



Zdravotně
sociální fakulta
Faculty of Health
and Social Sciences

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Školní asistent a jeho využití na základních školách

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Studijní program: **REHABILITACE**

Autor: Jakub Kladiva

Vedoucí práce: Mgr. Bohdana Břízová, Ph.D.

České Budějovice 2021

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci s názvem „*Školní asistent a jeho využití na základních školách*“ jsem vypracoval samostatně pouze s použitím pramenů v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské/diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby bakalářské/diplomové práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé bakalářské/diplomové práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 4. 5. 2021

.....

Jakub Kladiva

Poděkování

Tímto bych rád poděkoval Mgr. Bohdaně Břizové, Ph.D za odborné vedení mé práce, za ochotu, trpělivost a cenné rady, které mi poskytla v průběhu jejího zpracování. Dále děkuji všem komunikačním partnerům, kteří mi věnovali svůj čas a poskytli informace ke zpracování praktické části.

Školní asistent a jeho využití na základních školách

Abstrakt

Školní asistent je poměrně novou pracovní pozicí pohybující se v oblasti základních škol. Účel, se kterým tato pozice byla vytvořena, je začlenit rodiče a rodinné prostředí žáků do spolupráce, což má vést ke komplexnější práci a větší šanci na zlepšení situace žáků. I přestože školní asistent doplňuje pracovní tým školy, nejedná se však o pedagogickou pracovní pozici, jako tomu je například u asistenta pedagoga. Jeho funkce také není definována legislativně, ale prostřednictvím projektů.

Cílem práce je zanalyzovat a popsat využití školních asistentů v základních školách, jejich dosažené vzdělání, náplň práce, role a kompetence. Následně také identifikovat podobnosti a souvislosti se sociální prací. Pro výzkum byl zvolen kvalitativní přístup, který bude realizován polostrukturovanými rozhovory s řediteli základních škol a školními asistenty, kteří v těchto základních školách pracují. Vyhodnocení proběhlo metodou otevřeného kódování.

Bylo zjištěno, že školní asistent v základních školách opravdu potřebný je, avšak je stále na čem pracovat. Oblast, kterou je potřeba zlepšit, je oblast týkající se přímé práce s rodinami, neboť je tato pozice stále doprovázena nízkou informovaností o ní a rodiny nevnímají přínos, který jim může přinést. Práce může do budoucna sloužit jako informační zdroj o pozici školního asistenta a může motivovat nejen školy, ale i veřejnost k zvýšení její frekvence a využití v základních školách.

Klíčová slova

školní asistent; projekty MŠMT; školní sociální práce; integrace; inkluze

School Assistant and His Role at Primary Schools

Abstract

The school assistant is a quite new occupational position working in the field of primary schooling. Goal, with which this position was made is, to include pupil's parents and family environment into a collaboration, which should lead to more complex work and bigger chances for improvements, when it comes to their actual situations. Even though school assistants complete schools' professional teams, it has to be stated that it is not a pedagogical position like teacher's assistants. The function of the school assistant is not defined by the law, but only by active projects.

The goal of this thesis is to analyze and describe the use of school assistants in primary schools, their education, tasks, roles and competences. Next, it's goal is also to identify similarities and connections with social work. For the practical part of the thesis a qualitative approach was chosen. It was done by half structured interviews with primary school principals and their school assistants. The evaluation was made by the method of open coding.

It was found out that school assistants are, indeed, needed in primary schools, however there is still a lot to work on. Aspect, which is necessary to improve, is the one about direct work with families, because that is why this occupational position was created and families might not be realizing it's benefits. In the future, this thesis can be used as an informational source about school assistants and can motivate schools and the public to utilize it more frequently.

Keywords

school assistant; projects of MŠMT; school social work; integration; inclusion

Obsah

ÚVOD.....	7
1. Teoretická část.....	9
1.1 Pojem integrace a koncept integrace ve školství.....	9
1.1.1 Způsoby a stupně dělení integrace.....	10
1.1.2 Integrace ve školství.....	11
1.2 Pojem inkluze a koncept inkluze ve školství.....	13
1.2.1 Inkluzivní vzdělávání a inkluzivní třída.....	14
1.3 Další pojmy spojené s tématem sociální integrace a inkluze.....	17
1.4 Školní asistent a koncept školní sociální práce.....	20
1.4.1 Vymezení a historie profese školního asistenta.....	20
1.4.2 Školní asistent v kontextu projektů.....	21
1.4.3 Školní asistent jako pracovní pozice.....	22
1.4.4 Koncept sociální práce ve školství.....	24
1.5 Další odborníci spolupracující se školním asistentem.....	29
1.5.1 Asistent pedagoga.....	29
1.5.2 Školní speciální pedagog a další odborníci.....	31
2. Cíle práce a výzkumné otázky.....	35
3. Metodika výzkumu.....	36
3.1 Popis výzkumného nástroje.....	36
3.2 Výzkumný soubor.....	37
3.3 Realizace výzkumu.....	39
3.4 Analýza dat.....	39
3.5 Etika výzkumu.....	40
4. Výsledky výzkumu.....	41
5. Diskuze.....	51
ZÁVĚR.....	54
Seznam literatury a zdrojů.....	56
Seznam tabulek.....	60
Seznam příloh.....	61

ÚVOD

V současné době sociální práce jako taková zasahuje do mnoha oblastí společnosti a je v nich schopna poskytovat pomoc a podporu v rámci svých odborných kompetencí. Jedná se zde o zdravotně sociální sféry v podobě působení sociálních pracovníků v nemocnicích a zdravotnických zařízeních, dále v konkrétních zařízeních poskytující registrované sociální služby dle zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách a v institucích, jako jsou úřady práce, české správy sociálního zabezpečení nebo odbory sociálně právní ochrany dětí. Vedle toho se také jedná i o speciálně pedagogická zařízení nebo školská zařízení, kam patří například střediska výchovné péče.

Je zde však oblast, kde přichází prvky sociální práce a působení sociálního pracovníka vhod to je oblast základního vzdělávání. V jiných zemích světa je sociální práce a působení sociálního pracovníka poměrně dobře začleněná a ve zdárné míře využívána. V České republice před lety proběhl koncept vzdělávání sociálních pracovníků do oblasti školství, avšak to nemělo dlouhého trvání a neuchytilo se, jak bylo očekáváno, a tak školní sociální práce u nás není jako taková aktivní a nijak ošetřená. Na druhou stranu, již nějaký čas ve spoustě školách působí na základě projektů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy nepedagogický pracovník, označovaný jako školní asistent, který, ačkoliv často bývá zaměňovaný s prací asistenta pedagoga, jistým způsobem zastává prvek sociální práce a aktivit sociálního pracovníka na základních školách. Konkrétněji se jedná o aktivity, jako je mapování sociální situace dětí či žáků, depistáž dětí či žáků ohrožených školním neúspěchem, navazování kontaktů s rodinným prostředím dětí či žáků nebo spolupráce s rodinným prostředím dětí či žáků za účelem zlepšení jeho školní a sociální situace v dlouhodobějším rázu.

Důvodem výběru tématu byl zájem o bližší seznámení s pozicí školního asistenta a získání náhledu nad konceptem sociální práce ve školství. Mezi další motivy k zabývání se touto problematikou patří také určitým způsobem vyzdvihnout fakt, že sociální práce ve školství v České republice je potřebná a že by se neměly opomíjet první kroky k jejímu vzniku právě prostřednictvím školních asistentů.

1. Teoretická část

1.1 Pojem integrace a koncept integrace ve školství

První subkapitola se bude zabývat konceptem integrace a inkluze ve školství a dalšími důležitými souvisejícími pojmy. Jsou pro problematiku poměrně stěžejní, neboť byly a jsou hnací silou pro zařazení dětí a studentů se zdravotním postižením, poruchami učení či potížemi s chováním do běžných škol a vytvoření pracovních pozic s hlavním cílem tyto děti, případně studenty podporovat.

Jako první tedy přichází pojem integrace, který jde ruku v ruce s dalšími pojmy, se v moderní době používá velmi často v souvislosti s lidmi se zdravotním postižením (Nečasová, 2008). Jak autorka dále popisuje, nejedná se, jak se mnozí domnívají, jen o nějaké vyrovnávání příležitostí pro lidi s handicapem, zahrnující modifikace vztahů “majoritní” společnosti s “minoritní”, s přihlédnutím ke vzájemnému soužití, ale také o konkrétní úspěšnost začleňování lidí s jakýmkoliv zdravotním postižením do společnosti. Slovo integrace jako takové pochází z latinského slova *integer*, což znamená celý či úplný (Evans, 2020). Ten samý zdroj dále uvádí, že v průběhu vývoje výraz *integer* nabral dalších významů, jako je začlenění či splynutí, což jde ruku v ruce s jeho dnešním chápáním. Co se týče definice pojmu sociální integrace, tak jednou z koncepcí pojetí tohoto pojmu je takzvaná Münchova koncepce, která ji definuje jako prvořadý odkaz k rozsahu a intenzitě vzájemných spojení mezi jednotlivými částmi sociálního prostředí (Německý, 2015).

Další z možných vymezení termínu je podle Slowíka (2016), který ji vidí jako jeden z možných procesů zařazování člověka do běžné společnosti s cílem, aby tento jedinec byl její naprosto přirozenou součástí. Dále vysvětluje, že by se měla týkat úplně všech členů společnosti s tím, že v určitých situacích nastávají potíže. Takové potíže mohou nastat u určitých osob či minoritních skupin, jako jsou lidé se zdravotním postižením, etnické menšiny a tak podobně a dochází k situacím, kdy je třeba jejich integraci jít naproti a pomoci jim dosáhnout co nejvyšší míry socializace, prostřednictvím poskytování vhodných podmínek (Wiebe, 2020). Komplexně se jedná o problematiku, která je společně s inkluzí předmětem zkoumání pomáhajících profesí, jako je sociální práce nebo speciální pedagogika, ve vztazích k různým typům zdravotního postižení člověka či jiných možných znevýhodnění, především sociálního (Bělík, 2017). Pro

kontrast od definic podle sociální práce a speciální pedagogiky, sociální patologie tento termín zkoumá z hlediska sociálního znevýhodnění a způsobů řešení potíží nejen jedinců, kteří se nacházejí v nouzi, ale i lidí na okraji společnosti, lidí, kteří jsou možnou hrozbou sami sobě i ostatním lidem ve společnosti a lidem, kteří se již ocitnuli v situaci sociálně vyloučeného člověka (Bělík, 2017).

1.1.1 Způsoby a stupně dělení integrace

Předešlá část kapitoly zmínila definici pojmu sociální integrace podle Nečasové (2008), a tak v návaznosti na ni zde bude jako první způsob dělení popsán z perspektivy této autorky a dalších, kteří na ni navázali nebo ji upravili. Nečasová (2008) využila a dovysvětlila původní formu podle Jesenského, který ji rozdělil na několik stupňů, z nichž je první **úplná sociální integrace**. Autorka dále vysvětluje, že se jedná o stupeň vyznačující se jako stav úplné společenské a individuální pohody, kdy dochází ke stoprocentnímu podílení se na tvorbě a udržování sociálních vztahů. Jako druhá je zde popsána **inhibovaná integrace**, což již zahrnuje nějaký způsob znevýhodnění, avšak ne tak závažný, aby znemožňoval fungování běžných sociálních vztahů (patří sem například nízké sebevědomí, tréma, ostych a tak podobně) (Šámalová, 2016). Stejný původní koncept také rozebral Slowík (2016), který třetí pozici s označením **omezená účast v sociálních vztazích**, dovysvětlil jako stav vyjadřující odmítání nebo neschopnost realizovat úkony a podílet se na sociálních vztazích, v praxi znamenající například vynechávání aktivit souvisejících se cvičením nebo úplný zákaz jejich vykonávání. O stupeň závažnější typ pak stejný autor zmínil **zmenšenou účast v sociálních vztazích**, kdy dochází k omezování většiny sociálních vztahů na mikroprostředí jedince, které zahrnuje rodinu, blízké přátele a sousedy. Avšak důraz je zde kladen na to, že se stále jedná o stav, který s sebou přináší možnosti ke zlepšení a to v rámci jak psychiky, tak i po fyzické stránce daného jedince (Šámalová, 2016). Po té následují **ochuzené vztahy**, při kterých dochází k odmítání širších společenských kontaktů kromě rodiny nebo speciálních institucí, v níž se dotyčný nachází, z důvodu zdravotního postižení, bez výhledů na zlepšení stavu (Nečasová, 2008). Toto plynule navazuje na další popisovaný stupeň, kterým jsou **redukované vztahy**, nejlépe vysvětlené Šťastnou (2016), která ji vidí jako typickou pro jedince s kontakty na značně redukovaný počet lidí, jako jsou třeba rodiče či lékaři, případně ještě jiné osoby

uzavřené do vlastního světa. Nyní je řada na dva poslední stupně, avšak ty nejzávažnější (Nečasová, 2008). První z nich jsou podle autorky **narušené vztahy**, což se vyznačuje neschopností a nemožností udržovat kontakty v rámci sociální oblasti a to z důvodů jejich specifických poruch anebo pro celkovou nepřizpůsobivost. Ta je také důsledkem vyřazení i ze života v rodině a s návazností na poslední, nejzávažnější stupeň, kterým je **společenská izolace**, v níž se nachází jedinci, u kterých není možné zjistit stav schopnosti navazovat společenské vztahy, právě z důvodu úplného oddělení daného člověka od většinové společnosti, případně právě i od rodiny (Šťastná, 2016).

Jedno z dalších hledisek způsobů dělení sociální integrace navazuje na Münchovu koncepci, která ji rozděluje na dimenze, ze kterých je první **integrace aktérů** (Německý, 2015). Ta se podle autora týká zařazování aktérů do sociálních jednotek, kde aktéry mohou být jednotlivci i celé společnosti. Rozsah a síla vzájemných vztahů mezi aktéry je zde chápána jako celkový počet daných aktérů zařazených do opakujících se interakcí, označováno termínem *rozsah*, a četností těchto interakcí, označováno termínem *intenzita* (Šubrt, 2008). Interakce mezi aktéry mohou mít souhlasný i konfliktní charakter, avšak přitahující síly v interakcích musí být stále silnější, než síly odpudivé (Německý, 2015). Po integraci aktérů následuje **integrace jednání**, kde jednotlivé části jednání mohou být začleněné buď pozitivně, nebo negativně (Šubrt, 2008). Další dimenzí se pak stává **negativní integrace**, kdy jde o snahu zamezit, aby jedno jednání nerušilo jiné, s čímž jde ruku v ruce pojem *negativní svoboda*, která spočívá v procesu zamezení ostatním vměšovat se do své vlastní domény svobodného jednání (Německý, 2015). Jako protipól zde stejný autor uvedl **pozitivní integraci** a *pozitivní svobodu*, které spočívají ve vzájemné kooperaci a poskytování podpory. Na posledním místě je zde **sociální integrace a sociální řád**, kdy sociální řád je roven normativnímu řádu, z jehož pohledu je jednání jednotlivých lidí začleněné, pokud se každý může spolehnout na regulaci pomocí norem, určující prostor lidského jednání tak, že je možné se vyhnout negativním interakcím (Německý, 2015).

1.1.2 Integrace ve školství

Koncept integrace byl zaveden z určitých důvodů a s cílem dosáhnout určité změny, což platí obzvlášť pro oblast školství, neboť, jak již bylo zmíněno, je to prostor, kde se tento a jiné podobné koncepty v aktuální době nejvíce uplatňují (Pivarč, 2017). Integrativní

vzdělávání se ve školství využívá převážně pro žáky s určitým zdravotním či sociálním znevýhodněním a aby bylo efektivní, musí se v jistých ohledech od běžného vzdělávání lišit (Knotová, 2014). Nejvíce se liší v kontextu vzdělávacích cílů, neboť je zvykem, že jsou univerzální pro všechny žáky, což v případě integrativního vzdělávání není úplně efektivní, a tak by měly být připravené na míru a tím pro konkrétního jedince přizpůsobené (Knotová, 2014). Na to navazuje skutečnost, že takoví žáci potřebují také individuální postupy, lišící se od postupů aplikovaných na ostatní žáky, což je řešeno zaváděním individuálních vzdělávacích plánů, které jdou ruku v ruce s dalšími faktory, jako je například vyučování dovedností, jež se ostatním žákům dostává běžným způsobem života (Bendl, 2015). To však neznamená, že práce vyučujícího s integrovaným žákem je razantně jiná od práce s ostatními žáky, rozdíl je v tom, že daný vyučující při práci s integrovaným žákem používá určitých technik poměrně častěji, s cílem, aby žák zvládl adaptaci na speciální vzdělávání vedoucí k jeho rozvoji a pomoci ve škole, případně v dalším vzdělávacím procesu nebo životě (Pivarč, 2017).

Aby integrace ve školství byla úspěšná, měla by splňovat určité podmínky, z nichž první částečně navazuje na body zmíněné v předešlém odstavci, a jedná se o respektování jedinečnosti daného žáka a přihlížení k jeho zdravotním a sociálním rozdílnostem (Bendová, 2011). Žák by měl mít možnost využívat veškerých jemu přístupných podpůrných opatření, sloužících k dopomoci při jeho vzdělávání, a zároveň vyučující by měl mít na vědomí možnost využití principů směřujících k úpravě a přizpůsobení vzdělávacího procesu žáka (Valenta, 2013). Tato přizpůsobení mohou spočívat v organizaci vzdělávacích a třídních aktivit a v určování náplně, způsobů a metod použitých při výuce (Bendová, 2011). Mezi další možnosti patří přizpůsobení odborné výuky konkrétních předmětů předepsané speciálně pedagogické péči a zohlednění druhu, stupně a míry zdravotního a sociálního znevýhodnění při uzavírání výsledků vzdělávání a celkového hodnocení studia prostřednictvím zmíněných podpůrných opatření (Valenta, 2013). Co se týče materiálních podmínek, je potřeba, aby prostory školy a její architektonická úprava byla řešena bezbariérově a tedy aby byla přístupná každému v jakýchkoliv podmínkách (Šámalová, 2016). Důležitou součástí je také spolupráce s rodiči nebo zákonnými zástupci, školskými poradenskými zařízeními, jako jsou například pedagogicko psychologické poradny a speciálně pedagogická centra, dále s odbornými pracovníky, jenž jsou součástí dané školy či v případě nutnosti s pracovníky jiných zařízení, což zahrnuje například členy multidisciplinárního týmu

pečující o daného žáka nebo v neposlední řadě také spolupráce s jinými školami, které také integrují žáky se zdravotním postižením (Bendová, 2011).

Jednou z dalších částí výše zmíněných možností je aplikace individuálního plánu, který má podněcovat nadání a talent daného žáka a tím ho dále rozvíjet prostřednictvím přiměřené edukativní nabídky, zvýšené časové dotace a to ve všech ročnících (Valenta, 2013). To má vést k posílení edukativního procesu s přihlédnutím ke zdravotnímu postižení daného žáka (Bendová, 2011). Veškeré tyto aspekty jsou ošetřené legislativně a to Vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, která má za cíl prostřednictvím školy zaručit žákovi či studentovi možnosti využití speciálních metod, technik a způsobů při účasti na vzdělávacím procesu (Vyhláška č. 27/2016 Sb.). Vyhláška dále zmiňuje možnost užívání kompenzačních a nápravných pomůcek a pomůcek k usnadnění zvládnutí učebních povinností. S tím jde také ruku v ruce přístup k užívání učebnic a jiných speciálně pedagogických materiálů určených výhradně pro potřeby daného žáka i se začleněním přímo speciálně pedagogických předmětů do žákova rozvrhu, avšak stále v souladu se stanovenými podpůrnými opatřeními (Valenta, 2013). To pak navazuje na možný přístup k využití pedagogicko-psychologických služeb, dlouhodobější využití služeb asistenta pedagoga, případně také využití možnosti snížení počtu žáků v dané třídě nebo v pracovní skupině či další organizační struktuře, která využívá určitý počet žáků k výuce, což slouží ke zohlednění individuálních speciálně vzdělávacích potřeb integrovaného žáka (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

1.2 Pojem inkluze a koncept inkluze ve školství

Dalším stěžejním pojmem subkapitoly je sociální inkluze, která je občas vnímána jako totožný pojem s integrací, avšak tomu tak vůbec není a jedná se o pojmy, jenž mezi sebou mají zásadní rozdíly (Bělík, 2017). Inkluze pochází z anglických slov inclusion/to include, znamenající zahrnutí či být součástí něčeho a jedná se o koncept vycházející z idey, že všem dotyčným se má dostat stejným šancím v oblasti výchovy a vzdělání a že každý je bez vytváření rozdílů součástí společenského komplexu (Pivarč, 2020). Může se týkat lidí, kterým se ve společnosti z různých důvodů může dostávat jakéhokoliv sociálního znevýhodnění a to například z důvodu věku, pohlaví, etnika, vzdělání, finanční situace, zaměstnání, případně z pohledu stavu v rodině (Beneš, 2019). V rámci

školního vzdělávání lze inkluzi vymezit nejen jako širší pojetí, větší rozčlenění a vylepšení původní integrace, ale i jako ideální edukační prostředí, kde všichni žáci a studenti mohou navštěvovat třídy běžného vzdělávacího proudu s tím, že se nebude brát v potaz stupeň postižení žáka (Pivarč, 2020). Z toho vyplývá, že inkluzivní vzdělávání se pak stává konceptem mající vliv na fungování vzdělávacích institucí a to ve všech jejich sférách (Bělík, 2017). Pro kontrast, nejdůležitější aspekt, ve kterém se integrace od inkluze liší je ten, že inkluze klade větší důraz na fungování daného jedince v kolektivu či společnosti, do které je inkludován, než na jeho přítomnosti v ní, což je sice také důležité, avšak pro naplnění konceptu inkluze nedostačující (Čevela, 2012).

Pro další nastínění, někteří zahraniční autoři inkluzi definují například jako vytváření vítající atmosféry, kam by měl mít každý přístup a jako přizpůsobený prostor odpovídající zdravotním i sociálním potřebám jedince (Gedge, 2016). Další kladou důraz na fakt, že inkluze není ustálený stav, nýbrž proces, který zabere jistý čas, než bude její pravé podstaty dosaženo, což znamená, že závisí více na průběžných zlepšeních v dané škole, než na náhlé změně (Briggs, 2005). Dále autor klade důraz na fakt, že inkluze musí fungovat v každé třídě pro každého učitele i žáka individuálně, aby byla efektivní. To by mělo vést k závěru, kdy se postupem času lze zbavovat toho, co nefunguje a nahrazovat něčím, co funguje lépe a zároveň zachovávat dosavadní fungující aspekty inkluzivní práce (Briggs, 2005). Pro uzavření různých výkladů tohoto pojmu je třeba zmínit ještě jeden, který inkluzi jako takovou dělí na dva samostatné modely a to takzvaný model plné inkluze, kdy je cílem žáka zařadit do běžné výuky po celou vyučovací dobu, zatímco u druhého modelu, který je nazývaný jako pull-out model, je žák inkludovaný pouze na vybrané předměty (Zlicher, 2019).

1.2.1 Inkluzivní vzdělávání a inkluzivní třída

Na inkluzivní vzdělávání jako takové lze pohlížet jako na konečnou část individualizace z didaktického pohledu v edukačním procesu (Zlicher, 2019). Ze strany školy by se mělo jednat o představu plně komunitní školy a to jak z pohledu školní politiky, jež má za úkol připravit takové prostředí, kde je dosažený respekt ke všem zvláštnostem žáků s rovnoprávnou podporou každého jedince, tak z pohledu situačního, který umožňuje realizovat výše zmíněné aspekty ve všech možných momentech (Sýkorová, 2012).

Inkluze ve vzdělávání v sobě nese několik možných konceptů jejího výkladu a to například takový, že se jedná o situaci, kdy jedinci se zdravotním postižením či jiným znevýhodněním jsou zařazeni do kategorie jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (Jedlička, 2015). Vedle toho stojí další, které se liší podle koncové cílové skupiny, které jsou cílem inkluzivního vzdělávání a jedná se především o segregované žáky s poruchami chování, o všechny jedince ohrožené sociální exkluzí, nadále také o všechny, které jsou jakoukoliv součástí dané školy (Hanáková, 2016). To směřuje k vedlejším, avšak stále důležitým, konceptům inkluze, jakožto možnost vzdělání pro všechny a inkluzi jakožto jeden ze základních přístupů k edukaci ve společnosti (Hanáková, 2016). Efektivita inkluzivního vzdělávání je odvozována od míry začlenění a zařazení daného jedince do běžného proudu vzdělávání, z čehož prvním stupněm je žák se zdravotním postižením v běžné škole (Zlicher, 2019). O něco vyšší stupeň pak autor popisuje jako žáky s postižením, na které se aplikuje formát vzdělávání podle běžného kurikula za očekávání úplné sociální a citové integrace žáků. Dále se jedná o situace, kdy většina žáků prospívá bez větších problémů a podílí se na výuce i rozvoji školy s tím, že nezáleží na rodinné či náboženské situaci nebo schopnostech jedinců (Zlicher, 2019). To by mělo vyvrcholit naprostým ideálem inkluzivního vzdělávání a to takovým, kdy každý žák, jejich rodiče a celkově komunita jako komplex dosahuje úspěchů v rovnocenném měřítku k ostatním a podílejí se společně na celoživotním vzdělávání i v jiných formách, než jen uvnitř školy (Hanáková, 2016).

Aby bylo inkluzivní vzdělávání možné realizovat, je potřeba oficiální zásahu z Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, kterému se také dostalo a to ve formě úprav samotných strategických dokumentů v oblasti vzdělávání (Hájková, 2010). Ty umožňují přizpůsobovat rámcové vzdělávací programy, jenž mají směřovat k podpoře rozvoje samotného inkluzivního vzdělávání, na což také navazují i úpravy obecně závazných právních norem z oblasti školské legislativy (Hájková, 2010). První takovou normou je Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, který popisuje a spravuje náležitosti spojené se vzděláváním, jako jsou opatření ohledně jednotlivých typů vzdělávání, financování nebo také školských rejstříků. Vedle toho tento zákon ve své desáté části zmiňuje školská poradenská zařízení, která jsou důležitým vstupem pro inicializaci inkluzivního vzdělávání. Aspekty školských poradenských zařízení, podpůrných opatření, včetně možností využití individuálních

plánů nebo užití služeb asistentů pedagoga lépe rozepisuje již zmíněná Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů, konkrétně §16. Tato vyhláška je jedním z nejdůležitějších dokumentů pro realizaci inkluzivního vzdělávání a většina aktuálních postupů se na něm zakládá (Pivarč, 2020).

V souladu s výše uvedenými dokumenty, vzchází zde otázka, jak vypadá inkluzivní třída v kontextu inkluzivního vzdělávání (Lechta, 2010). Překvapujícím zjištěním může být srovnání se zkušenostmi ze zahraničí, kdy se podle Gedge (2016) na první pohled inkluzivní třída vůbec od běžných tříd neliší. Autorka následně doplňuje, že se žáci snaží vykonávat svoji práci samostatně v maximální možné míře, že prostoru vládne zaneprázdněná a klidná atmosféra s jasně stanovenými cíli úsilí. Při bližším pohledu lze však rozdíly od ostatních tříd najít a hlavní odlišností je fakt, že inkluzivní učitel musí tiše a neustále zaopatřovat jisté úkony a úpravy při vedení výuky, které se odrážejí převážně v přípravě na hodiny, aby bylo zajištěno to, že se každý žák v rámci vlastních kapacit naučí co nejvíce vědomostem (Gedge, 2016). Ve srovnání s tímto popisem může zkušenost z českého školství působit trochu chaoticky, neboť v inkluzivních třídách v České republice lze na první pohled pozorovat rozdílné mechanismy, z nichž je nejvýraznějším využití dalších pedagogických a nepedagogických pracovníků v jedné třídě při jedné hodině (Sýkorová, 2012).

Pro úspěšnost inkluzivního vzdělávání a správný chod inkluzivní třídy je potřeba vyvážit několik faktorů, které tyto aspekty ovlivňují (Lechta, 2010). Jedním z nich je rodina a rodiče, se kterými mohou nastat potíže v případě, že se nově dozví o znevýhodnění jejich dítěte a procházejí si fázemi vyrovnávání se s těžkou životní situací (Michalík, 2018). Dále je to samotná škola a učitelé, neboť každá instituce se k těmto problematikám staví jinak, s čímž jdou v neposlední řadě ruku v ruce samotné třídní kolektivy, jakožto podmnožina samotné školy, a sekundárně sem patří také prostředky speciálně pedagogické podpory, fungující jako třetí strana, která má náhled do problematik jednotlivých žáků, kterých se inkluze týká (Michalík, 2018).

1.3 Další pojmy spojené s tématem sociální integrace a inkluze

S problematikou sociální integrace a inkluze se jak ve školství, tak i v dalších odvětvích, pojí další pojmy a dva takové protichůdné pojmy jsou například socializace a segregace (Slowík, 2016). Pojem socializace navazuje na koncept sociální integrace a je vnímán jako její nejvyšší stupeň, a tedy také její ultimátní cíl, zatímco pravým opakem je zde pojem segregace, kdy se jedná o společenské vyčleňování až do takové míry, kde je daný jedinec od společnosti úplně oddělen (Výrost, 2019).

Dalším pojmem, vhodným pro vysvětlení, je dezintegrace, jež vyjadřuje stav, kdy je narušený soulad mezi interní integrací člověka a samotným sociálním začleněním člověka (Duková, 2013). Tento stav může podle autorky vznikat při porušení vnitřní celistvosti jedince nebo také negativním působením sociálních procesů, které s sebou nesou příčiny zapříčinění sociální nerovnováhy. Sociální dezintegrace výše zmíněné procesy popisuje v měřítku větších sociálních skupin a jejich členů, což je doplněno dalším fenoménem, nazývaným sociální napětí (Výrost, 2019). Podle autora je možné takový jev vymezit jako situaci, v níž se na určitém místě kumuluje energie směřující k negativním důsledkům a lze toto napětí sledovat mezi konkrétními jednotlivci a jejich sociálními skupinami nebo mezi dvěma vymezenými sociálními skupinami.

Dezintegraci a sociální napětí může také doprovázet sociální diskriminace, což je pojem vyjadřující pravidelné nedodržování principu rovnosti a rovných příležitostí při jednání se zástupci sociálních skupin, ať už se jedná o členy majoritních sociálních skupin či o členy minoritních skupin (Tomeš, 2018). Autor dále vysvětluje, že diskriminace zaujímá dvě formy, kterými jsou úplné vyloučení a odlišné zacházení. Příčiny, které mohou vést k těmto stavům mohou být z hlediska rasy, náboženství, sociálního stavu, sexuality a tak podobně (Tomeš, 2019). V souvislosti se sociální diskriminací můžeme dále nastínit pojem multikulturní výchova, která může sloužit jako jeden ze způsobů prevence sociální diskriminace (Vališová, 2011). Tento typ výchovy v sobě podle autorky zahrnuje informace o národnostních menšinách a jejich kulturních specifikách, na což navazuje například organizace Člověk v tísni s projekty globálního rozvoje vzdělávání. Tyto projekty mají za cíl vzbudit uvědomění v oblasti zodpovědnosti za dění ve světě a informovanosti o ohledně demokratického občanství (Vališová, 2011). Společně s multikulturní výchovou vznikl také koncept takzvaného vzdělávání k sociální spravedlnosti, většinou přisuzovaný nepřímo s edukací romských dětí, a v reakci na to

vydala organizace Člověk v tísni příručku s názvem *Interkulturní vzdělávání - příručka nejen pro středoškolské pedagogy* (Člověk v tísni, o.p.s., 2002). Vrcholem multikulturní výchovy je dosáhnout takzvaného kulturního pluralismu a relativismu, kdy budou všechny kultury uznávané jako rovnocenné a nebudou hodnocené z perspektivy vlastní kultury hodnotitele, což má vést k eliminaci pojmů typu “primitivní kultura”, “méně vyspělá kultura” a tak podobně (Člověk v tísni, o.p.s., 2002).

A nyní se téma obrátí do oblasti dalšího pojmu, jímž je sociální vyloučení, jinými slovy sociální exkluze, která ačkoliv je podobná segregaci, navazuje spíše na koncept sociální inkluze, než sociální integrace, což mezi těmito termíny tvoří rozdíl (Hanáková, 2016). Pojem se může také podle autorky vztahovat na kultury jednotlivých etnik nebo tvořit samotné dílčí kultury ovlivněné právě sociálním vyloučením. Z jiného pohledu lze sociální exkluzi definovat jako celý systém mechanismů, se kterým se lze setkat v každé společnosti (Mareš, 2008). Ve své podstatě sociální exkluze zahrnuje odsouvání určitých jedinců na okraj společnosti, čemuž se říká marginalizace, a odsouvání jedinců celkově pryč ze společnosti, což je právě termín exkluze (Pivarč, 2020). V aktuální době je sociální exkluze dle autora vnímána jako ohrožení integrity a sociální koheze či komplexní znehodnocení společného vnímání jejích členů a její ohrožení. V reakci na sociální exkluzi vyšly dokumenty Evropské komise, které se odkazují na podněcování solidarity mezi lidmi jakožto jeden z mnoha cílů Evropské unie, neboť sociální exkluze může být také vnímána jako systém indikující, kam kdo patří, kam kdo nepatří, komu bude jaká identita přiřčena a komu jaké ne a komu se kolik pomoci či podpory dostane a komu zas naopak ne (Mareš, 2008).

V neposlední řadě je také vhodné se zmínit o skupinové kohezi, neboť je to prvek, který zaujímá důležitou pozici v rámci konceptu sociální integrace a inkluze s tím, že na ni navazuje výše popsané inkluzivní vzdělávání a zakládá se na fenoménu skupinových potřeb (Novotná, 2010). Aby byla integrace a inkluze dlouhodobě úspěšná a aby z jejich úspěchů mohli těžit všichni, je třeba, aby daná sociální skupina fungovala a aby byla zachována její vnitřní integrita a soudržnost, čehož lze dosáhnout například tím, že budou uspokojeny potřeby skupiny, které se od potřeb jako takových poměrně dost liší (Kolařík, 2019). Autor však zdůrazňuje, že i zde lze najít nějaké společné aspekty, kterými jsou saturace a deprivace potřeb. Saturace skupinových potřeb vede k úspěšné a dlouhodobě funkční inkluzi, zatímco deprivované potřeby skupin vedou k zániku inkluzivních opatření a aktivit (Kolařík, 2019). Takové potřeby lze rozdělit na několik

typů, z čehož první jsou subjektivní potřeby, které jsou především pocíťované a mohou se projevat do postojů daného člověka a důležitost takových potřeb bývá určována socializací a osobností každého jedince (Novotná, 2010). Jako další jsou potřeby osobnostní, vycházející z konkrétního jedince samotného, bez ohledu na ostatní členy ve skupině (Procházka, 2014). Nadále jsou to komparativní potřeby, jež jedinci vnímají v případě, kdy chtějí něco z toho důvodu, že to mají druzí a jejich původ tkví nejspíš v tom, že lidé vidí ve svém okolí příklady motivující k jejich vlastnímu zlepšení (Procházka, 2014). Posledním druhem potřeb ke zmínění jsou potřeby normativní a ty jsou založené na procesu, kdy jedinec něco chce, neboť je to pro danou skupinu normální a nechce se od ostatních členů v tomto ohledu nijak lišit (Kolařík, 2019).

Další sférou potřeb jsou objektivní potřeby, specifické tím, že vznikají nezávisle na pocitech konkrétního člověka a bývají určené pro komplexní sociální celek, kterým může být právě skupina, organizace či společnost (Novotná, 2010). Tyto potřeby nesou jednu zásadní rozdílnost od subjektivních potřeb a to takovou, že v případě nesaturace nemusí docházet k deprivaci, neboť kolektivy mají tendenci za tyto nesplněné potřeby hledat kompenzační alternativy (Kolařík, 2019). Na tento oddíl potřeb dle autora navazují potřeby nedostatkové, které vycházejí z fyziologické části člověka a při jejich uspokojení dochází k navození pocitu bezpečí. Jako poslední jsou potřeby růstové, které bývají nejčastěji uvědomované až ve chvíli, kdy dojde k saturaci potřeb nedostatkových (Novotná, 2010).

1.4 Školní asistent a koncept školní sociální práce

Tato kapitola se bude zabývat školním asistentem, jeho náplní práce, kompetencemi a dalšími aspekty s ním spojenými. Zmíní také způsoby začlenění profese školního asistenta do pracovního týmu základních škol, ze kterých se nejvíce jedná o projekty, které pomáhají funkci školního asistenta spravovat a vymezovat. Vedle toho také probere způsoby financování pozice školního asistenta právě v souvislosti s aktivními projekty.

V neposlední řadě bude také součástí kapitoly zmíněn koncept školní sociální práce, neboť ačkoliv školní asistent není chápán jako školní sociální pracovník a vesměs oficiálně nevykonává přímé prvky sociální práce, sdílí se sférou sociální práce nezpochybnitelné podobnosti. Koncept školní sociální práce bude popsán hlavně z pohledu zahraničních školních systémů, neboť v České republice není školní sociální práce jako taková oficiálně zavedena.

1.4.1 Vymezení a historie profese školního asistenta

Školní asistent je pracovník patřící do týmu školních pracovníků, který napomáhá pedagogům při vzdělávání žáků jakkoliv ohrožených školním neúspěchem (Nová škola, o.p.s., 2013). Jeho největší specifikum podle zdroje však tkví v možnosti navázání kontaktu s rodinou a pokud k tomu situace dojde, tak také k pravidelným či nárazovým návštěvám. Takové návštěvy mají za účel pomoci při domácí přípravě na školu, edukovat rodiče při vedení dítěte ke správným školním návykům a také pomáhá rodinám žáků při řešení záležitostí, jako je například doplňování učiva při dlouhodobé absenci či některých dalších formálních náležitostí spojených se školní docházkou dítěte (Asistent pedagoga versus školní asistent, 2020). Profese školního asistenta jako taková není definována pomocí legislativy, což znamená, že v zákonech a vyhláškách není možné nalézt žádné specifické definice ani pojmenování této profese, avšak i tak se jí dostává formální úpravy a to pomocí projektů vytvořených Ministerstvem školství mládeže a tělovýchovy (Nová škola, o.p.s., 2013).

I přesto, že je profese školního asistenta ve školství poměrně nová, tak i zde je možné vytrasovat určitý vývoj, který začal mezi lety 2012 a 2014, kdy tato pracovní pozice byla do základních škola zařazena obecně prospěšnou společností Nová škola

prostřednictvím projektu s názvem “Školní asistent - nástroj upevňující rovné příležitosti dětí a žáků ve Středočeském kraji” (Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů, 2015). Za pomoci tohoto projektu byly, jak zdroj uvádí, zaměstnávání školní asistenti ve čtyřech základních školách ve Středočeském kraji a komplexním výstupem projektu byla vypracována metodika pro práci školních asistentů, jež vedla k úspěchu. Školní asistent jakožto pracovní pozice byla následně ověřena a další formální ošetření a metodiky byly převzaty Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů, 2015). MŠMT provedlo určité změny, jako jsou převedení školního asistenta z pedagogického povolání na nepedagogické a zavedení tohoto povolání do projektových výzev Šablony - zjednodušené projekty pro mateřské a základní školy (Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů, 2015).

1.4.2 Školní asistent v kontextu projektů

Podle dokumentu Přehled šablon a jejich věcný výklad, zpracovaným řídicím orgánem OP VVV MŠMT (2020) je hlavním projektem, jenž spravuje specifika povolání školního asistenta, *Operační program - Výzkum, vývoj a vzdělání*. V rámci tohoto projektu pozici školního asistenta příkládá MŠMT investiční prioritu stupně 3 a dále rozšiřuje činnosti školního asistenta jakožto pracovníka, který spolupracuje s žáky a rodinami v případě, dojde-li ke zpozorování nízké motivace žáka ke vzdělání. Vedle tohoto případu sem také podle zdroje patří prospěchové neúspěšnosti, v dlouhodobém a opakovaném měřítku, nekladení dostatečné důslednosti při školní přípravě, při zvýšené manifestaci kázeňských přestupků, při nedostatečné rodičovské podpoře v kontextu školní přípravy a dodržování hlavních školních návyků a povinností a v neposlední řadě také při pobývání žáka v sociokulturně znevýhodněném prostředí.

Jednou z podmínek projektu je, že volba žáků k intervenci školního asistenta záleží pouze na řediteli dané školy za konzultace s pedagogy a vzetí v potaz prospěchu daných žáků za poslední klasifikační období (Přehled šablon a jejich věcný výklad, 2020). Ve výstupu musí být podle dokumentu zvoleni minimálně tři žáci s ohrožením školního neúspěchu a je nutné, aby byli identifikováni po celé období realizace aktivit a spolupráce. Z toho vyplývá, že cílová skupina, se kterou školní asistent pracuje jsou děti a žáci základních škol v běžných i přípravných třídách a výstupem zmíněných aktivit je práce školního asistenta v dané škole od výše úvazku 0,1 a to na jeden kalendářní měsíc,

z čehož je na vedení školy a samotném školním asistentovi, na jaký úvazek bude zaměstnán (maximální možný úvazek je 1,0) (Přehled šablon a jejich věcný výklad, 2020).

V neposlední řadě projekt obsahuje podmínky pro výstup zvolených činností a to prostřednictvím zprávy o realizaci projektu, která musí obsahovat čtyři náležitosti (Přehled šablon a jejich věcný výklad, 2020). První náležitostí je dle zdroje skenování pracovněprávních dokumentů, jako jsou smlouvy typu dohoda o provedení práce, dohoda o pracovní činnosti nebo plná pracovní smlouva. Další jsou sken reportu o činnosti školního asistenta v dané základní škole a sken dokumentů dokládající splnění kvalifikačních podmínek pro výkon pozice školního asistenta (Přehled šablon a jejich věcný výklad, 2020). Dokument však klade důraz na situaci, kdy v případě, že je zaměstnaný nekvalifikovaný pracovník, musí být doložen sken či kopie inzerátu se zveřejněným pracovním místem a sken písemnosti adresované úřadu práce a to včetně negativního vyjádření úřadu práce. Poslední podmínkou je zde doložení čestného prohlášení statutárního orgánu o přítomnosti a spolupráci alespoň tří žáků s ohrožením školního neúspěchu, čímž se výstup uzavírá (Přehled šablon a jejich věcný výklad, 2020).

1.4.3 Školní asistent jako pracovní pozice

Standardy projektů OP VVV (Operační program - Výzkum, vývoj a vzdělání) vymezují školního asistenta, v kontextu pracovní pozice, jako pracovníka nepedagogického, který vykonává činnosti typu poskytování základní nepedagogické podpory a pomoci přímo v rodinném prostředí za spolupráce s rodiči v rámci obstarávání záležitostí k vyučování žáka (Školní asistent v projektech OP VVV, 2015). Takové činnosti dle zdroje mohou dále zahrnovat například organizaci času, úpravu pracovního prostředí, motivaci k učení, nabízení zpětné vazby žákovi i jeho rodině a podporu při vypracovávání školní práce a to vše pouze za souhlasu rodičů, případně zákonných zástupců dítěte či žáka. Vedle toho také pomáhá zprostředkovávat komunikaci s rodinou, školou, případně komunitou a to s cílem například pomoci zajistit pravidelnou školní docházku dítěte či žáka (Školní asistent v projektech OP VVV, 2015). Dokument nadále zmiňuje některé další cíle, mezi které patří například pomoci porozumět rodinnému prostředí dítěte či žáka, zajištění informovanosti rodiny ohledně školní situace jejich dítěte, což zahrnuje

také informace o školní úspěšnosti nebo nutnosti s žákem nějak pracovat. Dále pomoc školního asistenta také zahrnuje podporu při zdolávání možných bariér mezi školou a rodinou, které mohou vznikat z rozdílných životních podmínek žáka či rozdílného kulturního prostředí (Školní asistent v projektech OP VVV, 2015). V neposlední řadě zdroj také doplňuje, že mimo rodinu žáka školní asistent spolupracuje se samotnými pedagogy a to třeba při zpracovávání administrativní a organizační činnosti nejen při vyučování, ale i mimo něj.

Dále dokument Školní asistent v projektech OP VVV (2015) stanovuje náležitosti odborné způsobilosti pro výkon pozice školního asistenta, kdy se jedná o odborné znalosti získané prostřednictvím středního vzdělání zakončené maturitní zkouškou nebo vyšším odborným vzděláním či vysokoškolským vzděláním, studiem pedagogiky nebo studiem pro asistenty pedagoga. Další způsoby dle řídicího orgánu mohou zahrnovat středoškolské vzdělání s výučním listem a to zakončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a následným studiem pedagogického oboru nebo studiem nutným pro vykonávání pozice asistenta pedagoga. V neposlední řadě se také může jednat o základní vzdělání a následné studium v oboru asistenta pedagoga nebo o poslední možnost, kdy je i cesta absolvování kvalifikačního kurzu zaměřeného na práci s dětmi a mládeží (Školní asistent v projektech OP VVV, 2015). Avšak zdroj dodává, že takový kurz nemusí absolvovat ti, co jsou způsobilí vykonávat práci pedagoga volného času, vychovatele nebo výkonného umělce (např. učitel uměleckých odborných předmětů).

Posledním aspektem, patřícím do kontextu správy školního asistenta, jakožto pracovní pozice, jsou pravidla jeho financování, které vycházejí z informací hlavního projektu *Operační program - Výzkum, vývoj a vzdělání* (Přehled šablon a jejich věcný výklad, 2020). Tento dokument klade za důležité připomenout, že se jedná o financování časově ohraničené projektem a nezakládá se zde nárok na financování těchto pracovníků do budoucna. V situaci, kdy je školní asistent zaměstnancem přímo dané školy, jeho způsob financování vychází právě ze zmíněného projektu, a tudíž není popsán v běžném katalogu prací (Přehled šablon a jejich věcný výklad, 2020). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy v tomto dokumentu uvádí doporučení o zařazení nepedagogických zaměstnanců škol a školských zařízení do platových tříd zmíněných v dokumentu s názvem *Metodický výklad k odměňování pedagogických pracovníků a*

ostatních zaměstnanců škol a školských zařízení a jejich zařazování do platových tříd podle katalogu prací, které odpovídají pozicím:

- sociální práce, sociálně právní problematika (8. - 12. sociální pracovník 2.08.02)
- studijní referent (7. - 8. personalista 1.02.01).

Nejčastější variantou v případě školních asistentů je však platová třída 4. - 6., asistent pedagoga 2.16.05, kdy do čtvrté platové třídy je podle dokumentu Přehled šablon a jejich věcný výklad, (2020) pracovníka vhodné zařadit v případě, že v rámci svých kompetencí vykonává činnosti typu:

- přímé pedagogické činnosti, které spočívají v pomocných a výchovných pracích zaměřených na zvýšení kvality společenského chování dětí a žáků
- přímé pedagogické činnosti, které spočívají v pomocných a výchovných pracích zaměřených na vytváření a podporování základních návyků vedoucích ke správné hygieně, pevných pracovních návyků a dalších jiných,

v rámci páté platové třídy se jedná o činnosti, jako jsou tyto:

- vykonávání pravidelných činností v rámci výchovy a vzdělání dětí a žáků, kdy je kladen důraz na ukotvení správného společenského chování, pravidelných hygienických návyků a efektivních pracovních návyků
- výpomoc dítěti či žákovi při pohybové aktivizaci a prostorové orientaci,

a následně ve spektru šesté platové třídy jsou to činnosti jako:

- práce cílené na výchovu dítěte či žáka s cílem zkvalitnění jejich společenského chování
- práce cílené na vytváření a upevňování esenciálních hygienických návyků a nejdůležitějších pracovních návyků dětí a žáků.

1.4.4 Koncept sociální práce ve školství

Pro účely poslední části této kapitoly byl zvolen k popsání koncept sociální práce ve školství. Důvod výběru zrovna této oblasti je ten, že školní asistent, ačkoliv tak není registrovaný, a většinou možná ani chápaný, vykonává určitým způsobem ve škole úkony, které běžně vykonávají sociální pracovníci a v jistých ohledech může sociálního

pracovníka ve škole připomínat. Koncept školské sociální práce jako takový však není v České republice nijak formálně zavedený, a tak bude tato část kapitoly popsána výhradně z perspektivy zahraničních zemí, kde je školní sociální práce a práce školního sociálního pracovníka běžnou praxí.

Pro začátek je vhodné nastínit něco o historii sociální práce ve školství, které se jako mezi prvními na světě objevila ve veřejných školách v New Yorku již začátkem dvacátého století (Sosa, 2016). Školní sociální pracovníci byli podle autorky známí, mimo jiné, tím, že spolupracovali s učiteli základních škol a provozovali pravidelné schůzky se školními poradci, ale hlavně také s žáky a jejich rodinami, kdy bylo také praxí intervenovat i v jejich domácím prostředí. Během let bylo zaznamenáno mnoho titulů a označení sociálního pracovníka, což vedlo k prodlevě v záležitostech kolem ustálení a přesnějšího definování této pozice s tím, že i dnes, ačkoliv je školní sociální práce již popsána a dostatečně vymezená, nachází se v praxi stále rozdílnosti (Sosa, 2016). Impulsem k pozdější reformě a přesnějšího vymezení metod, technik a způsobů školní sociální práce přišlo s migrací a imigrací obyvatelstva, neboť v rámci těchto okolností jí byla potřeba (Dupper, 2002). Autor dále vysvětluje, že se jednalo o záležitosti spojené s jazykovými bariérami, kulturními a etnickými rozdílnostmi a formálními občanskými záležitostmi, vyžadující nutně a rychle ošetření, co způsobilo zvýšení působnosti sociální práce ve školství a již zmíněnou reformu. Od té doby se pracovalo na nových praktikách, začaly se provádět výzkumy v těchto oblastech a částečně se i ustálil způsob školení a vzdělávání školních sociálních pracovníků (Sosa, 2016).

Co se týče školních sociálních pracovníků jako takových, tak ti působí především na místech a v prostorách, kde se kříží děti či žáci, rodiny a školy a kde mezi sebou společně interagují v rámci školních komunit (Massat, 2020). Tyto komunity jsou dle autorky místa, kde existují určité mezery, kde jejich členům mohou selhat plány a přání a především, kde může selhávat efektivita vzdělávání. Takové komunity nemusí však být nutně vázány k určitému místu, zahrnuje všechny, kterých se vzdělávací proces jakkoliv týká (Dupper, 2002). Jak je dále doplněno, působení škol jako takových není vymezeno jen školní budovou ani souborem tříd, jedná se o složitý komplex učitelů, dětí, žáků, jejich rodin a rodičů, kteří se společně dostávají do různých interakcí, které mohou být problémové nebo s cílem řešit vzniklý problém společně, na což navazuje školní sociální pracovník, jakožto určitý katalyzátor. Role školního sociálního

pracovníka je v těchto případech podněcovat nápravu vzdělávacího procesu dítěte či žáka s cílem, aby byl opět efektivní a pomoci tak zamezit školnímu neúspěchu (Massat, 2020). Zaměření praxe školních sociálních pracovníků také značně souvisí s konstelacemi zahrnující výše zmíněné subjekty, se kterými školní sociální pracovník spolupracuje a musí být schopný pochopit a do určité zdravé míry se i vcítit do sociální situace dětí a dalších klientů, se kterými pracuje (Sosa, 2016). Jak autorka dále doplňuje, základní schopnost ležící v tomto kontextu tkví v systematické komunikaci a snaze porozumět konkrétním situacím klientů v reálném čase, za chodu událostí, a vyhodnocování možných řešení. Na těchto základech školní sociální pracovník po sebrání dostatku materiálů a informací tvoří plán (na velmi podobný způsob, jako je individuální plán běžně realizovaný v sociální práci v ČR), který má za účel asistovat a pomáhat celé konstelaci dané komunity, tedy učitele, žáka/klienta a jeho rodinným příslušníkům, ale i ostatním dětem a žákům ve třídě nebo dalším, kteří jsou v jakékoliv dlouhodobé interakci s žákem/klientem (Massat, 2020). K doplnění zde autorka ještě uvádí základní otázky, které mohou v dané komunitní konstelaci pomoci školního sociálního pracovníka ukotvit a tyto otázky jsou: *“Jaké by měly být role školního sociálního pracovníka v kontextu dané konkrétní komunity?”* a *“Kde jsou nejvhodnější místa k intervenci, jaké prvky by měly být při práci prioritní a v jaké situaci?”*

V rámci působení školního sociálního pracovníka přichází vhod i krátce rozebrat, jaké vzdělání, schopnosti, dovednosti a vědomosti musí takový pracovník mít a jeden ze základních aspektů v tomto případě je všeobecný rozhled (Openshaw, 2012). Obecně, v prostředích, kde sociální pracovníci působí, se nachází lidé z různých osobnostních, zájmových i profesionálních kontextech, na které je nutné adekvátně reagovat a přesto, že je přirozené a správné si určité informace dohledávat, je stále nutné mít nějaký arzenál všeobecných znalostí (Sosa, 2016). Konkrétní a zaměřená praxe je však složitější, jedná se totiž o proces s jasně stanovenými a vymezenými kroky intervence vyžadující hlubší poznání se s klientem, mapování jeho problémových oblastí, identifikovat jeho silné a slabé stránky, umět vytvářet individuální plány a zvládat vést intervence (Openshaw, 2012). Jak autorka dále rozepisuje, výše zmíněné také zahrnuje schopnost evaluace, rozpoznání míry efektivity a případně i schopnost revize intervence. Běžné potíže a záležitosti v drtivé většině případů vyžadují více než jeden systém pomoci, a tak ruku v ruce s generalizovaným systémem způsobu práce jde společná přímá práce s klientem, jejíž praxe vyžaduje k realizaci tyto schopnosti:

- umět využívat nástrojů vedoucí k vzniku a udržení profesionálního/pomocného vztahu,
- sběr a zpracování dat a informací spojených s klientovou situací, případně s jeho konkrétními potížemi,
- rozpoznání klientových schopností a silných stránek s cílem navést ho jejich využití v rámci řešení jeho situace,
- být schopen vytvořit plán vedoucí ke zlepšení situace klienta nebo jeho potíží, umět posoudit jeho konkrétní prvky, zhodnotit jeho efektivitu a být schopen jeho revize a evaluace,
- zvládat správně a efektivně využívat zkušeností kolegů a jeho předchůdců, umět se orientovat v proběhlých intervencích a inspirovat se jejich úspěchy a poučit se z jejich chyb a mít zájem o proběhlé a probíhající výzkumy v těchto oblastech
- pracovat v rozmezí etiky a etických zásad profese a být co nejvíce profesionální a odpovědný ke svým rozhodnutím a činnostem (Openshaw, 2012).

Školní sociální pracovníci nepůsobí v tradičních společnostech či zařízeních, které zaměstnávají běžné sociální pracovníky, jako jsou provozovatelé klasických sociálních služeb nebo orgány sociálně právní ochrany dětí, což má za následek situaci, kdy mnozí lidé nejsou s touto pracovní pozicí seznámeni a nerozumí, jaké činnosti vykonává (Massat, 2020). Většina školních sociálních pracovníků bývá buď zaměstnaná přímo danou školou, na které působí, nebo fungují pro celou oblast a obstarávají několik škol pravidelně (Massat, 2020).

V návaznosti na to, základní oporou práce školního sociálního pracovníka je ekvivalent našeho individuálního plánu, označovaného jako *“treatment planner”*, který v sobě zahrnuje očekávaný progres intervenční spolupráce a skládá se z několika částí (Knapp, 2014).

- první část zahrnuje selekci problémů, kdy za spolupráce s rodinou se vymezí oblasti, ve kterých je potřeba dosáhnout určitých změn a na které je třeba se zaměřit (seřadí se dle priority a na těm nejvýše v seznamu se věnuje nejvíce pozornosti) (Knapp, 2014),
- druhá část se zabývá definicí problémů, kde se záležitosti zvolené v předešlém kroku pojmenují, vydefínují a určí se, v čem leží jejich úskalí a jaký vliv mají na

dosavadní život dítěte/žáka, jeho školní progres a jeho rodinu a rodinné prostředí (Openshaw, 2012),

- na výše zmíněné body navazuje další, který se zabývá volbami cílů, neboť po identifikaci potíží a jejich vymezení je potřeba přijít na to, čeho chceme společnou spoluprací dosáhnout a co je konkrétně nutné provést a zařídit a jakým způsobem (Openshaw, 2012),
- po té následuje tvorba časových milníků, které na rozdíl od předešlých cílů mají za úkol identifikovat změny v rámci delšího časového odstupu, aneb jaké aspekty zvolených cílů mají být přibližně v jaké době splněny (při dosažení jednoho probíhá evaluace a ty další se podle úspěšnosti toho aktuálního mohou upravovat) (Knapp, 2014),
- na pátém místě je tvorba intervence, kdy se mezi jednotlivými milníky plánují schůzky, jejich trvání a přibližný obsah, případně jaké prerekvizity je potřeba splnit či obstarat před jejím zahájením (v tuto chvíli je také vhodné přemýšlet nad pravidly, kterými se schůzka bude řídit a která budou závazná pro obě spolupracující strany) (Knapp, 2014),
- poslední částí je diagnostická determinace, která se zakládá na vhodné sociální diagnóze dítěte či žáka stanovené na základě jeho kompletní klinické sebereprezentace (musí být srovnány behaviorální, kognitivní, emocionální a interpersonální symptomy), tento krok může probíhat za spolupráce psychologa, případně psychiatra, pokud dítě či žák trpí duševním onemocněním či poruchou (Openshaw, 2012).

Tato struktura se určitým způsobem podobá individuálnímu plánu, který se běžně používá v sociální práci v České republice a podobné oblasti jsou hledání a hierarchizování potíží, což u nás pak vede k “objednávce”, následná podobnost spočívá například ve stanovování cílů nebo plánu intervence (Nečasová, 2008). Největší rozdíl nejspíše tkví ve způsobu revize, neboť u zahraničního *treatment planner* je tendence určitým způsobem plánovat kroky delší čas dopředu (Knapp, 2014), kdežto u nás se intervence spoléhá na pravidelné revize individuálního plánu a pozdější evaluace (Nečasová, 2008).

1.5 Další odborníci spolupracující se školním asistentem

Poslední subkapitola teoretické části se bude stručně zabývat pedagogickými pracovníky působícími v základních školách, kteří se při své práci mohou dostat do interakce s působením školních asistentů. Toto nese jistou důležitost, neboť týmová práce vede ke komplexní péči a větší šanci na zlepšení školní a sociální situace dětí a žáků na základních školách.

Budou zde rozebrána pozice asistenta pedagoga, školního speciálního pedagoga a běžného pedagoga. Vedle toho nakonec budou krátce nastíněné oblasti činnosti sociálního pracovníka, neboť, jak již bylo zmíněno, sociální práce ve školství v České republice není běžně zavedena, avšak školní asistent její určité aspekty zastupuje.

1.5.1 Asistent pedagoga

Asistent pedagoga je v prostředí základních škol velmi blízko školnímu asistentovi a to i tak, že si mnozí lidé tyto dvě pozice občas zaměňují, avšak mezi hlavní rozdíly zde patří, že asistent pedagoga je pedagogický pracovník, bývá často spojen s určitým žákem a nebývá v kontaktu s rodinami žáků (Růžička, 2018). Autor se dále odkazuje na legislativní vymezení asistenta pedagoga, které je stanovené Zákonem č. 561/2004 Sb., školském zákoně, v platném znění a jedná se o pracovníka, jehož možnost přidělení je zakotveno ve dvou podpůrných opatření. Nyní, v odkazu na Školský zákon, tato podpůrná opatření spočívají v možnosti poradenských služeb a pomoci žákovi a jeho rodině prostřednictvím samotné školy, či poradenského zařízení (Zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon) Dále dle stejného zákona spočívají v přizpůsobení organizace výuky, jejího obsahu, školního hodnocení, způsobů vzdělávání a služeb poskytovaných školou, kam patří zajištění předmětů speciálně pedagogické péče a možnost delšího trvání středního či vyššího odborného vzdělávání a to až o dva roky. Další z těchto podpůrných opatření dle tohoto zákona je i právě využití asistenta pedagoga a jsou určeny dětem a žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, což jsou osoby, jež bez těchto podpůrných opatření nejsou schopny naplnit své vzdělávací povinnosti nebo možnosti k dalšími uplatnění.

Přidělení asistenta pedagoga žákovi probíhá prostřednictvím popsaných podpůrných opatření školským poradenským zařízením (Růžička, 2018). Autor později navazuje na

vzdělanostní a kompetenční požadavky nutné pro výkon pozice asistenta pedagoga, které zahrnují plnou způsobilost k právním úkonům, odborné vzdělání v oblasti přímé pedagogické činnosti vykonávané pracovníkem, trestní bezúhonnost (předložení výpisu z trestního rejstříku), zdravotní způsobilost k výkonu povolání a znalost českého jazyka. Co se týče vzdělání pro výkon “pomocných činností” je za minimum považované ukončené základní vzdělání a absolvování studia/kurzu pro asistenty pedagoga a pro způsobilost k odbornějším úkonům se jedná minimálně o střední vzdělání s maturitou a kvalifikační kurz pro asistenty pedagoga (Kroupová, 2016). Jak tomu v pedagogické oblasti a v pomáhajících profesích bývá, jsou zde i další potřebné předpoklady, které však nejsou nijak legislativně vydefinované a jedná se o osobnostní předpoklady zahrnující motivaci k výkonu tohoto povolání, umění komunikace, být kreativní a flexibilní, trpělivý a empatický, laskavý, důsledný a odpovědný a v neposlední řadě také schopný spolupracovat (Hutyrová, 2018).

Nyní je také vhodné zmínit vztah a interakce asistentů pedagoga se samotnými pedagogy, neboť s nimi bývají v kontaktu při své práci neustále (Hutyrová, 2018). V první řadě jde o partnerský vztah, kdy v takové rovině se tito dva pracovníci nacházejí v převážně rovnocenném vztahu a zakládá se na časté a vzájemné interakci, měla by zde převládat oboustranná důvěra a podpora a také vzájemná zpětná vazba (Růžička, 2018). Jak autor dále vysvětluje, výše zmíněné prvky umožňují průběžný přehled o aktuálním dění kolem žáka a jeho situaci, například, se středisky výchovné péče nebo i s jeho třídou jako takovou. Další rovina interakce je dominantní postavení učitele, kdy se pedagog nachází v dominantní pozici a udržuje si od asistenta pedagoga určitý odstup (Hutyrová, 2018). Dle autorky, asistent pedagoga v této rovině plní, v rámci svých kompetencí, požadavky pedagoga a zpětná vazba probíhá ve snížené frekvenci a to nejčastěji za jasných, předem daných, pravidel setkávání a předávání informací, avšak i přesto se jedná vztah charakterizovaný oboustranným přijetím a respektem. Poslední úroveň je formální vztah, často charakterizovaný jako emočně chladný, u kterého obě strany plní své povinnosti a mají vymezeny své kompetence a úkoly v kontextu pracovněprávního vztahu (Kroupová, 2016). Na doplnění autorky, tyto vztahy nijak nepřekračují osobní roviny pracovníků a komunikace jako taková je limitována pouze na nejnütnější informace a fakta, s převážnou absencí zpětné vazby ve směru asistenta pedagoga k učiteli, který je vnímán jako odborník na vzdělávání a asistent pedagoga jakožto pracovník s podřízenou rolí.

Na závěr, pro upřesnění, pokud asistent pedagoga splňuje veškeré kvalifikační předpoklady pro výkon svého povolání a pokud je prostřednictvím podpůrných opatření přidělenými školským poradenským zařízením přiřazen k žákovi do třídy, vykonává dle školského zákona č. 561/2004 Sb., v platném znění, následující konkrétní činnosti:

- pomocné výchovné práce se zaměřením na pomoc pedagogovi, především při práci se skupinou dětí či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,
- podpůrné organizační činnosti při edukaci skupiny dětí či žáků se speciálně vzdělávacími potřebami a to výhradně ve školním prostředí,
- asistence při adaptaci dětí či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na nové či upravené školní prostředí,
- následně je to dopomoc při komunikaci se samotnými dětmi či žáky, zákonnými zástupci dětí či žáků a komunitou, ze které pochází (avšak jen v omezené míře zaměřené pouze na kontext onoho konkrétního žáka, neboť v případě celé školy jakožto komplexu tyto činnosti vykonává školní asistent),
- nutná pomoc dětem či žákům při nejdůležitější sebeobsluze a pohybu při vyučování a při aktivitách pořádaných školou mimo prostory, kde škola jako taková obvykle provozuje pravidelné vzdělávací aktivity či další školské služby,
- nakonec se také jedná o výchovné práce v kontextu sociálních kompetencí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

1.5.2 Školní speciální pedagog a další odborníci

Nyní přichází čas k popisu náplně práce školního speciálního pedagoga a dalších odborníků působících v oblasti základních škol. Co se týče školního speciálního pedagoga, tak se jedná o důležitou součást pracovního týmu školy, neboť je jeden z hlavních prvků k realizaci efektivní integrace a inkluze dětí a žáků se zdravotním či sociálním znevýhodněním do běžného proudu vzdělávání na základních školách (Knotová, 2014). Autorka se dále odkazuje na Vyhlášku č. 27/2016 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, která je pro činnosti školního speciálního pedagoga velmi důležitá, neboť se právě jedná o odborníka, který poskytuje poradenské a výukové služby právě těmto skupinám dětí a žáků.

Školní speciální pedagog pro výkon svého povolání musí absolvovat vysokoškolské vzdělání, které mu v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd udělí patřičnou odbornou kvalifikaci (Valenta, 2013). Pro splnění podmínek pro výkon této pracovní pozice musí jedinec absolvovat obor přímo zaměřený na speciální pedagogiku nebo na pedagogiku předškolního věku, na přípravu učitelů základní školy či na přípravu učitelů všeobecně.vzdělávacích předmětů vyučovaných na středních školách (Valenta, 2013). Dále se také může jednat o obory připravující k výkonu povolání vychovatele s doplňujícím studiem s cílem rozšířit si odbornou kvalifikaci, které musí být uskutečněné vysokou školou (Lechta, 2010). Poslední možnou cestou k dosažení kvalifikace v povolání školního speciálního pedagoga je studium oboru pedagogika a následným doplňujícím studiem k rozšíření odborné kvalifikace, které však musí být prostřednictvím vysoké školy (Lechta, 2010)

V rámci standardních činností školního speciálního pedagoga sem patří, například, depistážní činnosti, což je chápáno jako záměrné vyhledávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami s cílem zařadit je do speciálně pedagogické péče (Knotová, 2014). Tato činnost se dle autorky považuje za velmi důležitou, neboť ji lze vnímat jako určitý způsob prevence, ale hlavně jako nedostatkovou službu, což vysvětluje fakt, že tyto aktivity jsou náročné na odbornou stránku povolání, ale i na lidské zdroje. Taková činnost vedle toho vyžaduje obstarání dostupné dokumentace ohledně žáků, což také není jednoduchá záležitost (Lechta, 2010). Další, více známá, činnost je diagnostika speciálních vzdělávacích potřeb žáka, což v sobě zahrnuje shromažďování osobních údajů o dítěti či žákovi, obstarávání anamnézy, především osobní a rodinné, analýzu těchto údajů zakončenou vyhodnocením (Valenta, 2013). Zde se nesmí zapomínat na zásadu důvěrnosti a dodržování pravidel mlčenlivosti, kdy musí odborník být opatrný s tím, jak a za jakých okolností sdílí sebrané a důvěrné informace, kdy v určité míře probíhá výměna informací ve směru k školským poradenským zařízením, učiteli daného dítěte či žáka a jeho zákonným zástupcům (Knotová, 2014) Jako další činnost je ve stejném zdroji uvedena realizace, případně obstarání speciálně pedagogické činnosti, činnosti reedukačního, kompenzačního a stimulačního typu se skupinou žáků. Na to navazují činnosti, jako jsou podílení se na vytváření individuálního vzdělávacího plánu dítěte či žáka nebo metodické a koordinační činnosti školního speciálního pedagoga, což zahrnuje například přípravu a pravidelnou revizi podmínek pro správnou integraci dětí a žáků se zdravotním či sociálním znevýhodněním (Valenta, 2013).

Z osobnostního hlediska by měl být školní speciální pedagog schopen seberegulace, měl by mít adekvátní hodnocení a sebehodnocení, sebecit a sebedůvěru s tím, že by také měl zvládat řešit své potíže převážně sám za sebe (Knotová, 2014). Jak autorka dále doplňuje, taková osobnost by měla být řádně adaptována na ukotvená společenská kritéria a měly by jednat převážně v jejich rámci, na což dále navazuje, že by měla být individualizovaná dispozičně i vzorci chování, jenž byly získány prostřednictvím zkušeností. V neposlední řadě by se mělo jednat o profesionála, který má osobnost integrovanou, se všemi jejími složkami v koordinaci s jinými (Lechta, 2010).

Mezi další odborníky pohybující se v oblasti základního školství jsou vedle asistenta pedagoga a školního speciálního pedagoga běžní pedagogové - učitelé (Knotová, 2014). To je pracovník, jenž splňuje kvalifikační podmínky a požadavky, které stanovují všeobecně závazné právní předpisy, což je v tomto případě školský zákon (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání), kdy v souladu s tímto předpisem splňují a prokazují odborné a osobnostní schopnosti nutné v oblastech, jako jsou pedagogická komunikace, motivace dětí a žáků, jejich diagnostikování a adekvátní hodnocení (Lechta, 2010). V souladu se stejnou právní normou a podobnými osobnostními požadavky je zde také další pedagogická pracovní pozice vychovatel, se kterou se lze na základních školách setkat, a tudíž, se kterou může školní asistent spolupracovat (Knotová, 2014). V neposlední řadě, dalším pracovníkem může být i školní logoped, tedy logoped s odbornou způsobilostí v oblasti pedagogiky a speciální pedagogiky, jež je platná v resortu školství a umožňuje odborníkovi pomáhat dítěti či žákovi dle individuální potřeby v rámci jeho logopedických schopností, dovedností a kvalifikace (Valenta, 2013). Tento pracovník dle naposledy použitého zdroje má způsobilost vykonávat odborné činnosti v oblasti logopedické diagnostiky, terapie, prevence, poskytování odborného poradenství a konzultací zákonným zástupcům dětí a žáků a spolupráce s ostatním školním personálem. V neposlední řadě zde také stojí za zmínku i pomocný zdravotnický personál, který, ačkoliv nepatří do sféry pedagogických a nepedagogických pracovních pozic v základních školách, ale může zde také zaujímat své místo a patří sem činnosti pomáhající dětem a žákům se základní zdravotnickou péčí, případně sebeobsluhou (Lechta, 2010). Také nelze opomenout školský poradenský systém, který zahrnuje další pracovníky, jako je například výchovný poradce, se kterým může školní asistent také

spolupracovat, spravovaný vyhláškou č. 72/2005 Sb., v platném znění, o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (Valenta, 2013).

Na závěr, pro doplnění kontextu a uzavření teoretické části je záhodno zmínit kontext a působení sociálního pracovníka, neboť i přesto, že pracovní pozice školního asistenta s ním nese nezaměnitelné podobnosti, jedná se stále o rozdílné pracovní pozice se svým vlastním pozadím, pravidly, opatřeními a úskalími. Sociální pracovník jako pracovní pozice patří do sféry sociálních služeb a jeho činnost a působení je definována Zákonem č. 108/2006 Sb., o sociálních službách a Vyhláškou č. 505/2006 Sb., kterou se provádějí některá ustanovení zákona o sociálních službách (Nečasová, 2008). Jedná se o pracovníka, který může působit v mnoha sférách sociální práce, kam patří především sociálně-právní činnosti a sociálně právní poradenství, sociální diagnostika, sociální prevence a ochrana, sociální intervence, zahrnující provázení, poradenství, terapii, organizování, vyjednávání a trénink (Gulová, 2011). Jako další oblasti sociální práce autorka uvádí sociální koncepci, supervizi, sociální management, výzkum v sociální práci, vědeckou činnost, kam patří i rozvoj teorie a metodologie a v neposlední řadě také i vzdělávání a další vzdělávání sociálních pracovníků. Sociální pracovník velmi často pracuje s lidmi s potížemi ve zdravotně sociální oblasti, hlavně s následky v té sociální, s lidmi ohroženými těmito situacemi a dalšími (Gulová, 2011). Sociální pracovník se také řídí zásadami obsaženými v etickém kodexu sociální práce, kterých je devět a jsou to nezávislost, osvobození od represe a podřadných životních podmínek, protidiskriminační přístup, demokracie a lidská práva, spoluúčast klientů, ochrana integrity klientů, sebeurčení, odpor proti násilí a osobní zodpovědnost (Beneš, 2019).

2. Cíle práce a výzkumné otázky

Mezi cíle práce patří zanalyzovat a popsat využití školních asistentů na základních školách, zjistit jejich dosažené vzdělání, jaká je jejich náplň práce, jaké mají role na daných základních školách a jaké mají kompetence ve smyslu, co umí a co zvládají a jaké mají pravomoce ke změnám v rámci jejich kvalifikace a pracovního postavení ve škole. Následným cílem je také identifikovat podobnosti a souvislosti s prací sociálního pracovníka a se sociální prací jako takovou.

Hlavní výzkumnou otázkou je zde: *“Jaké má školní asistent využití na základních školách?”* Na tu navazují i tři dílčí výzkumné otázky, které se ptají na to, jaké jsou zkušenosti s využitím školního asistenta na základních školách, jaké jsou kompetence školního asistenta v praxi a jaké lze identifikovat podobnosti mezi prací školního asistenta a sociálního pracovníka.

3. Metodika výzkumu

3.1 Popis výzkumného nástroje

V rámci typu a obsahu tématu, byl pro výzkum zvolený kvalitativní přístup sběru dat, u kterého, jak Švaříček (2007) říká, je možné jít více do hloubky. Od kvantitativního přístupu se liší nejen ve zvolených konkrétních metodách, kdy se u kvantitativního nejčastěji používá dotazník, zatímco u kvalitativního rozhovor. Kutnohorská (2009) také dodává, že kvalitativní výzkum má komplexní a široké zaměření, dialektické a induktivní usuzování, jeho základem poznávání je smysl/ podstata věcí, objevování a vytváření nových teorií a hypotéz. Dále také autorka doplňuje, že kvalitativní výzkum mívá společné interpretace, využívá metod komunikace a pozorování, jejichž základními elementy analýzy jsou slova a věty. V neposlední řadě se v případě kvalitativního výzkumu jedná o individuální interpretaci a jedinečnost (Švaříček, 2007).

Kvalitativní výzkum je charakteristický v tom, že ke sběru dat používá komunikační partnery, jejichž počet bývá většinou malý a závěry nekladou nároky na statistiku, avšak zakládají si na hloubkových individuálních či skupinových rozhovorech (Kutnohorská, 2009). Autorka doplňuje, že sběr dat je systematický, z něhož se analyzuje subjektivně získaný materiál a v centru výzkumné pozornosti je člověk či menší skupiny lidí (například lidé zkoumané lokality). Výzkumník, používající tuto metodu by měl být, mimo jiné, všímavý pozorovatel, umět dobře komunikovat, být empatický, měl by se umět vyhýbat zkreslení, umět si udržet analytický odstup a umět situaci kriticky analyzovat (Švaříček, 2007).

Ke sběru dat byl v rámci této práce zvolen polostrukturovaný rozhovor (jehož podobu lze najít mezi přílohami), kdy byly připraveny okruhy otázek s dalšími doplňujícími, které byly využívány podle toho, jak komunikační partneři odpovídali a na jaké informace byla potřeba se jich ještě dotázat. Podle kutnohorské (2009) se jedná o prostředek přirozené komunikace mezi lidmi a jedná se o nejstarší a nejspíš také o nejčastěji využívaný způsob ke získávání informací. Rozhovor by měl mít předem připravenou strukturu a při jeho realizaci určitá pravidla, kdy by měl proběhnout nějaký úvod, kam patří seznámení s pravidly nebo poděkování komunikačnímu partnerovi za jeho čas, s tím že po jeho realizaci je potřeba ho řádně ukončit způsobem uzavření témat a kontaktu s účastníkem rozhovoru důstojnou formou, z toho vyplývá, že účastník

výzkumného rozhovoru by se po jeho absolvování neměl cítit nepříjemně (Švaříček, 2007).

3.2 Výzkumný soubor

Co se týče informantů, tak ti byli vybíráni metodou prostého záměrného výběru, který je charakteristický především tím, že se dopředu určí jasná kritéria, podle kterých se cíleně vyhledávají účastníci a komunikační partneři (Mioviský, 2006). Jak autor dále doplňuje, tento způsob přichází vhod v případech, kdy se nesnažíme o získání příliš velkého souboru, nýbrž o osoby se snadnou dostupností v rámci předem stanovených kritérií.

Základní soubor byl utvořen školními asistenty, kteří souhlasili s realizací rozhovoru, splňující kvalifikační a poziční požadavky pro výkon tohoto povolání a pracující v oblasti základního školství. Dále to byli ředitelé škol, ve kterých tito školní asistenti pracují. Vždy se jednalo o základní školu, ředitele té školy a jejich školního asistenta, což bylo jediné kritérium výběru komunikačních partnerů. Tedy nebylo možné, aby z jedné školy byl absolvován rozhovor pouze se školním asistentem a z druhé pouze s ředitelem školy, například. Ve dvou případech však ředitelé školy přenechali rozhovor jinému pracovníkovi, který v dané škole pozici školního asistenta spravuje a ví o ní více.

O spolupráci byly žádány základní školy zaměstnávající školního asistenta, kdy k saturaci výzkumného materiálu prostřednictvím rozhovorů v kombinaci ředitel školy/školní asistent na danou školu posloužilo pět základních škol. Pouze v jednom případě se jednalo o školu, kde dotazovaný školní asistent již tuto pozici nevykonává, avšak ředitelka školy i samotná asistentka byli ochotné se výzkumu účastnit a situaci evaluovat retrospektivně. Dohromady tedy proběhlo deset rozhovorů. Školy byly dohledány prostřednictvím internetového vyhledávání, kdy také dopomohly webové stránky různých nestátních neziskových organizací, které určitý výčet škol uváděly. Z toho vyplývá, že byly osločovány školy po celé republice.

Následující tabulka shrnuje výzkumný soubor.

Tabulka č. 1: Základní informace o komunikačních partnerech

ŠKOLA	Pozice	Pohlaví	Vzdělání	Délka praxe	Stále aktivní v pozici?
A	Zástupce ředitele	Žena	VŠ - pedagogika (Mgr.)	11 let	Ano
	Školní asistent	Žena	SOŠ - pedagogika	3 roky	Ano
B	Ředitel	Žena	VŠ - pedagogika (Mgr.)	11 let	Ano
	Školní asistent	Žena	SOŠ - pedagogika + kurz	2 roky	Ne
C	Ředitel	Muž	VŠ - pedagogika (Mgr.)	14 let	Ano
	Školní asistent	Žena	SŠ + kurz	5 let	Ano
D	Zástupce ředitele	Žena	VŠ - pedagogika (Mgr.)	6 let	Ano
	Školní asistent	Žena	SŠ + kurz	5 let	Ano
E	Ředitel	Žena	VŠ - pedagogika (Mgr.)	10 let	Ano
	Školní asistent	Žena	VŠ (Bc.) + kurz	4 roky	Ano

Zdroj: vlastní výzkum, 2021

Vysvětlivky: VŠ (vysoká škola); SŠ (střední škola s maturitou); SOŠ (střední odborná škola s maturitou); Mgr. (magisterské vzdělání); Bc. (bakalářské vzdělání); pedagogika (pedagogický obor vzdělání); kurz (kurz pro výkon povolání školního asistenta)

3.3 Realizace výzkumu

Výzkum byl realizován mezi měsíci říjen 2020 a březen 2021. Důvodem tohoto většího časového úseku byla aktuální pandemická situace a její opatření, kdy ředitelé škol, školní asistenti a vlastně základní školy jako takové fungovaly ve změněném režimu, a tak z těchto příčin a časového vytížení komunikačních partnerů probíhalo plánování sběru dat o něco složitěji. Komunikační partneři byli o spolupráci požádáni formálně prostřednictvím elektronických komunikačních kanálů a bylo tak požádáno několik základních škol. U některých však nebylo možné realizovat rozhovor jak s ředitelem té dané základní školy a jejich školním asistentem, a tak se k saturaci výzkumu nakonec zúčastnilo zbylých pět základních škol. Z důvodu aktuálních pandemických opatření nemohly být rozhovory absolvovány osobně. Po předchozí elektronické domluvě byl stanoven i způsob spojení, který záležel na výběru komunikačních partnerů a nabízely se možnosti absolvování rozhovoru prostřednictvím aplikace Microsoft Teams, jenž využili tři komunikační partneři, dále byla v úvahu aplikace Skype, kterou si vybrali dva komunikační partneři a se zbylých pět rozhovorů bylo realizováno telefonickou formou.

Před začátkem každého rozhovoru byli komunikační partneři seznámeni s tématem práce, cílem výzkumu a jeho průběhu s tím, že dále jim byla zaručena důvěrnost a diskrétnost. Nadále byli požádáni o povolení pořídit zvukový záznam z rozhovoru za podmínky, že bude sloužit pouze pro přesnou transkripci jejich odpovědí a nebude nadále nijak využívána či zbytečně uchovávána, s čímž souhlasili. Rozhovory probíhaly v časovém měřítku přibližně třicet minut a na konci jim byla nabídnuta možnost zaslání výsledků výzkumu v případě zájmu.

3.4 Analýza dat

V první řadě byly všechny rozhovory z audiozáznamů doslovně přepsány, kdy vznikl text bohatý nejen na informace, ale i na slovní můstky, parazitní či výplňková slova. Z tohoto důvodu byla jako první provedena redukce prvního řádu, kdy proběhla redukce výše zmíněných slovních obrátů a dalších slov, které nenesou žádnou podstatnou informaci. Vedle toho byly také vynechány i části vět, které nesplňovaly kritéria nutná pro další potřebné zakódování, a tudíž nenesla žádná podstatná data. Tato technika zde

byla vhodná, neboť, jak Miovský (2006) říká, zde nejsou podstatné konkrétní dílčí projevy, ale obsah.

Pro zpracovávání následně očištěných dat byla zvolena technika s názvem otevřené kódování, která je založena na rozebrání údajů, jejich následná konceptualizace a pomocí nového způsobu na jejich opětovné složení (Švaříček, 2007). Zpracováváný text byl rozčleněn na dílčí jednotky, většinou v podobě hesel či sousloví, s tím, že některé jednotky se mohou vzájemně prolínat (Švaříček, 2007). Tyto jednotky byly následně pojmenovány prostřednictvím zmíněných hesel či sousloví pro přehlednost (Kutnohorská, 2009). Získané kódy byly následně v souladu s okruhy otázek zařazeny do příslušných kategorií, které jsou často označovány jako druhá fáze kódování (Mioviský, 2006).

3.5 Etika výzkumu

Dle Kutnohorské (2009) musí každý výzkumník klást důraz na etické zásady výzkumu správné zacházení s komunikačními partnery, což zahrnuje zaručení plného soukromí a stoprocentní anonymity s tím, že by pro ně výzkum neměl probíhat nijak nepříjemně. V souladu s tímto byl každý informant před začleněním do výzkumu obeznámen s tím, že sebraná data budou sloužit pouze pro potřeby této práce a nebudou nijak jinak použity. Zároveň, pořízené nahrávky budou sloužit pouze k doslovnému přepisu jejich odpovědí a nebudou nijak jinak dále využívány či bezdůvodně skladovány. Nakonec byli ubezpečeni, že jejich anonymita bude stoprocentně zachována a že pro tyto účely budou v práci označováni smyšlenou iniciálou. Po té byli ještě v rámci zásad podle Mioviského (2006) seznámeni s možností odstoupení z výzkumu, pokud to tak budou cítit a zároveň, že mají nárok si nechat zaslat výsledky výzkumu, pokud budou mít zájem. Po formální stránce byla etika výzkumu zajištěna prostřednictvím informovaného souhlasu, jehož podobu lze dohledat v přílohách, který byl oběma stranami podepsán.

4. Výsledky výzkumu

Tato kapitola se bude zabývat výsledky výzkumu. Na základě otázek v rozhovorech se školními asistenty a řediteli škol byly vytvořeny kategorie dle seskupených kódů, které z analýzy byly vyvozeny. Tyto kategorie budou vizualizovány pomocí tabulek čistě pro přehlednost a budou následně řádně popsány. Na základě dat vzniklo dohromady devět kategorií. V rámci srovnání náhledů a podobných okruhů otázek v rozhovorech s řediteli škol i školními asistenty budou výsledky prezentovány společně pro oba typy rozhovorů.

Tabulka č. 2: Školní asistent jako povolání

ŠKOLA	Pozice	Rodinný prostředník	Přímá pomoc dětem	Výpomoc učitelům	Mezitřídní asistence	Jiné potřebné činnosti
A	Z. ředitele	X	X		X	
	Š. asistent	X	X	X		X
B	Ředitel		X	X	X	
	Š. asistent		X			X
C	Ředitel	X	X		X	X
	Š. asistent		X		X	X
D	Z. ředitele	X	X			X
	Š. asistent		X	X	X	
E	Ředitel		X		X	
	Š. asistent	X	X			X

Zdroj: vlastní výzkum, 2021

Tabulka č. 2 ukazuje, jaké činnosti školní asistent na daných základních školách vykonává, jaké jsou jeho základní aktivity a s kým běžně spolupracuje. Největší shoda je u přímé pomoci dětem, což je poměrně zajímavé zjištění, neboť je to stále aspekt, který je více přisuzován pozici asistenta pedagoga. Po dotazu na specifikaci této odpovědi se mi dostaly odpovědi typu: *“Asistenti pedagoga bývají přiděleni konkrétnímu žákovi trvale, ale pomoc potřebují učitelé s dětmi i v jiných třídách*

jednorázově, občas.” Taková odpověď se mi v jiných formulacích dostávala téměř u všech a šla ruku v ruce s pátým kódem, jenž nese název “*jiné potřebné činnosti*”, kde ředitel/zástupci i školní asistenti uváděli například doučovací skupiny či asistence s online výukou, která bude podrobněji popsána později. Dále se zde objevuje i mezitřídní asistence a pomoc učitelům, která je také důležitá pro práci školního asistenta, avšak nejspíše ne tak zaběhlá, jak by měla být. Mimo to, pedagogové jsou ti, se kterými školní asistenti ve školách nejvíce spolupracují. V neposlední řadě se zde objevuje školní asistent jakožto rodinný prostředník, u kterého platí stejné vysvětlení jako u předešlého popsaného kódu. Jedině ve škole A tato forma funguje: “*Rodiče dětí, které dostala naše školní asistentka na starosti, byli pozvaní do školy k seznámení se školní asistentkou a s průběhem očekávané spolupráce. S tou oni souhlasili a pravidelně probíhá mezi námi zpětná vazba.*”, popisuje zástupkyně ředitele školy A. U ostatních škol se tato forma práce také objevuje, avšak spíše v teoretické formě, kdy by si takto fungovat přáli, s tím, že praxe je jiná.

Tabulka č. 3: Motivace k výkonu/zařazení pozice školního asistenta

ŠKOLA	Pozice	Nabídka projektu NO	Vlastní zájem	Potřeba školy
A	Z. ředitele			X
	Š. asistent		X	X
B	Ředitel			X
	Š. asistent			X
C	Ředitel	X		
	Š. asistent		X	
D	Z. ředitele	X		
	Š. asistent		X	
E	Ředitel	X		
	Š. asistent		X	

Zdroj: vlastní výzkum, 2021

Tabulka č. 3 se zobrazuje motivaci k výkonu povolání ze strany školních asistentek a příležitost/motivaci k zařazení pozice školního asistenta do profesního personálu

základní školy ze strany zástupců/ředitelů škol. Jak lze vysledovat, ze strany zástupců/ředitelů se nejvíce jednalo o případ, kdy jim prostřednictvím nestátní neziskové organizace na podporu dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami byla nabídnuta účast na projektu umožňující zařazení pozice školního asistenta do školy. V rámci bližšího dotazování bylo v případě všech škol uvedeno, že školní asistent k nim byl zařazen prostřednictvím projektu Šablony II. Ze strany školních asistentů jako takových byly odpovědi o něco málo rozmanitější. Větší část z nich však uváděla důvod pocházející z vlastního zájmu. *“Ve školním prostředí jsem pracovala odjakživa a tohle byla příležitost, jak zkusit něco nového a zároveň i trochu jiného, než na co jsem byla zvyklá.”*, uvádí školní asistentka ze školy D. V rámci bližšího dotazování bylo nejvíce uváděno to, že práce i s rodinným kontextem dětí byla další motivací, neboť to přináší změnu a jiná očekávání na cestě ke zlepšení situací žáků, i přesto, že následná praxe je trochu jiná. Také nesmí být opomenuty odpovědi týkající se potřeby dalšího pracovníka škol, jakožto dalším důvodem k náboru ze strany ředitelů školy a lepší finanční ohodnocení jakožto motivace školních asistentek k přechodu k tomuto povolání.

Tabulka č. 4: Očekávaná kvalifikace pro výkon pozice školního asistenta

ŠKOLA	Pozice	ZŠ	SOU	SŠ	VOŠ/VŠ
A	Z. ředitele			X	
	Š. asistent			X	
B	Ředitel		X		
	Š. asistent			X	
C	Ředitel	X			
	Š. asistent			X	X
D	Z. ředitele			X	
	Š. asistent			X	X
E	Ředitel			X	
	Š. asistent			X	

Zdroj: vlastní výzkum, 2021

K výkonu povolání školního asistenta je možné mít poměrně široké spektrum vzdělání. Jedinec může mít víceméně jakýkoliv stupeň vzdělání s tím, že je vždy nutné absolvovat nějaký kurz či školení navíc. Jak prezentuje tabulka č. 4, tento okruh otázek byl spíše orientovaný na osobní názory komunikačních partnerů. Téměř všichni se shodli na tom, že je vhodné, aby jedinec měl alespoň střední vzdělání s maturitou nebo vyšší. *“Když jsem se o toto zaměstnání zajímala, zjistila jsem, že ho jde dělat i jen se základním vzděláním. Myslím si, že to není ideální, protože člověk je tam pro ty děti a měl by se orientovat i v oblastech, o kterých se učí a měl by mít nějaký rozhled, který si získá právě dalším vzděláváním.”*, reflektuje otázku školní asistentka D. Je však nutné podotknout, že důraz na minimálně střední vzdělání školního asistenta byl více kladem ze strany samotných školních asistentů, což vychází z jejich praktických zkušeností, zatímco někteří zástupci/ředitelé škol jsou otevření i k přijímání školních asistentů se vzděláním nižším.

Tabulka č. 5: Dovednosti a kompetence školního asistenta

ŠKOLA	Pozice	Komunikace	Trpělivost	Přehled o situaci žáka	Interakce s rodinami
A	Z. ředitele	X			X
	Š. asistent	X	X	X	X
B	Ředitel	X			
	Š. asistent	X	X		
C	Ředitel	X	X		X
	Š. asistent	X	X	X	
D	Z. ředitele	X	X		X
	Š. asistent	X		X	
E	Ředitel	X	X		
	Š. asistent	X		X	

Zdroj: vlastní výzkum, 2021

Tabulka č. 5 shrnuje kategorii týkající se kompetencí školního asistenta. Kompetencemi se zde rozumí dvě věci, kdy první je, co musí umět a jaký musí takový pracovník být a druhá, co může školní asistent měnit či jaké má pravomoce. Co se týče osobnostních

vlastností, tak dle komunikačních partnerů jsou nejdůležitější jednoznačně komunikace a trpělivost. “Člověk musí umět komunikovat v mnoha ohledech. Tady jde konkrétně o komunikaci s nadřízenými a kolegy, pak s rodiči dětí a s dětmi samotnými, kde jde vlastně i o trochu jiný druh komunikace.”, uvádí ředitelka základní školy B. V rámci druhého významu kompetencí se mi dostávaly odpovědi, které vytvořily kódy “přehled o situaci žáka” a “interakce s rodinami”. Je to vskutku pochopitelné, neboť s těmito účely byla pozice školního asistenta vytvořena. Přehledem o situaci žáka je myšleno to, že školní asistent má přehled o širším kontextu žáka, kdy vidí jeho školní progres a zázemí v rodině. Na to navazuje interakce s rodinami, kdy svým působením může podněcovat změny v tomto prostředí a zvýšit tak efektivitu dlouhodobého zlepšení žáka, co se týče školních výsledků a kázně. Avšak z dříve popsaných kategorií víme, že u těchto oblastí je potřeba do budoucna ještě zapracovat a zvýšit frekvenci komunikace a práce s rodinami žáků.

Tabulka č. 6: Působení školního asistenta ve škole

ŠKOLA	Pozice	<i>V rámci školy</i>	<i>V rámci třídy</i>
A	Z. ředitele	X	X
	Š. asistent	X	X
B	Ředitel	X	
	Š. asistent	X	
C	Ředitel	X	
	Š. asistent	X	X
D	Z. ředitele	X	
	Š. asistent	X	X
E	Ředitel	X	X
	Š. asistent	X	

Zdroj: vlastní výzkum, 2021

Tabulka č. 6 shrnuje kategorii zaměřenou na působení školního asistenta ve škole. Formálně je nastaveno, že školní asistent má působnost pro celou školu, což potvrzují i odpovědi komunikačních partnerů, avšak objevily se i odpovědi pro působení školního

asistenta v rámci jedné třídy. Pouze v případě školní asistentky C se jedná o případ, kdy všechny děti, jež jsou v rámci projektu přiřazeny do její péče, se nacházejí v jedné třídě, zatímco ostatní k této odpovědi vedly, například, již zmíněné doučovací skupiny, které v daných školách školní asistenti vedou nebo výpomoc učiteli v delším časovém měřítku.

Tabulka č. 7: Podobnosti školního asistenta se sociálním pracovníkem a vztah k sociální práci

ŠKOL A	Pozice	Práce s rodinou	Sociální kontext	Péče o sektor	Pravid. schůzky	Práce s kolegy	Zpětná vazba
A	Z. ředitele	X	X	X			
	Š. asistent	X			X	X	X
B	Ředitel		X	X	X	X	
	Š. asistent	X			X		
C	Ředitel	X		X			X
	Š. asistent		X	X	X		
D	Z. ředitele	X					
	Š. asistent		X	X		X	X
E	Ředitel		X		X		
	Š. asistent	X	X	X			X

Zdroj: vlastní výzkum, 2021

Tato kategorie, shrnutá v tabulce č. 7 je jednou z nejtěžejnějších ve výzkumu. Zajímá se totiž o souvislosti a podobnosti práce školního asistenta se sférou sociální práce a s působením sociálního pracovníka. Nejfrekventovanější odpovědi vytvořily kódy týkající se práce s rodinou a sociálního kontextu. Tyto kódy jsou zároveň s prací sociálního pracovníka nejvíce podobné, ne-li shodné. Tuto oblast reflektuje zástupkyně ředitele základní školy A jako: *“Příležitost zařadit do naší školy školního asistenta pro nás přinášela nová očekávání ohledně práce se sociálním zázemím žáků a ohledně komunikace s jejich rodinami a velmi se nám zamlouvala”*. Po bližším dotazování ohledně přímé uvědomované podobnosti se sociálním pracovníkem či se sociální prací jako takové v době přijímání této pozice do pracovního týmu školy, bylo sděleno,

že taková myšlenka přímo nepřišla, avšak při zpětné reflexi v tom vidí smysl a souvislosti.

Mezi další uváděné podobnosti a souvislosti patří péče o sektor, čímž se myslí právě působení školního asistenta v rámci celé školy a ne v rámci pevného ukotvení ke konkrétnímu žákovi či třídě, což reflektuje podobnost k sociálnímu pracovníkovi ve smyslu péče o širší spektrum klientů nebo rodin v rámci oblasti nebo komunity. Dále byly uvedeny pravidelné schůzky, kde se myslí práce se zákonnými zástupci žáků a zpětná vazba, kdy je smyslem na základně dobré komunikace společně přijít na kompromisní řešení situace dítěte či žáka a zmapovat oblasti, na kterých je třeba zapracovat. V neposlední řadě je zde také i práce s kolegy, která se víceméně objevuje ve většině sférách, avšak v oblasti školství i sociální práce je velmi důležitá.

Tabulka č. 8: Práce školních asistentů s rodinami žáků

ŠKOLA	Pozice	Schůzky ve škole	Schůzky doma	Školní záležitosti	Účast rodin	Viditelné změny
A	Z. ředitele	X	X	X		X
	Š. asistent	X	X		X	X
B	Ředitel				X	X
	Š. asistent	X				
C	Ředitel	X	X	X	X	X
	Š. asistent				X	X
D	Z. ředitele		X			
	Š. asistent			X	X	X
E	Ředitel	X				X
	Š. asistent		X		X	X

Zdroj: vlastní výzkum, 2021

Tabulka č. 8 zobrazuje kategorii s názvem Práce školních asistentů s rodinami žáků. U této kategorie se v odpovědích mísily oblasti praxe, tedy situace, jaká opravdu je a jak to v dané škole doopravdy funguje, a teorie, kdy by si škola takovou účast a spolupráci se školním asistentem přála. Jak již u výše popsaných kategorií bylo zmíněno, rodinná

sféra působení školního asistenta stále pokulhává a nejpravděpodobnější a nejzmiňovanější příčinou je nezáměr a neochota rodičů či zákonných zástupců spolupracovat.

První dva kódy zobrazují oblast pravidelných schůzek s rodiči a to ve školním a domácím prostředí. Zde je možné vidět, že se situace poměrně liší. Ve škole A tento systém funguje poměrně úspěšně: *“Máme rodiny, které se raději schází ve škole a vlastně u kterých není více ani potřeba a pak máme rodiny, se kterými je lepší se scházet doma a komplexněji s nimi pracovat.”*, komentuje školní asistentka. Následně vznikl kód s názvem *“školní záležitosti”*, jehož smyslem je pomoc a podpora rodinám v rámci jiných formálních náležitostí, jako je komunikace se školskými poradenskými zařízeními nebo pomoc a podpora při záležitostech ohledně důležitých dokumentů nutných k vyplnění. Poslední kódy se zabývají účastí rodin na spolupráci se školním asistentem a následné viditelné změny, které by tato spolupráce měla přinášet. Zde lze také pozorovat jistý kontrast, neboť účast rodin nebývá právě tak častá (i na základě předešlých zpracovaných kódů), avšak samotná práce s žáky přináší viditelné změny. *“Na druhou stranu, i když s námi rodiče dětí přímo nespolupracují, snaží se alespoň trochu reagovat na to, jak my s jejich dětmi ve škole pracujeme. Vedeme dětem deníky, píšeme vzkazy a dáváme malé úkoly a hodnotíme spolupráci a chování dětí pomocí smajlíků, na které rodiče v rámci možností reagují, například krátkými odpověďmi.”*, vysvětluje školní asistentka školy E.

Tabulka č. 9: Práce školního asistenta v rámci pandemických opatření

ŠKOLA	Pozice	Online konzultace	Pomoc učitelům	Pomoc rodinám
A	Z. ředitele		X	
	Š. asistent	X		X
B	Ředitel		X	
	Š. asistent		X	
C	Ředitel			X
	Š. asistent	X	X	
D	Z. ředitele	X		
	Š. asistent	X	X	
E	Ředitel		X	X
	Š. asistent	X	X	

Zdroj: vlastní výzkum, 2021

Situace spojená s opatřeními ohledně aktuálně probíhající pandemie přinutila spoustu pracovních odvětví ke změnám v jejich běžném režimu a co se týče oblasti základních škol, tak tomu tak bylo signifikantně. Při dotazování se komunikačních partnerů, jak za těchto podmínek školní asistenti pracují, tak se, jak ukazuje tabulka č. 9, nejčastěji objevovaly odpovědi týkající se pomoci učitelům, kdy vypomáhají s administrativou, organizací online vyučování a samostudia pro žáky nebo s komunikací s rodiči ohledně těchto věcí. Dále jsou to online konzultace v podobě doučovacích skupin, které jinak probíhaly prezenčně, a v neposlední řadě také pomoc rodinám. Pomoc rodinám zahrnuje například výpomoc s technikou a zázemím pro online výuku žáků nebo jak je tomu v případě školy A: *“Někteří žáci měli problém se přihlašovat pravidelně k výuce a rodiče na to nekladli takový důraz, tak teď jsme zavedli, že žáci budou v malých skupinkách docházet do školy a budou na školních počítačích připojení k výuce s tím, že tu na ně budeme dohlížet.”*, uvádí školní asistentka.

Tabulka č. 10: Systematické nastavení pozice školního asistenta

ŠKOLA	Pozice	Pedagogický pracovník	Financování mimo projekty
A	Z. ředitele		X
	Š. asistent	X	X
B	Ředitel		
	Š. asistent		X
C	Ředitel	X	
	Š. asistent	X	X
D	Z. ředitele		
	Š. asistent	X	X
E	Ředitel		
	Š. asistent		X

Zdroj: vlastní výzkum, 2021

Poslední kategorie, zobrazena v tabulce č. 10, se týká věcí, které by samotní dotazovaní školní asistenti a ředitelé škol, ve kterých tyto školní asistenti pracují, změnili a co by podle nich mohlo být systematicky lépe nastaveno. Objevily se dva kódy, první ohledně převedení této pozice z nepedagogického pracovníka na pracovníka pedagogického, což reflektuje školní asistentka ze školy A větou: *“Je škoda, že jsme bráni jako nepedagogičtí pracovníci, hlavně protože se nám to nepočítá do pedagogické praxe.”*. Druhý vzniklý kód se zabývá financováním školních asistentů, které aktuálně vychází z projektů, u kterých je ta nevýhoda, že jsou časově ohraničené a nedodávají pracovníkům takovou jistotu, jako u ostatních pracovníků, jejichž financování nezávisí na projektech.

5. Diskuze

Výzkum práce předkládá zpracované rozhovory se školními asistenty a zástupci/řediteli základních škol, ve kterých tito školní asistenti pracují. Zaměřuje se na jejich postavení ve škole, na jejich názory, zkušenosti a využití v rámci jejich náplně práce. Také se zabývá názory a zkušenostmi zástupců/ředitelů škol, se zařazením této pracovní pozice do jejich škol a změnami, které tento proces přinesl. Byly vždy zkoumány kombinace zástupce/ředitel základní školy a jejich školní asistent, jakožto “set”, aby mohly vzniknout jednotné výsledky.

Funkce a rozsah kompetencí v rámci náplně práce školního asistenta je dostatečně popsána v projektech Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (konkrétně v dokumentu Přehled šablon a jejich věcný výklad, 2020), avšak teorie a praxe vždy přináší jisté rozdíly a zde tomu není jinak. Jedním z těchto rozdílů jsou, například, konkrétní činnosti náplně práce školních asistentů, kdy stále trochu pokulhává oblast práce s rodinou, což dle odpovědí komunikačních partnerů zahrnuje důvody, jako je neochota rodičů či zákonných zástupců nebo jejich nezájem o tento druh pomoci. Také to může být i nedostatečná informovanost, neboť i přesto, že pozice školních asistentů v oblasti základních škol funguje již několik let, nevyužívá ji takové množství škol, jaké by mohlo a veřejně se o tom zas tolik nemluví. Dalším faktorem může být také kontrast s prací asistentů pedagoga, se kterými si školní asistenty laická veřejnost také poměrně často zaměňuje a této situaci nepřilepšuje fakt, že samotní školní asistenti občas vykonávají činnosti, jež jsou předně spojované s pozicí asistenta pedagoga, což doplňují i odpovědi školních asistentů z výše zpracovaných rozhovorů.

Záležitosti ohledně informovanosti se netýkají pouze laické veřejnosti a rodin dětí a žáků, které mají školní asistenti v péči, ale také i samotného vedení škol. Tento kontrast šel pozorovat i na komunikačních partnerech participujících v tomto výzkumu, kdy v případě jedné školy byla ředitelka školy velmi dobře informovaná a velmi nadšená z možnosti zařadit tuto pozici do jejich školy, což doprovázela i očekávání a plány do budoucna, které v rozhovoru vyjadřovala, zatímco v případě jiných škol o tom ředitelé škol neznali dostatek informací a odkazovali se na jiné pracovníky, které se o tuto pracovní pozici v jejich škole zajímají, což v případě tohoto výzkumu byli zástupkyňe ředitele. Na jednu stranu je dobře, že situaci zvládli dostatečně ošetřit a že se opatření

školního asistenta zařizují kompetentní osobou, avšak je stále důležité, aby ředitelé škol do této problematiky byli více investováni, než jen do rámce formálních náležitostí.

Pokud se ředitelé škol o to budou více zajímat, více klást důraz na informovanost o této pracovní pozici a na její využitelnost a přínosy, které s sebou přináší, jistě by se situace časem začala zlepšovat. Mohly by se informovat školy mezi sebou a motivovat se navzájem k zaměstnávání školních asistentů, mohly by se informace předávat mezi učiteli, kteří by se měli naučit se školními asistenty spolupracovat a více přijímat jejich pomoc a hlavně by se měly informovat rodiny dětí, se kterými školní asistenti pracují a nevzdávat snahu o navázání bližší spolupráce po prvním krátkém informování tím, že by mohl, například, vzniknout program/workshop který shrne přínosy, které by jim taková spolupráce mohla přinést. Existují nestátní neziskové organizace, které se tomuto procesu snaží jít naproti pomocí menších projektů, které se snaží školy o školním asistentovi informovat a které jim pomáhají tuto pozici v jejich škole zřídit. Jednou takovou organizací je, například, Nová škola, o.p.s, která nese největší část zásluhy, co se týče vzniku pozice školního asistenta, pomocí projektu Šance na úspěch, realizovaný mezi lety 2016 a 2019. Problém v těchto případech je však ten, že takové projekty s sebou nesou i jiné nabídky a služby a školní asistent zde může být jako “vedlejší” položka, na čemž se dá také pracovat a třeba časem se zaměřit na dílčí projekty, které budou čistě zaměřené na školního asistenta.

Co je však kolem pozice školního asistenta nejvíce kontroverzní je spektrum vzdělání, které je pro výkon tohoto povolání požadovaný. Jak již bylo výše zmíněno, školní asistent ke svému působení může mít dle dokumentu Přehled šablon a jejich věcný výklad (2020) víceméně jakýkoliv stupeň vzdělání, z čehož vyplývá, že ho lze vykonávat i se základním vzděláním. Tato myšlenka je poměrně zastrášující, neboť školní asistent se základním vzděláním nemá šanci splnit kompetence, které jsou nutné k výkonu jeho povolání. Školní asistent, vedle toho, že se musí orientovat ve výukové látce dětí a žáků, aby věděl s čím a jak je třeba jim pomoci, musí také znát základy psychologie a vývojové psychologie za účelem porozumění jednotlivým vývojovým etapám dítěte a na základě toho být schopný očekávat jejich reakce, chování nebo být schopný jim lépe porozumět, s čímž jde ruku v ruce i schopnost adekvátně s nimi komunikovat, ale také být obratný v komunikaci s kolegy, což jsou rozdílnostní specifika, ne které poukazuje Procházka (2014). Vedle toho by se také měl orientovat v oblastech poradenství a formální pomoci, kdy by měl rodinám poskytovat poradenství a

podporu v souvislosti se školskými poradenskými zařízeními, na kterou se odkazuje Knotová (2014), což zahrnuje jistou orientaci i v legislativě, kterou nelze získat nenavázáním na další vzdělání po absolvování povinné školní docházky.

Ke zlepšení této problematiky by pro začátek stačilo ustanovit jednotné podmínky pro vzdělání nutné k výkonu pozice školního asistenta, jenž by mělo být alespoň středoškolské ukončené maturitní zkouškou. Na druhou stranu do budoucna by v rámci využití veškerého potenciálu, který tato pracovní pozice nabízí, nebylo od věci povýšit školního asistenta do sféry školství a sociální práce a začít tak se školní sociální prací v České republice, která v zahraničních zemích je běžnou praktikou, o které hovoří, například, Sosa (2016). Nejen, že by to zvýšilo efektivitu práce s žáky, dětmi a jejich sociálním a rodinným prostředím, ale bylo by to také jistou originalitou specifickou jen pro naši zemi, kterými by se mohly ostatní země inspirovat. To by školního asistenta jako pracovní pozici ukotvilo v legislativě a byl by vyňat z pouze projektového ošetření, kdy se konkrétně jedná, vedle dokumentu Přehled šablon a jejich věcný výklad (2020), o dokument Školní asistent v projektech OP VVV (2015).

Také situace ohledně financování by byla úplně jiná, neboť v aktuální době vychází pouze z aktivních projektů (Přehled šablon a jejich věcný výklad, 2020; Školní asistent v projektech OP VVV, 2015), které mají značnou nevýhodu a to, že jsou časově ohraničené. Na první pohled se to zdá být lákavé, neboť potenciálním školním asistentům nabízí motivaci k výkonu tohoto povolání lepšími platovými podmínkami, avšak v delším časovém měřítku začínají převažovat spíše nevýhody této oblasti. Časová náplň projektů se vyčerpá a často dochází ke snižování úvazků školních asistentů, což i v případě komunikačních partnerů participujících se na tomto výzkumu, vedlo k nutnosti formálního “překlasifikování” se do pozice asistenta pedagoga, aby byl jejich pracovní úvazek doplněn. To nejen může později vést k demotivaci vykonávat tuto práci, ale i to trochu znevažuje účel, se kterým byla pozice školního asistenta vytvořena tím, že školní asistent má pracovat v rámci celé školy s dětmi, žáky a jejich rodinami, kteří to potřebují, a tímto postupným přesouváním do formální oblasti asistenta pedagoga může vznikat tendence a nátlak se k práci asistenta pedagoga také přesunout. To je velmi nebezpečná situace, neboť jedna z aktuálně největších nevýhod, co se týče formálního ošetření pozice školního asistenta, je, že není oficiálně braný jako pedagogický pracovník, a tak se při výkonu jeho činností nenačítá pedagogická praxe. Při souhrnu těchto situací se pracovníkům nacházejícím se v tomto rozpolceném stavu

nakonec vyplatí přestup k práci asistenta pedagoga, což je pro budoucnost povolání školního asistenta velmi nepříznivé.

Školní asistent má ve srovnání s asistentem pedagoga velmi rozdílné činnosti, a tak, kdyby došlo k výše popsaným situacím, oblast základního školství by o mnoho přišla. Na základě výše zpracovaných rozhovorů a ke zodpovězení hlavní výzkumné otázky bylo vypořádáno, že školní asistenti jsou velmi přínosní v oblasti třídní administrativy, kdy se tato pomoc hodí třídním učitelům žáků, se kterými školní asistenti pracují. Vedle toho jsou prostředníky a komunikátory s rodinným prostředím dětí a žáků, případně pracovníky, kteří se práce v rodinném prostředí dětí a žáků přímo účastní, což žádná jiná pracovní pozice v oblasti základního školství není schopna zajistit. Co se však týče reálných zkušeností s využitím školního asistenta na základních školách, tak oblast pomoci s třídní administrativou a podpora třídních učitelů, tak tato oblast v rámci svých možností funguje a i práce s rodinou v určitém smyslu nějak funguje, avšak v tomto případě to nestačí, neboť je to jedno z hlavních úskalí práce školního asistenta a hlavním cílem této pozice je ji co nejvíce a co nejlépe využít a dosáhnout tak dlouhodobě pozitivních změn u dětí a žáků, se kterými školní asistenti spolupracují.

V praxi lze školního asistenta vnímat jako kompetentního k mapování sociální situace dětí a žáků, se kterými pracuje a v první řadě k jisté depistážní činnosti, kdy ve škole, ve které je zaměstnán, aktivně vyhledává děti a žáky ohrožené případným školním neúspěchem. S těmi se pak snaží pracovat v širším kontextu, než jen v oblasti působení přímo ve školním prostředí, pokud je to u konkrétního případu možné. Tyto činnosti jsou společně s aspektem poradenství, které by měl školní asistent také umět poskytovat, například v oblasti školských poradenských zařízení, společně s prací sociálního pracovníka, což dokazuje jeho jasné souvislosti s oblastí sociální práce.

ZÁVĚR

Práce se zabývala tématem Školní asistent a jeho využití na základních školách. Byla rozdělena do dvou částí a to do teoretické části a praktické části. Teoretická část probrala koncept integrace a inkluze, poskytla informace o školním asistentovi z různých oblastí, nastínila koncept sociální práce ve školství a stručně popsala i další pracovníky, se kterými může školní asistent spolupracovat.

Prostřednictvím praktické části bylo zjištěno, že školní asistent je opravdu potřebná pozice v oblasti základního školství a že má nezaměnitelné podobnosti a souvislosti s prací sociálního pracovníka a celkově s oblastí sociální práce jako takové. Hlavním prvkem této podobnosti je znalost a práce s celým sociálním kontextem dětí a žáků a komunikace a spolupráce s rodinami těchto dětí a žáků, i když je to zrovna oblast, kde je třeba dosáhnout změn k lepšímu. Dále praktická část zjistila, že stagnují jednotné podmínky pro vzdělání nutné k výkonu pozice školního asistenta a že ho lze vykonávat prakticky s jakýmkoliv vzděláním, což u nižších stupňů neodpovídá kompetencím nutných pro práci s dětmi, žáky a jejich rodinami.

Cíle práce tímto byly splněny a práce jako taková může sloužit jako informační zdroj o pozici školního asistenta a jeho celkového kontextu. Vedle toho může také dopomoci k větší informovanosti o jeho činnostech a může posloužit jako impuls či motivace ke zlepšení jeho aktuálního systematického nastavení a většího začlenění do škol, což může do budoucna dopomoci ke zřízení školní sociální práce i u nás v České republice anebo alespoň k povýšení pozice školního asistenta na pedagogické povolání a včlenit ho i do legislativního kontextu.

Seznam literatury a zdrojů

1. *Asistent pedagoga versus školní asistent*, 2020. [online]. Marcela Zajícová, via portál Předškolní poradna. [cit. 2021-1-5]. Dostupné z: <https://predskolniporadna.cz/asistent-pedagoga-versus-skolni-asistent-v-ms/>
2. BĚLÍK, V. A KOL., 2017. *Slovník sociální patologie*. Praha: Grada, 120 s. ISBN 978-80-271-0599-1
3. BENDL, S. A KOL., 2015. *Výchovatelství: Učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 312 s. ISBN 978-80-247-4248-9
4. BENDO VÁ, P. A KOL., 2011. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada, 144 s. ISBN 978-80-247-7702-3
5. BENEŠ, P., 2019. *Zraková postižení: behaviorální přístupy při edukaci s pomůckami*. Praha: Grada, 136 s. ISBN 978-80-271-21-10-6
6. BRIGGS, S., 2005. *Inclusion and How to Do It: Meeting SEN in Primary Classrooms*. London: David Fulton Publishers, 149 s. ISBN 1-84312-351-7
7. ČVELA, R. A KOL., 2012. *Sociální gerontologie: Úvod do problematiky*. 2. vydání. Praha: Grada, 264 s. ISBN 978-80-247-3901-4
8. DUKOVÁ, I. A KOL., 2013. *Sociální politika: Učebnice pro obor sociální činnost*. Praha: Grada, 200 s. ISBN 978-80-247-3880-2
9. DUPPER, D. R., 2002. *School Social Work: Skills & Interventions for Effective Practice*. New Jersey: John Wiley & Sons, INC., 296 s. ISBN 0-471-39571-4
10. EVANS, M. ET AL., 2020. *Language Development and Social Integration of Students with English as an Additional Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 230 s. ISBN 978-1-108-49354-3
11. GEDGE, N., 2016. *Inclusion for Primary School teachers*. The UK: Bloomsbury Publishing, 142 s. ISBN 9781472921161
12. GULO VÁ, L., 2011. *Sociální práce*. Praha: Grada, 208 s. ISBN 978-80-247-3379-1
13. HÁJKOVÁ V. A KOL., 2010. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 224 s. ISBN 978-80-247-3070-7
14. HANÁKOVÁ, A. A KOL., 2016. *Vzdělání pohledem žáka se zdravotním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 156 s. ISBN 978-244-5000-1
15. HUTYRO VÁ, M. A KOL., 2018. *Perspektivy společného vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 128 s. ISBN 978-80-244-5430-6

16. *Interkulturní vzdělávání - příručka nejen pro středoškolské pedagogy*, 2002. [online]. Člověk v tísni, o.p.s. [cit. 2021-1-5]. Dostupné z: <https://www.clovekvtisni.cz/interkulturni-vzdelavani-1045pub>
17. *Kdo je školní asistent*, 2013. [online]. Nová škola, o.p.s. [cit. 2020-12-18]. Dostupné z: <http://www.novaskolaops.cz/kdo-je-skolni-asistent>
18. KNAPP, S. E. ET AL., 2014. *The School Counseling and School Social Work Treatment Planner, with DSM-5 Updates, 2nd Edition*. 2. vydání. New Jersey: John Wiley & Sons, INC., 432 s. ISBN 978-1-119-06309-4
19. KNOTOVÁ, D. A KOL., 2014. *Školní poradenství*. Praha: Grada, 264 s. ISBN 978-80-247-4502-2
20. KOLAŘÍK, M., 2019. *Interakční psychologický výcvik*. 2. vydání. Praha: Grada, 192 s. ISBN 978-80-271-2193-9
21. KROUPOVÁ, K. A KOL., 2014. *Slovník speciálněpedagogické terminologie*. Praha: Grada, 328 s. ISBN 978-80-271-9245-5
22. KUTNOHORSKÁ, J., 2009. *Výzkum v ošetřovatelství*. Praha: Grada, 175 s. ISBN 978-80-247-2713-4
23. LECHTA, V. A KOL., 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 440 s. ISBN 978-7367-679-7
24. MAREŠ, P. A KOL., 2008. [online]. Sociální vyloučení (exkluze) a sociální začleňování (inkluzie) - koncepty, diskurz, agenda. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*. [cit. 2020-12-14]. 2008, 44(2) 271-294. doi:10.13060/00380288.2008.44.2.03
25. MASSAT, C. R. ET AL., 2020. *School Social Work, Eighth Edition: Practice, Policy, and Research*. 8. vydání. Oxford: Oxford University Press, 698 s. ISBN 978-0-190615-62-8
26. MICHALÍK, J. A KOL., 2018. *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 187 s. ISBN 978-80-244-5321-7
27. MIOVSKÝ, M., 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 332 s. ISBN 80-247-1362-4
28. NEČASOVÁ, M., 2008. Profesionální etika. In: MATOUŠEK, O. A KOL. *Metody a řízení sociální práce*. 2. vydání. Praha: Portál, 384 s. ISBN 978-80-67367-502-8
29. NĚMECKÝ, M., 2015. *Co drží společnost pohromadě?* Praha: Karolinum, 196 s. ISBN 978-80-246-3009-0

30. NOVOTNÁ, E., 2010. *Sociologie sociálních skupin*. Praha: Grada, 120 s. ISBN 978-80-247-2957-2
31. OPENSHAW, L., 2012. *Social Work in Schools: Principles and Practice*. New York: Guilford Press, 318 s. ISBN 978-1-59385-578-9
32. PIVARČ, J., 2017. *Poznatky o žákovských prekonceptcích mentálního postižení v kontextu proměny paradigmatu současného vzdělávání*. Praha: Karolinum, 228 s. ISBN 978-80-7290-952-0
33. PIVARČ, J., 2020. *Na cestě k inkluzi: proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učiteli a zástupci vedení ZŠ*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 188 s. ISBN 978-80-7603-206-4
34. *Přehled šablon a jejich věcný výklad*, 2020. [online]. Řídící orgán OP VVV MŠMT. [cit. 2021-1-5]. Dostupné z: <https://opvvv.msmt.cz/download/file4881.pdf>
35. PROCHÁZKA, R. A KOL., 2014. *Teorie a praxe poradenské psychologie*. Praha: Grada, 256 s. ISBN 978-80-247-4451-3
36. *Profese školního asistenta/Historie školních asistentů*, 2015. [online]. Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů. [cit. 2020-12-18]. Dostupné z: <https://www.asistentpedagoga.cz/skolni-asistent/profese-skolniho-asistenta>
37. RŮŽIČKA, M. A KOL., 2018. *Učitel a asistent ve společném vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 102 s. ISBN 978-80-244-5499-3
38. ŠÁMALOVÁ, K., 2016. *Šance na dosažení vysokoškolského vzdělání v populaci osob se zdravotním postižením*. Praha: Karolinum, 162 s. ISBN 978-80-246-3469-2
39. *Školní asistent v projektech OP VVV*, 2015. [online]. MŠMT. [cit. 2021-1-5]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/OP_VVV/Vyzva_Inkluzivni_vzdelavani/Specifika_skolni_asistent.pdf
40. SLOWÍK, J., 2016. *Speciální pedagogika: 2., aktualizované a doplněné vydání*. 2. vydání. Praha: Grada, 168 s. ISBN 978-80-271-0095-8
41. SOSA, L. V. ET AL., 2016. *School Social Work: National Perspectives on Practice in Schools*. Oxford: Oxford University Press, 320 s. ISBN 9780190273842
42. ŠŤASTNÁ, J., 2016. *Když se řekne komunitní práce*. Praha: Karolinum, 118 s. ISBN 978-80-246-3356-5
43. ŠUBRT, J., 2008. *Soudobá sociologie III. Diagnózy soudobých společností*. Praha: Karolinum, 384 s. ISBN 978-80-246-1486-1

44. ŠVAŘÍČEK, R. A KOL., 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 384 s. ISBN 978-80-7376-313-0
45. SÝKOROVÁ, Z., 2012. *Sborník příkladů dobré praxe: Inkluze dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 35 s. ISBN 978-80-87449-31-8
46. TOMEŠ, I., 2019. *Povinná sociální solidarita*. Praha: Karolinum, 226 s. ISBN 978-80-246-3835-5
47. TOMEŠ, I. A KOL., 2018. *Řízení sociálních procesů v české republice*. Praha: Karolinum, 148 s. ISBN 978-80-246-4180-5
48. VALENTA, J., 2013. *Školské zákony a prováděcí předpisy s komentářem*. Olomouc: ANAG, 919 s. ISBN 978-80-7263-760-7
49. VALIŠOVÁ, A. A KOL., 2011. *Pedagogika pro učitele - 2., rozšířené a aktualizované vydání*. 2. vydání. Praha: Grada, 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9
50. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů, 2016. In: *Sbírka zákonů České republiky*, částka 10, s. 234-79. ISSN 1211-1244
51. VÝROST, J. A KOL., 2019. *Sociální psychologie: Teorie, metody a aplikace*. Praha: Grada, 760 s. ISBN 978-80-247-5775-9
52. WIEBE, L., 2020. *Rethinking Social Integration: Comparing Martha Nussbaum's Capabilities Approach and Friedrich Heckmann's Theory of Integration for the Context of Refugees*. Kassel: Tectum Wissenschaftsverlag, 158 s. ISBN 978-3-8288-4434-6
53. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, 2004. In: *Sbírka zákonů České republiky*, částka 103, s. 4826-79. ISSN 1211-1244
54. ZLICHER L A KOL., 2019. *Inkluzivní vzdělávání: Efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada, 216 s. ISBN 978-80-271-0789-6

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Základní informace o komunikačních partnerech (str. 38)

Tabulka č. 2: Školní asistent jako povolání (str. 41)

Tabulka č. 3: Motivace k výkonu/zařazení pozice školního asistenta (str. 42)

Tabulka č. 4: Očekávaná kvalifikace pro výkon pozice školního asistenta (str. 43)

Tabulka č. 5: Dovednosti a kompetence školního asistenta (str. 44)

Tabulka č. 6: Působení školního asistenta ve škole (str. 45)

Tabulka č. 7: Podobnosti školního asistenta se sociálním pracovníkem a vztah k sociální práci (str. 46)

Tabulka č. 8: Práce školních asistentů s rodinami žáků (str. 47)

Tabulka č. 9: Práce školního asistenta v rámci pandemických opatření (str. 48)

Tabulka č. 10: Systematické nastavení pozice školního asistenta (str. 49)

Seznam příloh

Příloha č. 1: Okruh otázek do rozhovoru se školním asistentem/asistentkou (str. 59)

Příloha č. 2: Okruh otázek do rozhovoru s ředitelem/ředitelkou školy (str. 61)

Příloha č. 3: Informovaný souhlas (str. 63)

Příloha č. 1: Okruh otázek do rozhovoru se školním asistentem/asistentkou

1. Jak byste svými slovy popsal/a vaši pozici školní/ho asistenta/asistentky?
 - 1.1. *Jaká je vaše náplň práce?*
 - 1.2. *Jak dlouho tuto práci vykonáváte?*
 - 1.3. *Jaká byla/je vaše motivace k volbě práce školního asistenta?*
 - 1.4. *Jaká je vaše role/pozice v pedagogickém personálu?*
 - 1.4.1. *S kým v rámci pedagogického personálu spolupracujete nejvíce?*
 - 1.4.2. *Jak se v pedagogickém kolektivu cítíte?*

2. Jakého vzdělání musí uchazeč o tuto pozici dosahovat?
 - 2.1. *Jakým způsobem lze vaši kvalifikaci školní/ho asistenta/asistentky dále rozšiřovat?*
 - 2.1.1. *Existují nějaké kurzy, případně školení, které vám pomáhají získávat či rozšiřovat znalosti a kompetence?*
 - 2.1.2. *Případně jak takové kurzy/školení probíhají, jak často jsou k dispozici a jsou postavené na bázi dobrovolnosti, nebo jsou povinné?*

3. Jaké jsou vaše kompetence v pozici školního asistenta/asistentky?
 - 3.1. *Tedy, co musíte jako školní asistent/ka umět a jaké dovednosti musíte mít?*
 - 3.2. *A jaké máte jako školní asistent/ka pravomoce, případně co můžete měnit?*

4. V rámci jaké příležitosti či prostřednictvím jakého projektu se vaše škola rozhodla začlenit pozici školního asistenta/asistentky do pracovního týmu školy?
 - 4.1. *Jakým způsobem je podporována či financována pozice školního asistenta školy ve vztahu k aktivním projektům?*
 - 4.1.1. *Případně jsou vám známy jiné projekty či způsoby k začlenění pozice školního asistenta do škol*

5. Působíte jako školní asistent v rámci celé školy či jen v rámci třídy/skupiny?
 - 5.1. *Případně je možné, aby ve škole působilo více školních asistentů?*
 - 5.2. *Dostáváte se někdy do situace, že je vaše pozice školního asistenta/asistentky zaměňována s asistentem pedagoga?*
 - 5.2.1. *Případně v jakých situacích se vám to nejčastěji stává?*
 - 5.2.2. *A jaké nejzásadnější rozdíly vidíte mezi těmito dvěma pozicemi?*

6. Jaký vnímáte vztah či podobnosti školní/ho asistenta/asistentky s prací sociálního pracovníka a se sociální prací?
 - 6.1. *Nebo v čem vidíte největší rozdíly?*

7. Do jaké míry pracujete jako školní asistent/ka s rodinami žáků?
 - 7.1. *Jak takovou spolupráci s rodinami navazujete?*
 - 7.2. *Jaké jsou nejčastější reakce rodin na navázání spolupráce s vámi?*
 - 7.3. *Mohou rodiny odmítnout s vámi spolupracovat?*
 - 7.3.1. *Stává se vám to?*
 - 7.3.2. *Případně má takové odmítnutí nějaké následky?*
 - 7.4. *Jak dlouho vaše spolupráce s rodinami trvá?*
 - 7.5. *Jaké nejčastější změny či pokroky vnímáte u žáků a rodin, se kterými pracujete?*

8. Jak probíhá vaše působení školního asistenta v aktuální situaci s pandemickými opatřeními?(poslední)
 - 8.1. *Případně, jak v této situaci pracujete a komunikujete s rodinami?*

9. Když se zamyslíte nad aktuálním systematickým nastavením pozice školní/ho asistenta/asistentky, co byste změnil/a?
 - 9.1. *Co vnímáte na své práci jako nejnáročnější?*
 - 9.2. *Co vás na vaší práci naopak nejvíce naplňuje?*
 - 9.3. *Jak je to se supervizí při vaší práci?*

Příloha č. 2: Okruh otázek do rozhovoru s ředitelem/ředitelkou školy

1. Jak jste se dozvěděl/a o možnosti začlenit pozici školní/ho asistenta/asistentky do pracovního týmu školy?
 - 1.1. *Jaká byla vaše motivace rozšířit personál školy o pozici školní/ho asistenta/asistentky?*
 - 1.2. *Jak dlouho tomu tak je?*

2. V rámci jaké příležitosti či prostřednictvím jakého projektu začleňujete pozici školní/ho asistenta/asistentky do pracovního týmu školy?
 - 2.1. *Jakým způsobem je podporována či financována pozice školní/ho asistenta/asistentky školy ve vztahu k aktivním projektům?*
 - 2.1.1. *Případně jsou vám známy jiné projekty či způsoby k začlenění pozice školního asistenta do škol?*
 - 2.2. *Jak pro vás probíhal proces zřizování této pozice ve vaší škole?*

3. Jaké vzdělání/kvalifikaci očekáváte od školní/ho asistenta/asistentky ve vaší škole?
 - 3.1. *Jakým způsobem lze pak kvalifikaci školní/ho asistenta/asistentky dále rozšiřovat?*
 - 3.2. *Existují nějaké kurzy, případně školení, které pomáhají získávat či rozšiřovat znalosti a kompetence školních asistentů/asistentek?*
 - 3.2.1. *Případně, jsou takové kurzy/školení založené na bázi dobrovolnosti, nebo jsou povinné?*

4. Jaké má podle vás školní asistent/asistentka mít kompetence?
 - 4.1. *Tedy, jaké by měl/měla mít dovednosti?*
 - 4.2. *Jaké mají při své práci pravomoce nebo co mohou měnit?*
 - 4.3. *S kým dalším pak školní asistent/asistentka nejvíce spolupracuje? (v rámci pedagogického personálu)*

5. Působí u vás školní asistent/ka v rámci celé školy, nebo jen třídy/skupiny?
 - 5.1. *Případně, je možné, aby ve škole působilo více školních asistentů/asistentek?*
 - 5.1.1. *Vidíte to jako reálnou možnost do budoucna? Případně proč ano/proč ne?*

6. Jaký vnímáte vztah či podobnosti školní/ho asistenta/asistentky s prací sociálního pracovníka a se sociální prací?
 - 6.1. *Nebo v čem vidíte největší rozdíly?*

7. Do jaké míry a jakým způsobem u vás školní asistenti spolupracují s rodinami žáků?
 - 7.1. *S kolika rodinami najednou spolupracují?*
 - 7.2. *Jak na tuto spolupráci rodiny reagují?*
 - 7.3. *Jaké změny lze působením této spolupráce sledovat na žácích/rodinách?*

8. Když se zamyslíte nad aktuálním systematickým nastavení pozice školního asistenta/asistentky, co byste změnil/a?
 - 8.1. *Jak je to se supervizí u školních asistentů/asistentek ve vaší škole?*
 - 8.2. *Jak vypadá práce školní/ho asistenta/asistentky ve vaší škole s aktuálními pandemickými opatřeními?*

9. V čem byste zařazení pozice školní/ho asistenta/asistentky nejvíce doporučil školám, které tuto pozici ve svém pracovním týmu nemají?

Příloha č. 3: Informovaný souhlas

Vážená paní, vážený pane,

rád bych Vás tímto požádal o spolupráci při sbírání dat k mé bakalářské práci na téma Školní asistent a jeho využití na základních školách. Cílem práce je zjistit využití školního asistenta v prostředí základních škol, zmapovat zkušenosti a úskalí této pracovní pozice z pohledu samotných školních asistentů a ředitelů škol, ve kterých tito asistenti pracují. Výzkum bude založen na polostrukturovaných rozhovorech a získané informace budou zpracovány pomocí otevřeného kódování (analyzovaný text bude rozčleněn na jednotky, kterým se přiřadí kód, a následně budou strukturovány do kategorií, které je budou prezentovat).

Prohlášení

Tímto prohlašuji, že souhlasím s účastí na výše popsaném výzkumu. Zároveň prohlašuji, že jsem byl/byla studentem seznámen/seznámena s cíli výzkumu, s jeho metodami, postupy a případnými vyplývajícími výhodami a riziky. Dále souhlasím s tím, že všechny získané údaje budou anonymně zpracovány a využity pouze pro účely bakalářské práce studenta. Měl/Měla jsem dostatek času si vše řádně a v klidu promyslet a případně se studenta zeptat na vše potřebné a důležité. Tyto dotazy mi byly srozumitelně zodpovězeny.

Prohlašuji, že beru na vědomí výše sdělené informace a souhlasím se zpracováním osobních a citlivých údajů účastníka výzkumu v rozsahu, způsobem a za účelem popsaném v tomto informovaném souhlasu. Tento informovaný souhlas je vyhotoven ve dvou stejnopisech. Každý nese platnost originálu, kdy jeden obdrží účastník/účastnice výzkumu a druhý zůstane studentovi.

Jméno, příjmení a podpis účastníka výzkumu: _____

V _____, dne: _____

Jméno, _____ příjmení _____ a _____ podpis
studenta: _____