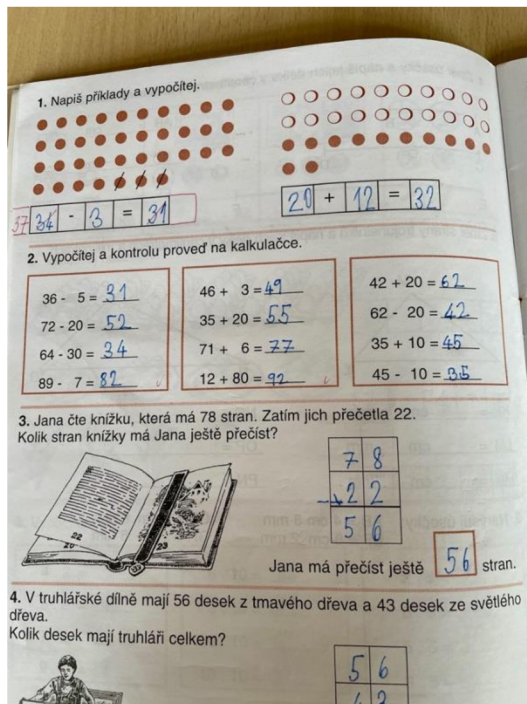
Dítě z druhého bezproblémového těhotenství. Problémy s vývojem byly pozorovány kolem čtvrtého roku života chlapce. Problémy se začaly projevovat v apatickém či naopak agresivním chování a celkovém opoždění vývoje chlapce. Kvůli těmto příznakům byl Adrian sledován na neurologii s podezřením na mentální retardaci. Diagnóza se potvrdila a byla mu diagnostikována střední mentální retardace. Největším problémem u chlapce je zubní hygiena. Do nedávné doby si odmítal čistit zuby a měl velmi bolavé dásně. Když ho matka upozornila, že je potřeba si zuby vyčistit, byl na ni hrubý až agresivní a matka se zalekla. Po poradě s třídním učitelem Adriana se důležitost zubní hygieny neustále dokola opakovala i ve škole během výuky, až chlapec sám pochopil, že by mohl brzy o své zuby přijít a postupně si začal zuby čistit.

Školní anamnéza

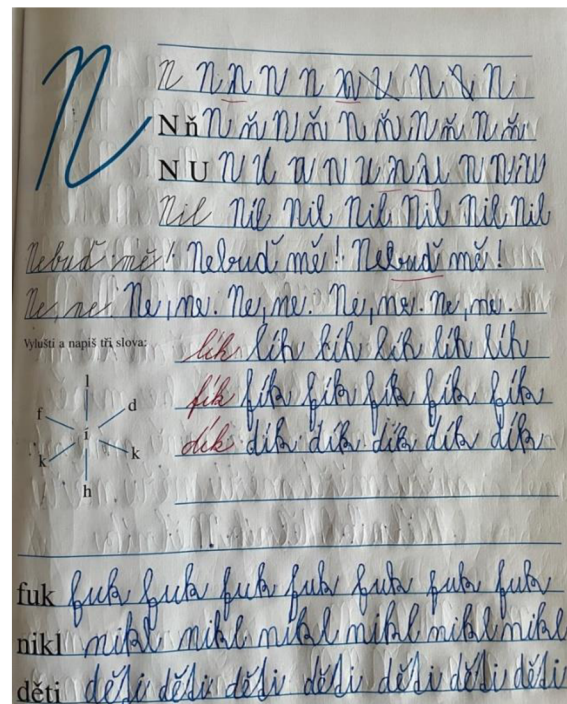
Adrian navštěvuje základní školu praktickou se speciální třídou v místě bydliště. Chlapec je ve škole šikovný a snaživý. Při manuálních činnostech, jako kreslení či výroba předmětů ve výtvarně výchově, je velice precizní, ovšem na úkor času. Všechny činnosti Adrianovi trvají velmi dlouho, a tak je třeba počítat v přípravě hodiny, že co vše stihnou ostatní děti během 45 minut, má Adrian na delší časový interval. Výsledek práce však stojí opravdu za obdiv. Nikdo by nepoznal, že výrobek vytvářel chlapec s takto těžkým mentálním postižením oproti zdravému dítěti.

Největší problém je spatřován v náladovosti, v celkovém psychickém a fyzickém rozpoložení chlapce. Často přijde do školy, do které se velmi těší a chodí i do ranní družiny, se špatnou náladou a odmítá jakoukoliv činnost. Úkolem pedagoga a případně asistenta pedagoga je oslovit Adriana nějakou zajímavou formou, aby daný požadavek splnil. Mnohdy však všechny snahy pedagogických pracovníků končí nezdarem a Adrian zkrátka nic dělat nechce. V danou chvíli je lepší chlapce nechat, ať si najde sám zábavu (velmi rád čte knihy nebo maluje), netlačit na něj. Po určité době chlapce odmítavá nálada přejde a je schopen následně pracovat bez větších problémů.

Důležitý je neustálý dohled nad Adrianem z řad pedagogických pracovníků, často mu odvádí soustředění od zadaného úkolu například pád propisky spolužáka na zem. V takovýchto případech Adrian pozastaví svou činnost a se zaujetím pozoruje, jak se spolužák ohýbá k zemi a zvedá propisku. Rušivými elementy mohou být i ptáci na stromech, na které je z okna třídy vidět, a Adrian se tak neustále odvrací od zadané práce. Proto je potřeba nepřetržitý dohled, především asistenta pedagoga, který ho musí k činnosti neustále vracet a upozorňovat ho na její splnění.



Obrázek č. 1- Ukázka sešitu z matematiky.



Obrázek č. 2- Ukázka písanky.

4.2.2 Aneta

Rodinná anamnéza

Dívka vyrůstá v péči babičky a dědy, kteří si ji a mladšího bratra, jenž navštěvuje základní školu, nechali soudně přidělit do péče. Matka obě děti nechala u rodičů jejich otce a odešla. Oba rodiče jsou v současné chvíli ve výkonu trestu odnětí svobody. Bližší informace o porodu a vývoji dívky nejsou známy.

Osobní anamnéza

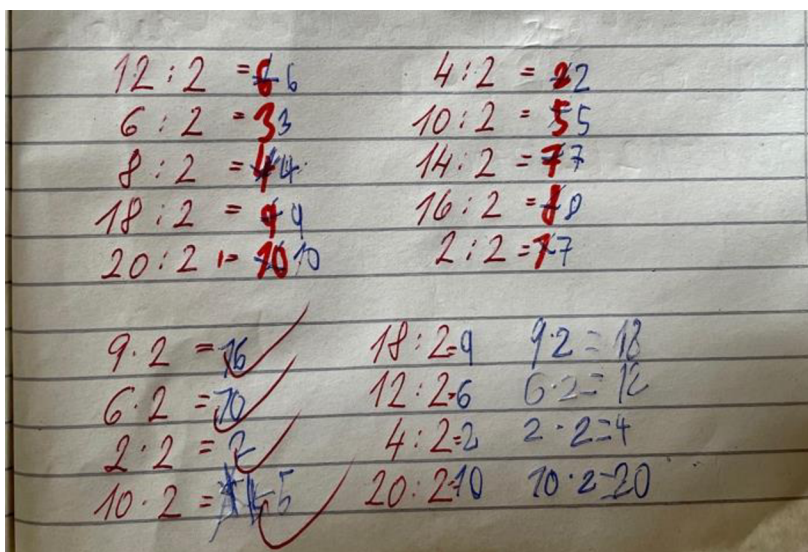
Předporodní, porodní a poporodní vývoj dívky není znám. Do výchovy prarodičů se dostala až ve věku 7 let, kdy měla již diagnostikovanou lehkou mentální retardaci a ADHD. Na ADHD je medikována. V posledních týdnech se rapidně zhoršil dívčin psychický stav. Dostává se pomalu do období puberty. Nejvíce se na jejím stavu projevuje absence rodičů, jako přirozených autorit, které dětem nastavují i hranice chování, ze kterých nelze ustoupit. Prarodiče svou výchovu zvládají obtížně, dívce po

zákazu dané věci povolí a ona ví, že jsou tak snadno obměkčitelní a nastaveného systému s radostí využívá.

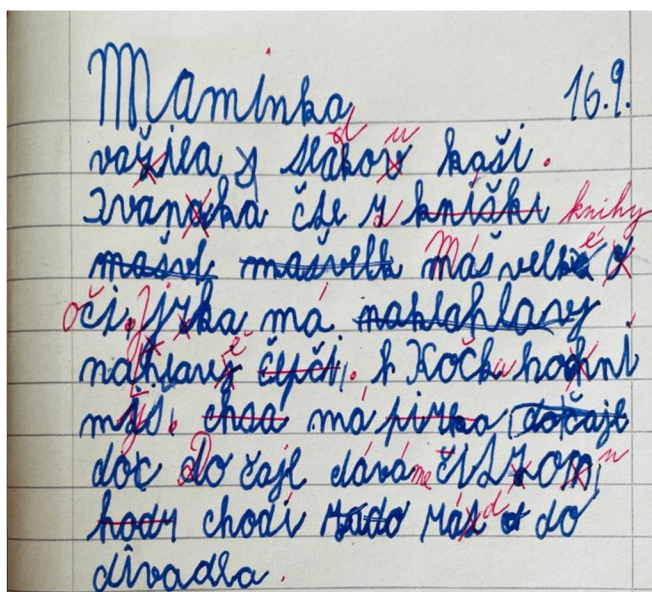
Školní anamnéza

Dívka navštěvuje základní školu a současně chvíli se přemýšlí o jejím přemístění do ZŠP. Ve škole je snaživá, ovšem diagnóza ADHD jí nedovolí udržet pozornost delší dobu. Z tohoto důvodu se s dívkou pracuje v kratších časových intervalech, aby byla podněcována její pozornost. V matematice je bezproblémová, čtení a psaní zvládá s přehledem. Největším problémem, jako v případě Adriana, je pracovní vyučování, kde nejsložitější jsou pro ni úkony s papírem – trhání, lepení či stříhání.

Jak je zmíněno výše, žákyně se začala propadat do silných stresových a agresivních stavů. V případě záchvatu je velmi nebezpečná sobě, ale především okolí, kdy není schopná vnímat pokyny učitele či asistenta a je schopná ublížit i jim. Při posledním větším záchvatu rozhazovala fixy po celé třídě a snažila se napadnout asistenta pedagoga, který se pokoušel ochránit zbytek dětí ve třídě. Následující den byli pozváni do školy zákonní zástupci dívky z důvodu informovanosti o posledním problému a při diskuzi s pedagogickými pracovníky bylo zjištěno, že dívka ne užívá předepsanou medikaci od lékaře. Po dohodě se zákonnými zástupci začala dívka medikaci opět užívat zdá se, že na ni působí pozitivně. Týden užívání se promítl v dívčině zklidnění a schopnosti nastatou situaci, která by byla dříve spouštěčem záchvatu. Vzniklé situace dokáže nejprve celkem racionálně vyhodnotit a následně jednat.



Obrázek č. 3- Ukázka sešitu z matematiky.



Obrázek č. 4- Ukázka sešitu z českého jazyka.

4.2.3 Bořek

Rodinná anamnéza

Jedná se o chlapce, který pochází z rodiny s osmi dětmi. U jeho 5 sourozenců byla diagnostikována lehká mentální retardace, u chlapce samotného již byla diagnostikována střední mentální retardace. Všichni jeho sourozenci navštěvovali stejnou základní školu. Rodiče mají ukončené základní vzdělání. Matka je na mateřské dovolené s nejmladším sourozencem a otec pracuje příležitostně jako zedník. Starší bratři Bořka (16 a 17 let) jsou v současné chvíli vedeni na úřadu práce. Občas chodí s otcem na příležitostnou práci. Kmenová rodina drží taktéž pospolu, ale žije spíše asociálním způsobem, kdy většinu rozpočtu naplňují přídavky na děti a různé sociální dávky. V období teplých měsíců berou rodiče děti do lesa na sběr borůvek a tato skutečnost se následně projevuje i v Bořkově školní docházce ke konci školního roku. Po zbytek roku chodí do školy pravidelně a rád.

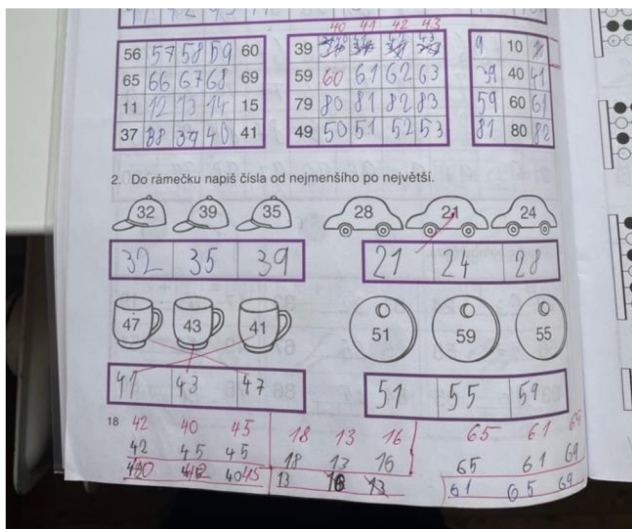
Osobní anamnéza

Bořek se narodil jako páté dítě v rodině. Těhotenství i porod probíhaly bez problémů. Problémy se začaly vyskytovat kolem třetího roku života chlapce. Bořek měl problémy s koordinací pohybu a s řečí. Po řadě vyšetření mu byla diagnostikována lehká mentální retardace a po dovršení školního věku nastoupil do základní školy v místě bydliště. Kvůli problémům s učením byl přeřazen do místní základní školy praktické. Postupem času byly odchylky v chápání a aplikaci získaných dovedností čím dál tím víc patrné. Proto na návrh speciálního pedagoga do Speciálně pedagogického centra došlo k rediagnostikování žáka a bylo zjištěno zhoršení oproti primárnímu stavu. V současné chvíli má chlapec již diagnostikovanou střední mentální retardaci a logopedickou vadu. Je zařazen do speciální třídy v základní škole praktické za podpory IVP na matematiku a český jazyk. S logopedickou vadou by měl navštěvovat logopeda, bohužel zázemí rodiny není dostatečně uspokojivé a potřebnou péči dítěti nejsou rodiče schopni zajistit. Chování má bez větších kázeňských přestupků a dokáže se sám obsloužit.

Školní anamnéza

Chlapec navštěvuje 6. ročník základní školy praktické se speciální třídou. V současnosti má veliký problém se čtením, kde se mu pletou písmenka, a kvůli špatné artikulaci je i špatně vyslovuje. Velikým problémem jsou měkké a tvrdé hlásky, kdy chlapci jednotlivé hlásky zvukově splývají a on není schopen rozlišit š/ž, č/š, d/t, p/b atd. V psaní se tyto problémy odráží taktéž a Bořek je na hranici své diagnózy, ovšem v matematice je i s IVP na spodní hranici diagnózy. Vzhledem k osnovám by měl počítat do sta, ale Bořek stěží počítá do 20. Veškeré početní úkony musí provádět za pomoci počítadla, popřípadě prstů nebo s pomocí pedagogických pracovníků. Dalším problémem je pochopení pojmů před a za. Chlapec nedokáže určit, jaké číslo je před číslem 41, či jaké je za číslem 42. Pro zdravého jedince se jedná o banalitu, ovšem dle třídní učitelky Bořka se tímto problémem zabývají opakovaně již 3 roky a bohužel, stále bez větších úspěchů k pochopení.

Veškerá výuka se musí přizpůsobovat jeho potřebám a je velmi důležitá názornost. Díky ní si chlapec učivo lépe pamatuje, ačkoliv jeho vybavování a následná aplikace je velmi pozvolná. Proto je třeba vytrvat a s chlapcem soustavně pracovat, jelikož i malé pokroky jsou pro jeho následující život a uplatnění ve společnosti velmi důležité.



Obrázek č. 5- Ukázka sešitu z matematiky.



Obrázek č. 6- Ukázka sešitu z českého jazyka.

4.2.4 Bedřich

Rodinná anamnéza

Chlapec je jedináček z velice dobrých rodinných poměrů. Matka je v domácnosti a stará se o chlapce, otec pracuje jako OSVČ. Kvůli faktu, že je matka s chlapcem doma, je na ni fixovaný a více ji poslouchá než svého otce, který je k chlapci benevolentnější a on toho zneužívá. Ačkoliv bychom se mohli domnívat, že chlapec s touto diagnózou není schopen vytušit, co je správné či není, co by se mělo či nemělo, opak je pravdou. Chlapec je velmi citlivý a emočně založený. Pokud někdo v jeho rodině prožívá nějaké těžší období, on je empatický a snaží se situaci odlehčit. Nad tímto faktem žasne celé jeho okolí i pracovníci speciální školy, kterou navštěvuje. Má přehled o aktuální společenské situaci a o hudbě a vždy dokáže trefně reagovat. Problémem však zůstává jeho diagnóza střední mentální retardace, navíc s logopedickou vadou – dyslalií. Kvůli ní mu rozumí pouze nejbližší okolí a pracovníci školského zařízení, kteří jsou s ním dennodenně v kontaktu. Do nejbližšího okolí však patří skoro celé příbuzenstvo. Na tomto případě rodiny můžeme krásně demonstrovat romskou rodinnou pospolitost. Celá rodina, včetně babiček, dědů, strýců a další široké rodiny, vzájemně kooperuje. Stýkají se při pořádání různých oslav, pravidelně se navštěvují, a chlapec je tak zvyklý na celou širokou rodinu, a tudíž nemá větší problém se adaptovat na změnu prostředí, jako mají děti se stejnou diagnózou jako on.

Osobní anamnéza

Počátek problémů začal Bedřichovi již novorozeneckou žloutenkou. Postupem času byly zjišťovány další problémy. Například nereagování chlapce na matku ani na otce. Lékaři předpokládali, že je slepý, a po upozornění matky, že doma je na ni schopen reagovat, ji brali navíc za “hysterickou”, že si to pouze představuje. Tato prognóza se naštěstí nepotvrdila, a ačkoliv se chlapci postupem času odloupla sítnice na levém oku a přes několik nezdařených operací na něj nevidí, kompenzuje ztrátu oko pravé. Jelikož je ale velmi namáhané, potřebuje Bedřich brýle a speciální kapičky do očí, které pomáhají udržovat pravé oko v dobré kondici. Po mnoha vyšetřeních byla Bedřichovi diagnostikována střední mentální retardace a dyslalie.

Školní anamnéza

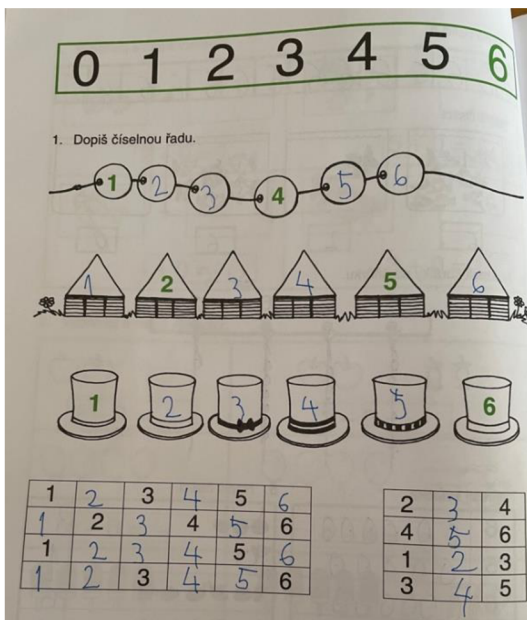
Chlapec dochází do speciální třídy, kde učivo zvládá úměrně ke svému postižení. Překvapením může být zjištění, že má krásné písmo a všechna písmena píše precizně. Ve čtení taktéž není spatřován problém, tedy z pohledu pedagogických pracovníků, kteří s Bedřichem pracují denně. Pokud by chtěl po něm cizí člověk něco přečíst, bude mít s pochopením jeho mluvy obrovský problém. Zde můžeme zmínit, že v prvních letech, kdy nastoupil do školního prostředí, byl Bedřich velmi hlučný a vznětlivý. Dost často se rozčílil, že mu někdo v konverzaci nerozumí, a začal se bouchat pěstmi do tváří. Díky pedagogickým zaměstnancům a matce, která se mu od mala velmi věnovala, ušel Bedřich obrovský kus cesty. Již se tak často nerozčiluje a především, když mu v danou chvíli někdo nerozumí a nedokáže se s ním domluvit, mávne Bedřich pohoršeně rukou a odejde nebo si sežene někoho (spolužáka, učitele), kdo to dotyčnému “přeloží”. Záchvaty vzteku

má v současné chvíli sporadicky, většinou, když je v jeho kmenové třídě hluk či nějaký konflikt jiných spolužáků. Bedřich má rád svůj klid a prostor, a pokud je nějakým způsobem narušen, může vzniknout záchvat.

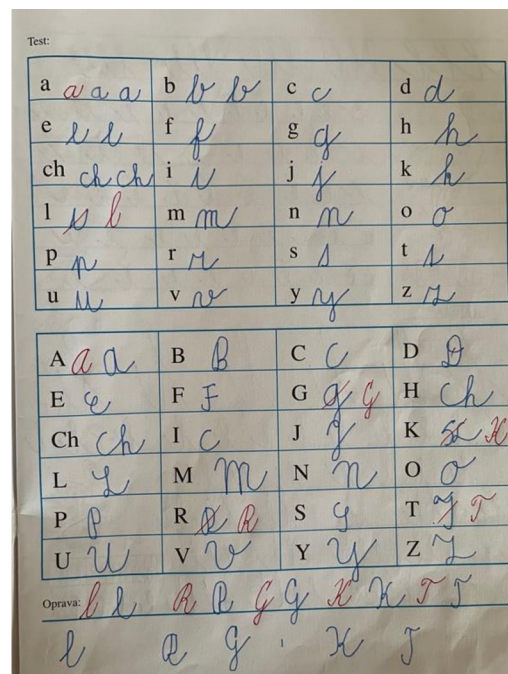
Slabou stránkou je, bohužel, matematika. V současné chvíli počítá pouze do deseti, navíc s názornou pomocí jako jsou prsty, počítadlo či kaštiny. S dopomocí speciálního pedagoga či asistenta pedagoga je schopen počítat i bez názorných pomůcek.

Naprosto nepředvídatelnou vlastností, jež chlapec má, je porozumění IT technologiím jako je počítač či mobilní telefon. Bedřich je schopen si sám vyhledávat informace na internetu a zjistit si tak vše, co ho zajímá. Jeho neoblíbenějším předmětem je právě informatika a hudební výchova, kdy strašně rád zpívá, a pokud nezná slova, je schopen číst ze zpěvníku, případně si je vyhledat na internetu.

I přes svou diagnózu dělá obrovské pokroky a ve společnosti je schopen velice dobře fungovat. Vše je dáno velice podnětným prostředím, ze kterého chlapec pochází.



Obrázek č. 7- Ukázka sešitu z matematiky.



Obrázek č. 8- Ukázka písanky.

4.2.5 Cyril

Rodinná anamnéza

Cyrl je prvním ze dvou dětí v kmenové rodině. Starší sestra navštěvuje devítiletou základní školu. Cyrl má diagnostikovanou lehkou mentální retardaci. Problém se školní kázní však zřejmě pramení z rodiny. Rodiče se před 5 lety rozhodli pro pěstounství a do své kmenové rodiny (matka, otec, 2 děti) si přibrali ještě další 3 děti z dětského domova. Není jisté, jak přesně rodiče své vlastní děti informovali o jejich rozhodnutí vzít si do pěstounství další děti, případně jakým způsobem je na tento fakt připravili, ale z pozorování a povídáním s Cyrilem je patrné, že tento fakt do dnešních dní nepřijal. Cítí se odstrčený a zrazený svými vlastními rodiči. Tvrdí „bez nich nám bylo líp, my jsme je

nepotřebovali”. Ačkoliv se jedná o velmi záslužnou činnost pro společnost a samotné pěstounské děti, bohužel v této rodině neproběhla integrace zcela správně. Dle slov Cyrila byly vlastní děti postaveny před hotovou věc a nedokáží tento krok rodičům odpustit. I přes jejich snahu koupit Cyrilovi jen to nejlepší (mobil, hodinky, oblečení) atd. se nedaří v chlapci nenávisť k pěstounským dětem prolomit. Kvůli faktu, že do stejné školy dochází i právě chlapec Lukáš, kterého si rodina vzala z dětského domova, je možné sledovat Cyrilovu agresi a pohrdání vůči Lukášovi.

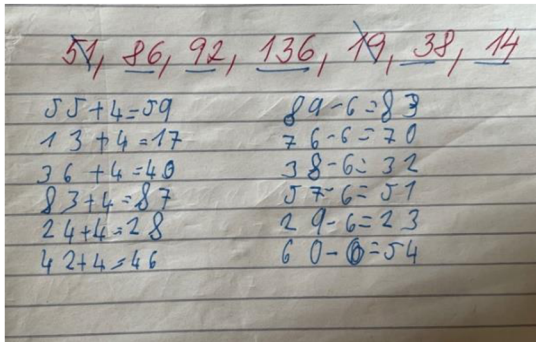
Tento případ je zcela odlišný od ostatních zde zmíněných kauzistik. Cyril je ve škole šikovný, a dokonce získal v pololetí vyznamenání. Problémem je v jeho případě chování, které je naprosto nevyzpytatelné, a většina provokací a snah ublížit je adresována, jak již bylo zmíněno výše, proti jeho nevlastnímu mladšímu (devět let) sourozenci Lukášovi.

Osobní anamnéza

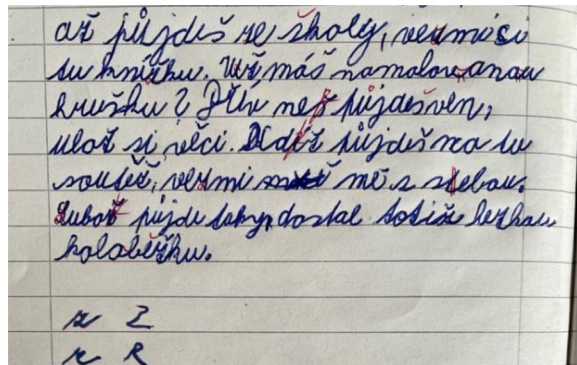
Cyřil má lehkou mentální retardaci, která ho nikterak neomezuje v běžném fungování. Jedná se o energického chlapce, který rád sportuje, fotí a hraje počítačové hry. Zatím dochází do základní školy, ale vzhledem k jeho neovladatelnému chování se přemýšlí o navrhnutí přestupu do základní školy praktické. Největší problém má Cyril s chováním, je velmi vznětlivý, rád ostatní žáky provokuje a snaží se vyvolat konfliktní situace z důvodu, „aby se něco dělo”. Další zvláštností v jeho chování je neadekvátní smích v situacích, kdy to není vhodné, dokonce je nežádoucí. Jako příklad můžeme uvést, že některý ze spolužáků má problém s jiným a Cyril je schopný svým smíchem a popuzováním jednoho z nich ještě více vyprovokovat a pedagogičtí pracovníci mají plné ruce práce tuto situaci zvládnout.

Školní anamnéza

Chlapec je ve školních povinnostech velmi šikovný. Výborně čte, píše i počítá. Jeho nejoblíbenější předmět je angličtina, ve které výrazně vyniká nad svými spolužáky. V pracovních činnostech taktéž nemá zásadní problémy, ale má tendence práci odbyť, hlavně aby byla brzo hotová. Spíše inklinuje k neustálé dynamice a měnění činností, což u rozkresleného obrazu jde velmi těžko. Dle jeho vysvědčení, kdy měl v pololetí dokonce vyznamenání, by se dalo usuzovat, že se jedná o klidného a bezproblémového chlapce. Zdáni bohužel klame. Jak již bylo několikrát zmíněno, chlapec má velké problémy se svým chováním. Nejvíce ho, dle pedagogických pracovníků a jejich rozhovorech s ním, trápí, že rodiče narušili přijetím dalších dětí z dětských domovů jejich kmenovou rodinu a on se cítí odstrčený a nechtěný, protože všechny pěstounské děti jsou mladší než Cyril a potřebují větší dohled. Škola již přistoupila i na řešení situace s rodiči. Ti tvrdí, že naopak Cyril nevlastní sourozence má rád a sám jim doma připravuje i snídaně a svačiny do školy. Také se zmínili, že má od psychiatricky napsané léky, které mu ovšem nedávají, protože se jim zdají být zbytečné. Pedagogičtí pracovníci, tak rodičům doporučili opětovnou návštěvu jejich doktorky, aby došlo k vzájemné domluvě, zda léky Cyril má brát, či nikoliv. Následně se s rodiči dohodli na soustavném pozorování a pracování s Cyrilem na zlepšení jeho chování. Díky tomu, že ve škole působí také etoped, půjde o erudovanou práci s dítětem a uvidíme postupem času, zda se Cyrilovo chování zlepší.



Obrázek č. 9- Ukázka sešitu z matematiky.



Obrázek č. 10- Ukázka sešitu z českého jazyka.

4.2.6 Denis

Rodinná anamnéza

Denis se narodil jako první dítě v rodině. Mladší bratr vychodil bez větších problémů základní školu a pokračuje učňovským oborem. Rodiče jsou oba vyučení a bez zdravotních komplikací. Porod Denise probíhal klešťovým porodem, kdy zřejmě došlo k narušení některých funkcí mozku. Lékaři tvrzení matky nepodpořili. Chlapec trpí těžkou mentální retardací.

Osobní anamnéza

Vzhledem ke svému zdravotnímu stavu potřebuje chlapec neustálý dohled rodičů i jejich pomoc při samoobslužných činnostech (ranní a večerní hygiena, stravování, oblékání atd.). Chlapec velice špatně reaguje na změny prostředí a situací. Stává se následně velice agresivním a těžko se dá uklidnit. Bohužel, vzniku agrese se nedá předejít, nikdy se neví, co se mu zrovna bude, či nebude líbit. Popis chování by nasvědčoval na porušení autistického spektra, tato diagnóza se však nepotvrdila.

Školní anamnéza

Ve škole Denis pracuje podle svých možností. Nejedná se o klasickou výuku, ale je vzděláván podle programu pro základní školy speciální. I přes svůj těžký handicap je Denis schopný počítat do 10, umí se podepsat, zná dny v týdnu a velice ho baví zvířátka, kdy říká, jaká mají mláďátka a jaké zvuky dělají. Nejdůležitější roli, kterou škola v jeho případě však zastává, je umět se podepsat (hůlkovým písmem) a naučit se základním návykům společenského života - např. mytí rukou po použití toalety. Chlapec do školy chodí rád a velmi se na ni těší. Velkým problémem je delší absence školní docházky, například letní prázdniny, či uzavření škol kvůli opatření proti šíření Covidu-19 v letech 2020 a 2021. Dle pedagogů byl návrat Denise (cca po 4 měsících) velmi komplikovaný, kdy si navykl trávit většinu svého času doma, nemít žádný pevný režim typu ranní vstávání do školy, pravidelná svačina atd. V chlapci se hromadila frustrace a první dny opětovného návratu ho ve škole provázely pravidelné agresivní záchvaty, kdy byl hoch nebezpečný především pro své okolí. Naštěstí tyto extrémní situace trvaly pouze první dny a pak si chlapec opět zvykl a docházel do školy bez větších problémů.

4.2.7 Emílie

Rodinná anamnéza

Emílie se narodila předčasně v 35. týdnu s porodní váhou 1 000 g. První dny svého života prožila v inkubátoru. Od prvních měsíců byl na holčičce znát opožděný vývoj, nezvedala hlavičku, nereagovala na podněty, do svých tří let pouze ležela po kolenou. Emílie navštěvovala speciální mateřskou školu a následně, s ročním odkladem, přecházela na základní školu speciální, kterou navštěvuje od září ve svém bydlišti. Je jediným dítětem rodičů, kteří v současné chvíli žijí odděleně a o dívku se stará pouze matka. Finanční zázemí rodiny tak není ideální, vzhledem k náročnosti péče o handicapované dítě.

Osobní anamnéza

Z důvodu velmi těžkého hendikepu vyžaduje dívka neustálou péči a dohled. Diagnostikovanou má střední mentální retardaci, ovšem z pozorování pedagogických pracovníků velmi hraniční s těžkou. Časem zřejmě přijde návrh na rediagnostikování dívky, jelikož nezvládá ani předškolní dovednosti. Navíc má diagnostikovanou vadu řeči na organickém podkladě a kvůli této vadě komunikuje především ukazováním a pokýváním hlavy, zda ano/ne. Do dnešních dní není dívenka schopna si sama říci o toaletu a v kombinaci dalších zdravotních problémů ani neudržet moč či stolici, musí proto nosit pleny. Starost o dívku je proto značně komplikovaná a pro matku velmi vysilující.

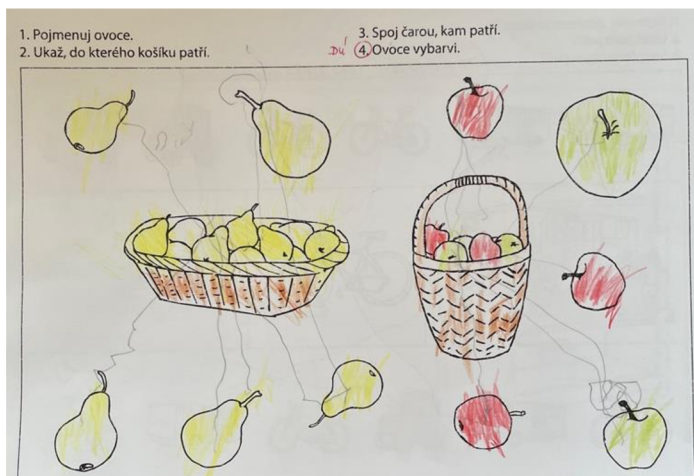
Školní anamnéza

Dívenka je na rozumové úrovni cca 3letého dítěte. Navíc její vada řeči komplikuje komunikaci mezi učitelem či asistentem. V prvních týdnech po nástupu dívky do základní školy speciální se pedagogičtí pracovníci snažili Emílii nejdříve asociovat, aby si zvykla na školní režim a pochopila fungování vyučování, kdy se část vyučovací hodiny učí a část může být rehabilitační či oddechová. Vzhledem ke špatné pohybové zdatnosti dívky jí musí být ze schodů a do schodů poskytována podpora dospělého (především pedagogického pracovníka), který jí dodává jistotu v chůzi. Po prvních náročnějších dnech dívka schody zvládá s dopomocí bez problémů. Také je na ní patrné, sice v menším měřítku, ale je, obohacení slovní zásoby v řádu několika slov. Dívku školní docházka baví a těší se na každý den. Ačkoliv má zkrácený počet vyučovacích hodin (chodí denně pouze od 7:30 do 11:20), jedná se o důležitou a podstatnou součást dne jak pro dívku, tak pro její matku.

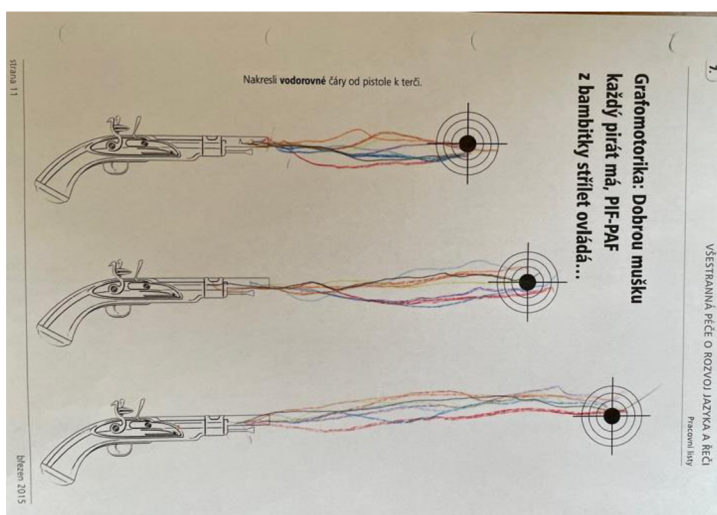
Emílie je mentálně na hranici věku 3 let. Dokáže poznat barvy, základní členy rodiny, zvířata a věci. Problémem zůstává řečová vada, která limituje jak dívku, tak možnosti výuky. Pedagogický pracovník musí připravit výuku tak, aby bylo možné na otázky odpovídat pouze ano/ne, případně ukazovat na danou věc. Za první pololetí se dívka naučila psát číslici jedna, ovšem díky předem označeným bodům (spojuje tři body).

Pedagogická práce je velmi náročná jak pro učitele, tak pro asistenta, a proto se v daných činnostech s dívkou průběžně střídají. Tento krok se provádí i kvůli vyloučení fixace na jednoho člověka, se kterým žák chce spolupracovat, a s ostatními práci odmítá. S dívkou se musí pracovat soustavně, iniciativně, a především s ohledem na její zdravotní

stav, kdy jsou krůčky opravdu pomalé, ale všichni zainteresovaní pedagogičtí pracovníci věří, že namáhavá práce „přinese své ovoce“.



Obrázek č. 11- Ukázka sešitu z matematiky.



Obrázek č. 12- Ukázka písanky.

Zhodnocení kazuistik

Již ze samotných kazuistik a popisů jednotlivých romských dětí je patrné, že samy, bez podpory asistenta, nemohou ve školním prostředí fungovat a práce s nimi je velmi náročná. Některé děti navštěvují běžnou základní školu a některé speciální třídu v rámci školských zařízení určených dle § 16 odst.9 školského zákona.

K vypracování kazuistik velmi přispěli pedagogičtí pracovníci (učitelé a asistenti pedagoga) jednotlivých dětí. Školní anamnéza následně byla vypracována autorkou práce z postřehů následových hodin. Jedná se o stručné zhodnocení výsledků ze zúčastněného pozorování, které by jako samotná výzkumná metoda obsáhla samostatnou kvalifikační

práci. Možnost zúčastnění se výukových hodin byla pro autorku velice přínosná, protože mohla získat konkrétní představu o pozici asistenta pedagoga, jeho spolupráci s učitelem, a především o chování romských dětí ve školním kolektivu.

4.3 Rozhovory

Rozhovory byly prováděny se sedmi asistenty pedagoga u romských žáků na různých typech škol, především v rámci speciálních škol. V teoretické části bylo zmíněno, že asistenty pedagoga doporučují školská pedagogická zařízení po vyšetření daného dítěte. Aby mohl být asistent doporučen, musí žák splňovat určitý stupeň postižení, aby mu bylo připsán stupeň podpůrného opatření s dopomocí asistenta pedagoga. Proto je většina dětí zařazena do vzdělávání v rámci speciálního školství. Oslovení respondenti byli ve věku od 28 let do 61 let. K širokému věkovému rozptylu došlo záměrně, aby bylo možné sledovat případné rozdílné chápání vykonávané pozice či rozdílný pohled na problematiku romských žáků.

Jednotlivé rozhovory byly prováděny mimo školní prostředí respondentů. Docházelo tak záměrně z důvodu klidnějšího a otevřenějšího prostředí pro rozhovor. Časová rozmezí jednotlivých rozhovorů se lišila dle sdílnosti a vymezeného času respondentem, přibližně 1,5 až 2 hodiny. Většina respondentů zpočátku odmítla pořizování audiozáznamu pro následné vyhodnocování rozhovorů. Nakonec souhlasili pod podmínkou anonymity a autorka po přepisu rozhovorů musela jejich kopii respondentům zaslat k nahlédnutí. Všechny potřebné zvukové materiály, souhlasy s uveřejněním a poznámky z následových hodin jsou uloženy v soukromém archivu autorky práce. Ihned během průběhu prvního rozhovoru bylo autorce nabídnuta možnost se přijít podívat přímo do hodiny, kde respondent pracuje. Nabídka bylo s nadšením využito a díky tomu docházelo k neustálému kontaktu s danými respondenty a případnému dovyjasnění odpovědí či doptání se. Prvotní neochota ze strany tázaných byla vysvětlena možným zneužitím nahrávky a následným případným problémem, například v zaměstnání.

Výzkumné otázky (dále VO1-5):

VO1 – Jaké máte nejvyšší dosažené vzdělání a vzdělání pro výkon asistenta pedagoga?

VO2 – Jak se projevuje specifické chování Vašeho svěřence?

VO3 – Jak byste popsal/a romského žáka?

VO4 – Je podle Vás práce asistenta pedagoga náročná?

VO5 – Jaké jsou problémy v této profesi?

Tabulka č. 6- Identifikace respondentů.

Identifikace respondentů						
Označení	Jméno	Věk	Nejvyšší dosažené vzdělání	Kurz pro asistenta pedagoga	Pracovní pozice	Délka praxe
R1	Alice	28 let	vysokoškolské (titul Bc.)	ano	asistent pedagoga vychovatel	5 let
R2	Eliška	45 let	vysokoškolské (titul Bc.)	ano	asistent pedagoga asistent vychovatele	6 let
R3	Lukáš	37 let	vysokoškolské (titul Bc.)	ano	asistent pedagoga asistent vychovatele	6 let
R4	Marie	61 let	vysokoškolské (titul Ing.)	ne	asistent pedagoga učitel	3 roky
R5	Radka	42 let	středoškolské s maturitní zkouškou	ano	asistent pedagoga	3 roky
R6	Vlasta	50 let	vysokoškolské (titul Bc.)	ne	asistent pedagoga	5 let
R7	Zdena	55 let	středoškolské s maturitní zkouškou	ano	asistent pedagoga vychovatel	13 let

Zdroj: vlastní výzkum a zpracování

4.3.1 Analýza rozhovorů

Z předcházející tabulky je patrné, že ze sedmi oslovených asistentů pedagoga bylo genderové rozložení nerovnoměrné. Dotazováno bylo šest žen a jeden muž. Dané rozložení je z důvodu minimálního počtu mužů právě na pozici asistenta, a tudíž i v reálné praxi převládají na této pozici spíše ženy. Paradoxně, jak tvrdí respondent R3 v odpovědi na 6. otázku: „*Když vidím, jak jsou v dnešní době děti handicapované, například vozičkáři, a mnohdy ho potřebujete někam přemístit, jak ho asi můžou tahat 50kilové holky?*“ Respondent R3 tak naznačuje, že by na této pozici mělo působit více mužů, protože se často jedná o fyzicky namáhavou práci a ženy musí často nosit děti se značnou váhou. Na druhou stranu také uvádí v odpovědi na 5. otázku „*To víte, jsme ohrožený druh. Opravdu nás kluků je na téhle pozici skutečně málo a víte proč? Protože finanční ohodnocení asistentů je skutečně mizerné...*“ navíc dodává, že z takového platu, pokud by měl rodinu, by nemohl s penězi vyžít. Toto tvrzení odkazuje právě na kapitolu zabývající se přímo asistentem pedagoga, kde je zmíněno jak platové ohodnocení, tak genderová struktura této pozice. Opravdu najít mužského asistenta pedagoga je velmi výjimečné, i když by byl právě například ve speciálním školství velikým přínosem.

VO1 – Jaké máte nejvyšší dosažené vzdělání a vzdělání pro výkon asistenta pedagoga?

Na část výzkumné otázky ptající se na nejvyšší dosažené vzdělání respondenta překvapivě odpovědělo 5 asistentů ze 7 oslovených, že vysokoškolské. Jedná se především o pedagogické obory jako speciální pedagogika (R6), předškolní pedagogika (R2) a pedagogika volného času v bakalářském stupni studia (R3). Následně si i přes své bakalářské zaměření studia dodělávali Kurzem pro asistenta pedagoga. Jedna respondentka R1 má vystudovaný obor bezpečnostně právní činnost. Díky faktu, že následně absolvovala Kurz pro asistenta pedagoga, může tuto pozici zastávat. Vysokoškolský titul inženýr má respondentka R4, jejíž původní zaměření bylo zemědělského směru. Následně dostala příležitost nastoupit na pozici učitelky na základní školu a dodělávala si pedagogické minimum, které ji opravňuje zastávat i pozici asistenta pedagoga.

Respondentky R5 a R7 mají středoškolské vzdělání s maturitní zkouškou a obě si posléze dodělávaly taktéž asistentský kurz. R7 k tomu, v odpovědi k 8. otázce, dodává: „*Ve finále to byla ztráta času, kdybych to věděla, zřejmě bych promarněný čas trávila samostudiem...*“. Její pohled může být zkreslený zaměřením středoškolského studia, kdy se celé 4 roky věnovala pedagogice. Respondentka R5, která neměla středoškolské studium zaměřené pedagogicky, v odpovědi na otázku č. 9 vyvrací tvrzení R7 a říká: „*Ze své vlastní zkušenosti musím říct, že pro mě bylo studium velmi přínosné.*“ Jak můžeme vidět, velmi záleží, zda o dané problematice už máte nějaké znalosti, či nikoliv.

Z představených odpovědí i z předcházející tabulky můžeme zjistit, že Kurz pro asistenta pedagoga absolvovalo 5 respondentů (R1, R2, R3, R5, R7) a dva, díky svému dřívějšímu studiu a jeho naplnění kvalifikačních předpokladů pro danou pozici, si kurz dodělávat nemuseli (R4 a R6).

Shrnutí výzkumné otázky číslo 1

Nejčastěji měli oslovení asistenti pedagoga vysokoškolské vzdělání v bakalářském stupni. Jedná se o pět z oslovených 7 respondentů. Dva respondenti absolvovali střední školu s maturitní zkouškou. Zaměření nejvyššího dosaženého vzdělání jednotlivých respondentů následně ovlivnilo, zda musí pro danou pozici absolvovat navíc Kurz pro asistenta pedagoga.

VO2 – Jak se projevuje specifické chování Vašeho svěřence?

Cílem otázky bylo zjistit, jaké jsou specifické projevy romských žáků. Na položenou otázku se často objevovaly odpovědi typu jako u R3 v odpovědi 19 „*Často řešíme agresivitu, která je vůči okolí nebo jde o sebeustrukci.*“. Podobné zkušenosti má i R2, která hovoří v odpovědi 12 „*házi židlemi, napadá mne i kolegyni.*“. Jedná se o specifické rysy mentální retardace, v těchto případech střední mentální retardace.

Jinak nelze všechny zájmové děti charakterizovat jednotnými prvky. Každé dítě je jedinečné a velmi záleží na jeho diagnóze, rodinném zázemí, psychickém rozpoložení a denním rozpoložení. Každý je jiný a pokaždé se s dítětem pracuje jinak. Například R1 říká v odpovědi u otázky 12: „*Reaguje neadekvátně na různé situace a podněty, které se během dne dějí... Jelikož se jedná o romského žáka, je skutečně velmi vznětlivý...*“ dále pokračuje: „*Špatná orientace v učebnicích, neschopnost poradit si s běžnými věcmi, jako napsat příklady do dvou sloupců vedle sebe, je celkem problém*“. V případě svěřence R1 se jedná o chlapce Cyrila, který má diagnostikovanou lehkou mentální retardaci a jeho

největším problémem je chování. Výchovné problémy jsou ze strany pedagogů přiřazeny problémům v rodině, kdy se rodiče Cyrila rozhodli pro pěstounskou péči dalších tří dětí. Chlapec tento fakt do dnešních zřejmě nezpracoval a jeho školní disciplína je velmi narušena.

R2 asistuje u žáka v hraničním pásmu střední a těžké mentální retardace. Jak bylo zmíněno výše, pokaždé na něj platí různé taktiky, jak ho při záchvatu uklidnit. R2 v odpovědi na otázku č. 12 konstatuje: „*Snažíme se ho oddělit od ostatních dětí... například odchodem ze třídy... Někdy naopak chce, aby si ho nikdo nevšímal a uklidnil se sám...*”. Profesionalita asistenta i učitele se promítla během náslechové hodiny, kdy žáka vyprovokoval záměrně jeho spolužák, a než se zájmové dítě stačilo dostat do záchvatu vzteku, asistentka ihned zasáhla a žáka odvedla do vedlejší relaxační místnosti, ve které zůstali po nezbytně nutnou dobu. Jak konstatuje R2: „*...to už poznáme...*”. Vzájemný vztah mezi žákem a pedagogickým asistentem je skutečně ve speciálním školství a ve vzdělávání romských žáků velmi důležitý. R5 například uvádí v odpovědi na 19. otázku: „*Co mě ale překvapilo, je jejich silné vnímání, jak to s nimi, kdo myslí.*” a pokračuje: „*...když je někdo neuznává jako rovnocenného partnera, oni to okamžitě vycítí a nerespektují ho.*” Tvrzení dokazuje i výpověď R7, která u 14. odpovědi uvádí: „*...jsou romské děti velmi citlivé a empatické. Nesnáší nespravedlnost a nepřímé jednání.*”

Zde můžeme vidět, že romské děti jsou opravdu velmi emočně založené, tak jako zmiňuje odborná literatura. Snadno se nechají vyprovokovat od svých spolužáků a těžko pak potlačují svůj hněv. R5 se k této problematice vyjadřuje v odpovědi 14: „*...trochu bych jí připodobnila ke starším ženám z jejich etnika, kdy lítají nadávky, rozhazuje rukama, křičí a celkově se situace vyšroubuje do obřích rozměrů*”. Dívce, u které R5 asistuje, je diagnostikována lehká mentální retardaci, ovšem velmi těžké ADHD, na které je medikována, předepsané léky však neužívá pravidelně, a to se neblaze podepisuje na jejím chování během školní docházky.

Respondent R3 potvrzuje, že nejčastěji se u romských dětí řeší právě agresivita a upozorňuje, že je často spojená také s poruchami autistického spektra. Opačné situace zažívá se svou svěřenyní R4. Asistuje o holčičky, která má v současné chvíli diagnostikovanou střední mentální retardaci v kombinaci s dalšími problémy, které nejsou lékaři zcela objasněny. R4 charakterizuje dívku jako klidnou a droboučkou dívku, která je v chování spíše apatická, na druhou stranu dodává v odpovědi 14: „*...i když také si nenechá nic líbit... když jí někdo ze spolužáků zlobí, nenechá si to a vše jim vrátí...*”. Samozřejmě vše v rámci jejích zdravotních možností, protože dívka potřebuje pomoc i během pohybování po škole. Největším problémem zde není samotné chování dívky, ale její závažné postižení, které není ze strany rodiny stimulováno. R4 zdůrazňuje v odpovědi 19: „*Matka není schopná dívce zajistit rehabilitace, důležitou logopedickou péči a ani doma bych neřekla, že by se jí nějak věnovala*”.

Shrnutí výzkumné otázky číslo 2

Ze zpracovaných rozhovorů a náslechové hodiny bylo možné zjistit, že nelze charakterizovat všechny děti se stejnou diagnózou komplexně. Každé je jiné, jinak se projevuje. Záleží na mnoha faktorech, které se podepisují na aktuálním stavu dítěte a kvůli tomu se musí pedagogičtí pracovníci rozpoložení dítěte alespoň částečně přizpůsobit. Větší prostor, jak již bylo několikrát zmíněno, je přímo v základních školách speciálních.

Bylo by však vhodné apelovat i na běžné učitele v základních školách, aby se pokusili porozumět potřebám jejich integrovaných žáků. Bohužel, ani systém nenapomáhá toto chápání změnit, protože vystudovaný učitel pro běžnou základní školu si nemusí dodělávat vzdělání ze speciální pedagogiky a je pouze na jeho osobnosti, jak bude schopen dítě začlenit do výukových činností. Doufejme, že většina pedagogů je osvěceny a snaží se znevýhodněným dětem plnohodnotně pomáhat.

VO3 – Jak byste popsal/a romského žáka?

Třetí výzkumná otázka se detailně zaměřuje na charakteristiku romských žáků. Opět zde bylo respondenty zmiňováno, že záleží na jednotlivých žácích. Na některých společných znacích se však oslovení shodli. R1 otevírá charakteristiku v odpovědi číslo 20: „...je *vznětlivý, zákeřný, dlouho neudrží pozornost...často lže...*”. R2 doplňuje v odpovědi 21: „*Často jsou arogantní, povýšení, hluční, ne příliš inteligentní, vznětliví.*” R3 navrhuje v odpovědi 29: „...*problémy s chováním, zanedbaný rodinou*”. R3 také uvádí v odpovědi na otázku 28: „*Romské děti končí v našich školách většinou díky zázemí, ve kterém vyrůstají, často se jim nikdo nevěnuje...*”. R4, která dlouhá léta pracovala jako učitelka na základní škole a má bohaté zkušenosti, upřesňuje, že žáci z romských rodin mají vysoké absence, protože pro romské rodiče není škola pro život důležitá. Ve školních znalostech se problémy projevují napříč vyučovanými předměty, jak uvádí R4 v odpovědi na otázku 21: „*Špatně čtou, nerozlišují tvrdé a měkké souhlásky, často mívají logopedické problémy.*” dále pokračuje: „*Co se týče charakteru, jsou dost hluční, zákeřní, nedá se jim věřit, za všechno mohou ti okolo, jen ne oni.*”. Důležitý poznatek však zmiňuje pouze R5, a to romský jazyk. K dané problematice uvádí v odpovědi na otázku 19: „...*spousta příruček a odborných knih říká, že Romové umí mluvit svým jazykem*” a následně dodává: „*Chtěla bych zde upozornit, že toto tvrzení už není tak úplně pravda. Mnoho dětí sice pár slovíček zná, ale rozhodně nemluví plynule...*”. Zde se můžeme přesvědčit, že romský jazyk v praxi ztrácí na svém významu a pomalu, ale jistě zaniká etnická identita Romů. Problematika romského jazyka byla samostatně zpracována v teoretické části.

Předcházející vyjádření lehce zpochybňuje vyjádření R6, která říká v odpovědi na 15. otázku: „*Naše děti z etnické menšiny chodí do školy čisté, s velkými svačinami...záleží na rodinném a sociálním zázemí rodiny.*” Můžeme se domnívat, že respondentka popisovala spíše celkový pohled na romské etnikum, protože jejich školní zařízení navštěvují romské děti z poměrně dobrého socioekonomického zázemí, které se pozitivně podepisuje na celkovém chování a vzhledu romských žáků. R7 potvrzuje, že nelze hodnotit žáky z etnické minority komplexně, ale zároveň dodává v odpovědi na otázku 22: „*Ale většina jsou děti s problémovým chováním, hlučné, velmi temperamentní.*” R2 navíc vidí rozdíl mezi věkovými kategoriemi žáků, v odpovědi 21 říká: „...*zanedbaný, špinavý, nebo naopak oblečený do značkových, drahých věcí. To se objevuje spíše na druhém stupni.*” Proč tomu tak může být, je v rovině spekulací, ale R2 se domnívá, že si spíše drahé věci obstarávají nelegálním způsobem. Pro takové tvrzení však nemá žádné podložení, proto se dále o této problematice detailně nerozšiřuje. Ostatní respondenti však nic podobného nezmiňují, tudíž můžeme považovat výpověď R2 za subjektivní.

Abychom však jen nehanili, musíme zmínit i kladné vlastnosti. Například R1 v odpovědi 20 zmiňuje: „...*je velmi empatický vůči lidem, ke kterým chová důvěru.*” R4 dodává v odpovědi 21: „...*jsou výborně hudebně založení, mají rytmus a rádi*

tancují.” Předpokládáme, že se jedná o rodové geny, jak bylo zmiňováno v teoretické části, Romové bývali po celou svou historii výbornými muzikanty. R5 potvrzuje tvrzení v odpovědi 19: „*Co se týče hudby, tak všichni víme, že rádi tancují...*”. R7 se o hudbě ve spojení s romskými žáky taktéž zmiňuje v odpovědi 22: „*Na druhou stranu jsou velmi muzikální.*”

Také zdůrazňuje, že je velmi důležitý přístup pedagogických pracovníků slovy: „*Pokud je chcete zaujmout, musíte mnohdy přistoupit na jejich hru, samozřejmě v rámci vztahu pedagog-žák.*” a dodává: „*...když chceme s učitelkou něčeho dosáhnout, hrajeme divadélko, které by žáky navnadilo a nadchlo pro následnou práci.*” Kreativita obou pedagogických pracovníků byla při možnosti jejich výuku navštívit skvělá. Děti práce velmi bavilo a se zájmem pracovaly. Jak bylo autorce práce sděleno, nátlakem dosáhnou opaku. Děti se zablokují a na truc pracovat nechtějí. Proto je velmi zdůrazňován vztah pedagogický pracovník – žák.

Shrnutí výzkumné otázky číslo 3

Oslovení respondenti jsou přesvědčeni, že se v podstatě neexistuje přesná definice, jak charakterizovat romského žáka. Velmi často však zmiňovali vliv rodinného zázemí, ve kterém jsou děti vychovávány. Hovoří tak o dětech, které nejsou doma rozvíjeny, nemají vytyčená jasně definovaná pravidla, neznají hranice svého chování. Vše se následně odráží jak v problematickém sociálním chování, tak ve školní docházce. Jsou nepozorné, neukázněné. Dle kazuistik se také ve velké míře jedná o děti z neúplných rodin. Většinou v péči matky. Dětem, především dospívajících chlapcům, tak chybí pevný mužský vzor, který by jim mohl poskytnout oporu a nastavit potřebné mantinely.

VO4 – Je podle Vás práce asistenta pedagoga náročná?

Výzkumná otázka chce poukázat na náročnost práce, která je z řad laické veřejnosti, ale bohužel i například ze strany učitelů, celkem podceňována. To dokazuje i pohoršená reakce R7, která na tuto otázku 25 odpovídá: „*Domníváte se, po tom všem, co jsem Vám tu odvykládala, že není?*“ následně pokračuje: „*Je to náročné fyzicky i psychicky a někdy opravdu dost.*”. R5 dodává v odpovědi 21: „*...jedná se o velmi psychicky náročnou práci, a pokud máte ve třídě i akční dítě, ...je namáhavá i fyzicky.*“ R2 souhlasí s předcházejícími tvrzeními, navíc dodává v odpovědi 23: „*Kdo říká opak, má možnost jít si to zkusit.*“

Souhlasí také R3, který zdůrazňuje, jako jediný muž ve zkoumaném vzorku respondentů, v odpovědi 32: „*Velmi náročná. Především na psychiku...pro holky je to náročné i fyzicky.*“ Odkazuje tak na problematiku gendrového složení na dané pozici. Jak již bylo v práci několikrát zmiňováno a odkazováno statistikami Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, na pozici asistenta pedagoga pracují ve velké části především ženy. Ačkoliv se často jedná o fyzicky náročnou práci, kdy například přenášení vozíčkáře, jak uvádí R6 v odpovědi 11: „*...pomáhám kolegyni z vedlejší třídy s vozíčkářem při obsluze na WC a zde je také zapotřebí fyzická síla.*“ zastávají tuto často namáhavou práci právě ženy. Důvodem je zřejmě slabé finanční ohodnocení, jak se zmínil R3 už výše. Můžeme si klást otázku, jak přilákat na pozici asistenta pedagoga, potažmo do celého školství, více mužů? Odpověď se zřejmě bude ukrývat právě za finančním ohodnocením pozice. Ačkoliv v posledních letech se do školství dávalo čím dál více peněz, mnohdy se výrazně

oceňovali spíše učitelé a na asistenty nezbyvalo adekvátní zvýšení. Bohužel, i v samotném nastavení systému je patrné, že podceňování pozice, minimálně finanční, je zde taktéž. Na druhou stranu, kurzy pro asistenty pedagoga se stále otevírají každý půl rok na různých vzdělávacích institucích a stále jsou jejich kapacity plné. Značí tento trend neustále nové zavádění pracovních pozic ve školství, nebo současní asistenti po určitém roce praxe odcházejí a školy potřebují dosadit na jeho místo někoho jiného? Možný trend však také trochu nastiňují i dotázaní respondenti. Například R1 uvádí v odpovědi 6: *„Pokud jste alespoň z části své osobnosti ambiciózní, s pozicí asistenta si nevystačíte. Proč byste neměla taky. Když Vám stačí už jen dva roky na Mgr. a být tak sama svým pánem v hodině?“* Vypadá to, že pokud se k asistentství dostane mladý člověk, často tuto pozici vnímá jako mezistupeň k následnému učitelskému místu, na kterém sbírá hojně zkušenosti pro práci s dětmi, a po ukončení potřebných studií místo asistenta opouští. Stejně úvahy má R6, ta hovoří v odpovědi 7: *„Měla jsem zájem o speciální pedagogiku... Bohužel, při Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích tato možnost nebyla. Nyní by měl být již obor otevřen, ale jen jako prezenční studium, což v mém případě nelze využít.“* Zároveň dodává, že pokud by obor otevřeli i v kombinované formě, určitě by se přihlásila. Tvrzení R1 tak tímto potvrzuje. Zde se otevírá prostor pro možný další výzkum této problematiky, která by byla zcela jistě zajímavá.

Z předchozích řádků je patrné, že je jedná o psychicky a fyzicky náročnou pozici, proto se respondenti zmiňují o potřebě relaxace a uklidnění. R2 říká v odpovědi 22: *„...jsem často na procházce se psy, cvičím jógu, sleduji staré, dobré české detektivky. Jakoukoliv činnost, kterou se zregeneruji, a především mohu vypnout mozek, nechci přemýšlet.“* Ostatně jóga (R4 v odpovědi 22) a detektivky (R1 v odpovědi 21) se objevují i u dalších respondentů. Může se jednat o potřebu úniku z reality. V případě jógy i možnost přesažnosti člověka. Spojení pohybu a hudby, meditace. Dále se často objevuje motiv přírody, R1 uvádí u odpovědi 21: *„Ráda chodím na procházky v přírodě... kde si vždy skvěle vyčistím hlavu.“* R7 přitakává v odpovědi 24: *„...Ráda chodím na procházky do přírody...“* Předpokládáme, že člověk, který tráví většinu svého času v hlučném prostředí, psychicky náročném, potřebuje svůj čas trávit venku, na vzduchu a nejlépe v klidu lesa, kde je hluk minimální. Může se tak jednat o podvědomý návrat ke kořenům, k přírodě, jak to bývalo v dřívějších dobách normální. Naopak R3 zmiňuje, že k volnění potřebuje sport, v odpovědi 31 říká: *„...Sport je můj největší ventil...“*. Zřejmě chce prožívat zážitek jako prostředek ke vnímání sebe samotného. Jako ve všech sférách lidského života se zde ukazuje potřeba přesažnosti, potřeby prožívat zážitek, kdy se člověk věnuje pouze sám sobě, ve svém nitru, jen se svými myšlenkami.

Shrnutí výzkumné otázky číslo 4

Z rozhovorů je patrné, že se jedná o velmi náročnou, namáhavou pozici, kterou je potřeba ve volném čase nějakým způsobem kompenzovat. Často se respondenti navrací k přírodě, k jejímu klidu, kdy se mohou odprostit od běžných každodenních problémů. Se stejným záměrem se věnují i sportu v touze po zážitku z výhry, z oslavy. Těžká psychická zátěž se tak kompenzuje potřebností alespoň na chvíli se zastavit, přestat řešit aktuální problémy a věnovat se sám sobě. Bohužel, vnímání společnosti, mnohdy včetně školství, má tendenci pozici asistenta neustále podceňovat. Z následkových hodin však bylo jasné, že tento postoj je naprosto mylný a nevhodný. Skutečně bychom si měli asistentů vážit a brát je jako plnohodnotné pedagogické pracovníky ve třídě, škole, v celém školském systému.

VO5 – Jaké jsou problémy v této profesi?

Jasně formulovaná otázka, která si klade za cíl, jaké největší hrozby může zkoumaná profese obsahovat. Nejčastěji se v odpovědích objevovala námaha, opět psychická i fyzická. Například R3 uvádí v odpovědi 35: „...*musíme být pořád ve střehu, protože se nesmí žádnému dítěti nic stát...*“ R4 však doplňuje odpovědi 25: „*Nejvíce asi dostatek pochopení, tolerance a empatie ze strany pedagogického pracovníka*“ a upřesňuje: „...*V poslední době se jede spíše na výkon než na potřebu dětem předat životní zkušenosti a postoje...*“ Rozšiřuje tak pohled na danou problematiku také o postoje pedagogických pracovníků. Tak jako bylo v práci několikrát zmíněno, že není žák jako žák, stejně tak není učitel/asistent jako učitel/asistent. R2 ještě přidává v odpovědi 25: „...*V téhle práci je parta fajn lidí na jedné vlně fakt strašně důležitá...*“. Chce upozornit, že nejen osobnostní předpoklady, životní hodnoty, postoje pedagogických pracovníků, ale i samotné vztahy mezi jednotlivými pracovníky jsou naprosto stěžejní pro práci asistenta pedagoga, především pak u romských žáků. R7 dodává v odpovědi 16: „...*Jednou jsme se s učitelkou nepohodly kvůli soukromým věcem a mohu objektivně říci, že horší následující vyučující hodinu jsem nezažila...*“ svou odpověď rozvíjí: „...*Děti byly jak utržené ze řetězu...*“ pro vzniklý problém má i vysvětlení: „...*romské děti jsou velice, velice citlivé...pokud mezi námi nepanují vřelé vztahy, děti to vycítí a začnou se dle toho také chovat.*“ R7 navíc upozorňuje v odpovědi 26: „*Kolektiv je zásadní...*“ Odkazují tak na empatičnost romských dětí, která je dle všech respondentů silnější než u žáků z majoritní společnosti. Zdůrazňují potřebu vřelých, klidných vztahů navozující alespoň ve školním prostředí poklidnou, mírumilovnou atmosféru, která dětem často chybí v domovech, v nichž žijí. Pedagogové tak podvědomě pozitivně působí na žáky, kteří se mohou ve škole cítit komfortně a milovaně. Zároveň zmiňuje R7, že aby byla sama v psychické pohodě, potřebuje pracovat v kolektivu, ve kterém se cítí dobře. Jedná se dle jejího názoru o důležitou podmínku, díky jejíž absenci by mohlo vést až k syndromu vyhoření, nejčastější odpovědi u páté výzkumné otázky. R6 uvádí v odpovědi 18: „...*Je důležitá péče o duši i tělo...aby nedošlo k syndromu vyhoření.*“ R4 potvrzuje v odpovědi 25: „...*Syndrom vyhoření, tam spatřuji zřejmě největší riziko...*“ R3 ale upozorňuje v odpovědi 35: „...*Syndromu vyhoření se zřejmě časem nedá vyhnout...*“ Stejný postoj sdílí i R2 v odpovědi 25: „...*Syndrom vyhoření je v profesích, kde jste denně s lidmi, velmi častý...*“ V současné chvíli se všichni respondenti cítí skvěle, věnují potřebnou péči svému tělu a myslí a domnívají se, že syndrom vyhoření je zatím postihnout nemůže. Například opět R2 s humorem zmiňuje v odpovědi 25: „...*vždycky říkám kolegyni, kdyby na mně něco pozorovala, ať mi to řekne...*“ R3 se přidává v odpovědi na otázku 35i „...*Do syndromu vyhoření mám snad ještě daleko...*“ Doufejme, že se nemýlí a že dále budou plnohodnotnými pedagogickými pracovníky, kteří si skutečně zaslouží profesní, ale i morální uznání.

Shrnutí výzkumné otázky 5

Námaha, stres, psychická a fyzická zátěž, nedostatek pochopení, podceňování, neuznávání a syndrom vyhoření. Několik nejdůležitějších problémů, které zformulovali ve svých odpovědích dotázaní respondenti. Práce asistenta pedagoga je opravdu namáhavou profesí, která si žádá morálně, empaticky a psychicky vyzrálého jedince, který bude zvládat dennodenní tlak a stres, se kterým se bude muset naučit pracovat.

Z průběhu rozhovorů bylo patrné, že všichni oslovení jedince jsou v plné síle, a především pro svou práci velmi zapálení. Pro zmíněné osoby neznámá asistentství pouze práci, ale životní poznání. Můžeme být rádi, že takoví lidé pracují v českém školství, i když prestiž jejich pozice je nevalná.

5 Diskuse

Výzkumná část předkládané práce je založena na základě zpracovaných rozhovorů a zpracovaných kazuistik jednotlivých romských žáků. Je zřejmé, že asistent pedagoga je velmi důležitá, psychicky a fyzicky náročná práce, která se v dnešním pojetí školského systému setkává s neuznáváním a podceňováním dané pozice. Tento fakt potvrzuje také platové ohodnocení pozice asistenta, který dle respondentů není zcela adekvátní.¹⁸¹ Fakt potvrzuje i genderové zastoupení na pozici asistentů.

Pro následnou diskuzi jsou důležité stanovené výzkumné hypotézy, které navazují na vytyčené výzkumné otázky, které jsou pro samotný výzkum zásadní. Znění výzkumných hypotéz je uvedeno v kapitole Metodologie výzkumu. Na základě stanoveného cíle směřovaly výzkumné otázky právě na asistenty pedagoga. Výzkumné otázky jsou uvedeny v kapitole Rozhovory.

Na základě teoretické části, která představila potřebné kvalifikační předpoklady, a následném výzkumu se došlo k tvrzení, že samotné kvalifikační předpoklady nestačí. Největší roli ve správně zastávané profesní pozici hrají především osobnostní předpoklady, jako tvořivost, důslednost, schopnost improvizovat, a především umět se přizpůsobit individuálním potřebám žáka. Můžeme také zmínit toleranci, ochotu pomáhat a empatii. Tímto jsme potvrdili výzkumnou hypotézu č. 3. Asistenti pedagoga jsou vyvráždění, silné, motivující osobnosti, které mají smysl pro spravedlnost a snaží se být za každých okolností objektivní. Právě zmiňovaná objektivita je při práci s romskými dětmi naprosto nezbytná. Jak bylo doloženo odbornou literaturou, ale i následným výzkumem, právě romští žáci jsou velmi citliví na případnou nespravedlnost. Také silně vnímají vztahy mezi samotnými pedagogickými pracovníky, proto je přátelské klima třídy dalším důležitým prostředkem pro úspěšnou edukaci těchto žáků. Přátelské vztahy na pracovišti jsou důležité i pro samotné zaměstnance. Mnoho z nich uvedlo, že pokud by se ve školním prostředí sami dlouhodobě necítili komfortně (permanentně hlučné, stresové prostředí, namáhavá psychická práce) mohlo by u nich dojít až k syndromu vyhoření. Tímto byla potvrzena také stanovená hypotéza č. 4. Předcházení syndromu vyhoření, kromě výše zmíněného, si taktéž asistenti pomáhají neustálým samostudiem, díky němuž se neustále rozvíjí, udržují mozek aktivní a často si doplňují svou kvalifikaci, i přes fakt, že pět ze sedmi oslovených respondentů má vysokoškolské vzdělání, převážně v bakalářském stupni. Díky těmto závěrům se potvrdila taktéž hypotéza č. 2. První stanovená hypotéza, jež předpokládala viditelné rozdíly v chování mezi romskými žáky a žáky z majoritní společnosti, byla potvrzena částečně. Ač se asistenti zmiňovali o určitých znacích v chování romských žáků, jako hlučnost, nerespektování pokynů, agresivita, vulgární mluva atd., bylo dojito k závěru, že velmi záleží na domácím prostředí, v němž daný žák vyrůstá. Stejný vliv rodinného zázemí se dá pozorovat i na žácích z majoritní společnosti, proto nelze hypotézu zcela jasně potvrdit.

Specifika romských žáků, tak jak byla představena v praktické části pomocí výstupů z pozorování a rozhovorů, se potvrdila. Velmi často se jedná o výbušné děti, které při každém menším podnětu ztrácejí kontrolu nad svým chováním, a je pro pedagogické pracovníky velmi složité je uklidnit a vrátit do klidného stavu, kdy se může pokračovat ve výuce. Důležitým typickým znakem romských dětí je dle asistentů neochota poslouchat, neuznávání autorit. Zde může být spatřován rozpor s odbornou

¹⁸¹ Přepis rozhovoru s R3, odpověď na otázku č. 5.

literaturou, která uvádí, že romské děti uznávají věkově starší a zkušené lidi. Opak je ale pravdou. Zájemní žáci pocházejí především ze slabých socioekonomických poměrů, často z neúplných rodin. Kvůli těmto faktorům těžko rozpoznávají autority a nechtějí se podrobovat školním pravidlům. Asistenti i pedagogové těchto dětí se shodují, že často přizpůsobují výuku konkrétním potřebám žáků. Jako příklad můžeme uvést časté střídání činností, protože romské děti jsou dost roztěkané, u jedné činnosti dlouho nevydrží. Postup se však nejčastěji aplikuje na základních školách zřízených dle § 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb. Zde mají prostor pro větší individuální péči a dle kritického zhodnocení autorky se jedná o důležitá školská zařízení, která svou práci odvádějí precizně. V běžných základních školách jde střídání činností hůře uchopit, ale zde velmi záleží na osobnostních předpokladech jak asistenta pedagoga, tak učitele.

Po celkovém shrnutí zjištěných faktů z rozhovorů s respondenty bylo zjištěno, že ačkoliv mají romští žáci své specifické prvky v chování, velmi záleží na rodinném zázemí žáka, které pro něj může být nesmírně stimulační, popřípadě naopak velice nepodnětné. Asistenti pedagoga jsou vyzrálé, empatické osobnosti, které jsou schopny romským dětem předat své znalosti, žebříček hodnot a ve větší míře je pozitivně připravit na následující život mimo školní zdi. Důležitým prvkem je právě rodina, díky níž se může pohled majoritní společnosti na ně změnit k lepšímu, více je začlenit do každodenního života. Rodina může změnit i pohled samotných Romů, především na vzdělání, které se u nich netěší velké oblibě. Zde je spatřován další prostor pro možný výzkum, který by se zajímal o vnímání školství z pohledu Romů.

Lehkým podceněním výzkumných rozhovorů byl počáteční ostych a nedůvěra respondentů vůči autorce práce, který se následně povedlo odstranit a respondenti odpovídali na všechny otázky. Mírně svazující pro respondenty byl fakt, že byli tázáni ohledně svých pracovních povinností. Nechtěli příliš rozebírat konkrétní činnosti, mnohdy se zdráhali být kritičtí vůči fungování v hodinách atd. Vzhledem k tomuto faktu a složitosti vysvětlování, jak romské děti se specifickými poruchami pracují během vyučovacích hodin, bylo možné konkrétní asistenty navštívit přímo ve školských zařízeních během vyučování. Velmi často se respondenti zmiňovali, že je potřeba výuku zažít osobně, aby autorka práce pochopila, o čem se asistenti v rozhovorech zmiňují. Náslechové hodiny byly pro autorku skutečně velmi přínosné a díky nim mohla do zkoumané problematiky proniknout ještě hlouběji než jen teoretickým diskutováním s respondenty.

Cíl práce, tak jak byl stanoven na počátku, tedy zmapování a představení předpokladů pro výkon asistenta pedagoga, byl naplněn. Tři stanovené výzkumné hypotézy ze čtyř byly taktéž potvrzeny. Ne zcela potvrzenou byla hypotéza č. 1, která předpokládala, že asistenti pedagoga vidí rozdíl v chování mezi romským žákem a žákem z majoritní společnosti. Dle zhodnocení rozhovorů však rozdíl není příliš markantní a velmi záleží na rodinném zázemí jednotlivého dítěte, ať se jedná o jakéhokoliv žáka.

Závěr

Tématem pro zpracování předkládané práce byla problematika asistenta pedagoga a romského žáka. Předcházející zpracovávané práce se zaměřují především na obě zkoumané kategorie samostatně. K propojení oblasti asistenta pedagoga s romským žákem došlo záměrně, aby byla tato problematika uceleně pochopena a představena čtenáři. Cílem je zmapování a představení předpokladů pro výkon asistenta pedagoga. Po stanovení cílů práce byly vytyčeny čtyři výzkumné hypotézy, které jsou formulovány v Úvodu práce.

Práce je klasicky členěna do dvou velkých celků, teoretické a praktické části. V rámci teoretické části jsou představeny základní pojmy související se vzděláváním a výchovou. Je zde popsán systém podpůrných opatření a fungování školních poradenských zařízení, kterými jsou Speciálně pedagogická centra a Pedagogicko psychologické poradny. Důležitou kapitolou, která však není popsána detailně z důvodu její složitosti a předkládané práce se dotýká spíše okrajově pro dotvoření celkového přehledu čtenáře, je systém školství v České republice. Jsou zde popsány nejdůležitější školní zařízení, jež navštěvují romští žáci a ve kterých se můžeme setkat s pozicí asistenta pedagoga. Předškolní a základní vzdělávání je samozřejmostí, ale vzhledem k faktu, že romské děti velmi často navštěvují školská zařízení zřízená dle § 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb. (školský zákon), jsou zde zahrnuty i školy speciální. Dalším důležitým tématem jsou nejčastější mentální poruchy romských dětí, u kterých je přidělen asistent pedagoga pro jejich lepší fungování ve třídě a úspěšnější socializaci ve školním prostředí. Nejčastěji se jedná o lehkou, střední a těžkou mentální retardaci, neurovývojem poruchu s názvem ADHD.

Vzhledem k faktu, že zájmovou problematikou práce jsou romští žáci, je důležité se zmínit v této problematice taktéž o rodinném zázemí. Romská rodina má svá specifika, která jsou dle názoru autorky práce potřeba zohlednit i při vzdělávání těchto dětí. Jedná se především o rodinou hierarchii, vzájemné vztahy a také postoj romských rodičů ke vzdělávání jejich dětí. Z odborné literatury bylo zjištěno, že pro Romy je vzdělávání nepříliš důležité, a tak na své děti během povinné školní docházky moc nedbají. Toto tvrzení bylo ověřeno během následných hodin přímo ve třídách, kde bylo zjištěno, že právě romští žáci mají obrovské množství zameškaných hodin během školního roku. Velmi často také odcházejí ze základní školy přímo na pracovní úřad, případně do pracovního procesu, kde se uplatňují spíše jako pomocní pracovníci, například na stavbách. V teoretické části je taktéž kapitola věnovaná romským žákům, jejich historii, vzdělávání a romskému jazyku. Zde bylo poukázáno na problematiku začlenění předškolních dětí do základních škol, protože většina z nich mluví českým jazykem velmi špatně a jejich následná socializace je tudíž složitější než u dětí z majoritní společnosti.

Poslední větší kapitolou teoretické části je pohled na pozici asistenta pedagoga. Mapuje zavádění pozice do školského systému, její historii, ale i kvalifikační požadavky uchazeče či následné platové zařazení. Z důvodu nižšího platového ohodnocení, než by si pracovníci zasloužili, zastávají tuto pozici převážně ženy. Překvapivým zjištěním z vyhodnocování rozhovorů bylo, že většina oslovených asistentů má vysokoškolské vzdělání, převážně z pedagogických oborů.

Výzkumná část byla postavena především na rozhovorech s oslovenými asistenty pedagoga z různých základních škol, v různých městech na území Jihočeského kraje. Osloveno bylo sedm asistentů v rozličných věkových skupinách od dvaceti osmi let do šedesáti jedna let. Rozhovory byly následně podpořeny zpracovanými kazuistikami

jednotlivých žáků, které byly vypracovány na základě postřehů samotných asistentů pedagoga, učitelů, a především samotnou autorkou práce, která byla přítomna u každého žáka na několikadenním zúčastněném pozorování. Výstupy z pozorování jsou zakomponovány do školní anamnézy v rámci jednotlivých kazuistik. Zde se dokládá tvrzení všech respondentů, že nelze srovnávat děti a jejich dovednosti, byť se stejnou diagnostikovanou poruchou. Každé dítě je jedinečné, tudíž i přístup pedagogických pracovníků musí klást velký důraz na individuální práci s jedincem. Asistenti pedagoga jsou pro učitele obrovskou oporou a pomocí při zvládnutí běžné školní výuky.

Cíl práce byl naplněn a tři stanovené výzkumné hypotézy ze čtyř byly potvrzeny. Jedinou, ne zcela potvrzenou hypotézou se stala hypotéza č. 1, která předpokládala rozdíl v chování mezi romským žákem a žákem z majoritní společnosti. Ačkoliv respondenti charakterizovali několik znaků v chování romských žáků, jako snadná vznětlivost, hlučnost atd., nejsou přímo podmíněny etnickou příslušností. Záleží tak na rodinném zázemí, které může být velmi podnětné, či naopak naprosto nemotivující u všech žáků našich školských zařízení.

Předkládaná práce podává ucelený pohled na asistenta pedagoga a romského žáka. Může být přínosem pro začínající asistenty u těchto dětí, či u dětí se zdravotním nebo mentálním znevýhodněním. Práce však narazila také na problematiku malého finančního ohodnocení asistentů v rozporu s neustále plnými kurzy pro asistenty pedagoga. Zde je spatřován možný podnět k dalšímu zpracování problému. Dalším možným zajímavým tématem k možnému bádání je vztah Romů ke vzdělání a jeho příčina.

Dle autorky práce je pozice asistenta pedagoga velmi náročná a často podceňována. Problém by mohl vyřešit školní systém, který by měl asistenty lépe finančně motivovat a zlepšovat všeobecné povědomí o jejich práci a důležitosti ve školní soustavě vzdělávání. Važme si tedy všech asistentů, kteří i přes neadekvátní finanční ohodnocení chtějí tuto profesi vykonávat, protože pro ně samotné se jedná o poslání. Poslání, které pomáhá dětem zvládat školní povinnosti, rozvíjet v nich smysl pro spolehlivost, pomáhá budovat v žácích pocit potřebnosti. Poslání, jež pomáhá i v případě zdravotně postiženého žáka navštěvovat školské zařízení jako zdravé děti.

Seznam použité literatury

BALVÍN, J. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. Praha: Radix, 2004. ISBN 80-86798-01-1.

BARKLEY, R. A., et al. *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. New York: Guilford Publications, 2018. ISBN 978-14-6253-887-4.

BARTOŇOVÁ, M.; VÍTKOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-158-4.

BASLEROVÁ, P.; FELCMANOVÁ, L.; MICHALÍK, J. *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. Praha: Člověk v tísni, 2015. ISBN 978-80-87456-57-6.

BAZALOVÁ, B. *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*. 1. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0693-4.

BENDL, S.; HANUŠOVÁ J.; LINKOVÁ M. *Žák s problémovým chováním: cesta institucionální pomoci*. 1.vyd. Praha: Triton, 2016. ISBN 978-80-7387-703-3.

BENDOVIČ, P.; ZIKL, P. *Dítě s mentálním postižením ve škole*, Praha: Grada, 2011. ISBN 978-0-247-3857-3.

ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3377-6.

ČÁP, D.; DOSOUDIL, P. *Metodika diagnostické a intervenční práce ve středisku výchovné péče*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2014. ISBN 978-80-7481-040-1.

ČERNÁ, M. *Černobílý život*. Praha: Gallery, 2000. ISBN 80-86010-37-6.

ČERNÁ, M. *Česká psychologie – Speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2015. ISBN 978-80-2463-071-7.

DANIEL, B. *Dějiny Romů. Vybrané kapitoly z dějin Romů v západní Evropě, v Českých zemích a na Slovensku*. 1. vyd. Olomouc: Univerzity Palackého, 1994. ISBN 80-7067-395-8.

DAVIDOVÁ, E. *Kvalita života a sociální determinanty zdraví u Romů v České a Slovenské republice*. Praha: Triton, 2010. ISBN 978-80-7387-428-5.

DAVIDOVÁ, E. *Poválečný vývoj a osudy Romů v letech 1945-1989*. In ČERNÁ, M. et al. *Černobílý život*. Praha: Gallery, 2000. ISBN 80-86010-37-6.

DAVIDOVÁ, E. *Romano drom: cesty Romů: 1945-1990: změny v postavení a způsobu života Romů v Čechách, na Moravě a na Slovensku*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1995. ISBN 80-7067-533-0.

DOBIÁŠOVÁ, M. *Nejdůležitější úloha asistenta pedagoga u dětí s ADHD na 1. stupni ZŠ z pohledu žáků s ADHD, jejich asistentů, pedagogů a rodičů*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Diplomová práce, 2010. ISBN neuvedeno.

FISCHER, S.; ŠKODA, J. *Speciální pedagogika – Edukace a rozvoj se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*, Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-792-7.

FRANIOK, P. *Vzdělávání osob s mentálním postižením: (inkluzivní vzdělávání s přihlédnutím k žákům s mentálním postižením)*. 3. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, 2008. ISBN 978-8-7368-622-2.

GOETZ, M.; UHLÍKOVÁ, P. *ADHD: porucha pozornosti s hyperaktivitou: příručka pro starostlivé rodiče a zodpovědné učitele*. 1. vyd. Praha: Galén, 2009. ISBN 978- 8- 7262- 630-4.

HACHOVÁ, S. *Výchova a vzdělávání osob s mentálním postižením*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2013. ISBN 978-80-7414-677-0.

HAIŠMAN, T. Romové v Československu v letech 1945-1998. Vývoj institucionálního zájmu a jeho dopady. In *Romové v České republice (1945-1998)*. 1. vyd. Praha: Socioklub, 1999, s. 137-183.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

HORKÁ, H.; SYSLOVÁ, Z. *Studie k předškolní pedagogice*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5467-7.

HORVÁTOVÁ, J. *Kapitoly z dějin Romů*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2002. ISBN 80-7106-615-X.

HURYTOVÁ, M. *Děti a problémy v chování: etopedie v praxi*. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1523-3.

HÜBSCHMANNOVÁ, M. *Romsko – český a česko – romský kapesní slovník*. Praha: Fortuna, 2010. ISBN 80-7168-619-0.

HÜBSCHMANNOVÁ, M. Romština naznačuje původ Romů. In ŠULEŘ, P. et al. *Romové – O Roma: tradice a současnost*. Brno: SVAN, 1999. s. 9-13.

JAKOUBEK, M.; BUDILOVÁ, L., J. *Cikánské skupiny a jejich sociální organizace*. 1.vyd. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2009. ISBN 978- 80- 7325- 178- 9.

JAMNICKÁ-ŠMERGLOVÁ, Z. *Dějiny našich cikánů*. Praha: Orbis, 1955. ISBN 02-59.

KALEJA, M. *Determinanty edukace sociálně vyloučených žáků z pohledu speciální pedagogiky*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, 2014. ISBN 978-80-7664-544-0.

LIÉGEOIS, J.-P. *Roma in Europe*. Strasbourg: Council of Europe, 2007. ISBN 978-92-871-6051-5.

KELNAROVÁ, J.; MATĚJKOVÁ, E., *Psychologie a komunikace pro zdravotnické asistenty: 4. ročník*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2831-5.

KNOTOVÁ, D. *Školní poradenství*. 1. vyd., Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4502-2.

KOVÁŘOVÁ, R.; JANKŮ, K.; HAMPL I. *Poradenský systém pro osoby se speciálními potřebami v České republice*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2015. ISBN 978-80-7464-792-5.

KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-262-0643-9.

MACHOVÁ, J. *Biologie člověka pro speciální pedagogy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1994. ISBN 80-04-23795-9.

MATOUŠEK, O. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 3. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2003. ISBN 80-86429-19-9.

MATOUŠEK, O.; KROFTOVÁ, A. *Mládež a delikvence*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-771-X.

MIOVSKÝ, M. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Tišnov: Sdružení SCAN, 2010. ISBN 978-80-87258-47-7.

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

NEUBAUER, Z. *Smysl a svět*. Praha: Moravianpress, a. s., 2001. ISBN 80-86181-45-6.

NOVOSAD, L. *Poradenství pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-509-7.

OPEKAROVÁ, O. *Kapitoly z výchovného poradenství*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. ISBN 978-80-8672-396-9.

PALOUŠ, R. *K filozofii výchovy: východiska fundamentální agogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. ISBN 800-42-539-03.

PALOUŠ, R.; SVOBODOVÁ Z. *Homo educandus: filosofické základy teorie výchovy*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1901-9.

PAVELČÍKOVÁ, N. *Romské obyvatelstvo českých zemí v letech 1945-1990*. In *Kapitoly z multikulturní tolerance IV*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2006, s. 72-84.

PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978- 80-7315-198-0.

REIFOVÁ, S., F. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80- 7178-174-6.

PŘADKA, M. *Vybrané problémy vztahu výchovy a prostředí*. Brno: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Pedagogická fakulta, 1983. ISBN neuvedeno.

PŘADKA, M.; KNOTOVÁ, D.; FALTÝSKOVÁ, J. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1998. ISBN 80-210-1946-8.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

ŘÍČAN, P. *S Romy žít budeme-jde o to jak*. 2. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80- 7178- 410-9.

STANKOWSKI, A. *Etopedie – úvod do resocializační pedagogiky*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2003. ISBN 80-7042-257-2.

SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. 2. vyd. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-00958.

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

ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*, 2. vyd. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978- 80- 246- 1909-5.

ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*, 3. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978- 80- 7367- 889-0.

ŠVARŘÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN: 978-80-7367-313-0.

TEPLÁ, M.; FELCMANOVÁ, L. *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer, 2016. ISBN 978-80-8796-333-3.

UNUCKOVÁ, M. *Žijí mezi námi, historie a současnost Romů*. Karviná: Občanské sdružení Sdružení Romů severní Moravy, 2007. ISBN 978-80-239-9286-1.

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

VAĐUROVÁ, H. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami III*. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-189-5.

VALENTA, M.; MICHALÍK, J.; LEČBYCH, M. *Mentální postižení v pedagogickém, psychologickém a sociálně – právním kontextu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012. ISBN 978- 80-247-3829-1.

VALENTA, M., et al. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. ISBN 80-2440-698-5.

VALENTA, M.; MÜLLER, O. *Psychopedie – teoretické základy a metodika*. 5. vyd. Praha: Parta, 2013. ISBN 978-80-7320-187-6.

VANČOVÁ, A. *Edukácia mentálne postihnutých*. Bratislava: Iris, 2010. ISBN 978- 80- 8925-53-2.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 4. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-414-4.

Elektronické zdroje

CUNI. *Slovník romštiny* [online]. © 2022, Univerzita Karlova [cit. 2021-11-7]. Dostupný na WWW: < <https://romstina.ff.cuni.cz/> >.

ČSÚ. *Statistická ročenka ČR- 2020* [online]. [cit. 2021-11-13]. Dostupné na WWW: < <https://www.czso.cz/csu/czso/4-obyvateľstvo-1wi8z68bpg> >.

GOETZ, M. *ADHD* [online]. Praha: Asociace dětské a dorostové psychiatrie, z. s., 2019 [cit. 2021-11-11]. Dostupné na WWW: < <https://www.addp.cz/dusevni-poruchy/adhd/> >.

HLAVÁČEK, K. *Romové v České republice- Studie 5.341* [online]. © 1995-2021, Parlament České republiky [cit. 2021-11-25]. Dostupné na WWW: < <https://www.psp.cz/sqw/ppi.sqw?str=3&lp=1> >. ISSN 2533-4131.

KOMÁREK, J. *Mladí Češi opouštějí „mamahotel“ čím dál později. Proč a jak jsou na tom jinde?* [online]. Praha: Economia a.s., 2020 [cit. 2021-11-13]. Dostupné na WWW: < <https://www.studenta.cz/life/millennials/hotel-mamahotel-kdy-mladi-cesi-opousteji-sva-rodna-hnizda/r~4b5a5b92051311e9b2380cc47ab5f122/> > .

MŠMT. *Atlas školství* [online]. © Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2013- 2022 [cit. 2021-12-04]. Dostupné na WWW: < <https://www.atlasskolstvi.cz/zakladni-skoly?branchid=pripravna-trida> >.

MŠMT. *Informace MŠMT k zabezpečení vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami s podporou asistence* [online]. © Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2013-2022 [cit. 2022-1-10]. Dostupné na WWW: < <https://www.msmt.cz/ministerstvo/informace-msmt-k-zabezpeceni-vzdelavani-deti-zaku-a-studentu-se-specialunimi-vzdelavacimi-potrebami-s-podporou-asistence> >.

MŠMT. *Metodický pokyn MŠMT* [online]. © Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2013-2022 [cit. 2022-1-3]. Dostupné na WWW: < <https://www.vzdelavacisluzby.cz/dokumenty/administrativa-a-dokumentace-ve-skolstvi/metodiky-a-postupy/5.2.pdf> >.

MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. © Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2013-2022 [cit. 2021-12-03]. Dostupné na WWW: < <https://www.msmt.cz/file/45304/> >.

MŠMT. *Rejstřík škol a školských zařízení* [online]. © Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2013-2022 [cit. 2021-12-4]. Dostupné na WWW: < <https://rejstriky.msmt.cz/rejskol/> >.

MŠMT, *Seznam Pedagogicko psychologických poraden* [online]. © Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2013-2022 [cit. 2021-12-6]. Dostupné na WWW: < <https://www.msmt.cz/file/53206/> >.

MŠMT, *Seznam Speciálně pedagogických center* [online]. © Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2013-2022 [cit. 2021-12-3]. Dostupné na WWW: < <https://www.msmt.cz/file/49514/> >.

MŠMT. *Statistická ročenka školství* [online]. © 2022, Odbor informatiky a statistiky MŠMT [cit. 2021-12-8]. Dostupné na WWW: < <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp> >.

NEČAS, C.; MIKLUŠÁKOVÁ, M. *Historie Romů na území České republiky* [online]. © Český rozhlas, 1997-2022 [cit. 2022-10-6]. Dostupné na WWW: < <https://romove.radio.cz/cz/clanek/18785> >.

NEČAS, C.; MIKLUŠÁKOVÁ, M. *Romové za vlády Marie Terezie a Josefa II* [online]. © Český rozhlas, 1997-2022 [cit. 2021-10-8]. Dostupné na WWW: < <https://radiozurnal.rozhlas.cz/romove-za-vlady-marie-terezie-a-josefa-ii-8106745> >.

NĚMEC, Z. *Ekonomické zabezpečení pozice a plat asistenta pedagoga* [online]. © 1997- 2022 by Dashöfer Holding, Ltd. [cit. 2022-1-7]. Dostupné na WWW: < <https://www.asistent-pedagoga.cz/onb/33/definice-asistenta-pedagoga-uniqueidmRRWSbk196FNf8-jVUh4EgSZcKCe9bP1C8T-3aQDaIM/> >.

NOVÁŠKOLA. *Kdo je asistent pedagoga* [online]. © Nová škola, o. p. s., 2013-2022 [cit. 2021-11-6]. Dostupné na WWW: < [Kdo je asistent pedagoga | Nová škola, o.p.s \(novaskolaops.cz\)](https://www.novaskolaops.cz/kdo-je-asistent-pedagoga) >.

TEPLÁ, M.; FELCMANOVÁ, L.; NĚMEC, Z. *Specifikace činnosti romského asistenta pedagoga* [online]. © 1997-2022 by Dashöfer Holding, Ltd. [cit. 2021-11-29]. Dostupné na WWW: < https://www.asistent-pedagoga.cz/onb/33/legislativni-zabezpeceni-asistenta-pedagoga-v-resortu-msmt-uniqueidmRRWSbk196FNf8-jVUh4EgSZcKCe9bP1tYhjUG5U_Yo/ >.

ÚZIS. *Mentální retardace* [online]. [cit. 2021-10-3]. Dostupné na WWW: < <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F70-F79> >.

VLÁDA. *Strategie rovnosti, začlenění a participace Romů 2021-2030* [online]. © Vláda ČR, 2009-2022 [cit. 2021-11-13]. Dostupné na WWW: < <https://www.vlada.cz/cz/ppov/zmocnenkyne-vlady-pro-lidska-prava/aktuality/vlada-schvalila-strategii-romske-integrace-2021---2030-188268/> >.

Legislativní dokumenty

Nařízení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu ve veřejných službách a správě, ve znění platném k 1. 1. 2022.

Nařízení vlády č. 341/2017 Sb., o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě, ve znění platném k 1. 1. 2022.

Usnesení č. 2/1993 Sb., Listina základních práv a svobod, ve znění platném k 1. 10. 2021.

Ústavní zákon č. 1/1993 Sb., Ústava České republiky, ve znění platném k 1. 6. 2013.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění platném k 1. 1. 2021.

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění platném k 1. 1. 2021.

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 platném 31. 12. 2014.

Zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění platném k 1. 2. 2022.

Zákon 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění platném 12. 1. 2016.

Seznam zkratek

ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorder
apod.	a podobně
atd.	a tak dále
cca	cirka
Covid-19	Coronavirus disease 2019
CŽV	celoživotní vzdělávání
č.	číslo
EKG	elektrokardiografie
IQ	inteligenční kvocient
IT	informační technologie
IVP	individuální vzdělávací plán
LGBT	souhrnné označení celého spektra sexuálních a genderových identit
MKN-10	Mezinárodní klasifikace mentální retardace
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo mládeže a tělovýchovy
OP	odloučené pracoviště
OSPOD	Orgán sociálně-právní ochrany dítěte
OSVČ	osoba samostatně výdělečně činná
PPP	Pedagogicko psychologická poradna
RVP	Rámcový vzdělávací program
SPC	Speciálně pedagogické centrum
SpVP	speciálně vzdělávací potřeby
SVP	Středisko výchovné péče
SŠ	Střední škola
tzn.	to znamená
tzv.	tak zvaně
WHO	World Health Organization
ZŠ	Základní škola
ZŠP	Základní škola praktická

Seznam grafů

- Graf č. 1 Vývoj počtu sezdaných a nesezdaných obyvatel v České republice v letech 2013–2019.
- Graf č. 2 Vývoj počtu svobodných a ženatých mužů v České republice v letech 2013 – 2019.
- Graf č. 3 Vývoj počtu svobodných a vdaných žen v České republice v letech 2013- 2019.
- Graf č. 4 Vývoj počtu živě narozených dětí v manželství a mimo něj v České republice v letech 2015-2019.
- Graf č. 5 Počet asistentů pedagoga v České republice v letech 2005–2020.
- Graf č. 6 Počet žen a mužů pracujících na pozici asistenta pedagoga v České republice v letech 2005 až 2020.

Seznam tabulek

- Tabulka č. 1 Seznam speciálně pedagogických center v Jihočeském kraji v roce 2021.
Tabulka č. 2 Seznam pedagogicko psychologických poraden v Jihočeském kraji v roce 2021.
Tabulka č. 3 Přístupy k definicím mentálního postižení.
Tabulka č. 4 Klasifikace mentální retardace podle MKN-10.
Tabulka č. 5 Identifikace zájmových žáků.
Tabulka č. 6 Identifikace respondentů.

Seznam obrázků

- Obrázek č. 1 Ukázka sešitu z matematiky (Adrian).
- Obrázek č. 2 Ukázka písanky (Adrian).
- Obrázek č. 3 Ukázka sešitu z matematiky (Aneta).
- Obrázek č. 4 Ukázka sešitu z českého jazyka (Aneta).
- Obrázek č. 5 Ukázka sešitu z matematiky (Bořek).
- Obrázek č. 6 Ukázka sešitu z českého jazyka (Bořek).
- Obrázek č. 7 Ukázka sešitu z matematiky (Bedřich).
- Obrázek č. 8 Ukázka písanky (Bedřich).
- Obrázek č. 9 Ukázka sešitu z matematiky (Cyril).
- Obrázek č. 10 Ukázka sešitu z českého jazyka (Cyril).
- Obrázek č. 11 Ukázka sešitu z matematiky (Emílie).
- Obrázek č. 12 Ukázka písanky (Emílie).

Seznam příloh

Příloha I.	Přepis rozhovoru s R1
Příloha II.	Přepis rozhovoru s R2
Příloha III.	Přepis rozhovoru s R3
Příloha IV.	Přepis rozhovoru s R4
Příloha V.	Přepis rozhovoru s R5
Příloha VI.	Přepis rozhovoru s R6
Příloha VII.	Přepis rozhovoru s R7

Příloha I.

R1 – Alice, 28 let, VŠ, základní škola

- 1) Jste muž nebo žena?
„Dobrý den, jak můžete vidět, jsem žena.“
- 2) Kolik je Vám let?
„V tuto chvíli je mi 28 let.“
- 3) Na jaké pozici pracujete?
„Pracuji jako asistent pedagoga a vychovatel ve školní družině.“
- 4) Jak dlouho vykonáváte tuto profesi?
„Zatím jsem skoro nováček, v oboru pracuji teprve pátým rokem. První tři roky jsem zastávala pouze pozici asistenta pedagoga na poloviční úvazek a vychovatele jsem přijmula po odchodu kolegyně na jiný typ školy. Na této pozici jsem tedy teprve dva roky z toho značnou část jsme beztak strávili všichni doma z důvodu onemocnění Covid 19 a plošnému zavírání škol.“
- 5) Jaké máte nejvyšší dosažené vzdělání a jaké vzdělání pro výkon asistenta pedagoga?
„Moje nejvyšší vzdělání je vysokoškolské s titulem bakalář, ale jsem mimo obor. Původně jsem studovala obor bezpečnostně-právní a pak studiem celoživotních vzdělávání jsem se dostala až ke speciální pedagogice – vychovatelství, která je mou srdeční záležitostí. Jinak co se týče profese asistenta, papírově Vám stačí půlroční kurz na asistenta a můžete směle vyrazit do praxe. Bohužel, bych řekla, že časová dotace kurzu je velice malá a nedokáže Vás připravit na různé situace, takže v praxi se následně nestačíte divit, co všechno děti dokážou a jak se chovají, jak reagují na dané podněty atd. Zkrátka praxe je nad zlato.“
- 6) Rozvíjíte dále svou kvalifikaci?
„Ano, studuji v současné chvíli první ročník speciální pedagogiky na magisterské úrovni v Brně, protože chci spíše učit. Víte, ač se to nemusí na první pohled zdát, spousta rodičů, ale i pedagogů samotných, potažmo dětí, které určitě napětí mezi učitelem a asistentem dokáží velmi dobře vycítit, je zkrátka asistentství celkem podceňováno. Pokud jste alespoň z části své osobnosti trochu ambiciózní, s pozicí asistenta si nevystačíte. Proč byste neměla taky učit, když Vám stačí už “jen” dva roky na Mgr. a být tak sama svým pánem v hodině? To je dost motivující samo o sobě, nemyslíte?“
- 7) Rozhodně s vámi souhlasím.
„To jsem ráda, že se mnou souhlasíte.“
- 8) Teď je zřejmě zbytečné se Vás ptát, ale i tak se zeptám. Nenapadlo Vás si dodělat vysokou pedagogickou školu a jít učit?
„Tak na tuto otázku už jsem v podstatě odpověděla v té přecházející. Mým snem bylo vždy učit, ale cesta k vysněnému povolání se mi trochu zkomplikovala a já musela svoji vizi trochu opravit a roztáhnout do delšího časového úseku. Teď již nebude nic bránit k tomu, abych si potřebné vzdělání dodělala a vyrazila vstříc nové profesi. Jen

je problém, že mé stávající škole, kde jsem zaměstnaná výhledově žádné místo učitele není, tudíž, pokud opravdu stát o to, být paní učitelkou, budu muset zřejmě změnit školu, což bude velmi těžký krok, protože vše, co jsem se v práci s dětmi naučila, je právě na z této školy.”

- 9) Jaký úvazek na škole máte? (možnost i kombinování – př. 0,5 úvazek AP a 0,5 úvazek vychovatel)
„Mám 0,5 úvazek asistenta a 0,5 vychovatele. A dle mých zkušeností, je tato praxe velmi častá, protože na základkách nemají potřebný počet žáků, kteří by potřebovaly asistenta na plný úvazek. Naštěstí, ale inkluze rozšířila možnosti asistenty zaměstnat. Zda je samotné inkluze správná, či ne, raději nechám stranou, protože to by byla debata na další hodiny.”
- 10) Předně jak říkáte, tahle praxe je celkem běžná. Jak kombinace asistent pedagoga a asistent vychovatele, tak asistent pedagoga a vychovatel.
„Vidíte, alespoň to máme potvrzené. I pro mne je to celkem uklidňující, že nejsem sama.”
- 11) U jakého dítěte asistujete?
„Nyní jsem asistent u kluka, který má obrovské výchovné problémy, jak ve škole, tak doma. Navíc v kombinaci s lehkou mentální retardací, takže je to celkem náročné a pořád musím hlídat, aby někoho nenapadl a neublížil mu.”
- 12) Jak se projevuje specifické chování Vašeho svěřence?
„Reaguje neadekvátně na různé situace a podněty, které se během dne dějí. Stačí, když do něj jiný spolužák nechtěně strčí při vcházení do třídy a už je problém, kdy můj svěřenec startuje a nezvládá potlačit své emoce. Jelikož se jedná o romského žáka, je skutečně velmi vznětlivý a velmi těžko se mu vysvětluje, že takhle to skutečně dále nejde. To je na něm zřejmě nejhorší, bývám ve třídě i o přestávkách, takže si dovedete představit, jak jsem ráda, že další den máme úspěšně za sebou! Jinak, pokud Vás zajímá konkrétní postup v hodinách, záleží, zda ho učivo zaujme či nikoliv. Špatná orientace v učebnicích, neschopnost poradit si s běžnými věcmi, jako napsat příklady do dvou sloupců vedle sebe je celkem problém. Ale od toho jsem u něj, abych mu vše vysvětlila ještě či několikrát podle potřeby a jelikož má snížené výstupy, dokázali jsme v tomto pololetí zvládnout učivo s vyznamenáním. Nebudu lhát, mám obrovskou radost, že Cyril zažívá konečně úspěch a je schopný, být za mojí a učitelovi pomoci vše zvládat.”
- 13) Dle Vašeho popisu to vypadá, že školní dny jsou velmi náročné.
„Přesně tak. Úplně se to nedá slovy popsat, chtělo by to zažít. Možná zvažte návštěvu v nějaké třídě, myslím si, že by Vám to prospělo.”
- 14) Už jsem se byla podívat na děti, na které jsem vypracovávala kazuistiky a u kterých asistují oslovení respondenti. Musím objektivně přiznat, že jsem si nedokázala dle popisu respondentů situace představit, ale teď už chápu, o čem všichni svorně hovoříte.
„Jak říkám, praxe je nejlepší učitel.”

- 15) Naprosto s Vámi souhlasím. Jak svou práci zvládáte (psychicky/fyzicky)?
„Jak kdy. Někdy jsou dny, kdy den uteče a člověk ani neví jak, ale pak přijdou dny, kdy si člověk říká, zda to má zapotřebí. Cyril dokáže být vůči mně nebo učiteli mírumilovný a rád se přijde i pomazlit a někdy má stavy, kdy se mračí na celý svět a není schopen fungovat “normálně”. Odsekává, je protivný, nechce pracovat a všichni jsou pro něj blbci, kteří ho jen otravují a něco po něm chtějí. Po takovém dni přijdu domů a jsem ráda, že mám svůj “klídek”, tedy pokud zrovna nešprtám na zkoušky do školy. A to je taky paradox! Ve většině škol Vás skutečně nenaučí, jak v danou chvíli zažehnat hrozící záchvat hněvu nebo jak dítě zábavnou a nenásilnou formou přimět ke spolupráci a učení. Všude Vás nutí šprtat definice, jak vzniká ten a ten defekt, jak se léčí atd., ale jak konkrétně postupovat v praxi, to Vám nikdo neřekne. Domnívám se, že by stálo za to, se na Pedagogických fakultách zamyslet nad strukturami oborů a případně více zařadit praxi.”
- 16) Často se mi rozhovorech objevovala kritika na asistentský kurz. Jak byste ho zhodnotila Vy?
„Já jsem nastoupila do školy a zároveň jsem začala kurz studovat, takže jsem si všechny získané poznatky mohla pokoušet uplatňovat v praxi. Celkově bych ale hodnotila studium jako přínosné. Ale je to možná z důvodu, že to bylo v podstatě moje první seznámení s pedagogikou. Následně jsem studovala Speciální pedagogiku – vychovatelství a tam už mi přišlo, že je to čistá teorie a opakování. Ale mohlo by to být podmíněné právě tím, že už jsem měla za sebou určitou praxi a dennodenně jsem se pohybovala mezi těmito problémy.”
- 17) Jak vycházíte s učitelem, který vede danou hodinu?
„Vycházíme celkem dobře. Občas bych uvítala, aby mě více zapojil do přípravy výuky, ale jinak máme skvělý vztah. Sedli jsme si lidsky a trůfám si říci i profesně, ačkoliv se občas názorově lišíme v řešení různých situací, které se snažíme následně probrat po výuce, aby byl, jak se říká čistý stůl.”
- 18) Diskutujete společně nad plánem hodiny a máte prostor pro své nápady, které byste chtěl/a vnést do výuky?
„Jak jsem již řekla, přála bych si o trochu více participace na dané hodiny, ale je pravda, že sama nemám moc odvahy si o to říct. Nechci, aby měl učitel pocit, že ho chci kontrolovat nebo poučovat. Je to možná tím, že prostě asistent je vnímán, jak jsem říkala dříve trochu jako pomocník učitele. Do čeho on by jako měl mluvit, vždyť mu stačí půlroční kurz. To je přesně ten problém. Většina učitelů, především těch ze starší generace si neuvědomují, že v asistentovi mají hledat partnera a společníka, k prospěchu jedince, případně celé třídy. Spíše nás berou jako otravy, které tam někdo nasadil (zřejmě ředitel školy), aby je pozoroval a poučoval. S tímhle názorem se bohužel, stále setkávám v okolí a skutečně se nejedná o výjimky. Proto možná nechci náš vztah s učitelem pokazit. Pro vlastní realizaci využívám hodiny, kdy učitel chybí a já supluji. V těchto hodinách se cítím velmi naplněná, baví mě vymýšlet si přípravy na danou hodinu a vnitřně cítím, že právě práce učitele je to, co je pro mě to pravé.”

- 19) Je rozdíl asistovat u žáka z majoritní a u žáka romského původu? Pokud ano, jaký?
„Samozřejmě záleží na jednotlivém dítěti. Někdy rozdíl nepoznáte, mnohdy na první dobrou. Sama, ač za moji krátkou profesní zkušenost jsem asistovala u žáka se sluchovým postižením z majoritní společnosti a můj současný svěřenec je romského původu. Když jednotlivé chlapce srovnám, spíše bych našla rozdíly v poskytování rodinné podpory. Chlapec se sluchovým postižením byl doma velmi stimulován a podporován, za každý malý úspěch byl pochválen. Naopak současný chlapec je z rodiny, kde se rodiče rozhodli, že si vezmou do pěstounské péče další 3 děti a chlapec se s tím nedokáže smířit. Ztratil tím, dle jeho mínění, výsostné postavení v rodině. Pomalu ale jistě se tam vytrácí vztah potomek – rodič, a i přes to, že mu kupují první poslední, bych řekla, že chlapec citově strádá a nemůže rodičům jejich rozhodnutí odpustit. Naopak pěstounské děti, alespoň to, které k nám do školy chodí také a já ho potkávám v rámci družiny, své rodiče velmi miluje a mluví o své rodině jen v tom nejlepším. Jiné srovnání zatím nemám, na to by bylo třeba se zeptat zkušenějších kolegů.“
- 20) Jak byste popsal/a Romského žáka?
„Jak jsem již říkala, mohu charakterizovat pouze jedno, s žádným jiným jsem do kontaktu jako asistent nepřišla. Můžu říct, že je vznětlivý, zákeřný (vůči spolužákům, a především v družině vůči svému nevlastnímu bratrovi), dlouho neudrží pozornost, často lže, ale na druhou stranu je velmi empatický vůči lidem, ke kterým chová důvěru. Pokud někoho nemá rád, dá mu to jasně najevo. Hodně ale záleží na jeho denním rozpoložení. Někdy je naprosto v pohodě a je radost s ním pracovat a někdy se člověk diví, že z něj nic nezobe.“
- 21) Pečujete o své duševní zdraví?
„Ráda chodím na procházky v přírodě, pokud mi to čas dovolí. Teď jsem měla zkouškové období a veškerý volný čas jsem věnovala učení na zkoušky. Teď bude opět chvílka klidu, a tak se těším až budu denně chodit alespoň 30 minut na rychlou procházku, kde si vždy skvěle vyčistím hlavu. Také ráda čtu a sleduji detektivky. Díky svému původnímu profesnímu zaměření mám k této problematice blízko, takže se ráda touto problematikou zabývám i v osobním volnu.“
- 22) Je podle Vás práce asistenta náročná?
„Spíše bych řekla, že ano. Pro mnoho lidí může asistent znamenat jen podřadnou práci, ale ať si jde každý zkusit. Když Vám dostane záchvat vzteku nebo je naprosto apatické a nekomunikuje a vy se musíte snažit ho přimět k aktivitě. Nebo když si vzpomenu na chlapce s tím sluchovým postižením, kdy se učil odezírat a vy jste musela správně, pomalu a precizně artikulovat, aby se učil odezírat. To bylo opravdu velmi náročné období, které trvalo dva roky, protože postižení chlapce bylo natolik závažné, že nakonec přešel na speciální školu pro sluchově postižené do vzdáleného města.“
- 23) Jaké jsou problémy v této profesi?
„Tak po určité době by mohl hrozit syndrom vyhoření. Jde o práci, ve které nezažíváte adekvátní zpětnou vazbu. Když se podaří dítě něco jeden den naučit, může se Vám stát, že následující den začínáte opět na zelené louce. Ale to je spíše v případě závažnějšího onemocnění žáka jako střední mentální retardace a těžká, případně přidružená další problémy jako syndromy atd. Pokud máte samoobslužné dítě, tak se

nejedná ani o práci nijak fyzicky náročnou, spíše dostáváte zabrat psychicky, proto jsem i celkem ráda, že stále studuji a trénuji mozek, aby mi neochabl a nezakrněl.”

- 24) Tuhle odpověď už jsem také dostala, že je fajn cvičit mozek, aby Vám nezakrněl.
„Přesně o tomhle mluvím. Záleží, jak moc postižené dítě máte, ale například kolegyně ve speciální škole neustále opakuji jedny a ty samé věci a když s nimi hovořím, rády říkají, že neustále čtou či se vzdělávají samostudiem. Ale to hovořím o kolegyních, které učí třeba 25 nebo 30 let a neustále se snaží mozek trénovat, protože opravdu by se mohlo stát, že se Vám zmenší slovní zásoba. Hlavně vzdělávání je to nejdůležitější pro všechny pedagogy. Neustále se rozvíjí nové metody práce, nové učebnice, materiály. Navíc aby mohl pedagog posouvat hranice svých dětí ve třídě a rozvíjet je, musí se rozvíjet sám.”

Příloha II.

R2 – Eliška, 45 let, VŠ, speciální škola

1) Jste muž nebo žena?

„Jsem žena, ačkoliv někdy si říkám, že s půlkou chlapa.”

2) Jak to myslíte?

„Jsem rozvedená a spoustu věcí, které dělá v manželství muž si zvládnou udělat sama.”

3) Chápu, omlouvám se. Raději se vrátíme k tématu. Kolik je Vám let?

„V pořádku, nic se neděje. Kdybych nechtěla, tak bych Vám to neřekla. V současné chvíli je mi 45.”

3) Na jaké pozici pracujete?

„Pracuji jako asistent pedagoga a asistent vychovatele.”

4) Jak dlouho vykonáváte tuto profesi?

„Neuvěřitelně to letí, ale už to dělám 6 let. Někdy se divím, že jsem to takhle dlouho vydržela.”

5) Jaké máte nejvyšší dosažené vzdělání a jaké vzdělání pro výkon asistenta pedagoga?

„Předpokládám, že jako všichni asistenti, kurz pro asistenta pedagoga, ale mé nejvyšší vzdělání je bakalářské studium v oboru předškolní pedagogika.”

6) Rozvíjíte dále svou kvalifikaci?

„Občas přečtu nějakou knihu, shlédnu dokument, ale toho času tolik není. Do toho moje rodina, děti, vaření, chod domácnosti. Jako rozvedená nemám moc času.”

7) Nenapadlo Vás si dodělat vysokou pedagogickou školu a jít učit?

„Ano, ale bakalářské studium jsem si dělala až po mateřské, při dvou dětech a byly to jen tři roky o víkendech. I tak to bylo velmi náročné, na úkor potřeb rodiny. Po nocích se jsem učila na zkoušky, k tomu chodila do práce a doma se o všechno postarat. Do toho jsem se

rozváděla. Bylo to velmi hektické, úplně si další studium neumím už představit, bohužel. Samozřejmě, že být učitelem je mnohem lépe placené, a hlavně učitel má jiný úvazek, respektive je tam rozdíl mezi přímou a nepřímou pedagogickou činností. Takže asistent s plným úvazkem je o mnoho hodin ve škole déle. A to je někdy, upřímně, vyčerpávající a frustrující. Do toho vidím, jak se někdy učí naprosté nesmysly. Uvedu příklad. K čemu je výuka dějepisu a probírání vlády doby Karla IV., když dítě neumí napsat pořádně ani to slovo DÉJEPIS. Učí se podle nějakých norem a výstupů, takže si něco nalepíme o Karlu IV. do sešitu, vybarvíme, ale ani jedno dítě ze třídy vůbec neví, co se dělá a nic si z toho nevezme. Dívám se na to, krouším hlavou, ale nic udělat pro změnu nemohu. Nebo taková matematika. To, že počítá žák do stovky, neznamená, že umí počítat. Moc dobře vím, že když pošlu takové dítě se stovkou do krámu, nezvládne za tu cenu nic nakoupit. Chyba je v systému celého školství, rozhodují za nás ministři, kteří si myslí, že každé dítě je vzdělatelné, ale není to pravda. Abych to shrnula, jde o to, aby bylo dítě ve škole spokojené, naučilo se umět o sebe postarat aspoň v tom nejzákladnějším. Umělo si umýt ruce a utřít zadek. Omlouvám se, ale je to je realita mých dnů. Aby vědělo, na koho se obrátit s pomocí, našlo se v nějaké činnosti, u něčeho vydrželo. Takové omalovánky, zabaví naši holčičku, taky ji uklidní a jestli bude vybarvovat i v 60 letech, no a? Hlavně, že bude spokojená! V tomhle by měl být smysl speciálního školství. Uvědomit si, kde má jaké dítě strop a nejet pouze podle osnov a kvůli případné školní inspekci. Ať si tam paní inspektorka sedne, pobyde týden a třeba některé věci pochopí.”

8) Vy jste se celkem rozohnila.

„Jsem si toho vědoma a omlouvám se, ale nedokážu to neříct. Je to něco, co mě silně irituje, ale nedokážu s tím nic udělat.”

9) Jaký úvazek na škole máte? (možnost i kombinování – př. 0,5 úvazek AP a 0,5 úvazek vychovatel)

„Mám půl úvazku jako asistent pedagoga a půl asistent vychovatele.”

10) Zdá se, i s dřívějších rozhovorů, že kombinace úvazků je běžnou praxí.

„Jak jinak. Představte si, že máte pouze půl úvazku za asistenta pedagoga, začnete dělat třeba v 8 hodin ráno a za 4 hodiny jdete domů za minimum peněz. Chtělo by se Vám následně jít do další práce, byť třeba opět na půl úvazku? Předpokládám, že ne. Kombinací úvazků můžete získat v podstatě celý úvazek a za mnoho lepší peněžní ohodnocení, byť si také úplně nemůžete vyskakovat.”

11) Chápu, je to přínosné na obě strany. U jakého dítěte asistujete?

„Přesně tak. Ředitel nemusí shánět dalšího člověka do družiny, děti se nemusí zvykat na nového člověka a Vám se úvazek také hodí. Být jste v podstatě pouze v přímé činnosti a je to velice náročné. Jinak mne přijali k chlapci s těžkou mentální retardací, ale fungují pro celou třídu.”

12) Jak se projevuje specifické chování Vašeho svěřence?

„Mentálně je nízké úrovni, řekla bych hraniční pásmo střední a těžké mentální retardace a zřejmě bude potřeba rediagnostika. Nezvládá a nerozumí pokynům, nezvládá sebeobsluhu, hygienu, je agresivní vůči sobě i okolí, hází židlemi, napadá mne i kolegyni. Snažíme se ho oddělit od ostatních dětí, často potřebuje uklidnit. Například odchodem ze třídy, do relaxační místnosti, čokoládou. Někdy naopak chce, aby si ho nikdo nevšiml a uklidnit se sám, to už poznáme. Je mi ho líto, není to šťastné dítě.”

13) Jak se pozná, že se jedná o nešťastné dítě?

„Dle mých pracovních zkušeností tím, jak se chová. Agresivita a snaha být osamocený, kolektiv nezvládá a je spokojený, když je někde v místnosti sám. Potom vidíte v jeho očích alespoň občas malé jiskřičky štěstí. Na psychiku je to skutečně velmi náročné. Často cítím bezmoc, a to mě trápí mnohem víc než plat.“

14) Na počátku našeho rozhovoru jste říkala, že máte vystudovanou předškolní pedagogiku a máte titul Bc. Proč nejste učitelkou ve školce?

„Před tím, než jsem začala pracovat v současné škole jako asistent jsem pracovala jako vedoucí učitelka v mateřské školce. Bohužel došlo k reorganizaci učitelského sboru a já jsem se svým milovaným místem musela rozloučit. Dodnes mě to trápí a jsem nějak vnitřně zraněná, nedokázala jsem to zpracovat. Proto možná ani nehledám místo v mateřince. Je to pro mě nepřijemné, nechci se o tom dále bavit.“

15) Rozumím Vám a omlouvám se.

Jak svou práci zvládáte (psychicky/fyzicky)?

„V pořádku, to nemůžete vědět. Jak kdy. Někdy jsou dny, kdy to jde, jindy je to velmi náročné. Přijdu domů a jediné co chci je spát.“

16) Jak vycházíte s učitelem, který vede danou hodinu?

„Vycházíme dobře, mám skvělou kolegyni, jsme kamarádky, to je pro mne hodně důležité. Do práce se musím těšit. Když jsme byli při lockdown zavření, chyběla mi školní parta, především moje kolegyně. Každodenní rituály, jako ranní káva před začátkem školního dne, svačina, oběd, odpolední káva. Opravdu mi to chybělo a tehdy jsem si uvědomila, že potřebuji společnost našich dětí.“

17) Diskutujete společně nad plánem hodiny a máte prostor pro své nápady, které byste chtěl/a vnést do výuky?

„Ano, některé věci nechává rovnou na mně, protože ví, že něco mi jde dobře nebo lépe, než jí. Třeba ve výtvarné výchově. Já jsem více manuálně zručná, takže tu kolegyně nechává kompletně na mě. Ale samozřejmě hodně improvizujeme, s našimi dětmi je výuka opravdu hodně složitá, ale předpokládám, že to už víte.“

18) Ano, už se začínám v dané problematice orientovat.

„To je dobře.“

19) Je rozdíl asistovat u žáka z majoritní a u žáka romského původu? Pokud ano, jaký?

„Bohužel asi ano, romské děti mají totiž romské rodiče, kteří většinou nechodí do práce. V tomhle prostředí děti vyrůstají. Ať je to dítě milionové, stejně vím, že jednou skončí na pracovním úřadě a bude na dávkách. Jinak by to pochopitelně být rozdíl neměl, ale je to taková diskriminace naruby. Romské dítě nechodí do školy, často je zanedbané, ale kdo to řeší? Když jsem se rozváděla, chodily mi kontroly z OSPOD, zda mám velikonoční výzdobu. Nepřijde Vám to absurdní. Tady má babička vnouče v pěstounské péči, matka dítěte s nimi bydlí na stejné adrese, nikdo nic neřeší. Dávky dostávají obrovské. Nechtějte vědět kolik, bude Vás mrzet, že nejste cikánka. Takové dítě chodí do školy, nemá ani pastelku, v 15 letech bude rodičem, bude mít spousty dětí, a tak pořád dokola. Nekonečný koloběh života, romského života.“

20) Už jste zažila, že šlo dítě z vaší školy rovnou na pracovní úřad?

„Několikrát. Ale velmi často jde o zažitý vzorec rodinného chování. Často míváme ve škole několik sourozenců z jedné rodiny a tam přesně vidíte, jak se chování opakuje. Jednou jsme tu měli 3 sourozence najednou – 8., 4. a 2. třída. Nejstarší chlapec si mohl udělat 9. třídu, protože propadl a měl odchozeno celkem 9 let, tudíž mohl ze školy odejít, jen by neměl dokončenou základní školní docházku. Všichni jsme apelovali, aby ten jeden rok si ještě dodělal. Jak myslíte, že to dopadlo? Jeho odpověď si vybavuji dodnes. Zněla: „Na co? Mama nemá devítku, tata nemá devítku a jak se nám žije.“ Jakýkoliv dodatek je zřejmě zbytečný. Pár let na to se historie opakovala s prostředním bratrem. Ten nejmladší má ještě čas, ale už teď si myslím, že skončí hned na pracovním úřadě jako jeho bratři.“

21) Jak byste popsal/a Romského žáka?

„Bohužel, velmi často zanedbaný, špinavý nebo naopak oblečený do značkových, drahých věcí. To se objevuje spíše až na druhém stupni. Kde berou peníze na tak drahé věci, raději nechci ani vědět. Často jsou arogantní, povýšení, hluční, ne příliš inteligentní, vznětliví. Stačí na takové dítě zvýšit hlas, chtít po něm cokoliv, často se ohání tím svým naučeným, jak a na co má právo. Podotýkám, že se neumí ani podepsat, ale svá práva znají výborně.“

22) Pečujete o své duševní zdraví (meditace, cvičení, semináře atd.)?

„Potřebuju relax, takže jsem často na procházce se psy, cvičím jógu, sleduji staré dobré české detektivky. Jakoukoliv činnost, kterou se zregeneruji, a především mohu vypnout mozek, nechci přemýšlet.“

23) Je podle Vás práce asistenta náročná?

„Ano, je. Kdo říká opak, má možnost jít si to zkusit.“

24) Souhlasím s Vámi, měla jsem možnost se do několika speciálních tříd/ škol podívat a skutečně máte všichni můj obdiv.

„Děkujeme, snad Vaše práce přispěje ke zlepšení vnímání naší pozice.“

25) Budu se snažit.

Jaké jsou problémy v této profesi?

„Častá je únava, já prodělala v první vlně Covid a dodnes nejsem úplně fit a některé kolegyně jsou na tom podobně. Je pro mne mnohem obtížnější vyjít svižně schody několikrát denně než dřív. A ten únavový syndrom je taky znát. Jsme denně ve velmi hlučném prostředí, toho vyhoření se s přibývajícím věkem taky obávám, tak vždycky říkám kolegyni, kdyby na mně něco pozorovala, ať mi to řekne. Jinak kolektiv jsme skvělý, setkáváme se i mimo práci. V téhle práci je parta fajn lidí na jedné vlně fakt strašně důležitá. Syndrom vyhoření je v profesích, kde jste denně s lidmi velmi častý. To není jen ve školství. Tak nevím, snad nepříjde brzy. Musela bych utéct někam na Šumavu a žít sama v maringotce. A víte, že je to docela hezká představa, tak uvidíme.“

Příloha III.

R3 – Lukáš, 37 let, VŠ, speciální třída

1) Jste muž nebo žena?

„Dneska jsem sice čerstvě oholen, ale i tak jsem muž.“

2) Kolik je Vám let?

„Už 37, ale určitě na ten věk nevypadám, že?“

3) Musím Vám dát za pravdu, myslela jsem si, že jste podstatně mladší.

„Máte štěstí, kdybyste řekla, že vypadám na víc, tak bych asi odešel. Ne samozřejmě to je humor. Člověk si musí umět ze života dělat legraci kdykoliv to jde, prý to prodlužuje roky. Takže já tu plámují být opravdu dlouho.“

4) Na jaké pozici pracujete?

„Mám to rozdělené. Asistent pedagoga a asistent vychovatele. Ale mě jste zřejmě kontaktovala z důvodu pozice asistenta pedagoga.“

5) Ano, to máte pravdu, ale musím říct, že mužů na této pozici moc není, proto jsem opravdu ráda, že jste mi neodmítli.

„To víte, jsme ohrožený druh. Opravdu nás kluků je na téhle pozici skutečně málo a víte proč? Protože finanční ohodnocení asistentů je skutečně mizivé a pokud máte jako hlava rodiny jí také žít, tak z asistentského platu to jde opravdu těžko.“

6) Pokud jste finančně nespokojen, proč neděláte něco jiného?

„Jsem typický český človíček. Neustále si na něco stěžuji, ale nic proto nedělám, abych se měl lépe. Opět humor, chápeme se, že ano? Je to posláni. Když vidím, jak jsou v dnešní době děti zdravotně handicapované, například vozíčkáři a mnohdy ho potřebujete někde přemístit, jak ho asi můžou tahat 50 kilové holky? Vnímám to jako povinnost, pomoci jak v osobní asistenci, tak ve výuce.“

7) Osobní asistenci? Vy jste i osobní asistent?

„Ne, to jsem se zřejmě špatně vyjádřil. Spíše jako dopomoc při sebeobslužných věcech během školní docházky. Například když chcete vozíčkáře přemístit do bazénku s míčky, aby si odpočinul a trochu zrehabitoval. Musíte ho z vozíku sundat a posadit do bazénku. Potom naopak z bazénku do vozíku. Takových přemísťování se denně dělá několik. Další příklad třeba klouček s poruchami chování. Dostane záchvat a musíte zabránit, aby neublížil sobě a ostatním, to už chce značnou sílu.“

8) Děkuji za vysvětlení, teď už je mi to jasné.

„Není zač. Musíte se mnou mít trpělivost, často nedokážu předně pojmenovat daný problém. Zřejmě mi trochu zakrňuje mozek. Nejvyšší čas začít ho více trénovat. Takže se klidně ptejte, co Vás v tu chvíli napadne, ať taky neztratíte nit.“

9) Jak dlouho vykonáváte tuto profesi?

„Počkejte, to musím spočítat. Teď se ukáže, že opravdu nelžu a už neumím ani počítat. Nastoupil jsem v 31 letech, teď je mi 37, takže 6 let. Ano, je to správně, pracuji jako asistent už 6 let. Děsivé číslo.“

10) Děsivé? To mi nepřijde, už jsem hovořila i s paní, která asistuje 13 let.

„Obdivuhodná to žena. To chce opravdu pravé zapálení pro tuto činnost.“

11) Jaké máte nejvyšší dosažené vzdělání a jaké vzdělání pro výkon asistenta pedagoga?

„Zřejmě jako všichni asistenti. Kurz pro asistenta pedagoga a mé nejvyšší dosažené vzdělání je bakalářské. Obor pedagogika volného času z Teologické fakulty.“

12) Já tam studuji také, stejný obor, jen magisterské studium, ale to jsem Vám říkala při domlouvání dnešní schůzky.

„Vidíte, další moje vada na kráse. Nic si nepamatuji, ale jak jste mi to teď připomněla. Takže kolegyně, těší mě.“

13) Také mě těší, ale vraťme se k tématu, ať Vás tu neblokují celé odpoledne. Rozvíjíte dále svou kvalifikaci?

„Ano, především samostudiem a přemýšlím, že si dodělám magisterské vzdělání. Teď Vám trochu závidím, že už budete mít studium za sebou.“

14) Magisterské studium také v oboru Pedagogika volného času nebo jiné zaměření?

„V oboru. Studium na Teologické fakultě bylo velice přínosné a dodnes z něj čerpám. Celkem rád bych se tam vrátil, myslím, že by mi to velmi prospělo. Hlavně bych opět zaměstnal mozek něčím jiným, než počítám do 10 na prstech.“

15) Nenapadlo Vás si dodělat vysokou pedagogickou školu a jít učit?

„Ano, napadlo, asistenti mají mnohem méně peněz než učitelé, taky mají více hodin a fyzicky je to hodně náročné. Pravda, netráví tolik času s přípravami jako učitelé. Ale ten čas, kdy bych mohl už být někde venku místo do čtyř ve škole, ten mi chybí. Jen překročit svou komfortní zónu.“

16) Jakou komfortní zónu máte na mysli?

„Například volné víkendy. Pokud bych uvažoval o magisterském studiu, musel bych jít na kombinovanou formu výuky. To znamená vzdát se minimálně volných sobot, a to už se mi, popravdě moc nechce. O učení během zkouškového ani nemluví. Zkrátka jsem línej chlap.“

17) Jaký úvazek na škole máte? (možnost i kombinování – př. 0,5 úvazek AP a 0,5 úvazek vychovatel)

„Už jsem to, myslím zmínil. Mám půl úvazku asistenta pedagoga a zbytek úvazku do celého dělám asistenta vychovatele. Ale to je stejně placené jako vychovatelské místo. Jen mnoho více času trávím ve škole.“

18) U jakého dítěte asistujete?

„Pracuji ve speciálním školství, nejsem přímo přidělen k jednomu konkrétnímu dítěti. Však to už asi víte od předchozích asistentů, jak to funguje. Nejste přijati k jednomu žákovi, ale pomáháte pedagogovi s celou třídou.“

19) Jak se projevuje specifické chování Vašeho svěřence?

„Nemůžu mluvit o jednom, máme jich ve třídě osm a každé má něco, každé se projevuje jinak a potřebuje pomoci v jiných věcech. Některé potřebuje pomoci se sebeobsluhou, jiné s počítáním, jiné chce zase něco jiného. Často řešíme agresivitu, která je vůči okolí nebo jde o sebeustrukci. Těžko se to popisuje, kdo to neviděl, stejně bude bez představ. Společným znakem těchto žáků je nízký intelekt a k tomu řada dalších poruch.“

20) V rozhovorech se mi často objevuje, že kdo nezažil, nepochopí. Proto jsem dostala i nabídku se výuky účastnit.

„Alespoň vidíte, že všichni říkáme, jak to je. Už jste se byla někde podívat?“

21) Ano, byla jsem v jedné speciální škole ve vedlejší městě, nemohu jmenovat a musím říct, že to byla opravdu zkušenost k nezaplacení.

„To Vám věřím. Pokud byste měla zájem, můžete se přijít podívat i k nám.“

22) Děkuji za nabídku, ráda přijdu.

„Není zač. Náslechn Vám opravdu mnohem více než teorie. Vím to podle sebe. Než jsem začal pracovat na této pozici, vůbec jsem netušil, co mě čeká. Upozorňuji, že jsem měl již za sebou Kurz pro asistenta pedagoga.“

23) Myslíte si, že byl kurz k ničemu?

„Ne tak úplně. Poskytne Vám základní teorii, ale praxi Vám nedá nikdo. Také co chcete stihnout za časovou dotaci 80 hodin. Získáte povrchové znalosti z teorie, které po ukončení kurzu beztak zapomenete a musíte především navnímat potřeby dětí, které máte ve třídě. Takže sáhnete po knížce vztahující se k danému problému, načtete si vše potřebné a nakonec zjistíte, že spousta věcí nefunguje. Jak by mohly fungovat. Každé dítě je jiné a Vy se musíte přizpůsobit jeho náladě, psychickému rozpoložení, jak se vyspalo atd. Těch ovlivňujících faktorů je spousta, které musíte zohlednit.“

24) Jak svou práci zvládáte (psychicky/fyzicky)?

„Zatím to zvládám fyzicky dobře, psychicky jsem někdy z toho každodenního křiku dost unavený a těším se domů na klid a ticho. Za celý den slyším ve škole i takové zvuky (kvákání, kokrhání, mečení, štěkání a další), že ticho mi přijde vhod každý den. Možná proto zatím nemám svoje děti.“

25) Vzhledem k tomu, že si potřebujete doma odpočinout, tak nemáte děti?

„Nedá se to jednoznačně říci, ale určitě práce hodně ovlivňuje můj soukromý život. Některé dny jsou ve škole vypjaté a představa, že přijdu domů a začnou po mě skákat moje děti a budou chtít moji pozornost mě trochu děsí. Naštěstí přítelkyně zatím děti také nechce, takže v tom se zatím shodneme. Otázkou zůstává, jak dlouho.“

26) Jak vycházíte s učitelem, který vede danou hodinu?

„Fajn, jsme partáci. To je pro mě dost zásadní. Jednu kolegyni úplně nemusím a nejsem sám. Na druhou stranu není žádné pracoviště, kde by si všichni sedli, takže v tomhle si nestěžuji. Jsem v našem kolektivu rád. Možná proto mě to nenutí začít zase studovat.“

27) Diskutujete společně nad plánem hodiny a máte prostor pro své nápady, které byste chtěl/a vnést do výuky?

„Všechno tak nějak vyplývá z výuky, pochopitelně se domlouváme, co budeme, při jaké hodině dělat, držíme se nějakého načrtnutého plánu. Ten někdy není možné dodržet, protože psychické výkyvy těchto dětí nás často nutí výuku během hodiny měnit. Například žák chce již po 9. ráno obědovat nebo si všimne něčeho v okně a musí to sdělovat ostatním, další vyběhává ze třídy, protože chce na zahradu. Držet se striktně plánu prostě nelze.“

28) Je rozdíl asistovat u žáka z majoritní a u žáka romského původu? Pokud ano, jaký?

„Majoritní dítě bývá více přizpůsobivé, většinou je lepší komunikace i s jeho rodiči. Romské děti končí v našich školách většinou díky zázemí, ve kterém vyrůstají, často se jim nikdo nevěnuje, takže ten mentální deficit nemají vrozený, je díky rodině. Ale to všichni ví, jen o tom nikdo nechce mluvit nahlas. Také je tam rodový problém, všichni jsou příbuzní se všemi.“

29) Jak byste popsal Romského žáka?

„Tmavší pleť vzdorovitý, problémy s chováním, mentálně průměrný, zanedbaný rodinou. Ale to může být pouze můj subjektivní názor. V ostatních školách Vám třeba řeknou něco jiného.“

30) Zatím se spíše shodujete.

„Tak to jste mě uklidnila, že tu neříkám nějaké nesmysly.“

31) Pečujete o své duševní zdraví (meditace, cvičení, semináře atd.)?

„Ano, musím jednou za čas na tenis a pak na pivo. Prostě vypnout. Sport je můj největší ventil. Ať aktivně, tak pasivně u televize nebo na stadionu.“

32) Je podle Vás práce asistenta náročná?

„Je, to je bez diskuzí. Velmi náročná. Především na psychiku, ale jak jsem říkal předtím, pro holky je to náročné i fyzicky. V tom mám výhodu. Vlastně ještě jedna výhoda by se našla.“

33) Smím se zeptat jaká?

„Že jsem chlap. Co jsem tak vypožoroval, tak chlap má u problémových dětí často větší slovo než žena. Často si pro mě do třídy chodí ostatní kolegyně, abych jim šel pomoci s nějakým kázeňským problémem a hned je klid.“

34) To se ani nedivím. Jste chlap jako hora, děti z Vás zřejmě cítí jistotu a že co se řekne, to platí.

„Tak na tom opravdu něco je. Kolegyně mi to také tvrdí, ale jim říkám, že je to o nastavení hranic. Jak říkáte, co se řekne, to se musí splnit. Důslednost je pro práci s romskými žáky velmi důležitá.“

35) Jaké jsou problémy v této profesi (námaha, kolektiv, syndrom vyhoření atd.)?

„Lidé si často myslí, že mít 7, 8 dětí ve třídě je prostě jenom taková brnkačka. Jsou bez představ a těžko pochopí, jak je to náročné po fyzické i psychické stránce. Kolik kilometrů se naběháme do schodů, jak musíme být pořád ve všem ve střehu, protože se nesmí žádnému dítěti nic stát. Některé děti trpí sebepoškozováním nebo jsou agresivní k dalším dětem i dospělým, takže pacifikovat takové dítě, aby si neublížilo a neublížilo ani ostatním. Tyto věci také řešíme a není to opravdu nic snadného. Kolektiv je dobrý, jsem tady opravdu rád. Do syndromu vyhoření mám snad ještě daleko. Občas na některých učitelkách vidím, že už jsou takové vyčerpané. Syndromu vyhoření se zřejmě časem nedá vyhnout. Ve školství a ve vyšším věku to prostě padne na každého.“

Příloha IV.

R4 – Marie, 61 let, VŠ, speciální škola

1) Jste muž nebo žena?

„Jak vidíte, jsem žena.“

2) Kolik je Vám let?

„Raději se ani neptejte, letošní rok slavím už děsivých 61 let.“

3) Na tom není nic špatného, to je krásný věk.

„Děkuji, ale já vím své. Člověk se necítí tak jako před 20 lety, každý rok navíc je znát, však to časem také zjistíte.“

4) Na jaké pozici pracujete?

„Pracuji jako asistent pedagoga.“

5) Jak dlouho vykonáváte tuto profesi?

„Na této pozici jsem teprve 3 roky. Nejprve jsem normálně učila, ale pak s poklesem dětí jsem musela učitelkou pozici opustit a dostala jsem nabídku na asistenta a ve svém věku jsem ji přijala. Nedovedla jsem si představit, že ve svém věku budu muset měnit školu. Chtěla jsem zůstat tam, kde jsem.“

6) Jaké máte nejvyšší dosažené vzdělání a jaké vzdělání pro výkon asistenta pedagoga?

„Mám vystudovanou vysokou školu zemědělskou s titulem inženýr a pak jsem si dodělávala pedagogické minimum, abych mohla učit. To mi prý stačí i na asistenta pedagoga.“

7) Rozvíjíte dále svou kvalifikaci?

„Spíše se věnuji samostudiu a hodně čtu odbornou literaturu.“

8) Nenapadlo Vás si dodělat vysokou pedagogickou školu a jít učit?

„Tak vysokou školu mám vystudovanou a že bych trvala na tom, že si musím ještě jednu, ale pedagogickou, to mě ani nenapadlo. Stačilo mi to pedagogické minimum, každý pátek a sobotu jezdit do vedlejšího města, v týdnu chodit do práce a po večerech se učit. Nebylo to nic jednoduchého, navíc když se máte starat o rodinu, ale naštěstí děti už byly velké a jedno také studovalo v tu dobu vysokou školu, tak jsme se scházeli vždycky v kampusu na kávu. Tohle byly asi nejpříjemnější chvílky celého studia.“

9) To je ale hezká představa, když se matka se svým dítětem schází na vysoké škole. Jak dlouho studium trvalo?

„Jak říkám, tohle na tom bylo nejlepší, dělala jsem to ve svých 53 letech a už jsem si tam připadala stará. Tuším, že rok a půl nebo dva, už si to také přesně nepamatuji.“

10) Jaký úvazek na škole máte? (možnost i kombinování – př. 0,5 úvazek AP a 0,5 úvazek vychovatel)

„V letošním školním roce mám půl úvazek asistenta pedagoga a část, asi 0,25 učitele.“

11) Takže nakonec stejně ještě učíte a jaký předmět?

„Nakonec ano, ale jen opravdu jen pár hodin týdně, protože vedení školy nesehnalo nikoho na výuku občanské výchovy. Takže si užiji děti i z jiné pozice.“

12) Nevzniká potom ve výuce trochu problém? Dokáží děti rozlišit, kdy jste jako asistent a kdy jako učitel?

„Tak primárně by to mělo být dětem, z mého pohledu, naprosto jedno. Ať sedím vedle katedry či přímo za ní, stále musíte mít požadovaný respekt, ale hlavně asistuji u žáka na prvním stupni a učím na druhém, takže to skutečně nevnímám.“

13) U jakého dítěte asistujete?

„Asistuji u Emilky, je to krásná, hodná holčička, ale zdravotně a mentálně je na tom velice špatně.“

14) Jak se projevuje specifické chování Vašeho svěřence?

„Emilka je celkem klidné dítě. Je maličká, droboučká, ale v chování je více apatická, i když také si nenechá nic líbit. Když jí někdo ze spolužáků zlobí, nenechá si to a vše jim vrátí, to se mi na ní líbí, nebude sedět v koutě. Jinak potřebuje pomoc při pohybu po škole, má špatnou koordinaci těla, co se týče učení, zatím umíme napsat podle tří bodů číslo 1. Navíc má vadu řeči, takže nemluví, její slovní zásoba je minimální – táta, máma, mimi. Práce s ní bude velmi pozvolná a bude trvat dlouho, ale snad jí budeme schopni připravit alespoň částečně na budoucí život.“

15) Takže její typ postižení je opravdu závažný?

„Ano, dívka navíc žije pouze s matkou a lékaři nejsou schopni v tuto chvíli říci, jakou prognózu bude Emilka mít do budoucna. Doufáme, že co nejzdravější a nejšťastnější. Jen je na ní, bohužel znát, že pochází z neúplné rodiny, matka na ni nemá či nechce mít dostatek času ani finančních prostředků. Minulý týden nám matka sdělila, že si žádala o nějaký příspěvek, tak uvidíme, jestli se to na Emilce následně projeví.“

16) Jak svou práci zvládáte (psychicky/fyzicky)?

„Zatím bych řekla, že naprosto normálně. Samozřejmě někdy jsou dny, kdy se mi do práce nechce, ale to má snad každý.“

17) Máte pravdu, také se mi občas nechce vstávat.

Jak vycházíte s učitelem, který vede danou hodinu?

„Nadprůměrně dobře. Jsme kolegyně a kamarádky. Víme, co jedna od druhé čeká, ještě aby ne, známe se 10 let.“

18) Diskutujete společně nad plánem hodiny a máte prostor pro své nápady, které byste chtěl/a vnést do výuky?

„Ano, to je samozřejmě, bez spolupráce by to ani nešlo. Na konci se sedneme a probere, co bychom chtěly dělat příští týden. Samotná výuka se pak odvíjí od mnoha faktorů a my se velice často přizpůsobujeme, ale z větší části splníme, co jsme si řekly.“

19) Je rozdíl asistovat u žáka z majoritní a u žáka romského původu? Pokud ano, jaký?

„Konkrétně na Emilce bych řekla, že je to znát velmi. Matka není schopná dívka zajistit rehabilitace, důležitou logopedickou péči a ani doma bych neřekla, že by se jí nějak věnovala. Víte za ta léta praxe, včetně učitelky je na dětech znát, zda se jim doma někdo věnuje či ne. Emilka si doma žije sama pro sebe, bohužel.“

20) Jak byste popsal/a Romského žáka?

„Celkově nebo konkrétního žáka?“

21) Především celkově. Myslím, že zkušeností máte více než dost.

„To rozhodně, jsem ve školství 30 let. Většinou pochází z nepodnětného prostředí. Pro rodiče škola není důležitá, mají velmi vysoké absence. Špatně čtou, nerozlišují tvrdé a měkké souhlásky, často také mívají logopedické problémy. Co se týče charakteru jsou dost hluční, zákešní, nedá se jim věřit, za všechno mohou ti okolo, jen ne oni. Abych jen nehanila, tak jsou výborně hudebně založení, myjí rytmus a rádi tancují. Je potřeba rozvíjet je v praktických dovednostech. Celkem rádi vyrábí, malují, zkrátka se prezentují výtvarně.“

22) Pečujete o své duševní zdraví (meditace, cvičení, semináře atd.)?

„Co myslíte? Pochopitelně, že ano. Důležitý je relax, ale s oblibou také cvičím, chodím na jógu. Ta mě moc baví, spojení hudby a pohybu to je můj šálek čaje. Ostatně čajové byliny mají také své kouzlo a příjemní, poklidné posezení v čajovně také není od věci.“

23) Je podle Vás práce asistenta náročná?

„Ano a s přibývajícím věkem, čím dál tím více.“

24) Dovedete si představit, že byste jen asistovala a neměla navíc částečný učitelský úvazek?

„Moc ne a hned Vám řeknu proč. Není tam taková zpětná vazba jako od zdravých či jen lehce znevýhodněných dětí. Navíc, jak jsem říkala. S Emilkou je to běh na dlouhou trať a bude potřeba veliké trpělivosti a empatie. Ostatní děti mi takzvaně dobíjí baterie do další práce.“

25) Jaké jsou problémy v této profesi (námaha, kolektiv, syndrom vyhoření atd.)?

„Nejvíce asi dostatek pochopení, tolerance a empatie ze strany pedagogického pracovníka. Ty děti musíme mít ráda abyste s nimi přečkala všechny těžké časy, a že jich není málo! V poslední době se jede spíše na výkon než na potřebu dětem předat životní zkušenosti a postoje. Syndrom vyhoření, tam spatřuji zřejmě největší riziko. Přeci jen pracuje pod neustálým stresem, aby vše bylo v pořádku, dítě nedostalo záchvat atd. Vše se může projevit na Vašem psychickém stavu, proto o sebe musíte pečovat a hýčkat se, abyste byla v pohodě.“

Příloha V.

R5 – Radka, 43 let, SŠ, základní škola

1) Jste muž nebo žena?

„Dobrý den, jsem žena.“

2) Kolik je Vám let?

„V současné chvíli 42, ale brzy budu mít narozeniny, takže možná v době uveřejnění Vaší práce už mi bude 43.“

3) Na jaké pozici pracujete?

„Samozřejmě na pozici asistent pedagoga, když jste mne kvůli tomu oslovila.“

4) Jak dlouho vykonáváte tuto profesi?

„Celkem málo, 3 roky.“

5) Jaké máte nejvyšší dosažené vzdělání a jaké vzdělání pro výkon asistenta pedagoga?
„Mám vystudovanou střední školu s maturitní zkouškou a pro současnou pozici kurz asistenta pedagoga.“

6) Smím se zeptat jaké zaměření má vaše střední škola?
„Můžete se zeptat, od toho jsem tady. Jsem mimo obor, mám stavební průmyslovou školu.“

7) Jak jste se dostala k asistentství?
„Do svých 40 let jsem pracovala v projektové firmě, ale už mě nebavily výkresy a nekonečné jednání s investory. Chtěla jsem změnu a moje kamarádka, která pracovala již jako asistentka mi pomohla sehnat práci u ní ve škole. Co je skvělé, jsou prázdniny, na ty se vždycky velmi těším.“

8) Nezlobte se mě, ale trochu to teď vypadalo, že hlavní motivací změnit práci byly prázdniny.
„Teď jsem si to také uvědomila. Samozřejmě to nebyla jediná motivace. Opravdu jsem se cítila ve své předchozí práci nadbytečná a v práci asistentky jsem cítila, že tam je smysl, který hledám. Nejen vyprojektovat budovu a za měsíc další. Navíc mám moc ráda děti, takže jsem dlouho nepřemýšlela a šla si v krátké době udělat kurz právě pro asistenty pedagoga.“

9) V předchozích rozhovorech jsem se bavila s lidmi, kteří měli pedagogické vzdělání a říkali, že jim kurz moc znalostí nedal, jak to vidíte Vy, člověk mimo obor?
„Ze své vlastní zkušenosti musím říct, že pro mě bylo studium velmi přínosné. Seznámila jsem se s různými formami postižení, chodili jsme na praxi do různých zařízení. Například do autistické třídy nebo do školy pro sluchově postižené děti. Tam jsem byla velmi překvapená, jak skvěle mohou děti fungovat při správném pedagogickém vedení a výborném technickém zařízení. Pro mne to bylo skutečně přínosné studium a získala jsem při něm i spoustu kontaktů z řad dalších asistentů či učitelů, kteří nás lektorovali.“

10) Rozvíjíte dále svou kvalifikaci?
„Svou kvalifikaci nijak soustavně nerozvíjím, protože se starám o svou rodinu. Příležitostně navštěvuji různé semináře a kurzy, ale nic, co by vedlo ke zvýšení kvalifikace ve smyslu třeba vysoké školy.“

11) Nenapadlo Vás si dodělat vysokou pedagogickou školu a jít učit?
„Když jsem byla mladší a bez závazků, tak bych možná ještě o této možnosti uvažovala, ale v současné chvíli ne. Navíc jsem spíš introvert a nejsem úplně v životě průbojná. Raději se domluví s někým jiným-učitelem, jak se hodina povede, co budu mít na starost a dle toho pracuji. I když teď aby to nevypadalo, že se nějak podceňuju, to zase ne. Jen nejsem vůdčí typ a více mi vyhovuje, když mám dané pokyny, co a jak, mám dělat.“

12) Jaký úvazek na škole máte? (možnost i kombinování – př. 0,5 úvazek AP a 0,5 úvazek vychovatel)

„V současnosti mám celý úvazek asistenta pedagoga. Dříve jsem mívala kombinaci, kterou jste zmínila. 0,5 asistent a 0,5 vychovatel. Ale to mi úplně nevyhovovalo, takže jsem poté, co mi byl nabídnutý celý úvazek asistenta, neváhala.“

13) U jakého dítěte asistujete?

„Jsem u hyperaktivní dívky, která má lehkou mentální retardaci a je medikována na ADHD. Ale jak jsme se nedávno dozvěděli od jejích zákonných zástupců, že prášky nebere. Což je zřejmě problém, který v poslední době řešíme dnes a denně. Dívka je velmi vznětlivá, agresivní, uštěpačná a děsně drzá. Když si vzpomenu na sebe v jejím věku, tak jsem se učitele bála a netroufla si mu postavit a křičet na něj, co si u sobě myslí. U Anety je tohle na denním pořádku a musím přiznat, že se mi chodí poslední týdny špatně. Bojím se, co zase bude za scény, a to se negativně odráží na mé psychice, a i na celkové náladě ve třídě. Ostatní děti jsou také v napětí a Anetě se snaží vyhýbat. S učitelem se snažíme pozitivně působit jak na Anetu a ostatní žáky, aby opět vše bylo v pohodě a klidu. Také jsme se domluvili s prarodiči Anety, že důsledně dohlédnou na to, aby prášky denně brala a poslední dny, kdy začala platit naše úmluva, tak předpokládáme, že díky nim se dívka zklidní a bude schopná fungovat ve škole normálně, jako dřív.“

14) Jak se projevuje specifické chování Vašeho svěřence?

„Tak jak již zmiňovala před chvílí. Je agresivní, vznětlivá, arogantní, vztahovačná a velmi drzá. Výrazy v hádkách si můžete představit jako slovníček sprostých slov, kdy lítá jedno za druhým. Trochu bych jí připodobnila ke starším ženám z jejich etnika, kdy lítají nadávky, rozhazuje se rukama, křičí se a celkově se situace vyšroubuje do obřích rozměrů. Musím přiznat, že každá situace je zkouškou mé trpělivosti a sebeovládání. Každému, kdo tvrdí, že asistent je pohodička, ať si sem na týden přijde, myslím, že by změnil názor po prvním dnu.“

15) Jak svou práci zvládáte (psychicky/fyzicky)?

„Jak jsem již nastínila, v poslední době bych řekla, že spíše nezvládám, než zvládám. Jsem vyčerpaná psychicky, ale doufám, že se situace už začne zlepšovat a opět se do práce budu těšit.“

16) Jak vycházíte s učitelem, který vede danou hodinu?

„Z mého pohledu si myslím, že naprosto výborně. Shodneme se na postupech i na řešeních konfliktních situací a stojíme za sebou. To se promítá i do kvality výuky, protože jak Aneta, tak ostatní děti vědí, že když jeden řekne, že něco bude takhle, druhý to potvrdí a děti nevymýšlejí, jak nás obejít.“

17) Diskutujete společně nad plánem hodiny a máte prostor pro své nápady, které byste chtěl/a vnést do výuky?

„Ano, vždy se po vyučování sejdeme v kabinetu a domlouváme se, jak bude hodina vypadat a jaké postupy a zásady budeme uplatňovat. Sama mám prostor přicházet se svými nápady a realizovat je, takže po stránce spolupráce se nemůžu stěžovat.“

18) Je rozdíl asistovat u žáka z majoritní a u žáka romského původu? Pokud ano, jaký?

„Měla jsem několik příležitostí asistovat jak u majoritních, tak u dětí z národnostní menšiny. Musím objektivně říct, že rozdíly jsou spíše v chování ve vypjatých situacích.“

Když dojde ke konfliktu, romští žáci jsou více dravější, bojovnější, možná i agresivnější. Děti z majoritní společnosti jsou spíše zakřiknutější a nejsou tak bojovní. Obě povahy mají své pro a proti. Když je třeba se bránit proti někomu, kdo Vám ubližuje, je skvělé být drzejší a nenechat, ale v případě, že jste sám agresorem vůči někomu, je velmi těžké Vás zklidnit, umírnit a donutit přemýšlet nad danou věcí. Právě proto si netroufnu říci, která povaha je pro mě přijatelnější. Rozdíl je i v následném řešení problémů s rodiči nebo zákonnými zástupci. Pokud jsou rodiče romského dítěte přesvědčeni, že jejich dítě je bezproblémové a nezlobí, svádí vinu na všechny okolo, včetně nás, pedagogických pracovníků a nepřipustí, že by to mohlo být jinak. Samozřejmě můžete namítnout, že tohle chování se objevuje i u majoritní společnosti a máte pravdu, ale je to spíše výjimečné. Spíše jsem se shledala s pochopením a snahou se s námi domluvit, jak postupovat.”

19) Jak byste popsal/a romského žáka?

„Několikrát to tady již zaznělo, jsou výbušnější, vztahovační, emočnější. Co mě ale překvapilo, je jejich silné vnímání, jak to s nimi, kdo myslí. Konkrétně, když je někdo neuznává jako rovnocenného partnera, oni to okamžitě vycítí a nerespektují ho. To se u našich dětí tolik neprojevuje. Je to možná dané tou živočišností, co Romové v sobě mají. Co se týče hudby, tak všichni víme, že rádi tancují, a to mohu potvrdit. Jedná se u nich o velmi oblíbenou zábavu. Také bych možná zmínila romský jazyk, spousta příruček a odborných knih říká, že Romové umí mluvit svým jazykem. Chtěla bych zde upozornit, že toto tvrzení už není tak úplně pravda. Mnoho romských dětí sice pár slovíček zná, ale rozhodně nemluví plymule v jejich jazyce a doma v rodinách se hovoří také převážně česky. Začíná se tedy pozvolna vytrácet jejich autenticita a myslím si, že je škoda, že postupně sami začali svůj vlastní jazyk vytlačovat.”

20) Pečujete o své duševní zdraví?

„Zatím nijak, ale jestli bude vývoj pokračovat, tak budu muset nad nějakým způsobem ventilovat, možná box by nebyl úplně špatná alternativa. Zatím je mou terapií rodina, kdy si užívám jejich přítomnost.”

21) Je podle Vás práce asistenta náročná?

„Nepochybně, jedná se o velmi psychicky náročnou práci a pokud máte ve třídě i akční dítě, které je výbušné a pro ránu nejde daleko, je namáhavá i fyzicky. Vaším úkolem je potom zabránit tomu, aby si ublížilo samo dítě anebo někomu jinému. A věřte, že je potřeba opravdu vyvinout sílu, abyste takové dítě zadrželi.”

22) Jaké jsou problémy v této profesi?

„Možná by se dalo zmínit, že psychická náročnost. Opravdu musíte být stále ve střehu, jak v době výuky, tak během přestávek, aby se žák soustředil, dělal, co má, nemudil se, a ještě aby neměl tendenci zlobit. Musíte tedy často střídát činnosti a mít v zásobě finty, jak zaujmete. Takže kromě pedagogických kompetencí, které musíte také umět aplikovat, byste měla odhadnout, kdy se schyluje k problému. Samozřejmě hovořím teď ve vztahu k Anetě, pokud budete mít dítě s jiným typem postižení, také Vaše pedagogická činnost bude vypadat jinak. Ale to zjistí každý sám svou praxí.”

Příloha VI.

R6 – Vlasta, 50 let, VŠ, speciální škola

1) Jste muž nebo žena?

„Dobrý den, jsem žena.“

2) Kolik je Vám let?

„Nejsem si jistá, že je to věk ke chlubení, ale v letošním roce oslavím své kulaté, 50 narozeniny.“

3) Na jaké pozici pracujete?

„Vzhledem k tomu, že zpracováváte téma vztahující se k asistentovi pedagoga, tak pochopitelně pracuji jako asistent pedagoga.“

4) Jak dlouho vykonáváte tuto profesi?

„Dalo by se říci, že jsem nováček. Tuto profesi vykonávám cca 5 let.“

5) Jaké máte nejvyšší dosažené vzdělání a jaké vzdělání pro výkon asistenta pedagoga?

„Bakalářské, konkrétně speciální pedagogiku, tudíž mi kvalifikace stačí dle zákona o pedagogických pracovnících i na pozici asistenta pedagoga. Samozřejmě bez dalšího nutného vzdělávání.“

6) Rozvíjíte dále svou kvalifikaci?

„Kvalifikaci rozvíjím prostřednictvím různých kurzů (naposledy kurzem znakového jazyka se závěrečnou zkouškou a certifikátem), čtu odborné knihy a časopisy s tematikou speciální pedagogiky, pročítám různé platformy na internetu, které se věnují pedagogice a psychologii.“

7) Nenapadlo Vás si dodělat vysokou pedagogickou školu a jít učit?

„Ano. Hned po absolvování bakalářského studia jsem se zajímala o možnost navazujícího magisterského studia. Měla jsem zájem o speciální pedagogiku, na kterou jsem měla zaměřené bakalářské studium. Bohužel, při Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích tato možnost nebyla. Nyní by měl být již obor otevřen, ale jen jako prezenční studium, což v mém případě nelze využít. Pokud by nastala možnost studovat v Českých Budějovicích dálkově, určitě bych se přihlásila.“

8) Jaký úvazek na škole máte? (možnost i kombinování – př. 0,5 úvazek AP a 0,5 úvazek vychovatel)

„Pracuji na plný úvazek jako asistent pedagoga.“

9) U jakého dítěte asistujete?

„Ve třídě máme sedm chlapců ve věkovém rozpětí 7–17 let s různými stupni mentálního postižení a s diagnózami poruchy autistického spektra. Jsme dvě asistentky a staráme se

o ně spíše dle aktuální situace, intuitivně, co který právě potřebuje, než abychom měly striktně přidělené žáky.”

10) Jak se projevuje specifické chování Vašeho svěřence?

„Chlapci mají různé specifické projevy. Nejvíce markantní je to samozřejmě u autistů, kteří mají své rituály nebo věci, na kterých lpějí a při změně reagují většinou nevolí, pláčem, vztekem, sebepoškozováním nebo agresí. Děje se tak i ve vyučovacích hodinách, pokud nemají zrovna „svůj den“, je velice obtížné je motivovat k nějaké činnosti. Jeden z chlapců běhá neustále na WC a zpět, přičemž bouchá dveřmi, snaží se skákat po židlich a lavicích, pouští vodu. Další například shazuje věci ze stolu učitelky, strhává věci z nástěnky, cucá hračky a okusuje různé předměty, v nestřeženém okamžiku kreslí po lavicích, taktéž se často uchyluje na WC, kde pouští vodu a snaží se sahat do pisoárů. Pokud se je snažíme usměrnit, jsou většinou agresivní, jeden z nich ubližuje nejen nám, ale i sobě. Nemůžeme je spustit z očí ani na chvíli.“

11) Jak svou práci zvládáte (psychicky/fyzicky)?

„Čím jsem starší, je znát, že mě to zmáhá víc. Jsou dny, kdy jsem hodně psychicky unavená, zvláště, pokud jsme nuceni řešit některé vypjaté situace. Záleží samozřejmě i na mém rozpoložení, někdy jsem klidnější, někdy je to náročnější. Mnohdy je vysilující, pokud jsou chlapci agresivní k nám, ke spolužákům, k sobě. To pak bývá fyzicky náročné zamezit tomu, aby se nikomu nic nestalo. Navíc pomáhám kolegyni z vedlejší třídy s vozíčkářem při obsluze na WC a zde je také zapotřebí fyzická síla.“

12) Jak vycházíte s učitelem, který vede danou hodinu?

„S učiteli vycházím velmi dobře. Jsme malý kolektiv a všichni táhneme za jeden provaz, dokážeme si vyjít vstříc. To je koneckonců v každém zaměstnání velká deviza.“

13) Diskutujete společně nad plánem hodiny a máte prostor pro své nápady, které byste chtěl/a vnést do výuky?

„Ano, není problém, abych se zapojila do plánování hodiny i do plánů a akcí celé školy.“

14) Je rozdíl asistovat u žáka z majoritní a u žáka romského původu? Pokud ano, jaký?

„Nemohu zcela jednoznačně říci. Ve třídě máme několik romských dětí a alespoň u nás není žádný rozdíl mezi nimi a žáky z majoritní společnosti. Podle mě je to vždy o člověku, ne o původu, myšleno etnicky samozřejmě.“

15) Jak byste popsal/a Romského žáka?

„Nedokážu objektivně posoudit. Naše děti z etnické menšiny chodí do školy čisté, s velkými svačinami. Nicméně můj osobní názor je, že záleží na rodinném a sociálním zázemí rodiny. To se následně odráží i ve fungování dětí ve společnosti.“

16) Pečujete o své duševní zdraví (meditace, cvičení, semináře atd.)?

„Ano, tato oblast je mi blízká. Mám ráda různé platformy na internetu věnované péči o duševní zdraví, zúčastňuji se přednášek, čtu knihy, získané dovednosti se snažím zavést do svého života.“

17) Je podle Vás práce asistenta náročná?

„Dle mého názoru ano, ač se může z pohledu nezasvěceného zdát jednoduchá. Práce je náročná psychicky i fyzicky.“

18) Jaké jsou problémy v této profesi?

„Všechno – práce je psychicky i fyzicky náročná, často řešíme vypjaté situace. Pohotovost a fyzická síla je důležitá při manipulaci s dětmi s fyzickým hendikepem nebo při zvládnutí agrese některých jedinců. Je důležitá péče o duši i tělo, schopnost dokázat oddělit práci od soukromého života a odpočinout si hlavně psychicky, aby nedošlo k syndromu vyhoření.“

Příloha VII.

R7 – Zdena, 55 let, SŠ, speciální škola

1) Jste muž nebo žena?

„Dobrý den, tak na první pohled je zřejmé, že jsem žena.“

2) Kolik je Vám let?

„Vůbec mi to nepřijde, ale mi už 55. Čas neskutečně rychle letí a jak se říká, člověk to nejlépe pozná na dětech, takže se ze mě brzy stane hrdá babička. Celkem kruté zjištění ve chvíli, kdy si přijdete v nejlepších letech.“

3) Na jaké pozici pracujete?

„Překvapivě jako asistent pedagoga.“

4) Jak dlouho vykonáváte tuto profesi?

„Jak jsem říkala u předchozí otázky, neskutečně to letí a já pracuji jako asistent už 13 let. Mám proto celkem srovnání, jak to bylo dříve a nyní, pokud by Vás to zajímalo.“

5) Samozřejmě, že zajímalo. Vnímáte tedy nějaký rozdíl na pozici asistenta pedagoga?

„Tak hlavní rozdíl jsou především úvazky a s nimi spojené peníze. Když si vzpomenu, za jaké almužny jsme pracovali ještě třeba před 7 lety, tak se to nedá srovnat. Ačkoliv bych si i nyní představovala peněz více, jsem ráda za to, co mám teď. Rozdíl je také ve vymezení pravomocí. Dříve, cca před 10 lety se spíše vařilo, rozumějte učilo z vody, na vše jsme si jako asistenti museli přijít sami. Jak budovat harmonické vztahy se žákem, zároveň s učitelem, jakou pomoc konkrétní dítě potřebuje. Bylo to celkem složité doby. Dneska si všichni myslí, že asistent je podřadná práce, ale opravdu je to důležitá a leckdy vyčerpávající práce.“

6) Takže jste si na postupy, jak s danými dětmi pracovat, přicházela sama za pochodu?

„Samozřejmě, ale to v podstatě platí dodnes. Může se stát, že každý rok dostanete dítě s jiným problémem a je na Vás, jak k tomu přistoupíte. Můžete se přes prázdniny připravovat a studovat odbornou literaturu a půjdete do nového školního roku připravený. Nebo si načtete pár základních informací o daném postižení a budete se

spoléhat, že na vše přijdete postupem času. Z vlastní zkušenosti musím konstatovat, že mnohdy je druhá varianta lepším řešením.”

7) Mohu se zeptat proč je lepší improvizovat?

„Zkušenosti. Obětujete celé léto přípravou na něco, co se Vám může rozložit během prvního týdne, někdy i dříve. Kdo pracuje s postiženými dětmi pochopí, o čem mluvím. Zkrátka učitel i asistent má v létě volno, aby si odpočinul, nabral nové síly, a ne aby se připravoval ještě během prázdnin, co ho bude zase čekat. Samozřejmě jsou případy, kdy si musíte něco nového nastudovat, ale pokud děláte ve školství 13 let a více zjistíte, že se pohybujete v kruhu. Diagnózy se opakují a o doporučeních ze Speciálně pedagogických center, se mnohdy ani raději nevyjadřují. CTRL + C a CTRL + V u každého druhého dítěte. Takže zase si na optimální přístup musí pedagogičtí pracovníci přijít v podstatě sami. Názornost, individuální přístup, systematicčnost. Všechny termíny znají pracovníci ve speciálním školství z paměti.”

8) Jaké máte nejvyšší dosažené vzdělání a jaké vzdělání pro výkon na asistenta pedagoga?

„Mám střední pedagogickou školu. V domnění, že se na kurzu pro asistenta pedagoga dozvím více o metodách práce s postiženými dětmi, jsem ho absolvovala. Ve finále to byla jen ztráta času, kdybych to věděla, zřejmě bych promarněný čas trávila samostudiem a tím, co mě aktuálně trápí v mé pedagogické praxi.”

9) Rozvíjíte dále svou kvalifikaci?

„To šlo především spojit se samostudiem v době lockdownu, přečetla jsem poměrně dost knih, které souvisí s mým povoláním, takže hodně o dětech s poruchami PAS a knihy zabývající se poruchami chování. Takových dětí přibývá a je jich na škole opravdu dost.”

10) Nenapadlo Vás si dodělat vysokou pedagogickou školu a jít učit?

„V mém věku a při chodu rodiny to pro mne nebylo nikdy myslitelné. Musela jsem se starat o nemocnou starou maminku, do toho přišly vlastní děti. Někdy mi to je líto, protože vykonáváme v podstatě stejnou práci jako kantoři a trávíme ve škole mnohem více hodin. Kdybych byla mladší, tak bych o tom ještě uvažovala. Ale znáte to, co by, kdyby...”

11) Vnímáte, že v práci trávíte více času a za méně peněz než učitel?

„Samozřejmě, nevím, jestli Vám tohle někdo otevřeně řekne, ale můžete mi říct, jaký je podle Vás rozdíl mezi asistentem a učitelem? Pochopitelně můžete říci, že vysokoškolské vzdělání, ale spousta asistentů má vystudovanou vysokou školu, především tedy bakalářské, ale magisterské by si rádi dodělali, případně dodělávají. Problémem jsou spojené úvazky. Ráno jdete do družiny, tam máte děti do doby výuky, během ní jste ve třídě, v našem případě i o přestávkách. Po skončení výuky jdete do odpoledne do družiny. To není stěžování nebo tak něco, abyste si nemyslela. Mě ta práce moc baví, ale mrzí mě, že prostě v konečném důsledku máte děti nejvíce ze všech pedagogických pracovníků a za nejméně peněz. Takže ano, vnímám to tak. Ale to jsou špatně nastavené tabulky, s tím se těžko něco udělá. Učitelům to vůbec nezavidím, mají plné ruce s přípravami na výuku, ale přímé činnosti mají podstatně méně než my, asistenti.”

12) Jaký úvazek na škole máte, ačkoliv jste to již naznačila v předchází odpovědi? (možnost i kombinování – př. 0,5 úvazek AP a 0,5 úvazek vychovatel)

„Přesně tak. Mám to zhruba půl napůl, jsem jednak asistent pedagoga, ale to je v době ranní výuky a po vyučování plynule přechází má pracovní náplň do úvazku vychovatelky. Případně chodím ještě do ranní družiny, dle potřeby vychovatelky.“

13) U jakého dítěte asistujete?

„Víte, jsem sice přidělena konkrétně k jednomu dítěti, (romský chlapec, lehký mentální deficit, porucha chování, pozornosti) Tedy škola na můj plat a mou pozici čerpá dotace, ale takto to v praxi úplně nefunguje. Jsem tam pro každé dítě, které potřebuje individuální pomoc.“

14) Jak se projevuje specifické chování Vašeho svěřence?

„Lítá po třídě, nerespektuje žádných pokynů, často agresivní, vulgární. A to bych vyzdvihla. Zde se propisuje specifické chování romských dětí, nebo alespoň u těch, které jsem měla možnost poznat. Velmi často pochází ze zhoršených sociálních a rodinných poměrů. Není výjimkou, že jsou ve výchově prarodičů, protože rodiče jsou ve výkonu trestu. Chybí jim tak přirozené autority a to se, bohužel, ponese celým jejich životem. Na druhou stranu jsou romské děti velmi citlivé a empatické. Nesnáší nespravedlnost a nepřímé jednání. Nechápu, jak je to možné, ale tohle poznají na 100 % vždy.“

15) Jak svou práci zvládáte (psychicky/fyzicky)?

„Někdy je to velmi náročné, co si budeme povídat... Ale pracuji s dětmi již dlouho a dělám svoji práci ráda, jinak aby to ani nešlo. Jen je mě znát již každý rok navíc, ale to by bylo znatelné ve všech oborech.“

16) Jak vycházíte s učitelem, který vede danou hodinu?

„Vždycky dobře, žádné větší neshody nikdy nenastaly. Je to především důležité pro klima třídy. Jak mohou děti správně fungovat, když vycítí a věřte, že romské děti na to jsou velice, velice citlivé, že není souhra a porozumění mezi samotnými pedagogy. Pokud mezi námi nepanují vřelé vztahy, děti to vycítí a začnou se dle toho také chovat. Jednou jsme se s učitelkou nepohodly kvůli soukromým věcem a mohu objektivně říci, že horší následující vyučovací hodinu jsem nezažila. Děti byly jak utržené ze řetězu, nedaly se uklidnit, nepomáhalo vůbec nic. Když jsme všichni ve zdraví těch nekonečných 45 minut zvládli, museli jsme si dát s učitelkou kávu a rázem byly neshody pryč, pochopily jsme, že tudy cesta nevede. Vynikající odstrašující případ pro případné neshody.“

17) Diskutujete společně nad plánem hodiny a máte prostor pro své nápady, které byste chtěl/a vnést do výuky?

„To probíráme každý týden, do čeho se pustíme, jakému tématu se budeme věnovat. Ale je to spíše o denní improvizaci. Ve speciálním školství to ani jinak nelze. Více to zřejmě už ani rozebírat nemusím. Každé dítě je jiné, a dokonce reaguje pokaždé jinak. Co na něj platilo před 10 minutami může být nyní k ničemu. Musíte hodně improvizovat, proto musíte mít s učitelem dobrý vztah a vědět, že se můžete spolehnout jeden na druhého.“

18) Je rozdíl asistovat u žáka z majoritní a u žáka romského původu? Pokud ano, jaký?

„Když je následně zveřejnění anonymní a nebude uvedeno moje jméno ani školské zařízení, tak Vám to řeknu. Nechci, aby to vyznělo nějak špatně, ale poruchy chování,

zanedbanost, to je vidět více u těch cikánských dětí. A pak komunikace s jejich rodiči je někdy opravdu tragická. Mnohdy je s rodiči daleko horší domluva než s dětmi. Ale to je zásadní chyba v našem systému, kdy cikánským rodičům vlastně vyhovuje, jak špatně jsou na tom jejich děti, protože mohou čerpat různé dávky, příspěvky. Je to smutné, ale léta to tak tento stát nastavil a změna je v nedohlednu, myslím si.”

19) Myslíte si, že toho spíše romské rodiny zneužívají?

„Jak říkám, umožňuje jim to systém, tak proč by toho nevyužili. Svoje práva znají všichni výborně, s povinnostmi už to tak valné není.”

20) Můžete být konkrétnější? Čeho zneužívají?

„Nechci to moc rozebírat, nechci vypadat, že jsem zaujatá, ale minimálně zneužívají příspěvků na péči. Měli jsme tu případ, kdy romský chlapec měl diagnostikovanou střední mentální retardaci a údajně neměl úchop, nemohl udržet tužku, prostě nic. No a poté jdete jednoho krásného dne s dětmi na oběd a toho dne chybějící žák bez úchopu se proti vám na ulici cpe hranolky a zapíjí je limonádou. Skvělé zjištění, když vy ho dennodenně krmíte, protože nic neudrží. Ale to je samozřejmě chyba lékaře, posudkové komise či pedagogického centra, my se pouze držíme jeho dokumentace.”

21) Páni, to je tedy silný příběh. Ani nevím, co bych Vám na to měla říct.

„Nic neříkejte, pokud budete dělat ve speciálním školství, tak si zvyknete a ani Vám to už nepřijde. Ale samozřejmě to byl extrémní případ. Ve valné většině jsou diagnózy správné a bohužel na tom ty děti jsou opravdu špatně. Ty jsou, pokud nemají přidruženou agresivitu, vděčné a hodné. S těma se pracuje úplně jinak. Také potřebují znát hranice, ale spíše nám jde o milý, laskavý přístup. Jejich úsměv nebo jiskřičky v očích jsou k nezaplacení.”

22) Jak byste popsal/a Romského žáka?

„Zvláštní otázka. Není každý cikán jako cikán, některé dítě je docela pohodové, nejsou s ním větší problémy. Ale většina jsou děti s problémovým chováním, hlučné, velmi temperamentní. Na druhou stranu často velmi muzikální. Bohužel jsou ovlivněni prostředím, kde vyrůstají. Pokud je chcete zaujmout, musíte mnohdy přistoupit na jejich hru, samozřejmě v rámci vztahu pedagog – žák. Vždy, když chceme s učitelkou něčeho dosáhnout hrajeme divadélko, které by žáky navnadilo a nadchlo pro následnou práci. Když se to povede, kolegyně se směje a říká, že za takový výkon by měla dostat Oskara. Myslím to filmové ohodnocení. Musíte zkrátka vystupovat jako partner, a ne jako autorita, tu moc v posledních letech romské děti neberou. Pokud na nás nehází fixy a další psací potřeby, tak pozici autority moc neuplatňujeme. Ale takhle je to moc obecné, to bych musela vidět. Tak mě tak napadá, nechtěla byste se někdy přijít podívat, jak vůbec takové vzdělávání probíhá?”

23) Popravdě řečeno, nad tím jsem neuvažovala, ale pokud by to bylo možné, určitě bych se přišla podívat ráda.

„Domluveno, ještě si upřesníme termín. Z mého pohledu Vám pár hodin v terénu dá mnohem více než klábosení v klidku u kafička.”

24) Pečujete o své duševní zdraví (meditace, cvičení, semináře atd.)?

„Snažím se, pokud to jde hodně spát. Odpočinek je opravdu důležitý, však uvidíte sama. Ráda chodím na procházky do přírody, jezdím na kole, zajdu si popovídat s přáteli, někdy dobré kino nebo divadlo. Ale unavená se cítím i tak dost často, ale to už zřejmě bude věkem.“

25) Je podle Vás práce asistenta náročná?

„Domníváte se, potom všem, co jsem Vám tu odvykládala, že není? Ano a kdo to vidí jinak, měl by si to sám jít zkusit. Je to náročné fyzicky i psychicky a někdy opravdu dost.“

26) Jaké jsou problémy v této profesi (námaha, kolektiv, syndrom vyhoření atd.)?

„Kolektiv je zásadní. Být několik hodin denně v kolektivu, kde se necítím dobře není dlouhodobě možné ani únosné. Fyzických sil také léty ubývá a sprintovat po škole, být neustále ve střehu, předvídat, řešit pořád podobné problémy nikomu taky na psychice nepřidá. Snažím se přijít domů a nechávat pracovní starosti ve škole. I když striktní oddělení také nejde, to víme snad všichni. Mnohdy přijdu domů a říkám si, že už zítra nepůjdu, ale pak se uklidním a zjistím, že je to smysl mého života. Dělat něco jiného si nedovedu představit. Ale u některých kolegyň už vyhoření pozoruj. Nic je nebaví, nechtějí výuku inovovat, nemají pěknou barvu ve tváři. Na druhou stranu, to stejné si ony mohou myslet i o mně, i když já si připadám celkem svěží, zatím.“

27) Moc Vám děkuji za velmi přínosný rozhovor a budu se těšit na případné setkání v hodině.

„Není zač, doufám, že jsem Vám aspoň malým dilem pomohla a také se budu těšit ve výuce. To teprve bude přínosný materiál.“

POLÁKOVÁ, A. *Předpoklady asistenta pedagoga a jeho role při výchově a vzdělávání romských žáků*. České Budějovice 2022. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce PhDr. Zuzana Svobodová, Ph.D.

Klíčová slova: výchova, vzdělávání, mentální retardace, ADHD, školský systém, romská rodina, romský žák, romský jazyk, asistent pedagoga, předpoklady asistenta pedagoga

Abstrakt

Práce se zabývá předpoklady asistenta pedagoga, které jsou potřebné pro výkon této profese. Teoretická část představuje základní pojmy spojené se zkoumanou problematikou. Nejprve charakterizuje výchovu a vzdělávání. Následně představuje nejčastější poruchy, které se objevují u romských dětí jako je mentální retardace nebo ADHD. Důležitou kapitolou je Romský žák. Zde je představena historie vzdělávání Romů, jejich specifické postoje k získávání znalostí a samotný romský jazyk. Nechybí ani kapitola věnující se asistentovi pedagoga.

Praktická část je založena na rozhovorech s asistenty pedagoga a kazuistikách romských žáků, které blíže specifikují potřebu asistenta a jeho činnost ve vzdělávacím procesu. Z vyhodnocení rozhovorů je zřejmé, že kromě kvalifikačních předpokladů hrají důležitou roli také předpoklady osobnostní.

Abstract

Qualification of an assistant of a pedagogue and their role at educating Roma pupils

Key words: upbringing, education, mental retardation, ADHD, school system, Roma family, Roma pupil, Roma language, educational assistant, educational assistant requirements

The thesis deals with educational assistant requirements, which are necessary for the performance of this profession. The theoretical part presents basic concepts associated with the researched issues. Initially, it characterizes upbringing and education. Subsequently, it presents the most common disorders that occur in Roma children, such as mental retardation or ADHD. An important chapter is the Roma pupil. This part presents the history of Roma education, their specific attitudes to gain knowledge and also the Roma language itself. There is also a chapter about educational assistants. The practical part is based on interviews with educational assistants and case studies of Roma pupils, which closely specify the need of the assistant and his activities in the educational process. From evaluating the interviews, it is clear that apart from the qualification requirements, personality prerequisites also play an important role.