

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PEDAGOGIKY

**UPLATNĚNÍ ŠKOLNÍCH ASISTENTŮ V ČESKÉM
VZDĚLÁVACÍM SYSTÉMU**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Lucie Fremrová

Učitelství pro základní školy, obor Učitelství pro 1. stupeň základních škol

Vedoucí práce: Mgr. Šárka Káňová, Ph.D.

Plzeň 2021

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně
s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 27. dubna 2021

.....
vlastnoruční podpis

Děkuji paní doktorce Šárce Káňové za její odborné vedení a cenné připomínky. Dále děkuji za podporu svým blízkým, rodině a svému partnerovi. Děkuji také všem respondentům za jejich vstřícnost, upřímnost a otevřenost při rozhovoru.

OBSAH

SEZNAM ZKRATEK	3
ÚVOD	4
1 INKLUZE	5
1.1 INDEX INKLUZE	5
1.1.1 Budování inkluzivní kultury	5
1.1.2 Tvorba inkluzivní politiky	5
1.1.3 Rozvíjení inkluzivní praxe.....	6
1.1.4 Škála pro posuzování inkluzivity školy.....	6
2 ŠKOLNÍ ASISTENT A ASISTENT PEDAGOGA.....	9
2.1 ŠKOLNÍ ASISTENT	9
2.1.1 Kvalifikační předpoklady.....	9
2.1.2 Legislativní vymezení.....	10
2.1.3 Náplň práce	10
2.1.4 Financování.....	10
2.2 ASISTENT PEDAGOGA.....	10
2.2.1 Kvalifikační předpoklady.....	10
2.2.2 Legislativní vymezení.....	11
2.2.3 Náplň práce	11
2.2.4 Financování.....	11
2.3 POROVNÁNÍ POZIC ŠKOLNÍCH ASISTENTŮ A ASISTENTŮ PEDAGOGA	11
3 ROLE ŠKOLNÍCH ASISTENTŮ Z POHLEDU HISTORIE.....	12
4 NÁPLŇ PRÁCE ŠKOLNÍHO ASISTENTA.....	14
4.1 VYMEZENÍ NÁPLNĚ PRÁCE ŠKOLNÍCH ASISTENTŮ DLE OP VVV	15
5 ŽÁK SE SOCIÁLNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM.....	17
5.1 ŽÁCI Z NEÚPLNÝCH RODIN	17
5.2 ŽÁCI V PĚSTOUNSKÉ PÉČI.....	17
5.3 ŽÁCI S NAŘÍZENOU ÚSTAVNÍ VÝCHOVOU	18
5.4 ŽÁCI S NEDOSTATEČNOU PODPOROU VE VZDĚLÁVÁNÍ V RODINNÉM PROSTŘEDÍ	18
5.5 ŽÁCI Z CIZOJAZYČNÉHO PROSTŘEDÍ.....	18
5.6 ŽÁCI Z ODLIŠNÉHO KULTURNÍHO PROSTŘEDÍ	18
5.7 ŽÁCI S DYSFUNKČNÍMI VZTAHY V RODINĚ	19
5.8 ŽÁCI ZE SOCIOEKONOMICKY SLABÝCH RODIN.....	19
5.9 ŽÁCI ZE SOCIÁLNĚ VYLOUČENÝCH LOKALIT	19
6 SHRNUTÍ TEORETICKÝCH VÝCHODISEK	20
7 PROJEKT CESTY K INKLUZI.....	22
8 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	23
8.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A CÍLE PRÁCE	24
8.1.1 Výzkumné otázky.....	24
8.2 VÝZKUMNÁ STRATEGIE A VÝZKUMNÝ DESIGN.....	24
8.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR	25
8.4 ETICKÉ ASPEKTY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	26
8.5 PROSTŘEDÍ SBĚRU DAT	26
8.6 METODY A TECHNIKY SBĚRU DAT	26
8.7 ZPŮSOB VYHODNOCOVÁNÍ DAT	28
9 ANALÝZA A VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	29
9.1 KAZUISTIKY JEDNOTLIVÝCH ŠKOL ZAPOJENÝCH DO PROJEKTU CKI.....	29

9.1.1 Škola 1.....	29
9.1.2 Škola 2.....	32
9.1.3 Škola 3.....	34
9.1.4 Škola 4.....	36
9.2 ANALÝZA A VYHODNOCENÍ DAT ZÍSKANÝCH Z ROZHOVORŮ	38
9.2.1 Kategorie 1 – Kvalifikace školních asistentů.....	38
9.2.2 Kategorie 2 – Náplň práce školních asistentů	38
9.2.3 Kategorie 3 – Pozitiva a výhody spolupráce se školními asistenty.....	48
9.2.4 Kategorie 4 – Negativa a nevýhody spolupráce se školními asistenty	49
9.2.5 Kategorie 4 – Úskalí spojená s využíváním pozic školních asistentů	51
9.2.6 Kategorie 6 – Doporučení pro ostatní	52
10 SHRNUÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ, DISKUZE A DOPORUČENÍ	54
10.1 SHRNUÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	54
10.2 DISKUZE A DOPORUČENÍ	56
10.3 DOPORUČENÍ	57
ZÁVĚR.....	59
RESUMÉ	60
SEZNAM LITERATURY	61
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ	63
PŘÍLOHY	I
PŘÍLOHA 1 – STRUKTURA ROZHOVORU PRO ŘEDITELE ŠKOL	II
PŘÍLOHA 2 – STRUKTURA ROZHOVORU PRO ŠKOLNÍ ASISTENTY	III
PŘÍLOHA 3 – INFORMOVANÝ SOUHLAS	IV

SEZNAM ZKRATEK

AP – Asistent pedagoga

CKI – Cesty k inkluzi

ČR – Česká republika

EU – Evropská unie

FPE – Fakulta pedagogická

IVP – Individuální vzdělávací plán

MŠ – Mateřská škola

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR

OP VK – Operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost

OP VVV – Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání

OSPOD – Orgán sociálně-právní ochrany dětí

PPP – Pedagogicko-psychologická poradna

SŠ – Střední školy

SPC – Speciálně pedagogické centrum

SRPDŠ – Sdružení rodičů a přátel škol

SVP – Speciální vzdělávací potřeby

ŠA – Školní asistent

ŠVP – Školní vzdělávací program

VOŠ – Vyšší odborné školy

VŠ – Vysoké školy

ZČU – Západočeská univerzita

ZŠ – Základní škola

Úvod

V současnosti se velmi hojně diskutuje o inkluzi, která si klade za cíl vhodným způsobem umožnit všem žákům bez rozdílu kvalitní vzdělávací prostředí. Jedním z nejdůležitějších pilířů inkluzivního vzdělávání je existence podpůrných opatření, jejichž cílem je podpořit vzdělávání žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Zřízení pozice školního asistenta je jedním z mnoha podpůrných opatření, která lze poskytnout.

Důvodem pro výběr zaměření diplomové práce byl osobní zájem o témata speciální a inkluzivní pedagogiky. Na základě informací získaných v seminářích speciální pedagogiky mě zaujalo téma školní asistence. Chtěla jsem se dozvědět více o pozici školních asistentů a jejich reálném uplatnění na školách.

Hlavním cílem diplomové práce bylo provést evaluaci působení osob v rolích školních asistentů na školách, které využívali tuto pozici v rámci projektu Cesty k inkluzi ve spolupráci s Fakultou pedagogickou Západočeské univerzity v Plzni. Míra uplatnění školních asistentů byla posouzena na základě srovnání jejich výpovědí o náplni práce s definovanou náplní práce (dle OP VVV, Cesty k inkluzi).

Bylo provedeno výzkumné šetření s převahou kvalitativních dat založených na vedení polostrukturovaných rozhovorů s vybranými respondenty. Respondenti byli vybíráni z řad vedení škol (ředitelé) a osob, které v době trvání projektu pracovali na pozici školních asistentů. Zároveň byla provedena analýza dokumentů (výročních zpráv) jednotlivých škol pro získání informací o zázemí pro inkluzi. Východiskem pro analýzu dokumentů posloužila publikace s mezinárodní platností s názvem Index of Inclusion (Booth, Ainscow, 2002).

Získaná data byla analyzována a vyhodnocena. Na základě získaných výsledků byla stanovena doporučení vedoucí ke zlepšení v oblasti dané problematiky.

1 INKLUZE

Inkluze je dle autorů Booth a Ainscow (2002) proces, který si klade za cíl neustále zkvalitňovat výchovně vzdělávací proces. Proces, který je determinován jednotlivými principy, z nichž nejdůležitější je princip začleňování žáků či studentů do výchovně vzdělávacího procesu. V nejlepším případě takovým způsobem, aby byly zohledněny potřeby jak žáků intaktních, tak znevýhodněných. Při přijímání inkluze jako vhodné cesty je nutné naučit se respektovat a vnímat odlišnosti a jedinečnost žáků. Druhým principem inkluze je rovnost pracovních podmínek pro pracovníky výchovně vzdělávacího procesu, který vychází z myšlenky, že všichni zaměstnanci jsou stejně důležití.

1.1 INDEX INKLUZE

Pro evaluaci míry inkluzivity prostředí můžeme využít dokument *Index for Inclusion* (česky Index inkluze), autorů Booth a Ainscowa (2002). Dokument je rozdělen na tři oblasti: *Budování inkluzivní kultury*, *Tvorba inkluzivní politiky* a *Rozvíjení inkluzivní praxe*. Při jakémkoli plánování změn na školách musí vedení školy přihlížet právě k těmto oblastem a jejich náplň a doporučení zohledňovat. Každá oblast se dále dělí na dvě menší podoblasti (Booth, Ainscow, 2007).

Do oblasti *Kultury školy* patří především vstřícné bezpečné prostředí. Oblast *Inkluzivní politika* závisí na tvorbě aktivit, sestavování plánů a vymýšlení činností, které reagují na různorodost žáků. Poslední oblast, *Inkluzivní praxe*, sestává z vytváření postupů, které zohledňují předchozí jmenované oblasti (Booth, Ainscow, 2007).

1.1.1 BUDOVÁNÍ INKLUZIVNÍ KULTURY

Do oblasti *Budování inkluzivní kultury* patří následující dvě podoblasti: *Budování komunity* a *Stanovení inkluzivních hodnot*. Základním cílem této oblasti je vytvářet bezpečné, vstřícné, podnětné a spolupracující prostředí. Hlavním zájmem této oblasti je vytvářet sdílené inkluzivní hodnoty a předávat je novým pedagogům, studentům, rodičům i členům správních orgánů. Rozvoj školy představuje kontinuální proces a rozvoj inkluzivní kultury výrazně napomáhá při rozhodování o politice školy (Booth, Ainscow, 2007).

1.1.2 TVORBA INKLUZIVNÍ POLITIKY

Stejně jako oblast *Budování inkluzivní kultury*, má i oblast s názvem *Tvorba inkluzivní politiky* dvě podoblasti. První podoblast se zabývá *Vytvářením školy pro všechny* a druhá

Podporou různorodosti. Zásadním cílem této oblasti je zajistit, aby myšlenka inkluze byla přítomna ve všech krocích školního plánování. Hlavním zájmem je podporovat aktivity, které zvyšují schopnosti školy reagovat na různorodost studentů a žáků (Booth, Ainscow, 2007).

1.1.3 ROZVÍJENÍ INKLUZIVNÍ PRAXE

Poslední oblast zaměřená na praktickou aplikaci inkluzivních zásad má rovněž dvě podoblasti. Oblast *Organizace učení a Mobilizace zdrojů* jsou posledními podoblastmi. Zde se již vytvářejí praktické postupy, které zohledňují dvě předchozí oblasti, inkluzivní kulturu a politiku školy. Hlavním cílem je, aby vyučovací proces reagoval na různorodost studentů a žáků, studenty a žáky vede k aktivnějšímu zapojování do chodu celého vzdělávacího procesu. Pedagogové vyhledávají možnosti pro získání materiálních zdrojů, které nabízí okolní komunita, například rodiče a další (Booth, Ainscow, 2007).

1.1.4 ŠKÁLA PRO POSUZOVÁNÍ INKLUZIVITY ŠKOLY

Index inkluze využívá k hodnocení míry inkluze daných škol rozsáhlou škálu otázek. Pro účely výzkumného šetření byly tyto otázky využity jako pomůcka při získávání relevantních informací při analýze dokumentů, v tomto případě výročních zpráv. Pro ilustraci je zde uvedeno jen několik otázek ke zmíněným oblastem (Booth, Ainscow, 2007).

Do oblasti „Budování inkluzivní kultury“ patří několik bodů, které sledujeme. V bodě „Budování komunity“ můžeme využívat měřítko sestávající z několika otázek. Po zodpovězení otázek můžeme být blíže pochopení míry naplnění bodu „Budování komunity“ (Booth, Ainscow, 2007).

Příklad otázek pro stanovení míry inkluze v oblasti „Budování komunity“

- Spolupracují dobře zaměstnanci školy?
- Je mezi učiteli a rodiči vřelý partnerský vztah?

Do oblasti „Budování inkluzivní kultury“ patří i podoblast s názvem „Stanovení inkluzivních hodnot“. I pro tuto oblast lze využít měřítko sestávající z několika jednoduchých otázek (Booth, Ainscow, 2007).

Příklad otázek pro stanovení míry splnění inkluze v oblasti „Stanovení inkluzivních hodnot“

- Sdílejí všichni, kdo do procesu vzdělávání vstupují (zaměstnanci školy, rodiče, členové správního orgánu, žáci) inkluzivní myšlenky?
- Chovají se k sobě zaměstnanci školy a žáci jako člověk k člověku? Chovají se k sobě navzájem i jako k zastáncům nějaké „role“?
- Snaží se zaměstnanci školy odstraňovat překážky v učení ve všech aspektech školy?

Další sledovanou oblastí je oblast „Tvorba inkluzivní politiky“, která zahrnuje dvě podoblasti. „Vytváření školy pro všechny“ a „Podpora různorodosti“ (Booth, Ainscow, 2007).

Příklad otázek, které si klademe, abychom sledovali a měřily splnění první podoblasti jsou následující:

- Pomáhá škola všem novým zaměstnancům, aby si zvykli na chod škol?
- Dbá škola na fyzickou dostupnost prostor budovy všem osobám?
- Pomáhá škola novým žákům, aby si zvykli na chod školy?

Ve druhé sledované podoblasti „Podpora různorodosti“ si klademe tyto otázky:

- Pomáhají zaměstnancům školy reagovat na rozmanitost žáků činnosti v oblasti jejich dalšího vzdělávání?
- Je omezen tlak na vyloučení z kázeňských důvodů?
- Je šikana omezena na minimum?

Ve zbývající oblasti „Rozvíjení inkluzivní praxe“ nalezneme dvě podoblasti jež sledujeme opět pomocí otázek. Tato podoblast je nejbližší profesi pedagoga na 1. stupni základní školy, jelikož se přímo dotýká práce ve vyučování i před ním. Odpovědi na tyto otázky je třeba zohlednit při plánování výuky, i při její samotné realizaci (Booth, Ainscow, 2007).

V podoblasti „Organizace učení“ se například můžeme ptát, zda škola splňuje následující:

- Účastní se všichni žáci mimoškolních aktivit?

V poslední podoblasti s názvem „Mobilizace zdrojů“ je jen několik málo otázek na závěr mezi něž patří například:

- Využívají se v plném rozsahu odborné znalosti jednotlivých pedagogů a zaměstnanců školy?
- Vytvářejí zaměstnanci školy různé zdroje na podporu učení a zapojení se do vyučování?

Ke každé ze zmíněných otázek v podoblastech ještě můžeme nalézt podrobnější otázky. Pro naše účely však dostačuje výše zmíněné pojetí, které alespoň přibližuje, co můžeme ve škole sledovat, abychom zjistili míru inkuzivity dané školy. V dnešní době, po ukotvení inkluze ve školském zákoně, téměř nenalezneme školu, která by alespoň náznakem některá z kritérií nesplňovala. Důležité je ovšem pozorovat, zda škola potřebu opatření a inkluzivní myšlenku opravdu vnímá a cítí jako potřebnou, či zda pouze splňuje kritéria daná zákonem. Při bližším porovnávání odpovědí na otázky lze tento rozdíl zřetelně pocítit.

2 ŠKOLNÍ ASISTENT A ASISTENT PEDAGOGA

Školní asistent není tolik skloňovaný pojem jako asistent pedagoga, a pro mnoho lidí z laické veřejnosti jsou tyto dva pojmy chybně vnímány jako synonymní. Častým kontextem, ve kterém se o školní asistenci hovoří je kontext inkluze a inkluzivního vzdělávání.

Mezi školním asistentem a asistentem pedagoga jsou patrné markantní rozdíly, které si v následujících kapitolách upřesníme. Hlavními rozdíly jsou pracovní náplň a financování.

2.1 ŠKOLNÍ ASISTENT

Školní asistent je v rámci inkluzivního vzdělávání jedním z podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně slouží pro podporu žáků se sociálním znevýhodněním. Žáci se sociálním znevýhodněním mohou být ohroženi školním neúspěchem z důvodů nedostatků podnětů, podpory a vzorů v rodinném prostředí. Školní asistent tyto nedostatky může kompenzovat například podporou žáka v jeho domácím prostředí, kdy žáka učí různé strategie pro přípravu na školní vyučování, žáka při vzdělávání motivuje a v neposlední zprostředkovává komunikaci mezi školou a rodinou žáka (MŠMT, 2016a).

2.1.1 KVALIFIKAČNÍ PŘEDPOKLADY

Kvalifikační rámec profese školního asistenta je poměrně nestabilně definován jako zaměstnanec, nebo osoba s kvalifikací pedagogického pracovníka podle zákona o pedagogických pracovnících, pokud obě strany souhlasí s tím, že bude zaměstnán na pozici nepedagogického pracovníka, a bude se věnovat pouze vymezeným činnostem, nebo jako jakýkoli zaměstnanec, který má pedagogické vzdělání podle zákona o pedagogických pracovnících. To znamená kdokoli, kdo je kvalifikovaný na pozici učitele, vychovatele, pedagoga volného času, nebo asistenta pedagoga (Nová škola o.p.s., 2013a).

Může se tedy jednat o absolventy a absolventky SŠ, VOŠ a VŠ v oboru s pedagogickým zaměřením; absolventy a absolventky SŠ, VOŠ a VŠ v oboru s nepedagogickým zaměřením, kteří si doplní vzdělání v kurzu studium pedagogiky nebo v kurzu studium pro asistenty pedagoga; absolventy a absolventky SŠ, VOŠ a VŠ v oboru s nepedagogickým zaměřením, kteří si doplní vzdělání na VŠ v kurzu celoživotního vzdělávání s pedagogickým zaměřením nebo uchazeče, kteří mají ukončené základní vzdělání (či jsou vyučení) a doplní si vzdělání v kurzu studium pro asistenty pedagoga (Nová škola o.p.s., 2013a).

2.1.2 LEGISLATIVNÍ VYMEZENÍ

Školní asistent není pedagogický pracovník. Profese školního asistenta není legislativně vymezena, řídí se podle projektových výzev ministerstva školství (Nová škola o.p.s., 2013a).

2.1.3 NÁPLŇ PRÁCE

Je zřizována za účelem podpory žáků ohrožených školním neúspěchem a žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí. Školní neúspěch je velmi často způsoben nedostatečnou podporou rodiny, dlouhodobým špatným prospěchem, kázeňskými přestupky nebo nízkou motivací (Němec, 2019b). Podrobnější popis náplně práce je uveden v kapitole 4.

2.1.4 FINANCOVÁNÍ

Zaměstnavatelem školního asistenta je základní škola. V méně častých případech může být zaměstnavatelem i nezisková organizace. Pokud taková situace nastane, jedná se o partnerské projekty ZŠ s neziskovou organizací. Školní asistent působí právě v prostředí partnerské základní školy. Finanční ohodnocení práce školních asistentů je dáno projektovými výzvami MŠMT (například Personální šablony) (MŠMT, 2016a).

2.2 ASISTENT PEDAGOGA

Podle novely školského zákona 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících z roku 2016 se asistenti pedagoga dělí do dvou kategorií. Kategorii 1 zastupuje asistent pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které jsou integrováni žáci s SVP. Asistent pedagoga kategorie 2 vykonává přímou pedagogickou činnost pomocnými pracemi ve škole nebo školských zařízeních pro zájmovou činnost, výchovné a ubytovací zařízení, ústavní a ochrannou výchovu a preventivně výchovnou péči (Androníková, 2018).

2.2.1 KVALIFIKAČNÍ PŘEDPOKLADY

Asistent pedagoga je pedagogický pracovník (Kendíková, 2016). Může se jednat o absolventy a absolventky SŠ, VOŠ a VŠ v oboru s pedagogickým zaměřením; absolventy a absolventky SŠ, VOŠ a VŠ v oboru s nepedagogickým zaměřením, kteří si doplní vzdělání v kurzu studium pedagogiky nebo v kurzu studium pro asistenty pedagoga; absolventy a absolventky SŠ, VOŠ a VŠ v oboru s nepedagogickým zaměřením, kteří si doplní vzdělání na VŠ v kurzu celoživotního vzdělávání s pedagogickým zaměřením nebo uchazeče, kteří mají ukončené základní vzdělání (či jsou vyučení) a doplní si vzdělání v kurzu studium pro asistenty pedagoga (asistent pedagoga kategorie 2) (Nová škola o.p.s., 2013a).

2.2.2 LEGISLATIVNÍ VYMEZENÍ

Pozice asistenta pedagoga je definována v platné legislativě (Kendíková, 2016). Legislativně je pozice ukotvena ve školském zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících (§20) (Androníková, 2018).

2.2.3 NÁPLŇ PRÁCE

Pozice asistenta pedagoga je jedním z podpůrných opatření při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Asistent pedagoga pracuje pod vedením pedagoga, pomáhá pedagogickým pracovníkům při výchovně vzdělávacím procesu, například při komunikaci mezi žáky, pedagogem, rodinou a školou. Podporuje žáky při přizpůsobování se školnímu prostředí, výuce i přípravě na ni. Žákům se zdravotním znevýhodněním poskytuje pomoc především v oblasti sebeobsluhy a pohybu během vyučování. Tento druh pomoci poskytuje i při mimoškolních akcích (Kendíková, 2016).

2.2.4 FINANCOVÁNÍ

Zaměstnavatelem asistentů pedagoga je škola nebo školské zařízení (Kendíková, 2016).

2.3 POROVNÁNÍ POZIC ŠKOLNÍCH ASISTENTŮ A ASISTENTŮ PEDAGOGA

Pozice školních asistentů (dále ŠA) a asistentů pedagoga (dále AP) se převážně liší legislativním vymezením a náplní práce. ŠA není na rozdíl od AP jasně legislativně vymezen. Dále se liší v oblasti náplně práce, kdy ŠA není primárně určený pro práci přímo ve vyučování, zatímco AP (kat. 1) ano. Nároky na vzdělání AP (kat. 1) jsou vyšší než na ŠA.

Tabulka 1: Porovnání pozice školního asistenta a asistenta pedagoga

činnosti	ŠKOLNÍ ASISTENT	ASISTENT PEDAGOGA (kategorie 1)	ASISTENT PEDAGOGA (kategorie 2)
Pedagogický pracovník	ne	ano	ano
Nejnižší požadované vzdělání	ZŠ + kurz AP	- SŠ - pedagogický obor nebo - SŠ nepedagogický obor + studium pedagogiky/kurz AP/ kurz VŠ celoživotní vzdělávání s pedagogickým zaměřením	ZŠ + kurz AP
Legislativní vymezení	ne	Školský zákon 563/2004 Sb. (§20)	Školský zákon 563/2004 Sb. (§20)
Náplň práce	- Nepedagogická podpora v rodině žáka - Komunikace s rodinou žáka - Administrativní činnosti - Organizační činnosti - Podpora žáků při přechodu z MŠ do ZŠ	- Podpora pedagoga při vyučování - Komunikace mezi žákem a pedagogem - Podpora žáků s SVP i žáků intaktních - Administrativní podpora - Organizační podpora	- Přímá pedagogická činnost pomocnými pracemi ve škole nebo školských zařízeních pro zájmovou činnost, výchovné a ubytovací zařízení, ústavní a ochrannou výchovu a preventivně výchovnou péči

Zdroj: vlastní analýza, 2020.

3 ROLE ŠKOLNÍCH ASISTENTŮ Z POHLEDU HISTORIE

Školní asistent je poměrně novým termínem, avšak vývoj pozice školního asistenta na našem území má několikaletou tradici. Velmi významnými, přelomovými roky v rozvoji podpůrných opatření a podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami byl rok 2004 a především rok 2016, kdy vešla v platnost novela školského zákona upravující podmínky podpůrných opatření a začleňování žáků s SVP.

Z historického pohledu má pozice asistentů podporujících převážně sociálně znevýhodněné žáky na našem území poměrně dlouholetou tradici. Úplně prvními asistenty, zřizovanými z iniciativy ředitelů škol, byli na našem území asistenti Církevní základní školy a mateřské školy Přemysla Pittra v Ostravě v polovině 90. letech. Zde působili asistenti především pro žáky romského etnika od roku 1993. Velkou inspirací byl pro tehdejší školy model jedné z anglosaských zemí, konkrétně Velké Británie, systém zvaný *ethnic assistants*. V tehdejší době nebyly tyto funkce finančně podporovány státem, ale nestátními organizacemi především z řad etnických menšin (Němec, 2019a).

Oficiální registrace pozice asistentů do státem zajišťovaného vzdělávacího systému proběhla ve školním roce 1997/1998. Roku 1998 vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR oficiální dokument *Informace o zřízení funkce romského asistenta v základní a zvláštní škole*. Je více než patrné, že se jednalo o etnicky vymezenou profesi, kterou zajišťovala etnická menšina Romů pro žáky ze stejné etnické menšiny. O pozici projevoval zájem stále vyšší počet lidí, což znamenalo nárůst počtu asistentů na školách (Němec, 2019a).

Původně etnicky definovaná pozice se změnila na širěji pojatou v letech 2000 a 2001, kdy MŠMT vydalo Metodický pokyn ke zřizování přípravných tříd pro děti se sociálním znevýhodněním a k ustanovení funkce vychovatele – asistenta učitele. Tato funkce existovala až do roku 2004, kdy byla nahrazena funkcí asistenta pedagoga, která s menšími úpravami existuje dodnes. Nyní není pozice asistenta vázána na etnickou příslušnost (Němec, 2019a).

Školní asistent je pozice zřizovaná v rámci projektů financovaných z fondů Evropské unie. Zjednodušeně můžeme říct, že se nejčastěji projekty nachází pod pojmem nebo termínem „šablony“. Tradice využívání školního asistenta především u romských žáků sahá už do 90.

let, oficiálně se termín „romský asistent“ objevil v České republice v roce 1997. Do roku 2000 jejich počet několikanásobně vzrostl. Po roce 2000 byla pozice přejmenována na „vychovatel – asistent učitele“, aby se zabránilo stigmatizaci etnické menšiny. Od roku 2005 platí termín pro název pozice ve formě „asistent pedagoga“ (Němec, 2019a). Nově se ještě experimentálně vyskytuje legislativně neukotvená pozice „školní asistent“, která se věnuje především žákům se sociálním znevýhodněním.

Podle realizovaného výzkumu (Káňová, 2019) školní asistenti vnímali vlastní roli podobně jako doplňkovou roli asistentů pedagoga. Například v oblasti začleňování žáků, kteří potřebují podpůrná opatření. Aktivity i role jednotlivých školních asistentů se velmi lišily v přímé závislosti na aktivním přístupu a zapojení ředitelů škol, ale i ostatních zaměstnanců školy, kteří poskytovali podporu. Rovněž do rolí i aktivit vstupoval prvek sociálně-demografický, komunita kolem žáka a ostatní žáci, kteří školu navštěvovali. Nejdůležitějším výstupem celého výzkumu je nesporně zjištění, že hodnocení zdůraznilo důležitost a užitečnost pozice školních asistentů na českých školách, což vedlo k projednávání výzev a implementaci školních asistentů do vzdělávacího systému v ČR (Káňová, 2019).

4 NÁPLŇ PRÁCE ŠKOLNÍHO ASISTENTA

Práce školního asistenta je velmi rozmanitá. Náplň práce je vymezena především projektovými výzvami, není legislativně vymezena, a není tak jednoznačně definována. Dle projektů (OP VK) „Školní asistent, nástroj upevňující příležitosti dětí a žáků ve Středočeském kraji“ a „Školní asistent – nástroj podporující rovné příležitosti romských žáků se sociálním znevýhodněním“ bylo hlavní součástí náplně práce doučování žáků, komunikace se zákonnými zástupci žáků a přímá práce ve vyučování (Němec, 2016).

V oblasti doučování žáků se jednalo o doučování ve školním i mimoškolním prostředí žáka, a to i během školních prázdnin. Při absenci žáků se sociálním znevýhodněním se jednalo především o zajištění předání materiálů z jednotlivých hodin. Dle možností do náplně práce školních asistentů patřilo i vyplnění volného času žáka a jeho soustavné motivování k učebním činnostem (Nová škola o.p.s., 2013b).

Dalším důležitým prvkem náplně práce asistentů byla komunikace se zákonnými zástupci žáků. Školní asistent se snažil navazovat kontakty s rodinou žáka za účelem zprostředkování informací ze vzdělávacího institutu, který žák navštěvuje. Pokud to podmínky a možnosti umožňovaly, docházel školní asistent přímo do rodinného prostředí těchto žáků a mohl doprovázet rodiče na třídní schůzky, či se jich účastnit sám (Němec, 2014).

V oblasti přímé práce ve vyučování asistent podporoval pedagoga, aby měl více času na žáky s SVP i žáky intaktní. Mohl se podílet na přípravě na vyučovací jednotku po konzultaci s pedagogem, pomáhal pedagogům při komunikaci s žáky, mohl se podílet na vytváření IVP pro jednotlivé potřebné žáky a podporoval žáky při orientaci ve třídě či ve školní budově (Němec, 2014).

Popsaná náplň práce dle OP VK se do velké míry shoduje s náplní práce dle OP VVV. Například v projektu „Šance na úspěch: systematická podpora žáků se sociálním znevýhodněním ve vzdělání“ bylo rovněž primární náplní práce školních asistentů doučování, komunikace s rodinami žáků a přímá podpora ve vyučování (Němec, 2019a).

Do programu OP VVV spadá i projekt Cesty k inkluzi, který je podrobněji popsán níže v kap. 7, který byl rámcem pro výzkumnou část této diplomové práce.

4.1 VYMEZENÍ NÁPLNĚ PRÁCE ŠKOLNÍCH ASISTENTŮ DLE OP VVV

Základním předpokladem pro činnosti, které školní asistent vykonává je znalost rodinného zázemí a prostředí žáka a souhlas zákonných zástupců žáka k práci v domácím prostředí.

Kompetence školních asistentů

Školní asistent může poskytovat základní nepedagogickou podporu v rodině žáka, spolupracovat s rodiči žáka a pomáhat rodině a žákovi s přípravou na vyučování v domácím prostředí se souhlasem zákonných zástupců, například může:

- pomáhat s časovou organizací,
- pomáhat s úpravou pracovního prostředí,
- motivovat k učení,
- poskytovat formativní zpětnou vazbu žákovi,
- podporovat při přípravě na školní práci (MŠMT, 2016a).

Školní asistent dále může zprostředkovávat komunikaci s rodinou, školou a komunitou se souhlasem zákonných zástupců žáka, například může:

- zajišťovat pravidelnou školní docházku žáků,
- porozumět rodinnému prostředí,
- zajišťovat přenos informací mezi školou a rodinou,
- zprostředkovávat rodině informace o školní úspěšnosti žáka nebo o potřebě práce s žákem,
- pomáhat překonávat bariéry mezi rodinou a školou, které vyplývají z odlišných kulturních a životních podmínek a prostředí žáka (MŠMT, 2016b).

Mezi další kompetence patří pomoc při rozvoji volnočasových a mimoškolních aktivit, například:

- podporováním přípravy žáka na výuku,
- rozvíjením čtenářské dovednosti žáka,
- pracováním se strategiemi přípravy na školní práci,
- podporováním rozvoje nadání žáka v aktivitách nad rámec školní výuky,

- pomáháním v zajišťování výjezdů školy (například škol v přírodě),
- pomáháním s organizační podporou pedagogů při práci s žáky s SVP (MŠMT, 2016a).

Rovněž může poskytovat přímou nepedagogickou podporu u žáků, kteří přechází z MŠ do ZŠ za přítomnosti pedagoga prostřednictvím:

- pomáhání s nácvikem jednoduchých činností při příchodu do školy a pobytu ve škole nebo při akcích školy (u žáků 1. třídy pomáhat například s jejich oblékáním),
- pomáhání s organizačními činnostmi vedoucími k zajištění stravování dítěte (například komunikací se školní jídelnou a rodiči),
- podporování žáků při manipulaci s předměty a pomůckami v samostatnosti a jejich motivování ke vzdělávání (MŠMT, 2016b).

V poslední řadě může poskytovat učitelům podporu při organizační a administrativní činnosti ve vyučování i mimo něj, avšak podpůrné administrativní záležitosti by neměly být hlavní pracovní náplní školních asistentů, slouží spíše k tomu, aby učitel získal více času na individuální práci s žáky (MŠMT, 2016b).

5 ŽÁK SE SOCIÁLNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM

Žák se sociálním znevýhodněním je podle § 16 školského zákona takový žák, který patří do kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedná se o žáky, které k naplnění svých vzdělávacích možností nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebují poskytování podpůrných opatření, mezi které patří například i poskytování školního asistenta. Pojem *žák se sociálním znevýhodněním* není legislativně ukotven. Žák se speciálními vzdělávacími potřebami má právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením (Němec, 2019b).

Cílem znát obsah toho, co znamená sociální znevýhodnění, není takzvané zaškatulkování žáka, ale znalost jeho slabých míst, a možnost hledat způsoby, jak žákům pomoci bariéry odstranit.

Žáci sociálně znevýhodnění jsou takoví žáci, kteří pocházejí z nepodnětného prostředí, ze sociálně nižší vrstvy společnosti a žáci z rodin, které nespolupracují se školou. Dále do této skupiny žáků patří žáci s odlišným mateřským jazykem, jejichž rodiče nehovoří, českým jazykem (v našich podmínkách) (Němec, 2019b).

Dále mezi ně patří žáci z neúplných rodin, žáci v pěstounské péči, žáci s nařízenou ústavní výchovou, žáci s nedostatečnou podporou ve vzdělávání v rodinném prostředí, žáci s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka, žáci z odlišného kulturního prostředí, žáci s dysfunkčními vztahy v rodině, žáci ze socioekonomicky slabých rodin a žáci ze sociálně vyloučených lokalit (Němec, 2019b).

5.1 ŽÁCI Z NEÚPLNÝCH RODIN

Žáci z neúplných rodin jsou žáci, kteří žijí s jedním z rodičů (například po rozvodu) nebo žijí s rodiči samoživiteli. Samotná existence výskytu rodiče samoživitele nebo jednoho rodiče se nemusí nutně rovnat problémům a znevýhodněním. Znevýhodnění vychází spíše z nedostatku času a finančních prostředků na dítě ze strany rodiče (Němec, 2019b).

5.2 ŽÁCI V PĚSTOUNSKÉ PÉČI

Žáci v pěstounské péči jsou znevýhodněni v důsledku psychologického dopadu, který má přechod z původní rodiny (popřípadě ústavní péče) do rodiny nové (pěstounské). Někteří žáci jsou umístěni v péči svých prarodičů, což má za následek specifické psychické důsledky,

jelikož se stále vyskytují v širší rodině své biologické rodiny. Problémem výchovy prarodičů může být jejich nedostatek sil na podporu žáků ve vzdělávání (Němec, 2019b).

5.3 ŽÁCI S NAŘÍZENOU ÚSTAVNÍ VÝCHOVOU

Žáci s nařízenou ústavní výchovou (dětské domovy, výchovné ústavy, dětské domovy se školou) mají poměrně kvalitní zázemí a podporu co se týká vzdělávání. Znevýhodnění spočívá spíše v psychickém stavu jedinců, který plyne z traumatu z nefunkčního prostředí původní rodiny (Němec, 2019b).

5.4 ŽÁCI S NEDOSTATEČNOU PODPOROU VE VZDĚLÁVÁNÍ V RODINNÉM PROSTŘEDÍ

Žáci s nedostatečnou podporou ve vzdělávání v rodinném prostředí jsou z úplné rodiny, která ovšem nejeví o vzdělávání zájem, popřípadě mají zájem o vzdělávání svých dětí, ale nemají dostatečné znalosti o možnostech, jak svým potomkům pomoci. Výsledek je stejný jako u ostatních skupin žáků se znevýhodněním, žáci nenosí domácí úkoly, a je na nich patrná absence domácí přípravy. Rodiče takových žáků často nespolupracují se školou (Němec, 2019b).

5.5 ŽÁCI Z CIZOJAZYČNÉHO PROSTŘEDÍ

U znevýhodnění žáků spojeného s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka hovoříme o žácích z cizojazyčného prostředí (rodina hovoří odlišným mateřským jazykem) a o žácích, kteří pochází z české rodiny, která hovoří specifickým *etnolektem* českého jazyka. Většinou se jedná o rodiny nižšího sociálního postavení a nízkého vzdělání, což má za následek nízkou slovní zásobu rodičů, a z toho vyplývající chudou slovní zásobu jejich potomků (Němec, 2019b).

5.6 ŽÁCI Z ODLIŠNÉHO KULTURNÍHO PROSTŘEDÍ

Žáci z odlišného kulturního prostředí pochází z etnických či národnostních menšin a z rodin cizinců, což má za následek vnímání odlišných kultur, tradic, odlišné výchovy a zvyků. Tento jev sám o sobě nezpůsobuje znevýhodnění. Znevýhodnění vyplývá spíše z konfliktů mezi rodinou žáka a školou. Rozhodně se nejedná pouze o žáky romského etnika, jak se lidé mylně a plni předsudků domnívají (Němec, 2019b).

5.7 ŽÁCI S DYSFUNKČNÍMI VZTAHY V RODINĚ

Žáci s dysfunkčními vztahy v rodině vyrůstají rovněž v úplných rodinách, ovšem dennodenně přihlížejí tamním nefunkčním vztahům, které mají na žáky nežádoucí psychický dopad. Žákovská psychika je z těchto důvodů nestabilní, žák se nemůže soustředit na plnění povinností vyplývajících ze vzdělávacího procesu (Němec, 2019b).

5.8 ŽÁCI ZE SOCIOEKONOMICKY SLABÝCH RODIN

Žáci ze socioekonomicky slabých rodin opět nejsou rizikovou skupinou kvůli samotné chudobě, ale stává se znevýhodňujícím prvkem ve chvíli, kdy přináší nemožnost financovat žákovy pomůcky, školní obědy, školní výlety, dopravu do školy, a dalších (Němec, 2019b).

5.9 ŽÁCI ZE SOCIÁLNĚ VYLOUČENÝCH LOKALIT

Poslední skupinou jsou žáci ze sociálně vyloučených lokalit žijící v prostředí nesplňující standardy bydlení, s nedostatečnou dostupností služeb, s výskytem kriminality a rizikového chování. Tito žáci nemají pracovní či studijní vzory v rodině, ani blízkém okolí. Žáci z tohoto prostředí často nemají zajištěné hygienické standardy, což je podstatně znevýhodňuje i ve školním prostředí (Němec, 2019b).

6 SHRnutí TEoretických Východisek

Inkluze je ve společnosti hojně diskutovaným termínem. Podle Bootha a Ainscowa (2002) je inkluze proces, který si klade za cíl minimalizovat dopad nejrůznějších znevýhodnění na vzdělávání žáků, a umožnit tak všem žákům bez rozdílu začlenit se nejen do vzdělávacího procesu, ale do společnosti obecně. Ze společenského hlediska se jedná o důležité téma, k jehož pochopení je nutné brát v úvahu informace z nejrůznějších zdrojů a zapojovat kritické myšlení při sledování zpráv z masmédií. Vlivem informací z médií je inkluze často veřejností vnímána kontroverzně a s obavami z neznámého. Proto je velmi cenné věnovat pozornost šíření informací i mezi širší veřejnost za účelem zvýšení povědomí o obsahu inkluze i mezi osoby z nepedagogické veřejnosti. Komplexnější pohled na inkluzi je rozvíjen dokumentem zvaným index inkluze autorů Bootha a Ainscowa (2007).

Jedním z prostředků vedoucích k minimalizování dopadu znevýhodnění na vzdělávání žáků jsou podpůrná opatření, mezi něž patří mimo jiné i personální podpora. Nejčastěji je využívána pozice asistenta pedagoga, který svou přítomností ve třídě umožňuje pedagogovi získat více času pro práci s žáky s SVP. Podle Kendíkové (2016) pracuje asistent pod vedením pedagoga, například pomáhá při komunikaci mezi žáky, rodinou, pedagogem a školou, podporuje žáky při přizpůsobování se školnímu prostředí, výuce i přípravě na ni a poskytuje žákům se zdravotním znevýhodněním pomoc v oblasti sebeobsluhy a pohybu během vyučování. Úskalím souvisejícím s využíváním asistentů pedagoga může být nepochopení této pozice ze strany pedagoga, což může vést k neefektivitě jeho zapojování do výchovně-vzdělávacího procesu.

Další personální podporou je školní asistent, který se náplní práce od asistenta pedagoga velmi liší, především z důvodu, že školní asistent není (na rozdíl od asistenta pedagoga) pedagogický pracovník. Podle Němce (2019b) je pozice školního asistenta zřizována za účelem podpory žáků ohrožených školním neúspěchem a žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí. Školní neúspěch je velmi často způsoben nedostatečnou podporou rodiny, dlouhodobým špatným prospěchem, kázeňskými přestupky nebo nízkou motivací. Žák z nepodněného prostředí může mít intelektuální potenciál, proto je velmi vhodné využívat školního asistenta, který může pomoci žáka intelektuálně i lidsky rozvinout. Podle MŠMT (2016) tak může učinit například podporou žáka při přípravě na výuku v jeho domácím prostředí a komunikací s rodinou. Zde však může vzniknout problematická paradoxní

situace, jelikož je podpora žáka závislá na souhlasu zákonných zástupců. To znamená, že pokud rodič neposkytne škole souhlas, nemůže školní asistent podporu poskytnout.

Školní asistent podporuje žáky se sociálním znevýhodněním, dle Němce (2019b) jsou takovými žáky: žáci ze sociálně vyloučených lokalit, ze socioekonomicky slabých rodin, z odlišného kulturního prostředí, s dysfunkčními vztahy v rodině, z cizojazyčného prostředí, s nedostatečnou podporou ve vzdělávání v rodinném prostředí, s nařízenou ústavní výchovou, v pěstounské péči a žáci z neúplných rodin. Jak již z výčtu žáků vyplývá, žákem se sociálním znevýhodněním není pouze žák odlišného etnika, jak je mnohdy mylně interpretováno. Sociální znevýhodnění nelze zjednodušit pouze na souvislost s finančním nebo materiálním zabezpečením. I žák, z na první pohled funkční rodiny, může trpět nedostatkem podnětů způsobených například nedostatkem času ze strany jednoho nebo obou rodičů. Naopak rodina žáka s nižším sociálním statutem může dítěti zajistit dostatek podnětů, na které není potřeba finančních prostředků.

Pozice a náplň práce školního asistenta není v legislativě jednoznačně ukotvena. Dle MŠMT (2016) je náplň práce dána projektovými výzvami. To by mohlo vést k nepochopení náplně práce školních asistentů vedením škol, a s tím související neefektivně využívání pozic.

7 PROJEKT CESTY K INKLUZI

Fakulta pedagogická Západočeské univerzity realizovala v letech 2016 – 2019 projekt s názvem Cesty k Inkluzi, do kterého se zapojilo několik škol Plzeňského kraje, kterým byla nabídnuta řada možností a nabídek podporujících proces inkluze. Jednou z nabídek bylo i zřízení pozice školních asistentů, kterou některé školy využily (ZČU, 2019).

Projekt Cesty k Inkluzi si kladl za cíl aplikovat změnu paradigmatu v přístupu k žákům s potřebou podpůrných opatření takovým způsobem, aby byly respektovány odlišnosti každého individuálního jedince, a zároveň bylo zohledněno jejich zákonné právo na vzdělávání ve škole v hlavním vzdělávacím proudu. Hlavním cílem byla prevence školního neúspěchu žáků s nejrůznějšími znevýhodněními pomocí posilování spolupráce mezi školami a rodinami, ale i mezi neziskovými organizacemi. Nástrojem prevence a změny paradigmatu sloužilo pro žáky realizování doučování a kroužků, pro pedagogy realizování vzdělávacích kurzů a pro rodiče realizace nejrůznějších workshopů. Rovněž byly posíleny služby poradenských zařízení a sdílení příkladů dobré praxe (ZČU, 2019).

Projekt byl realizován za pomoci prostředků z EU, za podpory MŠMT. Byl realizován FPE ZČU a podílelo se na něm 6 škol, jejíž vybraní pracovníci byli zapojeni do výzkumné části předkládané práce (ZČU, 2019).

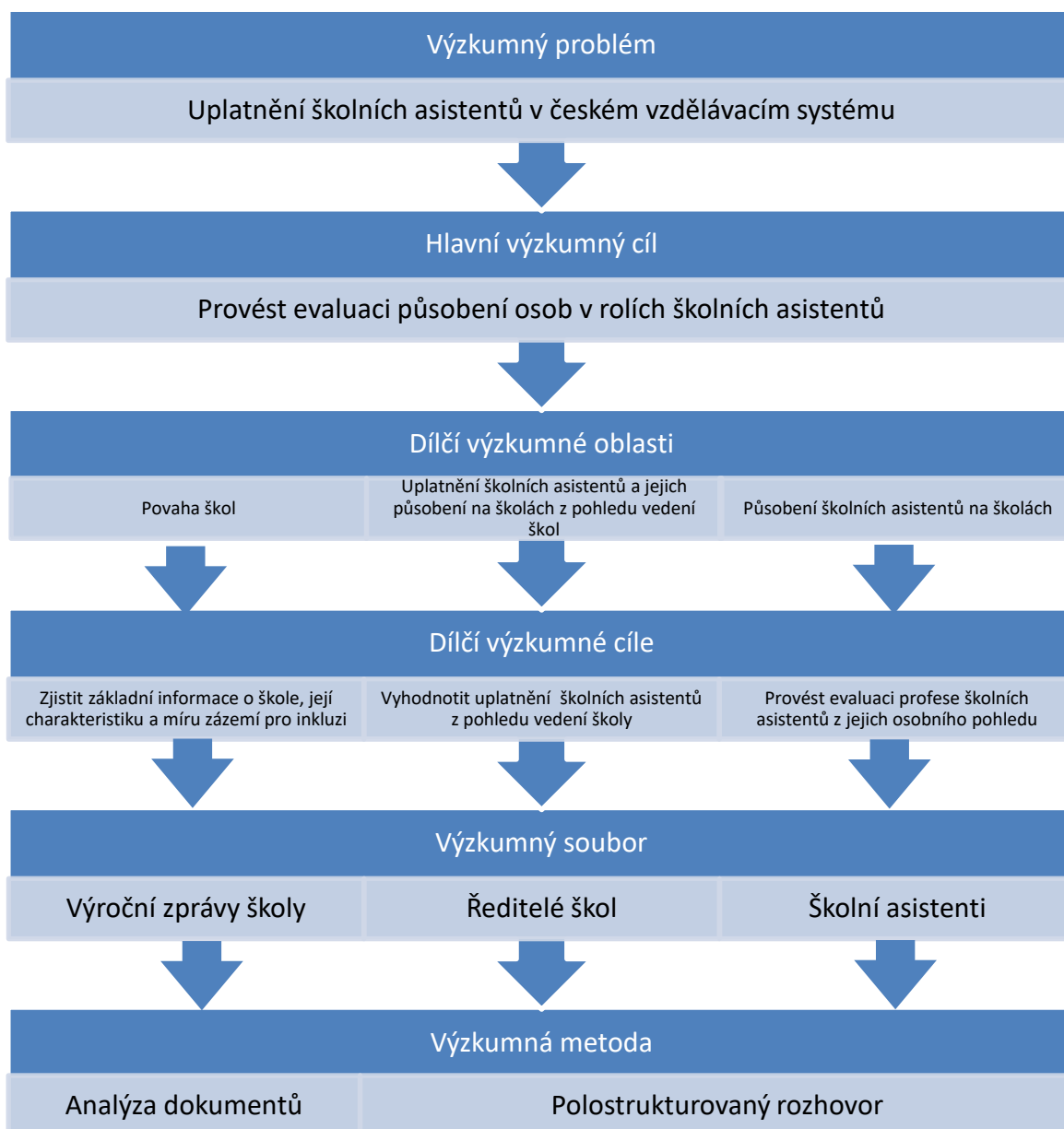
Mezi školy, které se podílely na projektu Cesty k Inkluzi patřili Základní škola a mateřská škola Blížejov, Základní škola a Mateřská škola Hrádek (Rokycany), Masarykova základní škola (Plzeň), Základní škola Poběžovice (Domažlice), Základní škola Jižní Předměstí (Rokycany) a Tyršova základní škola a mateřská škola (Plzeň) (ZČU, 2019).

Zřizování pozic školních asistentů v rámci projektu CKI bylo vymezeno programem OP VVV. Dle tohoto vymezení je školní asistent nepedagogický pracovník, který působí v celé škole, a není spojený s konkrétním žákem. Pozice se nerovná pozici asistenta pedagoga. Školní asistent musí být bezúhonný, způsobilý k právním úkonům, odborně způsobilý a musí vykazovat znalost českého jazyka ve stejném rozsahu jako pedagogičtí pracovníci (MŠMT, 2016b). Náplň práce školních asistentů dle programu OP VVV (MŠMT) je popsána výše v kap. 4.

8 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Pro evaluaci uplatnění školních asistentů v českém vzdělávacím systému, bylo provedeno šetření s prvky kvalitativního výzkumu. Konceptualizace výzkumného šetření je zobrazena na obrázku č. 1 níže, a popsána v následujících kapitolách. Bylo specifikováno, s jakým výzkumným souborem se bude pracovat, a také jakých metod bude využito pro získání dat. Z výsledků šetření byla stanovena doporučení pro zefektivnění využívání pozic školních asistentů.

Obrázek 1: Konceptualizace výzkumného problému a cílů práce



Zdroj: Vlastní analýza, 2020

8.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A CÍLE PRÁCE

Za výzkumný problém bylo stanoveno „Uplatnění školních asistentů v českém vzdělávacím systému“, z čehož vyplynul hlavní výzkumný cíl „Provést evaluaci působení osob v rolích školních asistentů“. Z hlavního výzkumného cíle vyplynuly tři dílčí výzkumné oblasti, na jejichž základě byly stanoveny dílčí výzkumné cíle:

- Provést evaluaci profese školních asistentů z jejich osobního pohledu,
- Vyhodnotit uplatnění školních asistentů z pohledu vedení školy,
- Zjistit základní informace o škole, její charakteristiku a míru zázemí pro inkluzi.

8.1.1 VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Na základě výše zmíněných cílů bylo stanoveno několik výzkumných otázek.

Hlavní výzkumná otázka:

Jak se uplatnila pozice školních asistentů?

Dílčí výzkumné otázky:

Jak vnímají pozici školního asistenta sami asistenti?

Jak hodnotí využití pozice školních asistentů vedení školy?

Jak škola vnímá inkluzi a jak k ní přistupuje?

8.2 VÝZKUMNÁ STRATEGIE A VÝZKUMNÝ DESIGN

Pro výzkumné šetření bylo zvoleno analyzování především kvalitativních dat. Výzkumné šetření s využitím kvalitativních dat není přímo závislé na předem budované teorii. Spočívá v získávání množství dat, aniž by byly předem stanoveny hypotézy. Výzkumník nachází podobnosti až po získání množství dat. Analyzovat a následně interpretovat získaná data lze až po dostatečném propojení vztahů a souvislostí mezi nimi (Švaříček, Šedová, 2014).

Vzhledem k předem danému rámci šetření, který byl dán zapojením do projektu Cesty k Inkluzi je možné výzkumný design uchopit jako případovou studii. Ta patří k základním výzkumným designům, jehož smyslem je podrobné zkoumání a následné porozumění jednomu nebo více případům. Případová studie má dle Švaříčka a Šedové (2014) jasně vymezené hranice a snaží se zkoumat objekt či soubor objektů komplexně jako součást jednoho integrovaného systému, nikoli jako izolované části. Využívá kvalitativních technik,

mezi něž patří například pozorování, rozhovor a analýza dokumentů. Vzhledem k povaze výzkumného šetření jsou získané výsledky z hlediska validity omezené, proto je nelze vztáhnout na veškeré základní školy v ČR ani na celý vzdělávací systém.

Vzhledem k epidemiologické situaci nebylo možné využít při výzkumném šetření metodu pozorování.

8.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR

Účelem výzkumného souboru v kvalitativním výzkumu není sledování velkého množství populace, ale analyzování jevů vztahujících se ke zkoumanému problému. To, jakým způsobem definujeme výzkumný problém, do značné míry ovlivní výběr souboru, který budeme zkoumat (Švaříček, Šedová, 2014).

V případě problematiky „Uplatnění školních asistentů“ byl výzkumný soubor vybírán na základě účasti škol v projektu Cesty k inkluzi realizovaném v letech 2016 až 2019 Fakultou pedagogickou ZČU v Plzni. Za vhodné bylo oslovit jak samotné školní asistenty, tak ředitele škol, na kterých byl projekt Cesty k inkluzi realizován. Dále byla vypracována analýza dokumentů jednotlivých škol. Sběr dat o jednotlivých školách, nastudování výročních zpráv škol a výběr zásadních informací v nich obsažených, napomohl zmapování inkluzivity prostředí.

Jak již bylo řečeno výše, do projektu Cesty k inkluzi bylo zapojeno celkem 6 základních škol. Po komunikaci s vedením školy bylo zjištěno, že z možností, které projekt nabízel, mezi nimiž byla i možnost zřízení školního asistenta, využily tuto možnost celkem 4 školy a 2 tuto možnost nevyužily, proto byly z výzkumného šetření vyřazeny.

Pro účely výzkumného šetření byly osloveny dvě skupiny respondentů. První skupinou byli školní asistenti, druhou skupinou ředitelé základních škol, které se do projektu zapojili. Ze skupiny školních asistentů bylo osloveno celkem 5 jedinců. Z tohoto počtu s rozhovorem souhlasili 3. Dále byli osloveni celkem 4 ředitelé základních škol, přičemž všichni oslovení s rozhovorem souhlasili. V konečné fázi výzkumný soubor čítal celkem 7 respondentů, z řad školních asistentů 3 a ředitelů škol 4.

Dle Švaříčka a Šedové (2014) spolupracuje výzkumník s respondentem – účastníkem nebo partnerem rozmluvy, snaží se pochopit jeho jednání a chování a vyvozovat význam chování jedinců v sociálním prostředí. Kvalitativní přístup umožňuje prostředí podnětné ke

spolupráci. Je dokonce možné, aby se partneři rozmluvy větší či menší měrou podíleli na tvorbě závěrů.

8.4 ETICKÉ ASPEKTY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Respondenti byli předem informováni o průběhu a účelu rozhovoru. Byli předem seznámeni s možností kdykoli ukončit rozhovor či zcela vystoupit z výzkumného šetření. Rovněž byli seznámeni s možností zdržet se odpovědi. Dále byli respondenti seznámeni s anonymitou interpretace dat. Všichni účastníci výzkumu podepsali informovaný souhlas (viz příloha č. 3), ve kterém jsou všechna výše uvedená práva a informace o zajištění respondentovy anonymity. Identifikátory byly anonymizovány, avšak některé informace jsou do určité míry odkryty vzhledem k veřejně dostupným informacím o projektu CKI.

8.5 PROSTŘEDÍ SBĚRU DAT

Vzhledem k epidemiologické situaci během průběhu výzkumného šetření nebylo možné uskutečnit návštěvu škol, z tohoto důvodu nebylo možno provést šetření formou rozhovoru v přirozeném prostředí respondentů. Všechny polostrukturované rozhovory byly provedeny formou telefonického rozhovoru.

8.6 METODY A TECHNIKY SBĚRU DAT

Metody využívané v kvalitativním výzkumu umožňují získat velké množství dat, převážně nenumernického charakteru, využívající především texty a slova (Švaříček, Šedřová, 2014). Vzhledem k povaze předkládaného šetření a zvolených cílů, byly jako výzkumné metody vybrány polostrukturovaný rozhovor a analýza dokumentů.

Po získání kontaktu na jednotlivé respondenty byli respondenti oficiálně osloveni, požádáni o spolupráci a informováni o průběhu a etických aspektech šetření. Respondentům byl zaslán informovaný souhlas (viz příloha 3), po jeho podepsání došlo k první fázi výzkumného šetření – rozhovoru. Rozhovor probíhal telefonicky, na začátku byli respondenti znovu požádáni o souhlas s pořízením nahrávky hlasového záznamu. Rozhovor měl předem danou otevřenou strukturu, a probíhal přátelsky. Dotazy byly formulovány tak, aby jednotliví respondenti porozuměli jejich obsahu a vedly k širší diskusi k danému tématu. Struktura otázek polostrukturovaného rozhovoru uvedena v přílohách 1 a 2.

Polostrukturovaný rozhovor byl doplněn analýzou dokumentů, konkrétně výročních zpráv jednotlivých škol ze školních let 2016/2017, 2017/2018 a 2018/2019. Povinně zveřejňované

výroční zprávy byly nalezeny na internetových stránkách škol. Analýza se zaměřovala na umístění škol, jejich velikost (počet žáků a pedagogů) a ukazatele vedoucí k pochopení míry zázemí pro inkluzi (počet integrovaných žáků, asistentů pedagoga a další). Veškeré identifikátory byly anonymizovány.

Komplexnější pohled při vyhodnocení dat umožnila triangulace metod (rozhovor, analýza dokumentů) a výzkumného souboru (ředitelé škol, školní asistenti). Podle Švaříčka a Šedové (2014) je cílem triangulace překonání závislosti teorie na jedné metodě prostřednictvím doplnění o metodu další, která nevyžaduje spolupráci respondentů, a tudíž minimalizuje ovlivňování výsledků. Snahou triangulace je zvýšení validity měření. Jedná se o testování jedné hypotézy pomocí více měření podobného typu.

8.6.1 Rozhovor

Rozhovor umožňuje získat informace od respondenta takovým způsobem, že jeho vyjadřování není omezeno na prosté odpovědi, které vyplývají z uzavřených, zřídka otevřených otázek, které jsou frekventovaně využívány k získání dat například u dotazníku (Švaříček, Šedová, 2014).

Cílem hloubkového a polostrukturovaného rozhovoru v kvalitativním výzkumu je získat detailní a komplexní informace o studovaném jevu. Z toho vyplývá, že nelze zobecnit vztahy a poměry, které jsme získali kvalitativním přístupem. Získáme informace, o kterých jsme předem věděli, avšak neznali jsme jejich rozložení v populaci (Švaříček, Šedová, 2014).

8.6.2 Analýza dokumentů

Pro lepší pohled vedoucí k pochopení dané problematiky byla data získaná z rozhovoru doplněna daty získanými z analýzy dokumentů školy, konkrétně výročních zpráv z období, kdy byly školy zapojeny do projektu CKI.

Analýza dokumentů je významným zdrojem informací, který se opírá o hmatatelné výsledky lidské činnosti. Výsledky můžeme sledovat v delším časovém horizontu. Výhodou analýzy dokumentů je fakt, že zkoumané vzniklo nezávisle na výzkumném úkolu a zanechalo po sobě důkazy. Účelem výzkumu je důkazy utřídit a interpretovat (Surynek a kol., 2001).

Vhodnými daty pro výzkum jsou data obsažena v primárním dokumentu vytvořeném za určitým účelem. V našem případě se jedná o úřední dokumenty (výroční zprávy) (Hendl, 2005).

Analýza je zaměřena na odhalení a pochopení struktury jevů, které vede k pochopení celku na základě objasnění jejich částí. Výzkumník si klade otázky (ohledně autora dokumentu, doby vzniku dokumentu, obsahu dokumentu, souvislostech a věrohodnosti dokumentu) a musí znát kontext, ve kterém byl dokument vytvořen (Hendl, 2005).

Výroční zprávy byly analyzovány po obsahové stránce se zaměřením na informace týkající se inkluzivity, konkrétně informací o podpoře žáků se speciálními potřebami, personálním zajištěním a zázemím. Při výběru informací byl zohledněn index inkluze. Získaná data byla vyjádřena v přehledných tabulkách s jednotnou strukturou.

8.7 ZPŮSOB VYHODNOCOVÁNÍ DAT

Rozhovory s respondenty byly nahrávány a následně přepsány do textové podoby. V souladu s doporučeními Švaříčka a Šedové (2014) data z textové části byla interpretována na základě hledání sémantických vztahů, a pomocí otevřeného kódování byly označeny části vykazující společné znaky. Tyto části byly následně kategorizovány do vyšších logických celků (kategorií). Kódování a následné kategorizování získaných informací bylo provedeno s ohledem na stanovený cíl práce.

Zohlednili jsme lingvistický prvek vstupující do odpovědí účastníků výzkumu, kterým je jazyk. Bylo nutné si uvědomit rozdílnost ve vnímání jednotlivých jedinců k určitým typům slov. Bylo potřeba pochopit, jak respondenti rozumí sociálním situacím, jakým způsobem vnímají jednotlivé pojmy. Podstatné bylo zaměřit se i na pohnutky vedoucí k chování jedinců. Objevení sociálního aparátu, který stojí za situací je cestou vedoucí k pochopení celé situace. Výsledné kategorie byly vyhodnocovány s ohledem na stanovené výzkumné otázky (Švaříček, Šedová, 2014).

9 ANALÝZA A VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V kapitole věnované výsledkům analýzy dat získaných z rozhovorů bylo cílem porovnat výpovědi školních asistentů a ředitelů škol o náplni práce jednotlivých školních asistentů s předem definovanou náplní práce podle OP VVV. V menší míře byla pozornost věnovaná pohledu školních asistentů a vedení školy na pozitiva i negativa využívání pozice školních asistentů, na úskalí spojená se zřizováním těchto pozic, a v poslední řadě na doporučení ostatním.

Byly vypracovány kazuistiky jednotlivých škol na základě analýzy výročních zpráv. Dále byly vyhodnoceny informace získané z rozhovorů s jednotlivými respondenty. Cílem vypracování kazuistik jednotlivých škol bylo zjistit informace o zázemí školy pro inkluzi. V kazuistikách je popsána velikost školy, určená mimo jiné i počtem žáků a pedagogů. Dále jsou zde uvedeny další informace o škole (například vybavení školy a projekty, do kterých je škola zapojena). V posledním odstavci nalezneme informace týkající se inkluze – jakou personální podporu škola zajišťovala v letech 2016/2017, 2017/2018 a 2018/2019 či s jakými poradenskými pracovišti škola spolupracuje.

9.1 KAZUISTIKY JEDNOTLIVÝCH ŠKOL ZAPOJENÝCH DO PROJEKTU CKI

Kazuistika škol byla provedena na základě informací získaných z analýzy výročních zpráv jednotlivých škol. Pro výběr některých informací byl využit Index inkluze.

9.1.1 ŠKOLA 1

Velikost školy, počet zaměstnanců a žáků

Malá městská škola sídlící ve městě s přibližně 170 tis. obyvateli. Škola je neúplná, vyučuje se zde pouze 1. stupeň ZŠ. Ve školních letech 2016/2017, 2017/2018 a 2018/2019 navštěvoval školu stejný počet žáků, 144. Měnil se počet pedagogů. Ve školním roce 2016/2017 na škole vyučovalo 24 pedagogů, v letech 2017/2018 klesl počet pedagogů na 20, a ve školním roce 2018/2019 se počet pedagogů opět navýšil na 26. Počet asistentů pedagoga byl ve školních letech 2016/2017 a 2017/2018 shodný, 5 asistentů pedagoga, a ve školním roce 2018/2019 se navýšil na 8. Ve všech třech sledovaných školních letech působil na škole 1 školní asistent.

Ostatní informace o škole

Na škole se vyučuje podle školního vzdělávacího programu „Začít spolu od začátku“. Škola je vybavena standardním vybavením, nabízí žákům možnost stravovat se ve školní jídelně a trávit čas před a po vyučování ve školní družině. Nabízí mnoho zájmových kroužků a mimoškolních aktivit. Na škole probíhají programy prevence sociálně-patologických jevů, vzdělávání pedagogů a spolupráce s tuzemskými i zahraničními školami.

Škola byla zapojena do projektů Cesty k inkluzi, Zelená střecha, Přesmosty ke společnému vzdělávání a dalších.

Zázemí pro inkluzi

Škola má bezbariérový přístup, k hodnocení žáků pedagogové využívají slovního hodnocení, v hodinách jsou přítomni asistenti pedagoga. Škola si zakládá na spolupráci a komunikaci s rodinou i v rámci mimoškolních aktivit žáků. Rodiče a zákonní zástupci žáků se často zapojují do chodu školy.

Škola aktivně spolupracuje s SPC a PPP, má k dispozici metodika prevence, výchovného poradce, speciálního pedagoga a koordinátora inkluze. Škola rovněž zajišťuje žákům logopedickou péči.

Data získaná z analýzy jsou souhrnně uvedena v tab. 2. Pokud data nebylo možné ve výročních zprávách vyhledat, na místě je místo odpovědi uvedena pomlčka.

Tabulka 2: Kazuistika - škola 1

Škola 1			
Město, počet obyvatel	Přibližně 170 000 obyvatel		
Školní rok (zapojení do projektu CKI)	2016/2017	2017/2018	2018/2019
Počet žáků	144	144	144
Počet pedagogů	24	20	26
Počet asistentů pedagoga	5	5	8
Počet školních asistentů	1	1	1
ŠVP	<i>„Začít spolu od začátku“</i>		
Typ školy	Neúplná - pouze 1. stupeň ZŠ		
Vybavení školy	Školní jídelna, školní družina, počítačová učebna, tělocvična, keramická dílna, školní zahrada, venkovní hřiště, dataprojektory, škola ONLINE		
Činnosti a akce školy	Prevence sociálně patologických jevů, zájmové kroužky, mimoškolní aktivity, partnerství s tuzemskými i zahraničními školami, spolupráce s FPE ZČU, SRPDŠ, Policií ČR, soutěže, další vzdělávání pedagogů		
Projekty	Cesty k inkluzi, Šablony, Přesmosty ke společnému vzdělávání, SYPO, Zelená střecha, 02 Chytrá škola, Rodiče vítáni		
Proinkluzivní prvky			
Podpůrné prvky	Bezbariérový přístup, slovní hodnocení, tvorba IVP, spolupráce s rodinami		
Počet integrovaných žáků (s SVP nebo přiznanými podpůrnými opatřeními)	22		
Spolupráce s SPC, PPP	Ano		
Školní poradenské pracoviště	-		
Metodik prevence	Ano		
Výchovný poradce	Ano		
Speciální pedagog	Ano		
Logopedická péče	Ano		
Koordinátor inkluze	Ano		
Speciální psycholog	-		
Školní psycholog	-		

Zdroj: Vlastní analýza, 2021

9.1.2 ŠKOLA 2

Velikost školy, počet zaměstnanců a žáků

Větší městská škola, která sídlí v menším městě s přibližně 14 tis. obyvateli. Škola je úplná, vyučuje žáky 1. i 2. stupně ZŠ. Ve školních letech 2016/2017 a 2017/2018 se neměnil počet žáků, škola jich čítala 740. V posledním sledovaném školním roce 2018/2019 se zvýšil počet žáků na 751. I počet pedagogů zůstával v prvních dvou sledovaných školních letech stejný, v počtu 64, a v posledním sledovaném roce se počet pedagogů navýšil na 66. Nejinak tomu bylo s počty asistentů pedagoga. V prvních sledovaných školních letech škola disponovala 10 asistenty pedagoga, ale v posledním sledovaném školním roce 2018/2019 se jejich počet navýšil o 4. Informace o školních asistentech nebyly ve výročních zprávách nalezen.

Ostatní informace o škole

Škola učí podle ŠVP „Učíme se žít“ a nabízí žákům možnost stravování ve školní jídelně a smysluplné využívání volného času před a po vyučování ve školní družině. Nabízí rovněž zájmové kroužky a mimoškolní aktivity. Škola je velmi sportovně naladěna, má velmi vybavené venkovní prostory pro nejrůznější sporty a výběrové sportovní třídy. Účastní se mnoha, nejen sportovních, soutěží. Stejně jako předchozí škola, i tato škola realizuje programy prevence sociálně-patologických jevů. Zajímavostí jsou ozdravné pobyty sloužící k upevnění vazeb ve škole.

Škola byla zapojena do projektů Cesty k inkluzi, Šablony a dalších.

Zázemí pro inkluzi

Škola zřídila ergoterapeutickou dílnu sloužící pro relaxaci žáků s SVP. Pedagogové vytvářejí individuální vzdělávací plány pro žáky, kteří to potřebují, a někteří spolupracují s asistenty pedagoga. Na škole je integrováno ve školním roce 2016/2017 40 žáků, v dalších letech se počet navyšuje. V roce 2017/2018 je na škole integrováno 63 žáků a v posledním sledovaném školním roce 71.

Škola aktivně spolupracuje s SPC a PPP, disponuje pozicemi jako jsou například metodik prevence, výchovný poradce, speciální pedagog a psycholog a školní psycholog. Škola má pro poradenství zřízené speciální pracoviště „Školní poradenské pracoviště“ a poskytuje žákům logopedickou péči.

Data získaná z analýzy jsou souhrnně uvedena v tab. 3. Pokud data nebylo možné ve výročních zprávách vyhledat, na místě je místo odpovědi uvedena pomlčka.

Tabulka 3: Kazuistika - škola 2

Škola 2			
Město, počet obyvatel	Přibližně 14 000 obyvatel		
Školní rok (zapojení do projektu CKI)	2016/2017	2017/2018	2018/2019
Počet žáků	740	740	751
Počet pedagogů	64	64	66
Počet asistentů pedagoga	10	10	14
Počet školních asistentů	-	-	-
ŠVP	<i>„Učíme se žít“</i>		
Typ školy	Úplná - 1. i 2. stupeň ZŠ		
Vybavení školy	Školní jídelna, školní družina, školní dílny, knihovna, ergoterapeutická a keramická dílna, cvičná kuchyně, učebna informatiky, tělocvična, školní zahrada, venkovní sportovní areál		
Činnosti a akce školy	Třídy se zaměřením, výuka cizích jazyků, prevence sociálně patologických jevů, zájmové kroužky, mimoškolní aktivity, soutěže, další vzdělávání pedagogů, ozdravené pobyty, kulturní činnost, Ekoškola, žákovský parlament, školní zájezdy		
Projekty	Cesty k inkluzi, Šablony, ITI 1 a 2, DK, PT1		
Proinkluzivní prvky			
Podpůrné prvky	Ergoterapeutická dílna, tvorba IVP		
Počet integrovaných žáků (s SVP nebo přiznanými podpůrnými opatřeními)	2016/2017	2017/2018	2018/2019
	40	63	71
Spolupráce s SPC, PPP	Ano		
Školní poradenské pracoviště	Ano		
Metodik prevence	Ano		
Výchovný poradce	Ano		
Speciální pedagog	Ano		
Logopedická péče	Ano		
Koordinátor inkluze	-		
Speciální psycholog	Ano		
Školní psycholog	Ano		

Zdroj: Vlastní analýza, 2021

9.1.3 ŠKOLA 3

Velikost školy, počet zaměstnanců a žáků

Středně velká městská škola se sídlem v menším městě s přibližně 17 tis. obyvateli. Škola zahrnuje 1. i 2. stupeň, tudíž spadá do kategorie typu školy „úplná“. Ve všech sledovaných školních letech se počet žáků neměnil. Škola měla od roku 2016, až do roku 2019 350 žáků. Pedagogů na škole ve sledovaných letech učilo 18 v prvním sledovaném roce, ve zbylých dvou letech se jejich počet snížil o 1. Počet asistentů pedagoga se též snižoval. V prvním sledovaném roce škola disponovala 8 asistenty, poté jejich počet klesl o 1, a v posledním sledovaném školním roce na škole pomáhalo 6 asistentů pedagoga. V prvních dvou sledovaných letech jeden z asistentů pedagoga plnil i funkci školního asistenta.

Ostatní informace o škole

Na škole se žáci učí podle ŠVP „Učíme se pro život“. Žákům je nabízeno standardní zázemí čítající školní jídelnu se školní družinou, venkovní pozemek a zahradu. Škola nabízí žákům zájmové činnosti, vzdělávací akce, a je zapojena do mezinárodních programů.

Ve sledovaných školních letech byla škola zapojena do následujících projektů: Cesty k inkluzi, Učíme se v přírodě a Podpora vzdělávání v ZŠ „název školy 3“.

Zázemí pro inkluzi

Učitelé vytvářejí IVP, ve škole jsou zřízena Biofeedback centra. Ve škole bylo v prvním sledovaném roce integrováno 49 žáků, v dalších sledovaných letech jejich počet klesal nejprve na 38, později na 36. Někteří pedagogové spolupracují s asistenty pedagoga. Škola aktivně spolupracuje s SPC a PPP, má pozici metodika prevence, výchovného poradce, speciálního pedagoga a zřídila „Školní poradenské pracoviště“. Dále disponovala funkcemi jako byl koordinátor inkluze a školní psycholog.

Data získaná z analýzy jsou souhrnně uvedena v tab. 4. Pokud data nebylo možné ve výročních zprávách vyhledat, na místě je místo odpovědi uvedena pomlčka.

Tabulka 4: Kazustika - škola 3

Škola 3			
Město, počet obyvatel	Přibližně 17 000 obyvatel		
Školní rok (zapojení do projektu CKI)	2016/2017	2017/2018	2018/2019
Počet žáků	350	350	350
Počet pedagogů	18	17	17
Počet asistentů pedagoga	8	7	6
Počet školních asistentů	-	1	-
ŠVP	<i>„Učíme se pro život“</i>		
Typ školy	Úplná - 1. i 2. stupeň ZŠ		
Vybavení školy	Školní jídelna, školní družina, školní dílna, knihovna, počítačová pracovna, tělocvična, školní pozemek (zahrada)		
Činnosti a akce školy	Zájmové kroužky, soutěže, aktivity v rámci EVVO, vzdělávací akce, spolupráce v rámci regionu, mezinárodní programy, spolupráce s rodiči, s Policií ČR		
Projekty	Cesty k inkluzi, Učíme se v přírodě, Podpora vzdělávání v ZŠ „Škola 3“		
Proinkluzivní prvky			
Podpůrné prvky	tvorba IVP, Biofeedback centra		
Počet integrovaných žáků (s SVP nebo přiznanými podpůrnými opatřeními)	2016/2017	2017/2018	2018/2019
	49	38	36
Spolupráce s SPC, PPP	Ano		
Školní poradenské pracoviště	Ano		
Metodik prevence	Ano		
Výchovný poradce	Ano		
Speciální pedagog	Ano		
Logopedická péče	-		
Koordinátor inkluze	Ano		
Speciální psycholog	-		
Školní psycholog	Ano		

Zdroj: Vlastní analýza, 2021

9.1.4 ŠKOLA 4

Velikost školy, počet zaměstnanců a žáků

Středně velká městská škola sídlící ve větším městě s přibližně 170 tis. obyvateli. Škola je úplná, nabízí vzdělávání pro žáky 1. i 2. stupně ZŠ. Školu v prvním sledovaném roce navštěvovalo 351 žáků a počet žáků se zvyšoval. Ve druhém sledovaném roce na 395, ve třetím sledovaném roce poklesl počet žáků na 393. Ve škole vyučovalo ve sledovaných letech nejprve 28 pedagogů, a poté se jejich počet výrazně zvýšil na 40, a v posledním školním roce na 43. Asistentů pedagoga bylo v prvním sledovaném školním roce 10, poté se jejich počet navýšil o 4, a nakonec mírně poklesl na 12. V prvních dvou sledovaných letech pracovalo na škole celkem 5 školních asistentů. Informace o školních asistentech nebyly ve výročních zprávách nalezeny.

Ostatní informace o škole

ŠVP školy nese název „Škola pro Evropu“. Škola nabízí žákům využití školní družiny s jídelnou, využití učebny robotiky, a jak název ŠVP napovídá, je zaměřena i na výuku cizích jazyků. Jako zbylé sledované školy i tato škola poskytuje žákům program prevence sociálně-patologických jevů.

Škola byla zapojena do projektů Cesty k inkluzi, Řemeslo má zlaté dno, Technika má zlaté dno, eTwinning, Úspěšný předškolák a dalších.

Zázemí pro inkluzi

Učitelé vytvářejí IVP, někteří z učitelů spolupracují s asistenty pedagoga. Škola aktivně spolupracuje s SPC a PPP, na škole je během sledovaných let přítomna pozice výchovného poradce, speciálního pedagoga a koordinátora inkluze.

Data získaná z analýzy jsou souhrnně uvedena v tab. 5. Pokud data nebylo možné ve výročních zprávách vyhledat, na místě je místo odpovědi uvedena pomlčka.

Tabulka 5: Kazustika - škola 4

Škola 4			
Město, počet obyvatel	Přibližně 170 000 obyvatel		
Školní rok (zapojení do projektu CKI)	2016/2017	2017/2018	2018/2019
Počet žáků	351	395	393
Počet pedagogů	28	40	43
Počet asistentů pedagoga	10	14	12
Počet školních asistentů	5	5	-
ŠVP	„Škola pro Evropu“		
Typ školy	Úplná - 1. i 2. stupeň ZŠ		
Vybavení školy	Školní jídelna, školní družina, školní dílny, knihovny, počítačová učebna, tělocvična, školní dvůr, výtvarné učebny, hudební učebna, keramická pec, dataprojektory, učebna robotiky, učebna v přírodě		
Činnosti a akce školy	Zájmové kroužky, mimoškolní aktivity, soutěže, spolupráce s rodiči, s Policií ČR, výuka cizích jazyků, další vzdělávání pedagogů, vzdělávací kurzy, prevence rizikových jevů, partnerství s tuzemskými školami, doučování		
Projekty	Cesty k inkluzi, Obnova Jiráskova náměstí, Řemeslo má zlaté dno, Technika má zlaté dno, technický projekt v žakovských dílnách, eTwinning, Úspěšný předškolák, projektové dny		
Proinkluzivní prvky			
Podpůrné prvky	tvorba IVP, práce s problémovými žáky		
Počet integrovaných žáků (s SVP nebo přiznanými podpůrnými opatřeními)	-		
Spolupráce s SPC, PPP	Ano		
Školní poradenské pracoviště	-		
Metodik prevence	-		
Výchovný poradce	Ano		
Speciální pedagog	Ano		
Logopedická péče	-		
Koordinátor inkluze	Ano		
Speciální psycholog	-		
Školní psycholog	-		

Zdroj: Vlastní analýza, 2021

9.2 ANALÝZA A VYHODNOCENÍ DAT ZÍSKANÝCH Z ROZHovorŮ

Dle zvolené metodiky šetření byly provedeny rozhovory s jednotlivými respondenty, které byly následně analyzovány. Výsledné informace byly rozřazeny do jednotlivých smysluplných celků (kategorií) za účelem naplnění výzkumného cíle.

Respondenti byli vybíráni ze škol, jejichž zázemí je popsáno v předchozí kapitole výše. Respondenti byli, až na jednu výjimku, z řad ředitelů škol i školních asistentů. Pro lepší orientaci v přiřazení respondentů k jednotlivým školám přiložena tab. 6.

Tabulka 6: Přehled respondentů

Škola	Ředitelé	Školní asistenti
Škola 1	Respondent R1	Respondent A1
Škola 2	Respondent R2	Respondent A2
Škola 3	Respondent R3	Respondent A3
Škola 4	Respondent R4	

Zdroj: Vlastní analýza, 2021

9.2.1 KATEGORIE 1 – KVALIFIKACE ŠKOLNÍCH ASISTENTŮ

Respondent A1: Žena s vysokoškolským pedagogickým vzděláním, která v průběhu projektu CKI pracovala na pozici asistentky pedagoga a školního asistenta na škole 1. Po ukončení projektu profesi školní asistentky dále nevykonává, na škole zůstala jako asistentka pedagoga.

Respondent A2: Žena se základním vzděláním a nedokončenou střední školou, která si dodělala kurz pro AP. V průběhu projektu CKI pracovala jako školní asistentka na škole 2, kde nadále vykonává tuto funkci.

Respondent A3: Žena se středoškolským vzděláním s maturitou a kurzem pro AP v průběhu projektu CKI pracovala jako asistentka pedagoga a školní asistentka na škole 3. Po ukončení projektu tuto pozici již nevykonává.

9.2.2 KATEGORIE 2 – NÁPLŇ PRÁCE ŠKOLNÍCH ASISTENTŮ

Byly zkoumány a porovnávány výpovědi respondentů s vymezením náplně práce projektu CKI dle OP VVV. Dále byly porovnávány shodné znaky ve výpovědích jednotlivých respondentů. Ze zkoumání vyplynulo zastoupení většinové náplně práce školních asistentů. Ani v jednom z případů nebyla využita možnost komunikace s rodinou žáků v jejich domácím prostředí. V některých případech docházelo ke komunikaci s rodinou pouze ve školním prostředí, většinou telefonicky nebo emailovou korespondencí. Komunikace se

týkala organizačních činností, jako například onemocnění žáka, technické záležitosti spojené s informacemi o školní jídelně a družině a podobně. Většina škol využívala pozici školních asistentů především pro organizační a administrativní podporu; mezi konkrétní výstupy organizační podpory patřily dohledy na chodbách a doprovody na akce školy (plavání, bruslení, soutěže). Konkrétním výstupem administrativní podpory byla nejčastěji práce s dokumenty (kopírování, skenování, skartování) a zápisy do online systémů.

Porovnání náplně práce školního asistenta A1 s náplní práce dle OP VVV

Tabulka 7: Porovnání náplně práce ŠA A1 s OP VVV

OP VVV	Nepedagogická podpora v rodině žáka, spolupráce s rodiči
A1	Ne
R1	Ne
OP VVV	Pomoc s přípravou na vyučování v domácím prostředí
A1	Ne
R1	Ne
OP VVV	Komunikace mezi rodinou a školou
A1	Běžná komunikace (email, telefonát) o provozních věcech (družina, jídelna)
R1	Komunikace s rodinou žáka, ale ve školním prostředí
OP VVV	Pomoc při rozvoji volnočasových a mimoškolních aktivit
A1	-
R1	-
OP VVV	Přímá nepedagogická podpora žáků při přechodu z MŠ do ZŠ
A1	-
R1	-
OP VVV	Podpora pedagogů při organizační a administrativní činnosti
A1	- Zápis do školy ONLINE - Opravování sešitů, testů - Pomoc s přípravou testů - Doprovod tříd na plavání, bruslení - Personální navýšení (jako AP) podpora žáků ve vyučování - Komunikace s žáky
R1	- Příprava pomůcek - Opravování sešitů - Monitorování přechodů žáků od rodičů k učitelu - Dohled na chodbě - Podpora žáků s problémy se sociálním začleňováním (autisté, Aspergerův syndrom, nadaní žáci) - Motivace žáků před příchodem do třídy - Pomoc s přípravou na vyučování (příprava pomůcek, čtení vzkazů od paní učitelky na tabuli) - Dohled nad přesuny žáků do jídelny, do družiny

Zdroj: Vlastní analýza, 2021

Školní asistent **A1** dle OP VVV komunikoval s rodinou žáka, avšak ve školním prostředí, nikoli v domácím prostředí žáka. Komunikace probíhala telefonicky nebo emailem o provozních věcech týkajících se školní družiny a jídelny nebo doplnění materiálů při onemocnění žáka.

Respondent A1: „... s rodičema takovej jako minimální kontakt ve smyslu samozřejmě emailů a telefonátů. Že bych já měla schůzku s rodičema, to ani ne, nebo jsem možná třeba občas, opravdu spíš výjimečně přizvaná k nějakým třeba konzultacím, pokud to má nějaký smysl, a ani si to nevybavuju teďko zrovna, už jsem dlouho nebyla. Spíš s těma rodičema komunikuje po emailu, že něco prostě řešíme, nebo jim volám rovnou, když něco potřebuju, nebo oni zavolaj, když něco potřebujou, když něčemu nerozumí, nebo se potřebujeme na něčem domluvit, zavolají, když něco chtěj vědět. Prostě provozní věci nějaký, jak je družina, jak jsou obědy, co se má omluvit.“

Respondent R1: „...komunikuje s dětmi, které chybí, to znamená s jejich rodiči přes maily nebo přes jakoukoli jinou platformu. To znamená, že zaznamenává, co se ve škole odehrávalo, nafotí případně tabule a posílá rodičům, aby mohli doma doplnit učivo.“

Dále školní asistent poskytoval administrativní a organizační podporu pedagogovi vykonáváním širokého spektra činností, organizačně například zprostředkováváním dohledů na chodbách, doprovodů na akce školy (plavání), motivací žáků před příchodem do třídy, vytvářením bezpečného prostředí žákům s problémy se sociálním začleněním (autismus, Aspergerův syndrom, nadání), pomáhání s přípravou pomůcek před vyučováním.

Respondent A1: „...zatímco z pozice školního asistenta jsem doprovázela jiné třídy, jezdila jsem s nimi na plavání, na bruslení jako doprovod, kde bylo potřeba navštívit nějak personálně.“

Respondent R1: „...monitorovat a zprocesovávat přechody dětí od rodičů k učiteli, to znamená nějaký dohled na chodbě, podpora při hledání nějakých věcí... no a pak samozřejmě zase přesuny žáků do jídelny nebo do družiny.“

Respondent R1: „...podpora některých žáků, kteří mají třeba sociální problémy, tady ty děti třeba mají problém dojít do třídy, tak je motivovat, podpořit, prostě jim vytvořit takovou jako kdyby sociální bublinu on a to dítě, a je to pro ty děti, které mají třeba nějakou obavu, když je třeba větší skrumáž dětí, jo, děti autistický, děti s Aspergerovým syndromem, nebo další problémy, třeba děti nadaný mají taky problémy se sociální oblastí. Takže jde o to je tak jako vykompenzovat, než dojdou z toho, od těch od schodů do té třídy. Tak, aby vcházeli bez obav a s nějakým jako naladěním před tou prací, před tím, než se děti dostanou do třídy...potom druhá část jeho práce je před samotným vyučováním, kdy vlastně pomáhá konkrétnímu dítěti s přípravou na vyučování, ať už jsou to příprava pomůcek, nebo čtení ranní zprávy od paní učitelky na tabuli, případně ho pomáhá začlenit do nějaké skupiny mezi děti.“

Administrativní pomoc spočívala v zapisování do elektronického systému škola ONLINE, opravování sešitů, testů a napomáhání s přípravou testů (školní asistentka je vzdělaná v pedagogickém oboru a vykonává na škole též funkci AP).

Respondent A1: „Takže to probíhá tak, že je jednak ty učitelce pomůžu s nějakou základní administrativou, jako je škola online, opravování sešitů, testů, příprava testů...“

Respondent R1: „...samozřejmě pomáhá připravovat jakékoliv pomůcky pro třídu, pro třídního učitele, pro žáky... pomáhá učiteli opravovat sešity nebo nějaké práce.“

Porovnání náplně práce školního asistenta A2 s náplní práce dle OP VVV

Tabulka 8: Porovnání náplně práce ŠA A2 s OP VVV

OP VVV	Nepedagogická podpora v rodině žáka, spolupráce s rodiči
A2	Ne
R2	Ne
OP VVV	Pomoc s přípravou na vyučování v domácím prostředí
A2	Ne
R2	Ne
OP VVV	Komunikace mezi rodinou a školou
A2	Ne
R2	Ne
OP VVV	Pomoc při rozvoji volnočasových a mimoškolních aktivit
A2	-
R2	-
OP VVV	Přímá nepedagogická podpora žáků při přechodu z MŠ do ZŠ
A2	-
R2	-
OP VVV	Podpora pedagogů při organizační a administrativní činnosti
A2	<ul style="list-style-type: none"> - Nákupy v papírnictví - Zařizování svázání dokumentů v Copy centru - Zapisování akcí žáků a tříd do školy ONLINE - Tisk učebních materiálů - Kopírování, skenování, laminace, skartování - Archivace spisů, třídění dokumentů - Dohledávání informací na internetu - Doprovody na olympiády, plavání (osušení dětí, dohled nad bezpečností), bruslení (pomoc s nazováním bruslí) - Fotografování akcí školy a vkládání fotografií na stránky školy - Dohled o přestávkách na chodbách - Pomocné aktivity v družinách (organizační, administrativní apod.)
R2	<ul style="list-style-type: none"> Kopírování materiálů - Zadávání akcí do plánů - Doprovod na plavání (osušení dětí, dohled na skupinu dívek či chlapců) - Doprovod na akce školy (muzea, exkurze)

Zdroj: Vlastní analýza, 2021

Školní asistent **A2** dle náplně práce vymezené OP VVV podporoval pedagogy a asistenty pedagoga především organizačně a administrativně. Komunikaci s rodinou, ani podporu v rodině žáka školní asistentka **A2**, dle tvrzení respondentů **A2** i **R2** nezprostředkovala.

Respondent R2: „Nechtěli jsme, aby chodili do rodin, protože si myslím, že jsou jiné instituce, které navštěvují žáky ze sociálně slabšího prostředí, kde s nimi dělají. Tam bych to viděl spíš na ty Člověk v tísni, Diakonie a organizace, které jsou k tomu určené.“

Z organizačního hlediska zprostředkoval doprovody na akce školy (plavání, bruslení, olympiády) a dohledy na chodbách o přestávkách.

Respondent A2: „...pak když jsou potřeba doprovody žáků na olympiády, na plavání, na bruslení...tak jsem pomáhala dětem i paní učitelce třeba s hlídáním dětí v bazénu...rozděleno na kluky a holky, takže učitelka šla ke klukům, školní asistentka k holčínám, pomáháme osušet vlasy a tak podobně, dbáme na bezpečnost. To samý s bruslením, pomáhat jim do brusliček...když bylo potřeba držet dozory o přestávkách na chodbách“

Respondent R2: „...když chodili na plavání, povinné plavání, žáci prvního stupně, tak jsme potřebovali ten doprovod, aby pomohl třeba i té učitelce osušit děti, jednak chlapce, jednak dívky, protože ta učitelka nemůže být na dvou místech najednou, a děti byly v různých šatnách. Pak ty doprovody těch početnějších skupin, když chodili na jakékoliv akce mimo školu, do muzea, do nějakých exkurzí, tak je potřeba, aby tam byl další člověk, takže tam jsme využívali toho školního asistenta... když učitelka jde s dětmi plavat, tak samozřejmě už se diferencují chlapci a dívky, takže jsou v různých šatnách, a když je tam sama tak trošku má problém s tím, aby dohlídla na to, aby se v šatně ty děti správně oblékli, aby nešli já nevím v mokrejch ponožkách a podobně, takže je dobrý, když tam jsou dva, a k tomu ta asistentka je úplně nejlepší, protože nemusíte nikoho tahat z vyučování, máte tady člověka, kterej není závislej na tom učení a je vlastně časově flexibilní.“

Administrativní podpora spočívala v zapisování akcí školy a žáků do portálu škola ONLINE a činností týkajících se dokumentů (kopírování, skartování, třídění, skenování, archivace, laminace). Respondentka **A2** neposkytovala podporu přímo v rodinném prostředí žáka, rovněž nekomunikovala s rodinou žáka ani na půdě školy, ani v jeho domácím prostředí.

Respondent A2: „...píšu hned ráno, tak sednu k počítači a zapisuju akce žáků, akce třídy do serveru škola online...no, a pak dál, co bylo potřeba, takže, já nevím, pomáhat tisknout materiál učební, kopírovat, skenovat, laminovat... já nevím, různý šablony na výtvarku, na pracovky, nějaký materiál, když je potřeba tisknout, takže to taky určitě.“

Respondent R2: „...To znamená pomáhají jim kopírovat věci, připravují věci na vyučování, pomůcky, zalaminovat, připravit...chce nakopírovat pro všechny deváťáky, jakým způsobem budou probíhat přijímací zkoušky na střední školy...tak by stála třeba já nevím půl hodiny u

kopírky, než by to udělala devadesátkrát, tak mi sem dá jeden výtisk, napíše mi, že to chce devadesátkrát, já to dam školní asistentce a ta mi to sem odevzdá a už si to paní kariérní poradkyně jenom vyzvedne.“

Porovnání náplně práce školního asistenta A3 s náplní práce dle OP VVV

Tabulka 9: Porovnání náplně práce ŠA A3 s OP VVV

OP VVV	Nepedagogická podpora v rodině žáka, spolupráce s rodiči
A3	Ne
R3	Ne
OP VVV	Pomoc s přípravou na vyučování v domácím prostředí
A3	Ne
R3	Ne
OP VVV	Komunikace mezi rodinou a školou
A3	Komunikace s rodiči kvůli provozním záležitostem ano, ale v prostředí školy (např. finance za ztracený klíč, nemocnost dítěte, žákovi ujel autobus apod.)
R3	Ne
OP VVV	Pomoc při rozvoji volnočasových a mimoškolních aktivit
A3	-
R3	-
OP VVV	Přímá nepedagogická podpora žáků při přechodu z MŠ do ZŠ
A3	Pomoc s nácvikem základních činností při zvykání si na nové prostředí a nový systém (odemykání skříněk, doprovod do třídy, jídelny, družiny)
R3	-
OP VVV	Podpora pedagogů při organizační a administrativní činnosti
A3	- Dohled na chodbách (aby se žáci přezouvali, aby neničili věci, aby nekouřili, aby se neprali) - Dohled před školou (zastávka, park) - Pomoc se zavazadly (při odjezdu žáků na lyžařské výcviky)
R3	- Dozor (dohled), např. aby nedocházelo k ničení majetku - Kontrola dětí po příchodu do školy (přezůvky) - Dohled na bezpečnost dětí (zamezí vstupu cizích osob do školy, kontrola bezpečného přecházení vozovky, prevence šarvátek a poštuchování mezi žáky) - Pomoc žákům s odemykáním skříněk

Zdroj: Vlastní analýza, 2021

Školní asistent reprezentovaný respondentkou **A3** vykonával dle porovnání s OP VVV především organizační podporu, která spočívala v dohledech na chodbách a v blízkosti školy, nebo v pomoci při odbavování žáků na lyžařský výcvik.

Respondent A3: „...ráno jsem hlídala děti, aby měli přezůvky, aby nechodili bosí, pak jsem vlastně hlídala na chodbách o přestávkách prvňáčky, když to ještě neuměli, a vydávala jsem je rodičům, jakoby když se zaučovali, aby tam nebyli sami na chodbách. No a kdykoliv, já

nevím, jelo se třeba na lyžák nebo něco, tak jsem vlastně pomáhala dětem velkým s kuframa do autobusu a takhle. Takže nějak takhle když to shrnu tak to si pamatuju...někdy jsme i venku procházely, protože samozřejmě ta náplň práce obsahovala i to, že jsme chodily... chodily jsme vlastně o volných přestávkách, o volných hodinách...na zastávku, koukali jsme, jestli ty děti nekouří, jestli něco neničí...takže jsme je takhle hlídaly. A to platilo i ráno, že jsme obcházeli kolem školy, jestli tam někdo něco neničí nebo jestli se tam někdo nepere, prostě takovej dozor.“

Respondent R3: *„Víceméně mi toho člověka máme jakoby jako na dozory. Není to pedagogický pracovník. To znamená při příchodu do školy, kontrola dětí, jako jsou přezůvky, jestli maj všechno, nebo takové ty dopolední pauzy mezi dopoledním a odpoledním vyučováním. Tam prostě dohlíží na přilehlé okolí školy...oni stojí dole u vchodu nebo jakoby v tom prvním prostoru ve škole...takže dohlíží, aby nevstupovali cizí osoby do školy, aby ty děti prostě se přezouvali, pakliže třeba zapomenou klíček, tak jim pomůžou s odemknutím, když maj náhradní klíček...když skončí prvňáci tak jdou dolů do toho prostoru a dohlíží na to, aby tam byl prostě pořádek, klid, aby tam nedocházelo k ničení majetku...no a až ty děti odejdou...tak kontrolují jakoby ten dvorek a přilehlé okolí tý školy, a aby nedocházelo k nějakým šarvátkám, poštučování, ničení majetku, vbíhání do vozovky a podobně.“*

Respondentka **A3** komunikovala s rodinou žáka v prostředí školy telefonicky o technických záležitostech týkajících se žáků (upozornění rodičů žáka na jeho nevolnost ve škole, upozornění rodiče na nutnost uhradit finanční hotovost za ztracený klíč).

Respondent A3: *„...nebo občas ztratil klíček, nebo něco, takže jsme hledali po celý škole klíček, volaly jsme rodičům, že další den, aby přinesli padesát korun na nový klíček...když třeba někomu ujel autobus nebo něco, tak jsme vždycky běžely za třídní učitelkou a většinou ta třídní učitelka má jakoby svojí práci, že jo, v ten moment, takže ano, měly jsme oprávnění volat rodičům...dítě onemocní, takže jsme volaly rodičům, protože ten učitel se nemůže v tý hodině zvednout a jít volat...takže jsme to dělaly jakoby my.“*

Asistentka rovněž pomáhala žákům s nácvikem jednoduchých činností při přechodu z mateřské školy do základní, například při zvykání si na nový režim a prostředí (byla žákům nápomocna při rozvoji samostatného odemykání a zamykání skříněk a samostatné orientaci po škole).

Porovnání náplně práce školních asistentů na škole 4 s náplní práce dle OP VVV

Tabulka 10: Porovnání náplně práce ŠA na škole 4 s OP VVV

OP VVV	Nepedagogická podpora v rodině žáka, spolupráce s rodiči
R4	-
OP VVV	Pomoc s přípravou na vyučování v domácím prostředí
R4	Podpora žáků ze sociálně slabšího prostředí, ale v prostředí školy
OP VVV	Komunikace mezi rodinou a školou
R4	Komunikace s rodinou, ale v prostředí školy
OP VVV	Pomoc při rozvoji volnočasových a mimoškolních aktivit
R4	-
OP VVV	Přímá nepedagogická podpora žáků při přechodu z MŠ do ZŠ
R4	-
OP VVV	Podpora pedagogů při organizační a administrativní činnosti
R4	-

Zdroj: Vlastní analýza, 2021

Náplň práce školních asistentek na škole 4 známe na rozdíl od předchozích škol pouze z výpovědi ředitele školy. Dle výpovědi vedení školní asistentky na škole 4 v době trvání projektu zprostředkovávaly komunikaci mezi rodinou a školou, ale pouze ve školním prostředí, nikoli v rodině žáka. Podpora žáků ze sociálně slabšího prostředí byla, dle tvrzení vedení, zajištěna, avšak opět v prostředí školy, nikoli v domácím prostředí žáka. Respondent **R4** vypověděl, že je pro školu obtížné získávat souhlasy rodičů žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí. Dle osobní tvrzení respondenta **R4** by škole neměla příslušet možnost navštěvovat rodiny.

Respondent R4: „Často nedají souhlas, ty rodiny se sociálním znevýhodněním... i neziskovky mají problém se dostat častokrát do rodiny. A myslím si, že tohle už jako nepřísluší jako škole jako takovéj. Já neříkám, doučování jako supr, ale na půdě školy, ale nechodit prostě, to je můj názor, nechodit prostě jako do rodiny, protože obzvlášť, ta neziskovka je trošku něco jinýho, to jsou pro ně cizí lidi z kterejma, který tam chodí doučovat jejich dítě, v podstatě poskytují dobrovolnou službu, ale s tou školou rodina je přece jenom hodně propojená, a pak je jim žinantní, že paní učitelka ví, co se tam doma děje. Když tam pošlete toho školního asistenta samozřejmě, že je to, ty informace, který tam načerpá, nejenom tu práci, kterou odvede, ale nevím nějaký zpětný vazby z prostředí, z jednání s rodičema a tak. To se těm rodičům jako nechce až takhle odhalovat. Takže já si myslím, že to jako chodit do rodin by škole vůbec nemělo příslušet.“

Dále respondent vypověděl, že by se pro chod školy 4 velmi hodilo mít možnost využívat školního asistenta na dohledy na chodbách, avšak z rozhovoru přímo nevyplývalo, že by školní asistentky během projektu tuto činnost vykonávaly.

Shrnutí náplně práce školních asistentů

Z rozhovorů se všemi respondenty vyplynulo, že ani jedna ze školních asistentek nedocházela poskytovat nepedagogickou činnost přímo do rodiny žáka, s rodinou žáka ani jedna z respondentek nekomunikovala osobně, ani neprováděla podporu žáků přímo v domácím prostředí. V některých případech nebyl poskytnut souhlas zákonných zástupců o takovou možnost podpory dítěte. Vzhledem k tomu, že zřizování pozic školních asistentů má primárně sloužit jako podpůrné opatření pro žáky ohrožené školním neúspěchem a žáky se sociálním znevýhodněním, měla by hlavní část úvazku školních asistentů být věnována právě podpoře žáka v jeho domácím prostředí a komunikaci s rodinou, nebo přípravou žáka na školní vyučování, což se ani v jednom ze zkoumaných případů nestalo.

Na druhou stranu je nutno podotknout, že náplní práce školních asistentů, byť v menší míře úvazku, měla být i administrativní a organizační podpora, která primárně slouží k tomu, aby měl pedagog více času na práci s žáky. Ze zkoumaných odpovědí vyšlo najevo, že v ohledu administrativní a organizační podpory byl potenciál školních asistentek naplněn, byť ve větší míře, než bylo určeno. Pozitivním ukazatelem je tedy rozhodně ušetření času pro pedagogy a asistentky pedagoga využíváním školních asistentů pro administrativní a organizační činnosti, negativním ukazatelem rozhodně nevyužití podpory v rodině žáka.

Neutrálně zabarveno je, dle mého názoru, využívání školních asistentů na dohledy na chodbách. Teoreticky lze říct, že i dohled na chodbě patří do organizační podpory, na druhou stranu vnímám dohled na chodbě za nejméně podpůrný. Ovšem je nutné pochopit význam dohledů komplexně. Pokud byl dohled na chodbě samoučelný, technický, pak ho jako podpůrný nevnímám. Naopak v některých případech byl dohled zároveň využíván podpůrně, při doprovodu žáka do třídy byl žák motivován na budoucí vyučování, byly odstraňovány bariéry v jeho začleňování, školní asistent sloužil jako podpora pro žáky, kteří mají obavy z většího kolektivu dětí. V tomto případě se mi dohled jeví podpůrně.

9.2.3 KATEGORIE 3 – POZITIVA A VÝHODY SPOLUPRÁCE SE ŠKOLNÍMI ASISTENTY

Byly porovnávány odpovědi jednotlivých respondentů za účelem nalézt shodné znaky. Nejčastěji se respondenti vyjadřovali o výhodách či pozitivích spolupráce se školními asistenty velmi kladně. Všichni respondenti vnímají pozici jako prospěšnou a funkční. Nejčastěji se respondenti shodují na výhodách časové flexibility a variability náplně práce školních asistentů.

Respondent A1: *„...je flexibilně použitelná v té škole, na takové věci, nikdo by si je z učitelů nechtěl brát do té kompetence.“*

Další výhodou jsou podle respondentů možnosti ušetřit čas učitelům pro individuální práci s žáky prostřednictvím zaměstnávání školních asistentů činnostmi, které jsou pro učitele zatěžující.

Respondent A1: *„Pro tu třídu a pro tu komunitu, je tam víc prostoru pro ten individuální přístup, protože jsou tam dva dospělí lidé, i ta pomoc s třídnicí, nebo řešení problému, co ty děti mají, vychází to z osobnosti učitele, jak toho asistenta používá. Vytváří to takovou větší stabilitu. Dává to mnohem víc prostoru pro vyváženost.“*

Respondent A2: *„...asistenti pedagoga mají čas, a učitelé mají čas na svojí práci, co se týká žáků... takové ty věci, že s tím se nemusí oni zdržovat.“*

Respondent R4: *„...přesně na ty věci, který velmi zatěžují učitele, třeba dohledy na chodbách mezi jednotlivěma hodinama výuky, kdy když kantor učí šest hodin...tak skončíte, běžíte, skočíte si na toaletu, nestačíte se ani udělat kafe, sbalíte druhou várku a běžíte znova zpátky a mezi tím ještě máte ty dohledy, takže jdete z výuky rovnou na dohled, z dohledu do sborovny, jenom si vezmete jinou haldičku učení a běžíte zase zpátky...je to jako zbytečně zatěžující činnost si myslím pro učitele, protože tuhle dohledovou činnost by mohl dělat úplně někdo jiný. Třeba ten školní asistent.“*

Také podpora jednotlivých žáků i mimo prostředí třídy, například na chodbách při jednotlivých přesunech žáků z kmenových tříd do školních družin a jídelen, nebo při přechodech žáků od rodičů do třídy.

Respondent A1: *„Děti ví, že mě mohou požádat o něco. Je to takovej mezistupeň k té učitelce. Maj možnost se obrátit z čímkoli na tu dospělou osobu. Je to pro ně změna. Já mám na to čas.“*

Respondent R1: „*No, je to spolupráce s třídním učitelem, podpora žáků, kteří potřebují, nebo žáků se speciálníma vzdělávacíma potřebama, začlenění do kolektivu školy...*“

Respondent R3: „*Co se povedlo? Já bych řek, že asi všechno. Ty holky už jsou tady pár let, a povedlo se to, že ty holky maj obrovskej vliv a respekt u těch dětí...Je to zaběhlej systém a ty děti sami, když potřebujou pomoc, tak toho školního asistenta vyhledaj. A neb, když tam dělaj nějakou neplechu, ta ví, že ten školní asistent tam někde dohlíží, a mohl by z toho být problém.*“

9.2.4 KATEGORIE 4 – NEGATIVA A NEVÝHODY SPOLUPRÁCE SE ŠKOLNÍMI ASISTENTY

Bylo vhodné zkoumat nejen výhody a pozitiva, které spolupráce se školními asistenty přináší, ale rovněž jejich opačný pól – negativa a nevýhody s nimi spojené. Respondenti z řad školních asistentů negativa či nevýhody nespatořovali, nebo je spatořovali, ale odmítali je sdělit.

Respondent A3: „*To se mi asi úplně nechce říkat.*“

Nejčastěji vnímali negativa a nevýhody osobní. Negativa, která by měla dopad na komunitu nespatořovala ani jedna z respondentek z řad školních asistentek. Z osobního dopadu vnímali respondentky nejčastěji jako negativní podmínky dovolené, nejistotu dlouhodobého zaměstnání, určitost finanční odměny a nemožnost přivydělat si další finance odměnami a přesčas, a menší možnost spolupracovat s žáky přímo ve vyučování.

Respondent A2: „*Někdy ta práce, bych řekla, že byla dost náročná, mrzelo mi třeba co se týká platu, to, že vlastně ty platy byly daný, nemohla jsem si přivydělat přesčasama, já nevím, co by šlo ještě, to, co můžou učitelky nebo AP. Odměny různý, na to jsem neměla nárok. Protože to bylo z šablon a tam jsou peníze daný.*“

Respondenti z řad vedení školy určitá negativní místa nacházeli, avšak nevykazující přílišnou shodu, spíše se vyjádření různila. Například nacházeli nejistotu v oblasti zřizování pozic školních asistentů v budoucnosti, nedostatečného legislativního vymezení jejich náplně práce nebo naopak definování náplně práce školních asistentů tak, že neumožňuje její využití pro účely, které by škola, dle názoru respondenta potřebovala.

Respondent R3: „*Takže nějaký body, třeba jako jsou, který nefungujou, ale to jsou momentální věci, který třeba se vyřeší hned. Když jsou třeba děti nějak nepořádný, drzí, to*

jsou ale takový věci, který se aktuálně vyřeší, když to nastane. Nic, co by tam dlouhodobě nefungovalo tam není.“

Zřizování pozic ŠA (budoucnost pozice)

Respondent R1: *„...Co by se potřebovalo zlepšit? Aby to mohlo pokračovat dál (smích)...abychom mohli zažádat o školní asistenty i prostě na běžný život školy. A spolupráci s třídním učitelem, a na podporu žáků, protože ten školní asistent nebo asistent pedagoga tak nejsou cíleně k dispozici jednomu žákovi, jsou k dispozici třídnímu učiteli a vůbec provozu školy.“*

Respondent R4: *„Takhle, každopádně by bylo, jediný, co by bylo je zlepšit jako možnost toho školního asistenta získat, protože dneska to jde jedině přes šablony...to byl problém, ale vzhledem k tomu, že ve školství je velký zmatek, v těch personálních, takže my čerpáme šablony personální na speciálního pedagoga, nebo na speciální pedagožku, a už nám nezbyde ani koruna na školního asistenta... Ale tady je prostě absolutně nevyřešené statud a způsob financování, aby to byli lidi, který to naučíte, protože než se to lidi naučej, to taky chvíli trvá, to není hned. A pak jste měla jistotu, že ho máte rok, dva, tři, čtyři, když to toho člověka baví tak pět. A pořád se zdokonaluje a umí, a můžete na něj přenášet možná víc kompetencí, tak to bohužel jako ve skutečnosti nechodí. Jsme nesystémový, ve většině případů jsme nesystémový, nevíte, jestli příští rok ty šablony se vypíšu, a budete moct si dovolit asistenta nebo nebudete. Je to stejný v mnoha ohledech financování...Vychovat si je, a když už se trefím na správného člověka, že to funguje všechno, tak bych měl, potřeboval mít tu jistotu, že si ho budu moct nechat prostě v dlouhodobějším horizontu. Že s ním můžu počítat na dva, na tři roky, na čtyři roky pro práci v tej škole. Můžu pořád domýšlet, jak tu jeho kapacitu využiju. A to je to, co mě jako v mnoha prognózách, nebo mnoha jako plánech českého školství chybí.“*

Nedostatečné legislativní vymezení pozice

Respondent R3: *„...chybí ta zákonná opora tý pozice, aby tam byla, a trošku kdyby tam byla i popsána náplň práce z pohledu toho katalogu prací, co ten člověk může dělat, tak by to bylo ideálnější.“*

Definování náplně práce ŠA neumožňující jeho využívání pro jiné účely

Respondent R4: „...ale nemá tam třeba některý věci, který bysme na škole potřebovali. A on je nemá nastavený. Takže pak jako přemýšlíte, co s tím, u nás speciálně jedna z činností, kterou potřebujeme pokrývat někým, a proto by se ideálně hodil školní asistent... Mně teda na tom právě vadí, že tam jsou striktně dané ty oblasti v kterých ten školní asistent může pracovat, a zavírá se jakési pole volné tvorbě... ředitele, nebo volného využití toho asistenta...budu ho využívat ku prospěchu organizace, tak jak já zrovna potřebuju. Ne, že teď jako nemám, aby někoho doučoval, tak si ho nebudu brát. Prostě mělo by to být jako školní asistent je člověk, kterej je tady pro školu a může i stát třeba na tej chodbě, nebo bude stát na tej chodbě, protože tím usnadní práci všem těm ostatním pedagogům.“

9.2.5 KATEGORIE 4 – ÚSKALÍ SPOJENÁ S VYUŽÍVÁNÍM POZIC ŠKOLNÍCH ASISTENTŮ

V předposlední zkoumané kategorii se respondenti vyjadřovali k úskalím spojeným s využíváním pozice školních asistentů. Nejčastěji respondenti uváděli, že byl nebo mohl být problém s komunikací mezi ŠA a ostatními kolegy z řad pedagogických i nepedagogických pracovníků.

Respondent A1: „Ten asistent by se neměl pouštět do ničeho, kde by mohla být nějaká úskalí, asi by neměl řešit nic s rodičema ... ten asistent může být přizvanej, může dát doporučení, může psát maily rodičům o zpětný vazbě. Nevím, jaká úskalí by tam měla být. Asi taková ta normální, musí ty děti nějak ohlídat, nemůže se mu tam nikdo nějak zranit. Tu zodpovědnost ten asistent nemá. Jediným úskalím by mohlo být, pokud to není vykomunikované s tím učitelem, že to nefunguje, nedohodli se spolu.“

Dále respondenti z řad vedení uvedli, že za hlavní úskalí považují osobnost ŠA, jeho diskrétnost a loajálnost.

Respondent R1: „... je potřeba si uvědomit, že se setká se spoustou citlivých údajů, ať už jsou to různé situace výchovné ve škole, vidíme do rodin žáků, vidíme do pracovních postupů učitelů, takže taková ta diskrétnost, loajálnost a opravdu striktně nevynášet žádné informace, které se týkají žáků, kolegů, většinou ti asistenti třeba bývají i z okolí školy, takže je důležitý...že, co se tady uvaří, to se tady sní, a to se tady řeší. A neřeší se to u holiče.“

Respondent R3: „...nedej bože si začne s nima tykat a podobně, tak to je začátek konce...takže musí to bejt takovej zlatej střed. Musí vědět, co od tý práce očekávat...je to

důležitá volba toho člověka, určitě...potýkali jsme se tady s takovou věcí, ne vždycky jsme měli šťastnou ruku při tom výběru.“

Respondenti rovněž uvedli nejasné vymezení náplně práce a kompetencí školních asistentů.

Respondent R1: *„...aby si vyjasnili kompetence, kdo za co zodpovídá, co už jako není v rámci jeho gesce, a naopak, co třídní učitel už by třeba od něj neměl požadovat, a aby se co nejméně setřeli nějaké případné třecí plochy, které by mohli nastat. Aby prostě měli absolutně vyjasněno, co je čí práce...ale jinak je potřeba, aby opravdu bylo vyjasněno, kdo za co zodpovídá.“*

Respondent A3: *„...Možná, že jakoby třeba, jak bych to řekla? Možná to využití toho, že by někdo toho začal zneužívat, jak jsem říkala, že to je „luskne a jdu“, tak zase ale v rámci nějakýho normálního přemýšlení, jo. Třeba máme tam školníka, tak aby i on dělal svou práci, ne aby to šel a dělal ten školní asistent. Aby se to nepřevrhlo v něco, co už jakoby není úplně ta náplň práce.“*

9.2.6 KATEGORIE 6 – DOPORUČENÍ PRO OSTATNÍ

V poslední kategorii věnované doporučením byly zkoumány výpovědi respondentů z řad ŠA i ředitelů škol. Ve výpovědích byly hledány shodné znaky. Některé výpovědi se ztotožňovali s výpověďmi v kategorii 4. Jako zásadní doporučení pro ostatní respondenti vypověděli rozvíjení komunikace mezi ŠA a ostatními pracovníky.

Respondent A1: *„Pokud spolu teda ty dva dospělí dobře komunikují, ta učitelka s tou asistentkou, a podporují se vzájemně, mají zázemí, mohou leccos konzultovat, to je podpůrný pro celý běh té třídy... Úplně nejdůležitější je vykomunikovat si to s tím učitelem. Zjistit, co ten učitel od toho očekává... Klíčový je, aby učitel řekl a věděl, co očekává od asistenta, aby mu to uměl říct, lidsky, vykomunikovat si to spolu. Aby mezi nimi byla důvěra, aby byly tým, to je hodně důležité. Aby tam byla komunikace, v nejlepším případě přátelství, ale stačí respekt, společný zájem. Bez toho to nemůže být dost dobře živý nebo funkční.“*

Respondent R1: *„...no určitě je strašně důležité, aby si sedli s tím daným třídním učitelem... je to o tom, aby důsledně dbali na vyladění těch lidí, aby je podpořili nějakým případně neformálním setkáním, aby je podpořili, aby si s nima sedli v nějaký triádě – třídní učitel, asistent a ředitel.“*

Respondent A2: „*Tak si myslím, aby to fungovalo, že si musí sednout. Tam jde o pravidla, komunikaci, nějaký systém a musí teda akceptovat jak školní asistent asistenta pedagoga, učitele, tak ale oni musí akceptovat teda práci jeho.*“

Respondent R3: „*...a neustále si tu komunikaci, ten systém nastavovat. To je základ toho úspěchu, jo. Nemůžete si představovat, že dáte před něj podepsat náplň práce a hodíte ho do vody, jak se říká. To nebude fungovat...Pracovat s tím člověkem...ne neustále dávat příkazy a úkoly, ale prostě občas s nima promluvit a řešit ty momentální potřeby, to je asi takový jakoby doporučení pro ten začátek, no.*“

Dále respondenti z řad vedení vypověděli doporučení správného výběru osobnosti ŠA a jeho znalost školního prostředí (jako ideální vnímají ředitelé škol vybírat školní asistenty z řad asistentů pedagoga, se kterými již mají zkušenosti), komunikovat se ŠA a dávat jim zpětné vazby.

Respondent R3: „*Klíčovej bod je vybrat toho správného člověka pro tu pozici, vysvětlit mu, co má vlastně dělat (smích), co je jeho úloha, úkol...vždycky je to lepší, když na tu pozici je přijat nebo zařazen člověk, kterej už nějaký čas v tý škole funguje, to prostředí a ty děti zná...ten člověk třeba tady funguje pár let na pozici asistenta pedagoga, a pak z části úvazku jde dělat tuhle pozici, tak je to vždycky výhoda, protože ve většině případů ty děti zná, většinu těch dětí zná...nesmí bejt ten člověk moc kamarádskej s dětma, protože děti ho okamžitě odhalí a začnou mu skákat po hlavě, ale zase to nesmí bejt nějaký prud'as, kterej tam bude dělat dusno, a děti samozřejmě ho za chvíli, se otrkají a začnou mu dělat naschvály. Musí to bejt takovej zlatej střed. To je vždycky těžký ale odhadnout, jak ten člověk bude se chovat, a jak ho ty děti přijmou, no.*“

Respondent R4: „*...aby člověk jako volil dobře, aby ty lidi to zvládly, protože přece jenom jako dělaj s dětma. A když to nejsou jako vysokoškolsky pedagogicky vzdělaní lidi, tak tam je vždycky taková obava, aby se člověk nespletl. Aby vybral dobře. Proto jsme i my tehdy šli do toho, že jsme ty školní asistenty udělali z našich asistentů pedagoga...protože ty lidi znáte, víte jako komu ty děti svěřujete. Jeden pohovor nic samozřejmě neodhalí...dneska musí bejt člověk ve střehu, protože, jak my máme nastavenou jako nějakou komunikaci s dětma a tak, ty vzájemný vztahy, tak to se taky nemusí povést, že se člověk trefí na správného pracovníka.*“

10 SHRnutí VÝzkumnÉHO ŠETŘENÍ, DISKUZE A DOPORUČENÍ

V této kapitole byly shrnuty výsledky provedeného výzkumného šetření. Shrnutí je zaměřeno především na zhodnocení náplně práce školních asistentů, pozitiv a negativ spojených s využíváním pozic školních asistentů, úskalí spojených se zřizováním těchto pozic a doporučení ostatním. V souvislosti s těmito výsledky byla vedena diskuze, na jejímž základě byla stanovena možná doporučení vedoucí k efektivnějšímu využití pozic školních asistentů.

10.1 SHRnutí VÝzkumnÉHO ŠETŘENÍ

Bylo provedeno výzkumné šetření s cílem zjistit uplatnění školních asistentů v českém vzdělávacím systému. Výzkumný vzorek byl vybrán z rámce určeného zapojením škol do projektu Cesty k inkluzi (2016 – 2019). Výzkumný vzorek čítal 7 respondentů, z nichž 4 byli z řad vedení škol a 3 z řad školních asistentů. Vzhledem k povaze výzkumného šetření jsou získané výsledky z hlediska validity omezené, proto je nelze vztáhnout na veškeré základní školy v ČR ani na celý vzdělávací systém.

Byla provedena evaluace profese školních asistentů z jejich osobního pohledu, a zároveň bylo vyhodnoceno uplatnění školních asistentů z pohledu vedení škol. K tomuto účelu bylo využito metody polostrukturovaného rozhovoru s jednotlivými respondenty. Následně byla získaná data analyzována a kategorizována pomocí otevřeného kódování. Z vyhodnocení získaných dat bylo zjištěno, že nejčastějšími vykonávanými činnostmi v oblasti náplně práce školních asistentů byla administrativní a organizační podpora. V rámci administrativní činnosti dvě školní asistentky uvedly, že podporovaly pedagoga například vyplňováním třídní knihy v systému škola online, pomáhaly s přípravou dokumentů, například jejich kopírováním, tiskem, skenováním, opravováním testů a sešitů, archivací a dalších. V oblasti organizační podpory všichni respondenti uvedli, že nejčastěji vykonávaly školní asistentky dohledovou a doprovodnou činnost; konkrétně dohledy na chodbách při přesunech žáků a doprovody na školní akce (bruslení, plavání, soutěže).

V oblasti komunikace s rodinou a podpory žáka v jeho domácím prostředí (například s přípravou na vyučování) všichni respondenti uvedli, že školní asistentky nedocházeli do rodin žáků. Některé asistentky komunikovali s rodiči telefonicky či emailem o provozních věcech týkajících se družiny a školní jídelny, popřípadě nemocnosti dítěte. Dle jednoho z

respondentů z řad vedení školy docházelo k podpoře žáků ze sociálně slabšího prostředí, avšak v prostředí školy.

Dle výpovědí respondentů ani jedna ze školních asistentek nevykonávala činnosti v oblasti rozvoje volnočasových a mimoškolních aktivit. Jedna z asistentek uvedla, že podporovala žáky v oblasti nepedagogické podpory při přechodu z MŠ do ZŠ, například při nácviu jednoduchých činností (odemykání a zamykání skříněk, orientace v budově školy).

Všichni respondenti vnímali využití pozic školních asistentů velmi kladně. Nejčastěji uváděnými výhodami z výpovědí vedení škol byla časová flexibilita a variabilita náplně práce školních asistentů vedoucí k časové úspoře ve prospěch pedagogů. Dva respondenti v rámci jedné školy uvedli výhodu podpory žáků mimo prostředí třídy, například při začleňování žáků do kolektivu.

Ve spojení s pozicí školních asistentů vnímali respondenti z řad vedení i jistá negativa a úskalí. Někteří respondenti uvedli jako negativum nejistotu s budoucností a udržením pozice, způsob financování školních asistentů a nedostatečné vymezení náplně práce a legislativního ukotvení pozice. Úskalí pozice dle vedení školy se týká především osobnosti asistenta. Za kladné a vhodné vlastnosti u školních asistentů považují loajálnost, diskrétnost a profesionalitu adekvátní komunikace s žáky (udržení rovnováhy mezi autoritativním a kooperativním přístupem).

Respondenti z řad školních asistentů vnímají úskalí pozice z pohledu jejich náplně práce. Jedna z respondentek uvedla jako úskalí zodpovědnost za bezpečnost žáků, druhá uvedla jako potencionální úskalí zneužití školního asistenta na činnosti, které nespádají do jeho kompetence.

Každý z respondentů měl možnost doporučit ostatním, na základě vlastní zkušenosti, co podle něho fungovalo, a co bylo pro fungování klíčové. Respondenti z řad vedení škol doporučili věnovat pozornost výběru školního asistenta, zaměřovat se na jeho osobnostní předpoklady. Za kladné a přínosné považují předchozí znalost prostředí školy, a především vhodně nastavenou komunikaci mezi školními asistenty, ostatními pedagogickými i nepedagogickými pracovníky a žáky. Dvě z asistentek doporučily rovněž komunikaci, nastavení pravidel a vzájemný respekt mezi osobnostmi školního asistenta a zbytkem komunity.

Dále byly zjištěny základní informace o škole, její charakteristika a míra zázemí pro inkluzi. K tomuto účelu byla použita metoda analýzy dokumentů výročních zpráv v období 2016 – 2019 zaměřená na proinkluzivní prvky jednotlivých škol. Pro výběr dat z výročních zpráv byl zohledněn index inkluze. Z výročních zpráv bylo zjištěno, že všechny školy vykazují proinkluzivní prvky. Všechny školy byly zapojeny do programů prevence sociálně-patologických jevů, integrovaly žáky s SVP, aktivně spolupracovaly s SPC a PPP a tvořily IVP pro potřebné žáky. Školní poradenské pracoviště měly 2 školy. Personálně zajistily všechny školy pozice asistentů pedagoga, výchovného poradce a speciálního pedagoga; 3 školy zajistily metodika prevence a koordinátora inkluze; 2 školy školního psychologa a logopeda a 1 škola speciálního psychologa. Ve výročních zprávách 3 škol byla zmíněna pozice školního asistenta. Míra zázemí pro inkluzi souvisela s velikostí školy, tedy s počtem žáků a pedagogů. Menší škola vykazovala větší spolupráci s rodinami a individuálnější přístup k žákům než velké městské školy čítající počty žáků v řádech několika set.

10.2 DISKUZE A DOPORUČENÍ

Při porovnání výsledků šetření s vymezením dle projektu OP VVV byla náplň práce školních asistentů naplněna pouze částečně, konkrétně v oblasti administrativní a organizační podpory. V hlavních určených oblastech podpory v rodině a komunikace s rodinou žáka nebo rozvoji volnočasových a mimoškolních aktivit potenciál školních asistentů naplněn nebyl.

Výpovědi školních asistentů a vedení školy se v oblasti náplně práce shodovaly. Každý z respondentů využíval jiný jazyk, avšak obsah sdělení byl podobný. Největší odlišnosti ve výpovědích se vyskytovaly v oblasti nevýhod zřízení pozic školních asistentů. Respondenti z řad školních asistentů vnímali otázku z jiného pohledu než respondenti z řad vedení školy.

Vzhledem k primárnímu využití školních asistentů ze zkoumaného vzorku je zřejmé, že škola postrádá personál, který by zajišťoval pomocné práce jako například dohledy na chodbách, práce s dokumenty (kopírování, skartování, skenování, laminování apod.) a doprovody na akce školy (plavání, bruslení). Bylo by dobré se zamyslet nad tím, zda je vhodné, aby tyto činnosti vykonával primárně školní asistent.

Z odpovědí vedení je dále zřejmé, že komunikace s rodinou a podpora žáků v rodinném prostředí je problematickým místem (rodina často neposkytuje souhlas a nepřeje si, aby školní asistent měl možnost vhladu do soukromí a chodu rodiny). Někteří respondenti uvedli, že by škole nemělo příslušet navštěvovat rodiny žáků, a raději by využili služeb neziskových organizací.

Ve dvou případech byly školní asistentky zaměstnány rovněž na pozicích asistentek pedagoga. V jednom z těchto případů se náplně práce školní asistentky a asistentky pedagoga stíraly. Vedení ani asistentka pozice téměř nerozlišovaly. Vzhledem ke vzdělání asistentky (VŠ pedagogická) vykonávala i činnosti nad rámec pozice asistentů, například opravování a pomoc se sestavováním testů.

V jednom z případů byl školní asistent v kontaktu s problematickými žáky, jejichž problémy mohly vycházet z disharmonie v rodině, avšak řešil spíše následky (dohled na chodbách, aby žáci neničili majetek školy), než příčiny nevhodného chování.

10.3 DOPORUČENÍ

Z výsledků výzkumného šetření vychází, že potenciál školních asistentů v oblasti náplně práce nebyl zcela naplněn. Asistenti byli využíváni na činnosti, pro které nebyli primárně určeni. Aby v budoucnosti docházelo k většímu pochopení pozice, a k jejímu efektivnějšímu využívání, byla stanovena možná doporučení.

Prvním doporučením určeným spíše instituci, která školní asistenty definuje a financuje, by bylo konkrétněji vymezit náplň práce školních asistentů a jejich kompetence, srozumitelně napsané a lehce dohledatelné vedením škol.

Druhým doporučením určeným instituci je kladení většího důrazu na zpětnou vazbu o náplni práce a fungování školních asistentů na školách po určitém časovém období, odpovídající na předem stanovená kritéria sledování.

Dalším doporučením určeným vedením škol je větší kooperace mezi školami, které již mají s využíváním pozic školních asistentů zkušenosti, vzájemné sdílení dobré praxe a zkušeností s klíčovými místy, která fungovala, nebo naopak varování před možnými kritickými body.

Bylo by dobré zamyslet se nad možnostmi vedoucími ke zlepšení spolupráce mezi rodinami a školami ve smyslu řešení situací, kdy zákonný zástupce žáka nedá souhlas škole ke spolupráci se školními asistenty. Vzniká tak paradoxní situace, kdy školní asistent je určen

právě pro zlepšení komunikace mezi rodinami a školami, a zároveň tyto činnosti nemůže vykonávat, jelikož k nim nebyl dán souhlas.

Možným doporučením by mohla být kooperace školy s institucemi typu OSPOD, neziskovými organizacemi a podobně. Dále stojí za úvahu možnost rozšíření kvalifikace školních asistentů v oblasti sociální sféry a základů psychologie, která by usnadnila navázání kontaktu a průběhu spolupráce s rodinami.

ZÁVĚR

Cílem mé diplomové práce bylo vyhodnotit uplatnění školních asistentů v českém vzdělávacím systému. Bylo provedeno šetření s prvky kvalitativního výzkumu formou polostrukturovaného rozhovoru s vybranými respondenty z řad vedení škol a školních asistentů. Respondenti byli vybráni ze 4 škol zapojených do projektu Cesty k inkluzi (OP VVV) v letech 2016 – 2019. Pro získání informací o míře zázemí pro inkluzi jednotlivých škol byla provedena analýza výročních zpráv ze školních let 2016 – 2019.

Získaná data z rozhovorů byla analyzována a následně vyhodnocena. Z výsledků vyplývá, že potenciál školních asistentů nebyl zcela naplněn dle náplně práce definované OP VVV. V hlavních oblastech podpory žáků v domácím prostředí a komunikace s rodinou či podpory rozvoje volnočasových a mimoškolních aktivit potenciál naplněn nebyl. Ve vedlejších oblastech administrativních a organizačních činností byl potenciál školních asistentů naplněn, avšak ve vyšší míře, než bylo primárně určeno. Z analýzy výročních zpráv vyplývá, že školy vykazují proinkluzivní prvky především v personální oblasti. Míra inkluzivity se liší v závislosti na velikosti škol.

Vzhledem k získaným výsledkům byla stanovena doporučení pro zlepšení uplatnění a využívání potenciálu školních asistentů, která však není možné aplikovat celoplošně, jelikož výzkum probíhal na vybraných školách v rámci Plzeňského kraje a zapojení do zmíněného projektu.

RESUMÉ

Diplomová práce se zabývá uplatněním školních asistentů v českém vzdělávacím systému. Pozornost nejprve věnujeme teoretickým východiskům problematiky inkluze v kontextu vzdělávání opřeným o dokument Index inkluze. Uvádíme základní charakteristiku pozic školního asistenta a asistenta pedagoga a věnujeme pozornost jejich legislativnímu ukotvení, potřebné kvalifikaci a předepsané náplni práce. Pozornost je dále věnována žákům se sociálním znevýhodněním, pro které je školní asistent určen. Výzkumným rámcem byl projekt Cesty k inkluzi (OP VVV) realizovaný FPE ZČU (2016 – 2019). Výzkumného šetření s cílem provést evaluaci působení osob v rolích školních asistentů se účastnilo 7 respondentů. Prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru doplněného analýzou dokumentů se respondenti vyjadřovali k problematice uplatnění školních asistentů ve vybraných základních školách Plzeňského kraje. Z výsledků výzkumného šetření vyplývá, že potenciál školních asistentů byl v oblasti organizační a administrativní podpory přínosem. Nicméně z hlediska nastavené náplně práce a možného uplatnění školních asistentů na poli podpory žáků se SVP byl jejich potenciál naplněn pouze částečně.

The diploma thesis deals with the expected work assignments of school assistants in Czech educational system. We first pay attention to the theoretical basis of the issue of inclusion in the context of education based on the Inclusion Index document. We present the basic characteristics of the positions of school assistant and teaching assistant and pay attention to their legislative anchoring, the necessary qualification and the prescribed scope of work. Attention is further oriented towards students with social disadvantages, for whom the school assistant is primarily intended. The research framework was the Cesty k inkluzi (OP VVV) project implemented by the FPE UWB (2016 – 2019). Seven respondents participated in the research survey with the aim of evaluating the activities of persons in the roles of school assistants. Through a semi-structured interview supplemented by an analysis of documents, respondents commented on the issue of the expected work assignments of school assistants in selected primary schools in the Pilsen Region. The results of the research survey show that the potential of school assistants was a benefit in the field of organizational and administrative support. However, in terms of the set scope of work and the possible application of school assistants in the field of support for pupils with SEN, their potential was only partially fulfilled.

SEZNAM LITERATURY

1. ANDRONÍKOVÁ, Zuzana, 2018. *Role asistenta pedagoga v současné primární škole*. Plzeň. Diplomová práce. Západočeská univerzita v Plzni. Fakulta pedagogická.
2. BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel, 2002. *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education. ISBN-1-872001-18-1.
3. BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel, 2007. *Ukazatel inkluze. Rozvoj učení a zapojení ve školách*. Rytmus, o. s. ISBN 80-903598-5-X.
4. HENDL, Jan, 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.
5. KÁŇOVÁ, Šárka, 2019. *Evaluating the role and experiences of school assistants in the support of inclusive education practice in Czech Republic*. In *Journal of Intellectual Disability Research*. 63(7), Special Issue: Future4All. Hoboken, NJ USA: Wiley, s. 764. ISSN: 0964-2633.
6. KENDÍKOVÁ, Jitka, 2016. *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-12-1.
7. MŠMT, 2016a. *Přehled šablon a jejich věcný výklad. Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT. [cit. 13.10.2020]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/OP_VVV/vyzva_sablony_I/Avizo_kveten_2016/Priloha_c_3_Prehled_sablon_avizo.pdf.
8. MŠMT, 2016b. *Školní asistent v projektech OP VVV* [online]. Praha: MŠMT. [cit. 7.11.2020]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/OP_VVV/Vyzva_Inkluzivni_vzdelavani/Specifika_skolni_asistent.pdf.
9. NĚMEC, Zbyněk, 2019a. *Systematická podpora sociálně znevýhodněných žáků ve vzdělávání*. Praha: Nová škola. ISBN 978-80-905807-9-4.
10. NĚMEC, Zbyněk, 2019b. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Verlag Dashöfer. ISBN 978-80-87963-84-5.
11. NĚMEC, Zbyněk, 2016. *Společné přípravy a konzultace jako klíč k úspěšné spolupráci asistenta s učitelem*. Praha: Nová škola. ISBN 978-80-905807-3-2.
12. NĚMEC, Zbyněk, 2014. *Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Nová škola. ISBN 978-80-903631-9-9.
13. NOVÁ ŠKOLA o.p.s., 2013a. *Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů. Profese školního asistenta* [online]. [cit. 5.11.2020]. Dostupné z: <https://www.asistentpedagoga.cz/skolni-asistent/profese-skolniho-asistenta>.
14. NOVÁ ŠKOLA o.p.s., 2013b. *Jak vytvořit ve škole tandem* [online]. [cit. 8.11.2020]. Dostupné z: <http://www.novaskolaops.cz/assets/user/asistenti/ke%20sta%C5%BEn%C3%AD/pdf%20tandem.pdf>.

15. SURYNEK, Alois, KOMÁRKOVÁ, Růžena, KAŠPAROVÁ, Eva, 2001. *Základy sociologického výzkumu*. Praha: Management Press. ISBN8072610384.
16. ŠVAŘÍČEK, Roman; ŠEĐOVÁ, Klára, 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.
17. ZČU, 2019. *Cesty k inkluzi* [online]. [cit. 13.10.2020]. Dostupné z: <http://cki.zcu.cz/about.html>.

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ

Obrázek 1: Konceptualizace výzkumného problému a cílů práce	23
Tabulka 1: Porovnání pozice školního asistenta a asistenta pedagoga.....	11
Tabulka 2: Kazuistika - škola 1	31
Tabulka 3: Kazuistika - škola 2	33
Tabulka 4: Kazustika - škola 3	35
Tabulka 5: Kazustika - škola 4	37
Tabulka 6: Přehled respondentů	38
Tabulka 7: Porovnání náplně práce ŠA A1 s OP VVV	39
Tabulka 8: Porovnání náplně práce ŠA A2 s OP VVV	42
Tabulka 9: Porovnání náplně práce ŠA A3 s OP VVV	44
Tabulka 10: Porovnání náplně práce ŠA na škole 4 s OP VVV.....	46

PŘÍLOHY

Příloha 1 – Struktura rozhovoru pro ředitele škol

Příloha 2 – Struktura rozhovoru pro školní asistenty

Příloha 3 – Informovaný souhlas

PŘÍLOHA 1 – STRUKTURA ROZHOVORU PRO ŘEDITELE ŠKOL

Proč jste si z nabízených možností vybrali zrovna školního asistenta?

Jaká byla vaše očekávání na začátku? Co jste od této pozice očekávali?

Naplnila se vaše očekávání?

Jak se vám pozice školních asistentů osvědčila?

Máte i po skončení projektu na škole stále tuto pozici?

Jaká pozitiva obecně vidíte ve spolupráci se školními asistenty? Co se povedlo?

Spatřujete nějaká negativa? Co se nepovedlo?

Jaká doporučení pro práci se školními asistenty byste dal/a jiným školám?

Jaká byla/mohla být úskalí při zřizování pozice školní asistent?

Myslíte si, že je vaše škola proinkluzivní? Jaká klíčová kritéria podle vás splňuje proinkluzivní vzdělávání?

Jaké konkrétní výstupy vaše škola realizuje směrem k inkluzi žáků?

Myslíte si, že má pozice školního asistenta na školách budoucnost a smysl?

PŘÍLOHA 2 – STRUKTURA ROZHOVORU PRO ŠKOLNÍ ASISTENTY

V čem se, podle vás liší pozice školního asistenta a asistenta pedagoga?

Jaká byla vaše profese předtím?

Jakou profesi vykonáváte nyní po ukončení projektu?

Jaká byla vaše motivace pro výběr povolání školního asistenta?

Připadala jste si adekvátně platově ohodnocena?

Myslíte si, že škola, na které jste pracovala má proinkluzivní filozofii? Jak byste popsala klíčová kritéria proinkluzivního smýšlení?

Jak probíhal váš běžný pracovní den v pozici školního asistenta?

Komunikovala jste s rodinou žáka? Doprovázela jste žáka na mimoškolní aktivity?

Poskytovala jste žákům podporu přímo v rodině?

Zažila jste konfliktní či problémovou situaci během výkonu své profese?

Myslíte si, že má pozice školního asistenta na školách budoucnost a smysl?

Povězte mi něco o komunikaci na vaší škole...

Povězte mi o výhodách, které souvisí se zřizováním pozice školního asistenta...

Povězte mi něco o nevýhodách, které souvisí se zřizováním pozice školního asistenta...

Jaká byste dala doporučení ostatním kolegyním školním asistentkám? CO je podle vás klíčové pro to, aby vše fungovalo?

Jaká úskalí podle vás představuje pozice školního asistenta?

PŘÍLOHA 3 – INFORMOVANÝ SOUHLAS

Byl/a jste zkontaktován/a k rozhovoru za účelem získání dat a informací pro výzkum v pedagogických vědách. Výzkum probíhá za účelem zpracování diplomové práce s názvem Uplatnění školních asistentů v českém vzdělávacím systému. Cílem práce je zjistit, jakým způsobem byl využit potenciál funkce školních asistentů. Pro výzkum je klíčové získat informace týkající se náplně práce školních asistentů a spolupráce školních asistentů s rodinou žáka z pohledu samotných školních asistentů, z pohledu jejich nadřízených a z pohledu ředitelů škol, na kterých byl realizován projekt Cesty k Inkluzi. Vzhledem k současné epidemiologické situaci bude rozhovor realizován online formou, nahráván a poté přepsán. Získané informace a data budou anonymizovány. Veškeré analýzy dat a informací budou citovány anonymně. Vaše spolupráce na výzkumném šetření je dobrovolná a máte právo odmítnout na jakoukoli otázku odpovědět nebo kdykoliv z výzkumu vystoupit. Vystoupení z projektu pro Vás nenes žádná rizika, taktéž účast na výzkumném šetření pro vás nebude mít žádné negativní důsledky.

Souhlasím s poskytnutím rozhovoru Lucii Fremrové za účelem získání informací k výše uvedenému výzkumnému šetření.

V Plzni dne _____