

Spolupráce školního speciálního pedagoga a asistenta pedagoga ve školách zapojených v projektu RAMPS-VIP III

Jana Mrázková, Anna Kucharská a kol.

**RAMPS, Rozvoj a metodická podpora poradenských služeb
Klíčová aktivita 02**

**Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další
vzdělávání pedagogických pracovníků**

Praha, 2014

Vydáno v rámci projektu Rozvoj a podpora poradenských služeb – VIP III, výzva č. 33, Průběžná výzva k předkládání individuálních projektů národních z OPVK; Operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost; prioritní osa 4a systémový rámec celoživotního učení, registrační číslo projektu CZ 1.07/4.1. 00/33.0001.

Recenze: PhDr. Hana Palatová

© Jana Mrázková, Anna Kucharská a kol., 2014

© Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2014

ISBN 978-80-7481-032-9

Spolupráce školního speciálního pedagoga a asistenta pedagoga ve školách zapojených do projektu RAMPS-VIP III

Jana Mrázková, Anna Kucharská a kol.. Praha: NÚV, 2014.

Anotace:

Metodická zpráva projektu RAMPS-VIP III vychází ze šetření, které realizovali školní speciální pedagogové v průběhu roku 2013, a to ve školách, kde působí asistenti pedagoga. Metodou pozorování v hodinách a rozhovory s asistenty pedagoga byly školními speciálními pedagogy zjišťovány formy a metody práce asistenta pedagoga v hodině i mimo ni a jejich potřeby podpory a spolupráce s pracovníky školního poradenského pracoviště. Provedeno bylo 111 pozorování, s využitím Pozorovacího archu autorek Mrázková, Kucharská (2013), získaná data byla autorkám předávána metodiky školních speciálních pedagogů prostřednictvím on-line záznamové verze.

Při analýze získaných dat se soustředíme na komunikaci mezi asistentem pedagoga a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, komunikaci s ostatními žáky a komunikaci s učitelem, a to jak v hodině, tak mimo ni. Do analýz vstupují další proměnné, jako je počet dětí ve třídě, typ speciálních vzdělávacích potřeb, profesní vývoj asistenta pedagoga a jeho představy o profesi, podobně jako spolupráce s rodiči, učiteli i pracovníky školního poradenského pracoviště.

Klíčová slova:

Projekt RAMPS-VIP III, školní speciální pedagog, asistent pedagoga, pozorování, speciální vzdělávací potřeby, komunikace

Poděkování:

Děkujeme tímto všem školním speciálním pedagogům zapojeným do projektu RAMPS-VIP III, kteří se v roce 2013 podíleli na realizaci šetření k práci asistentů pedagoga ve školách a jejich metodikům.

Obsah

1. ÚVOD	7
2. TERMINOLOGICKÉ A LEGISLATIVNÍ VYMEZENÍ PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA VE ŠKOLÁCH, ASISTENT PEDAGOGA V PROJEKTU RAMPS-VIP III	8
3. MAPOVÁNÍ PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA V PROJEKTU RAMPS-VIP III.....	9
3.1 Organizace sběru dat.....	9
3.2 Použité výzkumné metody	9
3.3 Pozorování práce asistenta pedagoga ve třídě.....	9
3.3.1 Základní parametry pozorované hodiny	9
3.3.2 Pozorování asistent pedagoga – žák.....	12
3.3.2.1 Pozice a komunikace mezi asistentem pedagoga a žákem.....	12
3.3.2.2 Činnosti asistenta pedagoga během vyučovací hodiny	13
3.3.2.3 Činnost asistenta pedagoga během přestávky	14
3.3.2.4 Důvody práce asistenta pedagoga se žákem mimo třídu	15
3.3.2.5 Využívání pomůcek používaných nad rámec výuky s ostatními žáky	15
3.3.3 Pozorování asistent pedagoga – učitel	17
3.3.4 Pozorování asistent pedagoga – ostatní žáci	18
3.4 Dotazník – pohled školního speciálního pedagoga na práci asistenta pedagoga.....	18
3.4.1 Reflexe školního speciálního pedagoga na pozorovanou hodinu.....	19
3.4.2 Realizované formy podpory asistentů pedagoga speciálním pedagogem	19
3.4.3 Podmínky práce asistentů pedagoga pohledem školního speciálního pedagoga.....	20
3.4.4 Rizika v práci asistentů pedagoga pohledem školního speciálního pedagoga	21
3.5 Strukturovaný rozhovor školního speciálního pedagoga s asistentem pedagoga.....	22
3.5.1 Formy spolupráce s učiteli a rodiči	22
3.5.2 Podmínky práce pohledem samotných asistentů pedagoga.....	22
3.5.3 Rizika práce pohledem samotných asistentů pedagoga.....	23
3.5.4 Co postrádají asistenti pedagoga ve své práci.....	24
4. SHRUTÍ VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ.....	25
5. MOŽNOSTI METODICKÉ PODPORY ASISTENTŮ PEDAGOGA ŠKOLNÍM SPECIÁLNÍM PEDAGOGEM	26
5.1 Základní seznámení s možnými speciálními vzdělávacími potřebami žáka	26
5.2 První konzultace s asistentem pedagoga.....	26
5.3 Pozorování ve třídě.....	27
5.4 Rozbor pozorování ve třídě.....	27
5.5 Konzultace k činnostem s žákem mimo vyučovací hodinu	28
5.6 Konzultace k dimenzi asistent pedagoga – učitel	29

5.7 Konzultace k dimenzi asistent pedagoga – ostatní žáci	30
5.8 Konzultace k dimenzi asistent pedagoga – rodič	30
5.9 Spolupráce asistenta pedagoga se školním speciálním pedagogem	31
6. DISKUSE A ZÁVĚR	32
LITERATURA	37
POUŽITÉ ZKRATKY	38
ODBORNÉ TERMÍNY	39
PŘÍLOHA	40

1. ÚVOD

Spolupráce školního speciálního pedagoga a asistenta pedagoga ve škole by měla přispívat k úspěšné podpoře žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Asistent pedagoga tráví většinu času v úzkém kontaktu při práci s žákem a napomáhá mu k optimálnímu naplnění jeho vzdělávací cesty. Jeho práce má svá specifika, ať již vzhledem k typu a hloubce postižení identifikovaného žáka, tak k jeho postavení v rámci třídy nebo školy.

Cílem realizovaného průzkumu v projektu RAMPS-VIP III, které se uskutečnilo v květnu až červnu roku 2013, a ze kterého text vychází, bylo zmapovat práci asistentů pedagoga na zapojených školách projektu RAMPS-VIP III metodou pozorování a vedení strukturovaných rozhovorů tak, abychom zachytili způsoby a specifika komunikace asistentů s žáky, jejich další činnosti a používané pomůcky. Otázky byly cíleny také na zjištění rozdílů v činnostech asistentů pedagoga v průběhu vyučovací hodiny a o přestávkách a na důvody práce s žákem mimo kmenovou třídu. Kromě dimenze vztahu mezi asistentem pedagoga a žákem jsme se zaměřili i na vztahy asistentů pedagoga směrem k učitelům, rodičům a ostatním žákům. Protože školní speciální pedagog poskytuje metodickou podporu asistentovi pedagoga, zajímala nás jeho reflexe na práci asistenta, vnímaná rizika a potřebné podmínky pro jeho práci. Tytéž otázky byly pak položeny i samotným asistentům pedagoga.

Tento text nemá ambici věnovat se specifikům práce asistenta pedagoga vzhledem k jednotlivým typům postižení. Předpokládáme však, že v práci asistentů pedagoga můžeme obecně nalézt společné prvky, potřeby, podmínky, rizika, jejichž znalost nám lépe osvětlí problematiku této mladé subprofese. Věříme, že výstupy z těchto zjištění pak mohou posloužit samotným školním speciálním pedagogům k cílenější metodické podpoře asistentů pedagoga na školách, případně k iniciování dalších změn v prostředí škol, které mohou podpořit práci asistentů pedagoga.

2. TERMINOLOGICKÉ A LEGISLATIVNÍ VYMEZENÍ PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA VE ŠKOLÁCH, ASISTENT PEDAGOGA V PROJEKTU RAMPS-VIP III

Trend vzdělávat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami pomocí podpůrných asistenčních služeb v České republice můžeme pozorovat od konce devadesátých let minulého století. Legislativně je profese asistenta pedagoga ukotvena od r. 2004 ve školských zákonech hned dvojnásobem.

V zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) stanovuje § 16, odst. 9, že ředitel školy může zřídit funkci asistenta pedagoga. Dále pak v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, v § 2, odst. 2, písmeno f) je asistent pedagoga zmíněn jako ten, kdo vykonává přímou pedagogickou činnost. Činnost asistentů pedagoga pak ještě zpřesňuje vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů (dále jen "vyhláška"), kde je v § 7, odst. 1 činnost asistenta pedagoga vymezena jako pomoc žákům při přizpůsobení školnímu prostředí, pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky, při spolupráci se zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází. Po novele z roku 2011 je ve vyhlášce činnost asistenta rozšířena o pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku a také o nezbytnou pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání. (§ 7, odst. 1, písm. c) a d) - novelizováno vyhláškou č. 147/2011 Sb.). Tato změna je interpretována jako krok vpřed, ale nepokrývá nejpočetnější skupinu dětí, které se vzdělávají formou integrace v běžné škole.¹ V paragrafu č. 8, odst. 6 vyhlášky, je činnost asistenta pedagoga rozšířena místně ze studijních skupin ve třídách zřízených pro žáky s těžkým zdravotním postižením o třídy škol při psychiatrických léčebnách. V obou jmenovaných případech mohou výchovně vzdělávací činnost zabezpečovat souběžně 3 pedagogičtí pracovníci, z nichž alespoň jeden je asistent pedagoga.

Odborná kvalifikace je pak definována též zákonem č. 563/2004 Sb., paragraf č. 20, která předpokládá v minimální variantě základní vzdělání s absolvováním akreditovaného vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga uskutečňovaného zařízeními DVPP, a to v rozsahu nejméně 120 hodin. V dalších variantách je definováno vzdělání střední či vysokoškolské v oblasti pedagogických věd.

O zřízení funkce asistenta pedagoga žádá ředitel školy příslušný krajský úřad na základě doporučení školského poradenského zařízení, které také zdůvodňuje potřebu zřízení funkce asistenta pedagoga a doporučuje jeho náplň práce.

Asistenti pedagoga v projektu RAMPS-VIP III nejsou zaměstnanci tohoto projektu, jsou však zaměstnanci škol, které jsou zapojené do tohoto projektu prostřednictvím působících školních psychologů nebo speciálních pedagogů. Pro školního speciálního pedagoga je spolupráce a metodické vedení asistentů pedagoga jednou z důležitých rolí při realizaci opatření sloužících k podpoře žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

¹ <http://www.inkluze.cz/pdf?id=428>

3. MAPOVÁNÍ PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA V PROJEKTU RAMPS-VIP III

3.1 Organizace sběru dat

Výzkum byl realizován v květnu a červnu 2013 ve školách zapojených v projektu RAMPS-VIP III, ve kterých působí školní speciální pedagogové a asistenti pedagoga. Úkol specialisté zpracovávali jako tematickou metodickou zprávu č. 5 projektu. V první části se školní speciální pedagogové (dále též pozorovatelé) zaměřili na pozorování ve třídách, ve kterých působil asistent pedagoga. Pro toto pozorování obdrželi vytvořený pozorovací arch spolu s krátkým dotazníkem, ve kterém reflektovali pozorovanou hodinu a vyjadřovali se k působení asistenta pedagoga ve škole vůbec. Nakonec uskutečnili krátký strukturovaný rozhovor se samotným asistentem pedagoga.

Sebraná data zaslali speciální pedagogové (resp. jejich metodici) přes on-line aplikaci k analýze, kterou následně provedly autorky dotazníku. Celkem bylo provedeno 111 pozorování ve školních třídách včetně reflexí speciálních pedagogů na práci asistentů pedagoga a následných rozhovorů se samotnými asistenty pedagoga.

3.2 Použité výzkumné metody

Dotazník obsahoval tři části, které měly dohromady 65 položek. Pro analýzu práce asistenta pedagoga byl vytvořen **pozorovací arch** s položkami zaměřenými na vztah mezi asistentem pedagoga a žákem, učitelem a ostatními žáky. Většina položek byla posuzována škálou četnosti popisovaného jevu, resp. nabídkou frekvence jeho výskytu. Čtyři položky byly realizovány formou otevřených otázek.

Dotazník k práci asistenta pedagoga ve škole obsahoval krátkou reflexi školního speciálního pedagoga nad pozorovanou hodinou, asistenti buď vybírali z nabídky nebo odpovídali na 3 otevřené otázky zaměřené na formy a obsah kontaktu s asistentem pedagoga, dále pak oblast rizik a podmínek pro práci asistentů pedagoga (dále jen AP) pohledem školního speciálního pedagoga.

Následný **krátký rozhovor s asistentem pedagoga** se zaměřoval na kontakt s učitelem a rodičem a dále na podmínky a rizika práce asistenta pedagoga. (2x výběr z nabídky, 4 otevřené otázky).

Při počtu 111 pozorování ve školních třídách bylo celkem analyzováno 7 200 položek.

3.3 Pozorování práce asistenta pedagoga ve třídě

3.3.1 Základní parametry pozorované hodiny

Pozorování probíhalo **převážně v základních školách**, pouze ve dvou případech ve škole střední, s převahou pozorování tříd **v 1-6. ročníku**.

Počty žáků v pozorovaných třídách se lišily **od minima 5 žáků ve třídě po maximum 33 žáků** ve třídě. Třídy jsme rozdělili podle počtu žáků do tří kategorií (do 15 žáků ve třídě, 16-25 žáků ve třídě, nad 25 žáků ve třídě). **Nejvíce tříd pak připadlo do kategorie 16-25 žáků** ve třídě (65 % tříd). Méně než 15 žáků mělo 22 % tříd a 13 % tříd mělo nad 25 žáků.

Počet žáků ve třídě	Počet tříd	Zastoupení (v %)
do 15 žáků ve třídě	25	22 %
16-25 žáků ve třídě	72	65 %
nad 25 žáků ve třídě	14	13 %

Z hlediska vyučovaných předmětů převládaly hlavní předměty: český jazyk (52 %) a matematika (27 %). Pak ve výrazně nižším zastoupení následovaly: anglický jazyk, pracovní činnost, přírodopis, dějepis, fyzika, zeměpis, prvouka, informatika, člověk a jeho svět.

Ve třídách byl různý počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP), nejčastěji 1-2 žáci na třídu (42 %), dále pak v 10 % případech 3 žáci se SVP, v 11 % případech 4 žáci se SVP na třídu, ve 14 % 5 žáků se SVP na třídu, v 8 % 6 žáků se SVP na třídu, další v řádech jednotek, nejvíce 16 žáků se SVP na třídu (Jednalo se o třídu žáků se specifickými poruchami učení a s mimořádným nadáním). 3 respondenti odpověděli, že ve třídě nejsou žádní žáci se SVP. To je možné vysvětlit nepochopením nebo neznalostí terminologie těchto školních speciálních pedagogů, neboť přítomnost AP je vázána právě na žáka s identifikovanými SVP.

Počet žáků se SVP ve třídě	Počet tříd, ve kterých se vyskytoval daný počet žáků	Zastoupení (v %) počtu tříd, ve kterých se vyskytoval daný počet žáků
0 žáků	3	3 %
1 žák	28	25 %
2 žáci	19	17 %
3 žáci	11	10 %
4 žáci	12	11 %
5 žáků	16	14 %
6 žáků	9	8 %
7 žáků a více	13	12 %

Počet žáků se zvýšenou mírou pedagogické podpory se též nejvýše pohyboval od jednoho, až ke čtyřem žákům na třídu (celkem 59 %). Nejvyšší počet žáků se zvýšenou mírou pedagogické podpory byl 16. V 17 % respondenti uvedli, že ve třídě nebyl žádný žák se zvýšenou mírou pedagogické podpory. Podrobněji: Jeden žák se zvýšenou mírou pedagogické podpory (12 %), dva (23 %), tři (13 %), 4 (11 %), 5 (9 %) 6 (5 %), dále v 11 % 7 a více žáků se zvýšenou mírou pedagogické podpory, přitom nejvíce jich bylo ve třídě 16.

Počet žáků se zvýšenou mírou pedagogické podpory	Počet tříd, ve kterých se vyskytoval daný počet žáků	Zastoupení (v %) počtu tříd, ve kterých se vyskytoval daný počet žáků
0 žáků	19	17 %
1 žák	13	12 %
2 žáci	25	23 %
3 žáci	14	13 %
4 žáci	12	11 %
5 žáků	10	9 %
6 žáků	6	5 %
7 a více žáků	12	11 %

Asistent pedagoga byl nejčastěji přidělen k jednomu žáku (83 % případů, tj. tříd), dále ke dvěma (4 %), ke třem (3 %), ke čtyřem (3 %) žákům. V 1 % případů byl asistent pedagoga

přidělen k osmi žákům ve třídě. Respondenti v 6 % uvedli, že asistent pedagoga byl přidělen k více žákům, nespecifikovali ale jejich počet.

Asistent pedagoga přidělen	Počet tříd, ve kterých se vyskytoval daný počet žáků	Zastoupení (v %) tříd, ve kterých se vyskytoval daný počet žáků
k 1 žákovi ve třídě	93	83 %
ke 2 žákům ve třídě	4	4 %
ke 3 žákům ve třídě	3	3 %
ke 4 žákům ve třídě	3	3 %
k 8 žákům ve třídě	1	1 %
k více žákům (2 a více), nespecifikován počet	7	6 %

Asistenti pedagoga se lišili i délkou praxe obecně, kdy praxi do 5 let mělo celkem 62 % asistentů oproti 6-11 let praxe (26 %) nad 11 let (12 %) – pravděpodobně ale ne u všech asistentů lze předpokládat, že pracovali celou dobu jako asistenti pedagoga, předpokládají se příbuzné pozice ve školství (např. vychovatel). Maximální zaznamenaná délka praxe byla 45 let.

Délka praxe asistenta pedagoga obecně	Počet tříd, ve kterých se vyskytoval asistent pedagoga s příslušnou obecnou délkou praxe	Zastoupení (v %) počtu tříd, ve kterých se vyskytoval asistent pedagoga s příslušnou obecnou délkou praxe
praxe do 1 roku	27	24 %
praxe do 2 let	15	14 %
praxe do 3 let	10	9 %
praxe do 4 let	7	6 %
praxe do 5 let	10	9 %
praxe nad 5 let	42	38 %

Délka praxe u žáka, ke kterému byl asistent pedagoga přidělen žák/skupiny žáků byla nejčastěji zastoupena v kategorii 0-2 roky celkem 79 % AP (z toho méně než rok 15 %, 1 rok 38 %, 2 roky 26 %), 3 roky praxe mělo 7 %, 4 roky praxe 7 %, 5 a více let praxe mělo 7 % asistentů pedagoga.

Délka praxe asistenta pedagoga u konkrétního žáka	Počet tříd, ve kterých se vyskytoval asistent pedagoga s příslušnou délkou praxe u konkrétního žáka	Zastoupení (v %) počtu tříd, ve kterých se vyskytoval asistent pedagoga s příslušnou délkou praxe u konkrétního žáka
praxe do 1 roku	59	53 %
praxe do 2 let	29	26 %
praxe do 3 let	8	7 %
praxe do 4 let	8	7 %
praxe do 5 let	5	5 %
praxe nad 5 let	2	2 %

Nejčastějšími diagnózami žáků se SVP s přiděleným AP byly jednoznačně poruchy autistického spektra a specifické poruchy chování. PAS byly zastoupeny 28 %, s nejčastější diagnózou Aspergerův syndrom. **Specifické poruchy chování se vyskytovaly v 27 % z**

celkového počtu diagnóz. Dále pak specifické poruchy chování v kombinaci se specifickými poruchami učení byly zastoupeny 12 %. Součet PAS a ADHD (i v kombinaci s SPU) tvoří 67 % všech diagnóz. Toto vysoké číslo je významnou zprávou, kterou by bylo vhodné zohlednit např. při obsahu vzdělávacích kurzů pro asistenty pedagoga.

Četnost ostatních diagnóz v pozorovaném vzorku: tělesné postižení (DMO, dystrofie, lámavost kostí): 11%, mentální postižení: 12 %, kombinované postižení: 3 % (TP + SPU/ADHD, dále dysfázie a ADHD, SP+ SPU; LMP+SP+ VŘ; Tourettův syndrom + ADHD + SPU), zrakové postižení 4%, sociální znevýhodnění: 1 %. Pro úplnost ještě musíme zmínit specifickou skupinu nadaných, kteří jsou ve výzkumu zastoupeny 14 %, jedná se však o speciálně utvořenou třídu, která má k dispozici jednoho asistenta pedagoga. V tabulce není skupina zahrnuta, nejedná se o diagnózu v pravém slova smyslu, vzdělávací potřeby této skupiny jsou specifické ve smyslu např. obohacování učiva, rychlejšího tempa apod.

Diagnózy žáků se SVP, ke kterým byl přidělen asistent pedagoga dle četnosti sestupně	Počet tříd, ve kterých se vyskytoval žák s příslušnou diagnózou	Zastoupení (v %) počtu tříd, ve kterých se vyskytoval žák s příslušnou diagnózou
poruchy autistického spektra	20	28 %
specifické poruchy chování	21	27 %
specifické poruchy chování a učení (v kombinaci)	9	12 %
mentální postižení	8	12 %
tělesné postižení	9	11 %
kombinované postižení	2	3 %
zrakové postižení	3	4 %
specifické poruchy učení	1	1 %
sociální znevýhodnění	1	1 %

3.3.2 Pozorování asistent pedagoga – žák

Pozorování bylo zaměřeno na sledování pozice asistenta pedagoga vzhledem k žákovi (vzájemná vzdálenost, pozice těla) a na způsoby jejich vzájemné komunikace. Dále byly pozorovány okruhy činnosti asistentů pedagoga vzhledem k podporovanému žákovi. V jednotlivých kategoriích se respondenti vyjadřovali pomocí frekvenční škály nebo prostřednictvím otevřených otázek.

3.3.2.1 Pozice a komunikace mezi asistentem pedagoga a žákem

Dílním cílem bylo zmapovat, v jaké pozici se asistent pedagoga vůči žákovi zpravidla nachází, jakým způsobem s ním nejčastěji komunikuje.

Pozice AP vzhledem k žákovi

Téměř 80 % AP sedí často vedle žáka v lavici, zároveň 48 % často a 38 % občas sleduje žáka i zpovzdálí a zasáhne v případě potřeby. Ve třídě se pohybuje ve frekvenci občas až velmi často 88 % AP a zhruba stejný počet (87%) asistuje i ostatním žákům.

Komunikace AP-žák během vyučovací hodiny

99 % AP komunikuje s žáky často, 72 % AP často využívají neverbální formy komunikace (ťukání, dotek, pohazení) a v 76 % komunikují s žáky často šeptem. 45 % AP ještě navíc používá propracovanější neverbální systémy (kartičky, piktogramy...).

▪ Blíže specifikované formy komunikace

Pozorovatelé – školní speciální pedagogové – nad rámec předložených způsobů komunikace ještě sami specifikovali tyto formy komunikace mezi asistentem pedagoga a žákem/žáky:

- domluvená signalizace pro usměrnění chování či procesu učení (verbální hesla, gesta, piktogramy, haptické signály, sepsaná pravidla chování),
- užití vizualizovaných motivačních systémů (tabulky s body, pozitivní zpevnování),
- kombinace slovního komentáře s vizuální podporou (zvýrazňovače, proužky).

▪ Propojení žáka s děním ve třídě

33 % AP propojuje žáka s děním ve třídě často, 32 % velmi často, 32 % občas. Je tím myšleno propojení pozornosti žáka s činnostmi, které probíhají ve třídě.

3.3.2.2 Činnosti asistenta pedagoga během vyučovací hodiny

Dle četnosti sestupně uváděli pozorovatelé tyto činnosti asistentů pedagoga: podpora koncentrace pozornosti, navracení k činnosti (97 %), podpora samostatnosti žáka (93 %), podpora motivace (91 %), individualizovaný výklad (88 %), pevné vedení, práce s pravidly (87 %), podpora při manipulaci s pomůckami, častější zpětná vazba (85 %), změna tempa (82 %), korekce chování, vě. nabídky alternativy (80 %), podpora v přechodových časech (77 %), strukturace činností (68 %), názorně-demonstrační praktiky (67 %), krokování (65 %), ochrana žáka samotného a žáků ostatních před afektivním chováním (62 %), relaxační chvilka (57 %), odlišná práce od zbytku třídy (52 %), odchod AP a žáka mimo třídu (50 %).

Činnosti asistenta pedagoga během vyučovací hodiny dle četnosti sestupně	Počet výskytů	Zastoupení (v %)
podpora koncentrace pozornosti, navracení k činnosti	108	97 %
podpora samostatnosti žáka	103	93 %
podpora motivace	101	91 %
individualizovaný výklad	98	88 %
pevné vedení, práce s pravidly	97	87 %
podpora při manipulaci s pomůckami	94	85 %
častější zpětná vazba	94	85 %
změna tempa	91	82 %
korekce chování, nabídky z alternativ	89	80 %
podpora v přechodových časech	85	77 %
strukturace činností	75	68 %
názorně-demonstrační praktiky	74	67 %
krokování	72	65 %
ochrana žáka či ostatních před afektivním chováním	69	62 %
relaxační chvilka	63	57 %
odlišná práce od zbytku třídy	58	52 %
odchod žáka a asistenta pedagoga mimo třídu	56	50 %

Ve výše uvedené tabulce jsou uvedeny činnosti, které realizují asistenti pedagoga velice často, **můžeme z toho vyvodit, že se jim tyto činnosti osvědčují, napomáhají vzdělávacímu procesu žáků. Mohou tak být, samozřejmě i s těmi níže uvedenými, inspirací pro asistenty**

pedagoga v situaci, kdy se práce s žákem daří méně. Asistent pedagoga tak může např. s pomocí školního speciálního pedagoga reflektovat, které činnosti používá, a které by ještě mohl zařadit pro zlepšení vzdělávacího či výchovného procesu.

Další činnosti AP ve třídě mimo byly registrované pozorovateli v 52 % případech. Jednalo se o následující činnosti

- **Konkrétní přímé i nepřímé činnosti AP vztahující se ke všem žákům ve třídě:** Byla zaznamenána přímá dopomoc, dále pak příprava pomůcek, řešení výchovných situací, podpora při práci ve skupině, vedení relaxačních chviliek, práce se skupinou, kontrola zapisování DÚ, zápisů do ŽK, příprava tabule, úklid třídy. V této oblasti je potřeba myslet na vyjasnění kompetencí mezi asistentem pedagoga a učitelem.
- **Konkrétní přímé činnosti s žákem, ke kterému je asistent pedagoga:** osobní asistence, podpora v jídelně, školní družině, doprovod žáka po třídě, polohování žáka, kontrola a společná korekce práce žáka, názorná aplikace postupů, podpora žáka při afektu.
- **Konkrétní nepřímé činnosti vztahující se k žákovi, ke kterému je přidělen asistent pedagoga:** vytváření pomůcek a materiálů, konzultace s TU, U, ŠSP, vedení záznamů, podíl na přípravě klasifikace, kontakt s rodiči žáka, zajištění realizace vhodných podmínek.

3.3.2.3 Činnost asistenta pedagoga během přestávky

Jedním z dílčích cílů průzkumu bylo zmapovat činnost AP o přestávce. Kladli jsme si otázku, jak asistent pedagoga vstupuje do činností či interakcí mimo hodinu.

Asistenti pedagoga v rámci tohoto průzkumu byli přítomni ve třídě během přestávky často či velmi často v 58 %, v 35 % občas. Pouze 3 % AP bylo vždy o přestávce mimo třídu. V rámci přestávky pak AP nejčastěji dozoruje žáky zpovzdálí, monitoruje činnost žáka a do kontaktu vstupuje v případě, že si to vyžádá situace (61 % AP tak činí často nebo velmi často, 31 % občas, 7 % nikdy). AP aktivně podporuje či usměrňuje kontakt žáka s ostatními (50 % občas, 37 % často či velmi často, 9 % nikdy). AP je převážně v interakci pouze s žákem a tvoří tak dvojici mimo dění (46 % nikdy, 41 % občas, 13 % často či velmi často).

Převládají tedy situace, kdy AP je o přestávce ve třídě, spíše sleduje zpovzdálí a zasahuje, usměrňuje, když je potřeba. O přestávce spíše není (či je jen občas) v převažující interakci s žákem. Ve většině případů se lze domnívat, že poodstoupení asistenta pedagoga z úzkého kontaktu se žákem je ku prospěchu věci, dochází k zrcadlení situace ostatních žáků, kteří také nejsou v kontaktu s pedagogem a realizují se o přestávce buď vzájemnou interakcí, či individuální aktivitou dle svého výběru. Asistent pedagoga dá svým odstupem prostor pro navazování přirozených vrstevnických kontaktů. Další variantou jsou pak situace, kdy asistent pedagoga podpoří žáka v začátcích kontaktu s ostatními a pak se opět stáhne. Je nutné si však uvědomit, že asistent pedagoga většinou nepřestává svého žáka sledovat, což má jistě výhodu pro případnou reakci, ukáže-li se být jako potřebná. Na druhou stranu takto aktivovaná pozornost během přestávky vytváří stav nepřetržité práce asistenta pedagoga během celého dopoledne. To může přinášet určitá rizika v souvislosti s pracovním přetížením asistenta pedagoga.

3.3.2.4 Důvody práce asistenta pedagoga se žákem mimo třídu

Asistenti pedagoga tráví většinu času se svými žáky ve třídě, ale v 65 % případech někdy třídu společně opouští. Otázka motivace a adekvátnosti je spíše záležitostí kvalitativního výzkumu, číslo je však poměrně vysoké. AP s žákem odchází převážně do kabinetu, sborovny, ale také na chodbu, relaxační místnosti, PC učebny, či do prostor školního poradenského pracoviště. Někdy také probíhá individuální výuka v terénu (nakupování, příroda).

Důvodem pro pobyt AP s žákem mimo třídu je ve 27 % zklidnění v případě rušivých projevů žáka. Dalším častým důvodem je potřeba individuální relaxace pro únavu a nesoustředěnost (18%). AP také doprovází žáka na WC či dopomáhá při sebeobsluze (14 %). V některých případech AP odchází se žákem ze třídy z důvodu individuální výuky s cílem zefektivnit vzdělávání žáka (9 %), tj. např. se jedná o individualizovaný výklad, možnost pracovat v pomalejším tempu oproti zbytku třídy, více klidu na práci, dočasné snížení náročnosti, důraz na větší procvičování a upevnění učiva. Důvodem odchodu také bývá plánovaná individuální či skupinková výuka předmětu či individuální reedukace v ŠPP (8 %). AP také doprovází žáka při plánovaných akcích mimo budovu školy či při speciálních akcích školy (1 %). Někdy může být důvodem odchodu ze třídy rušení spolužáků, např. tam, kde si žák musí hlasitě předčítat nebo vydává zvuky, které již ruší ostatní.

Asistenti pedagoga jistě odchází se žákem mimo třídu v situaci, kdy jsou přesvědčeni o prospěšnosti tohoto kroku nebo pokud to takto vyhodnotí učitel. Je ale nezbytné stále kriticky zkoumat, jsou-li důvody opodstatněné, a zda k odchodům ze třídy nedochází častěji, než je to nutné. Extrémním případem pak může být situace, kdy doba mimo třídu převažuje nad pobytem v ní a jedná se spíše o individuální vyučování žáka, než o integraci či inkluzi.

3.3.2.5 Využívání pomůcek používaných nad rámec výuky s ostatními žáky

Využívání pomůcek bylo další sledovanou oblastí průzkumu. Zajímalo nás, zda jsou pomůcky využívány, jaké pomůcky převažují a nakolik jsou specifické pro jednotlivé druhy postižení.

36% asistentů pedagoga nepoužívá ve výuce žádné speciální pomůcky, ostatní pomůcky lze rozdělit na ty, které se používají bez ohledu na typ handicapu žáka, a na ty, které jsou specifické pro jednotlivé handicap.

▪ Pomůcky napříč handicapem

Přehledy učiva, tabulky, schémata užívá 22 % AP; jedná se nejčastěji o gramatické a matematické přehledy – dysortografické tabulky, číselná osa, tabulky násobků, desítkové soustavy, vyjmenovaných slov, dělení souhlásek, abeceda.

Názorně-manipulační pomůcky užívá 12 % asistentů pedagoga; jedná se např. o kostičky, korálky, kartičky, hranoly, vlastní prsty žáka či asistenta, PET lahve, peníze, žetony, knoflíky, brčka, krabičky, barevná korálková mozaika, počítadlo, vystříhané kruhy pro názornou představu zlomků;

PC, tablet, notebook užívá 5 % asistentů, resp. jejich žáků (procvičování, vlastní edukační materiály), dále se používají pomůcky herního charakteru - karty, loto, skládky, kostky, pexeso, puzzle, stavebnice, a to v 7 %.

Dále jednotlivě pozorovatelé uváděli pomůcky na odvedení pozornosti, multisenzorické pomůcky, pomůcky vlastní výroby „ušité na tělo“ dítěti, materiály doporučené ŠSP, portfolio vlastních materiálů „na míru“.

▪ **Pomůcky specifické pro jednotlivé typy handicapů**

Pomůcky specifické pro žáky s SPU: 19 %; jedná se o speciální pracovní listy (koncentrace pozornosti, SAS, grafomotorika, logopedie, rytmizace, postřehování...), bzučák, okénko, tvrdé a měkké kostky, sešity s většími linkami pro dysgrafiky, prostorová písmena, dyslektická čítanka, publikace Tobiáš, aj.

Pomůcky specifické pro žáky s tělesným postižením: (DMO, dystrofie...) Uváděny byly ve 20 % případů: speciální lavice pro vozíčkáře, speciálně upravená klávesnice, protiskluzová podložka na lavici, speciální židle, výtah pro vozíčkáře, motoped, pomůcky pro relaxaci a rehabilitaci (balóny, matrace, podložky, masážní míčky, modelína, relaxační pytel na polohování, molitany, koberce, krokovací pás...).

▪ **Pomůcky specifické pro žáky se zrakovým postižením**

Uváděny byly ve 21 %; např. PC – zvětšení písma, zvětšovací/televizní lupa, reliéfní pracovní listy, Pichtův psací stroj, protiskluzná podložka, fólie na psaní, dymopásky, kolíčková písanka, ozvučený míč, dlouhá hůl, modelína, pracovní sešity v Braillově písmu, zvětšené texty, zvětšené linky v sešitě.

▪ **Pomůcky specifické pro žáky s poruchou autistického spektra**

Tato odpověď se týká 16 % respondentů; např. byly uváděny režimy dne – tabulky se strukturací činností, kartičky s činnostmi (psaná, obrázková, piktogramová, kombinovaná forma), minutka pro strukturu času, žetonové systémy (hodnocení chování pomocí symbolů, pozitivní zpevnění při nasbírání určitého počtu bodů), materiály na sociální učení, materiály pro korekci dysgrafie (větší linky, specifické psací potřeby, psaní na PC jako kompenzace), encyklopedie.

▪ **Pomůcky specifické pro žáky s ADHD**

Tyto pomůcky uvedlo 10 % respondentů; např. žetonový/bodový systém (hodnocení chování pomocí symbolů, pozitivní zpevnění při nasbírání určitého počtu bodů, např. „smajlíci“), pomůcky podporující větší strukturaci činností a učiva (např. barevná symbolika pro jednotlivé vyučovací předměty, přehledy průběhu výuky, přehledy učiva), encyklopedie, deník pro komunikaci s rodiči, ale také náhradní pomůcky za ty, které žák ztratí či rozbije.

▪ **Pomůcky specifické pro žáky s lehkým mentálním postižením**

Odpověď s nejmenším výskytem, 6 % dotazovaných uvádí odlišné učebnice a pracovní sešity s nižší náročností (škola praktická), obrázkový slovník, audionahrávky, vše ze skupiny „názorně-manipulační pomůcky“ a „PC“.

Můžeme si všimnout relativního překryvu pomůcek pro žáky s ADHD a žáky s PAS, což zrcadlí i možnou příbuznost a diagnostickou nevyhraněnost těchto diagnóz. Intervence se tak často ubírá podobným směrem – k větší strukturaci, zpětné vazbě a použití dalších prvků využívající kognitivně-behaviorálního přístupu. U smyslových a tělesných postižení pak stoupá specifická vázanost na typ postižení.

3.3.3 Pozorování asistent pedagoga – učitel

Dalším předmětem pozorování byla komunikace mezi učitelem a asistentem pedagoga. Jak vyplývá i z dalších částí výzkumu, dobrý pracovní vztah asistenta s pedagogem považují dotazovaní za jednu z klíčových podmínek úspěšné a efektivní práce asistenta pedagoga. V části pozorování jsme se zaměřili na jednotlivé prvky komunikace, dále jsme analyzovali formy spolupráce mezi AP a učitelem i mimo vyučovací hodinu, a také jsme si všimli tohoto vztahu z hlediska dominance-submise a dimenze spolupráce-soupeření.

Většina AP reaguje na podněty od učitele a zprostředkovává je žákovi (88 % často či velmi často, 10 % občas, 2 % nikdy). Učitel také aktivně vstupuje do toho, co spolu AP a žák dělají (59 % občas, 30 % často, velmi často, 12 % nikdy). AP a učitel mají spolu během vyučovací hodiny kontakt (66 % často či velmi často, 34 % občas, 0 % nikdy). Učitel se tedy také aktivně zajímá o žáka, i když pracuje pod vedením asistenta pedagoga.

Ve vztahu mezi asistentem pedagoga a učitelem převažují situace, kdy AP často reaguje na podněty učitele a zprostředkovává je dítěti, učitel občas mezi ně aktivně vstupuje, a AP s učitelem spolu mají během hodiny častý kontakt. Pravděpodobně tento častý, krátký kontakt umožňuje oběma naladit se na danou situaci a pracovat společně ve prospěch žáka i žáků ostatních. AP musí často přepínat svou pozornost mezi žákem a učitelem, což může být náročné.

Učitel spolu s AP obvykle konzultují průběh nastávající vyučovací hodiny. Obsahem konzultace bývá instruktáž, společná příprava, stanovení priorit, metod, postupů, pomůcek, případně seznámení AP se strukturou vyučovací hodiny (18 %). V některých případech probíhá i kontakt po skončení vyučovací hodiny, který slouží především k vyhodnocení průběhu vyučovací hodiny a účinnosti realizovaných opatření. Dochází také k příležitostným konzultacím, když se vyskytne nějaký problém (9 %).

Je otázkou k diskusi, nakolik je prostor před vyučovací hodinou dostatečný a vhodný. Většinou se jedná o čas přestávek mezi vyučovacími hodinami, v nichž je možnou a někdy nutnou alternativou činnosti asistenta pedagoga přímá činnost se žákem či alespoň jeho pozorování (časté např. u poruch autistického spektra). Dále musíme myslet také na možnost krátkého aktivního odpočinku před hodinou následující.

Variabilitu na úrovni vztahu mezi učitelem a asistentem pedagoga je možné vnímat na různých úrovních **od kladného nesoupeřícího až rovnocenného vztahu** (vzájemný respekt, kamarádství s respektem, sehraná dvojice, plná důvěra, znají se dlouho) **ke vztahu, kdy učitel je více v dominantním postavení, monitoruje AP a žáka**, AP pak plní učitelovy úkoly a vlastní iniciativu nevyvíjí (v menšině případů).

V pozorovaných **hodinách převažovala dobře nastavená pravidla komunikace a spolupráce** (61 %), učitel a AP měli často již **zažitý systém neverbální komunikace** (domlouvají se očima, gesty, signály, posunky, úsměvem).

V případě, že spolu komunikovali verbálně, **převažoval krátký šeptaný kontakt** který lze charakterizovat jako vzájemnou pomoc a podporu nebo který slouží k aktuálnímu rozdělení kompetencí a prostoru působení.

V dalších charakteristikách bylo uváděno např. vedení AP ze strany učitele, vzájemné pozorování a reagování na sebe, společné jednání s rodiči a institucemi, případně společná

konzultace o nich, možné přebírání rolí (někdy učitel pracuje individuálně se žákem a AP s třídou).

3.3.4 Pozorování asistent pedagoga – ostatní žáci

AP navazuje krátké kontakty s ostatními žáky ve většině případů (52 % často, velmi často, 41 % občas, 7 % nikdy) a poskytuje jim cílenou podporu (49 % občas, 39 % často, velmi často, 14 % nikdy). AP propojuje aktivně ostatní žáky ze třídy s žákem, kterému asistuje (47 % občas, 39 % často, velmi často, 14 % nikdy). Ostatní žáci se na AP aktivně obrací (52 % občas, 39 % často, velmi často, 8 % nikdy).

Spíše častou variantou ve vztahu AP – ostatní žáci je situace, kdy AP navazuje často krátké kontakty s ostatními žáky, a někdy jim poskytne i cílenou podporu. Občas propojí identifikovaného žáka s ostatními, a ti se na AP také občas obrací. Kontakt asistenta pedagoga s ostatními žáky tedy vůbec není zanedbatelný, je třeba mu věnovat pozornost i vzhledem k potřebě vyjasnění asistentových kompetencí směrem k těmto ostatním žákům. Můžeme však vyjádřit přesvědčení, že přirozený kontakt mezi asistentem pedagoga a ostatními žáky zmírňuje riziko přílišného navázání asistenta na žáka, ke kterému je přidělen. Je-li asistent vnímán jako ten, který je ve třídě pouze pro jediného žáka, může to brzdit inkluzivní proces. Otevřený postoj umožňuje dynamičtější kontakty mezi všemi žáky, učitelem i asistentem pedagoga.

Analýzovali jsme situace, ve kterých se asistent pedagoga dostává častěji do kontaktu s ostatními žáky třídy. **Nejčastěji je podporuje v situacích, kdy není vytížen prací pro identifikovaného žáka (18 %), dále dle potřeby individualizuje výklad (7 %), také koriguje chování žáků ve smyslu prevence konfliktů, zklidnění (7 %), dává návodné otázky, motivuje, pobízí (pohledem, dotykem), usměrňuje (gesto, dotyk), doplňuje učivo po nemoci žáka, provádí zápisy do úkolníčku, případně odvádí žáky do místnosti ŠPP v případě afektu.**

AP pomáhá v době nepřítomnosti identifikovaného žáka² ostatním (buď ve své kmenové třídě, nebo ve třídách ostatních) a kontaktuje se s ostatními žáky během přestávky, obsahem kontaktu jsou neformální rozhovory (5 %), řešení konfliktních situací, předcházení konfliktu, pomoc při utváření hygienických návyků.

Dále je potřeba zmínit **formy kontaktu, které vyplývají z jiných kontextů vztahu mezi AP a žáky.** V některých případech pracuje AP zároveň jako vychovatel/ka školní družiny, žáci jí tak dobře znají a kontaktují. AP také může být v kontaktu se žáky mimo vyučování skrze doučování, nápravy, volnočasové aktivity. Nakonec je třeba zmínit **nepřímý kontakt s žáky ve třídě** v podobě monitoringu ve třídě, vybírání sešitů, kontroly, zápis do deníčku apod.

3.4 Dotazník – pohled školního speciálního pedagoga na práci asistenta pedagoga

V rámci tohoto dotazníku školní speciální pedagogové krátce refletovali pozorovanou hodinu, dále pak popisovali způsoby kontaktu s asistentem pedagoga ve škole a zaujímali vlastní postoje k podmínkám a rizikům práce asistentů pedagoga.

² Pojmem „identifikovaný žák“ rozumíme žáka se SVP, ke kterému je přidělen asistent pedagoga

3.4.1 Reflexe školního speciálního pedagoga na pozorovanou hodinu

Školní speciální pedagogové, kteří prováděli pozorování asistentů pedagoga v hodině, hodnotili **míru podpory asistenta pedagoga jako adekvátní v 91 %**, pouze 9 % z nich ji hodnotilo jako příliš kompenzující. Celkové působení AP v rámci hodiny a přestávky ŠSP hodnotí jako zcela (63 %) či celkem kompetentní (34 %). Dosažené výsledky naznačují, že riziko přílišné kompenzace, které školní speciální pedagogové zmiňovali ve výčtu rizik práce asistenta pedagoga (v 29 % - viz níže), není tak vysoké. Celkových 97 %, kterými respondenti shrnuli celkové působení AP v hodině jako zcela či celkem kompetentní, dává informaci o postupující profesionalizaci asistentů pedagoga a funkčnosti jejich zapojení ve škole.

3.4.2 Realizované formy podpory asistentů pedagoga speciálním pedagogem

Jedním z důležitých cílů tohoto průzkumu bylo zjistit, jaké formy podpory poskytují sami školní speciální pedagogové asistentům pedagoga. Asistenti pedagoga by měli mít pro svoji specifickou práci ve škole vytvořen servis, který bude ve svém důsledku napomáhat ke zvyšování jejich odborných kompetencí, a také pomůže vytvořit komfortní prostředí pro sdílení pracovních situací asistentů pedagoga. Školní speciální pedagogové jmenovali jako formy podpory asistentům pedagoga především **pravidelné a nepravidelné konzultace, dále pak pozorování v hodině**.

Pravidelné konzultace probíhají **často denně či téměř denně**, často během přestávky či formou rychlé zpětné vazby po skončení vyučování. **Častým modelem spolupráce mezi ŠSP a AP je pravidelná delší schůzka např. 1x týdně doplněná o krátký denní kontakt (26 %)**. Frekvence pravidelných schůzek se však objevuje ve frekvenci 1x za 14 dní či 1x měsíčně.

Nepravidelné konzultace mají různé důvody: školní speciální pedagog může být ve funkci krátce a kontakt s asistenty pedagoga teprve navazuje, jindy pracuje asistent pedagoga výborně, samostatně a konzultace tedy využívá méně. Časté jsou však nepravidelné konzultace „ad hoc“.

Pozorování v hodině (náslechy) uvádělo 16 % speciálních pedagogů s tím, že po vlastním pozorování někdy následuje rozbor s AP. Jindy zas školní speciální pedagog pobývá přímo ve třídě i v roli dalšího učitele, resp. během pozorování vstupuje i do aktivního kontaktu se žáky a poskytuje jim přímou podporu, následně pak vše konzultuje s asistentem pedagoga. Školní speciální pedagog někdy zprostředkovává AP náslech v jiných hodinách, kde působí jiný asistent pedagoga.

Domníváme se, že pozorování práce asistenta pedagoga přímo ve třídě může být velmi účinným nástrojem pro jeho pozdější metodickou podporu ze strany školního speciálního pedagoga. Z tohoto pohledu se jeví údaj, že pozorování ve třídách realizuje 16 % speciálních pedagogů, jako poměrně nízký. K diskusi zůstává důvod tohoto nízkého výsledku. Může hrát roli obava, že přítomnost školního speciálního pedagoga ve třídě asistenta pedagoga zúzkostní, bude jí vnímat jako kontrolní až represivní nebo na druhé straně k návštěvě ve třídě nejsou aktuálně důvody, zpětná vazba na práci asistenta pedagoga je pozitivní. Důvodem může být také pracovní zaneprázdněnost asistenta pedagoga jinými činnostmi/úkolů.

Schůzek s asistentem pedagoga se nejčastěji účastní samotný školní speciální pedagog, dále však často též třídní učitel, občas se zapojují i **ostatní členové školního poradenského pracoviště**, v odůvodněných případech i **členové vedení školy nebo i externí odborníci ze ŠPZ**. Nejčastěji probíhá individuální kontakt s jedním AP, ale možností je i skupinová schůzka pro více asistentů pedagoga najednou, který má charakter supervize či

intervize. Lze se domnívat, že čím déle je asistent pedagoga ve škole zapojen a jeho práce přináší výsledky, tím spíše je zapojován do týmových schůzek. Potřeba těchto týmových konzultací také může narůstat s komplikovanějšími případy, tj. náročnějšími formami integrace.

Nejčastějším obsahem konzultací školního speciálního pedagoga a asistenta pedagoga je způsob práce se žákem, obsah vzdělávání, možnosti zapojení žáka v kolektivu a v učebním procesu, způsoby hodnocení, motivace, využití pomůcek a reedukačních materiálů, míra samostatnosti žáka (míra kompenzace), dále pak proškolení v reedukaci, seznámení s diagnózou žáka, doporučení odborné literatury ke samostudiu, doporučení odborných kurzů, předávání zkušeností, sdílení, analýza IVP, konzultace zpráv ze ŠPZ, kontrola zadaných úkolů – plnění pracovní náplně AP, společná sumarizace informací, vzájemná zpětná vazba, krizová intervence, vzdělávací potřeby identifikovaného žáka a ostatních žáků ve třídě. Trochu překvapivě zde školní speciální pedagogové neuváděli konzultace ke spolupráci s učitelem, přestože jak asistenti pedagoga, tak školní speciální pedagogové poukazovali na časté, možné riziko napjatých vztahů mezi oběma. Dobrý pracovní vztah s učitelem označilo jako nutnou podmínku k úspěšné práci asistenta pedagoga 52 % respondentů (podrobněji níže), resp. napětí mezi asistentem pedagoga a učitelem vidí jako rizikový faktor 17 % speciálních pedagogů. Formy konzultací jsou přesto z největší části zaměřené na samotného žáka, minimálně pak na potřeby samotného asistenta pedagoga či na jeho vztahování se k učitelům či rodičům žáka. Vytvoření prostoru pro konzultace na téma asistent pedagoga – učitel tak zůstává velkou výzvou pro školní speciální pedagogy.

3.4.3 Podmínky práce asistentů pedagoga pohledem školního speciálního pedagoga

Školní speciální pedagogové se také vyjadřovali k podmínkám, které z jejich pohledu potřebují asistenti pedagoga pro svoji práci.

Nejčastěji zmiňovanou podmínkou práce AP ve škole pohledem speciálních pedagogů je kvalita spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga (52 %), kterou ŠSP konkretizují v podobě atributů jako je porozumění, souhra, společné plánování, organizace stanovené kompetence, pravidla, vstřícnost, osobní sympatie, vzájemná podpora, nadhled, čas na konzultace, pochopení a respekt, jasné zakázky, vedení ze strany pedagoga. Někteří školní speciální pedagogové **rozšiřují tuto podmínku na všechny zúčastněné osoby,** které mohou participovat na školním vzdělávání identifikovaného žáka, tj. **akcentují spolupráci s dalšími učiteli, rodiči, žákem, vedením školy, s pracovníky ŠPP (31 %).**

Kvalitu spolupráce mezi asistentem pedagoga a rodičem zmiňuje jako podmínku pro práci AP 23 % respondentů a konkretizuje ji v podobě navázání vztahu, důvěry a spolupráce.

Další podmínkou pro práci AP je **vhodný typ osobnosti asistenta pedagoga (22 %)** reprezentovaný atributy jako jsou komunikační dovednosti, zralost, zodpovědnost, dochvilnost, empatie, takt, pozitivní ladění, ochota učit se nové, ochota pracovat s vlastními chybami, flexibilita, vztah k práci s dětmi, zkušenost.

18 % ŠSP uvádí jako důležitou podmínku pro práci AP **finanční zajištění práce v podobě navýšení mezd, větší jistota udržení pracovní pozice** ve smyslu lepšího systémového řešení financování profese asistenta pedagoga. Kritizovány byly smlouvy uzavřené na 10 měsíců, které nezajišťovaly asistentům pedagoga příjem v době letních prázdnin.

Zajištění kvalitního vzdělávání pro asistenta pedagoga jmenovalo 18 % respondentů. Preferovali by náročnější úvodní kurz, dále pak navazující další vzdělávání pedagogických pracovníků a možnost specializace dle postižení.

Mnozí respondenti propojovali **požadavek na vyšší mzdy AP s většími nároky na jejich vzdělávání, metodickou podporu s cílem profesionalizovat více jejich práci. Metodická podpora** ze strany ŠSP byla další relativně čtenou podmínkou pro práci asistenta pedagoga (15 %).

Dalšími podmínkami bylo pak např. **zajištění vhodných pomůcek a financí na jejich pořízení, vhodně zvolený AP ke konkrétnímu žákovi, adekvátní míra podpory a zajištění menší fluktuace pracovníků na pozici asistenta pedagoga.**

Podmínky pro práci asistentů pedagoga pohledem speciálních pedagogů můžeme shrnout jako podmínky vztahové, materiální, mzdové, vzdělávací a osobnostní. Ne všechny může přímo ovlivňovat školní speciální pedagog. Ten však může iniciovat součinnost s relevantními odborníky, pracovníky na různých pozicích. Může zprostředkovat jednání např. s ředitelem školy, s pracovníky obecního, městského či krajského úřadu, může zprostředkovat služby psychologa v případě zakázky směřující do osobnostní roviny žáka apod.

3.4.4 Rizika v práci asistentů pedagoga pohledem školního speciálního pedagoga

Stejně tak jako zkoumání podmínek pro práci, žádali jsme školní speciální pedagogy o vyjádření možných rizik při práci asistenta pedagoga. Školní speciální pedagogové vnímají nejčastěji (v 29 %) **riziko přílišné kompenzace často spojené s hyperprotektivitou ze strany AP, neúměrným citovým navázáním na žáka.** Na dalším místě pak figuruje **finanční podhodnocení, nejistota přidělení financí, smlouva na dobu určitou** (18 %). Tuto specifikaci můžeme vnímat spíše jako stav než riziko, který však ve svém důsledku přispívá k nespokojenosti asistentů pedagoga a jejich případné fluktuaci.

Dalšími riziky jsou **napjatý vztah mezi asistentem pedagoga a učitelem** (14 %) nebo **rodičem** (12 %), **osobnostní rizika u samotného asistenta pedagoga** (9 %) a zastoupeno je též **riziko syndromu vyhoření** (6 %), **nekvalifikovanosti** (6 %) či samotné **fluktuace pracovníků** (7 %).

Dalšími méně citovanými riziky jsou: málo AP na školách, nedostatek metodické podpory tam, kde není ŠSP, situace, kdy AP je příbuznou, nejčastěji matkou dítěte, což přináší riziko míchání rolí, hyperprotektivity apod. Dalším rizikem může být fyziologická nekompatibilita postav. (Zvládne drobná AP robustního žáka při afektu, při pomoci se sebeobsluhou?). Dalším rizikem může být přechod na 2. stupeň, změna na postu učitele. Školní speciální pedagogové také poukazují na situace, kdy je AP využíván až zneužíván příliš často na suplování (riziko posunu role), a také na možnost vnímání asistenta pedagoga jako potvrzení ne-normality žáka, přičemž toto vnímání pak posiluje vyčlenění identifikovaného žáka z kolektivu.

Je nutné též připustit, že 14 % speciálních pedagogů nevidí žádná rizika v práci asistenta pedagoga.

Můžeme shrnout, že to, co školní speciální pedagogové jmenovali v předchozí kapitole jako podmínky pro práci asistenta pedagoga, vidí často v jejich negativní variantě jako rizika (např. podmínkou je dobré osobnostní nastavení asistenta pedagoga, pokud tomu tak není, stává se toto osobnostní nastavení rizikem). Jmenovaná rizika jsou poměrně pestrá a míří do různých

oblastí, naznačují potřebu dále vyjasňovat kompetence práce asistenta pedagoga, aktivně posuzovat kompatibilitu dotyčného žáka s asistentem pedagoga, podporovat zapojení asistentů ve školách, podporovat metodický servis a možnosti vzdělávání asistentů pedagoga.

3.5 Strukturovaný rozhovor školního speciálního pedagoga s asistentem pedagoga

Cílem tohoto krátkého strukturovaného rozhovoru s asistentem pedagoga bylo získat informace z pohledu samotných asistentů pedagoga. Rozhovor se zaměřoval na míru kontaktu a spolupráce s učitelem a rodiči, a též se dotazoval na podmínky a rizika práce, a na to, co samotní asistenti pedagoga při své práci nejvíce postrádají.

3.5.1 Formy spolupráce s učiteli a rodiči

Vztah s učiteli a rodiči je pro asistenta pedagoga dalším důležitým bodem v jeho práci ve prospěch žáka.

87 % asistentů pedagoga uvedlo, že s učitelem mají rámcovou dohodu, jak s žákem pracovat, naopak 10 % asistentů pedagoga ani tuto rámcovou dohodu s učitelem nemá. Podobná četnost odpovědí byla i v případě otázky na **společné pravidelné konzultace nad metodami práce, hodnocením a zapojením žáka do skupiny**. Kladně odpovědělo 81-86 % respondentů (rozptyl je v rámci jednotlivých dílčích kategorií). Z výše uvedeného vyplývá, že formy spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem nejsou nijak nahodilé, můžeme říci, že jsou obrazem profesionalizace jejich vztahu.

Ve vztahu k rodičům asistenti pedagoga uvádějí v 44 % pravidelný kontakt s rodiči, přičemž 27 % realizuje s rodiči v podstatě každodenní kontakt, v ostatních případech je frekvence od 2 krát týdně do 1 krát měsíčně.

Kontakt mezi asistentem pedagoga a rodiči se nejčastěji realizuje formou pravidelného setkávání v kombinaci s mailovým a telefonickým kontaktem (18 %). Převážně telefonický kontakt pak probíhá ve 13 %, dále pak v 11 % se kontakt realizuje přes deníček žáka, v 6 % na třídních schůzkách, v 5 % přes třídního učitele, v 8 % kontakt probíhá dle potřeby.

Četnost kontaktů s rodiči je relativně vysoká co do počtu i frekvence. I zde se **otevřel prostor pro metodickou podporu ze strany školního speciálního pedagoga, který může pomoci asistentovi lépe, efektivně uchopit spolupráci s rodiči, jak co do obsahu, tak formy, s upozorněním na vhodnost resp. nutnost držení určitých hranic tohoto kontaktu**. Řešena by měla být míra formálnosti resp. neformálnosti vztahu, obsahy podpory směrem k dítěti i obsahy komunikace vůbec. I přes přátelské vztahy s rodiči by u asistenta pedagoga měla převládat profesní role s jasnými pravidly spolupráce.

3.5.2 Podmínky práce pohledem samotných asistentů pedagoga

Stejně tak jako se školní speciální pedagogové vyjadřovali k podmínkám práce asistentů pedagoga, byla stejná otázka položena i samotným asistentům pedagoga. Ti jmenovali **nejčastější podmínku práce spolupráci s učiteli** (v 54 %), kterou blíže specifikovali z hlediska potřeby osobnostní kompatibility, respektu učitele k práci asistenta pedagoga, komunikace, rozdělení kompetencí, úkolů.

Dále pak asistenti pedagoga jako podmínku práce **uváděli spolupráci s rodiči** (37 %), kde blíže specifikovali potřebu zájmu o spolupráci, trpělivost a zpětnou vazbu.

Vztah a spolupráce s žákem uvedlo jako podmínku k práci 31 % asistentů pedagoga, konkrétně tuto spolupráci vidí ve smyslu dobré komunikace, motivace, důvěry a empatie, znalosti dítěte a jeho potřeb a v neposlední řadě v potřebě respektování asistenta pedagoga samotným žákem.

Vzdělávání (kurzy, metodické vedení ŠSP, případně ŠPZ) považuje za podmínku k vlastní práci 26 % asistentů pedagoga. AP vyzdvihují potřebu podpory a sdílení od školních speciálních pedagogů, kdy tato podpora je akcentována před kontrolní rolí.

V 9 % asistenti pedagoga uváděli jako podmínku **otevřenou komunikaci mezi všemi zúčastněnými** – žákem, rodiči, učitelem, asistentem pedagoga i samotným vedením školy.

Další podmínky jmenované samotnými asistenty pedagoga byly: **podpora vedení školy** (9 %), **dostatek pomůcek** (8 %) včetně financí na ně, dostupnost používání. Dále pak **odpovídající finanční ohodnocení** (8 %), **respekt pedagogického sboru** (6 %) ve smyslu přijetí, vstřícnosti, spolupráce, dobrých vztahů, akceptace. Dobré vztahy s ostatními žáky ve třídě (5 %), mít ve třídě svoje místo (4 %), mít prostor či místnost pro individuální práci s žáky, když je nutné opustit třídu (4 %); bezbariérová škola, dobrá nálada, flexibilita, seznámení s IVP, zkušenosti, trpělivost, dostatek bezpečnostních opatření (ochrana dítěte), zájem o práci, ocenění. 7% asistentů pedagoga se k otázce na podmínky k práci nevyjádřilo.

Lze shrnout, že **asistenti pedagoga výrazně podmiňují úspěšnost svojí práce zejména kladnými vztahy**, ať již s učitelem, žákem či jeho rodiči, s ostatními žáky, dále pak s vedením školy a pedagogickým sborem. Vztahy konkretizují potřebou dobré komunikace, spolupráce, a vzájemného respektu. Až na dalších místech jsou podmínky materiální, vzdělávací, prostorové a další.

3.5.3 Rizika práce pohledem samotných asistentů pedagoga

Stejně jako školní speciální pedagogové i samotní asistenti pedagoga vnímali jako riziko jejich práce **malé finanční ohodnocení, jehož důsledkem je finanční nejistota a chybějící perspektiva** (29 %). 26 % asistentů pedagoga upozorňuje na **fyzickou a psychickou náročnost**. Uvádějí často malou pozitivní zpětnou vazbu, málo času na odpočinek, nepřetržitost, riziko syndromu vyhoření.

Další **rizika vyplývají ze samotného kontaktu s žákem** (39 %), z čehož je poměrně závažná **obava z fyzického napadení žákem** (10 %), ať již se jedná o případnou agresi vůči asistentovi pedagoga, učitelovi, či ostatním žákům. Dále jako riziko vnímají příliš osobní vztah k dítěti (8 %), riziko neadekvátní kompenzace vedoucí k nesamostatnosti, pohodlnosti žáka (5 %), riziko nerespektování žák či nerozpoznání žákových potřeb (4 %), riziko závislosti žáka na AP (3 %), vysoké míry osobní zodpovědnosti za bezpečnost žáka (3 %), zhoršující se (progredující) stav žáka (1 %). Zajímavým rizikovým hlediskem byla zmíněná fyzická nekompatibilita mezi žákem a asistentem pedagoga. Jsou tím myšleny situace, kdy například fyzicky drobná asistentka pedagoga asistuje adolescentovi rozložitě postavy, který má např. závažné poruchy hybnosti, či sklony k agresivním projevům.

Jako další riziko byla vnímána **problematická spolupráce s rodiči či učiteli** (18 %), **profesní nejistota** (5 %), činnosti vyžadované nad rámec AP jako je suplování nebo doučování (4 %). U posledně jmenované položky je však věcí odborné diskuse, které činnosti jsou již nad rámec kompetence asistenta.

Můžeme shrnout, že sami asistenti pedagoga, na rozdíl od školních speciálních pedagogů, více vnímají riziko plynoucí ze samotného kontaktu se žákem. Společným jmenovatelem jsou situace, kdy má asistent pedagoga přes veškeré své pedagogické prostředky sníženou možnost danou situací kladně ovlivnit (fyzická manipulace limitována fyzickými možnostmi asistenta pedagoga, pocity ohrožení při riziku agrese, včetně fyzického napadení). Je namísto klást si otázku, zda je možné takové situace systematicky řešit, ať již vhodným výběrem asistenta pedagoga vzhledem ke specifickým potřebám žáka, zapojením osobního asistenta, nebo vytvořením opatření na úrovni školy (další pracovníci podílející se na péči či participující na řešení náročné situace). Více než významným aspektem je pak problematika financování takovýchto možností.

3.5.4 Co postrádají asistenti pedagoga ve své práci

Poslední otázka strukturovaného rozhovoru směřovala na názor samotných asistentů pedagoga, **co postrádají** při své práci. V jejich odpovědích **dominovalo odpovídající finanční ohodnocení** (32 %). V četnosti následoval názor, že **asistent pedagoga ve své práci nic nepostrádá** (17 %), dále pak **požadavek na lepší pracovní-právní vztahy** (15 %).

V dalších odpovědích (všechny již pod 10 %) asistenti pedagoga postrádali větší zájem rodičů o spolupráci, další možnosti vzdělávání pro asistenty pedagoga včetně možnosti sdílení zkušeností s ostatními AP. Dále pak postrádali místnost pro individuální práci s žáky v případech, kdy je nutné třídu opustit, dále akceptaci pedagogickým sborem, podporu vedení školy, vymezení či posílení svých kompetencí, spolupráci mezi školou a sociální službou, větší úvazek, posílení autority učitelem, větší podporu do ŠSP, lepší komunikaci školy s rodiči intaktních žáků (vysvětlení role AP, jeho financování), všeobecnou lepší orientaci pedagogů v problematice žáků s handicapem, více literatury ve školní knihovně, vlastní pracovní místo ve třídě, autoritu u dětí, kontakt s dalšími odborníky – lékaři, více autonomie.

4. SHRnutí VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ

Na základě realizovaného šetření můžeme konstatovat, že asistenti pedagoga jsou **velmi pestrá skupina z hlediska věku, zkušeností, počtu svěřených žáků ve třídě.**

67% diagnóz, u kterých asistují asistenti pedagoga, je syndrom ADHD spolu s poruchami autistického spektra, přičemž druh intervence se poměrně překrývá (např. podle výčtu používaných pomůcek, přístupů). V 50% je práce asistenta pedagoga a žáka odlišná od práce zbytku třídy, včetně varianty vzdělávání žáka individuálně mimo třídu (občasné až v 60 %). Asistenti pedagoga pak často řeší problém, kde toto individuální vzdělávání realizovat. Zároveň je nutné rozvažovat, kdy je takový odchod žáka ze třídy žádoucí. **Pomůcky, které často asistent pedagoga využívá pro práci s žákem, jdou často napříč diagnózami, často používá názorné pomůcky a přehledy učiva.**

Asistent pedagoga realizuje častý kontakt s ostatními žáky. Tento přístup má svoje výhody (destigmatizace žáka s postižením), ale může mít i svá rizika (méně prostoru pro identifikovaného žáka, další rozdělování pozornosti). I z tohoto důvodu je potřeba vyjasnění kompetencí ve vztahu k práci s ostatními žáky s třídním učitelem, případně zvažování dalších zdrojů podpory (ŠPP, vedení).

Nejčastější činností asistenta pedagoga je podpora koncentrace pozornosti, samostatnosti, motivace, individualizovaný výklad a práce s pravidly. *Doporučením v oblasti činností asistenta pedagoga je pokračovat v analýze konkrétních kroků, kterými lze tyto činnosti naplňovat a zahrnout je do vzdělávání asistenta pedagoga.*

Asistent pedagoga komunikuje nejčastěji neverbálním způsobem v kombinaci se šeptanou řečí, a to jak s žákem, tak s učitelem. Téměř polovina asistentů pedagoga používá vizuální komunikační karty. Motivací je zde snaha nerušit třídu, být nenápadní, nestigmatizovat zbytečně identifikovaného žáka více, a také potřeba využít způsob komunikace, na který žák pozitivně reaguje. Asistent pedagoga musí často přepojovat pozornost ze žáka na učitele. *Doporučením v oblasti komunikace je zvědomit, propracovat komunikační „portfolio“ asistentů a začlenit ho do vzdělávání.*

Rizikem při práci asistenta pedagoga je přetížení až syndrom vyhoření. Argumentací pro akcentaci tohoto rizika je častá nepřetržitost služby (vyučování, přestávka, kontakt u šatny s rodiči...), významná četnost denních kontaktů s rodiči, případný tlak na další činnosti v práci asistenta pedagoga. Riziko vyhoření zvyšuje i úzký emoční vztah k žákovi. Nevýhodou může být i častý osobnostní profil asistenta, u kterého je akcentovaná potřeba pomáhání a sebeobětování. *Doporučením z hlediska minimalizace rizik syndromu vyhoření u asistentů pedagoga je podpora školního speciálního pedagoga směrem k asistentovi pedagoga, společná reflexe jeho práce ve škole včetně dodržování profesních hranic.*

Nejčastější rizika práce asistentů pedagoga pohledem školních speciálních pedagogů jsou přílišná kompenzace (ale v 91 % byla při pozorování konstatována adekvátní míra), dále finanční podhodnocení a riziko napjatého vztahu mezi učitelem a asistentem pedagoga. Největšími riziky z pohledu samotných asistentů pedagoga je finanční podhodnocení, fyzická a psychická náročnost. *Doporučením pro oblast spolupráce s učitelem může být podpora komunikace asistent pedagoga – učitel vedená speciálním pedagogem (vytvoření prostoru pro reflexi vztahu, vzájemné jednání, prevence a mediace případných sporů, vyjasňování kompetencí, postojů, názorů). Stejně tak zmiňovaná psychická náročnost profese je výzvou pro školního speciálního pedagoga, který by v tomto směru měl poskytovat asistentovi*

pedagoga funkční servis. Zmiňované riziko napadení asistenta pedagoga či žáků identifikovaným žákem je možné řešit vypracováním „poplachového plánu“ pro takové situace.

Co se týká podmínek pro práci asistenta pedagoga, vidí je samotní asistenti pedagoga i školní speciální pedagogové shodně v oblasti kvalitní spolupráce s učiteli a rodiči. Asistenti pedagoga sami více akcentují potřebu spolupráce se samotným žákem.

5. MOŽNOSTI METODICKÉ PODPORY ASISTENTŮ PEDAGOGA ŠKOLNÍM SPECIÁLNÍM PEDAGOGEM

Na základě zjištěných výzkumných výstupů můžeme lépe charakterizovat, jak může speciální pedagog podpořit AP v jeho práci, na kterou můžeme nahlížet. Na jeho práci můžeme nahlížet jako na jakousi „prodlouženou ruku“ školního speciálního pedagoga, pomocí které se realizují efektivní podpůrná opatření ve prospěch žáků se SVP, někdy ve prospěch žáků ve třídě obecně.

5.1 Základní seznámení s možnými speciálními vzdělávacími potřebami žáka

Prvním krokem pro účinnou metodickou podporu je **důkladné seznámení se se speciálními vzdělávacími potřebami identifikovaného žáka**. Školní speciální pedagog pro to využívá všech dosavadních přístupných zdrojů. Na samém počátku půjde např. o analýzu dosavadních odborných zpráv a doporučení, především ze strany školních poradenských zařízení (PPP, SPC), analýzu dostupných prací žáka, vlastní pozorování žáka ve třídě i mimo ni, využití zkušeností rodiny žáka s funkční podporou, i vlastní individuální diagnostické vyšetření žáka. Dotazem na minulé zkušenosti předchozích učitelů a asistentů pedagoga může školní speciální pedagog získat cenné poznatky pro další vedení žáka, ale také pro vedení AP a spolupráci s ním.

5.2 První konzultace s asistentem pedagoga

Dalším krokem je pak **první konzultace s asistentem pedagoga**, jejímž cílem je seznámit ho dostupnou formou s výstupy z dosavadního šetření a formulovat první vzdělávací potřeby a konkrétní možnosti podpory ze strany asistenta pedagoga. Musíme si být vědomi, že asistenti pedagoga jsou velice různorodou skupinou s různou úrovní odborných znalostí a zkušeností. Proto se zpětnou vazbou ujistíme, zda našim návrhům rozumí a pracujeme také s jejich návrhy a komentáři.

Je pravděpodobné, že schůzky s tímto cílem se **bude účastnit i třídní učitel**, který bude reflektovat své dosavadní zkušenosti s žákem a možnosti jeho podpory z pozice asistenta pedagoga. Úkolem školního speciálního pedagoga je vytvořit prostor pro první formulování kompetencí mezi učitelem a asistentem pedagoga, protože jejich vyjasňování, zpřesňování přispívá k dobrému pracovnímu vztahu mezi nimi.

Pokud se jedná o nového žáka školy, **může se konzultace účastnit také odborník z příslušného ŠPZ (PPP, SPC)**, případně učitelka z bývalé MŠ. V tomto složení je možné pokračovat i v další spolupráci (předání informací, dosavadních zkušeností, modifikování přístupu dle aktuální situace).

5.3 Pozorování ve třídě

Dalším účinným nástrojem, na základě kterého může školní speciální pedagog lépe cílit metodickou podporu asistentovi pedagoga, je **pozorování ve třídě, případně mimo ni**. V rámci tohoto pozorování se školní speciální pedagog může soustředit na konkrétní zakázku, kterou má od učitele nebo asistenta pedagoga, nebo provést celkové pozorování.

Pro záznam pozorování doporučujeme použít záznamový arch s definovanými prvky pro pozorování. **Záznamový arch pro pozorování práce asistenta pedagoga ve třídě** je uveden v příloze tohoto dokumentu. Je možné ho samozřejmě dále upravovat a modifikovat s ohledem na konkrétní potřeby a situace ve škole.

Pozorování ve třídě je potřeba **správně načasovat**. Rozhodně je důležité se vždy na návštěvě ve třídě s učitelem i asistentem pedagoga předem domluvit a případně specifikovat, na co se má při svém pozorování školní speciální pedagog zaměřit. Je také dobré dopřát asistentovi pedagoga čas, aby mohl domluvené kroky z prvního sezení v klidu se žákem vyzkoušet, sladit se s ním. To mu umožní cítit se v kontaktu se žákem komfortněji, a lépe pak formulovat své případné dotazy.

5.4 Rozbor pozorování ve třídě

Následuje **rozbor pozorování v hodině**. Nezbytnou podmínkou je dostatek času, ale především vytvoření bezpečné atmosféry pro asistenta pedagoga, ve které bude možné konstruktivně pracovat na pozitivních změnách. Akcentace podpory oproti kontrole a kritice umožní nastavení lepší spolupráce i do budoucna.

V rámci rozboru se věnujeme **pozici asistenta pedagoga vzhledem k žákovi**. Má zajištěny dobré podmínky pro svoji práci? Může žáka dobře pozorovat, ale zároveň také rychle zahájit podporu? Nepřekáží ve výhledu tomuto žákovi nebo žákům ostatním? Setrvává v jedné pozici nebo je střídá? Je vybraná pozice funkční z hlediska potřeb žáka?

Další oblastí rozboru je **způsob komunikace**, jehož základním prvkem je pozorování, sledování žáka. Můžeme analyzovat jeho kvalitu a též si všimnout, zda je asistent pedagoga zaměřen pouze na žáka, či zvládne rozdělovat pozornost na dění ve třídě (práci ostatních žáků, práci učitele), a zda dokáže zprostředkovat toto dění samotnému žákovi. Komunikaci mezi asistentem pedagoga a žákem pak můžeme pozorovat na verbální a neverbální úrovni, přičemž zkušenosti z výzkumného šetření ukazují na funkčnost krátkých verbálních (často šeptaných) či neverbálních komunikačních výměn (třukání, dotek, pohlazení, domluvená gesta pro určité situace). V některých případech může být tato komunikace doplněna o užívání propracovanějších vizuálních systémů (karty s napsanými slovy, symboly, piktogramy, obrázky).

Další oblastí rozboru jsou **činnosti asistenta pedagoga** ve vyučovací hodině, které můžeme již vnímat **ve smyslu realizace speciálních vzdělávacích potřeb** identifikovaného žáka, které se nesou v duchu **individualizace výuky**. Můžeme pozorovat, zda např. asistent pedagoga podporuje koncentraci pozornosti, navrácí žáka zpět k činnosti, podporuje samostatnost žáka, motivuje, individualizuje výklad, poskytuje pevné vedení, pracuje s pravidly, podporuje žáka při manipulaci s pomůckami, dává častější zpětnou vazbu, pracuje se změnou tempa, koriguje chování včetně nabídky alternativy, podporuje v přechodových časech, strukturuje činnosti, používá názorné demonstrační praktiky, krokuje, poskytuje prostor

pro krátkou relaxaci žáka, chrání žáka samotného či ostatní před afektivním chováním, realizuje se žákem odlišnou prací od zbytku třídy (ve třídě a mimo ni), apod. Je důležité upozornit, že výše uvedený výčet činností asistenta pedagoga je pouze inspirativní a není ani nutné, aby asistent užíval všechny vyjmenované činnosti. Ty závisí na konkrétních identifikovaných potřebách u daného žáka.

Další sledovanou oblastí je **využívání pomůcek**. Napříč handicapu můžeme zmínit používání různých přehledů učiva, tabulek, schémat, dále názorně-manipulačních pomůcek (např. prsty, hranoly, kostky, kartičky, peníze, žetony, knoflíky, počítadlo...), dále multisenzorických pomůcek, PC, tabletů, notebooků, a nesmíme zapomínat na pomůcky „ušité na tělo“ dítěti, materiály doporučené ŠPZ nebo ŠPP. Následují pomůcky specifické pro jednotlivé handicap. Pro školního speciálního pedagoga je důležité všimnout si, **zda jsou pomůcky využívány efektivně, cíleně, nejsou zbytečně nadužívány** tam, kde by stačila menší úroveň podpory. V tomto smyslu pak může navrhnout asistentovi pedagoga funkční změny.

Často konzultovaným tématem budou nejenom formy podpory žáka, ale zejména **míra podpory**. Cílem je najít jakýsi pomyslný střed, kdy je žákovi poskytována podpora na takové úrovni, aby mohl zvládnout stanovené cíle vzdělávání, ale nebyl přetěžován či opakovaně vystavován neúměrnému tlaku, případně neúspěchu. A zároveň, aby žák nebyl zbaven možnosti pěstovat vlastní úsilí a zvládat případný neúspěch.

5.5 Konzultace k činnostem s žákem mimo vyučovací hodinu

Dle výzkumného šetření **opouští vyučovací hodinu asistent pedagoga společně s žákem** alespoň občas ve více než 65% případů. V rámci konzultace můžeme společně s asistentem pedagoga uvažovat, nakolik je opuštění třídy nezbytné, co by se dalo dělat proto, aby žák nemusel třídu opouštět. Jsou však důvody, kdy žák prokazatelně profituje z pobytu mimo třídu. Nemůžeme pominout ani pozitivní důsledek tohoto řešení pro ostatní žáky ve třídě. Pak je však nutné mít připraveny podmínky pro práci se žákem mimo třídu (klidný prostor pro individuální práci, pomůcky, atd.).

Zklidnění mimo třídu v případě rušivých projevů žáka: školní speciální pedagog probírá s asistentem pedagoga možnosti zklidnění afektu tak, aby to bylo pokud možno bezpečné pro všechny aktéry. S žákem je potřeba domluvit pravidla pro návrat do třídy, stejně tak případná další opatření (informace rodičům, následný rozhovor s učitelem, mechanismus zapojení dalších pracovníků školy do řešení akutní situace apod.).

Individuální výuka řešená „ad hoc“ s cílem zefektivnit vzdělávání žáka: přistupuje se k ní v případě, kdy žák již nemůže držet tempo se třídou a navíc ho setrvání ve třídě omezuje v dalším individualizovaném postupu. Školní speciální pedagog pak asistentovi pedagoga doporučuje konkrétní postupy práce při individuálním vyučování. Měl by také podporovat asistenta v tom, aby tuto formu vzdělávání neprotahoval nad dobu nezbytně nutnou.

Pobyt mimo třídu za účelem relaxace: používá se v případech, kdy žák není pro únavu schopen pokračovat v práci ve třídě, ať již z důvodu vlastní únavy či rušení třídou. Důležitým bodem konzultace školního speciálního pedagoga a asistenta je pak zajištění vhodného místa pro tuto relaxaci (kabinet, sborovna, ŠPP, relaxační místnost apod.) včetně pomůcek a promyšlení formy relaxace pro konkrétního žáka. I zde by mělo být diskutováno hledisko přiměřenosti času stráveného mimo třídu.

Činnost asistenta pedagoga o přestávce: školní speciální pedagog řeší s asistentem pedagoga především míru jeho aktivity v čase přestávky, která samozřejmě z větší části závisí na potřebách identifikovaného žáka. Tam, kde je potřeba čas přestávky žákovi více strukturovat či poskytovat pomoc při sebeobsluze a hygieně, je míra asistence vyšší. V některých případech je však lépe ustoupit do pozadí a ponechat žákovi prostor pro běžné kontakty se spolužáky, případně k těmto kontaktům pouze lehce dopomoci. Skutečností však je, že přes 50 % asistentů pedagoga aktivně podporuje či usměrňuje kontakt žáka s ostatními během přestávky. Asistent pedagoga tedy často nepolevuje s pozorností ani v čase přestávky, někdy také během přestávky konzultuje s učitelem předchozí či následující vyučovací hodinu. To vše znamená kontinuální zátěž a dlouhodobě ohrožuje psychohygienu asistenta pedagoga a přináší riziko syndromu vyhoření. Školní speciální pedagog by měl společně s asistentem pedagoga a učitelem hledat možnosti alespoň minimálního odpočinku, aby mohl asistent dále pokračovat v odborné práci (střídání se s učitelem v krátkém odpočinku, zapojení další osoby do procesu, snížení kontroly žáků na nezbytné minimum, vytvoření krátké pauzy v průběhu vyučování, kdy žák aktuálně podporu nepotřebuje, apod.).

5.6 Konzultace k dimenzi asistent pedagoga – učitel

Školní speciální pedagog může **využít rozboru vyučovací hodiny k analýze komunikace mezi učitelem a asistentem pedagoga**. Nejčastější variantou bývají situace, kdy asistent reaguje na podněty od učitele a zprostředkovává je žákovi, učitel pak občas vstoupí do přímé komunikace s žákem a asistentem. Nemusí to být ale jediný způsob a při rozboru komunikace by školní speciální pedagog měl hledat a podporovat všechny formy, které se ukazují jako funkční.

Vztah učitele a asistenta pedagoga může být však také zdrojem napětí a nepochopení. Rolí školního speciálního pedagoga je pak podporovat vytváření prostoru pro vyjasňování sporných situací, rozdílného cítění kompetencí. Může se pokusit spolu s asistentem pedagoga **zkoumat možná očekávání a prožívání učitele. Na druhou stranu má věnovat pozornost i očekávání a prožívání samotného asistenta**. Školní speciální pedagog se může společně s asistentem zaměřit na kladení a zodpovězení otázek. Mají s učitelem nastavená pravidla spolupráce a jsou tato pravidla funkční? Ve kterých oblastech vnímají potřebu nastavení pravidel rozdílně? Má asistent spolu s učitelem vytvořený komunikační systém při práci ve třídě? Které aktivity asistenta může vnímat učitel jako žádoucí, které jako rušivé, nedostatečné, nadbytečné či nekompetentní? Jak na tyto aktivity nahlíží sám asistent? Je tam prostor pro změnu? Co může změnit asistent a co učitel?

Školní speciální pedagog může **podporovat asistenta v hledání vhodné formy a obsahu spolupráce s učitelem**. Nejčastější formou jsou **společné konzultace učitele s asistentem pedagoga, ať již před samotnou vyučovací hodinou či po ní, případně po skončení celého vyučovacího dne**. V rámci nich probíhá instruktáž, společná příprava, stanovení priorit, metod, postupů, výběr pomůcek, po skončení hodiny pak její vyhodnocení. Cílem těchto schůzek je optimalizovat přístup k žákovi a vyladit komunikaci a kompetence mezi asistentem pedagoga a učitelem. Je také potřeba zvážit, zda v některých případech čas přestávek neponechat pro krátký odpočinek a domluvit konzultaci na čas, kdy ani asistent ani učitel nejsou zatíženi procesy ve školní třídě.

V rámci konzultací lze konkrétně řešit např. používaný systém verbální a neverbální komunikace (domlouvání gesty, signály, posunky, krátké verbální výměny), specifikovat

situace, kdy asistent pracuje samostatně a kdy je naopak řízen učitelem, řešit lze též otázku případné krátké výměny rolí, vyjasnit otázku jednání s rodiči a zapojenými odborníky apod.

Dalším možným problematickým bodem je celkové **pojetí role asistenta pedagoga ve vztahu k učiteli**. Asistenti pedagoga vykazují různou míru samostatnosti, která je závislá na jejich zkušenostech a typu osobnosti. Někdy je potřeba asistentům pedagoga zdůraznit, že **zodpovědnost za výuku má učitel, a je to tedy on, kdo více vede a řídí**. Také učitel by měl udržovat **vztah s asistentem pedagoga na úrovni dvou dospělých lidí, kteří se vzájemně respektují, a projevit ochotu zvažovat asistentovy návrhy**. Případný despekt a napětí může velmi negativně ovlivňovat vztahovou dynamiku v rámci práce ve třídě a dát prostor pro manipulace ze strany žáků. Ti mohou mít **tendence vstupovat s asistentem pedagoga do koalice proti učiteli**, protože cítí napětí mezi dospělými ve třídě. Tomuto tlaku by měl asistent odolat, podobně jako tlakům ze strany rodičů. Školní speciální pedagog ho může těmito situacemi provázet a případně korigovat.

Školní speciální pedagog může **poskytnout asistentovi individuální konzultaci na téma jeho vztahu s učitelem, nebo může přizvat ke konzultaci i učitele** a vést konzultaci ve třech.

5.7 Konzultace k dimenzi asistent pedagoga – ostatní žáci

Asistent pedagoga ve většině případů navazuje kontakt i s ostatními žáky ve třídě, občas i jim poskytuje cílenou podporu. Ostatní žáci se také na asistenta obrací s prosbou o podporu či alespoň se zájmem o běžný kontakt. Školní speciální pedagog by měl podpořit asistenta, **aby v kontaktech s ostatními žáky pokračoval**, už jen z toho důvodu, že přílišné navázání asistenta pedagoga na identifikovaného žáka neprospívá inkluzivnímu procesu. Přirozenou komunikací s ostatními žáky může asistent pedagoga propojit dotyčného žáka s ostatními; žák potom není tolik stigmatizován stálou pozorností a aktivitou asistenta pedagoga. Třídou je pak AP vnímán spíše jako další učitel, tj. asistent pedagoga v širším smyslu slova, který je zapojen do života třídy a celkového vzdělávacího procesu.

V případě, že asistent pedagoga není aktuálně vytížen přímou podporou identifikovaného žáka, poskytuje tuto podporu žákům ostatním nejčastěji individuálním výkladem, korekcí či prevencí konfliktů, usměrněním gestem či dotykem, doplněním učiva po nemoci, apod.

Asistenti pedagoga i učitelé se často zaměřují na vzdělávací cíle, ale již méně se soustředí na cíle výchovné, resp. socializační. Přitom navázat vztah s intaktními spolužáky může být pro sebepojetí žáka s postižením a jeho další sociální vývoj stejně důležité, ne-li důležitější.

5.8 Konzultace k dimenzi asistent pedagoga – rodič

Z výzkumného šetření vyplývá, že asistent pedagoga často komunikuje s rodiči žáka více než samotný učitel. Školní speciální pedagog mu **může pomoci optimalizovat kontakt s rodiči co do frekvence, formy i obsahu**, nebo tento kontakt alespoň monitorovat. Kontakt probíhá často osobně při předávání dětí, dále je také častá komunikace přes notýsek žáka a mailová nebo telefonická forma komunikace. I zde **napomáhá školní speciální pedagog stanovit asistentovi pedagoga hranice kontaktu**, aby asistent nepřekračoval hranice svých kompetencí ve vztahu k rodičům, nebo naopak odolal přílišnému případnému tlaku rodičů v tomto směru.

Velice důležité je vyjasnění kompetencí s učitelem a **shoda v názoru, které informace může asistent pedagoga sdělovat samostatně rodičům**. Samozřejmostí by také měla být určitá loajalita asistenta k učiteli, případně dalším pracovníkům školy. Negativní

vymezování vůči nim před rodiči není profesionální. Naopak tuto možnost by měl mít asistent právě na konzultacích u školního speciálního pedagoga. Společně pak mohou hledat cesty, jak napětí mezi asistentem a pedagogem snížit.

5.9 Spolupráce asistenta pedagoga se školním speciálním pedagogem

Míra spolupráce asistenta pedagoga se školním speciálním pedagogem závisí na mnoha faktorech, především pak na subjektivně pocíťované složitosti případu, dosavadních zkušenostech asistenta, zavedených zvyklostech ve škole, časových možnostech pracovníků aj. **Pravidelné konzultace** v různé frekvenci jsou nejčastější formou spolupráce: od krátkých denních schůzek, přes týdenní až po měsíční. **Nepravidelné konzultace** vznikají často jako přirozené kontakty „ad hoc“, kdy si pracovníci vymění krátkou zpětnou vazbu.

Konzultace probíhají **buď pouze mezi asistentem pedagoga a učitelem**, nebo se dle potřeby zapojují **další zainteresovaní**, samozřejmě v čele se samotným učitelem. Výjimkou ovšem nebývají ani **týmová setkání** všech, kteří na inkluzivním procesu participují (kromě jmenovaných to jsou další vyučující, členové vedení školy, další členové ŠPP, zapojení odborníci mimo školu a někdy také rodiče). Školní speciální pedagog také může iniciovat **skupinová setkání všech asistentů ve škole** (je-li jich tam více), které mají buď supervizní charakter – v případě vedení školním speciálním pedagogem – či více intervizní charakter, který akcentuje svépomoc samotných asistentů pedagoga v podobě rozhovorů nebo vzájemných návštěv v hodinách.

Obsahem kontaktu mezi asistentem pedagoga a speciálním pedagogem **bývá nejčastěji způsob práce se žákem včetně hodnocení, dále úvahy nad možnostmi, jak žáka lépe zapojit do kolektivu, konzultace k využití pomůcek a reedukačních materiálů, míra kompenzace a způsoby podpory samostatnosti žáka**. Společně také oba pracovníci analyzují IVP a jeho naplňování a konzultují funkční změny. Školní speciální pedagog se také věnuje **vztahu asistenta pedagoga s učiteli a rodiči**, který významně ovlivňuje prožívání asistentů pedagoga a jejich pocit spokojenosti a naplněnosti v práci.

Školní speciální pedagog by měl v rámci konzultací s asistentem pedagoga **vytvářet prostor pro vnímání jeho práce v širší perspektivě**, ať již tím myslíme promýšlení vlastních postojů a motivací, tak postojů směrem k žákovi – zda je např. vhodné zůstat stále u jednoho žáka, či v průběhu času pracovat s různými žáky a učiteli.

Školní speciální pedagog však také dále individuálně doškoluje asistenta, případně doporučuje další odborné kurz. Probíhá přitom vzájemná zpětná vazba, případně kontrola zadaných úkolů.

Školní pedagog by měl mít na zřeteli, že **asistent pedagoga je ohrožen přetížením**, případně syndromem vyhoření. Tomuto riziku přispívá užší orientace na jednoho žáka a s tím související vyšší míra emocionálního napojení na svěřeného žáka, dále případná absence jakéhokoliv druhu relaxace po celé dopoledne včetně času přestávek, v neposlední řadě časté nebo emocionálně náročné kontakty s rodiči, a v některých případech i osobnostní nastavení asistenta.

Školní speciální pedagog by měl podporovat držení profesních a osobních hranic asistenta pedagoga, aktivně zjišťovat jeho potřeby, nejistoty a poskytnout prostor pro plné a bezpečné vyjádření emocí.

6. DISKUSE A ZÁVĚR

Využití služeb asistentů pedagoga při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v hlavním vzdělávacím proudu je rozvíjejícím se trendem našeho školství. Od dob počátků jejich působení prošli asistenti pedagoga i školy již poměrně dlouhou cestu, na jejímž začátku bylo zcela jistě mnoho otázek na činnosti, kompetence, organizaci práce, podmínky, rizika práce asistentů pedagoga, a tyto otázky s sebou nesly i potřebu obhájit tuto novou profesi jako funkční prvek při podpoře vzdělávání žáků se SVP. Domníváme se, že praxe na školách již prokázala potřebnost profese asistenta pedagoga, tím spíše je však potřeba dále mapovat práci asistentů pedagoga a zajišťovat jim takový poradenský servis, který umožní dále profesionalizovat jejich služby. Výše uvedený výzkum a z něj vyplývající metodická doporučení pro vedení asistentů pedagoga školními speciálními pedagogy chtějí přispět k dalšímu zkvalitňování práce asistenta pedagoga. Závěrem této práce chceme shrnout základní výstupy ze zjištění a také klást další otázky, kterými se máme zabývat při svých úvahách nad efektivní prací asistentů pedagoga ve školách.

Pestrost skupiny asistentů pedagoga, která se projevuje z hlediska jejich věku, zkušeností, vzdělání, osobnosti **se pojí s pestrostí na úrovni škol, učitelů, žáků se SVP i žáků ostatních**. Existují rozdílnosti v počtech žáků ve třídě a v počtech těch žáků, kteří mají SVP či zvýšenou míru potřebné pedagogické podpory. Rozdílné jsou i učební a osobnostní styly samotných učitelů. Přesto lze jmenovat mnoho společných zjištění, hledisek.

Nejčastější činností asistenta pedagoga směrem k žákovi se SVP je podpora koncentrace pozornosti a samostatnosti, dále je to práce s motivací, s pravidly a individualizovaný výklad. Tyto činnosti uplatňují asistenti pedagoga napříč diagnózami žáků. Výzvou je analyzovat podrobněji tyto činnosti a hledat konkrétní prvky, kterými se daří potřeby žáků naplňovat. V případě individualizovaného výkladu se např. musíme také zabývat úrovní znalostí a používaných metod asistenta pedagoga vzhledem ke konkrétní úrovni obsahu vzdělávání.

Dalším tématem, které stojí za pozornost, je **vzdělávání žáků s přiděleným asistentem pedagoga mimo třídu**. K tomuto dochází občasně až v 60 % sledovaných případů. Mimo toto výzkumné šetření jsou v praxi zaznamenány případy, kdy asistent tráví většinu času s žákem mimo třídu. Probíhá tak převážně individuální vyučování asistentem pedagoga, což se neslučuje s myšlenkou inkluzivního vzdělávání, nehledě na finanční náklady takového řešení. Je nutné analyzovat důvody tohoto řešení na straně žáka, asistenta, učitele i kolektivu třídy a vyhodnotit, zda lze upravit podmínky vzdělávání, aby se žák mohl převážně vzdělávat společně s ostatními žáky ve třídě. Není-li možné podmínky upravit, je namístě zvážit jinou formu vzdělávání, ať již s jiným pedagogem v jiné třídě, či uvažovat o specializovaném vzdělávání. Pokud tráví žák převážnou část vyučování s asistentem pedagoga mimo třídu, hůře se začleňuje do kolektivu třídy, nemůže profitovat z přímého výkladu učitele, z případné spolupráce ve skupině, apod. **Je to možné akceptovat jako občasné řešení, nelze však akceptovat oddělené vzdělávání žáků se SVP jako obecný princip**.

Asistenti pedagoga i učitelé se v praxi často mnohem více zaměřují na cíle vzdělávací oproti cílům v oblasti výchovné a socializační. Přitom navázat vztah s intaktními spolužáky může být pro sebepojetí žáka se SVP a jeho další sociální rozvoj stejně důležité, ne-li důležitější než naplnění vzdělávacích cílů. Během pozorování ve třídě v rámci průzkumu byly na tuto oblast zaměřeny tři otázky, jejich analýza potvrdila, že **asistenti pedagoga jsou si ve většině případů vědomi důležitosti podpory vztahů ostatních žáků směrem k žákovi se SVP**.

Asistenti pedagoga, kteří nepracují s podporou vztahu identifikovaný žák – ostatní žáci by neměli uniknout pozornosti školního speciálního pedagoga. Ten by měl tento aspekt zahrnout do oblasti metodické podpory asistentům pedagoga.

Kromě podpory, kterou poskytuje asistent pedagoga žákovi se SVP, **přichází AP**, podle našich zjištění, **do častého kontaktu i s ostatními žáky**. Některým z nich poskytuje též dopomoc, zvláště v situacích, kdy není vytížen podporou směrem k identifikovanému žákovi. Jedná se **často o další žáky se SVP či rizikem jejich vzniku**. Poskytování podpory dalším žákům je v souladu s uvažovanou legislativní změnou ve smyslu zřízení pozice **sdíleného asistenta**, který podporuje více žáků s různými vzdělávacími potřebami. Kontakt asistenta pedagoga s ostatními žáky potenciálně umožňuje navázání bližších sociálních vazeb těchto žáků s žákem se SVP a asistent pedagoga pak není tak těsně navázán pouze na svého svěřence. Na druhou stranu vyvolává kontakt AP s ostatními žáky další nároky na rozdělování jeho pozornosti, a také na vyjasnění kompetencí mezi učitelem a asistentem pedagoga. Do jaké míry může asistent vstupovat do kontaktu s ostatními žáky a s jakým cílem? Nakolik může poskytovat podporu, radu, nakolik má povzbuzovat k samostatné práci? Jakým způsobem se asistent pedagoga vztahuje k žákům jako skupině? Má kompetenci během vyučovací hodiny žáky např. skupinově korigovat? Nebo je toto výlučně kompetencí učitele?

Vyjasňování kompetencí mezi učitelem a asistentem je jednou z podmínek úspěšné spolupráce. Vzájemný vztah vychází z osobnostní kompatibility, která vede buď k akcentaci vzájemného vymezování či naopak k hledání možností spolupráce. Rolí školního speciálního pedagoga je mimo jiné podpora komunikace, hledání styčných ploch ve vztahu mezi asistentem pedagoga a učitelem. Může být také aktivní ve vyhledávání kombinace takového učitele a asistenta pedagoga, která bude spíše zvyšovat šanci dobré vzájemné spolupráce.

Školní speciální pedagog může také **cíleně pracovat na akceptaci pozice asistenta pedagoga ostatními pedagogy a vedením školy**. Učitelé, kteří nemají dosud zkušenosti s prací asistenta, mohou mít zkreslené představy o jejich práci, kompetencích i schopnostech, nebo o způsobech financování jejich služeb. Někteří se např. mohou domnívat, že asistenti pedagoga jsou placeni z prostředků na jejich mzdy. Další oblastí, kde mohou být služby školního speciálního pedagoga vzhledem k pedagogické asistenci patrné, je **diskuse nad možnostmi a podmínkami, které má škola v konkrétním případě projednat při zvažování integrace žáka se SVP a s podporou asistenta pedagoga**. Je v konkrétní třídě pedagog, který je odborně i lidsky vybaven pro integraci žáka s těžším postižením a pro spolupráci se „svým“ asistentem pedagoga? Umožňuje složení třídy, co do počtu žáků ve třídě a již stávajících specifik žáků, dobré podmínky pro přijetí dalšího žáka s jeho specifiky?

Sami asistenti pedagoga uvádějí jako jedno z největších rizik své práce fyzickou a psychickou náročnost. Znovu si můžeme pokládat otázku, zda slučování pozic asistenta pedagoga a osobního asistenta je v některých případech vůbec možné. Jak má např. fyzicky drobná asistentka pedagoga zajistit péči o dospívajícího žáka, kterého je potřeba náročně polohovat, zvedat, anebo péči o žáka třebaže mladšího, ale s těžkými afektivními záchvaty? Potřeba podpory ze strany další osoby je zde více než zřejmá, otázkou zůstávají limity financování. V mnoha takových případech by však nebylo nutné financovat služby další osoby po celou dobu vyučování, ale pouze zavést nějakou formu příspěvku na osobní asistenci "ad hoc" v situacích, kdy bude taková péče nutná.

Ke zmiňované psychické náročnosti profese lze poznamenat, že metodický servis poskytovaný asistentům pedagoga nemá být orientován pouze na užívání metod směrem

k žákovi, ale musí sloužit i k řešení vztahových záležitostí ve škole, k vyjasňování kompetencí, profesních hranic i k samotné možnosti sdílení pracovních témat a emocí, které vyvolávají. To mimo jiné ve výsledku může podporovat menší fluktuaci pracovníků na této pozici, resp. to bude přispívat ke **zmenšení rizika jejich vyhoření.** Toto riziko ještě zvyšuje úzký emoční vztah k žákovi, někdy samotný osobnostní profil asistenta pedagoga, který je orientován na pomáhání až sebeobětování, a také častý, někdy denní, kontakt s rodiči žáka. Asistent pedagoga se musí vypořádat s nároky, které rodiče, případně učitelé mohou klást. Nemusí tyto nároky vždy přijmout, měl by je umět zvažovat z hlediska obsahového i časového.

Z hlediska **optimalizace vzdělávání asistentů pedagoga** výzkumné výstupy naznačují potřebu zahrnovat do kurzů pro asistenty pedagoga **témata vztahující se k riziku syndromu vyhoření, dále pak ke způsobům komunikace** včetně zaměření se na takové způsoby komunikace, které neruší práci ostatních žáků ve třídě, a přitom umožňují asistentovi pedagoga funkční komunikaci jak s identifikovaným žákem, tak s učitelem. Asistent velmi často používá komunikační prvky intuitivně, což je určitě v pořádku; pro jeho větší profesionalizaci je však důležité **uvědomění si těchto komunikačních prvků na úroveň jakéhosi portfolia, které umožní jejich vědomé používání na základě aktuální situace.** Konkrétně jde pak především o posílení neverbálních (vizuálních, haptických, posunkových) komunikačních kódů. Osvojení těchto technik napomáhá i zklidnění vztahu mezi asistentem a učitelem. Někteří učitelé totiž poukazují na to, že komunikace mezi žákem a AP často ruší ostatní žáky při práci. Vzhledem k tomu, že až v 50 % případů je práce žáka a asistenta odlišná od zbytku třídy, je tento **požadavek na funkční, ale nenápadný komunikační systém** vysoce aktuální. Další doporučení pro vzdělávání asistentů se vztahuje ke konkrétním činnostem a metodickým postupům. **Dvě třetiny diagnóz, se kterými pracuje asistent pedagoga ve škole, jsou z oblasti specifických poruch chování a poruch autistického spektra.** Tato skutečnost by měla být při koncipování vzdělávání asistentů pedagoga zohledněna.

Výše uvedený vysoký podíl žáků s ADHD a PAS vzbuzuje jistou pochybnost. Nabízí se otázka, zda narůstající počty diagnóz PAS nejsou jen důsledkem snahy získat pro obecně problémového žáka asistenta pedagoga. Jakou úroveň a frekvenci má však metodická podpora samotných učitelů, aby odborně zvládli žáka s problematickým chováním? Potřebu předvídatelnosti situace, struktury, má každý žák, žáci s ADHD či PAS ale reagují na nenaplnění této potřeby výrazně problematičtějším chováním. Často pak můžeme vidět, že žáci s těmito diagnózami u některých učitelů nepotřebují asistenci pedagoga, u jiných učitelů se však jeví tato asistence jako nezbytná. V odborných kruzích také probíhá diskuse nad jakýmsi „přeléváním“ žáků s ADHD do kategorie PAS, nejčastěji diagnóz jako atypický autismus a Aspergerův syndrom. Pro školního speciálního pedagoga či asistenta pedagoga nebývá vždy tato otázka podstatná, protože z hlediska intervence se pedagogické postupy a metody často kryjí. Ovšem minimálně školní speciální pedagog by se měl zamýšlet nad skutečnou potřebností přidělení asistenta pedagoga, i když je doporučování jeho přidělení samozřejmě kompetencí ŠPZ. Výše uvedenou úvahou nezpochybňujeme potřebnost přidělování AP u diagnóz ADHD a PAS jako takových, jen upozorňujeme na nutnost se otázkou případného nadužívání zabývat, protože souvisí s finančními limity této služby.

Shrnutí doporučení pro metodickou podporu asistenta pedagoga školním speciálním pedagogem

V oblasti práce se žáky a třídou:

- Diferencovat metodickou podporu vzhledem ke zkušenostem AP (u méně zkušených více vedení, u zkušenějších více partnerství, podpora reflektující dosavadní znalosti, zkušenosti)
- Konzultovat s AP míru poskytované podpory vzhledem k reálným potřebám žáka (pomocí optimalizovat míru podpory)
- Zohledňovat vstupní podmínky pro práci AP ve třídě – rozdílné počty žáků ve třídách, žáků se SVP, žáků se zvýšenou mírou pedagogické podpory (pomocí AP určit priority, volit formy a metody práce podle podmínek po dohodě s učitelem)
- Rozšiřovat odborné znalosti AP o přístupech k žákům s diagnózami ADHD a PAS prostřednictvím informací od samotného speciálního pedagoga, zprostředkováním kurzů a příslušné literatury (vzhledem ke skutečnosti, že 67 % žáků, kterým je přidělen asistent pedagoga, má tyto diagnózy)
- Poskytovat konzultace ke konkrétním formám podpory koncentrace pozornosti, samostatnosti, motivace, individualizovaného výkladu, práce s pravidly (vzhledem k tomu, že tyto činnosti jsou AP nejčastěji realizovány)
- Propracovat způsoby komunikace mezi AP a žákem, které neruší třídu (vzhledem k tomu, že až v 50 % případů realizuje žák za podpory AP odlišnou práci od zbytku třídy)
- Pomocí vytvořit prostor pro individuální práci se žákem ve třídě i mimo ni (vzhledem ke skutečnosti, že až v 60 % případů AP alespoň občas odchází se žákem mimo třídu)
- Aktivovat AP k reflexi, zda je odchod s žákem mimo třídu nezbytný a prospěšný, promýšlet spolu s AP činnosti či formy práce, kterými podpoříme setrvání žáka ve třídě při zachování efektivity práce
- Aktivovat AP k podpoře komunikace identifikovaného žáka s ostatními žáky (inkluzivní proces nespočívá pouze v oblasti vzdělávání, ale také v oblasti podpory rozvoje sociálních vztahů)
- Spolupracovat s AP na vytváření portfolia přehledů učiva a názorných pomůcek (vzhledem k tomu, že tyto přehledy a názorné pomůcky používají žáci se všemi diagnózami i žáci intaktní)
- Pomocí AP zvědomit a propracovat komunikační portfolio zejména neverbální a šeptané komunikace (vzhledem ke skutečnosti, že tento způsob komunikace používají AP v kontaktu se žákem i učitelem nejčastěji s cílem nerušit proces probíhající ve třídě)
- Pomocí vytvořit „poplachový plán“ – (aneb “kdo a co přesně dělá“) v případě agresivního chování žáka (vzhledem k tomu, že AP popisují pocity ohrožení agresí ze strany žáka směrem k nim samotným, ale také k ostatním žákům či pedagogům)

V oblasti spolupráce s učiteli a rodiči

- Poskytnout konzultaci pro řešení vztahu AP – učitel a AP – rodič (sdílení, reflexe, mediace, navrhování změn, vyjasňování kompetencí, hledání „kompatibilních“ dvojic, loajalita) – vzhledem ke skutečnosti, že dobrý vztah s učitelem a učitelem uvedlo přes 50 % AP jako základní podmínku pro jejich kvalitní práci ve prospěch žáka
- Podpořit vyjasňování kompetencí mezi AP a učitelem ve vztahu k práci s ostatními žáky (vzhledem ke zjištění, že AP má četný kontakt i s ostatními žáky)
- Podpořit diskusi nad organizací práce mezi AP a učitelem v době vyučování, přestávek, i v oblasti přípravných činností
- Podpořit začlenění AP do pedagogického sboru, pomocí vyjasnit role (kompetence, nereálné představy učitelů, způsoby financování, účast AP na dalších aktivitách pedagogického sboru a akcích školy)

V oblasti zajištění psychohygieny a řešení potřeb AP

- Podpořit vnímání práce asistenta pedagoga v širší perspektivě (reflektovat jeho postoje a motivace směrem k žákovi, učitelé, rodiči)
- Cíleně preventivně působit proti riziku přetížení, resp. rozvoji syndromu vyhoření u AP vzhledem k vyšší vázanosti AP na identifikovaného žáka, k vyšší četnosti kontaktu s rodiči, časté nepřetržitosti služby během dopoledne a možnému osobnostnímu profilu AP, který vyžaduje cílenější práci s profesními hranicemi
- Podpořit vytvoření základního zázemí AP v podobě fyzického místa ve třídě, kabinetě, sborovně
- Vytvořit odborné zázemí pro práci AP na půdě školního poradenského pracoviště za podpory školního speciálního pedagoga, školního psychologa, případně výchovného poradce či metodika prevence
- Poskytovat zpětnou vazbu o práci AP a jeho potřebách směrem k vedení školy

Uvědomujeme si, že asistent pedagoga je u nás stále relativně novou profesní figurou, tím spíše potřebujeme jeho činnost sledovat, abychom mohli lépe podporovat potřebné podmínky a reagovat na případná rizika v jejich práci. Ukazuje se, že asistent pedagoga potřebuje pro svoji práci zázemí v podobě metodického servisu, aby se maximalizoval potenciál jeho pracovního zapojení na školách a podpořilo se začlenění žáků se SVP do běžného vzdělávacího procesu. Dále je potřebné stále hovořit o zajištění důstojných podmínek pro práci AP v podobě zlepšení jejich pracovní-právní situace, která by se měla více přiblížit podmínkám ostatních pedagogických pracovníků. Toto mohou školní speciální pedagogové ovlivnit jen minimálně, jejich úlohou je především podpořit roli AP prostřednictvím poskytování metodické podpory. Školní speciální pedagogové mají koordinaci a metodické vedení AP v náplni práce stanovené příslušnou legislativou.³ Formulováním konkrétnějších podob metodické podpory AP skrze působení školních speciálních pedagogů jsme chtěli podpořit jejich důležitou a potřebnou práci ve školách.

³ Koordinace a metodické vedení asistentů pedagoga školním speciálním pedagogem jsou ukotveny ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve znění vyhlášky č. 103/2014 Sb. s účinností ke dni 1.9.2014

LITERATURA

- SWIERKOSZOVÁ, J. *Kooperace učitele s asistentem pedagoga – edukační proces a děti se specifickými poruchami učení*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008. ISBN 978-80-7368-557-7.
- TEPLÁ, M., ŠMEJKALOVÁ, H. *Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením*. Praha: IPPP ČR, 2007.
- DROTÁROVÁ, L. *Asistent pedagoga – stav v ČR 2006*. Praha: IPPP ČR, 2006.
- PIKOUSOVÁ, O. Souhra s učitelem. *Učitelství: týdeník pro učitele a přátele školy*. Roč. 113, č. 12 (2010), s. 25. ISSN 0139-5718
- KUCHARSKÁ, A., MRÁZKOVÁ, J., WOLFOVÁ, R., TOMICKÁ, V. *Školní speciální pedagog*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0497-8.
- STRNAD, J. Co přináší novela vyhlášek 72 a 73/2005. [online]. *Inkluze* [cit.17.2.2014]. Dostupné z WWW: <<http://www.inkluze.cz/pdf?id=428>>.

POUŽITÉ ZKRATKY

ADHD	...	porucha pozornosti s hyperaktivitou
AP	...	asistent pedagoga
DMO	...	dětská mozková obrna
DÚ	...	domácí úkol
DVPP	...	další vzdělávání pedagogických pracovníků
LMP	...	lehké mentální postižení
NÚV	...	Národní ústav pro vzdělávání
PC	...	osobní počítač
PAS	...	poruchy autistického spektra
RAMPS – VIP III	...	Rozvoj a metodická podpora poradenských služeb
SP	...	sluchové postižení
SPU	...	specifické poruchy učení
SVP	...	speciální vzdělávací potřeby
ŠSP	...	školní speciální pedagog
ŠPZ	...	školské poradenské zařízení
ŠPP	...	školní poradenské pracoviště
TP	...	tělesné postižení
VŘ	...	vady řeči
ŽK	...	žakovská knížka

ODBOBNÉ TERMÍNY

Integrace – v současné době široké mezinárodní hnutí za prosazování práva člověka na rovnocennou a rovnoprávnou účast na společné, nevylučující a nevydělující kultuře.

Inkluze – pojem inkluze vychází z angl. inclusion – zahrnutí, příslušnost k celku. Inkluze není jen optimalizovaná integrace. Jedná se o koncept, podle kterého by všechny děti měly navštěvovat třídy hlavního vzdělávacího proudu, a to bez ohledu na stupeň postižení.

Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami – osoby, kterým je nutné v rámci vzdělávání věnovat zvýšenou péči a které mohou být v návaznosti na míru a rozsah postižení zařazeny do systému speciálního vzdělávání

Dítě, žák nebo student se zdravotním postižením – osoba se zrakovým, sluchovým, tělesným nebo mentálním postižením, s vadami řeči, s více vadami, s autismem, se specifickými poruchami učení nebo chování závažnějšího charakteru.

Dítě, žák nebo student se zdravotním znevýhodněním – osoba se zdravotním oslabením, trpící dlouhodobou nemocí nebo lehčími zdravotními poruchami vedoucími k poruchám učení nebo chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání (např. děti trpící cukrovkou, epilepsií, závažným oslabením imunitního systému, astmatem, alergiemi).

Dítě, žák nebo student se sociálním znevýhodněním – osoba z prostředí, kde se mu nedostává podpory k řádnému průběhu vzdělávání včetně spolupráce zákonných zástupců se školou a žák znevýhodněný nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka (např. děti z rodin s nízkým sociokulturním postavením, ohrožené sociálně patologickými jevy, děti s nařízenou ústavní nebo ochrannou výchovou, děti z cizojazyčného prostředí)

Individuální integrace – vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole nebo ve škole samostatně zřízené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení. Ve třídě běžné základní školy je možné individuálně integrovat nejvýše 5 žáků se zdravotním postižením.

Asistent pedagoga – pedagogický pracovník podporující vzdělávání žáků se vzdělávacími potřebami na půdě školy, přidělený ke konkrétnímu žákovi či žákům se SVP.

Školní speciální pedagog – pedagogický pracovník, odborník poskytující speciálně-pedagogické služby na půdě školy.

PŘÍLOHA

Práce asistenta pedagoga - pozorování a dotazování

Předložený materiál, jehož cílem je přispět školním speciálním pedagogům k cílenější metodické podpoře asistentů pedagoga, slouží ke zmapování práce asistenta pedagoga ve škole (dále jen AP).

Materiál obsahuje dvě části:

A) pozorování asistenta pedagoga ve třídě - zde se jedná většinou o záznam pomocí frekvenčních škál, pouze část má formu otevřených otázek.

Pro pozorování doporučujeme zvolit takovou vyučovací hodinu, při které je pravděpodobná aktivní podpora AP podle stanovených potřeb žáka. Dále jsou v materiálu obsaženy otázky, které předpokládají pozorování během přestávky, protože i během ní AP často realizuje svoji činnost. Pro plánování pozorování je potřeba tuto skutečnosti též zohlednit.

B) krátký dotazník, který v první části mapuje reflexi školního speciálního pedagoga na práci AP a v druhé části se zaměřuje na údaje a postoje, které školní speciální pedagog získá rozhovorem s AP.

Vyhodnocení jednotlivých položek jsme sice použili k hromadné analýze a následnému vytváření metodiky pro práci s AP, pro běžné použití je však vhodné k materiálu přistupovat kvalitativně, tj. nepředpokládat, že nejlepší výsledek je pouze ten s vysokou frekvencí, ale vztahovat pozorovaná zjištění vždy ke konkrétní situaci a potřebám konkrétního žáka a asistenta.

Jana Mrázková, Anna Kucharská

A) Pozorování práce asistenta pedagoga ve třídě

Jméno žáka	
Třída	
Jméno učitele	
Jméno asistenta	
Jméno administrátora	
Datum	

Základní parametry pozorované hodiny:

Počet žáků ve třídě	
Vyučovaný předmět	
Pořadí vyučovací hodiny v rámci dne	
Počet žáků s identifikovanými SVP	
Počet žáků se zvýšenou mírou pedagogické podpory (např. žáci nedagnostikovaní či s menšími obtížemi, ale vyžadující nějaký druh podpory nad rámec běžného přístupu)	
AP oficiálně přidělen k jednomu žákovi/ více žákům	
Délka praxe AP obecně	
Délka praxe AP u identifikovaného žáka/skupiny žáků	
Diagnóza/stanovené potřeby žáka ke kterému je AP přidělen (vypsát např. z IVP):	

Asistent pedagoga – žák

Pozice AP vzhledem k žákovi (vyberte odpovídající frekvenci):

Sedí vedle něj v lavici či u lavice?			
<input type="checkbox"/> nikdy	<input type="checkbox"/> občas	<input type="checkbox"/> často	<input type="checkbox"/> velmi často

Sleduje jej zpozodálí tak, aby na něj viděl, a zasáhne v případě potřeby?			
<input type="checkbox"/> nikdy	<input type="checkbox"/> občas	<input type="checkbox"/> často	<input type="checkbox"/> velmi často

Pohybuje se po třídě?			
<input type="checkbox"/> nikdy	<input type="checkbox"/> občas	<input type="checkbox"/> často	<input type="checkbox"/> velmi často

Asistuje ostatním žákům?			
<input type="checkbox"/> nikdy	<input type="checkbox"/> občas	<input type="checkbox"/> často	<input type="checkbox"/> velmi často

Jiná pozice (vypište):			
<input type="checkbox"/> nikdy	<input type="checkbox"/> občas	<input type="checkbox"/> často	<input type="checkbox"/> velmi často

Komunikace AP - žák během vyučovací hodiny:

AP žáka pozorně sleduje			
<input type="checkbox"/> nikdy	<input type="checkbox"/> občas	<input type="checkbox"/> často	<input type="checkbox"/> velmi často

Neverbálně – ukazování, ťukání, aktivace žáka dotekem, užití dalších běžných gest			
<input type="checkbox"/> nikdy	<input type="checkbox"/> občas	<input type="checkbox"/> často	<input type="checkbox"/> velmi často

Neverbálně – vypracovaný funkční systém s kartičkami /signály			
<input type="checkbox"/> nikdy	<input type="checkbox"/> občas	<input type="checkbox"/> často	<input type="checkbox"/> velmi často

Verbálně šeptem			
<input type="checkbox"/> nikdy	<input type="checkbox"/> občas	<input type="checkbox"/> často	<input type="checkbox"/> velmi často

Propojuje AP žáka s děním ve třídě? (propojení s činnostmi a pozorností ostatních žáků)			
<input type="checkbox"/> nikdy	<input type="checkbox"/> občas	<input type="checkbox"/> často	<input type="checkbox"/> velmi často

Jiné formy komunikace (vypište):			
<input type="checkbox"/> nikdy	<input type="checkbox"/> občas	<input type="checkbox"/> často	<input type="checkbox"/> velmi často

Činnosti AP během vyučovací hodiny:

Strukturace činností		
<input type="checkbox"/> ano	<input type="checkbox"/> ne	<input type="checkbox"/> nemohu posoudit

Podpora koncentrace pozornosti (navracení k činnosti)		
<input type="checkbox"/> ano	<input type="checkbox"/> ne	<input type="checkbox"/> nemohu posoudit

Pevné vedení (práce s pravidly)		
<input type="checkbox"/> ano	<input type="checkbox"/> ne	<input type="checkbox"/> nemohu posoudit

Podpora samostatnosti žáka		
<input type="checkbox"/> ano	<input type="checkbox"/> ne	<input type="checkbox"/> nemohu posoudit

Podpora při manipulaci s učebními pomůckami		
<input type="checkbox"/> ano	<input type="checkbox"/> ne	<input type="checkbox"/> nemohu posoudit

Korekce chování, nabídka alternativního vhodného chování		
<input type="checkbox"/> ano	<input type="checkbox"/> ne	<input type="checkbox"/> nemohu posoudit

Ochrana žáka samotného a žáků ostatních před afektivním chováním žáka		
<input type="checkbox"/> ano	<input type="checkbox"/> ne	<input type="checkbox"/> nemohu posoudit

Podporuje motivaci žáka (vypište jak):		
<input type="checkbox"/> ano	<input type="checkbox"/> ne	<input type="checkbox"/> nemohu posoudit

Podpora v přechodových časech		
<input type="checkbox"/> ano	<input type="checkbox"/> ne	<input type="checkbox"/> nemohu posoudit

Individualizace výuky – změna tempa		
<input type="checkbox"/> ano	<input type="checkbox"/> ne	<input type="checkbox"/> nemohu posoudit

Individualizace výuky – krokování

ano

ne

nemohu posoudit

Individualizace výuky – dovysvětlování

ano

ne

nemohu posoudit

Individualizace výuky – názorně-demonstrační praktiky

ano

ne

nemohu posoudit

Individualizace výuky – častější zpětná vazba

ano

ne

nemohu posoudit

Individualizace výuky – odlišná práce od zbytku třídy (s jinými materiály, jiný obsah)

ano

ne

nemohu posoudit

Individualizace výuky – odchod AP a žáka mimo třídu

ano

ne

nemohu posoudit

Individualizace výuky – relaxační chvílka

ano

ne

nemohu posoudit

Jiné činnosti AP ve třídě (vypište):

Využívání pomůcek používaných nad rámec výuky s ostatními žáky:

Vypište co nejkonkrétněji, jaké pomůcky AP využívá a jak s nimi pracuje

Pokud AP opouští s žákem během vyučování učebnu, popište přesně důvody:

Činnost AP během přestávky:

AP je přítomen ve třídě během přestávky			
<input type="checkbox"/> nikdy	<input type="checkbox"/> občas	<input type="checkbox"/> často	<input type="checkbox"/> velmi často

AP dozoruje zpozdálí, monitoruje činnost žáka, do kontaktu vstupuje v případě, že si to vyžádá situace			
<input type="checkbox"/> nikdy	<input type="checkbox"/> občas	<input type="checkbox"/> často	<input type="checkbox"/> velmi často

AP aktivně podporuje či usměrňuje kontakt žáka s ostatními			
<input type="checkbox"/> nikdy	<input type="checkbox"/> občas	<input type="checkbox"/> často	<input type="checkbox"/> velmi často

AP je převážně v interakci s žákem, tvoří dvojici mimo dění			
<input type="checkbox"/> nikdy	<input type="checkbox"/> občas	<input type="checkbox"/> často	<input type="checkbox"/> velmi často

Asistent pedagoga – učitel

AP bezprostředně reaguje na podněty od učitele a zprostředkovává je žákovi			
<input type="checkbox"/> nikdy	<input type="checkbox"/> občas	<input type="checkbox"/> často	<input type="checkbox"/> velmi často

Učitel aktivně vstupuje do toho, co spolu AP a žák dělají			
<input type="checkbox"/> nikdy	<input type="checkbox"/> občas	<input type="checkbox"/> často	<input type="checkbox"/> velmi často

AP a učitel spolu mají během vyučovací hodiny kontakt			
<input type="checkbox"/> nikdy	<input type="checkbox"/> občas	<input type="checkbox"/> často	<input type="checkbox"/> velmi často

Jiná vypozerovaná kvalita kontaktu AP-U (popište):			

Asistent pedagoga – ostatní žáci

AP navazuje krátké kontakty (povzbuzení, rychlá korekce) s ostatními žáky třídy			
<input type="checkbox"/> nikdy	<input type="checkbox"/> občas	<input type="checkbox"/> často	<input type="checkbox"/> velmi často

AP poskytuje cílenou podporu i dalším žákům třídy			
<input type="checkbox"/> nikdy	<input type="checkbox"/> občas	<input type="checkbox"/> často	<input type="checkbox"/> velmi často

AP propojuje aktivně ostatní/některé žáky třídy s žákem, kterému asistuje			
<input type="checkbox"/> nikdy	<input type="checkbox"/> občas	<input type="checkbox"/> často	<input type="checkbox"/> velmi často

Ostatní žáci se na AP aktivně obrací			
<input type="checkbox"/> nikdy	<input type="checkbox"/> občas	<input type="checkbox"/> často	<input type="checkbox"/> velmi často

Jiné formy kontaktu AP – ostatní žáci (vypište):

B) Dotazník k práci asistenta pedagoga ve škole

B1) Reflexe školního speciálního pedagoga nad pozorovanou hodinou a působením AP vůbec

1) Míru podpory AP v pozorované hodině hodnotíte jako:		
<input type="checkbox"/> nedostatečnou	<input type="checkbox"/> adekvátní	<input type="checkbox"/> příliš kompenzující

2) Celkové působení AP v rámci hodiny/přestávky hodnotíte jako:			
<input type="checkbox"/> zcela kompetentní	<input type="checkbox"/> celkem kompetentní	<input type="checkbox"/> spíše nekompetentní	<input type="checkbox"/> nekompetentní

3) Popište krátce, jak probíhá Váš kontakt (školního speciálního pedagoga) s AP ve škole (formy kontaktu, pravidelné, ad hoc, obsah):

4) Jaká vidíte rizika v práci AP na základě Vašich dosavadních zkušeností s ním:

5) Jaké jsou podle Vás hlavní podmínky pro úspěšnou, funkční práci AP ve třídě:

B2) Krátký rozhovor školního speciálního pedagoga s AP

1) Máte (učitel a AP) dohodu, jak se bude s žákem pracovat?

ano

ne

2) Máte společné pravidelné konzultace?

nad metodami práce?

ano

ne

nad hodnocením?

ano

ne

nad zapojením žáka do skupiny?

ano

ne

3) Jste jako AP v kontaktu s rodiči žáka případně jak?

4) Jaká vidíte rizika při Vaší práci jako AP?

5) Jaké jsou podle Vás hlavní podmínky pro Vaši úspěšnou, funkční práci jako AP?

6) Co jako AP nejvíce postrádáte?