

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PEDAGOGIKY

MAPOVÁNÍ ŽIVOTNÍCH CEST ASISTENTŮ PEDAGOGA

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Karolína Vyšatová

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

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

Plzeň 2020

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

V Plzni, 1. července 2020

.....
vlastnoruční podpis

Ráda bych touto cestou poděkovala vedoucí mé diplomové práce Mgr. Šárce Káňové, Ph.D. za odborné vedení a vstřícný přístup. Dále pak asistentům pedagoga za ochotu a spolupráci při sběru dat pro výzkumnou část práce. V neposlední řadě bych ráda vyjádřila obrovský dík své rodině za trpělivost a psychickou podporu během celé doby studia.

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

Fakulta pedagogická

Akademický rok: 2019/2020

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Karolína VYŠATOVÁ
Osobní číslo:	P16M0038K
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Téma práce:	Asistent pedagoga – povolání nebo poslání. Mapování profesních drah asistentů pedagoga na vybraných základních školách v Plzni.
Zadávající katedra:	Katedra pedagogiky

Zásady pro vypracování

1. Zpracování projektu práce
2. Sběr a analýza odborné literatury
3. Realizace projektu práce
4. Závěry a doporučení pro praxi
5. Zpracování a odevzdání DP i v elektronické podobě




Rozsah diplomové práce:
Rozsah grafických prací:
Forma zpracování diplomové práce: **tištěná**

Seznam doporučené literatury:

- GABAŠOVÁ, Jitka a Miroslav VOŠMIK. Asistent pedagoga a klima třídy. Praha: Raabe, 2019. ISBN 978-80-7496-419-0.
- HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.
- HENRIKSEN, Jan Olaf a Arne Johan VETLISEN. Blízke a vzdálené: etické teorie a princípy práce s lidmi. Bmo: Sdružení podané ruce, 2000. ISBN 80-85834-85-5.
- KENDÍKOVÁ, Jitka. Asistent pedagoga. Praha: Raabe, 2017. ISBN 978-80-7496-349-0.
- ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEDOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-262-0644-6.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Šárka Káňová, Ph.D.**
Katedra pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **6. prosince 2019**
Termín odevzdání diplomové práce: **30. června 2021**

Doc. RNDr. Pavel Mentlík, Ph.D.
děkan

Mgr. Milan Podpera, Ph.D.
vedoucí katedry

V Plzni dne 4. února 2020

OBSAH

SEZNAM ZKRATEK	3
ÚVOD.....	4
1 VYMEZENÍ POJMŮ.....	5
1.1 PEDAGOGICKÝ PRACOVNÍK	5
1.2 ASISTENT PEDAGOGA.....	5
1.3 OSOBNÍ ASISTENT	6
1.4 ŠKOLNÍ ASISTENT	7
1.5 ŽÁK SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	7
1.6 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ.....	7
1.7 ŠKOLSKÉ PORADENSKÉ ZAŘÍZENÍ	8
2 VÝVOJ POZICE ASISTENTA PEDAGOGA	9
2.1 POZICE ASISTENTA PEDAGOGA V PROUDU ČASU	9
2.2 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI V RŮZNÝCH ZEMÍCH EVROPY	10
2.2.1 Školství v Dánsku.....	11
2.2.2 Školství v Rakousku	11
2.2.3 Školství v Nizozemsku.....	11
2.2.4 Školství ve Velké Británii.....	12
2.3 ASISTENT PEDAGOGA Z POHLEDU LEGISLATIVY	12
2.4 ASISTENT PEDAGOGA V ČÍSLECH	14
3 ROLE ASISTENTA PEDAGOGA A ČINNOSTI VYKONÁVANÉ PŘI PODPOŘE ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....	16
3.1 ROLE ASISTENTA PEDAGOGA	16
3.2 NÁPLŇ PRÁCE A KOMPETENCE ASISTENTA PEDAGOGA	17
4 INTEGRACE A INKLUZE VE VZDĚLÁVÁNÍ.....	19
5 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN JAKO VÝCHODISKO PRO PRÁCI ASISTENTA PEDAGOGA	21
6 PŘEDPOKLADY PRO VÝKON PROFESE ASISTENTA PEDAGOGA.....	24
6.1 KVALIFIKAČNÍ PŘEDPOKLADY	24
6.2 OSOBNOSTNÍ PŘEDPOKLADY.....	25
7 SPOLUPRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA S ÚČASTNÍKY VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍHO PROCESU	27
7.1 VZTAH ASISTENT PEDAGOGA A PEDAGOG.....	27
7.2 VZTAH ASISTENT PEDAGOGA A ŽÁK	27
7.3 VZTAH ASISTENT PEDAGOGA A RODIČ	28
8 SHRNUÍ TEORETICKÝCH VÝCHODISEK	30
9 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	31
9.1 VÝZKUMNÁ STRATEGIE	31
9.2 KONCEPTUALIZACE VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU A OPERACIONALIZACE VÝZKUMNÝCH CÍLŮ	32
9.3 VÝZKUMNÉ METODY	35
9.4 TRIANGULACE	37
9.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR	37
9.6 ZPŮSOBY SBĚRU DAT A JEJICH ANALÝZA	38
9.6.1 Metoda analýzy skrze životní příběhy	39
9.6.2 Metoda komparace	42
10 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	44
10.1 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ SKRZE ANALÝZU ŽIVOTNÍCH PŘÍBĚHŮ A OPERAČNÍ DOMÉNY	44
10.1.1 Životní příběh respondenta č. 1	44
10.1.2 Životní příběh respondenta č. 2	50

10.1.3 Životní příběh respondenta č. 3	56
10.1.4 Životní příběh respondenta č. 4	61
10.1.5 Životní příběh respondenta č. 5	66
10.1.6 Životní příběh respondenta č. 6	70
10.1.7 Životní příběh respondenta č. 7	74
10.1.8 Životní příběh respondenta č. 8	78
10.2 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ SKRZE METODU KOMPARACE.....	82
11 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	84
ZÁVĚR	88
RESUMÉ.....	89
SEZNAM LITERATURY.....	90
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ	93
PŘÍLOHY.....	I

SEZNAM ZKRATEK

AP	asistent pedagoga
IVP	individuální vzdělávací plán
PP	pedagogický pracovník
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
SPC	speciálně poradenské centrum
SVP	speciální vzdělávací potřeby
VVP	výchovně vzdělávací proces

ÚVOD

Tématem předkládané diplomové práce je mapování životních cest osob působících na pozici asistenta pedagoga na vybraných základních školách na území města Plzně.

Již během studia vysoké školy jsem měla možnost pracovat jako učitelka na jedné z plzeňských základních škol. Zde jsem se setkala s mnoha asistenty pedagoga a sama jsem měla možnost ve své třídě s jednou z asistentek úzce spolupracovat. Právě v této době jsem se začala o téma a celkovou problematiku profese asistentů více zajímat. Během několika málo hodin i v jiných třídách jsem měla možnost spolupracovat i s jinými asistenty a začala jsem pociťovat místy až propastné rozdíly v přístupu jednotlivých asistentů. Motivy těchto odlišností v přístupu často pramenily z osobní oblasti jednotlivce. Díky tomuto zjištění jsem se rozhodla pro výzkum právě v této oblasti, abych získala odpovědi, alespoň na některé otázky.

V následujících kapitolách této práce se zabýváme jednotlivými oblastmi dotýkajícími se asistentů pedagoga a jejich práce. Rozebíráme vývoj této profese retrospektivně, ale i v rámci vývoje počtu těchto osob, velkou míru pozornosti věnujeme také legislativnímu zakotvení. Neopomínáme ani definování pojmů, inspiraci u školských systémů jiných zemí, ale také povinnosti a náplň práce asistenta, nebo spolupráci s osobami podílejícími se na výchovně vzdělávacím procesu.

Na teoretickou část bezprostředně navazuje metodologická část výzkumného šetření. Klademe si otázku, jaké byly a jsou životní cesty asistentů pedagoga, a jak se od sebe mohou lišit vzhledem k věku jednotlivých respondentů. Nejdříve se věnujeme metodologii výzkumného šetření, výzkumné strategii, konceptualizaci a operacionalizaci. Dále uvádíme výzkumné metody a výzkumný soubor a způsob sběru a analýzy dat. Následně přinášíme výsledky výzkumného šetření, které vycházejí z životních příběhů vybraných respondentů.

Veškerá získaná data jsou využita pouze pro účely předkládané práce.

1 VYMEZENÍ POJMŮ

V této kapitole jsou rozebrány pojmy, které přímo souvisejí s asistencí žákům se speciálními vzdělávacími potřebami v prostředí školy. V českém vzdělávacím systému je možné se setkat se třemi typy asistentů. Rozdílnost jejich práce však není vždy správně interpretována. Máme na mysli asistenta pedagoga (v dalším textu jen AP), osobního asistenta a tzv. školního asistenta (Kendíková, 2017).

1.1 PEDAGOGICKÝ PRACOVNÍK

Pojem pedagogického pracovníka je vymezen v Zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Ten definuje pedagogického pracovníka jako každého, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného. Přímou pedagogickou činnost může vykonávat učitel, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér nebo vedoucí pedagogický pracovník. Za pedagogického pracovníka může být shledána i osoba vykonávající pedagogickou činnost v sociálních službách. Každý pedagogický pracovník tedy musí vykonávat přímou pedagogickou činnost (Vejrochová a kol., 2015; Kendíková, 2017).

AP určuje konkrétní náplň práce ředitel školy. AP má tedy stejná práva i povinnosti jako všichni ostatní pedagogičtí pracovníci. Základními předpoklady pro výkon této pozice je plná způsobilost k právním úkonům, trestní bezúhonnost, zdravotní způsobilost, odborná kvalifikace dle Zákonu č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících (ve znění Zákonu č. 198/2012 Sb. o pedagogických pracovnících) a znalost českého jazyka (Vejrochová a kol., 2015; Kendíková, 2017).

1.2 ASISTENT PEDAGOGA

Teplá (2016) definuje AP takto: „*Nová profese v našem školství – asistent pedagoga – je pomocník pedagoga, který se může významnou měrou podílet na vzdělávacím procesu nejen ve škole, ale i v oblasti mimoškolní výchovy. Podílí se na podprůměrném vzdělávání a integraci žáka se sociálním nebo s kulturním znevýhodněním žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a také žáka mimořádně nadaného*“. Tato profese se vyskytuje na poli českého školství již zhruba dvacet let, ale po celou dobu své existence prochází

značnými změnami a stále se vyvíjí, proto se v mnoha ohledech může jevit jako profese nová.

AP řadíme mezi pedagogické pracovníky, je tedy zaměstnancem mateřské školy, základní školy, speciální základní školy, střední školy nebo školy vyšší odborné a působící ve třídě, v níž je vzděláván žák či žáci (student či studenti) se speciálními vzdělávacími potřebami. Statut a činnosti asistenta pedagoga jsou definovány především v Zákoně č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním a vyšším odborném vzdělávání a v Zákoně č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, spadá tedy do rezortu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.

Pracuje pod vedením pedagoga a přímou podporu mu poskytuje poradenský pracovník školy a příslušná poradenská zařízení. Tuto pozici zřizuje ředitel školy na základě souhlasu příslušného krajského úřadu. Ředitel asistentovi stanovuje také náplň práce a zařazuje ho do příslušné platové třídy, na základě kvalifikace a náročnosti vykonávaných činností. K hlavním činnostem asistenta pedagoga patří pomoc pedagogickému pracovníkovi ve všech směrech, pomoc žákům s přizpůsobením se školnímu prostředí, pomoc při výuce a s přípravou na ni a pomoc žákům se zdravotním postižením se sebeobsluhou během vyučování a školních akcí (Kendíková, 2017).

1.3 OSOBNÍ ASISTENT

Osobní asistent je pracovní pozice, se kterou operuje legislativa sociálních služeb v gesci Ministerstva práce a sociálních věcí. Osobní asistent je pracovníkem sociální služby, tzv. osobní asistence, upravené Zákonem č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. §38 výše uvedeného zákona definuje tuto službu jako tzv. terénní službu, která je poskytována osobám se sníženou soběstačností a to ať z důvodu věku, chronického onemocnění, či zdravotního postižení, jejichž situace vyžaduje podporu jiné fyzické osoby. Poskytuje se v přirozeném prostředí klienta při činnostech, které osoba potřebuje. Osobní asistent může pomoc poskytovat při běžných sebeobslužných úkonech, pomáhá se zajištěním osobní hygieny, stravy, chodu domácnosti. Pomoc lze také sjednat při výchově a vzdělávání, zprostředkování kontaktu s okolním prostředím a v neposlední řadě také při uplatňování práv a oprávněných zájmů. Od asistenta pedagoga se liší především tím, že ho není možné shledat za pedagogického pracovníka školy (Kendíková, 2017).

1.4 ŠKOLNÍ ASISTENT

Školní asistent je stejně jako AP zaměstnancem školy, ale liší se jeho náplň práce a také způsob financování. Školní asistent bývá financován z tzv. šablon a není pedagogickým pracovníkem. Jeho náplní práce bývá nepedagogická podpora přímo v rodině, zprostředkování komunikace (rodina, komunita, škola), pomoc s rozvojem mimoškolních a zájmových aktivit, přímá nepedagogická podpora v předškolním vzdělávání a podpora učitele při administrativních a organizačních činnostech (Kendíková, 2017).

1.5 ŽÁK SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Před vydáním Školského zákona byly za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami považováni všichni žáci se zdravotním postižením (osoby s mentálním, tělesným, zrakovým postižením, s vadou řeči, s poruchami učení nebo chování a osoby se souběžným postižením více vadami), zdravotním znevýhodněním (osoby se zdravotním oslabením, dlouhodobou nemocí a zdravotními poruchami zahrnujícími poruchy učení a chování vedoucími k nutnosti zohlednění ve výuce) a osoby se sociálním znevýhodněním (osoby z nízkého sociokulturního prostředí, jež jsou ohroženy sociokulturními jevy a je jim nařízena ochranná nebo ústavní výchova) (Kendíková, 2017).

V současnosti se žákem se SVP rozumí takový žák, který k naplnění svých vzdělávacích možností, nebo k uplatnění, či naplnění svých práv na rovnoprávném základě potřebuje poskytnutí určitých podpůrných opatření. Podpůrná opatření jsou chápána jako nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám. Osoby využívající podpůrná opatření mají právo na jejich poskytnutí školou a školských zařízeních bezplatně. Toto nařízení je ukotveno v §16 odst. 1 Školského zákona (Kendíková, 2017, Gabašová, Vosmik, 2019).

1.6 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ

Podpůrná opatření můžeme definovat jako soubor organizačních, personálních a vzdělávacích opatření, jež se poskytují žákům, kteří je ze zákonem vymezených důvodů potřebují (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Podpůrná opatření se podle pedagogické, organizační a finanční náročnosti dělí do pěti stupňů. V první stupni jsou zařazena opatření, která poskytuje škola sama, bez doporučení školského poradenského zařízení a bez nároku na finanční podporu. Opatření druhého a

vyššího stupně jsou poskytována na základě doporučení školských poradenských zařízení a škola na ně obdrží finanční prostředky. AP patří mezi podpůrné opatření druhého vyššího stupně. Dělení podpůrných opatření do jednotlivých stupňů je uvedeno v § 16 odst. 2 Školského zákona (Kendíková, 2017, Gabašová, Vosmik, 2019).

Základním podpůrným opatřením je tvorba individuálního vzdělávacího plánu. IVP vychází ŠVP (ŠVP vychází z RVP), ze závěrů vyšetření školských poradenských zařízení a z vyjádření zákonných zástupců nezletilého žáka nebo případně z vyjádření zletilého žáka. IVP je důležitý dokument dokumentace žáka a je nezbytný pro zajištění SVP. IVP se zpracovává týmovou prací pedagoga, AP, školského poradenského zařízení, zákonných zástupců a žáka (Bartoňová, Vítková, 2016).

1.7 ŠKOLSKÉ PORADENSKÉ ZAŘÍZENÍ

Školským poradenským zařízením se rozumí pedagogicko psychologická poradna (v dalším textu jen PPP) a speciálně pedagogické centrum (v dalším textu jen SPC). Tyto instituce mají kompetence vydávat doporučení či vyjádření, jež mají stejnou váhu a vypovídající hodnotu jako prováděcí předpisy. Fungování školských poradenských zařízení je ustanoveno ve Vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (Vejrochová a kol., 2015; Kendíková, 2017).

PPP je zařízení zajišťující komplexní sociální, speciálně pedagogickou a psychologickou péči. Úkolem tohoto zařízení je zjištění a diagnostika poruch učení a chování a dalších problémů souvisejících s vývojem osobnosti, výchovou a vzděláváním dětí a mládeže. Poskytuje poradenské, psychokorektní a terapeutické služby. Zaměstnanci tohoto zařízení zpracovávají odborné posudky a podklady pro odklad školní docházky či doporučení pro vzdělávání žáků se SVP. Podílí se na poradenských a preventivních aktivitách pro školy a rodiče (Bartoňová, Vítková, 2016).

SPC je zařízení poskytující poradenskou činnost pro děti a mládež s určitým typem postižení, případně s více souběžnými postiženími. Této poradenské činnosti je možno využívat zpravidla od věku 3 let do věku 26 let. Služba je poskytována jako komplexní, zahrnující systematickou speciálně-pedagogickou, psychologickou a psychoterapeutickou činnost (Bartoňová, Vítková, 2016).

2 VÝVOJ POZICE ASISTENTA PEDAGOGA

V této kapitole přinášíme stručný přehled historického vývoje profese AP, srovnání s touto pozicí v některých evropských státech, které vývoj v České Republice ovlivnily. V kapitole 3.2 uvádíme legislativu, která se přímo týká práce AP, navazující kapitola je věnována přehledu počtu AP v jednotlivých krajích v rámci celé republiky v letech 2010 - 2017.

2.1 POZICE ASISTENTA PEDAGOGA V PROUDU ČASU

Za posledních 25 let prošel vzdělávací systém ČR značnými změnami. Jejich cílem bylo vytvoření demokratického a humánního školství, které by poskytovalo všem členům společnosti stejné šance na vzdělání, založené na rovnosti příležitostí a vytvoření optimálních podmínek pro každého žáka. Především v posledních patnácti letech byl v ČR kladen důraz na prvky společného vzdělávání žáků s postižením nebo znevýhodněním společně s jejich vrstevníky. Pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami byly postupně zaváděny nové vzdělávací možnosti na základě zahraničních zkušeností z projektů realizovaných především v Dánsku, Rakousku, Nizozemsku, Velké Británii a jiných vyspělých evropských státech. Tyto možnosti vycházely ze stále větší potřeby respektu, ochrany hodnot a důstojnosti každé lidské bytosti (Teplá, Felcmanová, 2016, Hájková a kol., 2018).

V první polovině devadesátých let byla pracovní náplň AP v ČR zaměřena především na romské žáky. V roce 1997 tak vzniklo označení romský asistent. Mezi lety 1997 až 2001 vzrostl jejich počet více jak desetinásobně. Mezi lety 2000 a 2001 se od tohoto označení postupně ustoupilo a profese asistenta dostala mnohem širší rozměr. Pojetí této pracovní pozice se změnil na „vychovatel – asistent učitele“. Jejich úkolem byla podpora všech sociálně znevýhodněných žáků bez ohledu na etnickou příslušnost. Pojetí práce AP, jak ho známe dnes, vznikala mezi lety 2004 a 2005 a jejich úkolem se stala práce s žáky se zdravotním a sociální znevýhodněním (Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková, 2014).

Profese AP by nemohla vzniknout bez integrativního, resp. později inkluzivního vzdělávání. Předpokladem pro implementaci inkluzivního vzdělávání se stal moment navázání spolupráce s Evropskou agenturou pro rozvoj speciálního a inkluzivního vzdělávání v roce 2004. Záměr a požadavky na zavádění inkluzivního vzdělávání naplnila

poté nová školská legislativa, Zákon č. 561/2004 Sb. a jeho pozdější novelizace č. 82/2015 Sb, a Vyhláška č. 73/2005 Sb. a její pozdější novelizace a Vyhláška č. 27/2016 Sb., jež definují vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných včetně jejich personální a materiální podpory. Těmto předpisům však již předcházela Vyhláška č. 127/1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách, kde bylo poprvé ustanovena možnost souběžného působení dvou pedagogických pracovníků v jedné třídě, z nichž jeden mohl být asistent. AP tak začal představovat jeden z hlavních „nástrojů“ podpory společného vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich spolužáků v běžných školách (Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková, 2014; Teplá, Felcmanová, 2016).

V prvopočátku obnášela práce AP pouze rutinní administrativní úkony, dnes však spočívá v přímé práci s žákem, v jeho vedení a podpoře (Chambers, 2015). V současné době je AP chápán především jako podpůrné opatření žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Jeho hlavní rolí je poskytnout podporu jinému pedagogickému pracovníkovi, při práci s žáky se SVP, ale i ostatními žáky. Smyslem práce s ostatními žáky je poskytnutí dostatečného prostoru pro učitele na individuální práci s žáky se SVP – asistent se tak primárně stává asistentem pedagoga, nikoli asistentem pouze žáka se speciálními vzdělávacími potřebami (Němec, Martinovská, 2018).

2.2 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI V RŮZNÝCH ZEMÍCH EVROPY

V této kapitole jsme se věnovali vzdělávacím systémům v různých zemích Evropy, v nichž byla nalezena inspirace pro změnu školství v České republice a následný vznik pozice AP, za účelem zajištění rovnocenného a rovnoprávného základu pro všechny žáky bez výjimky (Zomanová, 2018).

V českém vzdělávacím systému neplní AP totožnou funkci s totožnou náplní práce jakou v níže zmiňovaných zemích. Vzdělávací systémy těchto zemí byly využity pouze jako vodítko pro vznik pozice AP u nás. Teoretický kontext přinášíme v následujících kapitolách a jeho reálnému využití se věnujeme v praktické části v podobě rozhovorů s AP.

2.2.1 ŠKOLSTVÍ V DÁNSKU

Ve školství tohoto severského státu je věnována velká pozornost žákům se všemi druhy postižení s velkou snahou o integraci. Žáci jsou začleňováni do hlavního vzdělávacího proudu na základě diferenciovaného vzdělávání. Vytváří podmínky pro integraci tělesně, smyslově i mentálně postižených. Žáci se SVP navštěvují běžnou základní školu, je jim poskytována podpora v rámci Folkeskole a to pouze u několika předmětů. Přestože v Dánsku, stejně jako dalších severských zemích, je kladen velký důraz na integraci, i zde existují speciální třídy v běžných školách a dokonce i speciální školy.

Žák je podroben pedagogicko-psychologickému vyšetření a na základě jeho výsledků a doporučení rozhoduje ředitel o přidělení žáka do speciální školy nebo třídy. Ředitel navrhuje nezbytná opatření ve spolupráci s rodiči a PPP (Zormanová, 2018).

2.2.2 ŠKOLSTVÍ V RAKOUSKU

Rakousko je jednou zemí s velmi dobře zavedeným a propracovaným systémem zvláštních škol, kterých ve školním roce 2017/2018 působilo v zemi bezmála na tři stovky. Tyto školy jsou rozděleny do deseti typů podle zaměření na jednotlivé typy zdravotního postižení od postižení smyslového, přes tělesné až po postižení vícenásobné.

Od roku 1993 mají rodiče žáků se zdravotním postižením díky § 8 zákona o povinném vzdělávání možnost volby mezi běžnou základní školou a školou speciální. Možnost integrace do běžných škol byla roku 1996 umožněna také na čtyři roky nižší sekundární úrovni. Za podporu dětí integrovaných do běžných škol nesou odpovědnost také školy zvláštní. Dle nezávislého monitorovacího výboru je však nutno vyvinout ještě velkého úsilí k posunu k inkluzivnímu vzdělávání v Rakousku (Flieger & Naue, 2019).

2.2.3 ŠKOLSTVÍ V NIZOZEMSKU

Nizozemské školy mají povinnost nabízet pouze základní úroveň kvality vzdělávání, podporu a služby pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nabízejí dobrovolně, v takovémto případě musí zveřejnit jaký druh a výši podpory jsou schopni nabídnout. Tyto informace poskytují rodičům široký přehled o možnostech vzdělávání v jejich okolí. Rodiče podávají žádost o přijetí na jakoukoli jimi zvolenou školu, o přijetí dítěte rozhoduje sama škola. O nepřijetí nemůže rozhodnout pouze na základě žákova znevýhodnění, vzhledem

k tomu, že by byl porušen zákon o rovném zacházení. Může tak učinit pouze na základě toho, že žákovy speciální vzdělávací potřeby převyšují školou nabízené možnosti podpory.

V případě odmítnutí žáka musí školská rada doporučit jinou školu v regionu, která je schopna jeho speciální vzdělávací potřeby naplnit, ve většině případů se však jedná o školu speciální (Smits, 2019).

2.2.4 ŠKOLSTVÍ VE VELKÉ BRITÁNII

Ve Velké Británii systém všeobecného vzdělávání zahrnuje školy běžné i školy zvláštní, včetně umístění zdravotně postižených dětí mimo jejich komunitu. To vše je zakotveno v britské rezervaci a prohlášení k článku 24 CRPD. Na území Anglie funguje více než tisíc zvláštních škol, které navštěvuje zhruba jedno procento z celkového počtu žáků. Při vzdělávání starších žáků (od 11 let) mohou být školy specializované v jedné oblasti (komunikace a interakce, poznávání a učení, sociální, emoční a duševní zdraví nebo smyslové a fyzické potřeby). Při umísťování dítěte do školy bývá brána v úvahu preference rodičů, ale není určujícím faktorem pro umístění. Případné odvolání rodičů zvažuje soud pro zvláštní vzdělávací potřeby. Podle školského zákona z roku 1996 jsou všechny zvláštní školy povinny dodržet národní kurikulum. Předpoklad vzdělávání žáků v běžných školách posílil Zákon o zvláštních vzdělávacích potřebách a postižení z roku 2001, který dovoluje umístit žáka do speciální školy pouze za předpokladu, že škola poskytne žákovi vhodnější opatření než škola běžná. V běžné škole je žákům poskytována podpora prostřednictvím systému speciálních vzdělávacích potřeb. Pokyny pro tento systém jsou uvedeny v Kodexu speciálních vzdělávacích potřeb a postižení z ledna 2015 (Crowther, 2019).

2.3 ASISTENT PEDAGOGA Z POHLEDU LEGISLATIVY

V této kapitole uvádíme předpisy, jež utvářejí právní rámec zajištění odpovídajícího stupně a formy vzdělávání žáků a velká míra pozornosti je také věnována právnímu zakotvení pozice AP.

V oblasti školství a vzdělávání je základním právním předpisem **Ústava české republiky** (Zákon č. 1/1993 Sb.). Hlava první, článek 2, odstavec 4 zaručuje všem občanům možnost činit vše, co není zákonem zakázáno, a nikdo nesmí být nucen činit to, co není zákonem přikázáno. Její součástí je **Listina základních práv a svobod** (Zákon č. 2/1993, Sb.). Hlava první, článek 1 poskytuje záruku na svobodu a rovnost v důstojnosti i v právech. Článek 3,

odst. 1 zaručuje základní práva a svobody pro všechny bez rozdílu. Článek 33, odst. 1 a 2 zaručuje právo na bezplatné vzdělání na všech stupních škol. S těmito dokumenty koresponduje **Listina základních práv Evropské unie**, která přiznává osobám s postižením právo na opatření, jejichž cílem je zajistit jejich nezávislost, sociální a profesní začlenění a jejich účast na životě společnosti (Vejrochová a kol., 2015).

Dalším významným dokumentem je **Úmluva o právech dítěte**. Tato úmluva vstoupila v platnost v ČR 6. 2. 1991 a zaručuje dětem se zdravotním postižením právo na speciální péči a vzdělávání a zakazuje jejich diskriminaci na základě tělesné nebo duševní nezpůsobilosti nebo národnostního či etnického původu. Porušení těchto práv je velmi přísně postihováno. S Úmluvou o právech dítěte také souvisí **Úmluva o právech osob se zdravotním postižením**, která byla přijata dne 13. 12. 2006 v New Yorku, ale v ČR vstoupila v platnost až 28. 11. 2009 a zabezpečuje právo dítěte na přístup k začleňujícímu vzdělávání, jinak řečeno ke vzdělávání inkluzivnímu. Všechny tyto dokumenty zastřešuje **Evropská úmluva o lidských právech**, jejíž důležitost pro české občany spočívá v možnosti obrátit se na Evropský soud pro lidská práva v případě, že jejich lidská práva nebudou dostatečně zajištěna českým justičním systémem.

V oblasti školství je základním kamenem **Zákon č. 561/2004 Sb. (82/2015 Sb.)**, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (**Školský zákon**). Tento zákon definuje cíle a zásady a předepisuje zohlednění vzdělávacích potřeb dítěte a zajištění nediskriminačního přístupu ke vzdělávání. §16 odst. 9 umožňuje ředitelům mateřských, základních, základních speciálních, středních a vyšších odborných škol zřídit pozici asistenta pedagoga. Pozice AP může být zřízena také na základě § 8 odst. 6 vyhlášky č. 73/2005 Sb. (27/2016 Sb.), o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Tato vyhláška ustanovuje možnost působení až tří pedagogických pracovníků v jedné třídě, z nichž jeden je právě AP. Ke Školskému zákonu se také vztahuje **Zákon č. 198/2009 Sb.**, o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací (**Antidiskriminační zákon**), který stanovuje oběti diskriminace a možnost právní obrany, dále možnost upuštění od diskriminace, odstranění jejích následků a dostiučinění, případně náhradu majetkové újmy. Diskriminací se v případě vzdělávání rozumí nerovné zacházení na základě zdravotního postižení, etnického nebo národnostního původu.

Podmínkám vzdělávání žáků a to nejen se SVP se věnuje také **Národní strategie ochrany práv dětí a Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha)**.

Cílem Národní strategie ochrany práv dětí je vytvoření důsledné ochrany každého dítěte, eliminace diskriminace a nerovného přístupu k dítěti. Tato strategie má vymezit to, co se nelze naučit jinde než ve škole – znalosti a dovednosti, ale také společenské a občanské postoje. Bílá kniha stanovuje konkrétní podněty pro práci škol, včetně vzdělávání sociálně a zdravotně znevýhodněných. Formuje vládní strategii a odráží celospolečenské zájmy.

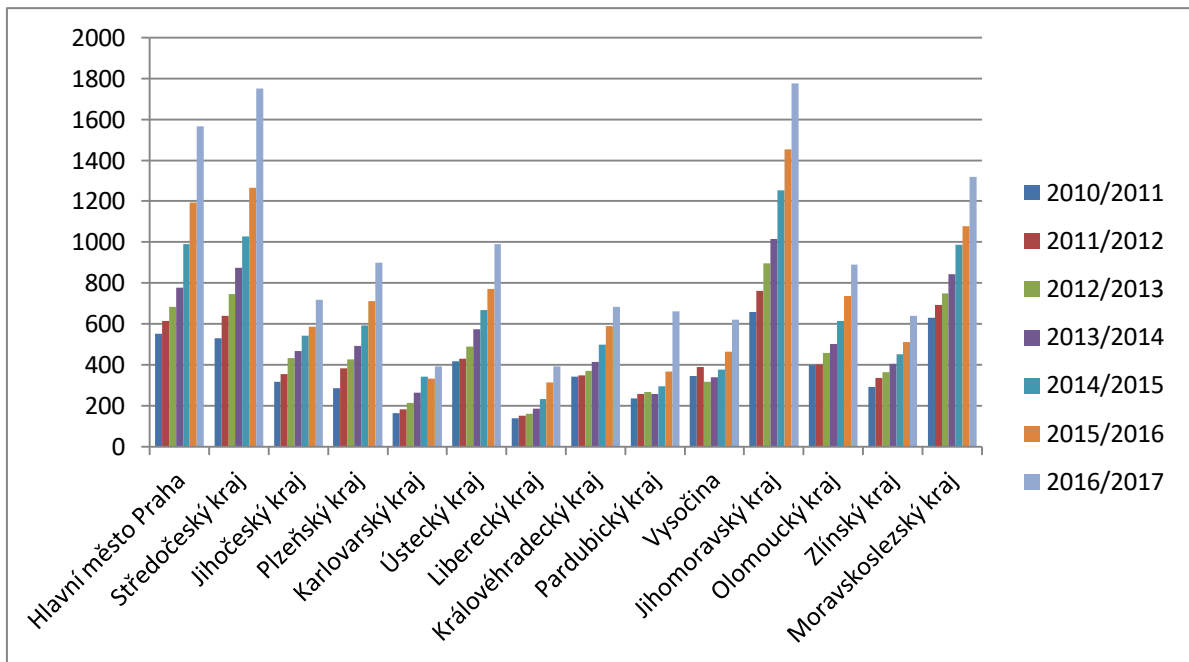
Dále jsme nemohli opomenout **Zákon č. 563/2004 Sb.**, o pedagogických pracovnících upravující pojetí AP a romského asistenta, zařazující AP mezi pedagogické pracovníky vykonávající přímou pedagogickou činnost. § 2 tohoto zákona přímo vymezuje pojem pedagogický pracovník, §3 se zabývá předpoklady pro výkon pozice PP a § 20 upravuje podmínky výkonu funkce asistenta pedagoga. Se vzděláváním žáků se SVP také úzce souvisí **Vyhláška č. 72/2005 Sb. (v novelizovaném znění 248/2019 Sb.)**, o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních, podle níž se řídí veškerá školská poradenská zařízení.

V neposlední řadě je nutné zmínit **Nařízení vlády č. 75/2005 Sb.**, které stanovuje rozsah přímé vyučovací, výchovné, speciálně-pedagogické a pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků a s ním související **Nařízení vlády č. 469/2002 Sb.**, upravující platové zařazení AP ve školách zřizovaných státem, kraji nebo obcemi či svazky obcí. Ve znění nařízení vlády č. 331/2003 Sb., se platové zařazení uskutečňuje na základě nejnáročnější požadované činnosti a odborné kvalifikace.

2.4 ASISTENT PEDAGOGA V ČÍSLECH

Pozice AP je jednou z profesí, která zaznamenává rok od roku stále větší nárůst, což můžeme považovat za jeden z ukazatelů vhodně probíhajícího začleňování žáků se SVP do hlavního vzdělávacího proudu. Níže přiložený graf nám poskytuje přehled o vývoji počtu asistentů pedagoga v jednotlivých krajích České republiky v letech 2010 – 2017.

Graf 1. Vývoj počtu asistentů pedagoga v letech 2010 – 2017.



Zdroj: vlastní analýza 2020.

Tento graf nám poskytuje přehled o vývoji počtu AP v jednotlivých krajích České republiky ve školních rocích 2010/2011 – 2016/2017. Údaje v grafu potvrzují rostoucí tendenci počtu asistentů pedagoga v jednotlivých letech. Až na několik výjimek, které vykazují mírný pokles v kraji Karlovarském ve školním roce 2015/2016, Pardubickém ve školním roce 2016/2014 a kraji Vysočina ve školním roce 2012/2013 počet asistentů pouze roste a to poměrně rychlým tempem. S každým následujícím rokem se zvyšuje nejen počet AP, ale také tempo růstu počtu osob pracujících na této pozici.

3 ROLE ASISTENTA PEDAGOGA A ČINNOSTI VYKONÁVANÉ PŘI PODPOŘE ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Následující dvě podkapitoly přinášejí nástin činností, které provádí AP během výkonu svého povolání. Dotýkáme se v nich rolí AP, náplní práce, ale také jeho kompetencí, tedy všech oblastí, se kterými se setkáváme v praktické části.

3.1 ROLE ASISTENTA PEDAGOGA

Veškeré činnosti, které asistent vykonává u žáků se SVP a ve třídách, kde se tito žáci nacházejí, vycházejí podle Vejrochové (2015) ze dvou základních východisek:

a) **Asistent jako partner učitele** (je druhým pedagogickým pracovníkem ve třídě)

Jeho práce se neomezuje pouze na přímou podporu žáka nebo skupiny žáků se SVP, jeho působení je mnohem širší. Jak dokazují i některé zahraniční výzkumy (Webster et al., 2010, Balshaw, 2010) může mít neustálá přítomnost u takového žáka spíše opačný efekt, než bylo zamýšleno. Může u něho dojít ke stagnaci, sociální izolaci a neodpovídající úrovni dosaženého vzdělání vzhledem k vedení nedostatečně pedagogicky kvalifikovaným asistentem.

b) **Podpora vzdělávání žáků se SVP**

Podpora těchto žáků je přímou pracovní náplní AP, který působí v zájmu žáka se SVP, ale i všech ostatních žáků ve třídě. Tato podpora ze strany AP nesmí přerůst v rezignaci pedagoga na práci s tímto žákem. Z tohoto důvodu je žádoucí, aby se AP věnoval i ostatním žákům ve třídě a vytvořil tak prostor učiteli na intenzivní práci s žáky se SVP. AP se ve velké míře podílí na spoluutváření klimatu třídy (Vejrochová a kol., 2015).

S prací AP ve třídě také úzce souvisí klima třídy. Klimatem třídy se rozumí hodnocení atmosféry třídy i celého školního prostředí, toto hodnocení je subjektivní pro všechny aktéry vzdělávacího procesu. Klima třídy je jev dlouhodobý, ale zároveň velice proměnlivý, velmi významně ho ovlivňuje to, jak se o něm mluví. Další ovlivňujícími faktory je prostředí a materiální zázemí třídy, dostupnost učitelů a AP (možnost kontaktování v případě potřeby), vyučovací proces a jeho efektivita, vztahy a interakce ve třídě, složení třídy a její organizace (Gabašová, Vosmik, 2019).

3.2 NÁPLŇ PRÁCE A KOMPETENCE ASISTENTA PEDAGOGA

Náplň práce by měl v ideálním případě obdržet AP při podpisu pracovní smlouvy v papírové podobě, aby si ji mohl prostudovat. S náplní práce by měl být seznámen především třídní učitel, ale také všichni ostatní učitelé, aby měli možnost, si hned na samém začátku spolupráce vymezit kompetence a předešlo se, tak vzniku zbytečných konfliktů.

O konkrétní podobě náplně práce AP rozhoduje ředitel školy, vytváří ji na základě odborného posudku školského poradenského zařízení a IVP konkrétního žáka, s ohledem na SVP, individuální vývoj a aktuální stav daného žáka. Velmi často se však stává, že náplň práce AP je velmi problematickým bodem jeho profesního působení, vzhledem k tomu, že školy vytvářejí pouze obecnou náplň práce AP, která nevychází z potřeb konkrétního dítěte. V důsledku toho mají pak asistent žáka se zdravotním postižením a asistent žáka s mentálním postižením stejnou pracovní náplň, přičemž každý z nich vykonává naprosto rozdílné úkoly při podpoře žáka se SVP (Kendíková, 2017).

Podle Kendíkové (2017) vykonávají AP ve své praxi nejčastěji individuální práci s žákem v podobě dohledu, verbální nebo vizuální podpory a dovysvětlování, která probíhá ve třídě a v nezbytně nutných případech i mimo ni. AP pomáhá žákovi při adaptaci na školní prostředí, při rozvoji sociálních dovedností, orientaci v prostoru i čase, při komunikaci se spolužáky a řešení konfliktů s nimi, ale také při navozování sociálních vztahů. Zprostředkovává kontakt mezi školou a rodinou, zajišťuje dohled nad žákem a usměrňuje jeho problematické chování. Poskytuje žákovi pomoc s přípravou pomůcek a materiálů, pozoruje jeho chování a studijní výsledky, které konzultuje s vyučujícím a na jejich základě mu pomáhá s tvorbou IVP (Kendíková, 2017).

„Asistent pedagoga je pomocníkem učitele ve třídě, není osobní asistentem. Dbá pokynů učitele a poradenských pracovníků školy a poradny nebo centra. Učitel může jeho pomoc v případě potřeby vyžadovat i směrem k ostatním žákům.“ (Kendíková, Vosmik, 2016, s. 126).

V některých případech, se může stát, že asistent pedagoga zastupuje samotného pedagoga a tzv. supluje. Toto řešení je přípustné, ale pouze po dobu nezbytně nutnou, jelikož při dlouhodobém zastupování učitele asistentem by práce asistenta ztrácela svůj původní smysl. Nezbytnou součástí práce AP je však dohled nad žáky na všech školních i

mimoškolních akcích, bez podpory AP by se jich žák se SVP nemohl zúčastnit (Horáčková, 2015).

Uzlová (2010) uvádí, že AP pracuje vždy pod přesným a metodickým vedením učitele třídního nebo učitelů odborných předmětů a právě tento učitel je zodpovědný za průběh a výsledky vzdělávání žáků. AP není „osobním“ učitelem žáka se SVP, ale v případě individuální práce učitele s žáky se SVP, přebírá AP dozor nad ostatními žáky. Úkolem AP není plnění úkolů za žáka, ale jeho vedení k co největší samostatnosti, je mu nápomocen ve všech ohledech, ale nesmí dělat práci za něho. Měl by být pro ostatní žáky jakýmsi „model“ chování k začleňovanému žákovi.

AP je odborníkem, který musí zvládat řadu specifických dovedností, každodenně musí využívat znalostí, kterými disponuje, přizpůsobuje se aktuálním potřebám žáků a pedagogů. Musí ovládat probírané učivo tak, aby jej byl schopen individualizovat podle potřeb příslušných žáků a mít alespoň základní znalosti z oblasti speciální pedagogiky.

„Individualizace znamená, že je učitel s asistentovou pomocí schopen každému jednotlivému dítěti ve třídě připravovat takové příležitosti, aby se mohl rozvíjet v maximální možné míře.“ (Jindráková, Vanková, 2003, s. 28).

4 INTEGRACE A INKLUZE VE VZDĚLÁVÁNÍ

Je v dnešní době velmi frekventovaným pojmem, který se velmi hojně používá především v oblasti práce s hendikepovanými lidmi, ale po obsahové stránce stále obtížně srozumitelný, především mezi širokou veřejností. Jedná se o dlouhodobý trend vývoje vztahů mezi členy společnosti a jejími znevýhodněnými členy, po faktické stránce se jedná o nejvyšší stupeň socializace a je naprostým opakem segregace, jež spočívá ve společenském vyčlenění. Sociální integrace je naprosto přirozený proces týkající se všech členů společnosti, u jedinců, jež nejsou schopni vysoké míry socializace, je nutné vytvořit vhodné podmínky a jejich integraci aktivně podporovat, jedná se tedy o proces rovnoprávného začlenění člověka do společnosti (Slowík, 2016).

Integrací ve společnosti vzniká nový celek jedinců obsahující jedince majoritní i minoritní skupiny, který respektuje hodnoty i ideje obou zmiňovaných stran. Mezi těmito skupinami neexistuje jasná hranice, vzhledem k tomu, že se vzájemně prolínají a každý tak nachází své místo ve společnosti. Napříč společností se musí člověk integrovat v mnoha klíčových oblastech, jedná se o integraci školskou, pracovní i společenskou (Slowík, 2016).

Podstatou inkluzivního vzdělávání je zajištění rovného přístupu ke vzdělávání všem bez výjimky, což přispívá k sociální soudržnosti, podporuje rozvoj každého jedince v maximální možné míře, odbourává se tak neznalost a předsudky vůči jakýmkoli odlišnostem (Kratochvílová, 2013). Vzniká tak jedna heterogenní skupina, skládající se ze žáků s individuálními potřebami a nedělí se do skupin s a bez speciálních vzdělávacích potřeb (Lechta, 2010). Po roce 1989 se začínají v českém školství objevovat první diskuse o začleňování žáků se SVP do škol běžného vzdělávacího proudu (Vítková, 2010), v této době se začal prosazovat trend integrovaného vzdělávání, které postupně přechází do vzdělávání inkluzivního (Teplá, 2015). Lechta (2010) velice zjednodušeně vysvětluje integraci jako velkou míru přizpůsobení žáka škole a inkluzi jako maximální možnou snahu přizpůsobení školy potřebám žáků.

Havel (2014) považuje inkluzivní vzdělávání za základní právo všech dětí, žáků a studentů, ať se SVP nebo bez nich. Tento proces je velmi výhodný, protože učitele nutí k zaměření se na kladné vlastnosti, rozdíly a rozmanitosti jednotlivých žáků, dávají učitelům podněty k dalšímu učení. Tento druh vzdělávání tedy žákům i učitelům umožňuje, aby se učili ze

svých rozmanitostí a obohacovali tak své okolí. Je tedy nutná celková transformace vzdělávacího systému, tak aby vyhovoval rozmanitostem všech zúčastněných.

Tento inkluzivní trend podporuje i ČR jako nový přístup novelou Školského zákona č. 82/2015 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a dalším vzdělávání. „*Kořeny inkluze lze spatřovat ve vývoji diskurzu lidských práv, který je založen na rovném přístupu k občanským, politickým, ekonomickým, sociálním, kulturním právům. Myšlenka inkluze ve vzdělávání stojí na tezi, že vzdělání je základním lidským právem.*“ (Kratochvílová, 2013, s. 54).

Následující tabulka jednoduše a přehledně dokumentuje podobnosti a rozdíly obou přístupů.

Tab. 1: Přehled základních rozdílů mezi integrací a inkluzí

<i>Integrace</i>	<i>Inkluze</i>
<i>Zaměření na potřeby jedince s postižením.</i>	<i>Zaměření na potřeby všech vzdělávaných.</i>
<i>Expertizy specialistů.</i>	<i>Expertizy běžných učitelů.</i>
<i>Speciální intervence.</i>	<i>Dobrá výuka pro všechny.</i>
<i>Prospěch pro integrovaného studenta.</i>	<i>Prospěch pro všechny studenty.</i>
<i>Díličí změna prostředí.</i>	<i>Celková změna školy.</i>
<i>Zaměření na vzdělávaného postiženého jedince.</i>	<i>Zaměření na skupinu a školu.</i>
<i>Speciální programy pro studenta s postižením.</i>	<i>Celková strategie učitele.</i>
<i>Hodnocení studenta expertem.</i>	<i>Hodnocení učitelem, zaměření na vzdělávací faktory.</i>

Zdroj: Kocurová, 2001, s. 137

5 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN JAKO VÝCHODISKO PRO PRÁCI ASISTENTA PEDAGOGA

Individuální vzdělávací plán (v dalším textu jen IVP) je dokumentem patřícím mezi podpůrná opatření, je zpracováván školou na základě doporučení školského poradenského zařízení a žádosti zákonných zástupců nezletilého žáka nebo žádosti samotného žáka v případě jeho zletilosti. Jedná se o závazný pracovní materiál, který slouží všem, kteří se podílejí na výchovném a vzdělávacím procesu. Často si školy špatně vykládali na základě novelizované legislativy, že je jejich povinností vypracovat IVP pouze na základě doporučení ŠPZ. IVP je jedním ze závazných dokumentů vycházejících ze ŠVP je součástí dokumentace příslušného žáka ve školní matrice. Školské poradenské zařízení sleduje a minimálně jednou ročně vyhodnocuje naplňování IVP. Jedná se „pružný“ dokument, který musí reagovat na aktuální potřeby žáka, je tedy v průběhu roku podle potřeby doplňován či revidován. Lhůta pro vypracování IVP je jeden měsíc od podání žádosti, za jeho sestavení a realizaci je zodpovědný ředitel školy. Po jeho vypracování s ním musí být seznámeni všichni aktéři výchovně-vzdělávacího procesu – zákonní zástupci, žák, učitelé, asistenti a poradenští pracovníci, všichni zmínění potvrdí seznámení podpisem (Kendíková, 2017).

„IVP vzniká na základě spolupráce mezi učitelem, pracovníkem provádějícím reedukaci, vedením školy, žákem a jeho rodiči (zákonnými zástupci), pracovníkem pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně-pedagogického centra.“ (Zelinková, 2001, s. 172).

Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, § 6 definuje informace a náležitosti, které musí IVP obsahovat. Mezi ně patří veškeré informace, které jsou důležité pro výchovu a vzdělávání, pedagogická diagnóza, předpokládané výstupy jednotlivých předmětů a jejich hodnocení, postupy ověřování informací, úprava mimoškolních aktivit a přípravy na vyučování, kompenzační pomůcky a organizace péče. Bodem organizace péče se rozumí možnost zřízení pozice asistenta pedagoga nebo osobního asistenta (Vyhláška 27/2016 Sb.).

Vítková a Bartoňová (2016) dělí proces tvorby IVP do několika etap:

- etapa vytvoření předpokladů. (Jaké jsou postoje pedagogů k vytvoření IVP?)

- etapa vytvoření pracovní skupiny. (Kdo musí být v týmu, aby bylo možné uskutečňovat IVP?)
- etapa provedení analýzy potřeb žáka. (Co potřebuje žák se SVP, aby se mohl učit s intaktními spolužáky společně v jedné třídě?)
- etapa vypracovat zadání úkolů. (Jak musí znít úkoly, aby s nimi mohl pracovat i žák se SVP?)
- etapa nastavení priorit. (O jaký učební cíl budeme u žáka se SVP usilovat jako první?)
- etapa rozhodnutí se pro prioritu. (Čím začít?)
- etapa sestavení plánu realizace. (Jak lze dosáhnout cíle krok za krokem?)
- etapa prosazení evaluace. (Dosáhli jsme stanoveného cíle?)
- etapa ocenění pokroků. (Co znamená dosažení cíle pro žáka?)

Bez ohledu na to, zda výuka žáků se SVP probíhá v běžných či ve speciálních školách, originalita žáků s postižením a jejich specifické potřeby donutí pedagoga detailně plánovat výuku. IVP dodává žákovi značnou míru jistoty tím, že předem ví, jakých cílů má dosáhnout, ale zároveň ho může i motivovat a dodávat mu pocit, že mu učitel chce skutečně pomoci. Učitel zároveň ztrácí nejistotu a obavu z nezvládnutí osnov daného ročníku, tyto osnovy přizpůsobí možnostem daného žáka a v průběhu edukačního procesu je může měnit podle aktuálních potřeb žáka. Důležitou složkou představují i rodiče a rodinné zázemí, na jejichž základě se odvíjí domácí příprava. Domácí přípravou se i rodiče žáka odpovídající měrou podílejí na jeho výsledcích. Přes jakoukoli snahu všech aktérů integrace je nejdůležitějším prvkem žák a jeho vlastní aktivita, jež by měl IVP co největší měrou podněcovat (Zelinková, 2001).

Přínos IVP spočívá v těchto oblastech:

- Poskytuje žákovi prostor pro práci dle jeho vlastních schopností jemu přiměřeným tempem bez ohledu na učební osnovy, nedostává se tak do stresových situací při porovnávání se spolužáky. Získává pocit pomocné ruky ze strany učitele.
- Nepředstavuje překážku v dalším vzdělávání, ale je jakýmsi nástrojem k lepšímu využívání předpokladů žáka se SVP. Cílem je nalezení optimální úrovně, na níž může žák pracovat, ne hledání úlev.
- Představuje vodítko pro individuální vyučování a hodnocení, hodnoty získané ve vyučování jsou zpětnou vazbou k učiteli vyhotovenému IVP a ten se následně může upravovat dle aktuálních potřeb.

- Rodiče se stávají spoluodpovědnými za výsledky svého dítěte. Využívají tak svého práva k dítěti, ale zároveň na sebe přebírají zodpovědnost.
- Mění se role žáka, přestává být pasivním objektem působení učitele a rodičů a přechází na něho odpovědnost za výsledky reedukace (Zelinková, 2001).

Další z výhod IVP je využití kompenzačních pomůcek, jejichž smysl spočívá v částečné náhradě poškozeného smyslu. Jejich využíváním se stává žák samostatnějším, posiluje si tím sebevědomí, pomůcky tak pomáhají všem aktérům vzdělávacího procesu. Mezi tyto pomůcky patří také osoba asistenta pedagoga, který ulehčuje práci nejen učiteli, ale pomáhá i žákovi (Zelinková, 2001).

6 PŘEDPOKLADY PRO VÝKON PROFESE ASISTENTA PEDAGOGA

Pozice AP spadá to skupiny tzv. pomáhajících profesí. Na osoby působící v těchto profesích jsou charakteristické vysoké požadavky na osobnostní předpoklady, vlastnosti a schopnosti, ale taktéž i na kvalifikační předpoklady, znalosti a dovednosti (Hájková a kol., 2018).

Kopřiva uvádí, že u těchto profesí je velmi důležitý „*lidský vztah mezi pomáhajícím personálem a jeho klientem. Pacient potřebuje věřit svému lékaři a cítit lidský zájem od své ošetřovatelky, žák si chce vážit svého učitele, klienti by rádi důvěřovali sociální pracovníci. Tato myšlenka je obsažena v rozšířeném názoru, že v těchto profesích je hlavním nástrojem pracovníka jeho osobnost.*“ (Kopřiva, 2011, s. 14).

6.1 KVALIFIKAČNÍ PŘEDPOKLADY

V této oblasti je nejvýznamnější zákon č. 563/2004 Sb. (379/2015 Sb.), o pedagogických pracovnících a konkrétně jeho § 20, který přesně definuje možnosti získání odborné kvalifikace asistentů pedagoga.

§ 20 – Asistent pedagoga

Odst. 1

Vykonává-li asistent pedagoga přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které se vzdělávají žáci, děti či studenti se speciálními vzdělávacími potřebami nebo ve škole zajišťující vzdělávání dětí, žáků a studentů formou individuální integrace, musí mít dosaženou odbornou kvalifikaci vysokoškolským, vyšším odborným nebo středoškolským vzděláním s maturitou v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd nebo vysokoškolským, vyšším odborným či středoškolským vzděláním ve studijním programu zaměřeném jinak než na oblast pedagogických věd a se vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou zaměřeném na pedagogiku nebo studiem pedagogiky či s absolvovaným studiem pro asistenty pedagoga, který realizují vysoké školy nebo zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků

Odst. 2

Vykonává-li asistent pedagoga nepřímou pedagogickou činnost spočívající v pomocných pracích ve škole, školských zařízeních pro zájmovou činnost, ve školském výchovném nebo

ubytovacím zařízení, v zařízení ústavní a ochranné výchovy či zařízení pro preventivní výchovnou péči musí mít dosaženou odbornou kvalifikaci jedním z těchto způsobů:

- *stejným vzděláním jako pro výkon přímé pedagogické činnosti,*
- *„středním vzděláním s výučním listem získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a studiem pedagogiky,*
- *středním vzděláním získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělávání zaměřeném na přípravu asistentů pedagoga,*
- *základním vzděláním a absolutoriem studia pro asistenty pedagoga.“ (Kendíková, 2017, str. 29).*

Podle výše zmíněného rozdělení je možné i AP rozdělit do dvou skupin na základě náplně práce. AP podle Odst. 1 mohou vykonávat přímou pedagogickou podporu žákům se SVP, zatímco AP podle Odst. 2 mohou vykonávat pouze pomocné práce (Kendíková, 2017).

Odbornou kvalifikaci může AP získat absolvováním kurzu pro AP, který je v rozsahu minimálně 120 hodin a je zakončen závěrečnou zkouškou, po jehož absolvování získá účastník osvědčení. Seznam těchto akreditovaných kurzů vydává MŠMT a Národní institut dalšího vzdělávání. Kurz spočívá v osvojení základních znalostí a dovedností, dělí se na 80 hodin teoretických a 40 odborného výcviku. Po absolvování teoretické části následuje test na prokázání získaných znalostí a po praktické části obhajoba závěrečné práce (Uzlová, 2010).

AP by se měl orientovat ve své roli, měl by znát systém školy, na které působí. Měl by se orientovat v běžných zásadách pedagogické práce, dobře spolupracovat s učitelem, vhodně podporovat a motivovat žáky a v neposlední řadě by měl být schopen vhodné reakce na chování a potřeby žáka (Žampachová, Čadilová a kol., 2012).

6.2 OSOBNOSTNÍ PŘEDPOKLADY

Na rozdíl od kvalifikačních předpokladů, které jsou jasně vymezeny zákonem, jsou osobnostní předpoklady AP spíše v rovině obecně mravní. O osobnostních předpokladech učitelů bylo v minulosti vypracováno mnoho studií, jako jejich pozůstatek dnes slavíme 28. března Den učitelů a u jeho příležitosti jsou vyznamenáváni ti nejlepší učitelé oceněním Zlatého Ámose. Jako nejdůležitější vlastnosti učitelů byly vyzdvihnuty spravedlnost a kladný vztah k dětem včetně jejich pochopení. Stejně parametry, jež jsou uvedeny výše, bychom mohli aplikovat také na asistenty pedagoga.

Vzhledem k tomu, že AP jakožto PP vychovává svým příkladem, mělo by se především jednat o člověka důsledného, zodpovědného, s velkou empatií k jinakostem, odlišnostem a SVP. Pozitivní, vyrovnaná osobnost AP by měla zahrnovat mnoho elementárních charakteristik, k nimž patří intelektuální úroveň, komunikativnost, tvořivost, schopnost pracovat v týmu, trpělivost, laskavost, optimismus, smysl pro humor, umění operativně řešit problémy a mnoho dalších.

Uzlová uvádí, že si mnoho zájemců o profesi AP nedokáže představit, co tato profese obnáší, což je způsobeno tím, že je tato profese ještě poměrně nová a neznámá. Často přepokládají, že je práce mnohem méně náročná než práce učitelů a vychovatelů a budou pouze plnit pokyny učitele, bez projevení vlastní iniciativy a kreativity. Další faktem bývá, že se často o práci ucházejí lidé, kteří nesehnali jiné pracovní uplatnění (Uzlová, 2010).

„V práci AP je důležité zvládnout vymezení hranic ve vztahu k učiteli, k začleňovanému žákovi, jeho spolužákům a i rodičům. Musí najít správnou míru v těchto vztazích, nesmí být příliš dominantní ani submisivní.“ (Uzlová, 2010, s. 45). *„Osobnost asistenta pedagoga by měla především disponovat těmito charakteristikami: nenásilné, přirozené chování, zaujetí pro svoji práci; schopnost spolupráce pod vedením učitele, schopnost týmové práce; samostatnost, tvůrčí přístup, odbornost, organizační schopnosti.“* (Morávková, Vejrochová, 2015, s. 51).

7 SPOLUPRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA S ÚČASTNÍKY VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍHO PROCESU

AP spolupracuje především s pedagogem a žákem, ale nelze opomenout také jeho spolupráce s vedením školy a rodinou příslušného žáka, bez komplexní spolupráce všech zmiňovaných stran by práce AP nebyla tak efektivní.

7.1 VZTAH ASISTENT PEDAGOGA A PEDAGOG

Předpokladem efektivní práce AP je jeho dobrá spolupráce s učitelem, která ovlivňuje i celkové dění a klima třídy. Pro to aby spolupráce probíhala optimálním způsobem je velmi důležitá společná příprava učitele a AP na další den a zhodnocení dne proběhlého. AP je tedy na vyučování připraven, ví, co a s jakými žáky bude dělat a práce tak přináší užitek všem zúčastněným. Důsledkem práce AP by nemělo být to, že učitel věnuje méně pozornosti žákovi se SVP, ale právě naopak mu jeho podpora má dopřát dostatek prostoru na práci právě s těmito žáky. Spolupráci AP s učitelem můžeme rozdělit do tří variant, učitel pracuje s třídou a AP s žákem se SVP, učitel pracuje s žákem se SVP a AP provádí dohled nad třídou, AP provádí pomocné činnosti a poskytuje tak opět učiteli více času na práci s žáky se SVP, ale i žáky ostatními. K práci mezi AP a učitelem, která by probíhala, až na úrovni partnerské, je vhodné občas zařadit výměnu rolí. Pro takovou výměnu je samozřejmě nutný stálý dohled a podpora ze strany pedagoga, ale může být velmi přínosná pro všechny strany (Horáčková, 2015).

Podle Anderlinkové (2014) dobrá spolupráce AP a učitele vede ztrátě zvláštního postavení integrovaného dítěte, které se tak stává normálním, protože všichni žáci občas potřebují pomoc.

Asistent i učitel jsou oba jen lidé, a i ti ne zcela vždy musí mít stejný názor a pohled na věc, ale v takovémto případě je důležité nalézt kompromis a jednat především v zájmu integrovaného žáka. Problém s přijetím pozice AP a spoluprací mají především starší pedagogové, kteří nejsou zvyklí na přítomnost někoho dalšího ve třídě a mají pocit, že jim asistent výuku narušuje (Čadová, 2012).

7.2 VZTAH ASISTENT PEDAGOGA A ŽÁK

Samotná profese asistenta pedagoga vznikla na základě začleňování žáků se SVP do běžných škol a díky tomu se i dostala do povědomí veřejnosti. Cílovou skupinou AP je tedy

žák se SVP, ale jeho práce není cílena pouze na tyto žáky, asistent spolupracuje se všemi žáky třídy. Jeho práce probíhá na bázi téměř totožné jako je práce mezi pedagogem a žákem, vzhledem k tomu může i asistent čerpat z pramenů upravujících práci mezi žákem a učitelem. AP a žák se při práci dostávají do úzkého kontaktu, je tedy velmi důležité nastavení jejich společné vztahové roviny. Tato rovina se utváří již od prvního kontaktu a postupem času se neustále usměrňuje a diferencuje. Nejdůležitějším předpokladem pro dobré fungování spolupráce obou stran je navození pocitu důvěry, který podporuje pozitivní výsledky žáka. Dalším důležitým činitelem pedagogického procesu je motivace, vhodná motivace ze strany asistenta usnadní jakýkoli další proces, protože žák pracuje s nadšením, výkony jsou vyšší a zlepšují se tak celkové edukační výsledky. Vhodné ocenění působí na žáka uspokojivě a zvyšuje mu sebevědomí, což vede opět k další pozitivní motivaci (Sitná, 2009, Němen; Laurenčíková, Hájková, 2014).

Předpokládá se, že na pozici AP bude působit osoba empatická a tolerantní, s jistou mírou nadhledu a snahou vyhledávat různé cesty k navození odpovídajícího vztahu dobré spolupráce. Stejně tak jako je tomu u všech sociálních vztahů i zde je potřeba si hned na samotném začátku nastavit jistá pravidla a hodnoty, jež budou pro obě strany směrodatné a především žákovi budou poskytovat jistou míru jistoty. Vztah samotný musí být založen na důvěře, toleranci a respektu nemělo by však chybět ani umění komunikovat a podat pomocnou ruku (Michalík, 2003).

7.3 VZTAH ASISTENT PEDAGOGA A RODIČ

Spolupráce s rodinou je velmi důležitou složkou práce AP u žáků se všemi druhy znevýhodnění. U žáků se zdravotním postižením probíhá spolupráce na denní bázi, vzhledem k tomu, že je potřeba vyměnit si základní informace o aktuálním zdravotním stavu dítěte, jeho potřebách a probraném učivu. V případě dlouhodobé absence žáka může asistent pomáhat s domácím doučováním, donesením probíraného učiva či procvičováním a zopakováním. U žáků se sociálním znevýhodněním představují AP jakýsi můstek, který umožňuje spojení mezi rodinou a školou. Rodiny mají často vůči škole odmítavý postoj a to i díky pocitu nepochopení a odsouzení ze strany školy a tak asistenti napomáhají k navázání odpovídající spolupráce mezi oběma stranami. Pro to aby mohl AP navodit odpovídajícím způsobem spolupráci školy a rodiny, musí být velmi dobře

obeznámen s prostředím, ve kterém se rodina nachází, vzhledem k tomu, že rodiny často řeší z jejich pohledu daleko závažnější problémy než je školní neprospěch jejich dítěte. V případě etnických a národnostních menšin je velmi důležitá znalost základních kulturních zvyklostí a velmi často také jazyka, což všechno musí při jednání s rodinami zohledněno (asistentpedagoga.cz [online]). Velkou důležitost znalosti jazyka pro komunikaci se zákonnými zástupci a rodinnými příslušníky zmiňuje také Němec (2014).

8 SHRNUTÍ TEORETICKÝCH VÝCHODISEK

S ohledem na stanovený výzkumný cíl *Zmapovat životní cesty vybraného vzorku asistentů pedagoga působících na základních školách na území města Plzně* jsme se v teoretické části snažili postihnout všechny oblasti profese asistenta pedagoga, které jakýmkoli způsobem souvisejí s následným výzkumným šetřením.

AP je profese, která se v českém školství vyskytuje zhruba již dvě desetiletí a stále je v něčem nová, což potvrzuje i několik výše zmiňovaných autorů jako je Teplá, Felcmanová; Hájková a kol. či Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková. Během let se měnilo její označení, kompetence i náplň práce a s tím koresponduje také její legislativní zabezpečení. S potřebami vývoje byly tedy upravovány jednotlivé zákony a vyhlášky, ale také vznikaly zcela nové, tak aby bylo ukotvení této pozice jasně vymezeno a práce asistentů přinášela užitek všem zainteresovaným stranám.

AP je jedním ze stěžejních podpůrných opatření a proto jsme nemohli opomenout proces integrace a inkluze společně s individuálním vzdělávacím plánem, jež je předpokladem pro zavedení pozice asistenta pedagoga na základní škole. Důležitým předpokladem pro výkon práce asistenta pedagoga jsou také jisté osobností a kvalifikační předpoklady, bez nichž by nemohl práci vykonávat. Osobnostní předpoklady nelze zcela striktně definovat, oproti tomu kvalifikační předpoklady jsou zastřešeny legislativně. O všech těchto stěžejních oblastech se zmiňují Slowík, Lechta, Teplá, ale také Kendíková.

AP během své práce přichází do kontaktu nejen s žákem a učitelem, ale také dalšími osobami je tedy důležité, aby jejich vztah byl jasně vymezený a to nejen na půdě školy, ale také mimo ni, vzhledem k tomu, že asistent může docházet i do domácího prostředí žáka. Z tohoto důvodu jsme zmínili také spolupráci asistenta s dalšími účastníky výchovně vzdělávacího procesu.

Pozice asistenta udělala za dobu své existence obrovský posun k co nejlepšímu naplnění potřeb všech zúčastněných stran, stejně tak počet asistentů pedagoga prochází vývojem a nyní roste poměrně rychlým tempem. Vývoj pozice AP však jistě není u konce, jedná se o jednu z mnoha profesí, která se vyvíjí neustále, neustále reaguje na měnící se situaci a dost množná za několik let bude úplně na jiné úrovni, než jak ji známe dnes.

9 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V této části diplomové práce se zabýváme výzkumným šetřením. Formulujeme výzkumný problém, výzkumný cíl a popisujeme výzkumnou strategii. Je také věnován prostor pro konceptualizaci výzkumného problému a cílů práce, které mají pro tuto práci klíčový charakter.

9.1 VÝZKUMNÁ STRATEGIE

Pedagogicko-psychologický výzkum ubírá dvěma směry. Jedná se o dva základní rozdílné přístupy ke zkoumání skutečnosti, o tzv. kvalitativní a kvantitativní výzkumnou strategii. Oba tyto přístupy se liší svým cílem, způsobem realizace výzkumu, vztahem výzkumníka a zkoumaných, ale také způsoby interpretace výsledků. Implementace obou uvedených přístupů sebou nese určité výhody i nevýhody, přednosti i úskalí a přináší informace specifické povahy, jež jsou vzájemně nezastupitelné (Reichel, 2009; Gavora, 2000).

Kvantitativní výzkum předpokládá, že předměty zkoumání jsou měřitelné, nebo minimálně nějak tříditelné či uspořadatelné. Informace jsou v kvantifikovatelné a co nejvíce formálně porovnatelné podobě. Tyto informace jsou následně analyzovány statistickými metodami se záměrem ověřit platnost představ (Chráška, 2006; Reichel, 2009).

Oproti tomu kvalitativní výzkum je nenumerickým šetřením a zároveň interpretací sociální reality. Jeho jedinečnost nespočívá pouze v tom, že nepracuje s měřitelnými charakteristikami, ale především ve snaze nahlížet na fenomény (prvky, aspekty, procesy) v pro ně autentickém prostředí, vytváří tak obraz v co možná nejkomplexnější podobě, včetně jejich vztahů se všemi dalšími aspekty. Veškeré údaje se získávají hlubokým a dlouhodobým kontaktem s terénem (Reichel, 2009).

Podle některých autorů se kvalitativní výzkum staví do protikladu k výzkumu kvantitativnímu, což zcela jednoznačně nelze říci. U obou typů výzkumu se mohou techniky prolínat nebo překrývat. Jednoznačně můžeme říci, že kvantitativním výzkumem nezjistíme nic jiného než to, co jsme již kvalitativně předem věděli, jediné co pro nás bude nové, je rozložení (distribuování) přímo v populaci (Švaříček & Šedřová, 2007). Hendl (2005) chápe kvalitativní výzkum jako doplněk k tradičnímu kvantitativnímu výzkumu. Postupem času si získal rovnocenné postavení k ostatním formám výzkumů. S jistotou lze

říci, že neexistuje žádné obecně platné pravidlo nebo definice, jak kvalitativní výzkum dělat nebo definovat. Často se považuje za pružný typ výzkumu vzhledem k tomu, že si výzkumník na začátku určí pouze téma a základní výzkumné otázky, které může v průběhu výzkumu, během sběru a analýzy dat, doplňovat nebo modifikovat. Hlavním úkolem této metody je objasnit, jak se lidé v daném prostředí a situaci snaží pochopit, co se kolem nich právě děje a proč jednají, tak jak jednají (Hendl, 2005).

Jedním směrem kvalitativního výzkumu je tzv. biografický výzkumný design. Tato metoda se snaží nalézt podobnosti nebo vzorce životních drah a přispět tak k vysvětlení osobních nebo společenských jevů. Zaměřuje se na vnitřní perspektivy jedince, jeho interakci v sociálním prostředí a jeho zkušenosti v různých rolích v průběhu jeho života. Celkový výsledek je z velké míry závislý na spolupráci mezi výzkumníkem a zkoumanými. Biografický materiál se shromažďuje kontrolovaným způsobem, nejčastěji různými formami rozhovoru (Hendl, 2005).

Výzkumník se snaží vžít do světa jedince tak, aby porozuměl významům, jež jsou fenoménu jedincem přikládány. Dále provádí popis a analýzu získaných prožitků. Výsledkem je text, který je pravdivý pro toho, kdo měl s daným fenoménem nějakou zkušenost a pro toho, kdo zkušenost nemá, přináší jakýsi vhled do onoho fenoménu. Fenomenologické zkoumání nemusí být od samého počátku zaměřené na nějakou určitou otázku, může být určen pouze směr zkoumání a širší definice sledovaného fenoménu (Hendl, 2005).

Předkládaná diplomová práce je postavena právě na biografickém výzkumném designu. Smyslem našeho výzkumného počínání bylo zmapovat životní cesty a celkově průběh života asistentů pedagoga. Velký důraz byl kladen na fenomenologické zkoumání příběhů jednotlivých asistentů pedagoga a hlavním výzkumným cílem bylo *„zmapovat životní cesty vybraného vzorku asistentů pedagoga působících na základních školách na území města Plzně.“*

9.2 KONCEPTUALIZACE VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU A OPERACIONALIZACE VÝZKUMNÝCH CÍLŮ

Na počátku každého výzkumu probíhá tzv. konceptualizace, která hraje velmi důležitou roli v průběhu celého výzkumu. Formujeme výzkumný problém a výzkumné cíle. Pro

potřeby této práce byl výzkumným problémem „*Mapování životní cest asistentů pedagoga na základních školách*“.

Výzkumné cíle byly stanoveny dva. Prvním výzkumným cílem bylo „*zmapovat životní cesty vybraného vzorku asistentů pedagoga působících na základních školách na území města Plzně*“. Druhým cílem bylo „*porovnat životní cesty jednotlivých asistentů pedagoga vzhledem k jejich věku*“. K definování výzkumného cíle jsme dospěli na základě konceptualizace výzkumného problému. Ten jsme nejdříve formulovali, zaznamenali a následně převáděli teoretické koncepty od obecných ke konkrétním. To nám umožnilo určovat a postupně konkretizovat výzkumné metody a metody analýzy dat, stejně tak, jako všechny další důležité skutečnosti, tak aby byl výzkum co nejefektivnější (Reichle, 2009; Švaříček & Šedřová, 2014).

Pro potřeby konceptualizace výzkumného problému a cílů práce jsme se inspirovali výzkumy a publikacemi britského autora a profesora sociologie Marka Priestleyho. Ten pracuje se čtyřmi základními operačními doménami, které slouží jako analytické nástroje pro mapování a zkoumání životní cest, v jeho případě osob se zdravotními postiženími. Těmito zmiňovanými operačními doménami jsou podle Priestleyho tzv. trajectories (trajektorie), turning points (zlomové okamžiky), pathways (cesty) a resources and capital (zdroje a kapitál) (Priestley, Shah, 2011). S poznatky Priestleyho pracují v české odborné literatuře také autoři Šiška, Latimier & Káňová (2012), kteří tyto operační domény používají jako analytické nástroje pro potřeby mapování životních cest lidí s postižením.

Ke stanoveným výzkumným oblastem jsme směřovali pomocí níže zmíněných analytických nástrojů.

Šiška, Latimier & Káňová (2012) stejně tak, jako Priestley (2010) definují výše zmíněné operační domény takto:

Trajectories (trajektorie – životní cesty) představují směr, kterým se ubírá život jedince bez ohledu na čas a prostředí. Člověk je během svého života konfrontován s určitými silami, díky kterým se ubírá určitým směrem. Ony síly mu mohou bránit v řízení života, úniku z nějaké situace nebo dát určitým událostem jiný spád. Tyto změny mohou být zapříčiněny interakcí konkrétních osob, jako například je lékař, rodič, pedagog, ale také zdravotním stavem, nebo ekonomickou či sociální situací. Pro naše potřeby jsou

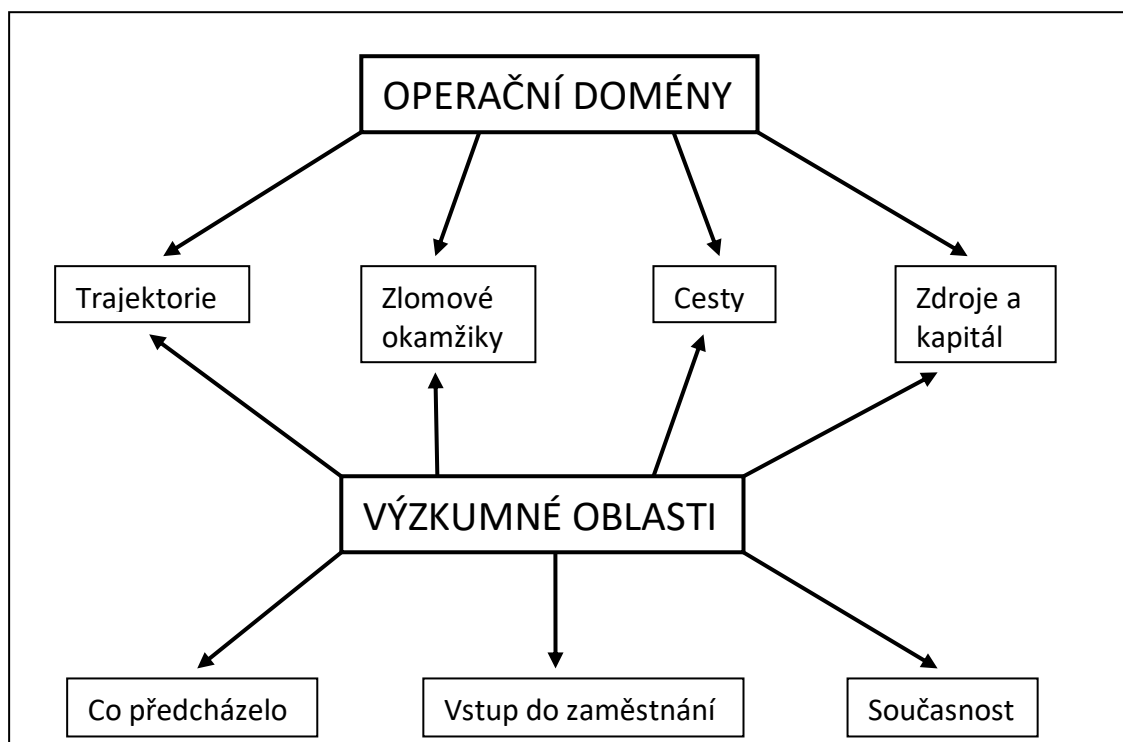
trajektorie důležité především ve chvíli, kdy chceme mapovat vztah mezi ambicemi dosáhnout určitých cílů a překážkami, které tomu brání (Šiška, Latimier & Káňová, 2012).

Pathways (cesty) můžeme popsat velmi podobně jako trajektorie, ale z analytického hlediska jsou obě domény rozdílné. Trajektorie se váží pouze k jednotlivci zatímco pathways jsou vázány k celému společenskému systému. V rámci těchto cest můžeme vysvětlit mnohé procesy v rámci sociálního systému, jako jsou institucionální struktury (bariéry, příležitosti, nabídky a výzvy), které spojují nebo rozdělují sociální oblasti v rámci sociálního systému (Šiška, Latimier & Káňová, 2012).

Turning points (zlomové okamžiky) představují jistý zlom v životě jedince, který naruší jeho životní dráhu. Těmto zlom může mít podobu pouhého okamžiku (autonehoda) nebo delšího časového úseku (nemoc). Jedná se o jakoukoli událost, které představuje zásah do života jedince (nové zaměstnání, smrt blízké osoby, narození dítěte) (Šiška, Latimier & Káňová, 2012).

Resources and capital (zdroje a kapitál) jsou veškeré lidské a materiální zdroje, které člověk používá na své cestě. Tyto zdroje mu pomáhají v pozitivním směřování, jedná se o podporu jak rodiny, profesionálů i široké společnosti. Tedy sociální, kulturní a v neposlední řadě i vzdělávací kapitál (Šiška, Latimier & Káňová, 2012).

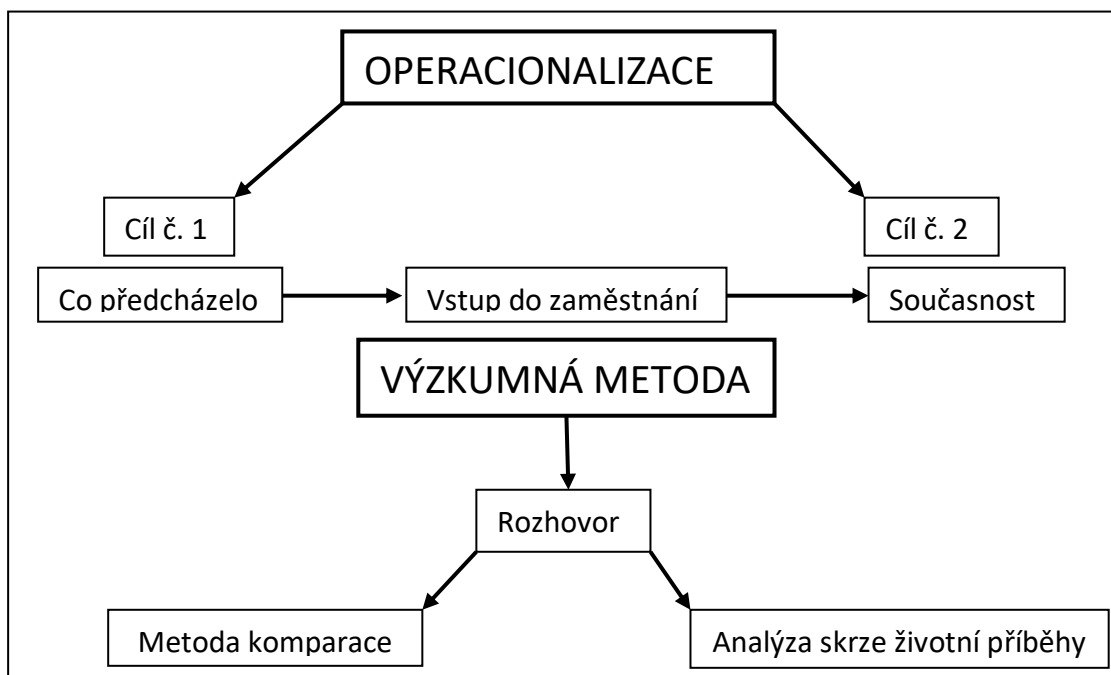
Schéma č. 1: Konceptualizace výzkumných cílů práce



Zdroj: vlastní analýza, 2020

Švaříček & Šedřová (2007) považují za další krok kvalitativního výzkumu tzv. operacionalizaci výzkumných cílů. Dostáváme tak definice, díky, kterým můžeme jednotlivé konstrukty jednoznačně uchopit. Klíčové pojmy jsou často interpretovány v obecné rovině a to hned ze dvou důvodů. Prvním je obtížnost postihnout pedagogických jevů v celé jejich složitosti, vzájemné souvislosti a podmíněnosti. Druhým důvodem je požadavek na to, aby byli sledované jevy nějakým způsobem zachytitelné. Musíme si však být vědomi, že ani při operacionalizaci některé jevy zjednodušit nelze, nechceme-li zkreslit výsledky výzkumu. Pouze důkladným teoretickým rozbořem můžeme zjistit přesnou hranici, kam až je zjednodušení možné, aniž by hrozilo zkreslení výsledků (Henriksen & Vetlesen, 2000).

Schéma č. 2: Operacionalizace výzkumných cílů



Zdroj: Vlastní analýza 2020

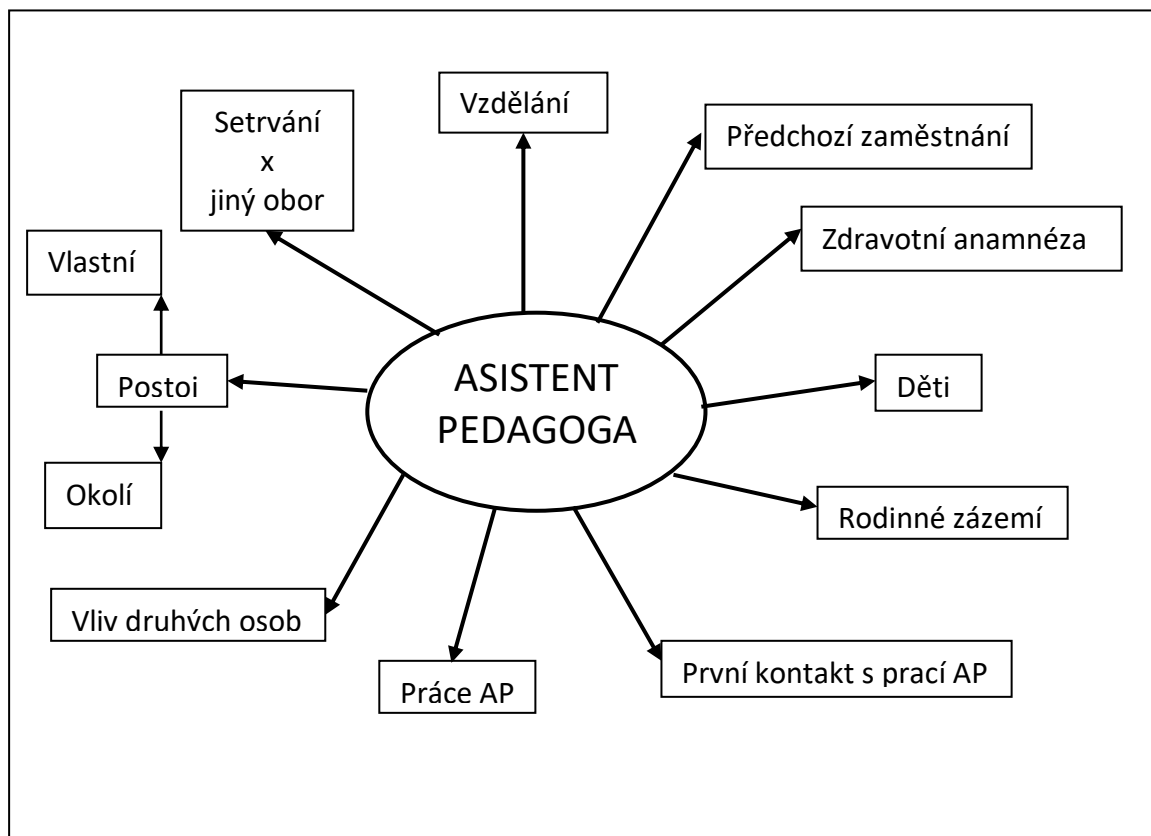
9.3 VÝZKUMNÉ METODY

Pro předkládanou práci jsme použili explorativní metodu rozhovoru, která představuje nejčastěji používanou metodou. Rozhovor můžeme rozdělit do několika typů, tím prvním je rozhovor strukturovaný, který má předem pevně stanovené otázky, které musí být zodpovězeny. Druhým typem je rozhovor polostrukturovaný, který vychází z předem

připraveného souboru témat a otázek, jimiž rozhovor v případě potřeby doplníme. Posledním typem je rozhovor nestrukturovaný, který je založen na jednom předem připraveném okruhu témat či otázek. (Švaříček & Šedová, 2007).

V rámci předem připraveného polostrukturovaného byli respondenti požádáni o vyprávění svého příběhu. V případě, že si respondent nebyl zcela jistý, která část jeho života nás přesně zajímá, byly mu opětovně a hloubkově vysvětleny oblasti zájmů předkládané práce (viz. Schéma č. 3). Ve chvíli, kdy respondenti nevěděli, kde začít, jak pokračovat nebo se příliš odklonili od sledovaného tématu, byly využity předem připravené otázky. Ty měly dotazovaného vrátit zpět ke sledované problematice nebo tuto problematiku osvětlit tak, aby došlo k jejímu správnému pochopení a zasazení do souvislostí.

Schéma č. 3: Základní tematické okruhy pro rozhovor



Zdroj: Vlastní analýza 2020

9.4 TRIANGULACE

Data získaná kvalitativním výzkumem se vyznačují komplexností a bohatostí sdělených informací. Umožňují detailní popis zkoumané problematiky a odkrývají výzkumníkovi i čtenáři jednotlivé souvislosti. Data získaná tímto způsobem mají velkou výpovědní hodnotu (Miovský, 2006). Pro zvýšení pravděpodobnosti získání validních dat, bylo užito triangulace. Triangulace v rámci této diplomové práce se týká zdrojů dat.

Denzin (1989) doporučuje zkoumat jev v různých časových momentech, na různých místech a u různých osob. Tento postup se velmi blíže přibližuje strategii teoretického výběru podle Glasera a Strausse (2006). Obě strategie vycházejí z cíleného a systematického výběru osob nebo jejich skupin, okolností a časem určených událostí. Denzin (1989) dále zdůrazňuje rostoucí význam využití moderní techniky v podobě fotografií a videozáznamů. Fotografie a nahrávky lze využít jako samostatné zdroje poznání k triangulaci dat ve verbální podobě. Různorodost zdrojů uvádí také Hendl (2005), podle kterého platí, že čím bohatší jsou zdroje dat, tím bohatší jsou možnosti pro následnou analýzu a interpretaci dat. Naopak čím je spektrum zdrojů dat užší, tím větší je riziko možného zkreslení.

Ve shodě se všemi výše zmíněnými autory jsme se snažili obsáhnout co nejširší spektrum zdrojů dat. Rozhovory s jednotlivými respondenty byly opatřeny audiozáznamem a doplněny poznámkami z oblasti nonverbálních projevů, prostudována byla také veškerá respondenty poskytnutá dokumentace (zdravotní anamnéza, životopis, fotografie, apod.), realizováno bylo i zúčastněné pozorování práce asistenta pedagoga se žákem se SVP, v neposlední řadě jsme využili elektronických dat z legislativní oblasti dotýkající se asistenta pedagoga.

9.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR

Výzkumný soubor byl vytvořen s ohledem na stanovené výzkumné cíle tak, aby došlo k jejich naplnění. Pro vytvoření výzkumného souboru jsme tedy využili záměrného výběru, u kterého neplatí princip předchozích výběrů a každý z prvků základního souboru nemá stejnou možnost stát se součástí souboru výběrového. Každý člen našeho výzkumného

souboru musel splňovat dvě kritéria. Prvním kritériem bylo pracovat jako asistent pedagoga a druhým pracovat na základní škole na území města Plzně. (Reichel, 2009).

Pro potřeby této práce byly osloveny osoby působící na pozici asistenta pedagoga na území města Plzně. S těmito osobami jsme se snažili spojit přes vedení základních škol, ve kterých působí, odezva bohužel nebyla žádná. Ve shodě se Surynkem (2001) a Hendlem (2005) jsme přistoupili k tvorbě výzkumného souboru metodou tzv. snowballingu. Ta spočívá ve výběru v neznámém prostředí. Výběr se odvíjí od jedince, u kterého byl nalezen požadovaný znak, tento jedinec odkazuje na další jedince s tímto znakem. Na základě předchozí spolupráce jsme kontaktovali ředitelku jedné plzeňské školy, která nám pomohla navázat kontakt s několika asistenty, pracujícími na škole, v jejímž vedení působila, ale i z jiných škol.

Fáze navazování kontaktu s těmito osobami probíhala od října 2019 do ledna 2020. Tímto způsobem se nám podařilo sestavit výzkumný vzorek v celkovém počtu osmi asistentů pedagoga působících na 4 základních školách na území města Plzně. Celkem bylo osloveno na dvě desítky asistentů z čehož 11 odmítlo na základě toho, že se jednalo o rozhovor nikoli dotazník a s jedním z respondentů nebyl rozhovor uskutečněn z důvodu časové vytíženosti.

9.6 ZPŮSOBY SBĚRU DAT A JEJICH ANALÝZA

Jak již bylo výše zmíněno, stěžejní výzkumnou metodou nám byl polostrukturovaný rozhovor postihující všechny důležité oblasti života respondentů. Fáze realizace rozhovorů probíhala od poloviny listopadu 2019 do konce února 2020. Každý z rozhovorů trval zhruba od 30 do 100 minut. Všechny rozhovory probíhaly na velmi přátelské bázi, všichni asistenti se velmi otevřeli a často jsme se dostali od jádra konverzace, až k velmi soukromým nebo okrajovým tématům. Rozhovory byly realizovány v prostředí, termínu a čase, které si určil respondent sám. Jednalo se o prostředí školy, na které pracoval, kavárnu, domácí prostředí a v jednom případě musel být rozhovor realizován přes aplikaci Skype, vzhledem k nemožnosti osobního setkání z důvodu nemoci jedné či druhé strany.

Před zahájením každého rozhoru byl každý z respondentů seznámen s účelem, za nímž byl rozhovor realizován. Všichni byli ujištěni, že veškeré jimi poskytnuté informace nebudou nijak zneužity a budou využity pouze za účelem předkládané práce, dále byli všichni

respondenti dotázáni, zda souhlasí s hlasovým záznamem. Další ujištění se vztahovalo ke zničení veškerých záznamů a poznámek mimo konečnou práci. V neposlední řadě byli opětovně seznámeni s tématem diplomové práce.

Jak již bylo výše zmíněno, všichni respondenti byli dotázáni, zda je možno pořídít audio záznam našeho rozhovoru, nikdo z dotazovaných neměl s tímto způsobem zaznamenání rozhovoru problém a to především díky ujištění o smazání veškerých záznamů po jejich písemném zpracování. Možnost audiozáznamu celého rozhovoru pro nás byla velice důležitá a to především z důvodu možnosti daleko většího prostoru pro sledování neverbální komunikace, jež v mnohém doplňuje komunikace verbální a vcítění do popisované situace respondenta.

S průběhem každého z rozhovorů bylo cítit postupné uvolňování jakéhosi napětí, respondenti se stávali čím dál více otevření, pravděpodobně z důvodu, že se o ně někdo zajímal a dával jim pocit pochopení. Často jsem se dozvěděla i mnoho informací z jejich soukromého života, ale všechny tyto informace v konečném důsledku dokreslovaly celkovou problematiku jejich osobního příběhu. Všichni k našemu setkání přistupovali velice zodpovědně a nabídli mi možnost dalšího kontaktu. V případě potřeby doplnění jakýchkoli informací mi byli plně k dispozici a to buď v podobě dalšího setkání nebo telefonické či jakékoli elektronické komunikace. Této nabídky bylo v několika případech využito, ale vždy stačilo pouze krátké telefonické nebo e-mailové vyjádření.

9.6.1 METODA ANALÝZY SKRZE ŽIVOTNÍ PŘÍBĚHY

Pro porozumění vnitřnímu světu jedince existuje v psychologii mnoho rozdílných způsobů. Analýzy skrze životní příběhy má jedny z nejhlubších kořenů. Je to dáno již tradiční lidskou slovesností, lidské příběhy byly vždy prostředkem k předávání kulturních tradic, společenských hodnot, ale také popisu a interpretace motivů lidských aktérů. Každý z posluchačů se tak více či méně dostával do pozice intuitivního interpreta a podle svých možností jim rozumí (Miovský, 2006).

Jakýkoli lidský výtvar zachycující určitý lidský příběh nebo jeho části se označuje jako narativní materiál. Narativní analýza stejně jako mnoho dalších kvalitativních metod odmítá existenci jediné pravdy a jediné správné interpretace lidského jednání. Příběhy se

utváří okolo životních událostí nebo jádra faktů, utváří se tak prostor pro individualitu, kreativitu, možnost volby, rozvinutí nebo posunutí důrazu. Jedná se o interpretaci „zmapovaných faktů“. Pojmy a hypotézy jsou utvářeny určitými perspektivami a na určitý předmět je často pohlíženo skrze určitou metaforu. Ta nám pomáhá „vidět“ souvislosti, směřování, ale také celková „tvar“ života konkrétního jedince, který se skládá z figur a zápletek příběhů. V případě analýzy životního příběhu se využívá formy fixace dat, je to forma „etazování“ dynamických jevů. Jde o zachycení a zafixování něčeho se stále mění a utváří v proudu času na základě různých vlivů, tak aby mohlo proběhnout podrobení vědeckému zkoumání. Každý příběh je ovlivněn kontextem situace, za které je vyprávěn. Analýzu životního příběhu tedy lze označit jako snahu porozumět životu účastníka v kontextuálních souvislostech (Miovský, 2006).

Pro potřeby této diplomové práce byly se všemi respondenty sepsány kazuistiky, které se opírají o data a informace získané ze samotných rozhovorů a případné dokumentace. Životní příběhy jsou pro výzkumnou část této práce klíčové, byly vytvořeny také z důvodu bližšího seznámení s respondenty a pro pochopení časového a místního kontextu. Z důvodu zachování anonymity všech aktérů a zamezení jejich identifikace nejsou kazuistiky v plném rozsahu součástí práce, jejich část je uvedena v kapitole zabývající se interpretací výsledků.

Sběrem a analýzou dat směřujeme k naplnění stanovených cílů práce. Při sestavování životních příběhů jsme se proto zaměřovali především na období před a v průběhu nástupu na pozici asistenta pedagoga. Kontakt s jednotlivými aktéry a mapování jejich života nám poskytlo velmi osobní vhled do jejich soukromí. Jeho hloubka se samozřejmě odvíjela od otevřenosti každého z respondentů a také empatii. Samotným vyprávěním vystalo mnoho otázek, ale také přineslo aktérům mnoho odpovědí, na které si doposud nedokázali odpovědět.

Nahrané rozhovory jsme ve shodě s Hendlem (2005) podrobili doslovné transkripci. Převodli jsme mluvený projev do písemné podoby, jednalo se o velmi časově náročnou proceduru, avšak pro další podrobné vyhodnocování nezbytnou. Získali jsme tak text, který jsme mohli dále opatřovat zvýrazněním, komentáři a jinými poznámkami potřebnými k vyhodnocování.

Transkribovaný text byl rozčleněn do jednotlivých segmentů za pomoci analytických nástrojů. S ohledem na obsah sdělení jsme segmenty přiřadili k jednotlivým operačním doménám. Vzhledem k výše uvedeným výzkumným cílům jsme ve shodě s Priestley a Shah (2011) zvolili jako operační domény zlomové okamžiky, cesty, trajektorie a zdroje a kapitál. Za účelem větší přehlednosti a lepší orientace v textu v průběhu transkripce jsme v textu barevně odlišovali jednotlivé výroky, přičemž každé operační doméně byla přiřazena jedna barva. Následně byly seskupeny všechny segmenty, které se vztahovaly k jednotlivým oblastem. Pro lepší orientaci v analýze dat a předkládané práci byly výše zmíněné segmenty označeny takto:

Tabulka č. 2: Označení segmentů pro analýzu dat

Operační doména	Zlomové okamžiky	Cesty	Trajektorie	Zdroje a kapitál
Označení v DP	ZO	C	T	ZK

Zdroj: Vlastní analýza 2020

Jednotliví respondenti jsou označení číslo 1 až 8, podle pořadí v jakém s nimi byly uskutečněny rozhovory.

Pro snadnější pochopení označení jednotlivých segmentů v textu níže uvádíme jednoduchý příklad: ZK – 3, toto označení se vztahuje k segmentu zlomových okamžiků respondenta číslo 3.

Jak již bylo zmíněno veškeré myšlenky a jejich formulace nebyly nijak pozměněny, aby byla zachována co největší míra autentičnosti výpovědi všech aktérů. V předkládané práci se nevyskytují celé transkripce jednotlivých rozhovorů, nýbrž pouze jejich části a to z důvodu zachování anonymity a nemožnosti identifikace každého z respondentů. Jména vyskytující se v textu práce jsou záměrně změněna.

Následně jsme přistoupili k analýze dat pomocí kódování. Tato metoda byla vzhledem k výzkumným cílům a konceptualizaci vyhodnocena jako nejvhodnější.

Ve shodě s Hendlem (2005) jsme prováděli nejdříve otevřené kódování prvotním průchodem daty. V textu jsme lokalizovali témata a přiřazovali jim specifická označení, tedy kód. Stejný kód jsme v textu používali vždy, když jsme v textu identifikovali sdělení se stejným nebo podobným obsahem. Pro lepší orientaci v textu jsme také využívali vpisování poznámek a barevné rozlišení. Pozornost byla věnována také kritickým místům. Díky

otevřenému kódování se nám v datech začala pomalu odhalovat jednotlivá témata, jež se nacházela v této fázi na nízkém stupni abstrakce. V případě některých výroků došlo k jejich zařazení k více operačním doménám a ty byly následně seskupeny jako obsahově blízké. Získali jsme tak výchozí bod pro další krok v podobě axiálního kódování. To spočívá v uvažování příčin a důsledků, podmínek a interakce, strategie a procesů a tvoří „osy“ propojující jednotlivé kategorie. K odhalení vztahů mezi různými kategoriemi, je nutné

Axiálním kódováním jsme údaje otevřeného kódování uspořádali prostřednictvím vytvářených vazeb mezi příslušnými kategoriemi. Snažili jsme se pojmy získané otevřeným kódováním skládat dohromady novým způsobem, tak že jsme hledali vazby mezi kategoriemi a subkategoriemi. V rozvíjení kategorií jsme dále pokračovali, více jsme se však zaměřili na jejich bližší určení, kontext, strategie jednání a interakce a jejich následky. Budovaná teorie postupně získávala za pomoci pečlivého zkoumání rozdílů, zvláštností a odchylek hutnost a variabilitu (Miovský, 2006).

9.6.2 METODA KOMPARACE

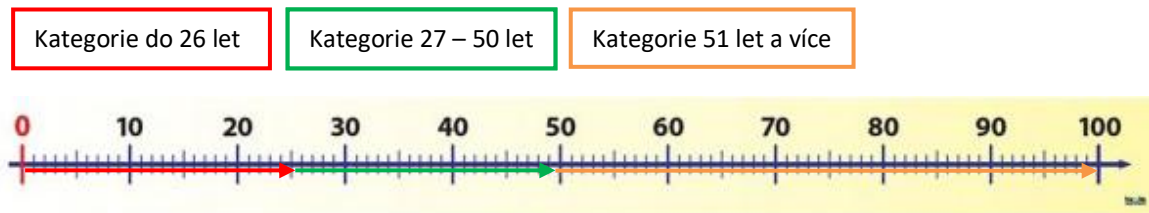
Podle Hendla (2005) se tato metoda věnuje mnohopřípadovým studiím, jež se týkají několika případů současně. Výběr těchto případů často vychází z teoreticky založeného vzorkování. Každý jednotlivý případ se analyzuje sám o sobě a následně navazuje srovnání případů navzájem mezi sebou. Výsledkem je navržení určité abstrakce, příprava obecné teorie, jež pro všechny případy vysvětlí sledované aspekty za předpokladu odhlédnutí od jejich detailů. Snahou výzkumníka je globální pohled na procesy a jejich produkty u jednotlivých případů a porozumění lokálnímu kontextu. Analýza jediného případu se od porovnávání více případů liší především v perspektivě a organizaci dat. Pro analýzu dat takovéto studie se na nejzákladnější úrovni používají netříděné tabulky. Tabulka obsahuje zajímavé citace, fráze a ilustrace pro jednotlivé kategorie jevů nebo chování, je dále tříděna podle jednotlivých případů. Tato tabulka je východiskem k vyšší úrovni analýzy, výsledkem je schéma, které může být řazeno podle času, návaznosti jevů jako příčiny, stupně určité vlastnosti, apod.

Jedním z výzkumných cílů předkládané práce bylo „zmapovat *životní cesty vybraného vzorku asistentů pedagoga působících na základních školách na území města Plzně*“. K naplnění tohoto cíle jsme směřovali skrze analytické nástroje popsané níže. K metodě

komparace jsme přistoupili z důvodu, abychom mohli porovnat životní cesty vybraného vzorku asistentů pedagoga vzhledem k jejich věku.

V praxi jsme postupovali tak, že byl vybraný vzorek rozčleněn do tří skupin, na základě věku jednotlivých respondentů v souladu s časovou osou uvedenou níže ve schématu č. 4. Jednotlivé skupiny jsme barevně odlišili pro lepší orientaci ve schématu.

Schéma č. 4: Členění respondentů



Zdroj: Vlastní analýza 2020

Při interpretaci výsledků jsme porovnávali výpovědi respondentů jedné kategorie s výpověďmi respondentů zbylých dvou kategorií, dokud nebyly porovnány vzájemně všechny výše zmíněné kategorie. Tímto způsobem jsme zjišťovali, zda se dané kategorie v jednotlivých oblastech shodují či nikoli.

10 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V této kapitole předkládáme rozbor životních příběhů osob působících na pozici asistenta pedagoga na území města Plzně. Jedná se o kazuistiky sestavené na základě rozhovorů s osmi respondenty výzkumného šetření, které se opírají o konkrétní výpovědi zmíněných aktérů a všechny další možné zdroje. Veškeré výsledky byly interpretovány skrze operační domény popsané v předchozích kapitolách.

10.1 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ SKRZE ANALÝZU ŽIVOTNÍCH PŘÍBĚHŮ A OPERAČNÍ DOMÉNY

V následujících kapitolách se věnujeme interpretaci výsledků výzkumného šetření za použití operačních domén. Nejdříve představujeme kazuistiky jednotlivých respondentů doplněné o autentické výpovědi, jejich následné shrnutí pomocí výše zmíněných analytických nástrojů, to je doplněno schématem, které vše graficky zaznamenává.

10.1.1 ŽIVOTNÍ PŘÍBĚH RESPONDENTA Č. 1

Věra je matkou dvou malých holčiček, jako asistentka pracuje již pátým rokem. Dříve pracovala jako prodavačka v jednom ze supermarketů, následně nastoupila na mateřskou dovolenou s první dcerou a následně pokračovala s dcerou druhou. Do předchozího zaměstnání už se vracet nechtěla, kvůli nevyhovujícím podmínkám vzhledem k dvěma malým dcerkám.

„Byla jsem prodavačka v potravinách, šla jsem na mateřskou dovolenou s tím, že jsem měla po třech letech druhý dítě, no a pak už se rozhodovalo kam.“ (C – 1)¹

„To je jasné, že v krámu s dvěma malými dětma, když máš manžela, kterej dělá třisměnný provoz, dělat ranní, odpolední, nebo nejlépe celodenní nejde.“ (T – 1)

„K téhle práci mě prostě nutila mateřská, najít práci na ranní šichtu prostě bylo pasé, a když už tak od šesti. Tak sme doma dost řešili, co a jak, napřed jenom ranní, ale to bylo málo, tak maximálně ranní odpolední, mě to bylo jedno, jestli půjdu do fabriky, jestli půjdu do krámu, nebo já nevím kam, ale aby to bylo prostě jít po těch osmi hodinách domů. Nebo sme nejdřív koukali na šest hodin, jako na zkrácený a až by pak byly holky starší tak

¹ C – 1 – první část označuje zkratku operační domény, ke které se výpověď vztahuje, číselný údaj představuje označení jednotlivých respondentů. Vysvětlení zkratk operačních domén vysvětlujeme v tabulce výše.

potom jako přejít na osmihodinovku.no jenomže to je málo, maximálně ty velký firmy.“ (T – 1)

Během vyzvedávání starší dcerky ze školky se dala do řeči s jednou z vychovatelek, se kterou se znala i trochu blíže, ta věděla o tom, že se má zanedlouho vrátit zpět do práce a zároveň měla informace o tom, že v přílehlé škole shánějí asistenta pedagoga.

„Ve školce paní R. věděla, i holky ve školce věděly, že hledám práci.“ (C – 1)

„Vedoucí ve školce mi řekla, abych si zašla za ředitelem, že ten mi k tomu řekne víc, že ona toho taky moc neví.“ (ZO – 1)

Na základě doporučení učitelek z mateřské školy si Věra zašla do základní školy, kde jí pan ředitel poskytnul všechny potřebné informace k nabízené pozici. Konfrontoval jí s jednou z asistentek, které již na škole nějaký čas působila, aby jí přiblížila reálnou podobu pozice a řekla jí víc o tom, jak práce reálně probíhá a co obnáší.

„Byl i ochotný zavolat mi Verču, ta mi řekla, co všechno to obnáší.“ (ZK – 1)

„Akorát mě teda zarazili tou obhajobou, že tu seminárku nějak napsat a tak. Z toho sem měla fakt strach jo, já zase se vracet do školy.“ (C – 1)

Věra se v té době již aktivně poohlížela i po jiných zaměstnáních, ale všechna jí z nějakého důvodu nevyhovovala, ať již to bylo časově nebo náplní práce. S manželem doma dlouho a detailně zvažovali pro a proti jednotlivých zaměstnání. Diskutovali o tom, zda je lepší vzít hůře placenou práci, která je časově velmi zajímavé především vůči dcerám anebo zda vzít práci podstatně lépe placenou na úkor dětí a o dost větší časové vytíženosti.

„Pak sem měla ještě jednu práci, ta byla ve Třemošné, tam říkali, že dělají od půl sedmé, ale montovali okna Už hned v autě sem říkala, že tohle já dělat nebudu, já se ráda všechno naučím, ale tuto teda ne. Já na to nejsem dělat takový ty piplačky. Sice se tam dělala jenom ranní, fakt v půl třetí řekl končí se, víkend volný, svátky volný. To teda bylo asi jediný plus, který by mě lákalo a taky peníze teda. Já říkám, kdyby se tam dělalo nevím co, ale tohle ne.“ (T – 1)

Na zvažování však nebylo moc času, od ředitele dostala na rozmyšlenou pouze tři dny, protože obsazení této pozice bylo poměrně akutní. Doma vše probrala s manželem, a nakonec se rozhodla tuto práci vyzkoušet a dále se uvidí. Největší starosti jí však dělal

onen zmíněný kurz, měla velké obavy z toho, co jí tam čeká a také se již po letech nechtěla vracet znova ke studiu. Na základě slíbené podpory ze strany školy i rodiny se definitivně rozhodla pro tuto profesi.

„Bylo zase dobrý, že mě lákaly prázdniny, práce v místě bydliště, odvedeš si holky do školy a do školky a zase je máš po ruce, když jdeš zpátky. Je to všechno při jednom, že nemusíš nikam dojíždět.“ (T – 1)

„Doma sme to řešili, Petr mi taky říkal, abych nebyla hloupá, že nikam nebudu dojíždět a mám to kousek od baráku.“ (ZK – 1)

„Říkala sem dobře, protože mi jako všichni slibovali, jak mi pomůžou s obhajobou, se seminárkou, protože já neumím psát, mě i sloh dělal hrozný problémy něco napsat do slohu. ... Verča mi říkala, že není problém prostě pomoc nebo potom tady učitelky z češtiny, že taky rádi pomůžou, zkontrolují to podle pravopisu a podle českého jazyka.“ (ZK – 1)

„Ředitel je takový lidský, říkal mi, že když budu nemocná anebo děti, tak se to prostě nějak udělá, to se nezblázní, tak hold tam bude chvíli sám. Říkal, že není problém, když onemocním. Člověk k tomu doktoru prostě musí nebo odpadne, tak se to nějak udělá nebo to vydrží, tak mě tím i jako nakopnul.“ (ZO – 1)

Věru práce nakonec moc nadchla a nyní je velmi ráda, že se tehdy takto rozhodla a označuje to jako jednu z nejlepších voleb, kterou kdy udělala. Zmiňovaný kurz, ze kterého měla velké obavy, absolvovala bez větších problémů a to i díky tomu, že jej plnila současně s tím, co již působila u Davida. Mohla tedy sama přispět poznatky z praxe a mnoho poznatků si propojit rovnou s reálnými situacemi. Hned po nástupu do práce si vytvořila velmi blízký vztah s třídní učitelkou a postupně i s přiděleným žákem.

„Hanka mi řekla o něm co a jak, dala mi i papíry abych věděla co a jak, no a já sem se s ním pomalu seznamovala.“ (ZK – 1)

„Byly jarní prázdniny, tak jsme poslali holky k našim a s Petrem jsme smolili tu seminární práci, dávali jsme to dohromady. Já sem něco dala, on mi to hodil do toho, aby to nějak vypadalo a mělo hlavu a patu, no a takhle jsme to dali. Já sem to pak dala Hance, jestli by mi to zkontrolovala.“ (ZK – 1)

„Bavilo mě to, že sem zase poznala jiný lidi, jiný zkušenosti, každá sem měly něco jiného, ta měla s touhle nemocí a ta měla zase s jiným postižením, takže jako super, že jsme si to předali mezi sebou.“ (ZK – 1)

SHRNUTÍ ŽIVOTNÍ TRAJEKTORIE VĚRY

1) Životní cesty

- Konec mateřské dovolené
- Hledání odpovídajícího zaměstnání

2) Trajektorie

- Práce bez směnného provozu
- Výhody práce ve školství
- Volby méně ohodnocené pozice
- Volba setrvání

3) Zlomové okamžiky

- Upozornění na volnou pozici
- Rozhovor s ředitelem

4) Zdroje a kapitál

- Podpora učitelského sboru
- Podpora rodiny
- Nové zkušenosti a poznatky

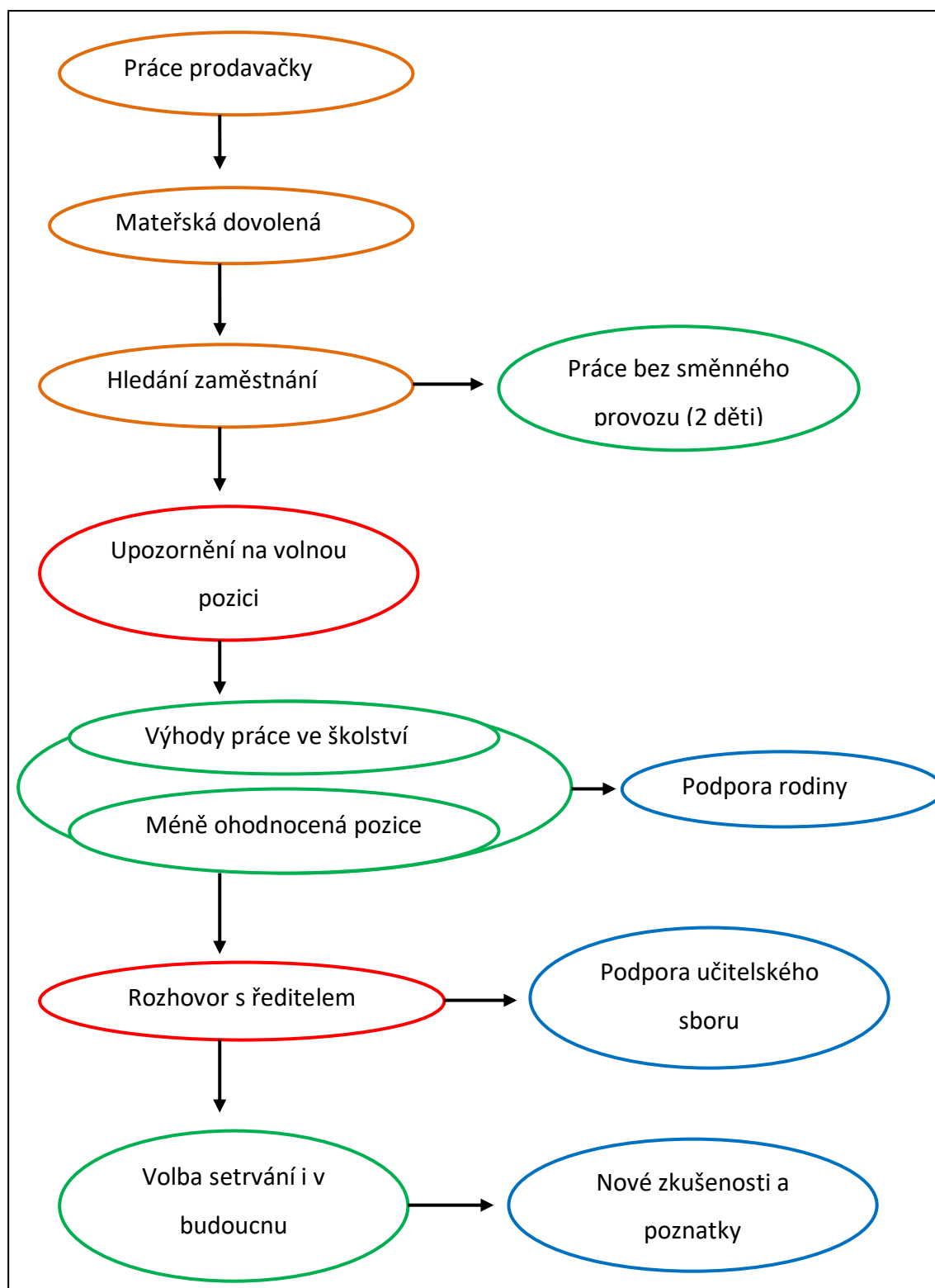
Schéma č. 5: Legenda grafického zobrazení životních příběhů

Zdroj: Vlastní analýza, 2020

Níže přiložená schémata č. 6 až č. 13, graficky vyobrazují životní příběhy respondentů a vzájemné vztahy mezi jednotlivými operačními doménami. Pro větší přehlednost ve schématu jsme se rozhodli využít různého barevného označení pro každou operační doménu. Žlutá označuje doménu životních cest, zelená trajektorií, červená zlomových okamžiků a modrá zdrojů a kapitálu, šipky označují vztahy mezi jednotlivými doménami. Vše graficky dokládáme schématem č. 5.

Jak můžeme vidět na přiloženém schématu, Věra nejdříve pracovala jako prodavačka, následně nastoupila na mateřskou dovolenou. S koncem mateřské dovolené si musela začít hledat zaměstnání, protože měla dvě malé děti, volila trajektorii práce bez směnného provozu. Následoval zlomový okamžik, kdy jí učitelka ve školce upozornila na volnou pozici asistentky ve vedlejší škole. Věra zvažovala několik trajektorií, nakonec pro ni byly nejvíce zásadní výhody práce ve školství, které by jí přinášely možnost dostatečného časového zaopatření dětí. Tyto výhody převážili i nízké finanční ohodnocení pozice. S tím souvisí zdroje a kapitál, jež jí poskytuje rodina a především manžel hlavně v oblasti morální i finanční podpory. Definitivní zlom v rozhodování přinesl rozhovor s ředitelem školy, který Věře přislíbil maximální podporu. Věra by chtěla setrvat u práce asistenta pedagoga i v budoucnosti, práci jí přináší radost, mnoho nových vědomostí a zkušeností.

Schéma č. 6: Životní příběh Věry



Zdroj: Vlastní analýza, 2020

10.1.2 ŽIVOTNÍ PŘÍBĚH RESPONDENTA Č. 2

Hanka je matkou dvou dospělých synů, v současné době však vychovává tři malé děti, dva chlapce navštěvující první a čtvrtou třídu a holčičku, která chodí do mateřské školy. Všechny tyto děti má v pěstounské péči. Dříve pracovala ve směnném provozu, což už podle vlastních slov nezvládala po fyzické stránce a tak se snažila najít změnu. Tuto změnu našla ve výše zmíněné pěstounské péči, mohla se tak věnovat něčemu co jí baví, nemusela docházet do práce a ještě mohla vykonat dobro tím, že poskytla lásku a zázemí dětem, které doposud moc štěstí neměly.

„Když začnu od prvního impulzu, tak to začalo tím, že sem vůbec nechtěla chodit do práce, protože sem nesnášela noční, protože už sem to nedávala, je to asi věkem, že člověk už ty noční nedává.“ (T – 2)

„No a pak sem se dozvěděla, že bych mohla mít dítě v péči. Dítě v pěstounský péči, tak sem na to šla přes pěstounskou péči.“ (ZO – 2)

Prvních několik měsíců si tuto svou novou „práci“ velice užívala, ale časem si doma obstarala vše, co bylo potřeba, následně i to co nebylo potřeba a zjistila, že se doma vlastně nudí. A tak se pomalu začala poohlížet po nějaké práci, která by vyplnila ideálně pouze čas, po který jsou děti ve škole a ve školce, aby se jim mohla plně věnovat. V této době ji shodou okolností oslovila jedna z jejích známých, s tím, že by dcera potřebovala asistentku a svým způsobem na ni až apelovala, aby tuto pozici zastávala ona, vzhledem k tomu, že ji dcera zná.

„No a teďko co teď, oni šli do školky a školy a já se doma nudila. Pak v tom byla jenom nuda, protože když děti odešly, tak já sem byla sama.“ (C – 2)

„No a nakonec přišla paní F., s tím, že Monča bude potřebovat asistentku, že už mají vše vyřízené, no a to už mě nakoplo, tak jsem se do toho dala a šla dělat asistentku.“ (ZO – 2)

„Tím pádem jsem potom hledala tu práci další, říkám musím někam do práce, aspoň na půl dne, jenom prostě, jenom tu chvíli, co ty děti nejsou.“ (T – 2)

Začátky byly pro Hanku velmi náročné, i díky tomu, že začala pracovat ve škole, kterou navštěvují také děti, které má v péči. S dětmi tak je v kontaktu prakticky neustále, vozí je do školy, vidá se s nimi ve škole a dokonce působí ve třídě, kterou navštěvuje jeden z chlapců v její péči, následně je veze ze školy a tráví s nimi čas doma.

„Pro mě už to bylo hrozně těžký, protože sem s těma dětma bylo pořád, jo. Zvykla sem si, dala jsem to prostě, zvykla sem si.“ (T – 2)

Původně sama předpokládala, že tuto práci bude vykonávat pouze jeden rok, aby měla nějakou změnu ze stereotypu. Dalším důvodem k tomu, že nechtěla dále pokračovat v této práci bylo i to, že by musela absolvovat kurz pro asistenty pedagoga. Časem jí ředitel školy sdělil, že za ní nemá žádnou náhradu a popravdě ani žádnou nehledal, protože by si přál, aby na této pozici setrvala i nadále. Dalším impulzem pro to aby neodcházela, byla i prosba maminky Moniky, které si spolupráci mezi Hankou a její dcerou velmi pochvalovala.

„Myslela sem si, že tady budu jenom jeden rok, já sem nechtěla víc, protože to pak pro mě bylo hrozně těžký, když sem začala dělat tu asistentku.“ (T – 2)

„Pak mi pan ředitel řekl, že bych měla jít na ten kurz.“ (ZO – 2)

„Po půl roce mu říkám, jestli už někoho sehnal a on že by rád abych zůstala, že do té školy půjdu příští rok.“ (C – 2)

„No, a protože teda paní F. mě poprosila, abych tu Monču vedla, tak u toho teda zůstala nakonec.“ (ZO – 2)

Hanka s dalším školním rokem nastoupila na výše zmiňovaný kurz, který v současné době ještě stále absolvuje a chystá na jeho dokončení a finišuje svou závěrečnou práci. Kurz hodnotí nakonec velmi pozitivně a přínosně i přesto, že se mu zpočátku snažila všemožně vyhnout. Měla také obavy, jak to bude vše zvládat se třemi malými dětmi, ale velmi jí v této oblasti pomohla rodina. Děti hlídá její maminka nebo dva již dospělí synové, hlídání si rozdělují podle možností.

„Děti hlídá babička, jako moje mamina hlídá, no a když tam jsou kluci, já mám ještě dva syny, třicetiletý, bydlí nahoře, tak když nejsou oni zrovna v práci, tak hlídají oni.“ (ZK – 2)

„Na kurzech dostaneme podklady a oni nám o tom vyprávějí, co se týče psychologie dětí, toho co se týče i jak se k nim chovat, jaké pomůcky používat k určitým postižením, když jsou slepí, špatně slyší, když mají ADHD, jo a tak ke všemu, ke každému dítěti je prostě nějaký program, který oni ta říkají no.“ (ZK – 2)

Svou práci má ráda a dělá jí s radostí. Velmi si chválí pracovní kolektiv a celkově spolupráci se všemi kolegy. Žáci ji přijali velmi vlídně, nikdy neměla pocit, že by ji vnímaly jako rušivý element. Postupem času si vybudovala blízký vztah se všemi žáky a ti ji dnes sami oslovují s jakýmikoli problémy, ať už vzdělávacího rázu nebo i osobními, čehož si Hanka velmi váží.

„Tady kolektiv je dobrý, já si na kolektiv stěžovat nemůžu. Myslím, že i paní učitelka P., vlastně i jiné paní učitelky, jak vidím tady, tak si docela váží, jako té asistence a tak.“ (ZK – 2)

„Oni mě tady neberou, ty děti mě neberou, že mám jenom Moniku, oni když potřebují, tak přijdou všichni. Když něčemu nerozumí, tak jako za mnou přijdou i ty jedničkáři, takže spolupracuji nejen s těmi dětmi mými, ale pomůžu, prostě když můžu tak pomůžu i těm ostatním.“ (ZK – 2)

Dnes Hanka zpětně svou volbu hodnotí velmi pozitivně, práce ji naplňuje a i fyzické a psychické vytížení si zvykla. Je ráda, že se jí podařilo najít pracovní uplatnění, které méně časově náročné. Sama říká, že tuhle práci dělá i nadále, protože ji baví, ne z toho důvodu, že by byla nucena chodit do práce z finančních důvodů. Nikdy se nesetkala s nějakým špatným ohlasem vůči svému povolání, ale co se týče pěstounské péče, tam to bylo právě naopak. Často se potýkala s nehezkými připomínkami ke svému rozhodnutí, ale ani to ji neodradilo od toho všem i nadále pokračovat. Nyní sama neví, jak dlouho chce zůstat u práce asistenta, ale v nejbližší době s tím neplánuje skončit.

„Nešla sem sem kvůli penězům, já sem tohle vzala v podstatě jenom kvůli té Monče, jenom v podstatě, že mi F. řekla to, že Monča bude potřebovat.“ (ZK – 2)

„Co se týče pěstounské péče, tak k té se okolí nestavělo dobře.“ (ZO – 2)

„Bylo to moje rozhodnutí a jí si svoje rozhodnutí respektuju sama, mě nikdo z lidí nemusí říkat, jestli to mám dělat nebo ne.“ (T – 2)

SHRNUTÍ ŽIVOTNÍ TRAJEKTORIE HANKY

1) Životní cesty

- Nevyhovující zaměstnání
- Příliš volného času, stereotyp
- Budoucí neobsazenost pozice

2) Trajektorie

- Nesnášenlivost směnného provozu
- Volba časově málo náročné pozice
- Dočasná volba pozice AP
- Neustálý kontakt s dětmi

3) Zlomové okamžiky

- Možnost pěstounské péče
- Prosba známé
- Nutnost kurzu pro AP
- Špatné ohlasy k pěstounské péči

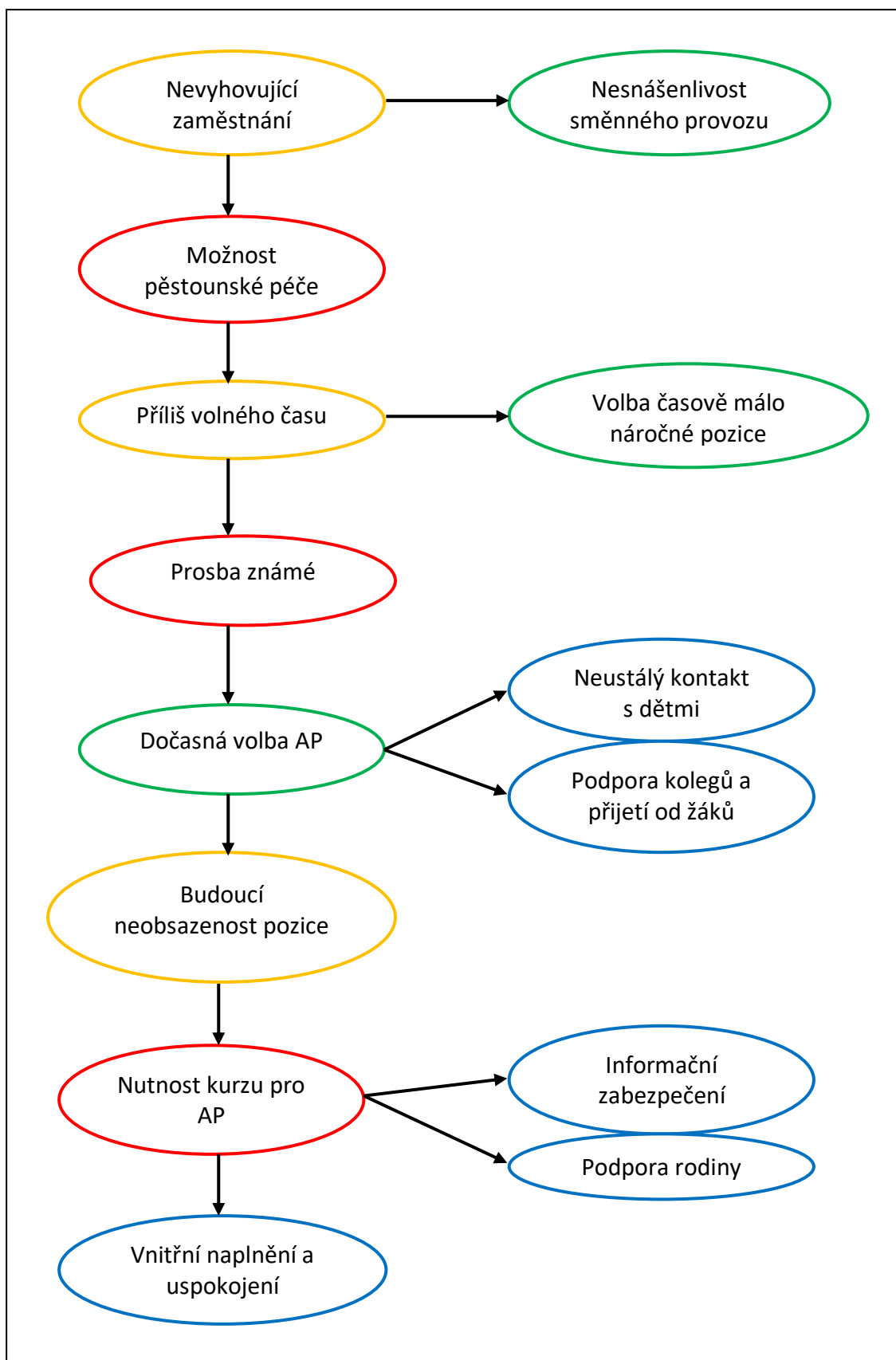
4) Zdroje a kapitál

- Informační zabezpečení ze strany kurzu
- Podpora rodiny
- Podpora kolegů a přijetí ze strany žáků
- Vnitřní naplnění a uspokojení

Schéma č. 7 zachycuje životní příběh Hanky, která pracovala ve směnném provozu, což jí už nevyhovovalo a způsobovalo zdravotní obtíže, rozhodla se proto pro změnu zaměstnání. Zlomovým okamžikem byla možnost svěřením dítěte do pěstounské péče. Přestože měla svěřené v péči celkem 3 děti, zbývalo jí poměrně velké množství volného času, proto se rozhodla, začít opět chodit do práce, ale méně časově náročné. V té době

přišel další zlom v podobě žádosti její známé, která sháněla asistentku pedagoga pro svou dceru. Hanka této žádosti vyhověla, ale tuto trajektorii viděla pouze jako dočasnou volbu. Na to se váže doména zdrojů a kapitálu v podobě přijetí pracovním kolektivem i žáky, ale také neustálý kontakt se svěřenými dětmi, který byl jedním z důvodů dočasnosti práce AP. Do budoucna by tedy pozice zůstala opět neobsazená, proto ředitel požádal Hanku, aby zůstala i v dalších letech. Rozhodnutí setrvání bylo zlomové především z důvodu nutnosti kurzu AP, který byl nakonec zdrojem mnoha nových poznatků. Hana by ovšem kurz nemohl absolvovat bez rodinného zázemí. Práci asistenta pedagoga nevykonává pro peníze, ale pro vlastní uspokojení.

Schéma č. 7: Životní příběh Hanky



Zdroj: Vlastní analýza, 2020

10.1.3 ŽIVOTNÍ PŘÍBĚH RESPONDENTA Č. 3

Petra je maminkou dvou malých dcer, starší chodí do čtvrté třídy a mladší navštěvuje zatím školu mateřskou. Před poměrně krátkou dobou si prošla velkými zdravotními obtížemi, které jí až ohrožovali na životě a ani nyní ještě není ani zdaleka zdravá. S tímto vším šel ruku v ruce velmi komplikovaný rozvod letitého vztahu, který byl na svém konci plný urážek, alkoholu i násilí.

„Já sem v podstatě nevěděla, v březnu jsem se rozvedla, přestěhovala sem se k rodičům s tím, že dítě musím přihlásit do školy.“ (C – 3)

„Když sem tady přihlašovala Báru, tak jsme se bavili s ředitelem, shodou okolností mít letitým známým, kterého sem dlouho neviděla, tak sem se ho ptala, jestli tu něco nemá a on mi slíbil, že se určitě něco najde.“ (T – 3)

Vzhledem k tomu všemu, co se kolem dělo, kolik toho měla na svých bedrech se svojí prací, s prací svého manžela, který byl často opilý a ona řešila vše za něho, se starostmi kolem dvou malých dcer a ještě se snahou vyplnit si svůj životní sen – podnikání v sociálních službách pro důchodce, už to její tělo nezvládlo a přišel kolaps. Když už se celá situace tak nějak vyřešila a chtěla nastoupit do práce, dostala vyjádření o přiznání plného invalidního důchodu.

„Jelikož sem toho na sobě měla hodně, tak mi selhalo srdce. Musela sem Tondy všechno utnout, můj kardiolog mi říká, ať si dám ještě aspoň rok pauzu.“ (ZO – 3)

„Jenomže na konci srpna sem dostala plnou invalidku, takže tohle jako nešlo, nechtěli vůbec, abych jako pracovala, ale to pro mě byla hrozná představa.“ (ZO – 3)

I přesto, se Petra sešla s ředitelem, který s ní už víceméně počítal, a řekla mu, jak se věci změnilly, k jejímu obrovskému překvapení byl z toho, co se událo nadšený. Díky tomu, že měla Petra přiznaný určitý stupeň invalidity, bylo její zaměstnání pro něho značně výhodné, a tudíž byly obě strany spokojené.

„Tak sem přišla a pomalu sem brečela, že mě teď určitě nevezme. No a on mi řekl, že mám plnou invalidku, že by mě měl litovat, že by nade mnou měl brečet, nebo tak něco, ale že on je naopak šťastný, že mi může dát práci a ještě nebude mít takový odvody.“ (ZO – 3)

Nedala na všechna doporučení lékařů a do zaměstnání nastoupila. Nastoupila na pozici asistenta pedagoga, kterou teď vykonává prvním rokem, nejsou to pro Petru ale zcela

neznámé vody, protože má z dřívějšíka pedagogické vzdělání, které bohužel nikdy aktivně nevyužívala.

„Vymysleli sme teda toho asistenta k Michalovi, pretože tedy nějaká asistentka skončila, tak sem jednoduše řekla, že to беру.“ (T – 3)

„No jelikož sem si dělala prve tu pajdu, takže nebyl problém, s dětmi pracuji celý život.“ (ZK – 3)

Jak sem mi podařilo zjistit, tak Petra je velice schopná a empatická v tom co dělá a to především u žáků druhého stupně. Někteří z učitelů jí. Ona však vidí práci asistenta pouze jako momentální volbu a do budoucna se bude opět snažit vše směřovat k podnikání v sociálních službách, o které se pokoušela již dříve, ale bohužel ji zradilo zdraví. Chce si vyplnit svůj sen a být prospěšná v oblasti péče a kompletního zajištění seniorů, kteří by měli stejný komfort jako v pečovatelském domě a to vše v pohodlí svého milovaného domova.

„Už i J. a všichni mi říkají, abych si nechala přiznat titul.“ (C – 3)

„Já se nechci učit, můj sem sou ty sociální služby a ti důchodci, takže to sem měla připravený víceméně před rokem a půl, dvěma roky, jsem pro to dělala hodně, abych si to postavila.“ (T – 3)

„Ale jako asistent byl volba, děti mě vždycky naplňovaly a ještě výzva Michala, že je to asperges a autista a ono to je trochu jinak no.“ (T – 3)

Do stavu v jakém je dnes, se dostala díky jednomu jedinému člověku, kterého po letech náhodou potkala. Tento člověk jí pomohl zvednout se ze dna a je mu za mnoho vděčná, v současnosti je jí stále oporou a plánují spolu i společnou budoucnost. Díky vedení tohoto člověka se Petra vyhnula plánované transplantaci srdce a mohla se vrátit do běžného života, jen tím, že se o věcech naučila mluvit, začala řešit své problémy s ostatními, nejen sama.

„Nebýt jednoho chlapa, který mě po dvaceti letech potkal, to sem ze začátku taky vůbec nechápala, proč to dělá a ten mi řekl, že nepotřebuju transplantaci, že o tom potřebuju mluvit.“ (ZO – 3)

„Takže sem se o tom naučila mluvit, řekla sem o tom našim“ (T – 3)

„No a v lednu sem šla na kardiologii a to srdce naskočilo na 50, musela sem uznat, že měl pravdu. On proti lékařskému konsiliu kardiologů a internistů, kteří říkali, že to jinak nepůjde.“ (ZO – 3)

Petra i celá její rodina jsou tomuto člověku nesmírně vděční, za to, že se mu podařilo ji vrátit zpět do života.

„Můj táta říká, že mě musel někdy hodně milovat, protože tohle nepozná chlap na ženské, když jí potká, musí tam něco být, že ví, že není něco v pořádku a oni všichni to nepoznali.“ (ZK – 3)

SHRNUTÍ ŽIVOTNÍ TRAJEKTORIE PETRY

1) Životní cesty

- Nutnost přihlásit dítě do školy
- Nátlak na přiznání titulu

2) Trajektorie

- Oslovení ředitele
- Volba vstupu do zaměstnání i přes zdravotní stav
- Volba dočasnosti profese AP
- Přijetí výzvy v podobě Michala
- Otevření se vůči ostatním

3) Zlomové okamžiky

- Kolaps organismu, zařazení do transplantačního programu
- Přiznání invalidního důchodu
- Setkání se starým přítelem
- Rapidní zlepšení zdravotního stavu

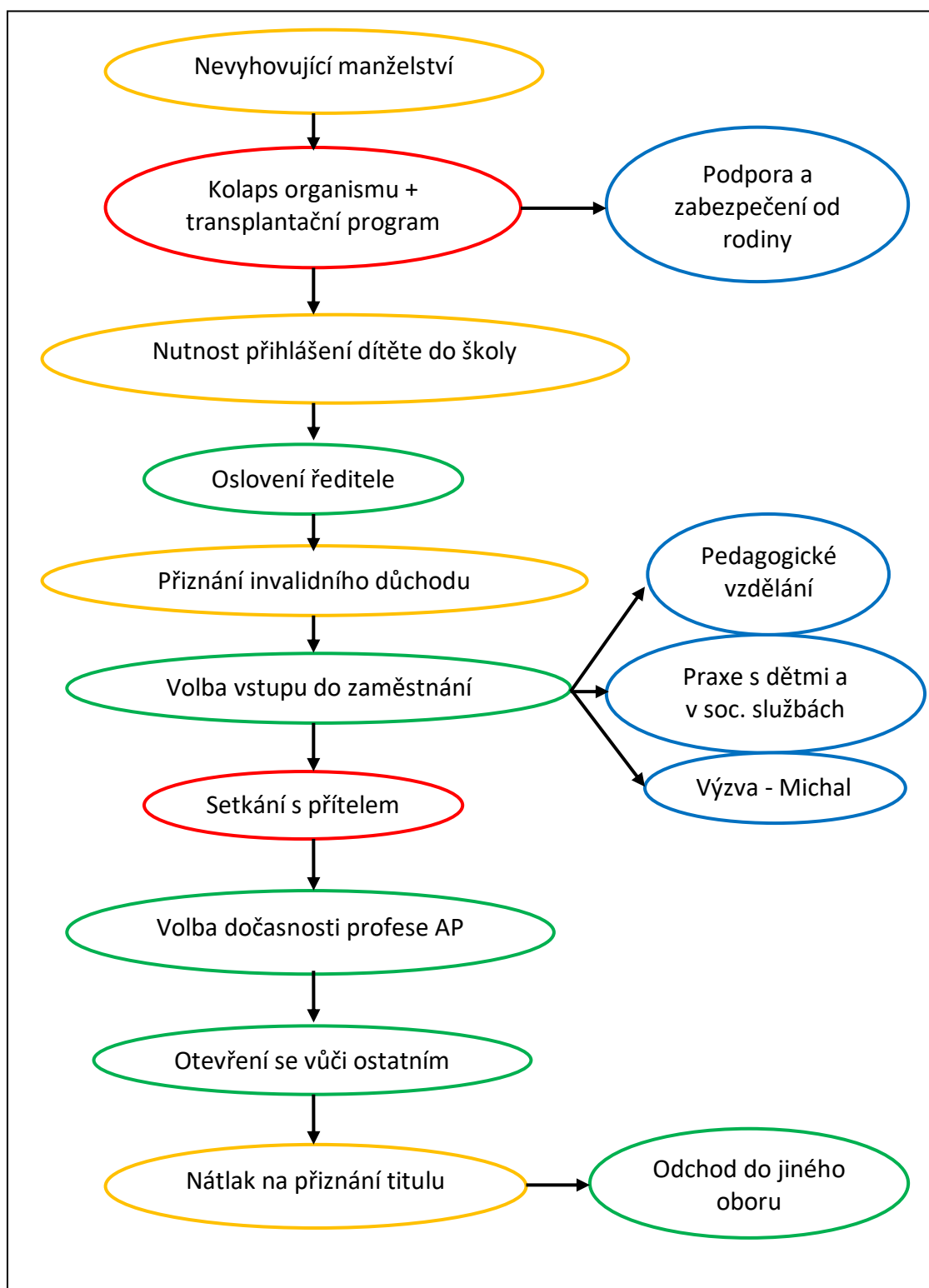
4) Zdroje a kapitál

- Pedagogické vzdělání
- Praxe v oblasti práce s dětmi a sociálních služeb

- Podpora a zabezpečení ze strany rodiny

Schéma č. 8 nejdříve vyobrazuje nevyhovující manželství respondentky Petry, následuje zlomový okamžik v podobě celkového kolapsu organismu a dalších zdravotních komplikací, ústící v potřebu transplantace srdce. V této chvíli pocítila naprostou podporu od rodiny a přestěhovala se k rodičům. Následovala nutnost přihlásit starší dceru do školy, při této příležitosti Petra oslovila ředitele s poptávkou po pracovní pozici. Následně jí byl přiznán plný invalidní důchod, Petra se však rozhodla pro trajektorii vstupu do zaměstnání i přes zdravotní indispozice. Zde mohla čerpat veškeré své zdroje a kapitál z dosavadní praxe s dětmi, v sociálních službách, ale také přijmout výzvu v podobě Michalovi diagnózy. Následně přišel zlom v podobě setkání s dávným přítelem, který změnil její přístup k sobě samé i životu a výrazně se tak zasadil o zlepšení jejího zdravotního stavu. Do budoucna plánuje svoji trajektorii směřovat do jiného oboru, vrátit se ke svým původním záměrům. Naučila se otevřít vůči svému okolí, svěřila se svým rodičům, kteří ji plně podpořili. Kolegové na ni tlačili, aby si nechala přiznat pedagogický titul, což ona odmítá, z důvodu volby trajektorie do jiného oboru.

Schéma č. 8: Životní příběh Petry



Zdroj: Vlastní analýzy, 2020

10.1.4 ŽIVOTNÍ PŘÍBĚH RESPONDENTA Č. 4

Marta si již jako malá přála být učitelkou, v dětství si často hrála na školu, do čehož zapojovala celou rodinu. Vytvářela si vlastní písemné práce, vedla si učitelský sešit a byla si jistá s tím, že tomu tak prostě jednou bude. Tím jak dospívala tak do jejího budoucího vzdělání začali stále více zasahovat i rodiče a to především její otec. Otec Marty naprosto zavrhoval její sen se stát učitelkou a stále si razil to, že z ní bude paní doktorka, s čímž zase nesouhlasila Marta.

„Už jako malá holka sem si vždycky hrála na školu, dělala sem učitelku, dávala známky a písemky a tak.“ (T – 4)

„Časem se do toho vložili rodiče, těm se to teda moc nelíbilo, nechtěli, abych učila. Hlavně táta s tím nesouhlasil a tak sem musela na zdrávku.“ (ZO – 4)

Nakonec jí nezbylo nic jiného než přistoupit na podmínky rodičů, ale vzhledem k tomu, že neměla tak skvělé studijní výsledky a ani chuť či ambice ke studiu, tak se z ní nestala paní doktorka, ale zdravotní sestřička. Byl to takový kompromis, který víceméně uspokojil obě strany.

„Sice to nebylo to, co sem vždycky chtěla dělat, ale nakonec i v tomhle sem si našla aspoň něco. Splnila se mi aspoň ta práce s dětma.“ (T – 4)

Marta pracovala jako sestřička několik let, ale časem začala stále méně zvládat psychickou náročnost této profese. Z této situace byla velmi zoufalá a pomalu začala uvažovat o změně zaměstnání, v té době však zjistila, že je těhotná a to pro ní bylo prakticky vysvobození. Když se po Martinovi chtěla opět vrátit do práce tak bylo velmi těžké něco sehnat. Nemohla už pracovat na směny, měla malé dítě, žádné hlídání a manžel pracoval v zahraničí. Za nějaký čas opět otěhotněla s Terezkou a pak již byl návrat k původnímu zaměstnání naprosto nemyslitelný.

„Sestřičku sem dělala několik let, ale pak sem s tím musela skončit, prostě sem to nedávala, nezvládala sem utrpení těch dětí.“ (T – 4)

„Po Marťovi už sem se k tomu pořádně ani vrátit nemohla, protože to sou hrozný šichty, manžel věčně pryč a já neměla nikoho, kdo by mi pomohl, pohlídal děti, tak sem zkoušela všechno možný. Pak sme měli Terezku a to už pak bylo úplně nemyslitelný.“ (C – 4)

Marta se pomalu začala poohlížet po jiné profesi, která by jí vyhovovala i co se týče péče o děti. Bylo to v době, kdy se více začalo rozšiřovat povědomí o asistentech pedagoga a tak poprvé začala uvažovat, že by se mohla vrátit ke svému dětskému snu a pracovat ve školství.

„Tam u nás pořádně nebylo co, ženská se dvěma dětma bez hlídání a s manželem pořád v čudu sem byla úplně odepsaná.“ (C – 4)

„V té době se už nějak víc začali rozmáhat ti asistenti a celkově se o tom víc mluvilo, tak sem o tom začala přemýšlet.“ (T – 4)

Protože v kraji, ve kterém doposud žili, bylo špatné pracovní uplatnění, se rozhodli s manželem, že se přestěhují, někam kde budou mít oba lepší pracovní uplatnění a i děti lepší vzdělávací možnosti a celkově lepší prostředí pro život.

„Hledali sme nějaký kraj nebo okres, kde by bylo lepší uplatnění pro všechny, kde bysme se prostě měli líp.“ (T – 4)

„Můj chlap měl vždycky Plzeň a celkově tady okolí oc rád, ta sme hledali někde v okolí až sme se dostali sem.“ (ZO – 4)

Manžel Marty si sehnal daleko lepší práci, ale opět v zahraničí, čemuž ona se musela přizpůsobit. Sháněla si tedy nějakou práci, která by jí umožnila se i plno věnovat dvěma dětem. O práci ve škole se dozvěděla úplnou náhodou, domluvila si ve škole podrobnosti a nadšeně nastoupila v nejbližším možném termínu.

„Bylo mi úplně jedno, co budu dělat, hlavní bylo, že budu chodit do práce.“ (T – 4)

„Jedno když sem šla z práce domů, tak sem potkala jednu z učitelek naší Terezky, daly jsme se do řeči, slovo dalo slovo a dozvěděla jsem se, že tady ve škole budou shánět asistentku.“ (ZO – 4)

„Do školy sem nastupovala někdy v březnu, celá nadšená. Další rok někdy na podzim, asi v říjnu, nebo tak nějak, sem si začala dělat ten kurz a dneska už sem tady asi pátý rok.“ (ZK – 4)

Dnes již pracuje jako asistentka pedagoga pátým rokem, prošla si asistencí na prvním i druhém stupni, netají se tím, že je jí bližší práce na druhém stupni, ale i tak svou práci obecně miluje. Svou současnou práci bere takřka jako splněný sen z dětství. Před časem

uvažovala, i na základě doporučení kolegů, o doplnění vzdělání, tuto variantu nakonec zavrhl z důvodu nepohodlí v podobě dlouhodobého učení a především z důvodu nutnosti docházet do školy o víkend, což je pro ni neakceptovatelné, protože její manžel je doma pouze o víkendech a téměř by se neviděli.

„Musím uznat, že si nemůžu stěžovat, kolegové jsou bezvadní, a na vedení nemůžu říct taky křivé slova, prostě všechno naprosto super.“ (ZK – 4)

„Jednu dobu a všichni mě ještě tady k tomu popichovali, sem uvažovala, že bych si tu pajdu dodělala, ale když vidím, co vše to obnáší tak ani náhodou, už sem na to asi stará.“ (T – 4)

„Další věc, je ta, že bych musela chodit o víkendech a to prostě nepřipadá v úvahu, manžel dělá v Německu, takže je doma jen na víkend.“ (C – 4)

Martě je její práce také koníčkem, což by nemohlo být reálné, kdyby neměla manžela, který dokáže rodinu zabezpečit natolik, aby se ona mohla věnovat tomu, co ji baví. Jinak by si musela najít zaměstnání, které by bylo lépe placené, ale samozřejmě by i nenaplňovalo natolik jako asistence.

„Je teda jasný, že manžel je živitel rodiny, kdyby nevydělával tolik, kolik vydělává, tak já bych tuhle práci vůbec dělat nemohla.“ (ZK – 4)

SHRNUTÍ ŽIVOTNÍ TRAJEKTORIE MARTY

1) Životní cesty

- Nemožnost původního zaměstnání
- Organizace rodiny

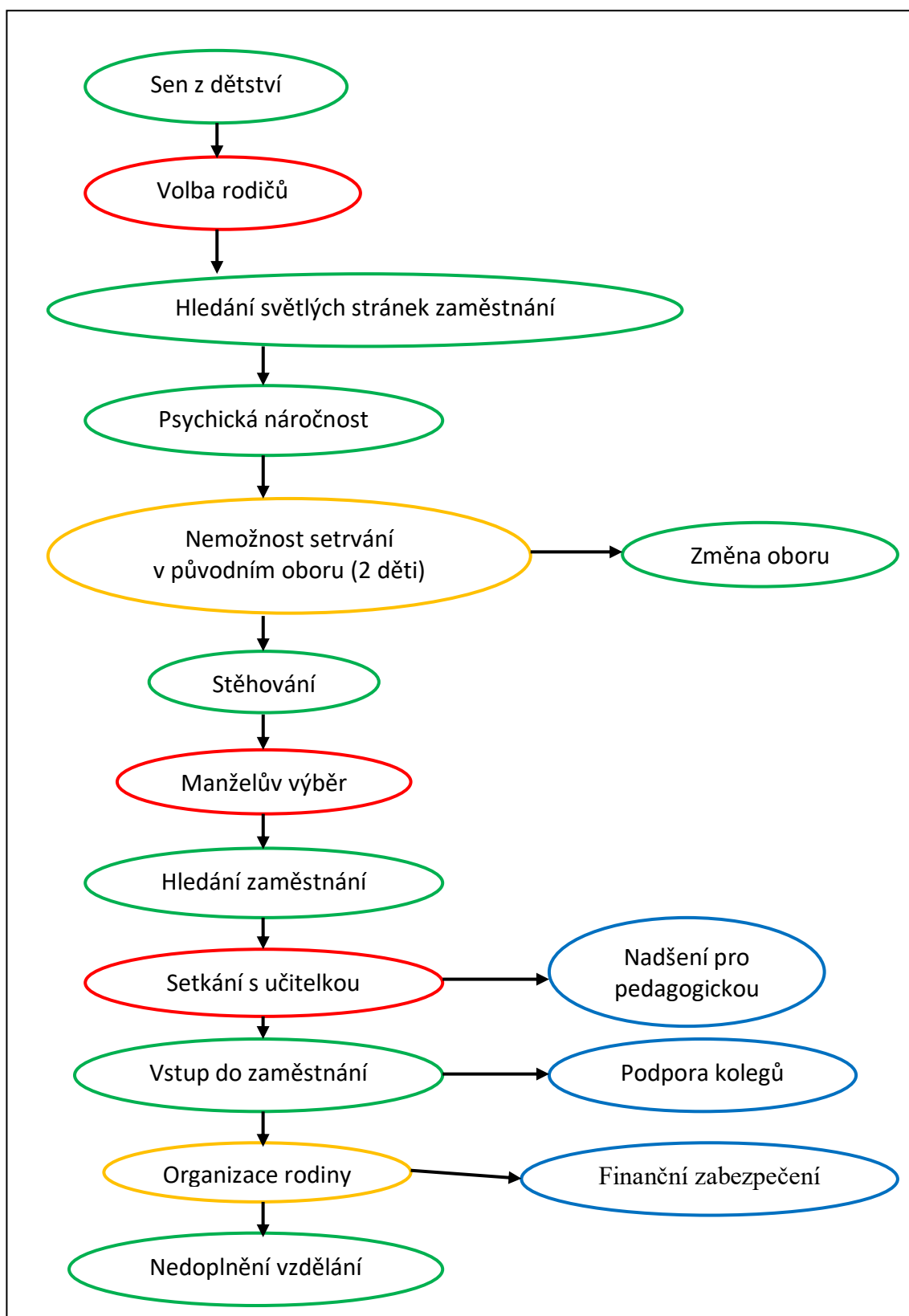
2) Trajektorie

- Sen z dětství
- Hledání světlejších stránek nechtěného zaměstnání
- Psychická náročnost
- Změna oboru
- Stěhování

- Nedoplnění vzdělání
- 3) Zlomové okamžiky
- Volba rodičů
 - Manželův výběr
 - Setkání s učitelkou
- 4) Zdroje a kapitál
- Nadšení pro pedagogickou profesi
 - Podpora kolegů
 - Finanční zabezpečení

Životní trajektorii Marty dokládáme schématem č. 9, které zachycuje její dětský sen o učitelské profesy a následný zlom v podobě volby rodičů v oblasti vzdělání. Marta se snažila nalézt světlé stránky dosavadního povolání i přes jeho velkou psychickou náročnost. Po mateřské dovolené se již k původní profesi nemohla vrátit z důvodu potřeby péče o děti. Rozhodla se změnit obor a následně se s manželem domluvili i na změně místa, kde žijí. Zlom ve stěhování přinesl manžel, který vybral místo pro budoucí život. Následně Marta sháněla pracovní uplatnění v novém bydlišti. Zlomovým okamžikem se jí stalo setkání s učitelkou její dcery, která se zmínila o možnosti práce jako AP. Díky svému nadšení pro pedagogické profesu se nabídky hned zhostila, práci vykonává s láskou a nadšením. Tuto práci by však nemohla bez finančního zabezpečení rodiny ze strany manžela, právě i díky jeho pracovní vytíženosti se rozhodla si nedoplnit vzdělání a setrvat na pozici AP.

Schéma č. 9: Životní příběh Marty



Zdroj: Vlastní analýza, 2020

10.1.5 ŽIVOTNÍ PŘÍBĚH RESPONDENTA Č. 5

Jana je maminkou dvou malých dcer, o práci asistenta pedagoga se dozvěděla již před několika měsíci, kdy pro tato nabídky nebyla nijak zajímavá vzhledem k tomu, že by na mateřské dovolené a dcera se ještě neblížila věku vhodnému pro nástup do mateřské školy.

„Jednou večer u nás byla Vendulka, potřebovali sme něco s pojistkami, nebo nám dělala novou, já už ani nevím. Bavili sme se o všem možném, až sme přišli na tohle téma, říkala mi, že ve škole budou shánět asistenta.“ (C – 5)

„Říkala sem si, že malá je ještě malá, takže se nikam honit nebudu.“ (T – 5)

Po několika dalších měsících se Jana ve školce dozvěděla při vyzvedávání starší dcerky, že by bylo ve škole další volné místo asistenta pedagoga. Dozvěděla se to, od jedné z učitelek ve školce, která věděla, že mladší dcera bude brzy také nastupovat do školky a Jana tak bude muset nastoupit zpět do práce.

„Řekla mi to Andrejky učitelka, že je to zase aktuální a jestli bych to nechtěla zkusit, když je Lucinka už taky skoro školková.“ (ZO – 5)

Hned následující den si došla do ředitelny, kde si zjistila podrobnosti a odcházela již s podklady k lékaři. Jediným problémem byl stále ještě nízký věk Lucinky, což se nakonec vyřešilo předčasným vzetím do mateřské školy.

„Všechno mi to vysvětlili a rovnou sem tam odtud odcházela s papírama na prohlídku k doktoru.“ (T – 5)

„Lucince v té době byly necelé tři roky, tak mi jí vzali do školky, abych já mohla nastoupit do práce hned a ne až od dalšího roku, bylo to někdy na jaře.“ (ZK – 5)

Hlavní pozitivum této práce Jana vidí v tom, že má poměrně krátkou pracovní dobu, má čas na děti a nemusí řešit hlídání v době, kdy mají děti ve školách prázdniny. Právě z těchto důvodů se již nemohla vrátit do původní práce, protože její manžel pracuje ve dvanáctihodinovém provozu.

„Ta práce mě docela baví, ale jde mi hlavně o to, že sem brzo doma, nemusím řešit prázdniny hlídání a tak, což je u nás celkem zásadní problém.“ (T – 5)

„Do původní práce už sem se vrátit nemohla, protože tam sem dělala na směny a to se dvěma malýma dětma prostě nejde, hlavně když ten můj dělá dvanáctky, takže bysme neměli možnost se u holek vystřídat.“ (C – 5)

Pro Janu je práce asistentky pouze dočasné řešení do doby, než dcery povyrostou natolik, že budou schopny se alespoň nějakou kratší dobu o sebe sami postarat, než se jeden z rodičů vrátí z práce. Již nyní má nabídky na práci, která by byla daleko lépe placená, ale vzhledem k věku dcer, to zatím nepřipadá v úvahu.

„Já to beru jako dočasné, jednou až budou holky větší, tak určitě půjdu dělat něco jiného, především lépe placeného, už teď mě kamarádka lanaří k ní do práce. ... Prostě půjdu za lepším.“ (T – 5)

„Na rovinu, ale musím říct, že tuhle práci nemůže dělat někdo, jako jsou samoživitelky, nebo ten kdo nemá další příjem, třeba jako invalidní důchod nebo jako já, kdybych neměla manžela, který vydělává dost na to, aby nás zaopatřil.“ (ZK – 5)

SHRNUTÍ ŽIVOTNÍ TRAJEKTORIE JANY

1) Životní cesty

- Nabídka známé
- Nemožnost návratu k původnímu zaměstnání

2) Trajektorie

- Nepřijetí nabídky
- Přijetí nabídky
- Volba kvůli benefitům
- Dočasné řešení

3) Zlomové okamžiky

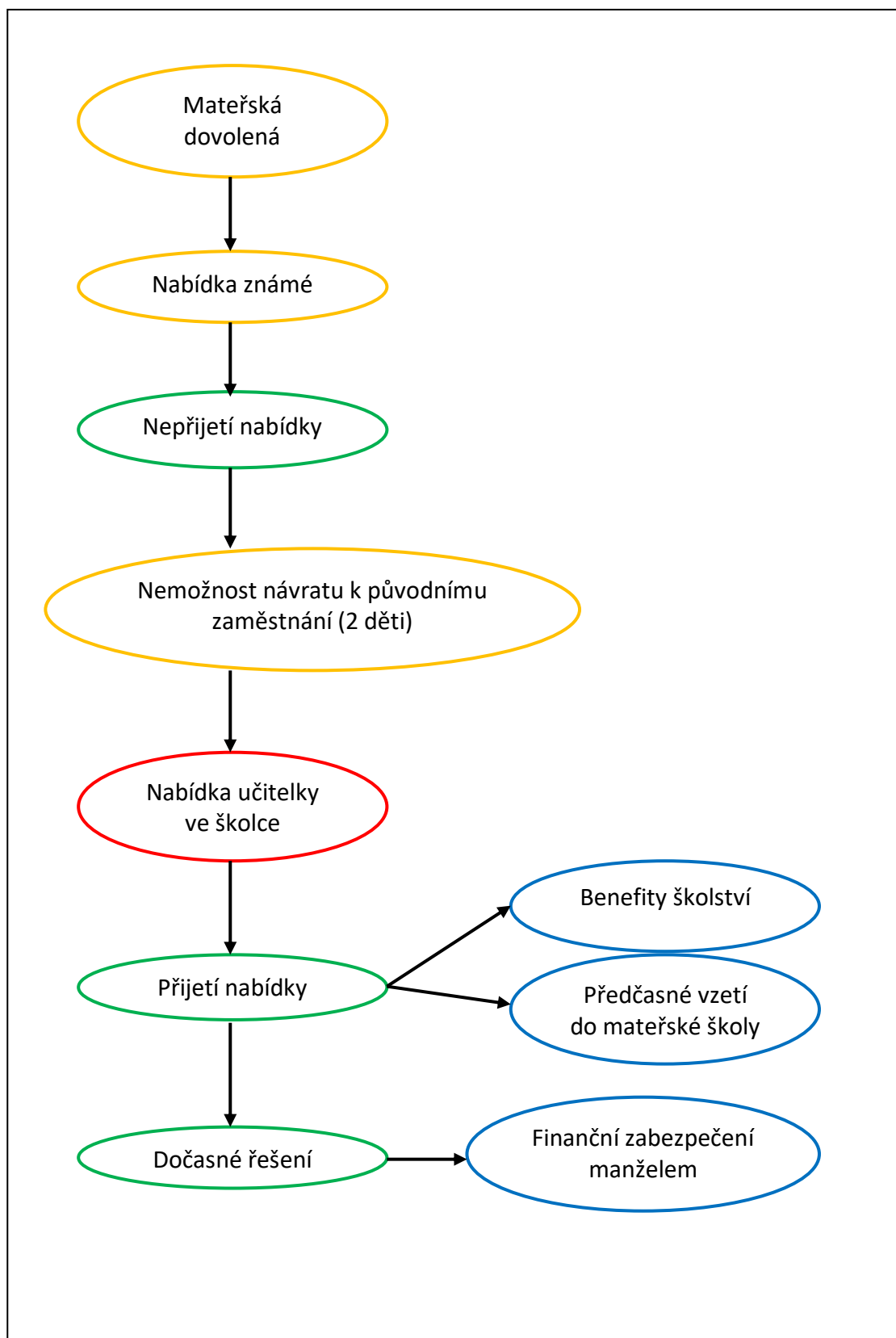
- Nabídka učitelky ve školce

4) Zdroje a kapitál

- Předčasné vzetí do školky
- Finanční zabezpečení manželem

Životní trajektorii Jany zachycujeme schématem č. 10. S možností práce jako AP se setkala poprvé v době, kdy byla krátce na mateřské dovolené s mladší dcerou. Nabídku se rozhodla odmítnout vzhledem k velmi nízkému věku dcery. S blížícím se koncem mateřské dovolené začala uvažovat o změně profese vzhledem k časové náročnosti původního zaměstnání. Zlom v jejím rozhodování představovala nabídka učitelky mateřské školy. Rozhodla se přijmout tuto nabídku především kvůli oblasti zdrojů a kapitálu v podobě benefitů, které přináší práce ve školství, ale také kvůli možnosti předčasného vzetí mladší dcery do školky. Do budoucna se životní trajektorie Jany bude určitě ubírat jiným směrem, kvůli současné nutnosti finanční závislosti na manželovi.

Schéma č. 10: Životní příběh Jany



Zdroj: Vlastní analýza, 2020

10.1.6 ŽIVOTNÍ PŘÍBĚH RESPONDENTA Č. 6

Anna pracuje již několik let jako asistentka pedagoga u Klárky. S její rodinou se zná již několik let, s maminkou jsou dlouholeté kamarádky, znali se ještě dříve, než se Klárka narodila. Klárka se narodila jako naprosto zdravá holčička a zhruba v roce prodělala nákazu neštovicemi a což u ní odstartovalo onemocnění spastickou svalovou atrofií. Anna mamince Klárky nejdříve pomáhala naprosto nezištně, v té době ještě pracovala jako prodavačka v samoobsluze. Časem jak Klárka rostla, bylo nutné nějakým způsobem vyřešit její nástup do školy. V té době přišla její maminka s návrhem, že by Anna mohla dělat Kláře asistentku, na čemž se hodně podílela i Klára sama, protože odmítala kohokoli jiného.

„Sháněla různé školy, sháněla, kde by to šlo, no a nakonec tady jí vyšli vstříc, že by mohla nastoupit tady a tím, že já sem tu Klárku a tak, tak tam padlo, že bych jako mohla dělat tu její asistentku.“ (ZO – 6)

„Já sem to nikdy nedělala no, ale maminka na mě naléhala, když já sem taky nebyla úplně rozhodnutá, vůbec sem nevěděla, do čeho jdu, co to obnáší, prostě nic, a nakonec jo, jako že to teda vezmu a odešla sem z té samoobsluhy a nastoupila sem tady a pak sem si dodělala i ten kurz.“ (T – 6)

S Klárkou to není jednoduché a především díky jejímu hendikepu Anna neví, jak dlouho bude moci tuto práci vykonávat, jak dlouho bude moci Klárka navštěvovat základní nebo případně i jiné vzdělávání a v neposlední řadě nikdo nedokáže specifikovat její prognózu, původně jí lékaři předpovídali zhruba šest let života, nyní jí je čtrnáct. Pro Annu nebyla volba vůbec jednoduchá, vzhledem k nejistotě, kterou sebou nesla Klářina nemoc, se samotným rozhodnutím jí pomohly i děti, které podpořili.

„Nevěděla sem, jestli tu budu rok, nebo co bude dál, je to prostě nevyléčitelná nemoc a nevíš tam, co bude, takže ta nejistota tam prostě byla.“ (C – 6)

„Probírala sem to s kamarádkou, hodně sem to probírala i s dětma, ale spíš to bylo na mě to rozhodnutí.“ (ZK – 6)

S maminkou se dohodli, že po dobrých zkušenostech ze školy, bude Anna působit jako asistentka i u nich doma, že se nebude již jednat o přátelskou výpomoc, ale o soustavnou a pravidelnou činnost, za kterou dostane i finanční odměnu.

„My jsme se i dohodli, že budu chodit i k nim domů, nejenom asistentka ve škole, ale i u nich doma.“ (T – 6)

„To, co mám tady, mi platí normálně škola, a to jak chodím k ní, to nám jeden rok financovala nějaké komunita, nějaká Beruška nebo co to bylo, ale jenom rok a teď už to platí maminka. Platí mi to maminka z příspěvků na péči co má na Klárku.“ (C – 6)

Tenhle druh práce Annu moc baví, nedělá ji pro peníze, ale spíše pro své vnitřní naplnění. Do budoucna sama počítá s tím, že by mohla Klára nastoupit na střední školu nebo také již nikam. Pokud by to bylo možné, tak by ráda zůstala u práce na základní škole.

„Dneska sem moc ráda, že sem se rozhodla jít tímto směrem.“ (T – 6)

„Mě ta práce prostě něco dává, mě to baví. Mám to spíš jako poslání, než jako povolání.“ (ZK – 6)

„Do budoucna se u ní uvažuje i o střední škole, nejdřív se mnou nepočítali, ale teď o tom trošku zase mluví, ale vůbec nevím.“ (C – 6)

„Já bych chtěla i pak dělat tu práci, kdyby mě tady jako nechali. Kdyby bylo na mě, tak bych raději zůstala tady, než abych šla s ní na tu střední.“ (T – 6)

„Nemá smysl to řešit, za dva roky se toho může změnit strašně moc.“ (C – 6)

Anna je sama o sobě takový éterický typ člověka, věří ve věci, které jsou někde mezi nebem a zemí. Již od mala v sobě měla jistý sociální aspekt a to jí zůstalo dodnes.

„Já si myslím, že máme tady každý najít si smysl života i máme jako dáno, co máme během toho života dělat. Jako předurčení, já tomu trochu věřím a myslím si, je to právě starat se o děti.“ (C – 6)

„Vždycky sem to dělala jen tak, nikdy sem za to neočekávala žádný zisk, spíš sem to vždy dělala pro dobrý pocit, asi to mám daný nebo já nevím.“ (T – 6)

SHRNUTÍ ŽIVOTNÍ TRAJEKTORIE ANNY

1) Životní cesty

- Nejistá budoucnost
- Financování
- Předurčení

2) Trajektorie

- Naléhání matky
- Volba i domácí asistence
- Setrvání i v budoucnu
- Nezištnost

3) Zlomové okamžiky

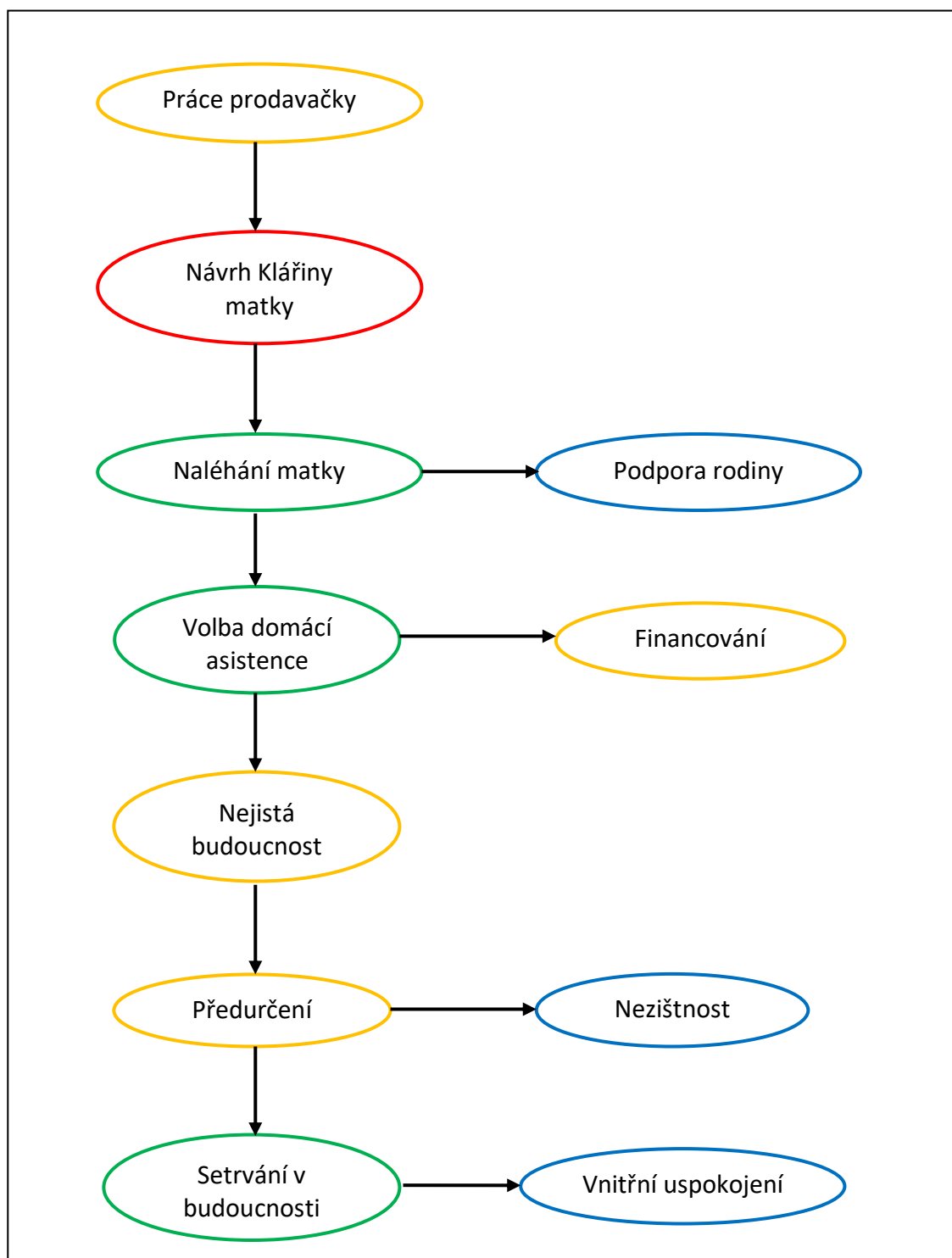
- Návrh Klářiny matky

4) Zdroje a kapitál

- Vnitřní uspokojení
- Podpora rodiny

Schéma č. 11 zachycuje životní příběh Anny, která pracovala jako prodavačka a při tom pomáhala kamarádce s péčí o dceru Kláru, které trpí spinální svalovou atrofií. Zlomovým okamžikem pro Annu byl návrh Klářiny matky, aby pracovala jako AP pro její dceru. Po usilovném naléhání matky se za podpory svých dětí rozhodla práci přijmout. K trajektorii pedagogické asistence časem přijala i asistenci osobní, která byla původně financována jistým sdružením a nyní ji financuje matka sama. I přes velmi nejistou budoucnost spatřuje Anna ve svém nynějším povolání jakousi životní cestu ke svému předurčení, s čímž souvisí její nezištnost. Svou budoucí trajektorii by ráda zachovala u práce AP, protože jí přináší vnitřní naplnění.

Schéma č. 11: Životní příběh Anny



Zdroj: Vlastní analýza, 2020

10.1.7 ŽIVOTNÍ PŘÍBĚH RESPONDENTA Č. 7

Veronika se přistěhovala s manželem a dvěma syny před několika lety. Veronika trpí závažným onemocněním v podobě roztroušené sklerózy, které ji limituje ve výkonu svého původního povolání, ale částečně i v běžném životě. Nejdříve sháněla zaměstnání, které by nebylo fyzicky náročné, ale ani časově. Při přihlašování synů do základní školy, se informovala na možnosti práce ve zdejší základní škole.

„Tak sem se zeptala, jestli by tu nebylo místo ve školce v kuchyni, nebo tak něco.“ (T – 7)

„Já mám invalidní důchod prvního stupně.“ (C – 7)

V té době ve škole žádné volné místo nebylo, ale ředitelka si na Veroniku vzala kontakt s tím, že pokud by se něco uvolnilo, tak jí dá vědět. Po delší době Veronice volala paní ředitelka, že je ve škole volné místo asistentky.

„Ted' nevím, jestli rok nebo dva nic, když byl Kuba v sedmičce nebo v šestce, tak mi zvonil telefon, volala paní ředitelka a ptala se mě, zda bych nechtěla jít dělat asistentku sem do školy.“ (ZO – 7)

Tato pozice sice byla časově velmi omezená na pouhých několik měsíců, ale i tak se to Veronika rozhodla zkusit. Sama si potřebovala vyzkoušet, na co stačí a hlavně nechtěla zůstat pouze doma a smířit se se svou nemocí a poddat se jí.

„Bylo to na půl roku, protože dřív ty děti dostávali asistenta jenom na rok a já bych nastoupila od února, ten předchozí půl rok tady dělala asistentku nějaká jiná paní, která skončila.“ (C – 7)

„Já sem si řekla, že když to je jen na ten půlrok tak to vezmu, že mi to za to stojí, než být doma.“ (T – 7)

Půlrok utekl velmi rychle a Veronika se pomalu začala smiřovat s tím, že vše končí, ale v té době za ní přišla paní ředitelka a požádala jí, zda by nezůstala i další školní rok. Tuto nabídku Veronika s radostí přijala, dnes již tuto práci vykonává zhruba šest let a momentálně je asistentkou sdílenou pro tři žáky.

„Celý ten půlrok rychle utekl a pak přišla ředitelka s tím, že mám přijít znova.“ (ZO – 7)

„Po nějaké době výchovná poradkyně řekla v poradně, že by bylo dobré ze mě udělat sdílenou asistentku, že by to pro mě byli lepší i co se týče peněz.“ (ZO – 7)

Veronika je strašně šťastná za příležitost, kterou dostala, za to, že může i se svou nemocí docházet do zaměstnání a ještě k tomu do zaměstnání, které ji baví a naplňuje. Několik let po sobě však dostávala smlouvu na dobu určitou, což jí trápilo, protože pořád byla v nejistotě, že tuto práci ztratí.

„Dostávali sme smlouvu vždycky jenom na rok, na prázdniny na úřad práce, a pak zase na rok a takhle to šlo asi tři roky po sobě, pak to zrušili, že je to ponižující, když stejně nastoupíme v září znova, tak mi potom dali smlouvu na neurčito.“ (C – 7)

„Ta práce mě strašně baví, já se vždycky děsila toho, že už mi tu smlouvu neprodlouží.“ (ZK – 7)

Veronika s manželem probírala nabídku, ten ji podporoval, jen měl velké obavy o její zdravotní stav, aby vše zvládala a nemělo to dopad na její zdraví. Manžel jí je oporou celým jejich společným životem, ale také je hlavním živitelem rodiny, proto si Veronika může dopřát ten luxus mít zaměstnání jen jako koníček a výdělek je pak jen milým benefitem.

„Baví mi to, jinak bych tu ani nebyla. Nedělám to proto, abych měla výplatní pásku, protože manžel nás uživí, pro mě je to prostě, jako je to milý mít ty peníze navíc, můžeme si dopřát víc nebo tak.“ (ZK – 7)

„Tím, že mám ještě ten invalidní důchod, tak mám ještě nějaký peníze od států, takže já to až tak neřeším“ (ZK – 7)

„Sem ráda, že sem tady, protože sem díky tomu objevila úplně jiný obzory.“ (ZK – 7)

„Konečné rozhodnutí samozřejmě bylo na mě, na tom jestli já se na to cítím.“ (T – 7)

SHRNUTÍ ŽIVOTNÍ TRAJEKTORIE VERONIKY

1) Životní cesty

- Invalidita prvního stupně
- Krátkodobost pozice
- Nejistota prodloužení pracovní smlouvy

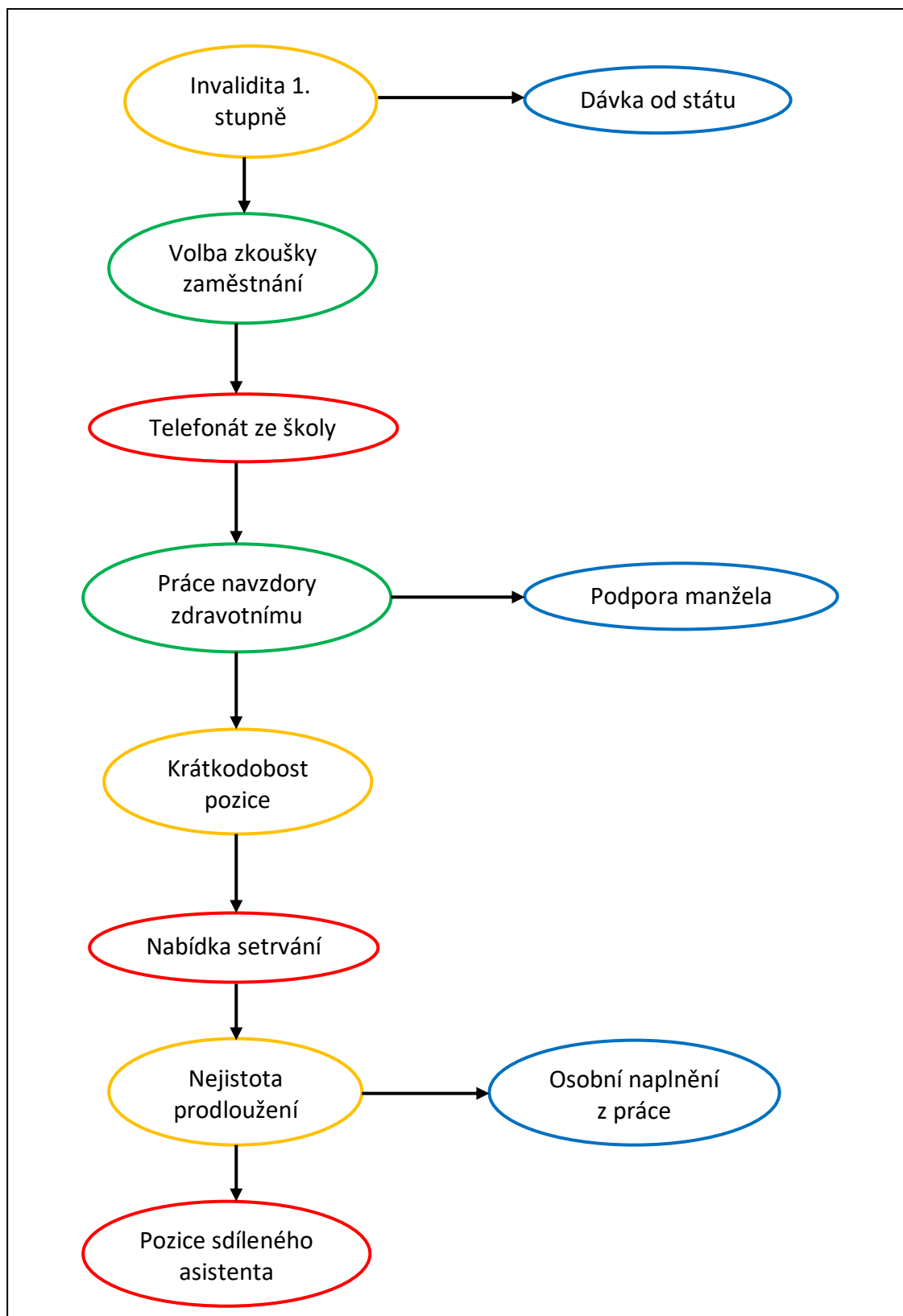
2) Trajektorie

- Volba zkoušky zaměstnání

- Práce navzdory zdravotnímu stavu
- 3) Zlomové okamžiky
- Telefonát ze školy
 - Nabídka setrvání
 - Pozice sdíleného asistenta
- 4) Zdroje a kapitál
- Osobní naplnění z práce
 - Dávka od státu
 - Podpora manžela

Životní příběh Veroniky odráží schéma č. 12. Veronika pobírá od státu dávku invalidního důchodu. I přes veškeré zdravotní limity se rozhodla svou trajektorii směřovat ke vstupu do zaměstnání, zlomovým okamžikem byl telefonát ředitele školy, kde se před časem ucházela o zaměstnání. Jejím základním kapitálem je manžel, který ji morálně i finančně podporuje. Pozice měla nejdříve velmi časově omezený charakter. Další zlom pro Veroniku představovala nabídka prodloužení smlouvy o další rok, s čímž souvisela nejistota s každým následujícím rokem. Pro Veroniku je práce především osobním naplněním, proto pro ni možnost práce sdíleného asistenta byla velice pozitivní změnou.

Schéma č. 12: Životní příběh Veroniky



Zdroj: Vlastní analýza, 2020

10.1.8 ŽIVOTNÍ PŘÍBĚH RESPONDENTA Č. 8

Monika pracuje jako asistentka pedagoga druhým rokem, je to mladá slečna, která je studentkou posledního ročníku Učitelství pro 1. stupeň základní školy. K této práci se dostala díky jednomu z učitelů na fakultě, během jednoho ze seminářů nabídl studentům možnost získání praxe při studiu a také výdělků v podobě pozice asistenta pedagoga na jedné ze základních škol. Monice to přišlo jako zajímavá nabídka, vzhledem k tomu, že byla v Plzni na koleji, daleko od rodiny a nejbližších přátel, studium již nebylo tak časově náročné jako na začátku, tak se rozhodla to vyzkoušet. Po skončení výuky se sešla s přednášejícím a zjistila si více informací, hned následující den měla schůzku s ředitelkou oné základní školy.

„Byla sem studentkou čtvrtého ročníku na ZČU tady v Plzni.“ (C – 8)

„Jednou nám semináři říkal pan profesor, že tady v Plzni na jedné základce shání asistenta, a že by jim ani nevadilo, kdyby to byl student nějakého pedagogického oboru.“ (ZO – 8)

Na schůzce s ředitelkou školy se dozvěděla všechny potřebné informace o tom, co by zmiňovaná práce obnášela, o jakého žáka by jednalo, a především probrali Moničiny časové možnosti vůči probíhajícímu studiu na vysoké škole. Monika dostala čas na rozmyšlenou do následujícího týdne. O víkendu doma vše probrala s rodiči a přítelem, nikdo z nich nebyl zásadně proti, jen měli všichni obavy, aby se zvládala plnohodnotně věnovat studiu, když bude ještě chodit do práce. Nakonec ji všichni podpořili, protože jí tato práce mohla přinést mnoho poznatků z praxe do budoucího povolání učitelky, ale také do současného studia a také by nemusela plnit některé předměty.

„Doma sme to i víkendu řešili s rodiči a taky s přítelem a nikdo nebyl úplně proti.“ (ZK – 8)

„Mohlo by to být tak trochu i přínosem, protože bych měla námět do některých předmětů a na některé bych vůbec nemusela chodit.“ (ZK – 8)

Posledním důležitým krokem bylo vyřešení časových možností. S paní ředitelkou se Monika předběžně dohodla a následně si musela zjistit, do jaké míry by byla možnost přesunutí nebo individuálního plnění předmětů, které byly v době, kdy by byla Monika v práci. K jejímu překvapení jí vyšly všechny strany maximálně vstřícně, jak ředitelka, která jí uvolňovala v případě potřeby, tak naprostá většina všech vyučujících na fakultě.

„Paní ředitelka se mi snažila maximálně vyjít vstříc.“ (ZK – 8)

„Překvapivě i skoro všichni učitelé mi vyšli vstříc.“ (ZK – 8)

„... takže sem si mohla s paní ředitelkou plácnout.“ (T – 8)

Před nástupem do zaměstnání měla Monika velké obavy, nebyla si jistá, zda udělala správně. Nevěděla, co ji čeká, jak vše bude probíhat. Nakonec se zjistila, že všechny obavy byly naprosto zbytečné, práce ji moc baví. S přiděleným chlapcem má moc hezký vztah a jejich spolupráce je naprosto bezproblémová, to samé lze říct o spolupráci s rodinou chlapce.

„Nejdříve sem z toho všeho měla strach, nedovedla sem si dost dobře představit, co mě čeká.“ (C – 8)

Pro Moniku je tento školní rok jako pro asistentku poslední, za nedlouho ji čekají státní závěrečné zkoušky a bude se vracet do svého rodného města za rodinou. Zde má již domluvené místo učitelky základní školy v blízké vesnici. Na jednu stranu se těší na novou životní etapu, ale na druhou stranu ji moc mrzí, že tohle všechno končí a především to, že opouští svého svěřence, se kterým má opravdu moc hezký vztah.

„Od příštího roku už tu nebudu. Budu se vracet tam k nám, už mám domluvenou i práci, tam kousek od nás.“ (T – 8)

„Teď budu dělat státnice, takže bych dál chtěla dělat učitelku a ne jenom asistentku.“ (T – 8)

„Pro mě tohle byla obrovská zkušenost a to jen v dobrém, nabrala sem hodně zkušeností, které budu dál využívat i v praxi.“ (ZK – 8)

SHRNUTÍ ŽIVOTNÍ TRAJEKTORIE MONIKY

1) Životní cesty

- Studium na ZČU
- Strach z neznáma

2) Trajektorie

- Volba vstupu do zaměstnání
- Volba návratu do rodného města
- Práce učitelky

3) Zlomové okamžiky

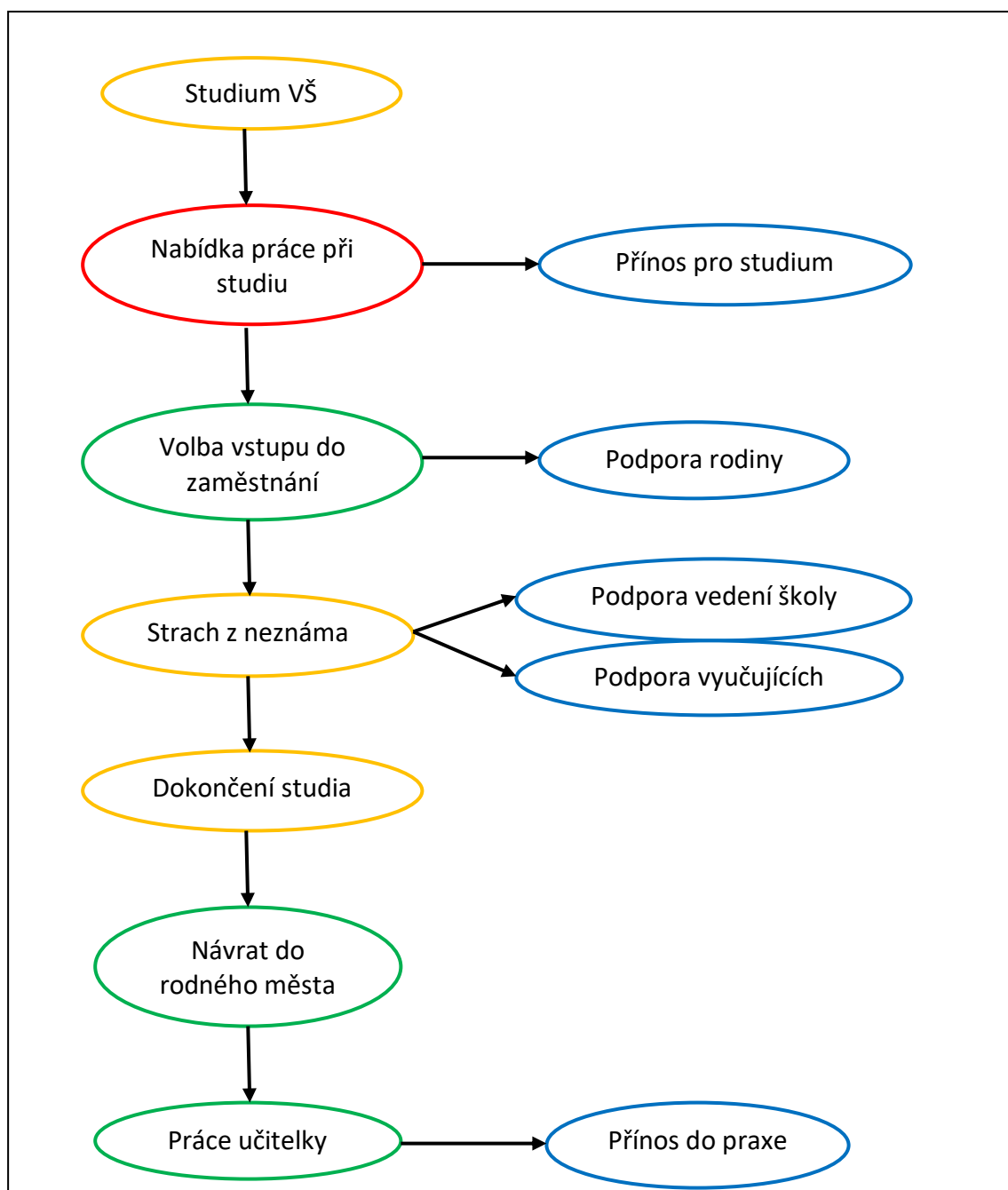
- Nabídka v průběhu studia

4) Zdroje a kapitál

- Podpora rodiny
- Přínos pro studium
- Podpora vedení školy
- Vstřícnost vyučujících
- Přínos do praxe

Na schématu č. 13 zachycujeme životní trajektorie Moniky. Monika je studentkou posledního ročníku VŠ. Zlomovým okamžikem se pro ni stala nabídka jednoho z učitelů na fakultě, velkou výhodu shledávala v přínosu pro studium. Rozhodla se tedy pro trajektorii práce AP, při rozhodování jí byla velkou podporou její rodina i přítel. Bála se vstupu do zaměstnání, výchozím kapitálem jí byla podpora vedení školy i vyučujících na fakultě. Po dokončení studia se rozhodla ubírat trajektorii návratu do rodného města a práce učitelky na nedaleké škole.

Schéma č. 13: Životní příběh Moniky



Zdroj: Vlastní analýza, 2020

10.2 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ SKRZE METODU KOMPARACE

S ohledem na stanovený výzkumný cíl „zmapovat životní cesty vybraného vzorku asistentů pedagoga působících na základních školách na území města Plzně“, jsme jako specifický způsob analýzy dat zvolili metodu komparace.

Chtěli jsme zmapovat a porovnat životní trajektorie osob, které v současné době pracují na pozici asistenta pedagoga v Plzni, vzhledem k jejich věku. Respondenty jsme rozdělili do tří skupin podle věku, do první skupiny byli zařazeni respondenti ve věku do 26 let, tato hranice byla zvolena v souladu s dobou trvání statutu studenta. Druhou skupinu tvořily osoby ve věku od 27 do 50 let. Jednalo se o osoby v produktivním věku, u kterých byla vysoká pravděpodobnost toho, že se u nich může vyskytovat vyživovací povinnost vůči nezletilému dítěti. Poslední skupina se skládala z osob starších 50 let, jsou v produktivním věku, ale byla u nich vysoká pravděpodobnost, že již nemají vyživovací povinnost vůči nezletilému dítěti. Všechny výše zmíněné věkové skupiny asistentů pedagoga jsme porovnávali mezi sebou navzájem.

Během porovnávání jednotlivých skupin jsme shledali mnoho rozdílů, ale také shody v několika oblastech. Rozdílnost jsme shledali především v záměru volby této profese, který se nelišil tolik mezi jednotlivci, jako mezi jednotlivými kategoriemi. Shody jsme našli především v oblasti nízkého finančního zabezpečení pozice AP, výhod souvisejících s prací ve školství, vnitřního uspokojení z vykonávané práce, ale často také v podobě zamýšlené opuštění současné pozice. Zmiňovanou variabilitu jsme mezi jednotlivými skupinami shledali napříč všemi kategoriemi.

Pokud zhodnotíme životní cesty asistentů v jednotlivých skupinách navzájem, zjistíme, že jejich volby jsou často ovlivněny jejich věkem a rodinnou situací, ale také jejich finančním zajištěním.

Dle provedené analýzy dat můžeme říci, že pro **skupinu do 26 let** představuje práce asistenta pedagoga především zdroj praxe do budoucího povolání, protože se jedná především o studenty pedagogických oborů. Často jsou finančně podporováni svými rodiči a finanční ohodnocení za práci asistenta vnímají jako pozitivum nebo alternativu jakékoli jiné výdělečné činnosti, kterou by museli případně vykonávat. To je jedním ze zásadních rozdílů oproti zbylým dvěma skupinám, které vykonávají tuto práci ve většině případů

z důvodu nutnosti docházet do zaměstnání a za účelem výdělků. Další rozdílem této skupiny je velká pravděpodobnost odchodu ze zaměstnání, za účelem výkonu výše postavené pozice v případě dokončení studia. Členové této skupiny se o práci AP dozvěděli při studiu nebo případně od kamarádů.

Skupinu od 27 do 50 let tvoří z velké části matky nezletilých dětí, které v této práci vidí benefit v podobě krátké pracovní doby a zaopatření hlídání v době svátků a prázdnin. Pro matky s odrostlými dětmi je tato práce jakýmsi vnitřním naplněním, všechny se ale shodují na tom, že by tuto práci, byť je baví, nemohli vykonávat, pokud by neměli ještě jiný zdroj příjmů nebo manžela, který dokáže rodinu bezpečně zaopatřit i bez jejich vlastního příjmu. Pro tuto skupinu osob je důležitou stránkou práce AP finanční zabezpečení této pozice. Všichni respondenti se shodují na tom, že práce je sice baví, ale až to bude vzhledem k věku dětí možné, tuto práci stejně, jako první skupina opustí a to za účelem získání lépe placeného zaměstnání. Ti respondenti, kteří plánují u této pozice zůstat, mají ve většině případů ještě jiný zdroj příjmů, a jak sami říkají, si tedy mohou dovolit vykonávat práci, která je baví. Respondenti této skupiny získají vazbu na práci AP při plnění školní a předškolní docházky svých dětí, od osobních kontaktů, které mají ve školském zařízení anebo vlastní iniciativou.

Pro skupinu nad 50 let je tato práce zajímavá pro svou nižší časovou náročnost a jednosměnný provoz vzhledem k jejich věku. O možnosti práce AP se většinou sami zajímají nebo je osloví někdo z jejich okolí. Ani tato skupina ovšem neopomenula nutnost dalšího zdroje příjmů.

Z výzkumného šetření vyplynulo, že jednotlivé skupiny sami o sobě jsou velmi rozdílné a specifické a to samé platí i o motivech jednání a konání respondentů jednotlivých skupin. Jediným motivem, který spojuje všechny skupiny a na kterém se shodují všichni respondenti, je nízké finanční ohodnocení, jež vede k častému odchodu do jiných oborů nebo profesí tohoto oboru. Do výzkumného šetření se zapojilo velmi malé množství respondentů a to především ve skupinách do 26 let a nad 50 let, výsledky si tedy v žádném případě netroufáme jakýmkoli způsobem generalizovat. Vzhledem k velmi malému počtu respondentů by interpretace výsledků výzkumného šetření nemohla mít zcela vypovídající hodnotu.

11 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V předkládané diplomové práci jsme si stanovili dva výzkumné cíle - zmapovat životní cesty vybraného vzorku asistentů pedagoga působících na základních školách na území města Plzně a porovnat životní cesty jednotlivých asistentů pedagoga vzhledem k jejich věku. Následně jsme postupovali na základě předem stanovených metodologických postupů, tak aby byly úspěšně naplněny výzkumné cíle. Za pomoci konceptualizace a následné operacionalizace se nám podařilo zaostřit výzkum na takovou úroveň, abychom i nadále směřovali k výše zmiňovaným cílům.

Prvním cílem bylo zmapovat životní cesty vybraného vzorku asistentů pedagoga působících na základních školách na území města Plzně. Na základě realizovaných rozhovorů s 8 vybranými respondenty jsme získali různé pohledy a přístupy, které pro ně byly klíčové a ovlivnily tak jejich život. Jak již rozebíráme výše v kapitole 9.5, respondenti byli osloveni dopisem, který bohužel neměl žádnou odezvu, proto jsme následně přistoupili k metodě tzv. snowballingu. Celkem bylo osm respondentů, u každého z respondentů jsme zmapovali jeho životní trajektorie a potvrdilo se nám, že každá z nich byla naprosto odlišná, jedinečná. I přes odlišnost se nám podařilo nalézt některé oblasti a motivy, které se podobaly a dokonce i opakovaly. Nejpodobnějšími a nejčastěji opakovanými motivy bylo nízké finanční ohodnocení, vlastní uspokojení z práce, naplnění, ale také plánovaný odchod do jiného zaměstnání. Představili jsme základní informace o „problematice“, přičemž mapování každé jednotlivé skutečnosti sebou neslo zcela jinou emoční strukturu. Výpovědi některých aktérů byly založeny pouze na faktech, jiné byly plné emocí. Skrze tyto autentické výpovědi jednotlivých respondentů jsme shledávali a verifikovali odlišnosti v přístupech. Proto, abychom zachovali anonymitu osobních údajů, nejsou některé informace veřejně publikovatelné a součástí diplomové práce tudíž nejsou kompletní transkripce rozhovorů.

V oblasti životních cest polovina respondentů zmiňovala nemožnost návratu k dříve vykonávanému povolání po mateřské dovolené z důvodu časové náročnosti, která se vylučuje s odpovídající péčí o nezletilé děti nebo nevyhovující podmínky současného zaměstnání. Zbývající respondenti se v této oblasti vyjadřovali k legislativním normám, nejistotě v dlouhodobějším horizontu, ale také současnému zabezpečení ze strany státu. V této oblasti jsme shledali nejméně výraznou shodu mezi jednotlivými respondenty,

jednotlivé záměry jsme museli zobecnit, abychom je mohli alespoň do jisté míry generalizovat.

Oblast trajektorií byla mnohem bohatší a obsáhlejší než předešlá oblast zachycující životní cesty jednotlivých respondentů. U respondentů č. 1, 2 a 3 se vyskytuje stejný motiv jednání a to potřeba změny oboru z důvodu směnného provozu nebo jiné fyzické či psychické náročnosti. Respondenti číslo 3 a 7 se rozhodli pro vstup do zaměstnání i přes své vážné zdravotní komplikace, zbylí dotazovaní se rozhodli pro práci asistenta pedagoga na základě nabídky svého okolí, které jim byla předložena. Celkem čtyři respondenti také zmiňují volbu pozice asistenta pedagog na základě benefitů, které jim práce ve školství přináší, jako je krátká pracovní doba, jistota volných víkendů a řešení zajištění hlídání dětí v době svátků a prázdnin. Jedinou trajektorií, kterou jsme shledali u všech dotazovaných byly jejich záměry s prací AP do budoucna. Zde se nám všichni respondenti rozdělili do dvou kompaktních skupin. První skupina plánuje u práce asistenta zůstat i v budoucnu, pokud to bude možné, oproti tomu skupina druhá pohlížela na své nynější zaměstnání, jako na dočasné řešení. Důvody dočasnosti se lišili v rámci jednotlivých výpovědí od doby studia, přes nízký věk dětí až po současný nevyhovující zdravotní stav. V textu výše zmiňuje pouze základní výčet trajektorií, které jsme mohli do určité míry seskupit a generalizovat, výpovědi byly naplněny mnoha dalšími trajektoriemi, které se vztahovali pouze k jednotlivým výpovědím a navzájem se svou podstatou nijak neshodovali ani nepodobali.

V oblasti zlomových okamžiků jsme se u všech dotazovaných kromě respondentky číslo 3 setkali s tím, že byli na pozici asistenta pedagoga upozorněni třetí osobou, což představovalo onen zlomový okamžik, kdy začali uvažovat o této práci nebo se pro ni přímo rozhodli. U všech těchto účastníků výzkumu se jednalo o náhodnou nabídku, pouze respondentka č. 7 již měla vazby na tuto pozici z dřívějšíka. V oblasti zlomových okamžiků se již následující motivy nijak neshodovali a byly pevně vázány na životní dráhy jednotlivých aktérů. O všech zlomových okamžicích však můžeme říci, že byly zapříčiněny působením dalších osob nebo institucí.

Poslední sledovanou oblast představovaly **zdroje a kapitál**. V této oblasti jsme našli nejvíce podobností a shod. Tím nejzásadnějším motivem byla podpora ze strany rodiny, kterou zmiňovali všichni aktéři, vyjma čísla 5. Další druh podpory v podobě kolegů, žáků či

dalších osob a dostatku potřebných informací uvedla více než polovina dotazovaných. Respondenti č. 2, 4, 5, 6 a 7 zmínili vnitřní naplnění a uspokojení nebo přínos do budoucna jako jeden ze zásadních motivů. Všichni respondenti se však naprosto shodli na motivu finančního zabezpečení pozice asistenta pedagoga. Každý z nich měl ještě další zdroj příjmů nebo dostačující finanční zázemí rodiny, jinak by si dle svých slov nemohli dovolit vykonávat tuto práci. Nízké finanční ohodnocení je důvodem případné plánové změny profese, jak již bylo popsáno výše v oblasti trajektorií.

Metoda analýzy skrze životní příběhy a operační domény byla unikátní pro svou formu fixace dat. Dle Hendla (2005) se jedná o tzv. „etatizování“ dynamických jevů. Jde o zachycení a zafixování něčeho, co se stále mění a utváří v proudu času na základě různých vlivů, tak aby mohlo proběhnout podrobení vědeckému zkoumání. Každý příběh je ovlivněn kontextem situace, za které je vyprávěn. Analýza životního příběhu je tedy snahou porozumět životu účastníka v kontextuálních souvislostech. Pro hlubší pochopení jednotlivých příběhů a zvýšení validity výsledných dat jsme rozfázovali kazuistiky všech respondentů na základě výše zmiňovaných operačních domén. Získali jsme tak detailní vhled do dané problematiky a výchozí data k analýze.

Díky studiu odborné literatury jsme si vytvořily teoretický vzhled do dané problematiky. Získali jsme informace o vývoji pozice AP u nás i v zahraničí, její legislativní zabezpečení, pracovní rámec, ale také předpoklady po výkon tohoto povolání. Na základě všech získaných informací nás zajímalo především, co dané respondenty vedlo ke vstupu do této profese, protože se jedná o jednu z oblastí, kterou nelze osvětlit pouze studiem odborné literatury. Výsledky výzkumu se neshodovali s některými našimi představami o reálném výkonu práce asistenta pedagoga, které jsme nabyli studiem literatury. Oblast asistence je jednou z těch, které se neustále vyvíjí a je jí tedy potřeba přizpůsobovat i legislativu, proto ne všechny naše dosavadní poznatky odpovídaly reálné situaci v této sféře. Zcela zásadním poznatkem se nám stala hloubka problematiky finančního zajištění asistentů pedagoga, což ovšem nebylo předmětem předkládané práce, tudíž jsme se této problematice nevěnovali natolik do hloubky, jak by si zasloužila.

Validitu získaných dat jsme zajistili tzv. triangulací, jak již zmiňujeme v kapitole 9.4. Rozhovory s jednotlivými respondenty jsme opatřili audiozáznamem a doplnili poznámkami z oblasti nonverbálních projevů, prostudovali veškerou respondenty

poskytnutou dokumentaci (zdravotní anamnézu, životopis, fotografie, apod.), realizovali zúčastněná pozorování práce asistenta pedagoga s žákem se SVP, v neposlední řadě jsme využili elektronických dat z legislativní oblasti dotýkající se asistenta pedagoga.

Po zmapování jednotlivých životních cest jsme přistoupili k druhému cíli práce a to **porovnat životní cesty jednotlivých asistentů pedagoga vzhledem k jejich věku**, pro potřeby porovnání jsme se rozhodli rozdělit respondenty do tří skupin (do 26 let, 27 – 50 let, nad 50 let). Všechny tři skupiny jsme porovnávali metodou komparace mezi sebou navzájem, viz. kapitola 9.2. Ve výpovědích jednotlivých skupin byl patrný odlišný přístup k pozici asistenta pedagoga, ale také zcela odlišné motivy jednání. Jednotlivé skupiny se samostatně jeví jako poměrně kompaktní celky, které jsou vzájemně velmi odlišné a ovlivněny zcela rozdílnými pohnutkami.

Představili jsme rámec a výsledky výzkumného šetření, získali velké množství dat, která jsme vzájemně porovnávali a generalizovali. Vzhledem k velmi omezenému rozsahu práce bohužel nemůžeme z námi získaných poznatků vyvozovat závěry v širších souvislostech. Byli bychom velmi potěšeni, pokud by se práce stala inspirací či vodítkem pro další výzkumná šetření, která by měla daleko větší hloubku a především se stala východiskem pro řešení nejčastěji se objevovaného problému, a to finančního zabezpečení.

ZÁVĚR

Téma diplomové práce mapovalo životní cesty vybraného vzorku asistentů pedagoga působících na základních školách na území města Plzně. V průběhu tvorby celé práce jsme směřovali k naplnění výzkumných cílů. Do výzkumného šetření jsme primárně přenesli poznatky získané subjektivním vnímáním respondentů, ale také vlastním studiem dokumentů či pozorováním nonverbální projevů jednotlivých respondentů.

Práce je tradičně rozdělena na dva větší celky a to teoretickou a empirickou část. Teoretická část byla dále rozdělena do čtyř kapitol. První z nich stanovila a popsala základní pojmy důležité pro uvedení do dané problematiky. Druhá kapitola definovala profesi asistenta pedagoga z pohledu vývoje a legislativy v České republice, ale také přináší srovnání s jinými zeměmi Evropy. V rámci třetí kapitoly byly podány informace o práci AP s žáky se SVP, na to navazují kapitoly čtyři a pět, které se věnují integraci, inkluzi a individuálnímu vzdělávacímu plánu. V kapitole šesté jsou rozebrány předpoklady pro práci asistenta, s čímž souvisí kapitola sedmá vymezující osoby, které jsou v interakci a AP. V závěru tohoto celku poskytujeme shrnutí teoretických východisek, tj. poznatků stěžejních pro pochopení praktické části. Poslední kapitola teoretické části poskytuje celkové shrnutí teoretických východisek.

Empirická část byla rozdělena do třech kapitol zahrnujících koncipování výzkumu a samotný průběh výzkumného šetření. Následně je opět poskytnuto shrnutí výsledků získaných výzkumným šetřením.

Předkládaná práce nám pomohla ucelit a doplnit si informace týkající se problematiky působení asistentů pedagoga na českých základních školách, zejména díky studiu relevantních odborných zdrojů, ze kterých jsme čerpali, a lidem, kteří obohatili náš pohled na

svět.

RESUMÉ

Diplomová práce se zabývá mapováním životních cest asistentů pedagoga. Cílem práce bylo zmapovat životní cesty vybraného vzorku asistentů pedagoga působících na vybraných základních školách na území města Plzně. V teoretické části představujeme základní pojmy stěžejní pro porozumění realizace výzkumného šetření. Na ni navazuje kapitola popisující metodologii prováděného výzkumného šetření, které probíhalo s vybraným vzorkem respondentů, pracujících na pozici asistenta pedagoga. Výsledky výzkumného šetření vycházejí z autentických výpovědí jednotlivých respondentů a jsou vzhledem do dané problematiky.

KLÍČOVÁ SLOVA

asistent pedagoga, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, základní škola, integrace, inkluze, individuální vzdělávací plán, životní cesty, biografický výzkumný design

RESUME:

This diploma thesis deals with the survey of pedagogical assistants' life journeys. The aim of the thesis was to map out life journeys of selected sample of pedagogical assistants working on some selected elementary schools in Pilsen. I introduce basic terms important for understanding of the exploratory research realisation. It is followed by the chapter about methodology of the conducted exploratory research, which was led with the selected sample of respondents working as pedagogical assistants. The results of the exploratory research come out of the authentic responses of the respondents and they became insights into this problematic.

KEY WORDS:

pedagogical assistant, pupil with special educational needs, elementary school, integration, inclusion, individual educational plan, life journeys, biographical survey design

SEZNAM LITERATURY

1. Anderlinková, L. (2014). *Cesta k inkluzi: Úvahy z praxe a proo praxi*. Praha: TRITON - Stanislav Jahaňák.
2. Bartoňová, M., & Vítková, M. (2016). *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma*. Brno: Masarykova univerzita.
3. Bartoňová, M., & Vítková, M. (2007). *Strategie ve vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Paido.
4. Bartoňová, M., & Vítková, M. (2016). *Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním vzdělávání základní školy*. Brno: Paido.
5. Crowther, N. (2019). *The Academic Network of European Disability Experts (ANED)*. Získáno 11. Duben 2020, z DOTCOM: Nástroj Komise pro zdravotně postižené: <https://www.disability-europe.net>.
6. Čadová, E. (2012). *Metodika práce se žákem s tělesným postižením a zdravotním znevýhodněním*. Olomouc: Univerzita Palackého.
7. Denzin, N. (1989). *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
8. Drotárová, L. (2006). *Asistent pedagoga - stav v ČR 2006*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR 2006.
9. Flieger, P., & Naue, U. (2019). *The Academic Network of European Disability Experts (ANED)*. Získáno 11. Duben 2020, z DOTCOM: Nástroj Komise pro zdravotně postižené: <https://www.disability-europe.net>.
10. Gabašová, J., & Vosmik, M. (2019). *Asistent pedagoga a klima třídy*. Praha: Raabe.
11. Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
12. Glaser, B., & Strauss, A. (2006). *The Discovery of Grounded Theory*. New Brunswick and London: AldineTransaction.
13. Hájková, V. (2018). *Asistent pedagoga - profese utvářená v dialogu*. Praha: Univerzita Karlova.
14. Havel, J. (2014). *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy jako východisko inkluzivní pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita.
15. Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
16. Henriksen, J. O., & Vetlesen, A. J. (2000). *Blízké a vzdálené: etické teorie a principy práce s lidmi*. Brno: Sdružení podané ruce.
17. Horáčková, I. (2015). *Metodika práce asistenta pedagoga - spolupráce s učitelem*. Olomouc: Univerzita Palackého.
18. Chambers, D. (2015). *Mění se povaha rolí podpůrných pracovníků, práce s učiteli a dalšími podpůrnými pracovníky pro inkluzivní vzdělávání*. Získáno 18. 12 2019, z Mezinárodní perspektivy inkluzivního vzdělávání, svazek 4.: <https://doi.org/10.1108/S1479-363620150000004001>.

19. Chráska, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada.
20. Jindráková, L., & Vanková, K. (2003). *Spolupráce s vychovatelem - asistentem učitele, aneb jak ve škole vytvořit tandem*. Praha: Nová škola.
21. Karnsová, M. (1995). *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem*. Praha: Portál.
22. Kasíková, H., & Straková, J. (2011). *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum.
23. Kendíková, J. (2017). *Asistent pedagoga*. Praha: Raabe.
24. Kendíková, j., & Vosmik, M. (2016). *Jak zvládnout problémy dětí se školou?: Děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole - praktická příručka pro rodiče, učitele a další odborné pracovníky*. Praha: Pasparta.
25. Kocurová, M. (2001). *Integrace žáků se specifickou poruchou učení*. Praha: Univerzita Karlova.
26. Kopřiva, K. (2011). *Lidský vztah jako součást profese*. Praha: Portál.
27. Kratochvílová, J. (2013). *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno: Masarykova univerzita.
28. Lechta, V. (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál.
29. Michalík, J. (2003). *Speciální pedagogika*. Olomouc: Univerzita Palackého.
30. Michalík, J., Baslerová, P., & Felcmanová, L. (2015). *Katalog podpůrných opatření s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého.
31. Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing, a. s. .
32. Morávková, M. V. (2015). *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého.
33. Müller, O. (2001). *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého.
34. Němec, Z., & Martinovská, P. (2018). *Asistent pedagoga v mateřské škole*. Praha: Raabe.
35. Němec, Z., Laurenčíková, K. Š., & Hájková, V. (2014). *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova.
36. Němec, Z., Laurenčíková, K. Š., & Hájková, V. (2014). *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova.
37. Nováková, Z., & Vítková, M. (2004). *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální*. Brno: Paido.
38. Novotná, M., & Kremličková, M. (1997). *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*. Praha: SPN.

39. Priestley, M., & Shah, S. (2010). *Disability and social change; Private lives and public policies*. North America: The Policy Press.
40. Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2008). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
41. Reichel, J. (2009). *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada.
42. Sitná, D. (2009). *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál.
43. Slowík, J. (2016). *Speciální pedagogika*. Praha: Grada.
44. Smits, J. C. (2019). *The Academic Network of European Disability Experts(ANED)*. Získáno 11. Duben 2020, z DOTCOM: Nástroj Komise pro zdravotně postižené: <https://www.disability-europe.net>.
45. Surynek, A. (2001). *Základy sociologického výzkumu*. Praha: Management Press.
46. Šiška, J., Latimier, C., & Káňová, Š. (2012). Do školy se chodit musí: aplikační možnosti holistického přístupu při studiu životních drah mladých dospělých se zdravotním postižením. *Evropské pedagoické fórum 2012*. Hradec Králové: EPF.
47. Švaříček, R., & Šedová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha : Portál.
48. Teplá M., F. L. (2016). *Asistent pedagoga: Jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer.
49. Teplá, M. (2016). *Asistent pedagoga - jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: POLY+.
50. Uzlová, I. (2010). *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním*. Praha: Portál.
51. Vejrochová, M. (2015). *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého.
52. Vítková, M. (2010). *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Paido.
53. Záhořáková, R., & Kala, P. (2016). *Inkluzivní vzdělávání ve vybraných evropských státech*. Získáno 5. 1 2020, z Parlamentní institut: <http://www.psp.cz/sqw/ppi.sqw?d=1>.
54. Zelinková, O. (2001). *Pedagogické diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál.
55. Zormanová, L. (2018). *Srovnání vzdělávacích systémů vybraných evropských zemí*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.
56. Žampachová, V., & Čadilová, Z. (2012). *Metodika práce asistenta pedagoga se žáky s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého.

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ

Graf č. 1: Vývoj počtu asistentů pedagoga v letech 2010 – 2017

Tabulka č. 1: Přehled základních rozdílů mezi integrací a inkluzí

Tabulka č. 2: Označení segmentů pro analýzu dat

Schéma č. 1: Konceptualizace výzkumných cílů práce

Schéma č. 2: Operacionalizace výzkumných cílů

Schéma č. 3: Základní tematické okruhy pro rozhovor

Schéma č. 4: Členění respondentů

Schéma č. 5: Legenda grafického zobrazení životních příběhů

Schéma č. 6: Životní příběh Věry

Schéma č. 7: Životní příběh Hanky

Schéma č. 8: Životní příběh Petry

Schéma č. 9: Životní příběh Marty

Schéma č. 10: Životní příběh Jany

Schéma č. 11: Životní příběh Anny

Schéma č. 12: Životní příběh Veroniky

Schéma č. 13: Životní příběh Moniky

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Průvodní dopis asistentům pedagoga

Karolína Vyšatová

721 613 592

vysatovk@students.zcu.cz

Vážená paní asistentko / Vážený pane asistente,

Jsem studentkou posledního ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy na pedagogické fakultě ZČU v Plzni. Nyní pracuji na své diplomové práci na téma Mapování životních cest asistentů pedagoga.

Ráda bych zjistila Vaše důvody volby pro tohoto povolání, jak jste se k této profesi dostali a zda plánujete na této pozici setrvat i v budoucnu. Chtěla bych Vás požádat, zda byste byli ochotni zúčastnit se rozhovoru. Rozhovor by se skládal z několika otázek a bude záležet jen na Vás, o jaké informace se se mnou podělíte. Uvítám jakoukoli Vaši zkušenost, která mi jistě bude velkým přínosem při realizaci a vyhodnocování výzkumu.

Všechny Vámi poskytnuté informace budou použity výhradně pro účely zpracování diplomové práce, veškeré údaje zůstanou v anonymitě. Vaše jméno ani jakékoli další údaje o Vás nebudou nikde zveřejňovány. Délka i místo rozhovoru bude plně záležet na Vašem rozhodnutí.

Budu velmi ráda, pokud se rozhodnete se mnou sdílet své pocity a rozhodnutí. Pokud Vás můj dopis oslovil, chcete se podílet na dobré věci nebo Vás toto téma také zajímá, kontaktujte mne prosím na výše uvedený e-mail nebo telefonní číslo.

Mnohokrát děkuji za Váš čas a těším se na Vaši zpětnou vazbu

S úctou Karolína Vyšatová, studentka 5. ročníku FPE