



Vlastimil Švec a kol.

Podoby profesní spolupráce ve škole: případové studie

Pedagogický výzkum v teorii a praxi



MASARYKOVA
UNIVERZITA

MUNI
PRESS

Vlastimil Švec a kol.

Podoby profesní spolupráce ve škole: případové studie

Pedagogický výzkum v teorii a praxi



MASARYKOVA
UNIVERZITA

KATALOGIZACE V KNIZE – NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Švec, Vlastimil, 1947-

Podoby profesní spolupráce ve škole : případové studie / Vlastimil Švec a kol. -- 1. vydání. -- Brno : Masarykova univerzita, 2022. -- 1 online zdroj. -- (Pedagogický výzkum v teorii a praxi ; svazek 49)

Anglické resumé

Obsahuje bibliografie

ISBN 978-80-280-0254-1 (online ; pdf)

* 37.012 * 001.87 * 364.4 * 316.4.063.34 * 373.3 * (048.8:082)

– pedagogický výzkum

– případové studie

– pomáhající profese

– spolupráce

– základní školy

– interprofesionalita

– kolektivní monografie

37 - Výchova a vzdělávání [22]

Autoři:

Vlastimil Švec a kol. (Petra Baranová, Tereza Dvořáková, Lenka Ďulíková, Jan Egerle, Tomáš Janík, Ivana Márová, Alena Paroubková, Valentýna Veselá)

Edice: Pedagogický výzkum v teorii a praxi

Svazek 49

Kniha byla zpracována s podporou projektu specifického výzkumu Podoby profesní spolupráce ve škole (MUNI/A/1363/2020) řešeného na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity.

Recenzovali:

doc. Mgr. Alena Nohavová, Ph.D.

doc. PhDr. Karel Pančocha, Ph.D., M.Sc.

© 2022 Masarykova univerzita, Lenka Ďulíková, Jan Egerle, Alena Paroubková, Valentýna Veselá



Kniha je šířena pod licencí

CC BY-NC-ND 4.0 Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0

ISBN 978-80-280-0254-1

ISBN 978-80-280-0253-4 (brožováno)

<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M280-0254-2022>

OBSAH

- 1 **Podoby profesní spolupráce ve škole: uvedení do problematiky** 7
Vlastimil Švec, Ivana Márová, Tomáš Janík
- 2 **Spolupráce očima asistentky pedagoga a začínající učitelky** 25
Lenka Ďulíková, Valentýna Veselá
- 3 **Interprofesní spolupráce sociálního pedagoga a dalších výchovných profesionálů při řešení problémového chování žáka** 47
Alena Paroubková
- 4 **Dvojí role školního speciálního pedagoga** 69
Petra Baranová
- 5 **Sdílení jako forma spolupráce uvnitř profesní komunity** 93
Jan Egerle, Tereza Dvořáková
- 6 **Podoby profesní spolupráce ve škole: závěry a výhled pro další výzkum** ... 109
Vlastimil Švec, Ivana Márová, Tomáš Janík

1 PODOBY PROFESNÍ SPOLUPRÁCE VE ŠKOLE: UVEDENÍ DO PROBLEMATIKY

Vlastimil Švec, Ivana Márová, Tomáš Janík

<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M280-0254-2022-1>

Tato knížka je o pomáhajících profesích – zaměřuje se na určitou přidanou hodnotu, již profese dají vzniknout, když cíleně a promyšleně spolupracují. Pro označení tohoto jevu se ujal termín interprofesionalita. Lze také říci, že tato knížka je o interprofesionalitě a tedy o inteprofesní spolupráci. K danému fenoménu se pokouší přiblížit různými cestami:

- tím, že jej pojmově vymezuje s oporou o odbornou literaturu,
- tím, že objasňuje proces interprofesní spolupráce jako proces sdílení znalostí, zkušeností a dalších dispozic pomáhajících profesionálů a zasazuje pomáhání do školního prostředí,
- tím, že k němu přináší vlastní empiricko-výzkumné poznatky autorek a autorů, kteří k dané problematice zpracovávali hloubkové případové studie.

A to už jsme naznačili obsah knihy. Její první kapitola je uvedením do problematiky – vymezuje interprofesionalitu, charakterizuje inteprofesní spolupráci jako proces sdílení, seznamuje s interprofesní spoluprací ve škole a informuje o metodologii našeho přístupu k uchopení této důležité, ale dosud poněkud opomíjené problematiky. Následující kapitoly (druhá až pátá) potom přinášejí výsledky zkoumání fenoménu interprofesní spolupráce ve škole prostřednictvím případových studií. Kniha je uzavřena úvahou (šestá kapitola) nad prezentovanými výzkumnými zjištěními, zamyšlením nad tím, jak orientovat další výzkumné i teoretické rozvíjení této problematiky.

1.1 Jak je interprofesionalita chápána a vymezována

Výklad o interprofesionalitě je vhodné začít připomenutím toho, co jsou profese a jakou hrají úlohu ve vztahu ke světu, ke společnosti a k lidem. Následně může být otevřená otázka, jak lze (v případě pomáhajících profesí) uchopovat jejich kontakty a styky včetně toho, co z nich vyrůstá – v ideálním případě: interprofesionalita jakožto profesní vzájemnost.

Profese představují unikátní formu povolání k řešení výzev, jimž společnost a lidé čelí. Konstituovaly se díky tomu, že se ve společnosti zformovala „agenda“, které se ujal, a pod příslibem kompetentnosti jejího řešení ji začaly střežit jako svoji věc. Profese

se rozvíjejí ve vazbě na funkční systémy společnosti a zajišťují jejich provozování (srov. Stichweh, 1997). Profese jsou „zapuštěny ve společnosti“ (Abbott, 1988) a představují jeden z hybných momentů modernizačního procesu, jímž společnost prochází.

V průběhu dějinného vývoje se vedle zakládajících profesí středověké univerzity (kněží, lékařů, právníků) etablovaly další profese zaměřené na práci s lidmi (učitelé, psychologové, zdravotníci a sociální pracovníci, trenéři) a s „věcmi“ (inženýři). Ruku v ruce s tím docházelo k výraznější „dělbě práce“ a k nárůstu specializace odborných činností (srov. Stichweh, 1997). Svět profesí se stal výrazně diferencovaným, takže je možné v něm vymezit celé, mnohdy velmi široké skupiny profesí.

Význačnou skupinu představují *pomáhající profese*. Ty jsou založeny na profesní pomoci profesionála druhým lidem (Géringová, 2011). Pomáhání je jejich konstitutivním prvkem i hlavním předmětem jejich pozornosti. V obecném náhledu se pomáhání projevuje jako „práce na člověku“, konkrétně řečeno – týká se toho, co jiné osoby uschopňuje zvládat výzvy, jimž čelí. Mezi pomáhající profese patří i pedagogické profese. Ty vedle učitelské profese zahrnují speciální pedagogy, sociální pedagogy, volnočasové pedagogy, vzdělavatele dospělých, trenéry, jazykové lektory a mnohé další.

Může se stát, že představitel určité konkrétní profese se při řešení profesních výzev dostává na hranici (a hranu) své odbornosti a svých kompetencí. Může tomu tak být proto, že čelí výzvám, které jsou komplexní povahy. V souvislosti s nárůstem komplexnosti jevů, s nimiž přicházejí profese do styku, narůstá potřeba interprofesionality (mezi profesemi) a interdisciplinarit (mezi vědními obory stojícími v pozadí). Interprofesionalita a interdisciplinarita se zakládají na interakci mezi profesemi a disciplínami. Spíše než hierarchizace, je pro budování vztahů mezi profesemi a disciplínami podstatná jejich profilace, koordinace a kooperace. Interprofesionalita a interdisciplinarita tak vyjadřují komplexní vztah založený na polyvalentnosti, kdy profese vykazují souběžné vazby k více disciplínám.

Problémy člověka, do nichž intervnují pomáhající profesionálové, mají často mezioborový charakter. Na řadě z nich se podílejí mezioborové týmy (např. sociálně zdravotnické týmy). Do praxe proniká *interprofesionalita*. Ta je identifikovatelná jako kognitivní, sociální a organizační struktura, která je budována s cílem zvýšení kvality či efektivity poskytovaných služeb či intervencí (srov. Kraus & Koch, 2018). Typické je rozvíjení interprofesionality nejen v rámci organizací (škola, nemocnice, sportovní klub apod.), ale také za jejich horizontem. Utváří se zde tzv. smíšený profesní prostor, v němž se odehrávají tranzice zahrnující např. specializování, diferencování, difundování, rekonfigurování profesí (obecně vzato: realizují se zde procesy profesionalizace, deprofesionalizace i reprofesionalizace).

WHO definuje interprofesionalitu jako „učení a konání, které nastává, jestliže odborníci přinejmenším ze dvou profesí společně pracují a vzájemně se učí v duchu efektivní spolupráce, která zlepšuje zdravotní výsledky“ (Förderprogramm Inetrprofessionalität im Gesundheitswesen 2017–2020, s. 5).

Z uvedeného vyplývá, že interprofesionalita je „něco, co nastává“. Znamená to, že interprofesionalita není dána předem a není nijak zaručeno, že se objeví všude tam, kde dojde ke kontaktu odborníků ze dvou či více profesí. Lze tedy říci, že souběžné působení odborníků z více profesí je nutnou, nikoli však dostačující podmínkou interprofesionality. Pro tu je třeba ještě zajistit, aby ze spolupráce odborníků z více profesí vzešly lepší výsledky (než kdyby působili separátně), a navíc, aby se přitom od sebe navzájem učili.

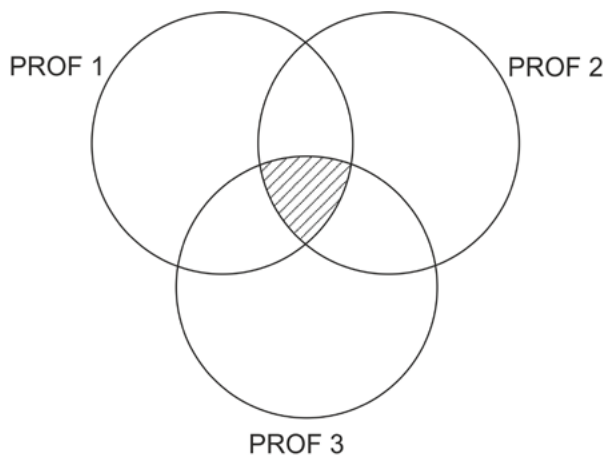
Z předcházejícího textu je zřejmé, že interprofesionalitu můžeme chápat jako spolupráci profesionálů z různých oborů, která směřuje k vyřešení profesních situací a problémů. Z hlediska zaměření této publikace budeme používat označení *interprofesní spolupráce*, která se odehrává ve školním prostředí mezi různými pomáhajícími profesionály a jejímž smyslem je reagovat na potřeby žáků i učitelů.

Zároveň je zřejmé, že předložené vymezení interprofesionality a tedy i interprofesní spolupráce zůstává na úrovni pokusu. Je to pokus nahlédnout podoby této spolupráce ve školské praxi a současně porozumět tomu, oč v interprofesní spolupráci jde. Tato kniha se pokouší k tomuto porozumění přispět.

1.2 Interprofesní spolupráce jako osobnostní sdílení

Sdílení je pojem, který se objevuje na několika místech této publikace. Je zmiňován například v této kapitole a tvoří osu případové studie J. Egerleho a T. Dvořákové (kapitola 5). Tito autoři dokonce považují sdílení za formu interprofesní spolupráce. Pokusíme se pojem sdílení blíže osvětlit.

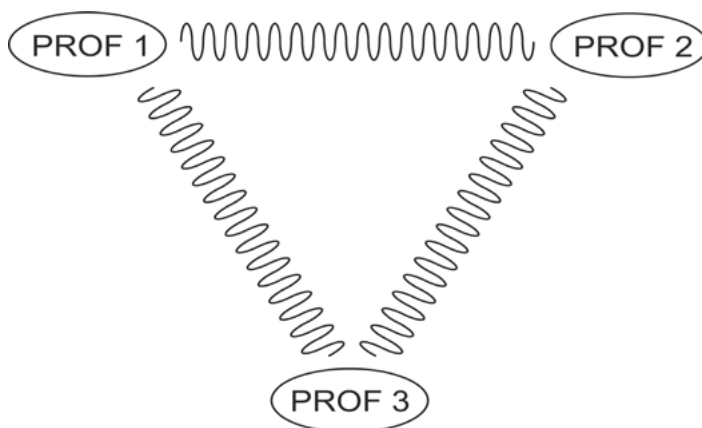
V literatuře se sdílením často rozumí předávání a výměna informací a zkušeností ve skupině lidí, směřující k určitému cíli. Takto chápou sdílení odborníci v oblasti managementu, kteří mluví o sdílení informací ve firmách. V našem výzkumu jsme již před třinácti lety zjišťovali, jak sdílejí profesní znalosti pomáhající profesionálové v interdisciplinárním sociálně zdravotnickém týmu (Švec, 2008). Opírali jsme se o model sdílení, který je znázorněn na obrázku 1.1.



Obrázek 1.1 Model sdílení založený na integraci profesních znalostí

V tomto modelu se pomáhající profesionálové (PROF 1, PROF 2 a PROF 3) podílejí na řešení určité situace s využitím svých profesních znalostí a zkušeností. Např. na ranní schůzce sociálně zdravotnického týmu se k prezentovaným pacientům – seniorům vyjadřují ošetřující lékařka, vrchní sestra, sestra z oddělení a sanitářka. Referují primáři o změnách ve zdravotním stavu pacientů, které měly možnost pozorovat a komunikovat s nimi. Primář informace integruje a rozhoduje o dalším léčebném a ošetrovatelském (ve spolupráci s vrchní sestrou) postupu. Podle potřeby jsou do základního týmu přizváni další pomáhající profesionálové – psychologka nebo logopedka. Společným cílem týmu je udržet nebo zlepšit psychosomatický stav pacientů. V týmu docházelo k předávání informací mezi členy týmu, dotazům jednoho člena týmu na druhého člena a využívání zdravotnické dokumentace o pacientech. Tento výzkum naznačil, že úspěšné fungování interdisciplinárního týmu pomáhajících profesionálů závisí na otevřenosti vztahů v týmu, radosti z výsledků společné práce, pocitu potřebnosti v týmu a ocenění práce členů týmu (podrobněji Švec, 2008).

Je zřejmé, že sdílení v interprofesním týmu má nejenom kognitivní (znalosti), ale i non-kognitivní složku (emoce, postoje, motivace). Postupně jsme zjišťovali, a také případové studie v této publikaci to potvrzují, že sdílení je *lidským vztahem*. Mezi členy interprofesního týmu vzniká v jejich neformální spolupráci lidský vztah. Pomáhající profesionálové do řešení problému (situace) vkládají svoji osobnost. Mezi členy týmu dochází k vzájemnému vyladování se na sebe při řešení daného problému (situace). Tento model sdílení znázorňuje obrázek 1.2.

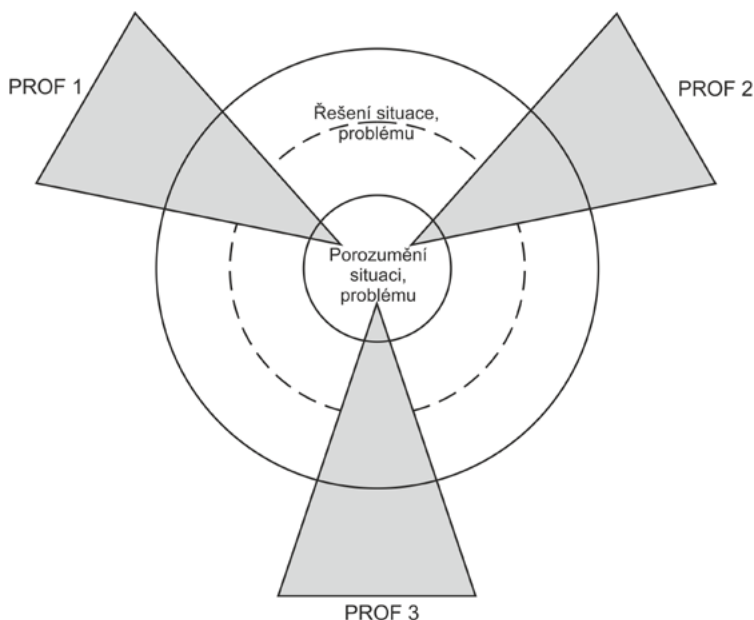


Obrázek 1.2 Model sdílení založený na lidském vztahu

Lze předpokládat, že podle uvedeného modelu se členové interprofesního týmu na sebe *vyladují* na základě podobnosti postojů, názorů, míry empatie i sympatie a úrovně motivace se do sdílení zapojit. S určitým zjednodušením lze říci, že model na obrázku 1.2 vyjadřuje vyšší úroveň (kvalitu) sdílení a zahrnuje složku kognitivní a non-kognitivní.

Domníváme se, že proces sdílení je závislý na charakteru problému, který tým řeší, na osobnostních vlastnostech a dispozicích členů týmu, na vzájemném respektování v týmu, ale i na dalších předpokladech, které může odkrýt další výzkum. Podle L. Ďulíkové a V. Veselé (kapitola 2) jsou pro spolupráci a sdílení v týmu začínající učitelky a asistentky pedagoga klíčové: profesionální kompatibilita, osobní sympatie, vzájemný respekt, úcta a důvěra, pocit pohody a otevřená komunikace nad rámec pracovních povinností.

Ze všech případových studií zařazených do této publikace je zřejmé, že sdílení profesních znalostí a zkušeností pomáhajících profesionálů představuje vícevrstevnatý proces. Základní vrstvou je porozumění problému (situaci) žáka nebo učitele pomáhajícími profesionály ve vytvářeném interprofesním týmu. Další vrstvou je týmové řešení problému či situace. Zjednodušeně lze sdílení vyjádřit graficky (obrázek 1.3). Z obrázku je zřejmé, že angažovanost pomáhajících profesionálů se v procesu sdílení postupně rozšiřuje. Lze také předpokládat, že se interprofesní spolupráce profesionálů postupně prohlubuje.



Obrázek 1.3 *Proces sdílení v interprofesním týmu*

Interprofesní spolupráce popisovaná v případových studiích je ovlivněna akčním polem profesionálů, kteří do sdílení vstupují. Ve studiích lze vystopovat poptávku po spolupráci, která je obvykle vyvolána (třídním) učitelem. Poptávka je doplňována nabídkou aktivit pro celou třídu, skupiny žáků nebo jednotlivé žáky, kterou iniciuje další pomáhající profesionál, zejména školní speciální pedagog nebo sociální pedagog. Ve studii charakterizující spolupráci v učební komunitě (kapitola 5) poptávka s nabídkou splývají. Spolupráce se odvíjí z aktuální potřeby členů týmu na dané škole.

Předmětem spolupráce pomáhajících profesionálů je ve třech případových studiích žák nebo třída žáků (kapitoly 2, 3, 4). Předmětem studie Egerleho a Dvořákové (kapitola 5) jsou naopak učitelé a jejich profesní rozvoj.

1.3 Teorie a praxe multidisciplinární spolupráce v soudobé základní škole

Základní škola je jedním z pilířů sociální konstrukce společnosti a součástí života všech generací v období dětství a dospívání. Lze ji charakterizovat jako kulturní společenství dětí a dospělých, v němž žáci získávají znalosti a dovednosti, osvojují si nutné vzorce chování a hodnoty důležité pro osobnostní rozvoj a život ve společnosti (Dvořák et al., 2010).

Po roce 1989 došlo v českém školství k řadě změn v otázkách základní vzdělávací politiky. Klíčovými pro formování edukačního procesu a s ním spojených podmínek vzdělávání se stalo prohlubování integrace do euroatlantských a evropských struktur vedoucích k přijetí mezinárodních deklarací reprezentujících mimo jiné myšlenku společného vzdělávání (Vališová et al., 2007; Poláchová Vašátková et al., 2015).

Právě společné, či inkluzivní vzdělávání, je jednou z hybných sil soudobého českého edukačního systému. Nejedná se však o stav, ale o proces postupné transformace dříve segregovaného systému vzdělávání do podoby systému otevřeného školství, v němž jsou školy připraveny pružně reagovat na vzdělávací potřeby žáků (Hájková & Strnadová, 2010; Lechta, 2016; Tannenbergerová, 2016). Škola otevřená pro všechny dbá na uplatňování vnitřně individualizovaných cílů vzdělávání. Výuka je realizována v heterogenních třídách, přičemž pestrost žáků je dána nejen stupněm podpůrných opatření, které žáci vyžadují k naplnění svých vzdělávacích potřeb, ale kupříkladu také rozdílným kulturním, náboženským a národnostním prostředím, z něhož pochází a v němž se denně pohybují (Bartoňová et al., 2013).

Inkluzivní vzdělávání by nemělo být vnímáno jako vzdělávání specifických skupin žáků, tj. žáků se speciálními vzdělávacími potřebami či žáků znevýhodněných (jak uvádí např. Dash, 2006), ale jako společné vzdělávání všech žáků s přihlédnutím k jejich individuálním vzdělávacím potřebám, a to bez ohledu na příčinu, z níž vyplývají. Individuální odlišnosti jsou v daném prostředí vnímány jako pozitivní aspekt umožňující maximalizaci rozvoje potenciálu každého žáka v co nejméně restriktivním prostředí (Vítková, 2004). Inkluzivní školní prostředí by však nemělo být charakterizováno pouze úpravou obsahu učiva, ale především atmosférou, formou výuky a prostředím, ve němž jsou žáci vzdělávání (Slepičková & Pančocha, 2013; Tannenbergerová, 2016; Graham, 2020). Tzv. inkluzivní škola by měla poskytovat vzdělávání individualizované s ohledem na sociální, emocionální a kognitivní schopnosti, potřeby a vývojové možnosti žáka (Vítková, 2004).

Pro implementaci inkluzivní školské politiky a praxe je klíčové sestavení pedagogického sboru, který hledá efektivní řešení problému, než aby se pouze soustředil na existenci daného problému (Corbett, 2001). Zcela zásadní nároky tak klade inkluzivní vzdělávání na učitele, neboť jeho úspěch stojí na schopnostech učitele obsáhnout jak kurikulum, tak akceptovat rozmanitost žáků (Graham, 2020).

V české terminologii je učitel definován „jako osoba podněcující a řídící učení jiných osob. Jeden ze základních aktérů vzdělávacího procesu je profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, vykonávající učitelské povolání“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2009, s. 326). Profese učitele proto bezesporu patří mezi jedno z nejdůležitějších

a zároveň i nejnáročnějších povolání naší společnosti, jak uvádí Vašutová (2004), a dodává, že podle ní jsou učitelé společností buď uznáváni, nebo naopak kritizováni. To poukazuje na kontroverznost tohoto povolání a současně určuje postavení této profese ve společnosti.

Dle Kohoutka (1996) je zásadním pro práci učitele adekvátní profil osobnosti. Autor definuje vybrané vlastnosti optimálního profilu, dělené na primární, sekundární a terciární. Mezi primární je řazena dominance, sociabilita, přiměřená frustrační tolerance, sebekontrola, sebejistota a emociální stabilita. Sekundárními rozumíme schopnost řídit skupinu, poznávat druhé, sociální odpovědnost, odbornou kompetentnost a zdatnost, smysl pro čestnou hru a ochotu přiznat omyl, pedagogické dovednosti, schopnost učit druhé a ovlivňovat je výchovou. Do terciárních vlastností řadí autor motivaci a angažovanost. Obecně je u pedagogických pracovníků žádoucí, aby disponovali vlastnostmi, jako jsou empatie, schopnost naslouchat, dobře rozvinuté komunikační schopnosti, pozitivní vztah k žákům a pozitivní a optimistický vztah k vlastní profesi (Průcha, 2002; Šauerová et al., 2012; Hájková et al., 2018).

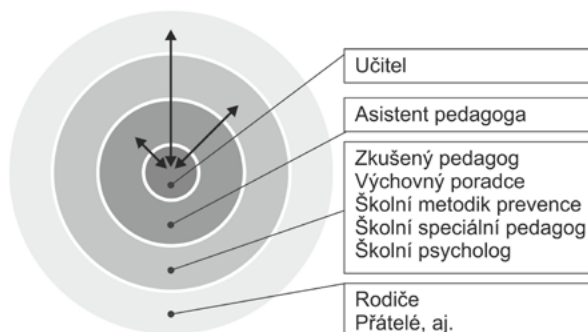
V rámci výstupů projektu Vzdělávání učitelů k inkluzi (TE4I) řešeného Evropskou agenturou pro rozvoj speciálního vzdělávání (European Agency, 2012) byl vytvořen Profil inkluzivního učitele. Tento sestává ze čtyř hodnotových pilířů souvisejících s výukou a učením, které byly v rámci projektu identifikovány jako základ práce každého učitele v inkluzivním vzdělávání. Mezi tyto čtyřmi hodnotové pilíře patří: respektování hodnoty diverzity žáků, kdy je odlišnost chápána jako zdroj a přínos pro vzdělávání; podpora všech žáků, při níž mají učitelé vysoká očekávání stran výsledků vzdělávání všech žáků; spolupráce, přičemž spolupráce a týmová práce jsou zásadními součástmi přístupu každého učitele; osobní profesní rozvoj – vyučování je činnost, při níž se všichni zúčastnění učí, tedy i učitelé mají zodpovědnost za své celoživotní vzdělávání (European Agency, 2012).

Vzdělávání žáků v heterogenních třídách tedy klade na pedagoga značné nároky, a to nejen na jeho učitelské kompetence (jak je například popisuje Průcha, 2002; nebo Vašutová, 2004), ale taktéž na pedagogovy osobnostní charakteristiky. Rozmanitosti vzdělávacích potřeb však musí být adekvátně přizpůsoben nejen přístup pedagoga, ale i školní prostředí samotné.

Mezi nejčastěji prezentované principy školního inkluzivního prostředí, tak, jak je charakterizují někteří zahraniční a tuzemští autoři (Armstrong, Armstrong & Spandagou, 2010; Booth & Ainscow, 2011; Tannenbergerová, 2016; Zilcher & Svoboda, 2019), patří: jasná a všemi pedagogickými pracovníky školy sdílená vize zaměřující se na maximální individualizaci přístupu ke všem dětem; všichni žáci jsou vnímáni jako

plnohodnotní členové školy a její komunity; uplatňování rozsáhlé škály prvků podpory u všech žáků; týmový přístup k řešení problémů; efektivní využívání zdrojů; flexibilní kurikulum s důrazem na využití efektivních didaktických postupů; silná podpora ze strany vedení školy stran demokratického rozhodování o zásadních tématech a dalším profesním růstu pedagogů.

Právě týmový přístup je jednou z nutných předpokladů funkčního zajištění inkluzivního vzdělávání. Z pohledu Lechty (2016) je nezbytné zapojit co největší okruh kompetenčních odborníků mezi nimiž funguje komplementární vztah. Oproti klasickému vyučování se dle autora rozšiřuje tým aktérů výuky o asistenta pedagoga, speciálního pedagoga, psychologa, výchovného poradce a další odborníky, ředitele školy, zákonné zástupce žáka nebo také lékaře či například přátele (obrázek 1.4).



Obrázek 1.4 Zjednodušené schéma spolupráce učitele s dalšími pedagogickými pomáhajícími profesionály (podle Lechty, 2016)

Efektivní partnerství ve školním prostředí je založeno na vzájemném respektu, důvěře a sdílené zodpovědnosti za vzdělávání všech žáků (Banks, Obiakor & Rotatori 2021). Mezi znaky funkční spolupráce řadí Pounder (1998) možnost učit se jeden od druhého, sdílení zkušeností a názorů na stávající praxi a ověřování inovativních postupů v edukačním procesu s cílem zlepšit výsledky žáků. Jsou-li tyto znaky naplněny, je možné dosáhnout shody v analýze krizových situací a nalezení funkčních strategií jejich řešení (Tomková et al., 2020).

Podpora učiteli v problémové situaci, která vyplývá z potřeb žáka či samotného pedagoga, může být poskytnuta přímo ve třídě nebo mimo ni. Přímo ve třídě může asistenci pedagogovi – žákovi zajišťovat asistent pedagoga, nepravidelně pak třeba výchovný poradce, školní psycholog či školní speciální pedagog. Podpora mimo třídu,

cílená na žáky, vyplývá z oslabených funkcí nebo naopak (mimořádného) nadání žáka. V obou případech tak dochází k cílené stimulaci žáka například v hodinách pedagogické intervence či speciálně pedagogické péče, jejichž obsah je individualizován žákovým potřebám. Podpora mimo třídu cílená na učitele se může týkat například pomoci při tvorbě plánu pedagogické podpory nebo individuálního vzdělávacího plánu, volby vhodných didaktických postupů a pomůcek, procesu sebereflexe vlastní praxe či krizové intervence. Poskytnutí podpory učiteli může být v rukou zkušenějších pedagogů či poradenských pracovníků přímo ve škole (Bartoňová et al., 2015; vyhláška č. 27/2016 Sb., v aktuálním znění; Bryant, Bryant & Smith, 2020).

Příklad spolupráce začínajících pedagogů se zkušeným pedagogem (pedagogem-expertem) v prostředí učící se komunity je zpracován v případové studii J. Egerleho a T. Dvořákové (kapitola 5). Tato případová studie reflektuje potřeby začínajících učitelů ve vztahu k řešení problémových situací s žáky, proces sdílení a „přerámování“ náhledu začínajících pedagogů na vlastní praxi.

Asistent pedagoga je dle stávající platné legislativy (zákona č. 563/2004 Sb., v aktuálním znění) definován jako pedagogický pracovník, typ podpůrného opatření určený k podpoře vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Podle vyhlášky č. 27/2016 Sb. tak může v návaznosti na charakter vykonávané činnosti zastávat dvě role. Asistent pedagoga, k jehož činnosti jsou stanoveny předpoklady v § 20 odst. 1 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, zajišťuje zejména přímou pedagogickou činnost při vzdělávání a výchově podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele zaměřenou na individuální podporu žáků v průběhu edukačního procesu a práce související s touto přímou pedagogickou činností. Asistent pedagoga, pro jehož činnosti jsou stanoveny předpoklady v § 20 odst. 2 zákona č. 563/2004 Sb., zajišťuje zejména pomocné výchovné práce zaměřené na podporu pedagoga zvláště při práci se skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, pomocné organizační činnosti, pomoc při adaptaci žáků, při komunikaci s rodiči a nácviku sociálních kompetencí (vyhláška č. 27/2016 Sb., v aktuálním znění).

Asistent pedagoga má být dalším plnohodnotným pedagogickým pracovníkem ve třídě, má spolupracovat s učitelem a svou pozornost věnovat i ostatním žákům, kteří ji mohou potřebovat. Vyžaduje se od něj kreativita, empatie, tolerance, vstřícnost a hlavně zodpovědnost. Dalo by se říci, že vykonává roli jakéhosi pomocného učitele, který pro svoji práci potřebuje speciálněpedagogické vědomosti a dovednosti, odborné znalosti, ale také osobnostní charakteristiky jako trpělivost, laskavost, optimismus nebo spravedlnost (Uzlová, 2010; Teplá, Felcmanová & Němec, 2015). Výzkumy postojů asistentů pedagoga ukazují, že přestože je práce asistenta v mnoha ohledech velmi náročná, nejsou vždy asistenti pedagoga adekvátně ohodnoceni a respektováni pedagogickým

sborem, což k dosahování vzdělávacího potenciálů heterogenní skupiny žáků přílišně nepřispívá (Bočková & Vítková, 2016). Úspěšná týmová spolupráce asistenta pedagoga a učitele je ovšem nezbytným předpokladem pro edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Značnou roli hraje také vytváření pozitivního třídního klimatu (Uzllová, 2010; Gabašová & Vosmik, 2019). Mezi znaky funkční spolupráce asistenta pedagoga a učitele řadí Balshaw & Farell (2006) vzájemné pochopení rolí a činností ve třídě, jasné vymezení rozsahu a charakteru zapojení asistenta pedagoga do edukačního procesu, společnou definování prostředků (cest), jimiž bude kurikulum zprostředkováno všem žákům a systematická návaznost činností mezi hodinami. Více je téma spolupráce asistenta pedagoga a učitele rozpracováno v případové studii Ďulíkové (2021).

V návaznosti na výše uvedené zjednodušené schéma vstupuje pedagog do spolupráce také s poradenskými pracovníky působícími na škole v rámci *školního poradenského pracoviště* (definováno vyhláškou č. 72/2005 Sb., v aktuálním znění). Školní poradenské pracoviště tvoří nejnižší úroveň poradenských služeb ve školách. Jeho výhodou je, že je v těsném kontaktu se žáky i učiteli. Specializovaná pomoc je tak nablízku, není závislá na vnějším subjektu a pomoc žákovi a učiteli přichází včas (Lazarová, 2008; Kucharská, 2013). Funkčnost školního poradenského pracoviště závisí na podpoře vedení školy, odbornému způsobilosti jeho specialistů, jejich zkušenostech a atmosféře celé školy. Není-li ve škole dobrá atmosféra, mohou být specialisté a jejich činnosti vnímány jako formalita nebo jako jdoucí proti pedagogům. Proto je zásadní podmínkou týmová spolupráce, otevřenost, komunikace všech aktérů školy, ale i subjektů mimo školu (Kucharská et al., 2013; Lazarová, 2008; Zapletalová, 2014). Konkrétní podobu poradenských služeb škola zpracovává do programu školních poradenských služeb (případně také strategie školního pedagogicko-psychologického poradenství), který zahrnuje popis činností a vymezení odpovědnosti školních poradenských pracovníků, preventivní program školy, včetně strategie předcházení neprospěchu, šikaně a dalším projevům rizikového chování (Zapletalová, 2014).

Školní poradenská pracoviště jsou složena z výchovného poradce, školního metodika prevence, školního psychologa a školního speciálního pedagoga. Kucharská et al. (2013) rozlišuje dva modely organizace školního poradenského pracoviště:

- *Model základní*, kde poradenské služby jsou zajišťovány výchovným poradcem a školním metodikem prevence. Tito odborníci jsou učitelé se specializační přípravou (specializačním studiem v akreditovaném vzdělávacím programu MŠMT ČR). Podle potřeby je základní model doplněn o třídního učitele, učitele výchov či metodika pro přípravu školních vzdělávacích programů.

- *Model rozšířený* závisí na možnostech školy, je charakteristický zapojením dalších odborníků – školního psychologa nebo školního speciálního pedagoga.

Výchovný poradce je „základním stavebním kamenem“ školního poradenského pracoviště. Tato pozice je zřizována na všech základních školách a středních školách. Mezi činnosti výchovného poradce patří především řešení výukových nebo výchovných obtíží, kariérové poradenství, poskytování informací o činnosti školy, školských a dalších poradenských zařízeních v okolí a metodické vedení pedagogických pracovníků. V případě, že na škole není zřízena pozice speciálního pedagoga, má výchovný poradce v kompetenci také práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. To znamená, že žáky vyhledává, vypracovává podklady ke vzdělávání a spolupracuje s ostatními poradenskými zařízeními (Mertin & Krejčová, 2013; Vyhláška č. 72/2005 Sb., v aktuálním znění; Michalík, Baslerová & Felcmanová, 2015).

Školní metodik prevence je taktéž pozice, která je zřizována na každé škole. Tento poradenský pracovník zajišťuje na škole preventivní programy, metodické a koordinační vedení činností pedagogů v oblasti prevence sociálně patologických jevů, vyhledávání žáků v riziku sociálně patologických jevů, spolupráci s třídním učitelem v případě výskytu těchto jevů. Neopomenutelnou částí pracovní náplně je prevence šikany a kyberšikany jak mezi žáky, tak směrem k pedagogům (Bartoňová & Vítková, 2007; vyhláška č. 72/2005 Sb., v aktuálním znění; Klementová & Sychrová, 2017).

Pozice školního *speciálního pedagoga* je obsazována v rámci rozšířeného modelu školního poradenského pracoviště. Není prozatím zakotvena ve všech školách, ale z hlediska inkluzivního vzdělávání jde o jednu z nejdůležitějších pozic (Novosad, 2009). Mezi hlavní úkoly školního speciálního pedagoga (dle platné legislativy) patří vyhledávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, diagnostika, intervence a realizace speciálně pedagogické péče. Dále také úzce spolupracuje se školskými poradenskými zařízeními a metodicky vede asistenty pedagogů (Michalík, Baslerová & Felcmanová, 2015; vyhláška č. 72/2005 Sb., v aktuálním znění).

Spolupráce školního speciálního pedagoga s (třídním) učitelem se týká zejména procesu identifikace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, plánování edukačního procesu s využitím vhodných didaktických postupů a aplikace potřebných podpůrných opatření. Obdobně také mohou speciální pedagogové poskytovat konzultace učitelům a cílené semináře zaměřené na podporu konkrétních skupin žáků v daném školním prostředí (Pierangelo, 2004). Školní speciální pedagog ve školním prostředí zastává roli advokáta edukačních potřeb žáka, potřeb učitele, a případně také roli facilitátora komunikace učitele a rodičů žáka (Billingsley, Brownell, Israel & Kamman, 2013).

Kucharská et al. (2013) poukazuje na blízkost pozic asistenta a speciálního pedagoga ve škole, kde se v podpoře žákovi jejich kompetence dílčím způsobem překrývají. Školní speciální pedagog může vystupovat jako nejen koordinátor a metodická podpora, ale i jako mediátor v komunikaci a nastavování často nevyjasněných rolí asistenta vůči ostatním pedagogům. Spolupráci školního speciálního pedagoga a učitele blíže vymezuje ve své případové studii P. Baranová (2021).

Posledním, ovšem neméně důležitým členem rozšířeného modelu školního poradenského pracoviště, je školní psycholog. Podílí se především na práci s třídním kolektivem, klimatem třídy a školy, dále poskytuje konzultace dětem se speciálními vzdělávacími potřebami a stejně tak i rodičům. Také se podílí na depistážích, diagnostikách a metodické podpoře učitelů (vyhláška č. 72/2005 Sb., v aktuálním znění; Knotová, 2014). Značnou podporou mohou být školní psychologové pedagogovi v krizových situacích s žáky vyžadujícími specifický přístup, ať již z důvodů problémů/poruch chování či nadání (Braun, Marková & Nováčková, 2014).

Téma spolupráce učitele při řešení problémové situace žáka s problémy v chování ve spolupráci se školním psychologem a sociálním pedagogem ilustruje v případové studii A. Paroubková. Tato případová studie taktéž upozorňuje na důležitost zapojení sociálního pedagoga do řešení krizových situací žáků, prozatím však tato pozice není v systému pedagogicko-psychologického poradenství legislativně ukotvena, jeho zapojení v základních školách je proto spíše ojedinělé.

Činnosti a kompetence jednotlivých členů školního poradenského pracoviště se překrývají ve více rovinách a některé činnosti od sebe nelze striktně oddělit. Spolupráce s třídním učitelem proto musí být nutně založena na funkční komunikaci s jasným vymezením rolí a úkolů. K naplnění edukačního potenciálu žáků je totiž spolupráce pedagoga s asistenty a poradenskými pracovníky v rámci multidisciplinárního týmu nezbytná (Mertin et al., 2020; Valentová et al., 2013).

1.4 Metodologie projektu

Projekt, v jehož rámci tato publikace vznikla, reaguje na potřebu mezioborové spolupráce pedagogických pomáhajících profesionálů ve škole při zkvalitňování výuky a při pedagogickém působení na žákovu osobnost. Tato spolupráce zahrnuje práci se žáky i učiteli. U žáků se tato spolupráce zaměřuje na řešení tří základních výchozích skupin problémů: 1. problémy v učení žáků, 2. problémy v jednání žáků, 3. problémy v sociálních vztazích žáků. U učitelů jde o podporu jejich profesního růstu, například spoluprací začínajícího a zkušeného učitele.

Cílem projektu bylo prostřednictvím případových studií charakterizovat podoby interprofesní spolupráce pomáhajících profesionálů ve škole. Případem rozumíme tým pomáhajících profesionálů, kteří spolupracují na řešení problému žáka (třídy) nebo učitelů. Do výzkumu se zapojili studující doktorských studijních programů Školní pedagogika a Speciální pedagogika z Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Upozorníme stručně na metodologii čtyř případových studií, které jsou podrobněji charakterizovány i s teoretickými východisky, v následujících kapitolách:

1. Ďulíková, L. & Veselá, V. *Spolupráce v dyádě očima začínající učitelky a asistentky pedagoga* (kapitola 2).

- *Cíl:* Zachytit a analyzovat zkušenost začínající učitelky a asistentky pedagoga, které spolupracují ve třídě.
- *Hlavní výzkumná otázka:* Jak vnímají vzájemnou spolupráci při výchovně-vzdělávacím procesu asistentka pedagoga a začínající učitelka na 2. stupni základní školy?
- *Vzorek:* začínající učitelka, asistentka pedagoga.
- *Výzkumné metody:* vycházejí z metodologie interpretativní fenomenologické analýzy.
- *Sběr dat:* polostrukturované rozhovory se začínající učitelkou a asistentkou pedagoga.
- *Analýza dat:* kódování dat s využitím programu MAX QDA, identifikace společných témat a jejich posouzení začínající učitelkou a asistentkou pedagoga, finální interpretace.

2. Paroubková, A. *Interprofesní spolupráce sociálního pedagoga a dalších pomáhajících profesionálů při řešení agresivního chování žáka* (kapitola 3).

- *Cíl:* Identifikovat a charakterizovat metody spolupráce pomáhajících profesionálů při řešení agresivního chování žáka. Zjistit, jak vstupují do kontaktu, jak komunikují, spolupracují a jak reflektují své zkušenosti ze spolupráce.
- *Hlavní výzkumná otázka:* Jak probíhá spolupráce učitele a dalších pomáhajících profesionálů při řešení agresivního chování žáka?
- *Vzorek:* třídní učitel, sociální pedagog, školní psycholog.
- *Sběr dat:* polostrukturované rozhovory s pomáhajícími profesionály.
- *Analýza dat:* otevřené kódování, tematická analýza.

3. Baranová, P. *Dvoji role školního speciálního pedagoga* (kapitola 4).

- *Cíl:* Popsat okolnosti a průběh spolupráce třídního učitele a školního speciálního pedagoga na prvním stupni základní školy.
- *Hlavní výzkumná otázka:* Jaká je podoba profesní spolupráce třídního učitele a školního speciálního pedagoga?
- *Vzorek:* tři třídní učitelky, školní speciální pedagožka.
- *Sběr dat:* strukturované rozhovory s doplňujícími otázkami.
- *Analýza dat:* otevřené kódování, tematická analýza.

4. Egerle, J. & Dvořáková, T. *Sdílení jako forma spolupráce* (kapitola 5).

- *Cíl:* Analyzovat formy spolupráce uvnitř profesní učící se komunity.
- *Hlavní výzkumná otázka:* Jak probíhá spolupráce uvnitř profesní učící se komunity učitelek?
- *Vzorek:* čtyři začínající učitelky, jedna zkušená učitelka (expertka).
- *Výzkumné metody:*
- *Sběr dat:* skupinové rozhovory, skupinová reflexe videozáznamů výuky, písemné sebereflexe.
- *Analýza dat:* otevřené kódování, tematická analýza.

Autoři případových studií zvolili kvalitativní výzkumný design. Sběr a analýza dat vycházely z naturalistické tradice, jejíž principy uvádíme (Barber & Brownell, 2011, s. 76):

- výzkumník a zkoumané osoby jsou klíčovými výzkumnými nástroji,
- uplatňuje se záměrný výběr,
- předpokládá se, že dopředu není známa přesná podoba dat,
- hranice výzkumu se postupně utvářejí na základě jeho zaměření (cílů, výzkumných otázek).

Textová data vzniklá pomocí uplatněných metod byla ve druhé až čtvrté studii podrobena otevřenému kódování. Výpovědím zkoumaných osob byly přiděleny kódy. V další fázi zpracování dat autoři sdružovali kódy do skupin, které svým obsahem pokrývaly výzkumné otázky. V první studii se autorky pokusily využít interpretativní fenomenologickou analýzu (Koutná Kostínková & Čermák, 2013). Zajímaly se o to, jaký význam respondentky přisuzovaly svým zkušenostem ze vzájemné spolupráce ve třídě.

Literatura

- Abbott, A. (1988). *The System of Professions An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226189666.001.0001>
- Armstrong, A., Armstrong, C. & Spandagou, I. (2010). *Inclusive Education: Intransitional Policy & Practice*. Sage.
- Balshaw, M. & Farrell, P. (2006). *Teaching Assistants. Practical Strategies for Effective Classroom Support*. David Fulton Publishers.
- Banks, T., Obiakor, F. E. & Rotatori, A. F. (2021). *Enhancing Partnerships in Special Education: Innovative Collaboration, Consultation, and Cooperation*. Information Age Publishing, Inc.
- Barber, P. & Brownell, P. (2011). Kvalitativní výzkum. In P. Brownell et al., *Gestalt terapie: teorie, výzkum a praxe* (s. 54–87). Triton
- Bartoňová, M. & Vitková, M. (2007). *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Paido.
- Bartoňová, M. & Vitková, M. et al. (2015). *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu*. Masarykova univerzita.
- Billingsley, B. S., Brownell, M.T., Israel, M. & Kamman, M. L. (2013). *A Survival Guide for New Special Educators*. Wiley.
- Bočková, B. & Vitková, M. (2016). *Podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v kontextu inkluzivního vzdělávání*. Masarykova univerzita.
- Braun, R., Marková, D. & Nováčková, J. (2014). *Praktikum školní psychologie*. Portál.
- Booth T. & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Corbett, J. 2001. *Supporting Inclusive Education. A Connective Pedagogy*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203453339>
- Dash. N. (2006). *Inclusive Education for Children with Special Needs*. Atlantic.
- Dvořák, D. et al. (2010). *Česká základní škola*. Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.
- European Agency (2012). *Vzdělávání učitelů k inkluzi. Profil inkluzivního učitele*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_cs.pdf
- Förderprogramm Inetrprofessionalität im Gesundheitswesen 2017–2020*. (2017). Bundesamt für Gesundheit.
- Gabašová, J. & Vosmik, M. (2019). *Asistent pedagoga a klima třídy*. Raabe.
- Géringová, J. (2011). *Pomáhající profese – tvořivé zacházení s odvrácenou stranou*. Triton.
- Graham, L. (2020). *Inclusive Education for 21st Century*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003116073>
- Hájková, V. & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání*. Grada.
- Kendíková, J. (2017). *Asistent pedagoga*. Raabe.
- Klementová, J. & Sychrová, M. (2017). *Manuál pro školní metodiky prevence*. Pedagogicko-psychologická poradna Ústí nad Orlicí.
- Kohoutek, R. (1996). *Základy pedagogické psychologie*. CERM.
- Koutná Kostínková, J. & Čermák, I. (2013). Interpretativní fenomenologická analýza. In I. Čermák, T. Řiháček, R. Hytych, *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy* (s. 9–43). Masarykova univerzita.

- Kraus, S. & Koch, R. (2018). Interprofessionalität in der Rehabilitation. In Bundesarbeitsgemeinschaft in der Rehabilitation e. V. (BAR) (Eds.), *Rehabilitation: Vom Antrag bis zur Nachsorge – für Ärzte, Psychologische Psychotherapeuten und andere Gesundheitsberufe* (s. 281–286). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-54250-7_26
- Kucharská, A. et al. (2013). *Školní speciální pedagog*. Portál.
- Lazarová, B. (2008). *Netradiční role učitele: O situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. Brno: Paido.
- Lechta, V. et al. (2016). *Inkluzivní pedagogika*. Portál.
- Mertin, V. et al. (2020). *Výchovné poradenství*. Wolters Kluwer.
- Mertin, V. & Krejčová, L. (2013). *Výchovné poradenství*. Wolters Kluwer.
- Michalík, J., Baslerová, P. & Felcmanová, L. (2015). *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Novosad, L. (2009). *Poradenství pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním: Základy a předpoklady dobré poradenské praxe*. Portál.
- Pierangelo, R. (2004). *The Special Educator's Survival Guide*. Jossey – Bass.
- Poláchová Vašátková, J. & Rudnicki, P. et al. (2015). *Proměny české a polské pohraniční školy poskytující povinné vzdělávání po roce 1989*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Pounder, D. G. (1998). *Restructuring Schools for Collaboration. Promises and Pitfalls*. State University of New York Press.
- Průcha, J. (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. Portál.
- Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Portál.
- Slepičková, L. & Pančocha, K. (2013). *Aktéři školní inkluze*. Masarykova univerzita.
- Stichweh, R. (1997). Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (s. 49–69). Suhrkamp.
- Švec, V. (2008). Sdílení znalostí v interdisciplinárním sociálně zdravotnickém týmu. *Pedagogická orientace*, 18(4), 20–34.
- Tannenbergerová, M. (2016). *Průvodce školní inkluzí aneb jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Wolters Kluwer.
- Teplá, M., Felcmanová, L. & Němec, Z. (2015). *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Verlag Dashöfer.
- Thomas, J., Pollard, K., & Sellman, D. (2014). *Interprofessional Working in Health and Social Care*. Red Glote Press. <https://doi.org/10.1007/978-0-230-39342-4>
- Tomková, A., Hejlová, H., Procházka, M. & Najmonová, M. (2020). *Spolupráce učitele s dalšími odborníky v realitě společného vzdělávání*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.
- Uzlová, I. (2010). *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Portál.
- Valentová, L. et al. (2013). *Školní poradenství II*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Vališová, A. & Kasíková, H. et al. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Grada.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Paido.
- Vítková, M. (2004). *Integrativní (školní) speciální pedagogika: Základy, teorie, praxe*. MSD.

Zapletalová J. (2014). *Inovace koncepčních dokumentů. Koncepce poskytování poradenských služeb ve školách v ČR*. NÚV. RAMPS-VIP III. <http://www.nuv.cz/file/498/>

Zilcher, L. & Svoboda, L. (2019). *Inkluzivní vzdělávání. Efektivní vzdělávání všech žáků*. Grada.

Zákon č. 563/2004 Sb., Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, v aktuálním znění.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v aktuálním znění.

Vyhláška č. 72/2005 Sb., Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, v aktuálním znění.

2 SPOLUPRÁCE OČIMA ASISTENTKY PEDAGOGA A ZAČÍNÁJÍCÍ UČITELKY

Lenka Ďulíková, Valentýna Veselá

<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M280-0254-2022-2>

Tato kapitola popisuje jeden z komplementárních vztahů vybraných aktérů společného vzdělávání (obrázek 1.4), prostřednictvím kterého se snažíme ukázat důležitost vzájemné podpory mezi odborníky pomáhajících profesí (Lechta, 2016). Předložený výzkum se zabývá tématem interprofesní spolupráce aktérů-profesionálů v prostředí základní školy.

Případová studie pojednává o spolupráci asistentky pedagoga a začínající učitelky na 2. stupni základní školy. Text prezentuje výsledky kvalitativního šetření, kterými reflektuje potřeby jednotlivých aktérů ve vztahu k nastavení efektivní spolupráce na 2. stupni základní školy. Cílem kvalitativního výzkumu bylo zachytit zkušenosti asistentky pedagoga a začínající učitelky a popsat specifickou formu jejich spolupráce.

Na problematiku spolupráce vybraných aktérů nahlížíme optikou interpretativní fenomenologické analýzy (IPA – Interpretative Phenomenological Analysis), která dovoluje odhalit hloubku jevu a umožňuje odkrýt vztahovou dimenzi spolupráce. Vzhledem k poměrně specifickému designu výzkumu a nároků na IPA analýzu proběhl sběr dat formou hloubkových polostrukturovaných rozhovorů, které byly doplněny o sebereflektivní zápisky participantů a poznámky výzkumníka. Výsledky poukazují na důležitost vztahové roviny spolupráce a doplňují koncept interprofesní spolupráce pomáhajících profesionálů ve školním prostředí.

2.1 Teoretické ukotvení problematiky

2.1.1 Pedagogický individualismus versus týmová výuka

Participace více učitelů v jedné třídě se stává trendem ve vzdělávání, nicméně vysoká míra tradičně formovaného individualismu v přístupu k učitelství může v důsledku bránit efektivní spolupráci pedagogických aktérů (Paju et al., 2021). Podle výzkumů jsou učitelé často zvyklí spoléhat se sami na sebe a ne všichni chtějí další osobu ve třídě (Egilson & Traustadottir, 2009; Giangreco & Doyle, 2007). Ukazuje se však, že ve velkých třídách je pro učitele obtížné zajistit všechny potřeby jednotlivých žáků. Často je nedokáží bez pomoci rozklíčovat (Webster & Blatchford, 2017). Prostřednictvím

týmové výuky je možné snáze zprostředkovat individuální potřeby všech žáků, posílit vzájemné vztahy mezi pedagogy a dochází také ke zlepšení klimatu třídy (Staněk et al., 2017). Týmová výuka tak může nabídnout aktérům prostor ke sdílení zkušeností a reciproční profesní obohacování. Spolupráce pedagogických pracovníků v týmech může být cesta, jak zabezpečit individuálnější přístup k dětem.

Tým může být složen například z dvojice učitelky a asistentky pedagoga¹. Růžička et al. (2019) popisuje týmovou spolupráci asistentů a pedagogů jako jeden z prvků ovlivňujících tvorbu *kvalitních profesních vztahů*. Dalšími faktory ovlivňující profesní vztahy je postavení pedagoga a očekávání od asistentů.

2.1.2 Nejasná pozice asistentů pedagoga ve třídě

Asistenti pedagoga již po dlouhá léta participují na vzdělávání především ve spojitosti s inkluzí a stávají se jedním z možných nástrojů podpory žáků se znevýhodněním (Bowles et al., 2018). Stále více se zapojují do výuky, plánování i hodnocení. Přesné vymezení náplně práce asistenta je v kompetenci ředitele školy. Odvíjí se od konkrétních speciálních vzdělávacích potřeb žáka, nastavených podpůrných opatření a doporučení. Výchozími legislativními dokumenty, ze kterých vedení školy při tvorbě náplně práce asistentů vychází, jsou:

- vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných,
- zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících.

Asistenti pracují pod vedením učitele, poskytují podporu jinému pedagogickému pracovníkovi (vyhláška č. 27/2016 Sb., v aktuálním znění), měli by optimálně doplňovat práci učitele (Hájková, 2018). Jejich efektivní spoluúčast při vzdělávání se ovšem může komplikovat, příčinou může být například mylně pochopená role asistentů ve vzdělávání. V praxi mezi asistenty a pedagogy figurují i negativní prvky spolupráce jako nezkušenost pedagogů, nedostatečné finanční ohodnocení a kvalita podpory, nefungující komunikace a princip nerovnosti profesí (Kendíková, 2016). Problémy se objevují nejen v oblastech spolupráce a komunikace (Uzlová, 2010), ale také v nedostatečné profesní připravenosti. Problematické je i vyjasnění role a kompetencí asistenta ve třídě (Sharma & Salend, 2016). Obě profese se musí neustále vyrovnávat s velkým množstvím administrativy, která negativně ovlivňuje proces výuky (Růžička et al., 2019). Některé výzkumy ukazují, že učitelé nejsou připraveni na to, jak pracovat s asistenty, a jejich průběžné vedení není dostatečné. Ukazuje se, že asistenti vnímají svoji práci jako plnění

1 Data MŠMT (2021) ukazují, že téměř tři čtvrtiny z celkového počtu učitelů jsou ženy (79 %), stejně tak pozici asistentů pedagoga vykonávají téměř v plném počtu ženy (95 %). Profese učitelství je stále významně feminizovaná.

požadavků od učitelů nebo vytvářejí oddělenou hodinu se skupinou, zatímco učitelé vedou výklad se zbytkem třídy (Basford et al., 2017). V mnoha případech je odpovědnost za vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami delegována na asistenty (Němec, 2016), ačkoliv ti by měli pracovat dle legislativy výhradně pod vedením učitele (Gardošová, 2015). Toto nesprávné definování práce asistentů může souviset s omezenou komunikací mezi aktéry celého procesu (Sharma & Salend, 2016).

Z hlediska komunikace bývá problematické, pokud mají například asistent a učitel odlišné očekávání, ideologii a styl interakce s dětmi. Někteří pak považují za obtížné převzít dozorčí úlohu nad jinou dospělou osobou (Egilson & Traustadottir, 2009). Nepříjemnosti mohou nastat již v počátcích vzájemné spolupráce a jsou viditelné nejvíce na 2. stupni. Zde mají učitelé se spoluprací v týmech méně zkušeností, a mohou tak vnímat asistenta ve třídě spíše jako kontrolu než podporu (Němec et al., 2014). Jejich spolupráci ztěžuje také fakt, že na 2. stupni dochází k častému střídání učitelů, což má za následek, že se učitelé a asistenti mnohdy mívají. V takovém prostředí může být obtížné nastavovat efektivní podmínky spolupráce.

2.1.3 Podmínky fungující spolupráce

Podmínky pro nastavení efektivní spolupráce mezi učitelem a pedagogickým asistentem jsou definovány následovně (Němec et al., 2014):

- pozitivní postoj obou aktérů k inkluzivnímu vzdělávání,
- asistent je ve třídě vítaný, cítí se být přijatý,
- oba aktéři jsou si vědomi svých rolí a kompetencí, učitel si je vědom odpovědnosti za vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,
- asistent respektuje rozhodnutí učitele a postupuje podle jeho instrukcí,
- je stanoven dostatečný čas na společnou přípravu a konzultace mezi aktéry (každý den ráno a odpoledne, popřípadě podle potřeby).

Spolupráce funguje, pokud je správně komunikována role asistentů a dochází ke společné přípravě výuky s učitelem (Jardí et al., 2022; Sharma & Salend, 2016). Díky jasně vymezené a vzájemně pochopené roli mohou asistenti a pedagogové v součinnosti rozvíjet spolupracující vztahy (Bennett et al., 2021). Komunikace mezi všemi aktéry vzdělávání a podpory žáků je nutná (Růžička et al., 2019) a ukazuje se jako důležitý prvek pro posílení efektivity pracovního vztahu (Wilson & Bedford, 2008). Z výzkumů vyplývá, že dobrý vzájemný vztah je stěžejní ve spolupráci obou aktérů (Palounková et al., 2017). Vztahová rovina však bývá ovlivněna osobnostním profilem, který vychází ze vzdělání aktérů, jejich zkušeností a osobnostních rysů (Růžička et al., 2019).

Takala (2007) uvádí jako podstatný prvek fungující spolupráce schopnost nastavit funkční vztah mezi učitelem a asistentem. Díky vzájemnému přátelskému vztahu lze významně ovlivnit spolupráci v týmu (Růžička et al., 2019). Během spolupráce ovšem hraje důležitou roli také flexibilita, která je předpokladem efektivního fungování týmu učitele a asistenta. Schopnost pružně reagovat na změny a požadavky na pracovišti je podstatná pro fungování a pohodu na pracovišti (Collie et al., 2018). Adaptabilnější asistenti mají výrazně vyšší radost z práce, jsou motivováni k participaci na výuce, vnímají sami sebe pozitivněji (Martin et al., 2021).

Spolupráce asistentů a učitelů je jev procesuální, dynamický a závislý na mnoha faktorech. Odborná literatura reflektuje problematiku asistentské profese různě. Snaží se navrhnout různé cesty, jak by mohla být kooperace mezi učiteli a asistenty funkční. Z toho vyplývá, že správně nastavená spolupráce předpokládá porozumění popsaným podnětům a doporučením. V případě neshod či konfliktů je třeba vyjasnit si nesrovnalosti a prostřednictvím sebereflexe se zaměřit na nastavení optimálních podmínek spolupráce. Každý aktér vzdělávání ovšem může chápat spolupráci odlišným způsobem v závislosti na podmínkách konkrétní situace. Ve výzkumu se zaměřujeme na fungování týmu asistentky pedagoga a začínající učitelky. Chceme pochopit a vysvětlit specifika jejich spolupráce.

2.2 Metodologie výzkumu a výzkumný design

2.2.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Na problematiku spolupráce asistentky pedagoga a začínající učitelky nahlížíme skrze analýzu osobní zkušenosti aktérek. Ve výzkumné části této případové studie, která k interpretaci užívá fenomenologickou analýzu, se zabýváme žitou zkušeností účastnic výzkumu, kterými jsou začínající učitelka (Ulrika) a asistentka pedagoga (Anna).

Cílem výzkumné části práce je zachytit a analyzovat zkušenost asistentky pedagoga a učitelky, které spolu spolupracují ve třídě na 2. stupni základní školy. Zajímá nás, jakým způsobem popisují vzájemné vztahy a komunikaci a jak tyto prvky formují výslednou spolupráci ve třídě.

Hlavní výzkumná otázka zní:

Jak vnímají vzájemnou spolupráci ve výchovně-vzdělávacím procesu asistentka pedagoga a začínající učitelka na 2. stupni základní školy?

Dále pracujeme s dílčími výzkumnými otázkami:

1. Jakým způsobem je iniciována spolupráce asistentky pedagoga a začínající učitelky?
2. Jaké vnější a vnitřní bariéry vnímají asistentka pedagoga a začínající učitelka ve vzájemné spolupráci?
3. Jaké specifické komunikační podmínky a charakteristiky konstruuji spolupráci asistentky pedagoga a začínající učitelky?

2.2.2 Výzkumný design

Pro účely případové studie byl zvolen kvalitativní výzkum. Výsledky kvalitativního přístupu nejsou statistické, ale jedná se o identifikování konkrétního jevu, odhalení podstaty zkušenosti aktérů výzkumu a nabytí nových informací, které může zachytit pouze tento typ výzkumu (Strauss & Corbin, 1999). Takový přístup odkrývá podstatu života lidí a jejich příběhů. Závisí ovšem na zájmu a především výzkumných schopnostech výzkumníka a také na ochotě informanta ve výzkumu participovat (Gulová & Šíp, 2013). Předem vytvořený vztah mezi těmito dvěma subjekty posílí kvalitu získaných dat a samotný vztah výzkumníka k příběhu. Vzhledem k povaze výzkumných cílů považujeme kvalitativní výzkum za ideální přístup, jenž umožňuje přiblížit se zkušenostem informantů a porozumět obsahům jejich sdělení.

2.2.3 Metodologie výzkumu

Přístup interpretativní fenomenologické analýzy (IPA) se nám jeví jako vhodný nástroj pro záměry našeho výzkumu, protože cílem IPA je zachytit prožitky a zkušenosti. Díky reflektované subjektivitě je možné vstoupit do zkušenosti druhého, a snáze se tak napojit na žitou zkušenost informanta (Larkin et al., 2006). Epistemologicky je IPA postavena na třech pilířích: fenomenologii, hermeneutice a idiografii. Uvnitř existující objektivní reality si člověk konstituuje realitu, kterou subjektivně vnímá a přikládá jí subjektivní významy. Prostřednictvím důsledné interpretace výzkumníkem lze nejlépe využít význam osobní zkušenosti a vnitřního světa jedince (Smith et al., 2009).

Vzhledem ke zvolené metodě proběhl výběr výzkumného vzorku záměrně. Pro IPA postačuje malý vzorek, který ale dobře reprezentuje zkoumaný fenomén (Larkin et al., 2006). Zde prezentovaná analýza se zaměřuje na reflektovanou zkušenost aktérů. Účastník se snaží pochopit svoji zkušenost, zatímco výzkumník se snaží odhalit, jak účastník svoji zkušenost chápe (Smith & Osborn, 2003). Informanti jsou totiž nositeli jevu, který sami „produkuji“ (Smith et al., 2009).

2.2.4 Analýza dat

V souladu s IPA jsme data získávali prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s dvěma záměrně vybranými aktérkami výchovně vzdělávacího procesu (asistentka pedagoga a začínající učitelka). Realizovali jsme dva hloubkové dvouhodinové rozhovory doplněné o sebereflektivní zápisky aktérek, které zachycovaly jednotlivé prožitky a osobní náhledy na dění ve třídě. Rozhovory byly nahrávány, poté doslovně transkribovány a doplněny o popisy neverbálních projevů. Analýza dat byla provedena technikou otevřeného kódování. Docházelo k opakovanému čtení textu a doplňování kódů. Data jsme kodovali v programu MaxQda, v němž vznikla jednotlivá témata. Podle postupů IPA jsme identifikovali témata, která byla dávana do vztahu s ostatními (Smith et al., 2009). V posledním kroku jsme tedy mezi jednotlivými případy nacházeli společná témata odhalující propojenost napříč všemi případy. U metody IPA je podstatné zmínit jedinečný aspekt individuálnosti, rozdíly i podobnosti ve zkušenostech aktérů (Smith, 2011). V procesu analýzy text podléhal neustálé revizi a procesu přestrukturování témat vycházejícího z obecného analytického postupu IPA (dle Smith et al., 2009). Ve finální podobě byly interpretace textů předloženy aktérkám za účelem získání zpětné vazby k obsahu a následně prezentovány.

2.2.5 Místo šetření a výzkumný vzorek

Základní škola, v níž probíhal výzkum, má malý počet žáků a nachází se v sociálně vyloučené lokalitě. Každý ročník má pouze jednu třídu, kterou navštěvuje maximálně 25 dětí. Na celé škole pracuje 15 pedagogů a 4 asistenti. Z tohoto důvodu učí učitelé s aprobací na 2. stupeň ve všech daných ročnících. Asistent pedagoga je přítomen v 6.–8. ročníku.

Učitelka Ulrika

První informantkou je začínající učitelka Ulrika. Ulrice je 27 let, vystudovala pedagogickou fakultu s aprobací na 2. stupeň – obory dějepis a křesťanská výchova. Po ukončení studia začala učit na základní škole. Ulrika si chtěla doplnit pracovní úvazek, a tak začala učit také předměty mimo svou aprobaci: výtvarnou výchovu, hudební výchovu a v letošním roce i tělesnou výchovu. Učí již třetím rokem, druhým rokem je třídní učitelkou. Její pedagogická praxe byla do velké míry ovlivněna přechodem na online výuku z důvodu koronavirové pandemie. V souladu s definicí Průchy et al. (2009) budeme popisovat Ulriku jako začínající učitelku.

Ulrika je třídní učitelkou 9. ročníku, kde oficiálně není přítomen žádný asistent pedagoga, ačkoliv se ve třídě učí několik žáků s odlišným mateřským jazykem. Žáci nemají nárok na asistenta pedagoga, protože nespadají pod kategorie dané podpory dle aktuální

legislativy. Přesto má Ulrika zkušenost s výukou, ve které figuruje asistentka neoficiálně. Konkrétně s asistentkou Annou má v letošním roce možnost spolupracovat jednou týdně v hodinách dějepisu 8. ročníku. Většina minulého roku proběhla na bázi online hodin a bez přítomnosti asistentů pedagoga. Obě ale dobrovolně doučovaly ty děti, které se nemohly distanční formy vzdělávání zúčastnit. Doučování probíhalo každý den několik hodin, takže se Anna a Ulrika dostaly užšího kontaktu. Nejvíce spolu měly možnost pracovat ihned po jejich nástupu do školy, který se časově shodoval. Anna byla přítomna výuky hodin dějepisu 7. ročníku, který tehdy Ulrika vyučovala.

Asistentka pedagoga Anna

Anně je 47 let a pracuje na stejné škole jako Ulrika. Je asistentkou u dvou chlapců podle IVP. První chlapec absolvuje 5. třídu, má snížený intelekt a poruchy učení. U druhého žáka byla diagnostikována porucha autistického spektra. Anna původně vystudovala střední školu textilní. Celý život pracovala mimo pedagogické obory. V dané škole začala pracovat na administrativní pozici v kanceláři, poté jako vrátná. Vedení školy Anně proplatilo kurz pro asistenty pedagoga, který úspěšně absolvovala. Po jeho ukončení nastoupila na pozici asistentky pedagoga, kterou vykonává již třetím rokem. Během tří let praxe měla na starost několik žáků odlišného věku. Vyzkoušela si práci na 1. i 2. stupni. Nejdéle setrvala u žákyně v 7. ročníku, která pocházela ze sociálně slabšího prostředí a měla velké problémy s učením, kvůli čemuž dvakrát opakovala ročník. Dívka ukončila sedmou třídu, čímž splnila povinnou školní docházku, a odešla ze školy. Z toho důvodu asistentka Anna přešla do jiné třídy k dalšímu žákovi.

2.3 Interpretace analýzy

Oba realizované rozhovory byly analyzovány a z výpovědí informantek vzniklo několik hlavních témat s příslušnými podtématy. Další část analýzy se zaměřovala na souvislosti mezi jednotlivými rozhovory, byla tak vytvořena nadřazená témata, která shlucovala podobnosti objevující se u obou akterek. Při hledání společných témat je zásadní vycházet z definovaných cílů výzkumu. Ve výsledku se nalezená společná témata prolínají a navazují na sebe. Data byla interpretována ve třech tematických oblastech:

- iniciace spolupráce,
- vnější a vnitřní bariéry spolupráce,
- komunikační toky.

2.3.1 Iniciační spolupráce

Iniciační momenty spolupráce

Z výzkumu vyplývá, že spolupráce ve třídě byla v případě informantek iniciována z různých důvodů. Existuje několik typů iniciačních momentů, které se mohou opakovat během roku.

Zahájení spolupráce učitelky na 2. stupni s asistentkou pedagoga proběhlo *systemově*, tedy na začátku školního roku. Asistentka byla zařazena do třídy druhým rokem na základě doporučení školského poradenského zařízení, protože se ve třídě vyskytoval žák s potřebou podpůrného opatření asistentem pedagoga. Začínající učitelka tedy vstupovala do třídy, kde již asistentka participovala: „[...] když jsem tam přišla, tak ta asistentka už u toho dítěte byla rok“ (U). Později byla spolupráce iniciována *spontánně*, a to ve dvou specifických situacích. U začínající učitelky se ukázala potřeba mít ve třídě během konkrétních předmětů asistentku jako podporu, na kterou systémově neměla v dané třídě nárok. Učitelka pocítovala bezmoc, ve třídě se totiž vyskytly problémy s kázní. Objevila se u ní potřeba kooperace v týmu, aktivně si o pomoc řekla. „Chuděrka mladá učitelka říkala, tam se prostě nedá učit, že hrozný“ (A). Ze strany asistentky v jiné situaci vznikl dočasný podnět ke spolupráci ve chvíli, kdy přidělený žák nepřišel do školy. Asistentka měla možnost jít do jiné třídy dočasně, na základě momentální potřeby konkrétní hodiny. „Ona vlastně měla v tom rozvrhu volnější jako hodiny, takže když nebyla třeba v té třídě vyloženě potřeba, tak se zeptala, jestli má jít do té jiné třídy“ (U). V posledním případě byla iniciována spolupráce *synergicky*, vycházela z motivace obou informantek. Jelikož se jim podařilo vytvořit si dobrý v praxi funkční vztah, vytvořila se u nich vnitřní motivace ke spolupráci také mimo vyučování. „[...] ať už to je to doučování, třeba i úklid třídy jo [...] začaly jsme vést spolu kroužek deskových her“ (U).

Z výzkumu vyplývá, že existuje také tzv. *spontánně ambivalentní moment spolupráce*, který se pojí se změnou postoje aktérů. Ačkoliv bývá asistent pedagoga přidělen jako podpůrné opatření v konkrétní třídě, asistentka se setkala s přímým odmítnutím od systémově přidružené učitelky Markéty. Byla opakovaně požádána, aby se neúčastnila vzdělávání žáků ve třídě. Stalo se tak na základě osobních nesympatií a předsudků vůči asistentké pozici. „[...] právě říkala, že to je úplně zbytečný povolání (asistenti), říkala: „Ona tam jenom tak sedí v té lavici a vlastně nic tam nedělá a bere za to peníze“ (A). Krizová situace s třídním kolektivem ovšem vedla učitelku ke změně názoru. Konkrétně ve chvíli kdy přidělená učitelka potřebovala pomoc při incidentu, na který byla ve třídě sama. „Ztratily se jí dvě děti na výletě a pak se strašně bála do těch hodin chodit [...] říkala: „Můžeš tam jít se mnou?“ [...] a najednou říká: „Já jsem si nikdy nemyslela, že je to tak fajn mít asistentku“ (A).

Prvky determinující počátek spolupráce

Ve specifické situaci začínající učitelky na 2. stupni se objevilo několik prvků, které výrazně ovlivnily nastavení podnětného prostředí spolupráce již v počátcích. Ačkoliv učitelka začínala s výukou dějepisu ve třídě s již zaběhlou asistentkou pedagoga, aktérky měly *přehled o kompetencích* ve třídě. Učitelka si uvědomuje, že její úloha je vedení hodiny a vnímá zodpovědnost za vzdělávání všech žáků. Zatímco asistentka vnímá svoji úlohu jako podporující a komplementární: „[...] učitel vede tu hodinu, on si rozhoduje o tom, co budeme dělat a já mu s tím pomáhám“ (A). Přestože jsou jejich role vymezené na první pohled hierarchicky, z výzkumu vyplývá, že dvojice vůči sobě vnímá *rovnocenný přístup*. „Prostě vůbec vůči těm dětem se necítím jakoby podřízená pod tím učitelem“ (A). Rovnocenný přístup dominuje v jejich profesním vztahu, kde se obě cítí jako partneři: „[...] aby hned od začátku oba měli pocit, že není nikdo jakoby nadřazenější a někdo podřízenější“ (U). Obě informantky vyjadřují nelibost vůči možné nadřazenosti pedagogů k asistentům. Opakovaně negují potenciální mocenské jednání pedagogů vůči asistentům. „Na začátku si myslím, že se k těm asistentům nikdo před těma děckama nesmí zachovat zlet, jako s nějakou nadřazeností“ (U). Prvek vztahové roviny, ve kterém dominuje *osobní sympatie*, je pro informantky během iniciace důležitý: „[...] u toho pohovoru, aby jako tam proběhla i vzájemná nějaká sympatie“ (U).

První impuls během iniciace vnímají aktérky jako významný prvek spolupráce. U začínající učitelky se při prvním kontaktu s asistentkou objevily tendence nejdříve vyčkat na krok ze strany asistentky, a to z důvodu větší zkušenosti a časového hlediska. „[...] prostě bude (asistent) ten, kdo udělá ten první krok. Možná u té asistentky z toho důvodu, že prostě ten učitel je víc rozlitanější třeba, takže aby jako ona přišla jo, když má ten prostor“ (U). Asistentka vidí jako povinnost přijít k učiteli a domluvit se na společném postupu. Vychází ze zkušenosti specifik vyučování na 2. stupni, kde se učitelé neustále střídají a asistent ve třídě zůstává jako stabilní osoba. V případě prvního impulsu je brán v potaz prvek *znalosti prostředí*. Z výzkumu vyplývá, že znalost prostředí implikuje uvedení nově příchozí do třídy bez ohledu na status pozice. Závisí na tom, kdo z aktérů pracuje ve třídě delší časový úsek a zná děti: „[...] když jsem tam přišla, tak ta asistentka už u toho dítěte byla rok, takže vlastně tam začla znovu akorát ve vyšší třídě, takže ty děcka ji znaly narozdíl ode mě“ (U). V jiném případě iniciace spolupráce v odlišném ročníku došlo k recipročnímu uvedení do třídy, poněvadž prostředí bylo nové pro obě aktérky: „[...] jsme přišly na tu pozici obě dvě novy, takže jsme se jim představily navzájem“ (A).

Atmosféru ve třídě může v počátcích ovlivnit podle informantek mocenské jednání. „A ne prostě přijít do třídy a hnedka začít ty děcka třeba nějak buzerovat ve zlým“ (U). UVědomují si, že prostor tvoří nejen architektura školy, ale také slova a činy. Dobré

nastavení spolupráce ve třídě je rozhodující v *prvních několika minutách začátku hodiny* a může ovlivnit další fungování týmu ve třídním kolektivu. „První moment je takový jako nejdůležitější, což ty děcka prostě poznají hned, cítí to, cítí nervozitu, děcka cítí všechno, takže tam je asi důležitá hodně ta první minuta nebo prvních pět minut“ (U).

V souhrnu je pro informantky podstatné si před oficiálním zahájením spolupráce najít čas na *společné setkání* a vyjasnit si vzájemná očekávání. „Je super se před tím nějak poznat jo, přijít do té školy fakt třeba dřív do té práce, jít do toho kabinetu a představit se jenom mezi čtyřma očima jo nebo mezi deseti očima, co tam seděj“ (U).

2.3.2 Vnější a vnitřní bariéry spolupráce

Rigidní umístění asistentů

Vykonávání profese asistentů pedagoga s sebou přináší určitá negativa. Jako poměrně zásadní úskalí se vyjevuje spárování asistentky se třídou nebo s učiteli. Rigidní neboli *systemové umístění asistentů* vnímají informantky ne vždy jako efektivní a vyhovující. K procesu přidělování a navázání asistentů na základě speciálních vzdělávacích potřeb konkrétního žáka se staví negativně. V jedné konkrétní situaci musela asistentka opustit třídu, jelikož odešla žákyně, u níž byla přidělena k zajišťování podpory. Celá třída díky tomuto procesu přišla o cenný prvek pomoci: „[...] takže jsem se vlastně přesunula jakoby s ní do té osmé třídy ještě k tomu druhému žákovi, nás (učitelku a asistentku) takhle nelidsky oddělili“ (A). Obě aktérky pocítují rezignaci vůči rigidnímu nastavení podpory v důsledku umístění asistentky pedagoga pouze na základě doporučení školského poradenského zařízení. Přesuny asistentky pedagoga v rámci navázání na jednoho žáka vnímají v jejich situaci jako *násilné ve vztahu k dítěti a komplikované vůči vztahu s učitelkou*. „Takže já jsem vlastně zdělila s tím dítětem jakoby tu učitelku a zase by asi nebylo úplně moudrý jakoby trhat od toho dítěte, na který už jakoby je na tu asistentku zvyklý, protože prostě si třeba nesedneme s tou asistentkou“ (A). Informantky upozorňují na *nerovnost*, která vyplývá z podstaty asistentky role. Nadřazenost, která vychází z hierarchicky vyšší pozice, může podle informantek může budovat nerovné podmínky a vztahy. „Učitel může říct asistentovi, ať nechodí do třídy, pokud nemá chuť, ale asistent vlastně ne“ (U). Z výzkumu je zřejmé, že ačkoliv je podmínka rovného vztahu tolik podstatná, asistentka zažívá občasné *nejistoty, tlak a určitou podřízenost* ve vztahu k ostatním učitelům. Stává se tak ve chvíli, kdy nabízí pomoc z vlastní iniciativy a přichází do cizí třídy, v níž není přiřazena systemově. „Jestli mě tam opravdu potřebuje nebo jestli můžu jít k někomu do té třídy“ (A).

Problém nastává, když je ve třídě přítomno více žáků, kteří *nemají nastavené podpůrné opatření*, které by odpovídalo reálné potřebě: „[...] i přesto, že má třídu v podstatě plnou cizinců a problémových dětí, ale žádný na tom není tak, že by na něj byl psaný asistent, takže tam ani asistent jakoby být nemůže“ (A). Učitelka cítí bezmoc, pokud je potřeba pomoci žákům se speciálními potřebami ve třídě, kde není nárok na asistenta pedagoga. „Ona je opravdu potřebná, ale není tam dítě, na které by byla psaná“ (U). V tom případě se impuls k umístění asistentky ze strany učitelky stává nepostradatelným prvkem. Ovšem vedení školy musí operativně reagovat na výzvy učitelů. Ačkoliv obě informantky přicházejí s novými podněty, vnímají jako nutné *vyvinout tlak na vedení školy*, aby se aktivity realizovaly. „A tak dlouho jsme třeba tlačily na tu paní ředitelku, aby jí to prostě řekla. My tam právě vždycky už jdeme s nějakým hotovým nápadem, že už jsme to vlastně si rozhodly“ (A).

Nestabilní postavení asistentů

Pozice asistentů ze své podstaty je aktérkami vnímána jako *nestabilní, přinášející pracovní nejistoty*. „My nemůžeme mít smlouvu na dobu neurčitou, takže my máme pořád na dobu určitou, takže v momentě když třeba to dítě vyjde z 9. třídy a nebudu mít žádný dítě, tak můj pracovní poměr končí“ (A). Legislativa podle nich nenabízí jiné možnosti, aby byla možnost vykonávat podporu více flexibilně. „[...] což taky není úplně ideální stav“ (A). Začínající učitelka, která nemá asistentku ve třídě stabilně, vítá její přítomnost v hodinách i na školních akcích. Opakovaně vyslovuje prosby ohledně možnosti spolupráce, objevují se především obavy, zda asistentka bude součástí týmu. „Doufám, že už bude přívětivá situace a že se třeba půjde s těma děčkama na takovej ten veletrh středních škol, že tam půjde třeba se mnou“ (U). Asistentka se v důsledku nejistot dostává do pozice, v níž samu sebe chápe jako *levnou pracovní sílu* (například při suplování). Obě aktérky vnímají negativně, že asistenti se reálně stávají nedocenenými pracovníky. Asistentka se obtížně ztotožňuje se svou pozicí při suplování za učitele. Cítí jen malý podíl na rozhodování, ale velký tlak z vedení školy, nemá totiž možnost odmítnout zastupování. „No v podstatě se vypíšíou suply, a protože učitelé by za to asi brali moc peněz, je lepší to šupnout asistentovi“ (A). V důsledku takového jednání má tendence snižovat vlastní post, cítí se využitá a vnímá svoji pozici systémově jako *nízkou a podřízenou*. Konstruuje se tak profesní sebevnímání: „[...] jak jsme malí, tak máme dozory na chodbách, tak se asi takto půjčujeme jakoby“ (A).

Vztahová rovina

Dvojice vnímá *direktivní přístup* ze strany některých učitelů vůči asistentům negativně. Tento jev je ve škole přítomný a uvědomovaný jak aktérkami, tak ostatními kolegyňmi ze školy. Z výzkumu vyplývá, že direktivní přístup kolegyně vidí a snaží se

asistentku podpořit. „No ale tak mohla by ti to říct tak jako hezky“ (sdílí učitelky) [...] Anča vždycky říkala „ona se k tobě chová hrozně, ona ti to říká, jakože toto musíš udělat, toto musíš udělat,“ jako ty si necháš tak poroučet?“ (A). Přílišné úkolování asistentky ze strany učitelky, rozkazy a zahlcení, které nezvládá je vnímáno negativně. Delegované úkoly navíc, které jsou v kompetenci a možnostech druhé osoby, jsou vyhodnoceny jako zneužívání pozice a jsou na úkor druhých kolegyň: „A já říkám, ale to není prostě možný jako vůbec ani splnit jo, z té její strany nevidím takou tu jakože chuť dělat něco navíc, ale mě by zaúkolovala [...] tak ona prostě akorát přijde, teď to na mě naválí“ (A). Informantky si uvědomují, že potenciální *nadřazenost vůči asistentům* vyplývá ze statusu asistentské profese. Dominance, která vychází z hierarchicky vyšší pozice, může být v důsledku eliminující pro otevřenou komunikaci. Pokud je záměrně zneužívána, vytváří další nerovnosti v pracovním vztahu. „Když učitelce nesedne asistent, tak může říct, že není potřeba. Nicméně pokud si asistent nesedne s učitelem, tak nemůže říct nic“ (U). Potenciálně nadřazené jednání pedagogů k asistentům je v jejich vztahu explicitně odmítáno, neboť podle informantek buduje nerovný vztah: „[...] se k těm asistentům nikdo před těma děčkama nesmí zachovat zle jako s nějakou nadřazeností, není nikdo jakoby nadřazený a někdo podřízený [...] prostě chovat se jako s nějakou úctou nebo pokorou“ (U).

Informantka učitelka si uvědomuje, že při nástupu na základní školu se u ní v *začátcích učitelství bez zkušeností s asistenty* objevil spíše odmítavý postoj. V současnosti naopak vítá pomoc asistentky, s níž má velmi pozitivní zkušenosti. „Je to hrozně hezký, jako že fakt se mi s ní strašně dobře spolupracuje“ (U). Je zřejmé, že právě pozitivní zkušenost učitelky s asistentkou vzbudila aktivní zájem o další spolupráci.

Vytvořený vztah akterek ovlivňuje motivaci dělat věci nad rámec povinností. *Vztahová rovina* ovlivňuje to, zda jsou úkoly plněny dobrovolně s nadšením, nebo z nutnosti: „[...] su přidělená do té třídy, takže to vlastně udělám pro ni, že jo, a to ostatní dělám jakoby dobrovolně pro ty ostatní, na druhou stranu ráda akorát úplně ne tak ráda jako třeba pro Ulriku“ (A). Ve třídě, kde asistentka vnímá aspekt fungující spolupráce, se objevuje vnitřní motivace a touha participovat na aktivitách. „Když jedeme třeba, jedu s někým, kdo si mě třeba vyžádá, tak to samozřejmě jedu s tou třídou, která třeba asistenta vůbec nemá, ale když Ulča bude chtít jet na výlet, tak pojedu, protože asistenta nemá a bude to zase fungovat“ (A).

Z výzkumu vyplývají další bariéry spolupráce v kauzalitě s náplní práce, které informantky považují za významný determinant spolupráce. Například nedostatek ochoty, času a prostoru pro společné plánování vytváří v důsledku negativní přístup akterů vzdělávání ke spolupráci.

2.3.3 Komunikační toky

Forma komunikace

Jako významný prvek, který se podílí na utváření vztahu mezi asistentkou a učitelkou se ukazuje komunikace. Vnitřní motivace ke spolupráci je podle aktérek podstatná pro další fungování ve třídě. Je ovšem závislá na *otevřeném oboustranném zájmu o komunikaci a sdílení*: „... protože se o tom asi víc bavíme a ta spolupráce funguje úplně daleko líp, protože když si má člověk čas o tom popovídat a cítí i z té druhé strany, že mají tu snahu a chuť dělat něco, tak se asi pracuje líp“ (A). Z výzkumu také vyplývá, že *transparentní komunikace* je důležitou součástí každodenního fungování ve třídě, specificky v začátcích spolupráce. Díky otevřené komunikaci není pro aktérky problém doptávat se a pokud je potřeba upřesnit jakýkoliv výukový krok. Je-li dvojice opravdu sladěná, snižuje se ovšem potřeba komunikovat všechny pokyny explicitně. „Jediný, co se tím pádem třeba jenom doladuje, je to, jestli půjdeš tady ke klukovi X a já půjdu tady dopředu, nebo naopak?“ (U). Komplementarita mnohdy i bez verbálních domluv je poté žitou zkušeností dvojice. „Nebo já už to rovnou vidím, už tam sedí, tak já jdu automaticky dopředu k někomu jinému. Jo, a už to tam vůbec nemusí jako probíhat tady to“ (U). Z výzkumu vyplývá, že taková forma komunikace napomáhá zbavit se strachu z ponížení, jak tomu může být u nekomplementárních vztahů, kde funguje komunikace ze strany přidělené učitelky převážně na bázi moci (French & Raven, 1959), nikoliv na respektující komunikaci. „Ona po mně vlastně chtěla, že bych tam měla být teda od osmi, sedět tam o těch přestávkách, takhle se se mnou bavila... ona paní učitelka prostě přijde, řekne mi to to to to to udělej“ (A).

Forma *průběžné komunikace* během dne se jeví jako nutná. Jedná se o společný čas, v němž se debatuje fungování třídy mimo běžnou pracovní dobu: „[...] potkáme se ve dvě potom u kafe, když všichni odejdou“ (U). Jedná se o *neformální a přátelské setkání*, které zefektivňuje společné fungování. „S tou Ulrikou, když to prostě probereme, třeba já nevím, přijdeme do práce na sedmou, i když chodíme na osmou. Máme tu hodinu čas prostě to probrat“ (A). Díky neformálnímu setkání a času, který spolu tráví nad rámec svých povinností, se mohou lépe poznat a prohloubit svůj osobní vztah, což následně zlepšuje vztah pracovní. „Máme mezi sebou hrozně dobrou vztah a hrozně dobrou harmonii... uvolněný... máme ten vztah teďka kamarádskej“ (U).

2.3.3.2 Komunikační roviny

Komunikace ohledně konkrétní spolupráce ve třídě funguje ve *třech specifických rovinách*. Na bázi *společného plánování s předstihem*, na úrovni *intuitivního nacítění* či *spontánní výzvy*. Závisí na vybrané situaci, podle které je vybírán komunikační přístup. „Jsmo prostě byly domluvený, že jedna jde dopředu a jedna dozadu[...] nemusíme si ani

jedna říkat, nebo spíš já jí nemusím říkat, co bych potřebovala nebo tak, ale ona naprosto přesně ví [...] Řeknu, no paní asistentka ti pomůže a já jdu třeba za jiným dítětem a ona hned ví a jde“ (U). Každá ze tří specifických rovin komunikace funguje v různých situacích, bývá aplikována a reflektována v praxi informantek.

Pro informantky je *flexibilita* součástí práce asistentky. „Ona vlastně měla v tom rozvrhu volnější jako hodiny, takže když nebyla třeba v té třídě vyloženě potřeba, tak se zeptala, jestli má jít do té jiné třídy“ (U). Asistentka vnímá jako povinnost, že by měla přijít k učitelce a domluvit se na společném postupu. Toto jednání je ovlivněné zkušeností z 2. stupně, kde se učitelé střídají.

„Nebo já už to rovnou vidím, už tam sedí, tak já jdu automaticky dopředu k někomu jinému jo a už to tam vůbec nemusí jako probíhat tady to“ (U). Vědomě *vyjasněný komunikační tok* prospívá fungování ve třídě, v některých případech funguje také neverbální komunikace. Učitelka vnímá pozitivně také to, že asistentka nacítí a rozpozná její potřeby správně a dokáže samostatně jednat, pokud je potřeba: „[...] ale ona naprosto přesně ví, co se mi v tu chvíli by líbilo nebo co se mi hodí“ (U).

Prvky pozitivně ovlivňující vztah s dětmi

Z výzkumu vyplývá přítomnost *dvou komplementárních rolí*, které jsou informantkami vnímány pozitivně. Ukazuje se, že učitelka ve třídě zastává spíše roli *učitelskou* a asistentka *mateřskou*. Tento pohled se promítá do uchopení vztahu s dětmi, ačkoliv se tyto dva rozdílné přístupy pozitivně doplňují: „[...] ona to říkala možná víc mateřsky. Že já to říkám moc jako učitelsky, ale ona to zase řekne tak hezky, hezky s tím jako mateřským pochopením, tak to je určitě dobrý“ (U). Přítomný komplementární vztah dává dětem jistotu. Pozitivní dopad má tandem na důvěru dětí, které vyhledávají dvojici v případě potíží. „Oni jdou za náma a řeší ty věci s náma dvěma zaráz třeba. Ty děcka jdou a řeknou prostě, že chtějí mě nebo paní asistentku a nechcú s nikým jiným mluvit“ (U).

Dělbou rolí ovlivňují podle informantek *věk a zkušenosti*. Věk aktérky spojují primárně se zkušeností a schopností zvládnout třídu. „Ta chuděrka mladá učitelka říkala, tam se prostě nedá učit, že hrozný. V té mé třídě u toho žáka učí velmi zkušená paní učitelka, nevím, šedesát pět jí je, takže to opravdu s těma dětma problém nemá“ (A). Starší učitelka je spojována se zkušeností a větší samostatností. Učitelka v mladším věku ovšem pocítuje větší mentální blízkost dětem, která jí pomáhá pochopit a nacítit se na děti bez obtíží: „[...] prostě jsem jim jako blízko věkově, vím, o čem se baví, chápu jejich jakoby zájmy jo, což prostě čím jsou ty učitelky starší, tak už nerozumí“ (U).

Z výzkumu vyplývá pozitivní přínos *zkušeností osobních a profesních*, které má asistentka. Díky přijetí a ocenění těchto zkušeností učitelkou v oblastech, které ještě sama nemá vzhledem ke svému věku osvojené, si mohou efektivně vypomáhat a maximalizovat potenciál výuky. „Má svoje děti v podobném věku, takže zase jako má víc zkušeností s těma menšíma dětma a o to líp se nám tam pracovalo, že třeba zvládala víc věcí než já a tím myslím ty výchovný třeba, což jako já ještě úplně neumím“ (U). Přirozená dělba rolí nastavuje harmonickou atmosféru ve třídě.

Výzkum odhaluje velkou obavu začínající učitelky o zdraví třídy. Ta vyplývá z menších zkušeností a popisuje je explicitně s emočním zabarvením. „Já jsem pořád jako taková vynervená [...] jako že neskočí úplně pod auto, doufám, já z toho mám vždycky úplně strašnej strach“ (U). Asistentka jako zkušenější pomáhá přítomné obavy eliminovat. Existují totiž situace, ve kterých si učitelka není jistá svým jednáním nebo nevypoznává dostatečně situaci. V tom případě je velmi ceněná *samostatná intervence asistentky* v organizačních a sociálních situacích. „Její přítomnost byla ale skvělá hlavně v tom, že když jsem si sama nevšimla, jaký tým odpověděl rychleji, postřehla to. Ona si toho všimá a vyřídí to“ (U).

Uspořádání společných prostor podle informantek podporuje možnosti vzájemné komunikace. Aktérky obývají společný kabinet, ve kterém má asistentka velký stůl pro přípravu. „Takže to tak vyšlo, že tam budem spolu, což nám vyhovovalo oběma (A), řešíme to (školu) ráno před prací, odpoledne po práci“ (U). Ukázalo se, že společný kabinet dvojici pomáhá snáze komunikovat, což posiluje tandem a vytváří bezpečný prostor pro děti: „[...] jenom fakt výhody. Je to takovej ostrůvek uprostřed“ (U).

Prvky negativně ovlivňující vztah s dětmi

Ačkoliv *kamarádský vztah* asistentky s dětmi přináší pozitiva, současně je limitující v okamžiku dočasného přestupu do role učitelky. „Mám to s těma dětma nastavený tak jako hodně na kamarádsko. A ono se mi to pak jako dost nevyplácí v těch suplovaných hodinách, kdy si jako myslí „jéé vy tady budete s náma, no tak to je super, to si budeme povídat“ (A). V důsledku kamarádského až mateřského vztahu s žáky pocituje ztrátu autority v dočasné roli učitelky. Negativní vztah může podle informantek vzniknout již během prvních několika minut ve třídě – viz podkapitola Iniciale spolupráce.

Prvek, který se ve výzkumu objevil implicitně, je *nejistota přítomnosti asistentky*. Ačkoliv dvojice aktivně vyhledává možnosti pro spolupráci ve třídě, není jisté, kdy k tomu dojde. „Na druhou stranu mám ještě jedno dítě, kam musím dobíhat, takže fakt tam není moc prostoru“ (A). Asistentka tráví většinu času ve třídě, kde je oficiálně přidělená, a proto nezbyývá prostor participovat jinde. V promluvách se opakovaně objevuje

naděje, ale také nejistota, že asistentka nebude součástí týmu. Ukazuje se, že informantky vidí jako jedinou cestu, jak získat podporu do třídy, systémově navázat asistenty na žáka ve třídě. Vnímají ovšem proces jako obtížný. „My jsme tam teďka i řešili, jestli ten kluk by nešel do nějaké té poradny a neprošel tím procesem, aby mu přiklepli asistentku oficiálně. Přijde mi to hrozně náročný“ (U).

Analýza nabízí mnoho dalších témat k interpretaci. Vzhledem k cílům studie byly předloženy takové závěry, které úzce korespondují s výzkumnými otázkami.

2.4 Diskuze a závěry

Jakým způsobem je iniciována spolupráce asistentky pedagoga a začínající učitelky?

Z výzkumu vyplývá, že spolupráce byla v případě informantek opakovaně zahajována ve třech specifických případech – systémově, spontánně a synergicky. V prvním případě je spouštěčem spolupráce oficiální systém podpory, který s sebou ovšem přináší podle informantek některá úskalí. Jedná se o rigidní navázání asistentů typicky na jednoho žáka a třídu, což eliminuje možnosti flexibilně reagovat na aktuální potřeby v ostatních třídách. Asistentka nemůže dostatečně pomáhat žákům, kteří ji nemají přidělenou jako podpůrné opatření. Ve druhém případě je spolupráce iniciována spontánně na základě potřeby aktuální situace. Ve třídě, v níž je přítomný prvek nezvládnutého chování žáků, přichází žádost o pomoc ze strany učitelky. Do spontánního iniciačního momentu také patří nabídka ze strany asistentky ve chvíli, kdy má prostor v rozvrhu a ze své potřeby kontakt iniciuje. Třetí možnost zahájení spolupráce vychází ze vztahové roviny a vnitřní motivace, kdy aktérky chtějí společně trávit čas navíc. Ukázalo se, že existuje spontánně ambivalentní moment spolupráce, v němž díky společně zvládnuté krizové situaci může dojít ke změně postoje vůči asistentům pedagoga a zahájení spolupráce i přes počáteční předsudky ze strany učitelky.

Počátky spolupráce ovlivňuje několik specifických prvků. Z výzkumu vyplývá, že rovnocenný přístup je pilířem profesního vztahu stejně jako například osobní sympatie během iniciace spolupráce. Informantky považují za podstatné vymezit si prostor pro první společné setkání v týmu a konzultace. Naše zjištění jsou v souladu s Uzlovou (2010), která upozorňuje na problémy již v počátcích spolupráce: nedostatečně vstřícná vzájemná komunikace, nevyjasněná pravidla a kompetence. Dále závisí na prvním impulzu, který ale nemusí být vždy transparentně definován. Pokud má začínající učitelka tendence vyčkávat, zkušenější asistentka vidí jako povinnost udělat první krok. Ačkoliv se objevuje obecně předpoklad, že iniciace přichází v závislosti na vyšším věku a postavení, obě aktérky vnímají jako důvod první iniciace především zkušenosti, znalost prostředí a čas. Znalost prostředí je podstatná v případě, kdy je například asistentka

ve třídě delší dobu, a může tak být uvítací osobou. Pokud jsou obě aktérky ve třídě poprvé, pak se ukazuje jako přínosné navzájem se uvést. Již v počátku spolupráce je přínosné, když aktéři znají vlastní kompetence a mají jasně vymezené role ve třídě. Ukazuje se, že první minuty ve třídě mohou ovlivnit další fungování týmu ve třídním kolektivu. Obecně je negováno mocenské jednání aktérů.

Jaké vnější a vnitřní bariéry vnímají asistentka pedagoga a začínající učitelka ve vzájemné spolupráci?

Z výsledků analýzy vyplývá, že bariérou potenciální spolupráce je samotné postavení asistentské role ve škole. Rigidní umístění asistentů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami se jeví informantkám v jejich situaci jako neefektivní a je vnímáno negativně. Navázání na jednoho žáka omezuje možnosti flexibilní podpory tam, kde je aktuálně třeba (v jiných třídách). Problematické je zajištění všech vzdělávacích potřeb žáků, kteří nemají nárok na asistenta pedagoga a podporu potřebují. Ukazuje se, že nedostatek asistentů ve třídách je řešen neoficiálním zapůjčováním asistentů mezi třídami a vyvíjením tlaku na vedení školy ohledně změn.

Z výzkumu taktéž vyplývá, že pozice asistentky je celkově vnímána jako nestabilní a nejistá. Asistentská pozice je mnohdy chápána jako „levná pracovní síla“, což zvyšuje narativ profese jako podřízené. Pociťovaná nerovnost, která vyplývá z její podstaty, v důsledku rigidního navázání prohlubuje nejistoty a tlaky ve vztahu s učiteli. Jeden z významných determinantů negativních vztahů mezi učiteli a asistenty je podle výsledků direktivní přístup ze strany učitelů. Direktivnost se projevuje především na úrovni zadávání nesplnitelných úkolů, které ze své přirozené pozice asistentka těžko odmítá. Podíl asistentky na přípravách také může gradovat podle toho, jak s dosaženou praxí roste úroveň schopností a kompetencí asistenta (Němec, 2016). Z výzkumu je zřejmé, že asistentka by měla být kompetentní a nezahlcená úkoly ze strany učitelky.

Pokud si aktérky uvědomují bariéry a reagují na ně otevřeně negací, vytváří se pozitivní vztah a vnitřní motivace ke spolupráci. Souhlasíme, že učitelé se potřebují naučit nové strategie pro vzájemnou spolupráci s dalšími pracovníky (viz. též Florian 2008).

Jaké specifické komunikační podmínky a charakteristiky konstruuji spolupráci asistentky pedagoga a začínající učitelky?

Komunikace se ukazuje jako dominantní prvek spolupráce. Je přínosné, pokud asistentka a učitelka mají společný prostor i čas, v němž mohou sdílet. Závisí také na společných prostorách, ve kterých se aktéři pohybují. Velmi pozitivně je vnímáno, má-li dvojice společný kabinet.

Aby výuka probíhala kvalitně, měly by mezi učitelem a asistentem probíhat pravidelné konzultace a přípravy na společném postupu vyučovacích hodin (Viktorin, 2018). Z výsledků vyplývá, že vzájemnou spolupráci výrazně zlepšují společné konzultace i přípravy, výsledný efekt výuky je pak znatelný. Průběžné konzultace v týmu asistentka-učitelka mají totiž ve škole charakter také neformální. Tento čas nad rámec informantky hodnotí jako vysoce přínosný, zejména pokud je pak využit k otevřenému sdílení. Vedení by mělo zajistit prostor a čas pro setkávání týmů asistentů a učitelů, ve kterém se mohou více poznat a porozumět si (Jardí et al., 2022).

Vztahy, které jsou budované na otevřeném partnerství, se jeví jako úspěšnější, vyznačují se sdílením a otevřenou komunikací (Bennett et al., 2021). Ukazuje se, že otevřený oboustranný zájem o komunikaci a sdílení implikuje fungující spolupráci. Komplementarita a otevřená komunikace eliminuje strach z ponížení a umožňuje aktivnost. Ve třídě probíhá komunikace ve třech možných rovinách: na podkladě společného plánování s předstihem, na úrovni intuitivního nacítění či spontánní výzvy. Pokud jsou aktéři již na sebe dostatečně naladěni, není potřeba komunikovat transparentně v takové míře jako v počátcích. Ačkoliv vyrozuměný komunikační tok je stěžejní, empatické vnímání potřeb učitelky se ukázalo pro efektivní spolupráci přínosné.

Z výzkumu vyplývá, že na základě kvalitně vybudovaných vztahů žáci aktivně vyhledávají podporu sehraného týmu. Ukazuje se, že učitelka a asistentka zastávají ve třídě dvě komplementární role, které se v důsledku promítají do jejich vztahu a napomáhají podpoře žáků. Učitelka naplňuje více roli učitelkou a asistentka mateřskou. Každá z těchto úloh nese svá specifika a vztahuje se k věku a zkušenostem aktérů. Pokud začínající učitelka vnímá samostatnou iniciativu asistentky jako přínos a podporu, vzájemné doplňování na základě přirozené dělby rolí a zkušeností vytváří ve třídě harmonii.

Existují jisté limity vztahu se žáky. Suplování asistentky se ukazuje jako problematické z důvodu změny rolí, a tak je v důsledku neefektivní pro výchovně vzdělávací proces i vztahy ve třídě. Pro žáky je jistota jednou ze základních potřeb ve škole, nejistá přítomnost asistentky ve třídě na danou hodinu může narušovat stabilitu ve třídě.

Na hlavní výzkumnou otázku bychom tedy odpověděli následovně.

Jak vnímají vzájemnou spolupráci asistentka pedagoga a začínající učitelka při výchovně vzdělávacím procesu na 2. stupni základní školy?

Naše zjištění ukazují stejně jako u výzkumu Jardí et al. (2022), že při budování důvěry má stěžejní roli rovnost aktérů ve škole. Ponižovat druhé na základě moci je nepřijatelné. Učitelka i asistentka negují jakoukoliv formu snižování druhé osoby, především před dětmi. V týmu se jedinci musí vzájemně doplňovat a být schopni odmítnout

hierarchický přístup založený na bázi moci (Slater & Gazeley, 2019). Výsledky výzkumu jsou v souladu s tvrzením Kucharské a Mrázkové (2014), že partnerský a rovnocenný vztah vzniká opravdu jen tehdy, pokud učitelé nevystupují v dominantním postavení.

Pro dobře nastavenou spolupráci asistentky a učitelky jsou klíčovými podle promluv aktérek: důraz na iniciační momenty spolupráce, eliminace vnějších a vnitřních bariér, dobře nastavený systém podpory prostřednictvím asistentů, rovnost mezi oběma aktéry, otevřená a flexibilní komunikace, profesní kompatibilita a další prvky. Ukázalo se, že pokud mezi aktéry panuje přátelský vztah, je pak jejich profesní spolupráce mnohem kvalitnější, než když spolu nesdílejí osobní sympatie. Dochází k jisté cykličnosti ve spolupráci. Pokud je vztah fungující, aktéři cítí touhu spolupracovat víc, což vede k podpoře fungujících vztahů. Pro úspěšnou práci asistentů a jejich efektivní výkon může být podmínkou například: intenzivní spolupráce s učitelem, systematická příprava na výuku, zpětná vazba na práci, dále pak dostatečné vzdělání, znalosti, vstřícný přístup k žákům, empatie a tolerance (Viktorin, 2018). Podle Kucharské a Mrázkové (2014) navíc vzájemná podpora a respekt.

Závěrem můžeme říct, že případová studie ukazuje na důležitost nastavení dobré spolupráce asistentů pedagoga a učitelů v týmu. Být součástí třídy, kde funguje tým asistent-učitel, může být poté výhodou. Je důležité, aby všichni, kteří vzdělávají žáků - včetně vedení školy - reflektovali, reagovali a zajišťovali prevenci případných obtíží spolupráce. Vzhledem k tomu, že počet asistentů pedagoga stoupá (MŠMT, 2021), jeví se jako podstatné věnovat pozornost tomu, jak zajistit společné plánování, společnou reflexi a čas na budování partnerství (Jardí et al., 2022).

Literatura

- Bennett, S., Gallagher, T., Somma, M., & White, R. (2021). Transitioning towards inclusion: a triangulated view of the role of educational assistants. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 21(3), 187-197. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12508>
- Basford, E., Butt, G., & Newton, R. (2017). To what extent are teaching assistants really managed?: 'I was thrown in the deep end, really; I just had to more or less get on with it'. *School Leadership & Management*, 37(3), 288-310. <https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1324842>
- Bowles, D., Radford, J., & Bakopoulou, I. (2018). Scaffolding as a key role for teaching assistants: Perceptions of their pedagogical strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 88(3), 499-512. <https://doi.org/10.1111/bjep.12197>
- Collie, R. J., Granziera, H., Martin, A. J., & Kontu, E. (2018). Teachers' perceived autonomy support and adaptability: An investigation employing the job demands-resources model as relevant to workplace exhaustion, disengagement, and commitment. *Teaching and Teacher Education*, 74(3), 125-136. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.015>
- Egilson, S. T., Traustadottir, R., & Timmons, V. (2009). Assistance to pupils with physical disabilities in regular schools: promoting inclusion or creating dependency? *European Journal of Special Needs Education*, 24(1), 21-36. <https://doi.org/10.1080/08856250802596766>

- Florian, L. (2008). INCLUSION: Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202–208. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00402.x>
- French, J. R. P., & Raven, B. (1959). The bases of social power. In D. Cartwright & A. Zander. *Group dynamics* (s. 259–269). Harper & Row.
- Gardošová, J. (2015). Hodnocení, metodické vedení, supervize a zvyšování kvality práce asistenta pedagoga. In Morávková Vejrochová, M., et al. *Standard práce asistenta pedagoga* (s. 74–84). Univerzita Palackého v Olomouci.
- Giangreco, M. F., & Doyle, M. B. (2007). Teacher assistants in inclusive schools. In L. Florian (ed.), *The SAGE handbook in special education* (s. 429–439). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781848607989.n33>
- Gulová, L., & Šíp R. (2013). *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Grada.
- Hájková, V. (2018). *Asistent pedagoga – profese utvářená v dialogu*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Jardí, A., Webster, R., Petreñas, C., & Puigdemívol, I. (2022). Building successful partnerships between teaching assistants and teachers: Which interpersonal factors matter? *Teaching and Teacher Education*, 109. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103523>
- Kendíková, J. (2016). *Vademecum asistenta pedagoga*. Pasparta.
- Lechta, V. (ed.) (2016). *Inkluzivní pedagogika*. Portál.
- Larkin M., Watts S., & Clifton E. (2006) Giving voice and making sense in interpretative phenomenological analysis. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 102–120. <https://doi.org/10.1191/1478088706qpo620a>
- Martin, A. J., Strnadová, I., Němec, Z., Hájková, V., & Květoňová, L. (2021). Teacher assistants working with students with disability: the role of adaptability in enhancing their workplace wellbeing. *International Journal of Inclusive Education*, 25(5), 565–587.
- Mrázková, J., & Kucharská, A. (2014). *Spolupráce školního speciálního pedagoga a asistenta pedagoga ve školách zapojených v projektu RAMPS-VIP III*. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.
- MŠMT – Odbor školské statistiky, analýz a informační strategie. (2021). *Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele*. Dostupné z <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>
- Němec, Z. (2016). *Společné přípravy a konzultace jako klíč k úspěšné spolupráci asistenta s učitelem*. Nová škola.
- Němec, Z., Šimáčková-Laurenčíková, K., & Hájková, V. (2014). *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Palounková, Z., Joklíková, H., Kaiserová, A., Košťáková, M., Lindová, K., & Točíková, J. (2017). Asistent pedagoga v inkluzivním vzdělávání. *ACC JOURNAL*, 23(3), 59–69. <https://doi.org/10.15240/tul/004/2017-3-005>
- Paju, B., Kajamaa, A., Pirttimaa, R., & Kontu, E. (2022). Collaboration for Inclusive Practices : Teaching Staff Perspectives from Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(3), 427–440. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1869087>
- Průcha, J., Walterová E., & Mareš J. (2013). *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Portál.
- Růžicka, M., Smolíková M., Flekačová L., & Baslerová P. (2019). *Učitel a asistent ve společném vzdělávání*. Univerzita Palackého v Olomouci. <https://doi.org/10.5507/pdf.19.24454993>

- Sharma, U., & Salend, S. (2016). Teaching Assistants in Inclusive Classrooms: A Systematic Analysis of the International Research. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(8), 118–134. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n8.7>
- Slater E., & Gazeley L. (2019). Deploying teaching assistants to support learning: from models to typologies. *Educational Review*, 71(5), 547–563. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1457011>
- Smith, J. A. (2011). Evaluating the contribution of interpretative phenomenological analysis. *Health Psychology Review*, 5(1), 9–27. <https://doi.org/10.1080/17437199.2010.510659>
- Smith, J. A., & Osborn, M. (2003). Interpretative phenomenological analysis. In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods* (s. 53–80). Sage.
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. SAGE.
- Staněk, M., Karvánková, P., Popjaková, D., Kuřimská, M., & Vančura, M. (2017). Týmové vyučování v kontextu mezioborové spolupráce. *Geografická revue*, 13(1), 43–49. <http://dx.doi.org/10.24040/GR.2017.13.1.43-49>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu*. Albert.
- Takala, M. (2007). The work of classroom assistants in special and mainstream education in Finland. *British Journal of Special Education*, 34(1), 50–57. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2007.00453.x>
- Uzlová, I. (2010). *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Portál.
- Viktorin, J. (2018). Teacher Assistant in the Inclusive School Environment. *The Educational Review, USA*, 2(6), 320–329. <https://doi.org/10.26855/er.2018.06.001>
- Vyhláška č. 27/2016 Sb., *Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v aktuálním znění*.
- Webster, R., & Blatchford, P. (2017). *The Special Educational Needs in Secondary Education (SENSE) study: Final Report: A study of the teaching and support experienced by pupils with Statements and Education, Health and Care Plans in mainstream and special schools*. UCL Institute of Education.
- Wilson, E., & Bedford, D. (2008). ‘New Partnerships for Learning’: teachers and teaching assistants working together in schools – the way forward. *Journal of Education for Teaching*, 34(2), 137–150. <https://doi.org/10.1080/02607470801979574>
- Assistants Working together in Schools - the Way Forward*. Journal of Education.

3 INTERPROFESNÍ SPOLUPRÁCE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA A DALŠÍCH VÝCHOVNÝCH PROFESIONÁLŮ PŘI ŘEŠENÍ PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ ŽÁKA

Alena Paroubková

<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M280-0254-2022-3>

Zavedením inkluzivního vzdělávání v české školní praxi se klade větší důraz na společné vzdělávání všech žáků s přihlédnutím k jejich individuálním potřebám. Výuka je tedy realizována v různorodých třídách, kde se společně vzdělávají žáci s různým stupněm podpůrných opatření, ale také žáci s rozdílným kulturním, sociálním, náboženským nebo jazykovým zázemím. Objektivně se tak zvyšuje potřeba preventivních, ale i podpůrných a dalších výchovných nebo rozvojových aktivit na základních školách. To pak klade nové a vyšší nároky na zvládnání vzdělávací, ale především výchovné role celých škol, ale i jednotlivých učitelů a dalších výchovných profesionálů.

Předmětem této případové studie je interprofesní spolupráce při řešení situace žáka s problémovým chováním. Na základě pojmenování obtíží žáka vzniká specifická interakce a aktivita ze strany výchovných profesionálů, tedy interprofesní spolupráce. Případová studie mapuje a zkoumá, jak na základě takového problému žáka vzniká, probíhá a pokračuje interprofesní spolupráce výchovných profesionálů pracujících v rámci školních poradenských pracovišť.

3.1 Klíčové pojmy v kontextu výzkumu

3.1.1 Spolupráce jako předmět výzkumné pozornosti

„Spolupráce je určitým způsobem vztahového chování, ale také důležitým cílem snažení celé řady lidí. Usilují o ni specialisté, jako jsou trenéři sportovních klubů nebo manažeři projektových týmů, a potřebují ji i lidé v běžných životních situacích. Nezbytná je spolupráce pro chod rodin, zájmových sdružení i obcí.“ (Plamínek, 2009, s. 14)

Spolupráce je tedy aktivita více osob, zaměstnanců, kolegů, odborníků, obvykle žádoucí a užitečná. Spolupráce totiž předpokládá zisk na obou stranách, to je na straně zadavatele úkolu nebo projektu, a i na straně jednotlivých spolupracujících (Plamínek, 2009).

S pojmem interprofesní spolupráce se setkáváme v díle Körnera (Körner et al., 2010). Ten mluví o interprofesní spolupráci v tom smyslu, že odborníci interprofesních týmů

by se měli pravidelně setkávat, aby mezi sebou diskutovali a společně navrhli plány práce a cíle u jednotlivců. V ideálním případě jsou jednotliví odborníci na stejné hierarchické úrovni, proto mezi členy týmu může fungovat odborná a konkrétní komunikace.

Podle Payna (1993) představuje tým prostředek k naplnění žádoucích aktivit. Uvádí, že tým je způsob koordinace individuálních aktivit jeho členů. Jako tým je tedy označován spíše způsob práce nebo myšlení než samotná charakteristika konkrétní skupiny osob.

3.1.2 Předpoklady pro fungující spolupráci

Pro dobré fungování interprofesní spolupráce je třeba splnění některých zásadních kritérií. Jedná se především o to, že členové týmu jsou na sobě závislí a uvědomují si to. Navíc jsou oddáni společným cílům a potlačují své individuální zájmy. Charakteristickým předpokladem dobře fungujícího týmu je otevřená a aktivní komunikace o problému, kdy členové týmu vyjadřují své názory i pocity. Odborných znalostí jednotlivců je využíváno k prospěchu celého týmu a k jejich využívání jsou motivováni a podporováni i ostatní členové (Bělohávek, 2001).

Efektivní spolupráci výchovných profesionálů ovlivňuje celá řada okolností. Patří mezi ně velikost týmu, profesní, kvalifikační a demografická struktura, časová dotace, charakter pracovního úkolu a stanovené cíle (Bedrnová & Nový, 2004).

Jednou z forem interprofesní spolupráce je i spolupráce v rámci školských zařízení. Jde o specifický typ interprofesní spolupráce, který je realizován v prostředí vzdělávání a výchovy žáků a studentů. Interprofesní spolupráce sociálního pedagoga s dalšími členy týmu školního poradenského pracoviště je pak rozšiřujícím pohledem na vznik a průběh interprofesní spolupráce.

Školní poradenská pracoviště zajišťují a realizují poradenské služby na základních školách. Obsazení školního poradenského pracoviště (ŠPP) se na každé škole liší, každá škola si jej sestavuje podle svých možností a počtu žáků. Aby byla spolupráce v rámci ŠPP efektivní, uvádí Kucharská (2013) několik důležitých podmínek. Ve vztahu ke spolupráci je nutné nastavit si koncept poradenských služeb, vymezit pravidla spolupráce mezi jednotlivými výchovnými profesionály, ale také i s jinými externími institucemi, určit kompetence a vytvořit vhodný informační systém ŠPP.

Úskalí spolupráce v rámci školního poradenského pracoviště vidí Knotová (2014) v pracovní vytíženosti pracovníků ŠPP, především pokud se jedná o základní model školního poradenského pracoviště, zahrnující výchovného poradce a metodika prevence.

Z tohoto důvodu je efektivní zřízovat školní poradenská pracoviště v tzv. rozšířeném modelu, kde působí také řada dalších odborníků, např. speciální pedagog, sociální pedagog, školní psycholog apod.

Spolupráce výchovných profesionálů by měla vést k podpoře žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, žáků v riziku poruch chování nebo s poruchami chování a také žáků v obtížných životních situacích. Výchovní profesionálové jsou v úzkém kontaktu se žáky a napomáhají tak optimálnímu vzdělávání. Práce každého výchovného profesionála má svá vlastní specifika, která vychází nejen z jeho pozice v rámci školního poradenského pracoviště, ale i z typu obtíží konkrétního žáka (Mrázková & Kucharská et al., 2014).

3.1.3 Postavení sociálního pedagoga ve škole

Pedagogičtí profesionálové působící v rámci školních poradenských pracovišť monitorují a řeší problémy žáků v různých oblastech výchovně vzdělávacího procesu. Jsou to problémy v oblasti učení, chování a v sociálních vztazích.

Služby školního poradenského pracoviště mohou být zajištěny mimo jiné také sociálním pedagogem. Zavedení funkce sociálního pedagoga popisuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky ve svém dokumentu Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání, příloha č. 3 (MŠMT, 2020). Ve věcném výkladu šablon se na straně 63 uvádí: „Sociální pedagog není pedagogický pracovník, jeho náplní práce je vytvářet propojení mezi školou a jinými subjekty např. obcí, policií, státním zástupcem a zdravotnickým zařízením. Součástí práce je poskytování mediace mezi školou, rodiči a uvedenými institucemi a pomoc s právními a sociálními otázkami.“

Sociální pedagog je v současnosti v mnoha evropských zemích rozšířenou součástí školních poradenských pracovišť. Pozitivní zkušenost s fungováním sociálních pedagogů ve škole nalezneme na Slovensku (Niklová, 2013, Dulovics, 2014, Hroncová, Emmerová et al., 2015, Hroncová et al., 2020). Prezentované výsledky empirických šetření, ve kterých byly mapovány činnosti a oblasti uplatnění sociálního pedagoga ve školách, potvrdily význam takového pracovníka ve škole i reálný prostor, který se pro jeho uplatnění objevuje. Další výzkumy (Hroncová, Emmerová et al., 2015) analyzují angažování sociálních pedagogů při řešení poruch chování, a to nejčastěji spojených s agresivními projevy žáka.

3.1.4 Činnosti sociálního pedagoga ve škole

„Mozaika činností sociálního pedagoga je velice široká a pestrá, relativně stále nová a neopakovatelná, tvořivá a původní. Střídají se činnosti vyžadující plnou aktivitu až

po situace, kdy jde víceméně o přítomnost (např. noční služby v některých zařízeních). Jsou značné diference v proporcionalitě přímé a nepřímé výchovné práce (podle typu zařízení a pracovního zařazení). Za dominantní lze pokládat činnost „klientského charakteru“ (Kraus & Poláčková, 2001).

Dále Kraus s Poláčkovou uvádějí: „Pracovní činnosti sociálního pedagoga mají souhrnně povahu výchovného působení ve volném čase, vytvářejí nabídky hodnotných volnočasových aktivit, poradenské činnosti na základě diagnostiky a sociální analýzy problému a životní situace (prostředí), v níž se vychovávaný nachází, dále povahu reedukační a resocializační péče a terénní práce (depistáž, screening)“ (Kraus & Poláčková, 2001).

Ve školním prostředí zastává sociální pedagog mnoho rolí, vstupuje do interakce s žáky, učiteli v rámci celé školy. Může se jednat o *činnosti preventivní* (Kraus, 2000), kam patří realizace preventivních programů ve třídách, zejména zde hovoříme o prevenci rizikového chování. Při realizaci takových činností spolupracuje sociální pedagog především s metodikem prevence a třídním učitelem.

Další činností je *poradenství*, které může být směřováno k žákům, rodičům i učitelům. Činnost podpůrná představuje podporu žákům s rizikem školní neúspěšnosti. V těchto otázkách spolupracuje sociální pedagog s třídním učitelem, kdy se pokouší analyzovat příčiny školní neúspěšnosti a poskytnout pomoc a podporu v jejich překonávání. V případě řešení již vzniklých situací (například agresivního chování žáků) spolupracuje sociální pedagog také s výchovným poradcem nebo školním psychologem.

U *role vzdělávací* jde o realizaci různých rozvojových projektů a dalších aktivit nad rámec běžné výuky, většinou se tak děje ve spolupráci s vedením školy. Může se jednat o zprostředkování dalších rozvojových aktivit pro nadané žáky nebo o zprostředkování informací žákům, kteří opustí školu dříve než v 9. ročníku.

Činnosti diagnostické můžeme vidět nejen v depistáži žáků ohrožených školním neúspěchem, ale také v podpoře fungování třídních kolektivů a koheze třídy jako týmu. Jedná se taktéž o realizaci sociometrických šetření ve třídách.

Ke každé jednotlivé činnosti patří tedy spolupráce jednotlivých výchovných profesionálů v rámci školního poradenského pracoviště, s učiteli, vedením školy i s dalšími externími institucemi (Kraus & Poláčková, 2001).

3.2 Cíle studie a výzkumné otázky

Cílem této případové studie je odhalit interakce při interprofesní spolupráci výchovných profesionálů. Pokusíme se identifikovat a na konkrétním případě práce výchovných profesionálů ukázat způsoby spolupráce týmu výchovných profesionálů, jak vstupují do kontaktu, na jaké situace reagují, jak spolu komunikují a jak často, jakým způsobem spolupracují a také jak reflektují své zkušenosti ze samotné interprofesní spolupráce. Hlavním cílem výzkumu je tedy analýza průběhu spolupráce výchovných profesionálů a učitelů v konkrétním sledovaném případě.

V kontextu této studie jsou využívány pojmy interakce a komunikace. Giddens (1999) popisuje interakci jako jakoukoliv formu setkání mezi jedinci nebo skupinami. K sociální interakci tedy dochází, pokud jednání jedné osoby nebo skupiny vyvolá reakci nebo jednání jiné osoby nebo skupiny. Jako základní formy interakce vidí Giddens kooperaci nebo konflikt (Giddens, 1999).

Jako možnosti interakce uvádí Kopecká (2011) přímou interakci, tedy přímým kontaktem tváří v tvář, a nepřímou interakci zprostředkovanou třetí osobou (např. médií) a také interakci záměrnou a nezáměrnou. Z uvedeného vyplývá, že komunikace je jednou z možností interakce. Komunikace v tomto úhlu pohledu je systémem, který představuje lidská řeč v mluvené i psané podobě, zahrnuje i gesta a mimiku.

Hlavní výzkumnou otázkou je: *Jak probíhá interprofesní spolupráce učitelů a dalších výchovných profesí v konkrétním případě?*

Díličí výzkumné otázky pak specifikují a rozvíjejí hlavní výzkumnou otázku:

1. Za jakým účelem spolu učitel a další výchovní profesionálové vstupují do interakce?
2. Jaké aktivity si výchovní profesionálové představují pod pojmem spolupráce?
3. Co je z pohledu dotazovaných klíčové pro efektivní spolupráci výchovných profesionálů?
4. Jak probíhá interakce mezi učitelem a dalšími výchovnými profesionály?
 - a) Jaké formy komunikace výchovní profesionálové volí?
 - b) Jak často spolu komunikují?
 - c) Jaké jsou podle dotazovaných efektivní formy komunikace výchovných profesionálů?

Z této hlavní výzkumné otázky a dílčích výzkumných otázek pak byla odvozena témata pro polostrukturované rozhovory s výchovnými profesionály.

3.2.1 Metody sběru dat

V rámci této případové studie byl využit záměrný výběr, který je pro kvalitativní výzkumné strategie často používanou metodou. Jednalo se o komunikační partnery, výchovné profesionály, kteří se zapojili do řešení tohoto konkrétního případu. Výzkumný vzorek tvoří výchovní profesionálové působící na jedné základní škole, a to sociální pedagog, školní psycholog a třídní učitel. S danými komunikačními partnery byly uskutečněny celkem tři rozhovory.

Tento výzkum byl založen na kvalitativním designu, pro sběr dat byla využita metoda polostrukturovaných rozhovorů. Díky této metodě má výzkumník možnost lépe porozumět pohledu informantů na danou problematiku a neomezuje jejich názor položkami v dotazníku. Prostřednictvím rozhovoru byli zkoumáni členové školního poradenského pracoviště s cílem pochopit jejich jednání i výchovnou situaci. Cílem polostrukturovaných rozhovorů bylo zjistit na vzorku výchovných profesionálů, jaké jsou efektivní formy spolupráce v konkrétním případě problémového žáka.

Rozhovory obsahovaly témata týkající se výchovných profesionálů jako členů školního poradenského pracoviště a také jejich působení na dané škole se zřetelem k problematice interprofesní spolupráce, tzn. jak taková spolupráce vzniká a jak probíhají interakce mezi jednotlivými pracovníky.

Data z polostrukturovaných rozhovorů byla analyzována s využitím metody otevřeného kódování, byly vyhledávány podobnosti a rozdílnosti na všech úrovních práce s daty.

V kontextu sledovaného případu byly realizovány tři polostrukturované rozhovory. Otázky byly rozděleny do tří tematických oblastí. První oblast otázek se zaměřila na komunikačního partnera. Zde byly začleněny otázky, na jaké pozici a jak dlouho daný výchovný profesionál působí, jak by svou školu charakterizoval apod. Druhá část otázek směřovala ke konkrétním obtížím daného žáka a následným aktivitám výchovných profesionálů. Třetí okruh otázek se týkal interprofesní spolupráce, co efektivní spolupráce obnáší a jaké konkrétní činnosti spolupráce z pohledu výchovných profesionálů zahrnuje. V systematizaci dat bylo postupováno podle jednotlivých částí rozhovorů.

Nahrané rozhovory byly nejdříve přepsány do textové podoby. Vzhledem k zaměření výzkumu byly již při přepisu redukovány a vynechány zvuky, pauzy, výplňová slova apod.

Po prvním čtení bylo vytvořeno několik kategorií témat a text byl označen podle těchto kategorií. Díky tomu pak došlo ke snadnější orientaci v textu a urychlení dalšího průchodu textem a následně i usnadnění samotné analýzy. Kromě toho byly vyhledávány určité opakující se typy výroků v odpovědích respondentů.

Ve společenskovědních výzkumech hrají etické otázky velmi důležitou roli. Mezi důležitá pravidla vymezující etické zásady patří především získání informovaného souhlasu účastníka výzkumu a jeho obeznámení se zjištěnými skutečnostmi, svoboda odmítnutí a zajištění anonymity. V rámci tohoto výzkumu bylo dbáno na dodržení všech těchto zásad. Nejdůležitější body byly předány i ústní formou před zahájením samotných rozhovorů.

3.2.2 Charakteristika místa šetření a jednotlivých pozic výchovných profesí

Školu, na níž byla realizována případová studie a kde proběhly rozhovory, pro účely výzkumu označíme jako školu B. Škola B je velká spádová škola na městském sídlišti, čítá 800-1000 žáků. Školní poradenské pracoviště v této škole funguje v tzv. rozšířeném modelu. Součástí školního poradenského pracoviště jsou tedy dva školní psychologové, dva speciální pedagogové, sociální pedagog, dva výchovní poradci, metodik prevence a koordinátor inkluze. Jedná se o velmi silné školní poradenské pracoviště, přestože je utvořeno na běžné spádové škole.

Pro tento výzkum a uchopení souvislostí je podstatné uvést také charakteristiku jednotlivých výchovných profesionálů.

Školní psycholog je muž ve věku 56 let s vysokoškolským vzděláním v oboru psychologie. Dlouhou dobu působil ve státních službách, především pak při vojenských misích SFOR. Ve školství má praxi 6 let. Školní psycholog se věnuje jak individuálním sezením s žáky i jejich rodiči, tak i činnostem mapujícím třídní kolektiv. Školní psycholog se dále zabývá rozvojem pedagogického sboru v oblastech zvládnání stresu, komunikace s rodiči, přípravy na třídní schůzky a podobně. *Školní psycholožka* je žena ve věku 35 let, má vysokoškolský titul v oboru psychologie a nadále absoluuje výcviky diagnostických a terapeutických metod. V oblasti školství má praxi 4 roky. Oba školní psychologové se střídají tak, že jeden z nich je přítomen kterýkoliv den v týdnu pro zvládnání případných krizových situací.

Školní speciální pedagogové jsou vzhledem k velikosti školy také dva. Speciální pedagog je muž ve věku 47 let, má učitelskou aprobaci anglického jazyka a občanské výchovy, speciální pedagogiku si dodělával později v rámci celoživotního vzdělávání. Ve školství

pracuje 20 let, jako speciální pedagog 3 roky. Věnuje se žákům 2. stupně. Speciální pedagožka je žena ve věku 41 let. Na škole působí zároveň jako sociální pedagog, zkušenosti v oblasti speciální pedagogiky nemá. Má na starost speciálně pedagogické intervence u žáků 2.-5. tříd. Každý ze speciálních pedagogů pracuje se svou skupinou žáků se specifickými poruchami učení podle doporučení z pedagogicko-psychologické poradny.

Školní sociální pedagožka je žena ve věku 41 let, jako sociální pedagog působí posledních 5 let. Má vysokoškolské magisterské vzdělání v oboru sociální pedagogika. Sociální pedagog pracuje na poloviční úvazek a na škole působí 2-3 dny v týdnu. Jeho úkolem je zajistit podporu žákům ohroženým školním neúspěchem. Zaměřuje se také na včasné odhalení ohrožených žáků (kriminalita, záškoláctví, zanedbávání apod.).

Tento tým výchovných profesionálů je ve škole k dispozici při řešení různých specifických situací. Třídní učitel je ve škole zaměstnán v hlavním pracovním poměru, školní psycholog a sociální pedagog je na vedlejší pracovní poměr, na částečný pracovní úvazek. Pro všechny výchovné profesionály se jedná o první pracovní poměr ve školství, nedisponují tedy zkušenostmi z jiných škol.

Složení týžmu výchovných profesionálů, shrnuje následující tabulka.

Tabulka 3.1

Komunikační partneři

Funkce	Pohlaví	Věk	Vzdělání	Délka praxe ve školství
třídní učitelka 2. stupně	žena	36	VŠ, magisterský titul; učitelství přírodopisu a chemie	10
psycholog	muž	56	VŠ, magisterský titul; obor psychologie	6
sociální pedagog	žena	44	VŠ, magisterský titul; obor sociální pedagogika	5

3.2.3 Objekt výzkumu

Objektem výzkumu je interprofesní spolupráce výchovných profesionálů v konkrétním případě, a sice při řešení chování Jaromíra, který je žákem 6. ročníku. Problémem je především jeho nevhodné chování s agresivními projevy vůči spolužákům. Do této základní školy přišel v září 2021 ze základní školy v Ústeckém kraji. Podrobnější rodinná anamnéza byla zjištěna z více zdrojů. Jednalo se zejména o rozhovory s žákem Jaromírem a jeho otcem. Byly též provedeny rozhovory s pracovníky školy, z níž Jaromír přestoupil. S Jaromírem proběhla celkem tři sezení v délce trvání 30 minut, která vedl školní psycholog. Během konzultací byly analyzovány příčiny Jaromírova chování především ve vztahu k minulosti, tedy jaké zkušenosti má Jaromír s agresivním řešením

sporů, jak řeší spory doma. Byly sledovány silné i slabé stránky Jaromírova chování. Probíhal také nácvik vhodných reakcí.

S Jaromírovým otcem proběhl jeden telefonický kontakt a jedna osobní schůzka, která byla zajištěna sociálním pedagogem. Při osobním setkání v přítomnosti školního psychologa se hovořilo především o dlouhodobé situaci rodiny, rodičovských kompetencích a výchovných metodách. Schůzka se zaměřovala také na možné příčiny Jaromírova chování a možné podchycení agresivních projevů v domácím prostředí. Schůzka trvala 30 minut.

Po prvním Jaromírově konfliktu sociální pedagog kontaktoval původní školu, kam Jaromír docházel od 1. do 5. třídy. Dotazoval se na žákovy projevy chování a eventuální kázeňské postihy. Rozhovor s ředitelkou školy byl jednorázový a trval asi 15 minut.

Osobní anamnéza

Jaromír se narodil jako zdravé dítě z prvního těhotenství matky. Porod byl spontánní bez komplikací. Už v dětství se Jaromír projevoval jako neklidné dítě. Obtíže se začaly stupňovat s nástupem do předškolní třídy v mateřské škole, kde poprvé musel Jaromír respektovat řád a pokyny pedagogických pracovníků. Rodiče byli upozorněni na chování svého syna, situaci ale nebyli schopni řešit.

Rodinná anamnéza

Jaromír má 15 let, žije s otcem a mladší sestrou, které je 10 let. Rodina pochází ze severních Čech, z Ústeckého kraje, kde doposud žili. Z důvodu odpoutání se od problémové matky se otec rozhodl pro rozvod, což však pro něj nebylo dostatečné odpoutání, a tak se s dětmi přestěhoval do Jihočeského kraje k příbuzným. Nyní jsou děti soudně svěřeny do výhradní péče otce.

Matka Jaromíra má střední odborné vzdělání. Působila jako uklízečka. Zůstala v místě původního bydliště v severních Čechách. Podle sdělení otce je závislá na alkoholu a má psychické obtíže. Aktuálně se léčí se závislostí. Matka udržuje s dětmi telefonický kontakt.

Otec Jaromíra má základní vzdělání, pracuje v dělnických profesích nebo mívá brigády. V současnosti je v pracovní neschopnosti z důvodu mozkové mrtvice. Dochází na další vyšetření, je v procesu rekonvalescence.

Zaměstnání otce i nízké zapojení matky způsobovaly nižší životní standard rodiny. Investice do vzdělání dětí nebo do osobního rozvoje nebyla téměř žádná. Rodiče

nepovažují vzdělání za důležitou součást života. Sami mají jen základní vzdělání a totéž očekávají od svých dětí. Nízký dohled ve volném čase a nulová příprava na školní výuku se však může vyvinout až v zanedbání péče ze strany rodičů. Účast na společenských aktivitách jako je kultura, divadlo, sportovní aktivity pro děti nebo společná dovolená, je v podstatě nulová. Rodina spolu netráví volný čas. Tato pasivita v průběhu let způsobila Jaromírovo uzavření se do sebe a zároveň vztek, problémové agresivní chování, konfliktnost, zuřivost, nervozitu a úzkostnost ve vztazích.

Školní anamnéza

Jaromír nastoupil do základní školy s ročním odkladem pro nedozrlost a neklid. Po nástupu do školy patřil mezi méně pilné žáky, 3. ročník opakoval. I nadále pak Jaromír patřil spíše k podprůměru, jeho potíže spočívaly především v nepozornosti a zanedbávání domácí přípravy. Postupně se přidaly obtíže v chování, především vykřikování, drzost a nerespektování pokynů. V 5. třídě dostal Jaromír pro opakující se obtíže napomenutí ředitele školy. V nové škole v Jihočeském kraji nastoupil do 6. ročníku. Jeho obtíže se zvládáním emocí se ještě vystupňovaly.

Aktuální projevy chování Jaromíra jsou netrpělivost, ale zároveň i pasivita. Jaromír upoutává pozornost negativním způsobem, má provokativní chování, k dospělým je neuctivý, nerespektuje autority. Jeho chování je pro ostatní žáky nejasné. Ve skupině ostatních dětí nenavazuje kamarádské vztahy.

3.3 Popis interakce týmu

V září 2021 nastoupil do základní školy v Jihočeském kraji nový žák Jaromír. Už v prvním týdnu se ale objevil problém s obtěžováním dívek ve třídě zprávami se sexuální podtextem. Jaromír zval dívky ven na hřiště a do parku, kde nabízel své sexuální služby s tím, že je již zkušený muž.

Na základě této události došlo k rychlé neplánované schůzce části školního poradenského pracoviště. Schůzka byla svolána třídní učitelkou, která požádala sociálního pedagoga a školního psychologa o konzultaci v této věci. Iniciovala tak spolupráci pracovníků školního poradenského pracoviště. Tento tým se postupně formoval se zhoršujícími se výchovnými obtížemi žáka.

Na schůzce vysvětlila třídní učitelka, s jakým problémem se na výchovné profesionály obrací a jaká jsou její očekávání. Vedení schůzky i celé situace se chopil školní psycholog. Ze schůzky vyplynulo, že sociální pedagog se ujme kolektivní aktivity ve třídě na téma elektronická komunikace, vulgární vyjadřování, chování k opačnému pohlaví,

osobní zóny, jak říct ne a někoho odmítnout apod. K programu ve třídě mělo dojít během týdne. Školní psycholog zároveň začal pracovat s Jaromírem individuálně v rámci poskytnutí krizové intervence.

Během několika dalších dní došlo k fyzickému napadení jiného žáka Jaromírem. Na základě napadení začala být pro Jaromíra situace poměrně komplikovaná. Pro jeho impulzivitu a problémové agresivní slovní i fyzické chování se Jaromíra začali stranit i chlapci ve třídě. Celá třída se mu vyhýbá, nikdo se s Jaromírem nechce bavit ani se k němu přiblížit. Také sám Jaromír se ve třídě necítí dobře.

Z těchto důvodů byla narychlo ještě tentýž den svolána další schůzka výchovných profesionálů zapojených do tohoto případu. Tehdy byl již přítomen i zástupce ředitele, dále třídní učitelka, sociální pedagog a školní psycholog. Tým výchovných profesionálů se tak rozšířil o zástupce ředitele.

Schůzku organizačně vedl školní psycholog. Na schůzce bylo dohodnuto několik opatření. Školní psycholog bude kontaktovat zákonného zástupce Jaromíra, jeho otce, aby se dostavil do školy v nejbližším možném termínu. Pravděpodobně bude nutná dlouhodobější spolupráce s rodinou. Pro sociálního pedagoga ze schůzky vyplynulo, že téma programu ve třídě bude po dohodě změněno na pravidla chování ke spolužákům, zvládnání hněvu a agresivity, jak se s tím mohou ostatní vypořádat apod. Za napadení spolužáka Jaromír dostal důtku ředitele školy. Zástupce ředitele pak zajišťoval zvýšený dozor v dané třídě i na konkrétní chodbě školy. Každý pedagogický pracovník, který má o dané přestávce na chodbě dozor, má za povinnost se pohybovat převážně u této třídy a často do ní i nahlížet.

Neprodleně po schůzce sociální pedagog kontaktoval vedení školy, na kterou Jaromír docházel do konce 6. třídy. Jedná se o školu v malém městě v Ústeckém kraji. Škola se nachází v centru města. Podle sdělení ředitelky školy má Jaromír problémové chování dlouhodobě, nejedná se tedy o potíže s adaptací na nové prostředí. Jaromír patřil do party starších chlapců, se kterými ničili okolí školy, vyvolávali pouliční rvačky a podobně. Škola nakonec jeho chování vyřešila tím, že na přestávky docházeli tito žáci do ředitelny školy, aby byli ve volných chvílích pod dohledem. Tuto informaci sociální pedagog sdělil osobně třídní učitelce i školnímu psychologovi.

Sociální pedagog nastoupil k plánovanému dvouhodinovému programu ve třídě. Aktivity byly zaměřeny na tvorbu a formulaci pravidel pro lepší soužití ve třídě, jak se k sobě chovat, aby to všem vyhovovalo a zároveň to bylo v rámci školního řádu. Aktivity byly individuální i skupinové, Jaromír se přidal ke skupince kluků sedících poblíž.

Na základě Jaromírova fyzického útoku bylo učiněno několik dalších kroků ze strany vedení školy. Po konzultaci se zapojenými výchovnými profesionály se jednalo o potrestání podle školního řádu za napadení spolužáka, a to ředitelskou důtkou. Dále také byly zesíleny dozory ve třídě o přestávkách a Jaromír i s otcem jakožto zákonným zástupcem byli pozváni ke školnímu psychologovi. Vzhledem ke zdravotním komplikacím Jaromírova otce byla schůzka nakonec odložena.

Následující porada zapojených členů týmu byla spíše shrnující. Školní psycholog sdělil, že otec žáka je momentálně v nemocnici z důvodu potíží se srdeční činností, proto není možné, aby se dostavil na zahajovací schůzku. Sociální pedagog zjistil z bývalé školy informace o rodině i předchozím průběhu vzdělávání. Informoval o tom celé školní poradenské pracoviště. Třídní učitelka sdělila, že díky přijatým opatřením se situace ve třídě uklidnila, dívky se již tolik neobávají dalšího konfliktu. Byla dohodnuta další aktivita pro sociálního pedagoga, a to program pro třídu podporující fungování třídního kolektivu, spolupráci a toleranci vůči ostatním.

Vývoj interprofesní spolupráce

Hned na začátku se iniciativy ujal školní psycholog, který se tak stal neformálním vedoucím týmu výchovných profesionálů. Tuto jeho roli všichni aktéři spontánně respektovali. V průběhu řešení celé situace docházelo k vývoji, k posunu v komunikaci týmu. Na začátku případu se jednalo o schůzky spíše organizačního charakteru a také návrhy na řešení nově vzniklé situace. Spolupráce spočívala spíše v rozdělení kompetencí a úkolů. Později na dalších schůzkách docházelo k rozšiřování týmu a také k přechodu od krizového řešení ke koncepční práci s agresivním žákem. Poslední fází spolupráce pak bylo spíše koordinované monitorování vývoje ve třídě.

3.4 Analýza dat

Níže jsou analyzovány výpovědi respondentů rozdělené do tematických celků.

3.4.1 První část otázek

První část otázek se zaměřila na komunikační partnery a školu, kde aktéři výzkumu působí. Více v kapitole 2.2. Charakteristika místa šetření a jednotlivých pozic.

3.4.2 Druhá část otázek

Druhá oblast otázek zjišťovala obtíže žáka, konkrétní problém, na který reagují výchovni profesionálové, kdo vyvolává řešení takových obtíží žáků, jak vstupují výchovni profesionálové do kontaktu a jaké jsou aktivity a činnosti, které na daný problém reagují a pokouší se je zmírnit. V oblasti obtíží v chování výchovni profesionálové zmiňují jako nejčastější tři kategorie, a sice nevhodné chování vůči spolužákům, nevhodné chování vůči učitelům a neplnění školních povinností. V oblasti aktivit a činností byly nalezeny kategorie *aktivity individuální* a *aktivity kolektivní*.

Dále se výzkum zabýval konkrétními činnostmi, které výchovni profesionálové vykonávají. Myslí se tím konkrétní aktivity, které tvoří náplň jejich práce. K nim pak patří *poradenský rozhovor*, dále doučování, pedagogická nebo speciálně pedagogická diagnostika, práce s celým třídním kolektivem, zlepšování koheze třídních kolektivů, *nacvik vhodných způsobů chování*, další pak byly zmíněny krizová intervence, spolupráce s OSPOD, schůzky s rodiči a administrativní práce.

V tomto konkrétním případě se spouštěčem spolupráce výchovných profesionálů stalo problémové (agresivní) chování žáka a jeho obtíže se vztahy v třídním kolektivu. Na základě toho došlo k několika schůzkám, společným poradám a interakcím, rozdělování úkolů a následnému sdílení výsledků činností jednotlivých aktérů. Aktivity byly mezi jednotlivé členy týmu rozdělovány spontánně a na po společné dohodě.

Komunikace probíhala převážně osobně, což je dáno především prostorovými možnostmi. Pracovna školního psychologa, sociálního pedagoga i třídní učitelky se nachází na stejném podlaží. Jako společná pracovna byla zvolena pracovna školního psychologa, který má samostatnou místnost a nebyvá tak rušen dalšími kolegy.

Z rozhovorů s výchovnými profesionály vyplynulo, že agresivní chování žáka iniciovalo jak aktivity individuálního charakteru, tak ty společné. Individuální aktivity zajistil školní psycholog, program s celou třídou měla na starosti školní sociální pedagožka. V tomto případě byl individuální problém žáka řešen s celou třídou. Nejdříve byl celý problém slovně rozebrán a diskutován s žáky, nacvičovalo se zvládání různých situací, s nimiž může mít daný žák obtíže, a hledaly se možnosti řešení. Podle výchovných profesionálů se jedná o efektivní možnost řešení konkrétních obtíží žáka.

3.4.3 Třetí část otázek

Třetí okruh otázek se týkal samotné spolupráce. Zde byly kladeny otázky o společných činnostech, o tom, jak docílit efektivní spolupráce, o silných i slabých stránkách spolupráce.

Co se týče aktivit, které si výchovní profesionálové představí pod pojmem spolupráce, hovoří výchovní profesionálové o *pravidelných schůzkách, sdílení zkušeností* s konkrétním případem, řešení aktuálních problémů, společné plánování a společné aktivity a dále vstřícnou komunikaci vedoucí k vyřešení obtíží žáků. Výchovní profesionálové uvádějí, že ne vždy se jim tyto aktivity daří podle jejich představ. Třídní učitelka uvádí: „Pod pojmem spolupráce si představím samozřejmě průběžné setkávání se, průběžný rozhovor o tom, jako co ty a tvoje třída, jak to tam vypadá po našem posledním setkání, nepotřebuješ něco (obrací se k žákovi). Všechno je na základě vstřícného přístupu k tomu druhému.“

Jako zásadní vidí výchovní profesionálové také *osobní motivaci* k pedagogické činnosti. „Myslím, že tu spolupracujeme nejen na základě odborných kompetencí, ale i na základě nějakého lidského přístupu, pracujeme za pomoci entusiasmů, osobní motivace a chuti... Vycházíme si vstříc“ (školní psycholog).

Záměrem této části výzkumu bylo také zjistit, jaké předpoklady pro úspěšnou spolupráci výchovní profesionálové vidí, co je důležité, aby mohla spolupráce vzniknout a fungovat. Komunikační partneři zmiňovali osobnostní předpoklady fungující spolupráce, a to vstřícný přístup k druhému a otevřenou komunikaci.

Jako velmi důležitou vidí výchovní profesionálové *vstřícnou komunikaci*. Třídní učitelka k tomu uvádí: „Komunikace samozřejmě. Musí umět spolu komunikovat. Nejlepší je, když si sednou i co se týká postojů a hodnot. Prostě aby si sedli jako lidi. Aby pohledy na to dítě nebo na situaci byly sladěny. Nebo můžou mít i jiný pohled, pak je třeba najít kompromis, diskutovat to, sdílet svoje úhly pohledu a umět přijmout, že třeba i jiný pohled na danou situaci může být zajímavý. Takže zase komunikovat“ (třídní učitelka). Nejčastěji zmiňovanými předpoklady byla aktivní vstřícná komunikace, sladěný pohled nebo osobní naladění a ochota vyjít si vstříc.

Výchovní profesionálové spolupracují *na základě odborných kompetencí*, ale též díky lidskému přístupu, za pomoci entusiasmů, *osobní motivace a chuti spolupracovat*. Je také důležité vycházet si vstříc a být pozitivně naladěni. Všichni výchovní profesionálové pracují v tomto oboru ze stejného důvodu, kterým je zájem o žáky a jejich osobní, intelektuální a sociální rozvoj. Za důležitý aspekt úspěšné spolupráce považují výchovní profesionálové umění komunikace. Z výzkumu vyplývá, že je vhodné, aby si výchovní profesionálové vyhovovali také v oblasti postojů a hodnot a aby byli schopni o tomto diskutovat, sdílet své úhly pohledu a umět přijmout, že i jiný pohled na danou problematiku může být zajímavý nebo přínosný.

Výzkum se také zabýval zjišťováním silných a slabých stránek školních poradenských pracovišť. Mezi ty silné výchovní profesionálové řadili profesionalitu. „Každý je

specialista, každý si dělá svoji práci, jak nejlépe umí, koordinaci provádíme bez nějakého většího vedení či řízení“ (školní psycholog).

Mezi další silné stránky byly uvedeny *odborné kompetence a lidský přístup*. Silnou stránku vidí odborníci také ve velké koncentraci odborníků v daném místě a čase, a tím pádem i velkou možností něco opravdu dokázat. Další může být rychlost řešení aktuálních potíží. „Jako silnou stránku vidím třeba to, že jsme schopný se sejít, efektivně komunikovat, na něčem konkrétním se domluvit. To je pozitivní a nemyslím, že by to takhle fungovalo všude“ (sociální pedagog). „Učitel není všemocný a lidé, kteří to opravdu mají vystudované a ví, o co se jedná, ví, co mají dělat, tak mohou učitelům hodně pomoci v třídnické práci, a za to jsem ráda“ (třídní učitelka).

Slabé stránky viděli výchovní profesionálové především v *organizačních záležitostech*. „Podle mě patří mezi naše slabé stránky vyjasnění kompetencí“ (sociální pedagog). Velmi dobře to dokládá i následující výrok: „Bylo by dobré dát oblast, která patří ke každé profesi. Nějak si to přerozdělit, zkomponovat, protože my tady vlastně máme vymezené kompetence sami mezi sebou, ale nikdo nám je nevymezil. Nikdo nám neřekl, že je to takhle v pořádku“ (školní psycholog).

Další slabou stránkou můžou být úvazky a pracovní poměry výchovných profesionálů. Ti bývají ve školách zaměstnáni na základě různých šablon, projektů a dočasného financování často na zkrácené úvazky. Tento stav odborníci hodnotí negativně. Nevnímají, že pracují ve stabilním prostředí, jejich pracovní smlouvy bývají na dobu určitou, na rok nebo na dva roky. „Častý povzdech je, že mám spoustu nápadů na aktivity s dětmi, ale nemám na to čas. Proto si myslím, že je důležité, aby byly všechny tyto pozice obsazené“ (sociální pedagog). „Je pro nás výhodné tu mít výchovné profesionály každý den. Je tak snadnější řešit vzniklé situace a nečekat několik dnů, než psycholog přijde do školy“ (třídní učitelka).

Jako slabou stránku hodnotí výchovní profesionálové také *pravidelné schůzky*. Ze sdělení výchovných profesionálů vyplývá, že dříve se konaly pravidelné schůzky školního poradenského pracoviště každý měsíc. Nyní po koronavirové pandemii se konají schůzky celého týmu jen dvakrát ročně. „Dřív jsme byli víc informovaní o jednotlivých dětech a jejich obtížích. Teď se stává, že dítě dochází ke školnímu psychologovi, speciálnímu pedagogovi i k sociálnímu pedagogovi a my to zjistíme až zpětně“ (školní psycholog). „Rozhodně bych ocenila častější schůzky týmu a lepší informovanost, co se ve škole děje“ (sociální pedagog).

3.4.4 Odpovědi na výzkumné otázky

Na základě uskutečněných polostrukturovaných rozhovorů s výchovnými profesionály bylo možno odpovědět na hlavní i dílčí výzkumné otázky:

1. Jaký problém žáka spouští spolupráci učitele a dalších výchovných profesionálů. Jak vstupují do interakce?
2. Jaké aktivity si výchovní profesionálové představují pod pojmem spolupráce?
3. Co je z pohledu dotazovaných klíčové pro efektivní spolupráci výchovných profesionálů?
4. Jak probíhá interakce mezi učitelem a dalšími výchovnými profesionály?
 - a) Jaké formy komunikace výchovní profesionálové volí?
 - b) Jak často spolu komunikují?
 - c) Jaké jsou podle dotazovaných efektivní formy komunikace výchovných profesionálů?

Jaký problém žáka spouští spolupráci učitele a dalších výchovných profesionálů. Jak vstupují do interakce?

Oslovení výchovní profesionálové se věnují dětem s obtížemi v oblasti chování a vztahů. Cílem takové komunikace a z ní plynoucí intervence nebo konzultace je tedy pomoc žákovi v obtížné situaci nebo v riziku školního neúspěchu. Nejčastěji přichází s problémem třídní učitel nebo učitel dalších předmětů, který si ve třídě neví rady nebo pozoruje zárodky obtíží v kolektivu, nestandardního nebo rizikového chování.

V tomto případě bylo problémem či potřebou žáka Jaromíra začlenění se do kolektivu ostatních spolužáků tak, aby jeho vzdělávání mohlo probíhat co nejpříjemnějším způsobem, popřípadě zmírnění nebo vyřešení jeho výchovných obtíží ve škole. U žáka Jaromíra bylo důležité naučit jej zvládat každodenní situace s nadhledem, a ne agresivním způsobem.

O zahájení interakce výchovných profesionálů se zasadila třídní učitelka, a to oslovením školního psychologa a sociálního pedagoga.

Jaké aktivity si výchovní profesionálové představují pod pojmem spolupráce?

Výchovní profesionálové mají pravidelné schůzky, sdílejí zkušenosti s konkrétním případem, řeší aktuální problémy, společně plánují, realizují společné aktivity a rozdělují si konkrétní úkoly.

Co je z pohledu dotazovaných klíčové pro efektivní spolupráci výchovných profesionálů? Jaké jsou předpoklady fungující spolupráce?

Jako předpoklad pro fungující spolupráci výchovných profesionálů komunikační partneři zmiňovali osobnostní předpoklady jednotlivých aktérů spolupráce. Řadili sem i vstřícný přístup k ostatním a efektivní komunikaci. Dále pak je důležité vycházet si vzájemně vstříc a společně sdílet informace o plánovaných nebo provedených aktivitách a intervencích.

Jak probíhá interakce mezi učitelem a dalšími výchovnými profesionály?

Výchovní profesionálové nejčastěji komunikují osobně, a to na nepravidelných schůzkách, kde také sdílejí své zkušenosti s konkrétním případem, hledají pro konkrétní dítě nejlepší řešení jeho situace. Ve většině případů se jedná o schůzky svolané neplánovaně. Na schůzkách se také řeší aktuální problémy. Výchovní profesionálové během nich společně plánují další aktivity. Na společném cíli se pak každý podílí podle své profesní specializace.

Výchovní profesionálové nejčastěji volí osobní komunikaci mezi dvěma nebo více výchovnými profesionály, často s třídním učitelem. Tímto způsobem lze nejefektivněji sdílet a sdílet všechny potřebné informace a dohodnout další postup činnosti. Důležité je také rozdělení jednotlivých činností, kdo co udělá a v jakém termínu.

V otázce, jak často spolu komunikují, výchovní profesionálové uvádějí, že schůzky školního poradenského pracoviště jsou svolávány nárazově podle potřeby, tedy nepravidelně. Intenzivně a pravidelně spolu komunikují výchovní profesionálové na základě nějakého podnětu, nejčastěji ze strany třídního učitele.

Mezi využívané efektivní formy komunikace či interakce řadí výchovní profesionálové především osobní schůzky nebo rozhovory. Tak se nejlépe odhalí informace mezi řádky nebo podtext celé situace. Osobní komunikace je v tomto případě považována za nejefektivnější. Zároveň ale výchovní profesionálové vyzdvihují důležitost zápisů ze schůzek.

3.4.5 Odpověď na hlavní výzkumnou otázku

Výzkumná studie si kladla za cíl odhalit, identifikovat a charakterizovat metody spolupráce výchovných profesionálů, a sice jak vstupují do kontaktu, na jaké situace reagují, jak spolu komunikují a jak často, jakým způsobem spolupracují, a také jak reflektují své zkušenosti ze samotné spolupráce. Hlavní výzkumná otázka byla stanovena takto: *Jak probíhá spolupráce učitelů a dalších výchovných profesionálů v konkrétním případě.*

K jejímu vyhodnocení došlo na základě případové studie a z rozhovorů s výchovnými profesionály. Výsledky výzkumu dokumentují, že mezi důležité oblasti spolupráce patří osobní vztah a možnost okamžitého řešení dané situace. Z hlediska nejpoužívanějších forem spolupráce se jedná o osobní schůzky a konzultace, sdílení zkušeností a společné řešení problémů.

Osobní vztah jako základ pro spolupráci

Komunikační partneři zmiňují jako důležitou podmínku pro fungující spolupráci především osobní vztah mezi jednotlivými aktéry, jejich komunikační dovednosti, osobnostní naladění, schopnost nalézt dohodu. Z rozhovorů s výchovnými profesionály vyplývá, že i přes svou profesionalitu a schopnost komunikovat s ostatními odborníky, si každý jednotlivec vybírá komunikaci a spolupráci s tím výchovným profesionálem, s nímž má vytvořen osobní vztah.

Možnost okamžitého řešení

Pro učitele je důležité, že jsou výchovní profesionálové k dispozici kdykoliv v průběhu výuky. Ocenili by i vyšší pracovní úvazky u těchto pozic. Pozitivně hodnotí především možnost neformálně se potkat, například na chodbě nebo obědě a spontánně a okamžitě řešit vzniklé komplikace. Třídní učitelé, ale i žáci tak nemusí čekat další dny, než se jejich situace začne diskutovat nebo řešit. Odborník je k dispozici téměř okamžitě.

Používané formy spolupráce

Aktivity, které výchovní profesionálové považují za nejčastější, jsou společné osobní schůzky, konzultace konkrétních situací a konkrétních žáků, sdílení zkušeností a společné řešení problémů nebo podílení se na konkrétním úkolu. Ideálně fungující školní poradenské pracoviště je takové, kde dochází také ke společnému plánování a realizování aktivit.

Hierarchie pozic ve školním poradenském pracovišti

Výchovní profesionálové působící v rámci školního poradenského pracoviště mají svého vedoucího pracovníka v podobě školního koordinátora inkluze, kterým je zástupkyně ředitele. Mezi sebou jsou si jednotliví pracovníci rovni. Přesto však lze pozorovat, že díky zkušenostem a osobnostním rysům je školní psycholog přirozeným vůdcem. Každý z členů školního poradenského pracoviště se ve složitých situacích chodí poradit k němu. Školní psycholog umí situace dobře pojmenovat, jde přímo k meritu věci a jeho názor na žáky s obtížemi v chování je velmi realistický. Jedná se tak o přirozeného a respektovaného vůdce školního poradenského pracoviště.

3.4.6 Shrnutí výsledků výzkumu

Ve tomto specifickém výzkumu jsem se zabývala tématem spolupráce výchovných profesionálů působících v rámci školního poradenského pracoviště. Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, identifikovat, odhalit a charakterizovat metody spolupráce výchovných profesionálů, a sice jak vstupují do kontaktu, na jaké situace reagují, jak spolu komunikují a jak často, jakým způsobem spolupracují, a také jak reflektují své zkušenosti ze samotné spolupráce.

První část otázek se zabývala samotnými komunikačními partnery. Druhá část otázek zjišťovala samotné obtíže žáka, a sice konkrétní problém, na který reagují výchovní profesionálové. Obdobným tématem se zabývá i publikace kolektivu autorů Najmonová et al., (2019) z Jihočeské univerzity s názvem „Školní poradenské pracoviště v praxi“. V této publikaci hovoří autoři o obtížích žáků i způsobech jejich řešení z pohledu výchovných profesionálů. Je zde také sledována činnost každého výchovného profesionála samostatně i ve spolupráci s ostatními. Výzkum těchto autorů se shoduje v rozložení činností výchovných profesionálů a jejich aktivit.

Další část výzkumu se věnovala otázkám spolupráce. Zde byly kladeny otázky o společných činnostech, o efektivní spolupráci a také otázky zabývající se silnými a slabými stránkami spolupráce. Ze získaných dat vyplývá důležitost osobnostních předpokladů, především jde o ochotu komunikovat a spolupracovat s ostatními a také o potřebu sdílet informace a nápady mezi členy školního poradenského pracoviště. Tato zjištění korespondují s výsledky již provedených šetření, např. projekt GA ČR 406/07/1248 s názvem „Sdílení a rozvoj sociálních znalostí pracovníků pomáhajících profesí v procesu péče o seniory“. Zajímavý je tento projekt také proto, že centrem zájmu jsou speciální týmové dovednosti, které vznikají a rozvíjejí se v přímé interakci členů interprofesního týmu. Zmíněný projekt stejně jako tento výzkum ukazuje, že pro interprofesní spolupráci jsou důležité tzv. soft skills.

Závěr

Na základě případové studie tedy můžeme říci, že školní poradenské pracoviště je místem, kde se odborní pracovníci věnují dětem s potížemi v oblastech učení, chování a vztahů. Nejčastějšími jsou obtíže ve vrstevnických vztazích, spory mezi spolužáky a chování k učitelům nebo neplnění si školních povinností. Aktivity, které výchovní profesionálové považují za nejvyužívanější, jsou společné schůzky, konzultace konkrétních situací, sdílení zkušeností a společné řešení problémů. Ideálně fungující školní poradenské pracoviště je takové, kde dochází také ke společnému plánování a realizování aktivit, v němž je přátelská a lidská atmosféra, podpora ze strany vedení školy a kde probíhá vstřícná komunikace založená na dobrých vztazích. Pedagogičtí odborníci jsou si pak lidsky bližší a pracují efektivněji. Školní poradenská pracoviště by měla zapracovat na koordinaci a ujasnění si priorit a společných cílů.

Tato případová studie má zprostředkovat vhled do interprofesní spolupráce výchovných profesionálů v případě agresivního chování žáka na základní škole. Velmi důležité je rizikové a agresivní chování zastavit v jeho zárodku, tedy reagovat rychle a pracovat efektivně. Čím dříve sklony k takovému chování odhalí výchovní profesionálové, tím efektivněji mohou takové chování zmírnit nebo zastavit. V případové studii pak byla sledována spolupráce výchovných profesionálů na případu konkrétního nežádoucího chování na 2. stupni základní školy, na němž chceme demonstrovat možnosti intervence pomocí individuální práce i aktivitami s třídním kolektivem.

Z výzkumu také vyplynuly další možnosti zkoumání oblasti interprofesní spolupráce. Jedná se především o oblast vztahové dimenze, která je potřebná pro efektivní a přínosnou interprofesní spolupráci výchovných profesionálů.

Literatura

- Bakošová, Z. (1994). *Sociálna pedagogika: vybrané problémy*. Univerzita Komenského.
- Bedrmová, E., & Nový, I. (2004). *Psychologie a sociologie řízení*. Management Press.
- Bělohlávek, F. & Košťan, P. (2001). *Management*. Rubico.
- GA ČR 406/07/1248 (2008). *Sdílení a rozvoj sociálních znalostí pracovníků pomáhajících profesí v procesu péče o seniory*. www.researchgate.net.
- Giddens, A. (1999). *Sociologie*. Portál.
- Hermochová, S. (2006). *Teambuilding*. Grada publishing.
- Knotová, D. (2014). *Školní poradenství*. Grada.
- Kraus, B. (2000). Sociální pedagogika jako vědní disciplína a jako studijní obor In: *Sociální pedagogika jako vědecká a společensky užitá disciplína*. Institut mezioborových studií.
- Kraus, B., & Poláčeková, V. (2001). *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Paido.
- Kolajová, L. (2006). *Týmová spolupráce*. Grada.

- Kopecká, I. (2011). *Psychologie 3.díl, Učebnice pro obor sociální činnost*. Grada.
- Körner, M. et al. (2010). Interprofessional Teamwork in Medical Rehabilitation: A Comparison of Multidisciplinary and Interdisciplinary Team Approach. *Clinical Rehabilitation*. 24, 745–755. <https://doi.org/10.1177/0269215510367538>
- Kucharská, A. (2013). *Školní speciální pedagog*. Portál.
- Miles, M. B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis. A Source Book of New Methods*. London.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Grada publishing.
- Miovský, M., Skácelová, L., Zapletalová, J., & Novák, P. (2010). *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Sdružení SCAN.
- Mrázková, J., & Kucharská, A. et al. (2014). *Spolupráce školního speciálního pedagoga a asistenta pedagoga ve školách zapojených v projektu RAMPS-VIP III*. Národní ústav pro vzdělávání.
- MŠMT. (2005). Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb-1>.
- MŠMT. (2010). *Vzor pracovní náplně školního psychologa*. <https://www.msmt.cz/file/133300>
- MŠMT. (2011). Vyhláška č. 116/2011 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. <http://www.msmt.cz/file/16096>.
- Najmonová, M. et al. (2019). *Školní poradenské pracoviště v praxi*. PF JU.
- Payne, M. (1993). *Working in Teams*. The Macmillan Press.
- Plamínek, J. (2009). *Týmová spolupráce a hodnocení lidí*. Grada publishing.
- Procházka, M. (2012). *Sociální pedagogika*. Grada.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu*. Albert.
- Švaříček, R., & Šedová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.

4 DVOJÍ ROLE ŠKOLNÍHO SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA

Petra Baranová

<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M280-0254-2022-4>

V oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami dochází v posledních desetiletích v souvislosti s vytvářením inkluzivního vzdělávacího prostředí k významným změnám. Vzdělávání víceméně homogenních skupin žáků v segregovaném prostředí je postupně nahrazováno společným vzděláváním všech žáků bez ohledu na jejich vzdělávací potřeby (Čech & Hormandlová, 2020; Štech, 2018). Tato proměna směrem ke společnému vzdělávání s sebou ovšem nese celou řadu nových specifik, výzev a nároků, které souvisí se změnou složení žáků ve třídách hlavního vzdělávacího proudu a snahou vytvořit vzdělávací prostředí, které by aktivně reagovalo na individuální vzdělávací potřeby všech žáků. Zmiňované výzvy se vážou hned k několika oblastem, zejména se jedná o:

- zabezpečení prostorových podmínek (zabezpečení bezbariérového přístupu do školní budovy, zabezpečení bezpečného pohybu po škole...),
- materiálních podmínek (kompenzační pomůcky; speciální učebnice, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písmo a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů...),
- zajištění odborné připravenosti učitelů,
- zajištění aktivní spolupráce učitelů s odborníky školních poradenských pracovišť a školských poradenských zařízení i s odborníky z jiných resortů,
- zajištění užší spolupráce s rodinným prostředím,
- a změnu v postojích a přístupech ze strany učitelů, vedení škol, rodičů a posléze také celé společnosti (Adamus et al., 2016; Čech & Hormandlová, 2020).

V kontextu těchto nových výzev se tak dostává do popředí role školního speciálního pedagoga. Školní speciální pedagog zde vystupuje v roli odborníka, který je v prostředí hlavního vzdělávacího proudu schopen na nové výzvy reagovat (Čech & Hormandlová, 2020). Školní speciální pedagog se tak ve své činnosti zaměřuje nejenom na samotné žáky, ale také na učitele a rodiče. V rámci společné spolupráce pak všichni aktéři usilují o podporu rovných příležitostí ke vzdělávání všech žáků bez ohledu na jejich individuální potřeby přímo ve školním prostředí.

4.1 Vymezení tématu

V inkluzivním modelu vzdělávání patří dovednost *interprofesní spolupráce* pedagoga, tedy spolupráce pedagoga s dalšími pomáhajícími profesionály, ať už se jedná o pedagogické nebo nepedagogické pracovníky, do základního balíku dovedností, kterými by měl disponovat (Hájková & Strnadová, 2010). Spolupráci můžeme definovat jako společnou a návaznou činnost několika profesionálů, jež je podmíněná akceptací společných cílů (Křivohlavý in Kasíková & Dubec, 2011). V kontextu vzdělávání žáků nejenom se speciálními vzdělávacími potřebami se pak jako jeden z nejdůležitějších faktorů efektivity a úspěšnosti edukace jeví právě *interprofesní spolupráce třídního učitele a speciálního pedagoga* (Arthaud et al., 2007; Da Fonte & Barton-Arwood, 2017; Tzivinikou, 2015).

Oba účastníci – tedy speciální pedagog a třídní učitel – přináší do vzdělávání v inkluzivním modelu určité znalosti, dovednosti a kompetence. V rámci jejich spolupráce tedy dochází k vzájemné synergii s cílem posílit samotný proces učení, metody výuky a celkovou efektivitu vzdělávacího procesu tak, aby odpovídal potřebám všech žáků (Ripley, 1997).

Školní speciální pedagog v českém vzdělávacím prostředí může být jedním z odborníků působících v rozšířeném modelu školního poradenského pracoviště. Obsazení role školního speciálního pedagoga ovšem na rozdíl od role výchovného poradce či školního metodika prevence podle současné legislativy není povinné a jedná se pouze o roli nadstavbovou (Bartoňová et al., 2019; Kucharská et al., 2013; Michalík et al., 2015).

Charakter činností školního speciálního pedagoga v rámci běžné základní školy je poměrně široký a jejich vymezení můžeme nalézt v příloze vyhlášky číslo 72/2005 Sb., Odborné činnosti školního speciálního pedagoga jsou zde členěny do třech základních okruhů: (1) diagnostické a depistážní činnosti, (2) konzultační, poradenské a intervenční činnosti, (3) metodické, koordinační a vzdělávací činnosti (vyhláška č. 72/2005 Sb.).

První okruh *depistážních a diagnostických činností* se vztahuje zejména k vyhledávání žáků s rizikem vzniku speciálních vzdělávacích potřeb ve školním prostředí. V rámci tohoto procesu se školní speciální pedagog dále usiluje o vytyčení hlavních problémů a následnou diagnostiku speciálních vzdělávacích potřeb žáků. Na základě individuálních potřeb pak tyto žáky zařazuje do speciálně pedagogické péče (Bartoňová et al., 2019; Kucharská, 2013; Michalík et al., 2015; vyhláška č. 72/2005 Sb.). V rámci diagnostických činností získává školní speciální pedagog informace různými způsoby – například prostřednictvím pozorování, anamnézy, kvalitativního rozboru rozhovoru, analýzou ústního a písemného projevu, analýzou výsledků činností žáka a také s využitím kvantitativní testové diagnostiky. Využívání kvantitativních testových nástrojů ovšem vyžaduje zaškolení, zácvik a v mnoha případech také doplňkové vzdělání (Kucharská, 2013).

V rámci *konzultační, poradenské a intervenční činnosti* se školní speciální pedagog přímo podílí na zajištění krátkodobých nebo dlouhodobých intervenčních a také terapeutických aktivit pro žáky podle jejich speciálních vzdělávacích potřeb. Tyto činnosti zahrnují zejména stimulaci dílčích funkcí a nápravu specifických poruch učení (Michalík et al., 2015; vyhláška č. 72/2005 Sb.). Nabídka dalších forem terapie ze strany školního speciálního pedagoga se odvíjí od absolvovaných výcviků a kurzů. Vždy je ovšem nutné zvolit takový program, který odpovídá možnostem konkrétního dítěte (Kucharská, 2013). Mezi další činnosti v rámci druhého okruhu patří také participace školního speciálního pedagoga na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu žáka a průběžném vyhodnocování jeho účinnosti, dále poskytování individuálních konzultací pro pedagogické pracovníky a zákonné zástupce a v neposlední řadě také konzultace s pracovníky školských a dalších poradenských zařízení (Kucharská, 2013; Michalík et al., 2015; vyhláška č. 72/2005 Sb.).

Poslední okruh činností školního speciálního pedagoga je zaměřen na *metodické, koordinační a vzdělávací činnosti* ve školním prostředí. V tomto kontextu se školní speciální pedagog podílí zejména na přípravě a průběžné úpravě podmínek pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Kromě koordinace speciálně pedagogických služeb ve škole nabízí také metodickou pomoc třídním učitelům a dalším pedagogickým pracovníkům školy. V této oblasti se školní speciální pedagog podílí na dalším vzdělávání pedagogických pracovníků v oblastech metod a forem práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami včetně doporučení vhodných didaktických materiálů a speciálních pomůcek. V tomto kontextu může školní speciální pedagog pro pedagogické pracovníky pořádat také různé pracovní semináře. V rámci posledního okruhu činností se školní speciální pedagog podílí také na koordinaci a metodickém vedení asistentů pedagoga ve škole, participuje na vytváření školních vzdělávacích programů a spolupracuje se školskými poradenskými zařízeními a dalšími institucemi a odborníky při zajišťování kvalitní péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (Bartoňová et al., 2019; Čech & Hormandlová, 2020; Kucharská, 2013; Michalík et al., 2015; vyhláška č. 72/2005 Sb.).

Vzhledem ke specifikům a širokému spektru činností školního speciálního pedagoga není zcela možné vymezit, zda vůči ostatním pedagogům vystupuje v roli odborníka nebo v roli kolegy. Z podstaty samotné profese se vyskytuje někde uprostřed. Jak píše Kucharská: „Učitelé je blízko, je stejný odborník, ovšem s odlišnou profesní specializací, který někdy poskytuje učitelům podporu, jindy s ním rovnocenně spolupracuje“ (2013, s. 62). Z tohoto pohledu je tak školní speciální pedagog v inkluzivním modelu vzdělávání velkým přínosem a podporou nejenom pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ale také pro samotné učitele. V následujícím textu se budeme blíže

zabývat profesní spoluprací školního speciálního pedagoga a třídního učitele při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy hlavního vzdělávacího proudu.

4.2 Metodologie

Cílem výzkumného šetření je prostřednictvím případové studie popsat okolnosti a průběh spolupráce třídního učitele a školního speciálního pedagoga na 1. stupni ZŠ.

4.2.1 Výzkumné otázky a sběr dat

Vzhledem k cíli byla stanovena hlavní výzkumná otázka ve znění: *Jaká je podoba profesní spolupráce třídního učitele a speciálního pedagoga?*

Z hlavní výzkumné otázky byly odvozeny následující *dílčí výzkumné otázky*:

- Jakým způsobem je spolupráce třídního učitele a speciálního pedagoga zahájená?
- Za jakým účelem k této spolupráci dochází?
- Jakých oblastí se spolupráce třídního učitele a speciálního pedagoga týká?
- S jakými očekáváním do spolupráce aktéři vstupují?
- Jaké je trvání a intenzita spolupráce třídního učitele a speciálního pedagoga?
- Jaká jsou specifika vzájemné komunikace?
- Jak spolupráce třídního učitele a speciálního pedagoga ovlivnila pandemie covidu-19?

Popis výzkumného nástroje

Sběr dat probíhal s využitím strukturovaných rozhovorů s možností využití doplňujících otázek. Otázky rozhovorů vycházely z výzkumných otázek a poté byly rozděleny do pěti tematických okruhů.

- *První okruh* otázek se zabýval iniciací spolupráce, tedy tím jak samotná spolupráce vzniká, za jakých okolností.
- *Druhý okruh* se zaměřoval na očekávání, s nimiž třídní učitelé a speciální pedagog do spolupráce vstupují a konkrétní oblasti, kterých se spolupráce týká včetně výhod a možných úskalí této spolupráce.
- *Třetí okruh* otázek zkoumal samotnou podobu spolupráce z hlediska forem, trvání a ukončení spolupráce.

- *Čtvrtý okruh* se zabýval komunikací speciálního pedagoga a třídního učitele včetně preferované formy komunikace, využívaných nástrojů, vytyčování společných cílů, obsahu a v neposlední řadě také výměny zpětné vazby.
- *V pátém okruhu* pak byli účastníci dotazováni na oblasti, kterých se spolupráce týká a na přínos, který ve spolupráci spatřují včetně možných nedostatků.

4.2.2 Způsob analýzy dat

Analýza dat získaných prostřednictvím strukturovaných rozhovorů spočívala v otevřeném kódování s využitím softwarového programu Atlas.ti a v následné kategorizaci dat do pěti tematických celků odvozených z výzkumných otázek. Obsah jednotlivých tematických celků je dále členěn do podkategorií, které vyplynuly z tematické analýzy. Jednotlivé podkategorie pak blíže popisují a specifikují průběh spolupráce a její vybrané aspekty.

Charakteristika místa šetření

Sběr dat probíhal na základní škole v okrajové části města, kterou navštěvuje přibližně 430 žáků. Základní škola má kromě běžných tříd také dohánějící třídy pro žáky se specifickými poruchami učení v 8.-9. ročníku. Vzhledem k tomu, že se v minulosti škola profilovala na vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení, je na škole také větší koncentrace učitelů, kteří jsou současně speciálními pedagogy. Ve školním poradenském pracovišti působí kromě výchovného poradce a metodika prevence také dvě speciální pedagožky a školní psycholožka.

Rozhovory probíhaly zejména osobně v pracovních účastníků, v jednom případě probíhal rozhovor online s využitím komunikačního nástroje Microsoft Teams. Se souhlasem účastníků byly rozhovory nahrávány a následně byl pořízený jejich doslovný přepis.

Popis a charakteristika výzkumného vzorku

Účastníci výzkumu byli vybíráni metodou záměrného výběru, přičemž kritériem výběru byla pozice speciálního pedagoga na zvolené základní škole a dále pozice třídního učitele na 1. stupni, který s vybraným speciálním pedagogem spolupracuje.

S účastí ve výzkumu souhlasily čtyři účastnice. Výzkumný soubor je tedy tvořen školní speciální pedagožkou a třemi třídními učitelkami na 1. stupni. Za účelem zachování anonymity byla participujícím změněna jména. Všechny účastnice byly o průběhu výzkumu, jeho záměru, způsobu zpracování a využití dat informovány a výzkumu se

účastnily dobrovolně. Svůj souhlas doložily také informovaným souhlasem. Charakteristiky účastnic jsou uvedeny v tabulce 4.1.

Tabulka 4.1

Charakteristika výzkumného vzorku

Jméno	Pozice	Délka praxe
Alena	třídní učitelka, 1. třída	18 let
Barbora	třídní učitelka, 2. třída	11 let
Dana	třídní učitelka, 4. třída	23 let
Sylvie	speciální pedagožka	17 let

4.2.3 Analýza dat

Následující text popisuje spolupráci třídních učitelek 1. stupně a speciální pedagožky na vybrané základní škole v kontextu zahájení spolupráce, jejích podob, časové dimenze spolupráce, komunikace a proměny spolupráce v důsledku pandemie covidu-19.

1. Iniciace spolupráce

1.1 Zahájení spolupráce

Iniciace nebo zahájení spolupráce třídního učitele a speciální pedagožky probíhá několika způsoby, přičemž první komunikace je uskutečňována již na *začátku školního roku*, zejména při tvorbě rozvrhů pro jednotlivé třídy.

V tomto případě třídní učitelé konzultují se speciální pedagožkou zařazení hodin speciálně pedagogické intervence a pedagogické intervence do pravidelného rozvrhu u těch žáků, kteří již mají *uznaná podpůrná opatření*: „hnedka od září prostě udělám nějaký rozvrh, ve kterém ty děcka zařadíme tak, aby to měli minimálně tolikrát, kolik mají napsaný v té zprávě“ (Dana). Tvorba rozvrhů je tedy do značné míry ovlivněna také plánem pedagogické podpory nebo doporučením ke vzdělávání žáka z pedagogicko-psychologické poradny.

Kromě pravidelných hodin speciálně pedagogické intervence a pedagogické intervence nabízí školní speciální pedagožka každé třídě také jednu hodinu týdně určenou *podpoře třídy*. Tato hodina je určena všem žákům podle aktuální potřeby a je také pevně zařazena do rozvrhu hodin. Všichni třídní učitelé jsou tedy již od začátku školního roku v jistém kontaktu se školní speciální pedagožkou bez ohledu na to, jestli mají ve třídě žáky s podpůrnými opatřeními.

Třídní učitelé 1. ročníku se setkají se speciální pedagožkou také při realizaci *adaptačního programu školního poradenského pracoviště*. Cílem tohoto programu je seznámit žáky s pracovníky poradenského pracoviště ve škole a také s jeho funkcí tak, aby případná návštěva pracoviště nebyla pro žáky stresující. „Protože potom, když si je vytahuji třeba v hodinách, tak, aby všichni věděli, proč tam jsou, proč některé děti za nimi jakoby odchází. Tak to jakoby prvotní seznámení většinou probíhá hned na začátku školního roku, i když tam třeba ještě žádný problém není“ (Barbora).

Během prvního půlroku pak v prvních třídách probíhá také *plošná depistáž* žáků v riziku vzniku školního neúspěchu. Výstupy této plošné diagnostiky pak speciální pedagožka konzultuje také se školním psychologem a třídním učitelem a žáci v riziku jsou pak blíže monitorováni: „Společně potom jsou třeba ne vytipované děti ale třeba nám z toho vyvstanou nějaké děti, na které si trochu dáváme pozor, nebo vedeme je v patrnosti, že tam třeba něco není tak jak by mělo být. A potom teda si ty děti sledujeme dál do té druhé třídy“ (Sylvie). Díky tomuto systému je tedy prvotní komunikace a spolupráce školní speciální pedagožky a třídního učitele zahájena již na začátku školního roku bez ohledu na počet žáků se SVP ve třídě.

V případě *aktuálních problémů* či *potřeby* pak mají třídní učitelé možnost speciální pedagožku kdykoliv navštívit a oslovit ji také mimo pevně stanovené hodiny: „No tak vždycky, když potřebuji s něčím poradit, tak se na ni obrátím, na speciální pedagožku, nebo když chci jenom poradit v něčem, projednat něco, tak za ní vždycky můžu zajít“ (Barbora).

1.2 Důvody zahájení spolupráce

Vzájemná spolupráce bývá zahájena z různých důvodů. Jedním z hlavních, proč se třídní učitelky obrací na speciální pedagožku je potřeba *diagnostiky* obtíží dítěte: „Hlavně kvůli té diagnostice jí dávám žáky, jako že tam nějaký problém, to většinou jakoby dokážu rozpoznat. Nicméně ona na to má ty baterie, podle kterých potom dokáže přesně určit, z jakého důvodu to dítě někde selhává“ (Barbora).

Dalším důvodem, proč se třídní učitelky na speciální pedagožku obrací, je také potřeba *konzultací* nebo *ujištění* se ohledně aktuálních obtíží žáků v případě, že žák neprospívá. „Bývá to z důvodu, když mám pocit, že některé dítě neprospívá tak, jak bych si představovala, anebo se prostě potřebuji ujistit, že si to myslím správně, nebo to prostě chci s ní sdílet jakoby tu zkušenost, jestli ona má na to stejný názor jako já“ (Alena).

V neposlední řadě se třídní učitelky na speciální pedagožku obrací také z důvodu *zapůjčení pomůcek a materiálů* pro práci s celou třídou nebo pro konkrétního žáka se

speciálními vzdělávacími potřebami: „... může mi půjčit nějaké materiály, pomůcky, které ona má a já třeba zrovna nemám, aby byla ta práce s tím žákem pestřejší“ (Barbora).

1.3 Iniciátor spolupráce

Iniciace spolupráce probíhá z *obou stran*. V případě *aktuálních obtíží* nebo problémů bývají iniciátorkami *třídní učitelky*, které buďto využívají pravidelné hodiny podpory třídám, nebo se na speciální pedagožku obrátí v konzultačních hodinách: „No většinou je to tak, že se někdo zastaví anebo naopak když já si chodím do hodin tak mě kolegyně řeknou, že mají tady Kubíka a něco se jim tam nezdá. Takže se pak domluvíme“ (Sylvie).

V případě žáků, kteří již mají *stanovená podpůrná opatření* z pedagogicko-psychologické poradny, bývá iniciátorkou *speciální pedagožka*, která hned na začátku školního roku konzultuje s třídními učiteli zařazení speciálně pedagogické intervence do rozvrhu hodin tak, aby odchod žáka z hodin co nejméně narušoval samotnou výuku a také aby žák přišel o co nejméně učiva: „Já spíš většinou se chodím domlouvat, když mám dané ty děti, které mají tuto hodinu z poradny. Tak to začíná zase tak, že přijdu já a domlouvám si, kterou hodinu si je můžu vzít“ (Sylvie).

1.4 Kroky třídního učitele před zahájením spolupráce se speciálním pedagogem

Než se třídní učitelky obrátí na speciální pedagožku, snaží se vzniklé obtíže u žáka intervenovat samy. Kromě *individuálního přístupu* využívají třídní učitelky také *asistenty pedagoga*: „Tak v podstatě se mu to snažím vysvětlit a až vidím, že to nepobírá, tak potom se domluví s paní asistentkou, že si ho třeba vezme na chodbu nebo do kabinetu, tam se mu to snaží vysvětlit. A samozřejmě potom využívám opravdu té školní speciální pedagožky, která v podstatě tady k tomuto je a pořád se nám nabízí, že jako ta možnost tady je“ (Dana).

2. Podoby spolupráce

2.1 Očekávání

Obě strany vstupují do vzájemné spolupráce s určitými očekáváními. Když se třídní učitelky obrací na speciální pedagožku, očekávají především *podrobnější diagnostiku*, díky které získají více informací týkajících se obtíží žáka: „No tak od toho očekávám, že ona udělá podrobnější diagnostiku třeba než já. Že už má k dispozici nějaké baterie testů, které vlastně určí, na jaké úrovni, třeba to dítě se nachází“ (Alena). V návaznosti na provedenou diagnostiku pak očekávají také *podporu a metodické vedení* v tom, jak obtíže žáka dále řešit a také *doporučení pomůcek či materiálů* pro práci ve třídě a také

v domácím prostředí: „Pak doporučení třeba materiálů pro rodiče, abychom věděli, co jim doporučit domů, aby nepracovali děti pořád s tím stejným doma a ve škole, aby to měli pestřejší. A třeba i to, jak s dítětem pracovat, na co se zaměřit, a to vychází z té diagnostiky“ (Barbora). V případě, kdy žák za speciálním pedagogem dochází v rámci hodin podpory třídám na pedagogickou intervenci, očekávají třídní učitelky *zlepšení výkonu žáka, pochopení probírané látky* nebo *procvičení problémových oblastí*: „Tak samozřejmě očekávám, že po nějaké době to dítě to pochopí. U někoho stačí ta jedna hodina, aby prostě to vysvětlení bylo buďto možná jiné, že dítě to pochopí jako jiným způsobem. No a pokud je to dlouhodobějšího charakteru, jako když třeba děčka neznají násobilku a my už jsme dál, že počítáme násobení, kde tu násobilku fakt potřebují, tak počítám s tím, že speciální pedagožka s ním bude drtit hlavně tu násobilku [...] že se dožene oslabení v té oblasti“ (Dana).

Speciální pedagožka očekává především to, že se na ni třídní učitelé *v případě potřeby obrátí*: „Asi to, že když budou něco potřebovat, tak že si řeknou. A že to společně přešleme“ (Sylvie).

2.2 Náplň práce speciálního pedagoga

Náplň práce speciální pedagožky je opravdu pestrá. První velkou část tvoří *speciálně pedagogická intervence* u žáků, kteří mají druhý a vyšší stupeň podpůrných opatření stanoveny v doporučení ke vzdělávání žáka z pedagogicko-psychologické poradny.

Další část tvoří *podpora třídám* na 1. stupni. Prakticky se jedná o jednu hodinu *pedagogické intervence* týdně, kterou má speciální pedagožka vyhrazenou pro každou třídu bez ohledu na počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě. V rámci této hodiny může třídní učitel poslat jakéhokoliv žáka, nebo skupinku žáků za speciální pedagožkou, kde s nimi speciální pedagožka pracuje individuálně podle aktuálních potřeb. Může se jednat o dovysvětlení látky v případě, že žák látku dostatečně nezvládl nebo potřebuje opakovat problémové části učiva: „Je tady zhruba deset až jedenáct tříd, takže do každé třídy jednou týdně přijdu, oni mají svoji hodinu, a v té hodině mi může paní učitelka někoho dát. A takže to bývá většinou takové doučování, protože často si dovysvětlujeme látku. A potom v té druhé půlce mé práce se věnuju víc těm reedukacím. A to jsou právě děti, které v poradně dostanou předepsanou nějakou z těch hodin speciálně pedagogické péče“ (Sylvie).

Další z činností speciální pedagožky je *depistáž* žáků v riziku vzniku školního neúspěchu. Tato probíhá prozatím v prvních třídách na podzim. V plánu je také rozšíření depistáže do druhých tříd na jaro. „Dělám u prvňáčků depistáže, někdy na podzim. Ráda bych k tomu přidala ještě depistáže u druháčků na jaře. Ty podzimní depistáže jsou krátký. Tam zvládnou dvě děti za hodinu [...] V těch druhých třídách jsem depistáže zatím teda

nedělala pro všechny plošně, protože ty už časově zaberou pro to dítě hodinu, a to se mně teda nepodařilo ještě realizovat. Ale ráda bych“ (Sylvie).

Speciální pedagožka se mimo již zmiňované aktivity účastní také *metodických sdružení 1. stupně*. Tato sdružení se konají přibližně jednou za dva měsíce nebo podle potřeby častěji: „A když máme tu radu pro první stupeň, tak my jako učitelé tam vykládáme o žácích, kteří mají problémy a ona tam sedí a poslouchá a potom dostane slovo i ona a hodnotí žáky, kteří chodí k ní a jak pracují u ní“ (Barbora). V případě aktuálních potíží mohou třídní učitelé využít také *konzultačních hodin*.

2.3 Podpora třídního učitele speciálním pedagožkem

Směrem k třídnímu učiteli se speciální pedagožka podílí zejména na *konzultaci* ohledně aktuálního výkonu žáka, hodnocení nebo případných obtíží ve vzdělávání „Já s ní mohu konzultovat prospěch dětí, jak jsou na tom jejich čtenářské dovednosti, vlastně jestli to dítě je zralé, nebo nezralé“ (Alena). V případě, že se u žáka vyskytnou nějaké obtíže, provádí speciální pedagožka *diagnostiku*, případně s třídním učitelem konzultuje, zda by žáka nebylo vhodné poslat na *komplexní diagnostiku do pedagogicko-psychologické poradny*: „I se s ní třeba radím, zda děti už poslat do poradny nebo ještě ne. Jako kdy je už ten okamžik, že by to už chtělo“ (Barbora). Třídnímu učiteli poskytuje speciální pedagožka podporu také při tvorbě *plánu pedagogické podpory (PLPP)* nebo *individuálního vzdělávacího plánu (IVP)*: „Protože u nás třeba speciálního pedagoga využíváme také k tomu, když dělám dítěti individuální vzdělávací plán, tak vždycky ho posílám speciálnímu pedagogovi, kteří se k tomu nějakým způsobem vyjádří a popřípadě tam připiše nějaký svůj vlastní názor na to“ (Alena). „PLPP dělám většinou sama a teprve až ho mám hotový, tak ho posílám ke kontrole. Pak se třeba domluvíme, co by bylo vhodné tam změnit“ (Barbora). V neposlední řadě speciální pedagožka zajišťuje také *doporučení a zapůjčení různých materiálů nebo pomůcek* pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami „Můžeme si půjčit třeba i různé materiály pro děti, které by se nám zdály, má tam knihovničku a vlastně může nám něco i doporučit“ (Alena).

2.4 Výhody spolupráce

Třídní učitelky hodnotí takto nastavenou spolupráci pozitivně. *Výhody* spatřují *třídní učitelky* zejména v tom, že speciální pedagožka má v případě potřeby *prostor pro individuální práci se žákem* (v rámci hodin podpory třídám) bez ohledu na to, jestli má žák nastavená podpůrná opatření. Tato individuální práce s žákem umožňuje podle třídních učitelek žákům lépe pochopit náročnou látku, dohnat učivo v případě delší nemoci a *zlepšit* tak jejich *výkon*: „Tak já si myslím, že ty změny nastávají právě díky tomu, že dítě může pracovat celou hodinu zcela individuálně a má nad sebou dozor.

Neustálý povzbuzující moment, že pracuje dobře, že od něj ten pedagog neodchází. Děti jsou jistější většinou, sebevědomější, zažívají tam i třeba větší úspěch“ (Barbora). Možnost využít speciální pedagožky i pro *pedagogickou intervenci* nebo doučování slabších žáků, kteří nemají stanovená podpůrná opatření, je pro třídní učitelky také *odlehčením*. Třídní učitelka se pak nemusí žákovi věnovat po vyučování: „Tak asi to, že se učiteli odlehčí ta práce s těma slabýma žákama, že prostě ta speciální pedagožka nahradí tu učitelku, která by to sáhodlouze vysvětlovala tady po vyučování, a tak. Že to je i v rámci té výuky, kdy prostě to dítě tady ještě je v té škole, a nebere mu ten čas odpoledne, kdy by mohl být někde venku a nemusí tady sedět“ (Dana).

Další *výhoda* podle třídních učitelek spočívá v tom, že se mají v případě potřeby *na koho obrátit*. Tuto možnost využijí především začínající učitelé, kteří mají méně zkušenosti s výukou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: „No, určitě to považuji za výhodu, protože třeba já už jakoby spoustu let učím, ale myslím si, že třeba kolegyně, které nastoupí po škole, nikdy se nesetkaly s dítětem, které má nějakou poruchu, takže je to pro ně určitě výhodou, že se mají na koho obrátit“ (Alena). Současně s nimi speciální pedagožka jako odbornice v oboru může sdílet *nové informace, postupy nebo trendy* ohledně vzdělávání a podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: „Může i sledovat ty novinky víc než třídní učitel, ty trendy a tady ty různé jako postupy“ (Alena).

Třídní učitelky považují za velmi přínosné také to, že jim speciální pedagožka může poskytnout *druhý pohled na žáka*, na to, jak pracuje v jiném prostředí: „Máme potom, pokud s dítětem speciální pedagog už pracuje, tak máme dvojí pohled na něj. Zjistíme, jak pracuje při individuální péči a jak pracuje ve třídě. Třeba zjistíme, že to je tím, že ten žák má absolutní klid, když je tam sám a že pod tím vedením celohodinovým, že ten výkon třeba podá jiný než v té třídě“ (Barbora). *Sdílení těchto informací* ze strany třídní učitelky a také speciální pedagožky je velmi prospěšné při *sledování pokroků žáka* a také při domluvě *ohledně dalšího postupu a nastavování vhodných podpůrných opatření*: „Protože já to dítě vidím individuálně, oni ho vidí v kolektivu. Ale oni ho vidí každý den, kdežto já třeba jako tady občas nějakou hodinu, když spolu něco probíráme. A je fajn tyto poznatky dát dohromady“ (Sylvie). S tím souvisí také rozhodování ohledně toho, jestli je už žáka vhodné *poslat na vyšetření do pedagogicko-psychologické poradny*. V tomto ohledu hodnotí třídní učitelky možnost spolupráce se školním speciální pedagožkou jako velmi přínosnou. Může jim v tomto procesu rozhodování poskytnout cenné informace a také má díky individuální práci s žákem přehled týkající se jeho potíží: „I se s ní třeba radím, zda děti už poslat do poradny nebo ještě ne. Jako kdy je už ten okamžik, že by to už chtělo“ (Barbora). „Zároveň si myslím, že tím dokážeme společně vyhodnotit, jestli to dítě poslat do poradny nebo ne. Jestli bude vyšetření nějakým jako přínosem, anebo nám někdy to vyšetření třeba neřekne nic, co jakoby nevíme. Nebo se

můžeme dohodnout, jestli budou prospěšný pro to dítě ty hodiny navíc. Často jakoby rozhodně budou“ (Sylvie).

V neposlední řadě je speciální pedagožka pro třídní učitelky podporou také *při komunikaci s rodinou dítěte*. V tomto případě z pozice odbornice rodičům blíže objasní obtíže dítěte a dále s nimi konzultuje další postup včetně doporučení vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně, které mohou někteří rodiče vnímat negativně: „Měli jsme tady maminku, která říkala: „My nechceme žádné vyšetření, nechceme do poradny, my nechceme žádné papíry.“ A já, když jsem argumentovala tím, že ta holčička může dostat hodinu navíc, procvičovat si to. A to mamince úplně změnilo rozhodnutí“ (Sylvie).

2.5 Úskalí nastavené spolupráce

Přestože možnost spolupráce se školní speciální pedagožkou hodnotí třídní učitelky jako pozitivní a přínosnou, můžou z něj plynout také jisté *nevýhody*. Jednou z nevýhod je *absence žáků ve výuce*, a to nejenom žáků, kteří mají pravidelné hodiny speciálně pedagogické intervence stanovené v doporučení ke vzdělávání, ale i žáků, kteří využívají hodin podpory třídám podle aktuální potřeby. Cílem těchto hodin je podpořit žáky a poskytnout jim v případě aktuálních obtíží, náročného učiva nebo návratu po delší nemoci *individuální přístup a pomoc* při vyrovnávání jejich úrovně na úroveň třídy. Možnost individuální práce se žákem je sice efektivním způsobem podpory, může se ale za jistých okolností stát také překážkou. Jedná se zejména o případy, kdy potřebuje učitel opakovat probranou látku s celou třídou nebo když využívá prvky zážitkového učení. V těchto případech je pak žák ochuzen o opakování nebo o samotný prožitek, který může postrádat v navazující výuce: „Takže potom, když na to navazujeme další hodinu, tak ty tři děcka neví, o čem mluvíme. Děcka vzpomeňte si, jak jsme si ukazovali [...], a oni tady nebyli“ (Dana).

Dalším aspektem nastaveného systému hodin podpory třídám jsou *zvýšené nároky*, které jsou v souvislosti s organizací kladeny *na třídní učitele*. Kromě nutnosti zapamatovat si rozvržení hodin podpory třídám je na učiteli, aby rozhodl, který žák nebo žáci by v aktuálním týdnu individuální péči potřebovali a také jaké oblasti učiva by se měla dotýkat. Tyto informace pak třídní učitel předává speciální pedagožce, která na jejich základě individuální hodiny vystaví. „A vím, že často ty učitele překvapí, a že jim někdy jako vlastně naruším třeba nějaký plán. Je strašně moc věcí, na které oni musí přes den myslet. Třeba s jednou kolegyní jsme se domluvily, že nebudu chodit, že ji to opravdu ruší“ (Sylvie). „Akorát teda vždycky se musím podívat na rozvrh, protože jinak se otevřely dveře a já jsem nevěděla, že někdo odchází, že mě to překvapilo [...] Takže vždycky, když se otevřou dveře, tak mně se udělá špatně, že jsem někoho někam neposlala, a kdo kam odchází a dyť jsem teď toto chtěla opakovat“ (Dana).

3. Časová dimenze spolupráce

3.1 Intenzita spolupráce a její trvání

Intenzita spolupráce třídního učitele a speciálního pedagoga se mění v závislosti na *aktuálních potřebách*. Jedním z období, kdy je spolupráce více intenzivní, je *začátek školního roku*. V tomto období se *plánují hodiny speciálně pedagogické intervence* u již diagnostikovaných žáků, kteří mají tyto hodiny stanovené v *doporučení ke vzdělávání* z pedagogicko-psychologické poradny. „Takže na začátku roku se rozvrhne a ty děti potom tak celý rok vlastně chodí“ (Dana). Na začátku školního roku také probíhá *zařazování hodin podpory třídám* do pravidelného rozvrhu jednotlivých tříd.

Spolupráce začíná být intenzivnější také pokud *nový žák* dostane na základě komplexní diagnostiky v pedagogicko-psychologické poradně podpůrná opatření: „Samozřejmě když je nový žák, tedy na začátku té spolupráce. Potom po nějaké první druhé hodině si vždycky říkáme, jak tam dítě pracovalo. A když tam chodí pravidelně, tak už neprobíráme každou hodinu“ (Barbora).

Intenzita spolupráce se obecně odvíjí od *aktuálních potřeb žáků*, například v závislosti na náročnosti probírané látky, a také v *případě výskytu problémů*. V takovém případě třídní učitel oslovuje speciální pedagožku, se níž dále situaci řeší v průběhu školního roku: „Podle náročnosti látky a je to i na tom složení třídy. Když je ve třídě těch dětí, co potřebují pomoc, víc, tak samozřejmě s tím učitelem komunikuji častěji“ (Sylvie).

Třídní učitelé tedy spolupracují se školní speciální pedagožkou *v průběhu celého roku*: „Takže vlastně to trvá po celý školní rok. Ne pravidelně podle potřeby po celý školní rok“ (Sylvie).

3.2 Absence pravidelného setkávání

Přestože je spolupráce a komunikace speciálního pedagoga a třídního učitele běžnou součástí jejich pracovní náplně, postrádá *pravidelnost* konzultací o žákovských pokrocích: „Že bych měla pocit, že jsem jako v obraze. To si myslím, že je pro mě důležité. A zároveň možná předat těm učitelům ty informace, co zase mám tady já. Abychom tak jako aktualizovali ty informace. Jak se děti posouvají, co se děje“ (Sylvie). Nicméně díky intenzitě spolupráce v aktuálně zažitém systému učitelé nevnímají nastavení pravidelných schůzek jako nutné, naopak by to pro mnohé z nich mohlo být spíše *časově zatěžující*. Shodují se i v tom, že vzniklé problémy potřebují řešit hned. Nepovažují za vhodné řešení odkládat do další naplánované schůzky: „Protože já, když potřebuji něco vyřešit, tak já to potřebuji vyřešit teď nebo zítra. Ale ne jako za týden nebo za čtrnáct dní máme pracovní schůzku, tak si to necháme tam. Takže fakt jakoby to, co je potřeba, je potřeba řešit hned“ (Dana). Nastavení spolupráce založené na *aktuální potřebě* tedy hodnotí jako vyhovující.

4. Komunikace

4.1 Charakter komunikace pedagogického sboru

V rámci pedagogického sboru s výjimkou formálních setkávání převažuje komunikace *neformální*. Učitelé si chválí především *výborné vztahy*, které do jisté míry vyplývají také z relativně *mladého kolektivu*: „Neformální. Toto je škola, ze které nikdo nechce odejít, protože tady máme výborné vztahy mezi učiteli. Jednak věková hranice je tady spíš nižší než vyšší, takže jako si taky rozumíme“ (Dana).

4.2 Převazující forma komunikace

Podle slov učitelů převažuje *osobní komunikace* přímo ve škole. Víceméně se jedná o spontánní komunikaci při běžném setkávání v kabinetech nebo na chodbách a také při přebírání dětí speciální pedagožkou. Škola je architektonicky rozdělená na 1. a 2. stupeň, což umožňuje každodenní *potkávání* učitelů v rámci jednoho stupně a s tím spojenou výměnu aktuálních informací a zpětné vazby: „Právě to, že škola je menší, a jsme rozdělení na takové křídla, takže náš první stupeň má jedno svoje křídlo. Takže bych řekla, že se často setkáváme, takže každého kolegu určitě každý den potkáte“ (Alena). Takové setkávání představuje pro učitele ideální příležitost pro výměnu informací bez nutnosti domlouvat se až na plánovaných schůzkách: „Tady prezenčně ve škole, když se potkáme na chodbě tak si třeba řekneme: v pondělí u mě byl Willy. Nešlo mu to, nebo šlo mu to naopak jsem byla překvapená. Takže i během toho, co se jakoby náhodou potkáme na chodbě, tak prohodíme tři až čtyři věty. Já vím, jak na tom to dítě je. Ona je ráda, že mi to sdělila. Já jsem ráda, že jsem dostala zpětnou vazbu od ní a je to vyřešeno. Nepotřebujeme dělat žádný schůzky“ (Dana). „Spíš je to opravdu o pár minutách, kdy se potkáme někde na chodbě, nebo kdy já za nimi dojdu do kabinetu. Nebo o přestávce nebo po vyučování“ (Sylvie). V případě, že se něco nestihlo probrat osobně, učitelé volí *e-mailovou komunikaci* případně *messenger*. Tímto způsobem také probíhá domlouvání schůzek nebo konzultací, které vyžadují více času: „E-mail využíváme v případě, že chceme spíš ke konzultaci nějaké zprávy. Přes messenger si třeba napíšeme, kdy se potkáme, že potřebuji něco řešit nebo když se potkáme, tak si řekneme nebo se domluvíme kdy bychom to mohli probrat“ (Barbora).

4.3 Obsah komunikace a vytyčování cílů

Obsah komunikace třídních učitelů a speciální pedagožky se týká především *samotných žáků, jejich pokroků a efektivit nastavené péče*. S tím souvisí také *zpětná vazba* a výměna informací o tom, jak žák pracuje v třídním kolektivu a individuálně při práci se speciální pedagožkou. „No, tak je to vlastně pořad o těch dětech. Bavíme se, co je potřeba procvičit, jestli se děti posunuly anebo neposunuly. Jestli ta péče jako naplňuje ty cíle a tak“ (Sylvie).

Nastavování cílů se odvíjí především od toho, jestli se jedná o speciálně pedagogickou intervenci, kterou má žák doporučenou od pedagogicko-psychologické poradny, nebo o pedagogickou intervenci, kterou žákovi poskytuje speciální pedagožka v rámci hodin podpory třídám.

Cíle ve speciálně pedagogické intervenci nastavuje *speciální pedagožka*. Tyto se odvíjí od komplexní diagnostiky žáka v pedagogicko-psychologické poradně: „Tak tam se to dá vyčíst z toho doporučení. Ta poradna napíše, co se doporučuje, jaký oblasti, jestli zraková, sluchová analýza, syntéza. A já si to vždycky před každou hodinou vytáhnou a nachystám. Podívám se, co ty děti mají mít, nachystám i nějaký hry, cvičení, aby je to bavilo. Tam bych řekla, že to nesouvisí vůbec s tím třídním učitelem. Tam bych si ani nedovolila třídní učitelé s tímhle zatěžovat takhle. Tam to vyplývá z toho doporučení hlavně“ (Sylvie).

Cíle pedagogické intervence, kterou poskytuje speciální pedagožka v rámci hodin podpory třídám, nastavuje *třídní učitel*. Tyto hodiny jsou využívány v případě *aktuálních potřeb, obtíží nebo oslabení u žáka*. Aktuální potřeby žáků tedy třídní učitel sděluje speciální pedagožce i s informacemi ohledně oblasti učiva, které by se intervence měla dotýkat. V tomto je spolupráce třídního učitele a speciálního pedagoga nevyhnutná: „To je právě to, proč je ta spolupráce důležitá. Protože já vlastně v danou chvíli nevím, co teď probírají. Já jakoby zhruba vím, v jakém období, co děti probírají. Ale v tu danou chvíli, když bych si šla pro někoho z českého jazyka, tak přesně nevím. Takže já se orientuji podle pracovních sešitů anebo mi paní učitelka řekne přidavná jména, vyjmenovaná slova, kategorie podstatných jmen. A podle toho zase já už se jakoby nachystám“ (Sylvie). Při nastavování cílů pedagogické intervence je rovněž důležité určit, *od kdy se obtíže vyskytují* a v jakém bodě si byl žák ještě jistý a látku zvládal: „Já, když za ní jdu, tak jí říkám, kde si myslím, že nám to ještě šlo a odkud začínají být jakoby potíže. A ona si to většinou ověří. No, takže potom zhodnotíme, jestli to tak je nebo jestli zjistíme něco jiného. Takže se na tom taky podílím“ (Barbora).

5. Spolupráce ovlivněná pandemií covidu-19

5.1 Podoba speciálně pedagogické péče

Pandemie covidu-19 ovlivnila jak vzdělávání samotné, tak také poskytování speciálně pedagogické intervence a pedagogické intervence.

V období distanční výuky pracovala speciální pedagožka se žáky jak *online*, tak také *prezenčně jeden na jednoho*. Forma péče se odvíjela od aktuálních opatření. Když to bylo možné, byla upřednostňovaná *individuální prezenční péče ve škole*, a to i v případě, že skupinová výuka neprobíhala: „Když jsme byli distančně, tak ona s dětmi se připojovala online anebo byla ve škole a měla vyhrazené hodiny. Vlastně protože to bylo povolené

vzdělávat jeden na jednoho, tak tady ty problémové děti si ona brala. Vyhradila si pro ně čas a brala si je do školy“ (Alena).

Organizace péče byla taky odlišná. V běžném režimu výuky odchází dítě na hodiny speciálně pedagogické intervence nebo pedagogické intervence přímo z vyučovací hodiny. Kvůli sníženému počtu hodin běžné výuky tato varianta ovšem nebyla efektivní a bylo zapotřebí *upravit rozvrh*, protože běžně měli žáci v 1. a 2. ročníku v průměru dvě online hodiny denně. Aby žáci nepřišli o takto malou hodinovou dotaci, probíhaly hodiny se speciální pedagožkou *po odučených hodinách*: „Taky ta podoba práce se žáky byla jiná. Když jsme první a druhá třída měli dvě hodiny denně, tak, kdyby si z toho dítě jakoby vytáhla tak by to řekl to nebylo k prospěchu. Tak jsme se vždycky domlouvali, aby to bylo po těch odučených hodinách s třídním učitelem. Aby ty děti jako o nic nepřicházely, aby naopak měly něco navíc“ (Sylvie).

5.2 Prevence školního neúspěchu a podpora rodičů

Vzhledem k tomu, že online výuka byla pro žáky zatěžující, se speciální pedagožka rozhodla pro *upozadění speciálně pedagogické péče*. Rodičům žáků, kteří v běžné výuce na speciálně pedagogickou intervenci docházeli, proto nabídla, že místo na reedukaci budou hodiny zaměřené na *zvládnutí probíraného učiva a prevenci školního neúspěchu*: „Já jsem nechtěla dělat jako přítěž nebo být další hodina navíc pro ty děti, a tak jsem rodičům nabídla, že budu s dětmi dělat online hodiny, a když to potom šlo tak individuální hodiny, ale budu s nimi probírat učení. Že trošičku odsuneme tu reedukaci, aby to nebylo na úkor toho, že nebudou zvládat látku. Takže spíš jsem se snažila být podpora při dělání úkolů“ (Sylvie).

Poskytování péče bylo ovlivněno také *nezájmem ze strany rodičů* o hodiny navíc. Bylo tomu tak buďto z důvodu, že distanční výuku *zvládali vlastními silami*, nebo nechtěli, aby dítě v dané situaci docházelo do školy prezenčně. To se týkalo především žáků 2. stupně: „Protože ne všichni rodiče měli zájem, aby v této době dítě ještě docházelo do školy, nebo třeba ani neměli možnost [...] Ale většina rodičů, vlastně všichni rodiče z druhého stupně vůbec neměli zájem o to. Že to zvládají sami. Já jsem do toho teda nechtěla přidávat nějakou hodinu navíc, že bych si nimi dělala online reedukace“ (Sylvie).

Ze zmíněných důvodů se speciální pedagožce *uvolnila časová dotace*. Volné hodiny proto nabízela žákům, kterým *distanční výuka nevyhovovala, odmítali pracovat* nebo začali *výukově selhávat*. V tomto režimu mohli žáci docházet prezenčně za speciální pedagožkou, která se jim věnovala podle jejich potřeb. Jednalo se zejména o *doučování, vysvětlování látky* nebo *podporu při vypracovávání domácích úkolů*. V jistém smyslu byla tato podpora také *odlehčením i pro rodiče*: „Tak jsem pak komunikovala s učiteli

a volné hodiny jsem nabídla dětem, které začaly selhávat během toho covidu. Třeba taky dětem, které odmítaly pracovat, takže za mnou chodily, abych ulehčila rodičům a dělaly se mnou úkoly“ (Sylvie).

5.3 Proměna komunikace

Komunikace a výměna zpětné vazby mezi speciální pedagožkou a třídními učiteli byla samozřejmě také *odlišná*. Komunikace probíhala zejména přes *telefon*, *SMS* správy nebo *e-mail*. Podle osobních preferencí pak byl využíván také *Messenger*, *WhatsUp* nebo *Google Meet*. Tento typ komunikace ovšem jak učitelé, tak speciální pedagožka hodnotili jako *časově náročnější*: „No, myslím si, že se nedá říct, že jsme víc komunikovali, ale ono se zabralo víc času. Když jsme se potkal i na chodbě, tak jsme si to řekli, a je to otázka třeba dvou minut. Ale když jsme to řešili, že jsme si psali nebo volali, tak to bylo na dýl“ (Dana). Pro usnadnění komunikace a sdílení informací proto využívali také *třídní stránky*. Na těchto stránkách speciální pedagožka přesně viděla, co v daný den žáci probírají, a mohla na to snadno navázat: „Takže abychom nemuseli každý den komunikovat, tak jsme se domluvili, že bude s dětma procvičovat to, co děláme na hodině a co je na třídních stránkách“ (Dana).

4.2.4 Závěry výzkumného šetření

Výzkumné šetření si kladlo za cíl prostřednictvím případové studie popsat okolnosti a průběh interprofesní spolupráce třídního učitele a školního speciálního pedagoga na 1. stupni vybrané základní školy. Pro tyto účely byla stanovena hlavní výzkumná otázka ve znění: *Jaká je podoba profesní spolupráce třídního učitele a speciálního pedagoga?* V následujícím textu uvádíme závěry výzkumného šetření, které svou strukturou reflektují stanovené výzkumné otázky.

Dílčí výzkumná otázka č. 1: Jakým způsobem je spolupráce třídního učitele a speciálního pedagoga zahájena?

Ve zvolené základní škole je spolupráce třídních učitelů a speciální pedagožky běžnou součástí vzdělávacího procesu. Zahájení spolupráce je vázáno již na začátek školního roku, kdy probíhá zařazování hodin speciálně pedagogické intervence a pedagogické intervence do rozvrhů jednotlivých tříd.

Kromě těchto hodin je do rozvrhu zařazena také jedna hodina takzvané podpory třídám týdně pro každou třídu bez ohledu na to, zda jsou ve třídě žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Právě tato hodina představuje společně s konzultačními hodinami školní speciální pedagožky prostor pro zahájení spolupráce třídního učitele a školní

speciální pedagožky. Slouží rovněž jako příležitost pro udržování pravidelného kontaktu školní speciální pedagožky s jednotlivými třídními učiteli a třídními kolektivy bez ohledu na počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v jednotlivých třídách. Spolupráce třídních učitelů a školní speciální pedagožky se tedy týká všech třídních učitelů bez ohledu na skladbu třídy.

Dílčí výzkumná otázka č. 2: Za jakým účelem k této spolupráci dochází?

Ke spolupráci školní speciální pedagožky a třídního učitele dochází zejména z důvodu potřeby diagnostiky žáka, potřeby konzultací týkajících se zvolených pedagogických postupů a metod, reflexe vlastní činnosti pedagoga nebo také z důvodu zapůjčení pomůcek a materiálů. Iniciátorem spolupráce bývají obě strany – tedy jak třídní učitel, tak školní speciální pedagožka.

Dílčí výzkumná otázka č. 3: Jakých oblastí se spolupráce třídního učitele a speciálního pedagoga týká?

Náplň práce speciální pedagožky na zvolené škole je poměrně široká. Kromě zajišťování péče pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami se zabývá také podporou třídám. V tomto smyslu poskytuje každé třídě na 1. stupni jednu hodinu týdně, kterou může třídní učitel využít pro jakéhokoliv žáka, pro kterého by tato hodina mohla být prospěšná. Mezi další činnosti pak patří účast na metodických sdruženích 1. stupně.

Směrem k třídním učitelům pak speciální pedagožka zajišťuje konzultace, metodickou podporu, podporu při tvorbě PLPP a IVP a doporučení vhodných materiálů a pomůcek. Speciální pedagožka tedy do spolupráce s třídními učiteli vstupuje nejen z pozice odborníka, ale také v roli *asistenta*.

Možnost aktivní spolupráce se speciální pedagožkou hodnotí třídní učitelé velmi pozitivně. Výhody spatřují zejména v možnosti individuální práce s žáky podle jejich aktuálních potřeb, což je pro učitele do jisté míry také odlehčením vlastní práce. Pozitivně vnímají také to, že s nimi speciální pedagožka sdílí nové informace, postupy nebo trendy ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V případě potřeby se na ni mohou obrátit. Mezi další výhody vyplývající z této spolupráce patří dvojí pohled na žáka a sdílení informací ohledně jeho práce a pokroků v různých prostředích. Toto sdílení informací pak umožňuje efektivnější nastavení individuální podpory a slouží také při rozhodování, zda žákovi doporučit vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Z takto nastavené spolupráce ovšem plynou i jisté nevýhody. Patří mezi ně zejména absence žáků ve výuce nebo zvýšené nároky, které jsou v souvislosti s organizací kladeny na třídní učitele.

Dílčí výzkumná otázka č. 4: S jakými očekáváními do spolupráce aktéři vstupují?

Do spolupráce vstupují obě strany s určitými očekáváními, mezi kterými jsou v tomto konkrétním případě patrné výrazné rozdíly. Třídní učitelé od speciální pedagožky očekávají zejména podrobnější diagnostiku žáka, podporu, metodické vedení nebo doporučení vhodných materiálů a pomůcek pro výuku nebo domácí přípravu žáků. Od její přímé práce s žáky pak očekávají zlepšení výkonu žáka, pochopení probírané látky nebo procvičení problémových oblastí. Představy třídních učitelů se tedy vážou zejména k vykonávání konkrétních činností, které vyplývají z role speciálního pedagoga, jak jsou vymezeny vyhláškou č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Speciální pedagožka na druhou stranu od vzájemné spolupráce s třídními učiteli očekává, že se na ní v případě potřeby nebudou váhat obrátit. Svými činnostmi pak aktivně usiluje o vytvoření bezpečného prostředí pro učitele a žáky, které by poskytovalo podmínky pro budování důvěrných vztahů. Svou pracovní náplň tedy speciální pedagožka využívá jako nástroj pro posilování vzájemné interprofesní spolupráce a budování kvalitních profesních vztahů založených na vzájemné důvěře.

Dílčí výzkumná otázka č. 5: Jaké je trvání a intenzita spolupráce třídního učitele a speciálního pedagoga?

Spolupráce třídních učitelů a školní speciální pedagožky trvá po celý školní rok. Její intenzita se pak odvíjí od aktuálních potřeb učitelů v souvislosti se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Obecně tak lze říct, že spolupráce je intenzivnější na začátku školního roku a pak při nastavování spolupráce a podpory u nového žáka.

Přestože aktuálně nastavená spolupráce postrádá pravidelnost v podobě konzultací o pokrocích žáků, třídní učitelé ji hodnotí jako vyhovující.

Dílčí výzkumná otázka č. 6: Jaká jsou specifika vzájemné komunikace?

Komunikace pedagogického sboru je převážně neformální, což vyplývá především z udávaných dobrých vztahů v rámci pedagogického sboru a relativně mladého kolektivu. Z hlediska formy převládá komunikace osobní přímo ve škole. Jedná se především o spontánní komunikaci při běžném potkávání v kabinetech, na chodbách nebo při přebírání žáků, což umožňuje efektivní výměnu informací bez nutnosti plánovat si formální schůzku.

Neosobní komunikace (e-mail, messenger) je pak využívána v případech, že se něco nestihlo dořešit nebo pro domlouvání schůzek, které vyžadují více času.

Dílčí výzkumná otázka č. 7: Jak spolupráci třídního učitele a speciálního pedagoga ovlivnila pandemie covidu-19?

Pandemie covidu-19 značně ovlivnila jak samotné vzdělávání, tak i poskytování pedagogické a speciálně pedagogické intervence. Speciální pedagožka v tomto období pracovala s žáky online nebo podle možností osobně individuálně.

Hlavní rozdíl spočíval v upozadění speciálně pedagogické péče z důvodu upřednostnění zvládnutí probíraného učiva žáky. Z důvodu zvýšených nároků na žáky tedy byly hodiny speciálně pedagogické péče místo stimulace oslabených funkcí a reedukací zaměřené na fixaci probíraného učiva a prevenci školního neúspěchu. Poskytování péče v této podobě se ovšem do jisté míry setkalo s nezájmem ze strany rodičů žáků 2. stupně. Volné hodiny byly proto nabízeny žákům, jimž distanční výuka působila problémy nebo kteří odmítali pracovat.

Další zásadní změna postihla komunikaci a poskytování zpětné vazby mezi školní speciální pedagožkou a třídními učiteli. Z důvodu zásadní eliminace možnosti spontánního osobního setkávání se ve škole byla výrazně omezena také možnost interakce a s ní spojená výměna informací. Ke komunikaci probíhající v online prostředí dotazování využívali různé nástroje, jejich použití však hodnotili jako časově náročné.

Hlavní výzkumná otázka: Jaká je podoba profesní spolupráce třídního učitele a speciálního pedagoga?

Profesní spolupráce třídního učitele a školní speciální pedagožky je na zvolené základní škole běžnou součástí výchovně-vzdělávacího procesu ve všech třídách 1. stupně bez ohledu na skladbu třídy a počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Spolupráce nabývá mnoha podob, přičemž svou náplň vychází z činností školního speciálního pedagoga vymezenou ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Jedná se zejména o podporu třídám, konzultace, reflexe vlastní činnosti pedagogů, metodické vedení třídních učitelů, spolupráci při tvorbě PLPP a IVP, diagnostické činnosti a také doporučování a zapůjčování pomůcek a materiálů.

Na zvolené základní škole je jednoznačně upřednostňována komunikace osobní, neformální, přičemž zde převažuje spontánní výměna informací či zpětné vazby při každodenním setkávání se ve školním prostředí. Právě tato oblast tak byla nejvíce negativně

ovlivněna obdobím pandemie covidu-19 a s ní spojeným omezením osobní interakce. To se projevilo zejména značným oslabením a zkomplikováním vzájemné komunikace, kterou respondentky popisovaly jako časově náročnější.

V závislosti na aktuální potřebě je spolupráce iniciována oběma stranami – třídními učitelkami i školní speciální pedagožkou – a probíhá po celý školní rok. Konkrétní podoba spolupráce a její intenzita se odvíjí od aktuálních potřeb třídních učitelů v souvislosti se vzděláváním a podporou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a také od potřeb žáků.

Vzhledem k tomu, že spolupráce školní speciální pedagožky a třídního učitele se do velké míry odvíjí od vzniklé potřeby, obě strany do ní vstupují s jistými očekáváními. Z pohledu očekávání jsou v případě zvolené základní školy mezi třídními učiteli a školní speciální pedagožkou patrné výrazné rozdíly. Očekávání třídních učitelů směřují k plnění konkrétních činností školní speciální pedagožkou tak, jak je vymezuje příslušná vyhláška. Týkají se tedy zejména podrobnější diagnostiky žáků, zlepšení jejich výkonů, či procvičení problémových oblastí. Dále od této spolupráce očekávají podporu, metodické vedení či doporučení vhodných materiálů a pomůcek. Školní speciální pedagožka pak očekává, že se na ni v případě potřeby třídní učitelé nebudou váhat obrátit. Její očekávání se tedy nevztahují ke konkrétním činnostem třídních učitelů, nýbrž k jejich projevené důvěře a aktivnímu přístupu. Z jejich aktivit je pak patrné, že svou pracovní náplní posiluje interprofesní spolupráci a aktivně buduje kvalitní profesní vztahy založené na důvěře.

4.2.5 Závěry a diskuse

Interprofesní spolupráce školního speciálního pedagoga a třídního učitele představuje v kontextu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jeden ze stěžejných faktorů ovlivňujících efektivitu a úspěšnost vzdělávacího procesu (Arthaud et al., 2007; Da Fonte & Barton-Arwood, 2017; Tzivinikou, 2015). Předkládaná případová studie si kladla za cíl popsat okolnosti a průběh interprofesní spolupráce těchto dvou profesionálů, tedy třídního učitele a školního speciálního pedagoga na 1. stupni dané základní školy.

Spolupráce školního speciálního pedagoga a třídního učitele nabývá na vybrané základní škole mnoha podob. Činnosti školního speciálního pedagoga v souladu s vyhláškou č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních zahrnují zejména vyhledávání žáků s rizikem vzniku speciálních vzdělávacích potřeb, speciálně pedagogickou diagnostiku, poskytování speciálně pedagogické intervence, konzultace a metodické vedení pedagogů, podporu při tvorbě

PLPP a IVP či doporučení vhodných materiálů a pomůcek na základě individuálních potřeb žáka.

Nad tento rámeček se školní speciální pedagožka rozhodla zařadit do pravidelného rozvrhu všech tříd na 1. stupni bez ohledu na jejich skladbu také tzv. hodinu podpory třídám. Jedná se o jednu hodinu týdně, která je stabilní součástí rozvrhu každé třídy. Hodinu podpory třídám pak lze využít podle aktuálních potřeb třídního učitele či jednotlivých žáků – například pro účely dovysvětlení látky nebo opakování problémových částí probíraného učiva. Touto formou podpory školní speciální pedagožka rovněž aktivně vytváří prostor a podmínky pro udržování pravidelného kontaktu s jednotlivými třídami a pro budování kvalitních interprofesních vztahů s třídními učiteli.

Zmiňovaná podpora třídám se také ukázala být efektivním nástrojem v kontextu podpory iniciace spolupráce ze strany třídních učitelů. Ti tak jsou se školní speciální pedagožkou v pravidelném kontaktu a hodin podpory třídám společně s konzultačními hodinami v případě potřeby aktivně využívají. Iniciace spolupráce probíhá jak ze strany školní speciální pedagožky, tak ze strany třídních učitelů. V kontextu vymezení činností školní speciální pedagožky tak lze konstatovat, že do spolupráce s třídními učiteli vstupuje v jakési *dvojroli*, kdy kromě pozice odborníka zastává podle potřeby také roli asistenta.

Z případové studie dále vyplývá, že důležitým aspektem ovlivňujícím interprofesní spolupráci třídních učitelů a školní speciální pedagožky představuje charakter komunikace v rámci pedagogického sboru. Na zvolené základní škole výrazně převažuje komunikace osobní a neformální, která plyne z dobrých vztahů v rámci celého pedagogického sboru. Tento charakter komunikace je respondenticami hodnocen velmi pozitivně. Každodenní potkávání v rámci školního prostředí společně se spontánní komunikací považují za ideální příležitost k výměně informací nebo pro zpětnou vazbu bez nutnosti domlouvat se na formální schůzce.

Potřeba osobní interakce a možnosti spontánní komunikace mezi třídními učiteli a školní speciální pedagožkou pak byla účastníky intenzivněji vnímána v souvislosti s pandemií covidu-19. Omezení možnosti osobního setkávání a přesun komunikace do online prostředí hodnotily respondenticy negativně. Komunikace se podle jejich slov stala časově náročnější a v této souvislosti pozorovaly také její výraznou redukci. Z tohoto hlediska se tak online prostředí stalo i přes svou dostupnost oslabujícím faktorem v kontextu udržování kvalitních profesionálních vztahů a interprofesní spolupráce.

Závěrem lze konstatovat, že bytí je obsazení pozice školního speciálního pedagoga jakožto odborníka působícího v rámci školního poradenského pracoviště v českém vzdělávacím prostředí prozatím volitelné neboli nadstavbové (Bartoňová et al., 2019; Kucharská a kol., 2013; Michalík et al., 2015), učitelé možnost aktivní spolupráce se školní speciální pedagožkou hodnotí velmi pozitivně. Výhody přitom spatřují zejména v prostoru

pro individuální práci školní speciální pedagožky se žáky podle jejich potřeb, v možnosti se na školní speciální pedagožku v případě potřeby obrátit a v neposlední řadě ve vzájemném sdílení informací ohledně žáků a jejich pokroků, což umožňuje efektivnější nastavení individuální podpory.

Literatura

- Adamus, P., Zezulková, E., Kaleja, M., & Franiok, P. (2016). *Inkluzivní vzdělávání v kontextu proměn českého školství*. Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
- Arthaud, T. J., Aram, R. J., Breck, S. E., Doelling, J. E., & Bushrow, K. M. (2007). Developing Collaboration Skills in Pre-service Teachers: A Partnership Between General and Special Education. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 30(1), 1–12. <https://doi.org/10.1177/088840640703000101>
- Bartoňová, M., Magerová, J., Pipeková, J., Řehulka, E., Viktorin, J., & Vitková, M. (2019). *Školní speciální pedagog a školní psycholog v inkluzivní škole a možnosti jejich spolupráce s interními a externími subjekty: manuál k projektu Škola pro všechny: inkluze jako cesta k efektivnímu vzdělávání všech žáků se zaměřením na klíčovou aktivitu 3 a 4 Podpora školních poradenských pracovišť*. Masarykova univerzita.
- Čech, T., & Hormandlová, T. (2020). *Profesní obraz školního speciálního pedagoga v podmínkách základní školy*. Univerzita Palackého v Olomouci. <https://doi.org/10.5507/pdf.20.24458618>
- Da Fonte, M. A., & Barton-Arwood, S. M. (2017). Collaboration of General and Special Education Teachers: Perspectives and Strategies. *Intervention in School and Clinic*, 53(2), 99–106. <https://doi.org/10.1177/1053451217693370>
- Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Grada.
- Kasíková, H., & Dubec, M. Spolupráce učitelů: od větší k menší neznámé. *Studia Paedagogica*, 14(1), 67–86. <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/72/174>
- Kucharská, A. (2013). *Školní speciální pedagog*. Portál.
- Lazarová, B. (2006). *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Paido.
- Michalík, J., Baslerová, P., & Felcmanová, L. (2015). *Katalog podpurných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Pol, M., & Lazarová, B. (1999). *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy: řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. Agentura Strom.
- Ripley, S. (1997). Collaboration between General and Special Education Teachers. *ERIC Digest*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED409317.pdf>
- Štech, S. (2018). Inkluzivní vzdělávání – obtížné zvládnání „rozmanitosti“ v praxi. *Pedagogická orientace*, 28(2), 382–398. <https://doi.org/10.5817/PedOr2018-2-382>
- Tzivinikou, S. (2015). Collaboration between general and special education teachers: developing co-teaching skills in heterogeneous classes. *Problems of Education in the 21st Century*, 64, 108–119. http://www.scientiasocialis.lt/pec/files/pdf/vol64/108-119.Tzivinikou_Vol.64.pdf. <https://doi.org/10.33225/pec/15.64.108>
- Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (2005). <https://www.msmt.cz/file/39021/download/>

5 SDÍLENÍ JAKO FORMA SPOLUPRÁCE UVNITŘ PROFESNÍ KOMUNITY

Jan Egerle, Tereza Dvořáková

<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M280-0254-2022-5>

Výzkum popisovaný v této kapitole se zabýval spoluprací uvnitř učící se komunity učitelek na 2. stupni základní školy. Spolupráci můžeme popisovat a sledovat při interakcích mezi jednotlivými aktéry. Interprofesní spolupráce v našem případě probíhala uvnitř profesní učící se komunity, která byla složena ze čtyř začínajících učitelek a jedné zkušené učitelky-expertky. Cílem našeho kvalitativního výzkumu bylo popsat formy spolupráce uvnitř komunity, u kterých jsme předpokládali, že budou mít charakter vzájemného sdílení a reflektování zkušeností z výuky. Zaměřovali jsme se především na tři tematické okruhy. První z nich představuje role a působení učitelky-expertky v komunitě. Dále jsme se zabývali formou vzájemné pomoci pozorovatelné na setkáních komunity učitelek. Třetí zkoumanou oblast tvořily způsoby sdílené sebereflexe a reflexe v komunitě.

Analyzované výsledky jsou představeny v případové studii popisující spolupráci a formy sdílení uvnitř komunity. Sběr dat proběhl formou řízených diskuzí, jež byly moderované jednou z účastnic výzkumu, která vystupovala zároveň v roli výzkumnice. Vzhledem ke kontextu výzkumu, který částečně probíhal v době distanční výuky, jsme pro setkání komunity využívali online prostředí platformy Microsoft Teams. Schůzky komunity proběhly v období 3 měsíců (duben–červen 2021), celkově byly realizovány čtyři. Každé ze setkání bylo zaštitěno hlavním tématem, jemuž se učitelky společně věnovaly (inspirace a motivace učitelů k povolání, reflexe vybraných výukových situací z distanční výuky, srovnání online a běžné výuky a reflexe vybraných výukových situací z běžné výuky a hodnocení projektu).

5.1 Teoretické vymezení problematiky a klíčové pojmy v kontextu výzkumu

5.1.1 Profesní učící se komunita

Idea spolupracující komunity učitelů staví na vzájemném sdílení jejich znalostí, zkušeností, postojů či názorů. Ve chvíli, kdy se z implicitního řešení problému jednoho učitele, stane popsána – explicitní – výuková situace, je možné se na situaci podívat z více stran. Námi vytvořená učící se komunita je z hlediska délky praxe heterogenní,

složená z jedné učitelky-expertky a čtyř začínajících učitelek. Ke sdílení v komunitě dochází nejčastěji při hledání řešení problémových výukových situací. V tom momentu celá komunita spolupracuje na vytvoření nového scénáře dané výukové situace. Profesní učící se komunita staví na faktu, že k učení učitele nedochází pouze přímo ve výukové situaci, ale především při její následné reflexi a diskuzi nad ní (Prytula, 2012). Práce učitelů v rámci učící se komunity u nich rozvíjí důležité kompetence pro profesi: schopnost vzájemné spolupráce, sdílení profesních zkušeností, poskytování kolegiální podpory či ochota podílet se na profesním rozvoji (Spilková, 2019).

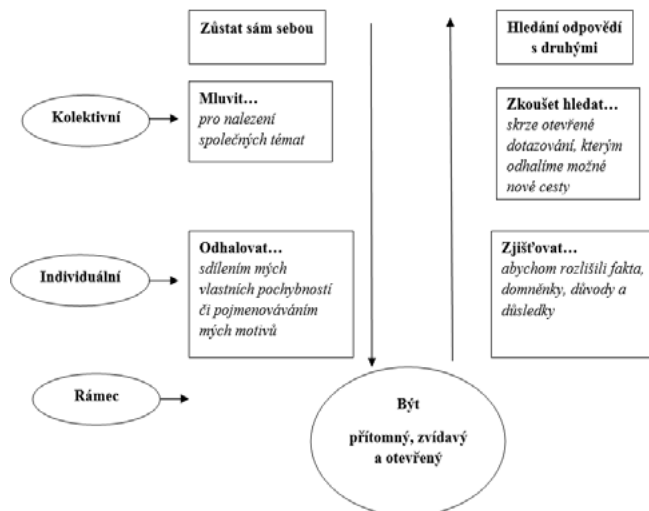
Profesní učící se komunita, v níž probíhá smysluplná a užitečná reflexe, musí naplňovat určité charakteristiky, které umožní efektivní spolupráci. Tyto charakteristiky uvádí např. Stollová et al. (2006, s. 226–227):

- sdílené hodnoty učitelů,
- kolektivní odpovědnost za úspěch studentů,
- výzkumně orientovaná profesní reflexe,
- spolupráce,
- podpora jedince a skupiny.

5.1.2 Spolupracující reflexe uvnitř profesní komunity

Raelin (2002) popisuje spolupracující reflexi ve firemním prostředí. Její definici periodického vracení se a zamýšlení se nad proběhlou činností, jehož výsledky využíváme i v budoucím jednání, však můžeme využít i pro reflektující učitelkou komunitu. Dochází zde k výměně stanovisek, zkušeností i názorů, které mohou pomoci k nalezení nového řešení situace. Pro efektivní spolupracující reflexi je třeba si osvojit a využít určité dovednosti.

Spolupracující reflexe probíhala ve skupině, která sdílela své výukové situace za pomoci video či audionahrávek z výuky a následného vysvětlení kontextu výukové situace. Učitelky se doptávaly, navrhovaly jiné možnosti řešení, hledaly motivy jednání a společným sdílením nacházely nové cesty k řešení situace. Učitelky v profesní učební komunitě byly všechny ve stejném postavení, což zajišťovalo nekompetitivnost prostředí, vzájemnou empatii a snahu si navzájem pomoci, nikoliv někoho ponížit. Často si otázky kladla i učitelka, která svou výukovou situaci sdílela. Po celou dobu setkání se tedy úzce prolínala sebereflexe s reflexí od ostatních. Společným cílem komunity bylo pomoci si navzájem nahlédnout situaci z nové perspektivy a případně ukázat cestu, jak výukovou situaci řešit jinak, lépe.



Obrázek 5.1 Pět dovedností reflektující praxe

Zdroj: Raelin (2002): "I Don't Have Time to Think!" versus the Art of Reflective Practice (s. 69).

5.1.3 Sebereflexe

Sebereflexe představuje jeden z klíčových nástrojů, který je využíván při setkáních zkoumané učící se komunity. Sebereflexe je aktivizačním prvkem pro další následnou diskuzi o vybrané výukové situaci. Lze ji definovat jako „zamýšlení se subjektu nad svými učebními aktivitami, nad uplatňovanými postupy, nad svými vědomostmi a dovednostmi, zkušenostmi, ale i postoji, prožitky apod.“ (Švec, 1998, s. 68). Sebereflexe v kontextu učitelství se rozpadá do několika fází, které jsou všechny významné pro profesní rozvoj učitele. Jedná se o fáze opětovného vybavení, popisu, rozboru zásadních prvků, hodnocení, vysvětlení jednání, přijetí výsledku, vytvoření a implementování dalších strategií.

Tomková & Spilková (2019) vyzdvihují kompetenci učitele k reflexi a sebereflexi jako stěžejní nástroj profesního růstu. „Učitel řeší komplexní situace, setkává se s řadou jevů a nespécifických problémů, ve kterých nejsou vždy zcela jasné příčina a následek, pro které neexistuje jediné správné řešení, často musí reagovat okamžitě, improvizovat, zvládat své emoce apod.“ (Tomková & Spilková, 2019, s. 11–12).

Pro efektivní využívání procesu sebereflexe je důležité získané poznatky o sobě samém aktivně zapojovat při další interakci s lidmi, což pozorujeme uvnitř učící se komunity.

V tom momentu se stává *sebereflexí sdílenou*. Sebereflexe v kontextu našeho výzkumu je tedy sebereflexí sdílenou. Pomáhá učitelkám se znovu nejen podívat na vybranou výukovou situaci, ale také sdílet postupy, pocity a postoje k výukové situaci s dalšími učitelkami z komunity, které mohou poskytnout další pohled a společnou diskuzi přispět k nalezení řešení situace. Při analýze dat se setkáváme se sdílenou sebereflexí i s reflexí, tedy zpětnou vazbou od ostatních aktérek z komunity.

5.1.4 Učitel-expert

Pro každého učitele je dosažení expertní úrovně něčím specifické. Švaříček (2011) a Píšová (2010) se shodují, že jedna ze základních charakteristik učitele experta je tzv. *aktivní nespokojenost*. Tuto proměnnou Švaříček (2011, s. 332) chápe jako „neustálou snahu učitele měnit podmínky výchovy a vzdělávání ve třídě a ve škole podle přesvědčení učitele“. Učitel-expert se aktivně snaží stále se profesně rozvíjet, hledá své vlastní nedostatky a systematicky využívá sebereflexi.

Různými přístupy k pojetí expertnosti v učitelské profesi se zabývá Píšová (2010). Charakteristiku učitele-experta popisuje na základě poznatků kognitivní psychologie v těchto bodech (Píšová, 2010, s. 50):

- expertnost je založena na vysoce organizované a propracované znalostní základně, která umožňuje přesnější a hlubší percepci jevů a dává okamžitý přístup k optimálním variantám řešení problémových situací;
- experti nespolehnají pouze na intuici, vyznačují se soustavným monitorováním a autoregulací (...);
- (sebe)reflexe je nezbytnou podmínkou dosažení i udržování expertnosti (...);
- intuitivní a automatizované jednání (rutiny) nezaručuje optimální výkon ve všech situacích.

5.2 Výzkumný design a metodologie

5.2.1 Struktura a cíl výzkumu

Za hlavní cíl výzkumu považujeme analýzu různých forem spolupráce uvnitř profesní učící se komunity. Hlavní výzkumnou otázkou je:

Jak probíhá spolupráce uvnitř profesní učící se komunity?

Dále pracujeme s dílčími výzkumnými otázkami:

1. Jak se projevuje působení učitelky-expertky v komunitě?
2. Jaké formy pomoci pozorujeme na setkáních komunity učitelek?
3. Jakým způsobem probíhá sdílená sebereflexe a reflexe v komunitě?

5.2.2 Metodologie výzkumu

Výzkum profesní učící se komunity využívá kvalitativní metody, kterými jsou skupinové rozhovory, sebereflektivní poznámky a reflektování videonahrávek výuky. Data byla sesbírána ze čtyř setkání komunity v průběhu 3 měsíců školního roku 2020/2021. Mají podobu transkriptů skupinových rozhovorů, které během setkávání probíhaly. Pro analýzu transkriptů jsme zvolili metodu otevřeného kódování. Nejvýznamnější a nejčastější kódy, které sledují cíle našeho výzkumu byly: *reflexe, sebereflexe, učitelka-expertka (zkušená učitelka), inspirace, forma sdílení, výzva, rada, tip, motivace*.

5.2.3 Místo šetření a výzkumný vzorek

Předmětem výzkumu byla profesní učící se komunita, složená z pěti učitelek nižšího sekundárního vzdělávání. Všechny pracují ve stejné škole, která má více než 500 žáků a nachází se ve městě s více než 350 000 obyvateli. Složení komunity bylo takto vybráno záměrně. Výzkumnice v této komunitě funguje ve dvojroli, zároveň jako výzkumnice i členka komunity (Valerie). Spoluautor výzkumu Jan Egerle spolupracoval na výzkumu ve fázi transkripce, analýzy dat a tvorby případové studie. Komunita je složena ze 4 začínajících učitelek a jedné učitelky-expertky. V následující tabulce (tabulka 5.1) je komunita představena (u jmen učitelek jsou použity pseudonymy).

Důležitým předpokladem pro vytvoření prostředí, v němž budou všechny účastnice ochotné sdílet své zkušenosti, je vzájemná důvěra. Ze strany výzkumníků byly všechny učitelky ujištěny o zachování anonymity dat. Dalším důležitým bodem byla dohoda o zachování mlčenlivosti. Všechny sdílené informace uvnitř komunity budou použity pouze pro účely výzkumu. Výzkumníci získaná data nesdíleli s vedením školy ani dalšími kolegy ze zkoumané školy. Účastnice byly ubezpečeny, že získaná data nebudou nijak použita proti nim. Každá účastnice výzkumu se zapojila dobrovolně a mohla kdykoliv z výzkumu vystoupit. Všechna data vychází z transkriptů setkání.

Tabulka 5.1*Popis profesní učící se komunity*

Jméno	Aprobace	Doba praxe	Další zkušenosti ze školního prostředí
Eva	matematika a přírodopis	méně než rok	třídní učitelka (prvním rokem)
Jitka	chemie a výchova ke zdraví (mimo aprobaci učí fyziku)	méně než rok	zatím žádné
Dana	matematika a zeměpis	méně než rok	zatím žádné
Valerie	dějepis a výchova k občanství (mimo aprobaci učí svět práce, výchovu ke zdraví)	3 roky	třídní učitelka (prvním rokem), vedoucí žákovské parlamentu
Markéta	český jazyk a literatura, výtvarná výchova (mimo aprobaci učí angličtinu a svět práce)	27 let	třídní učitelka, výchovná poradkyně

Komunita byla záměrně složena z učitelek, které sdílí stejné pracovní prostředí, aby bylo možné vytvořit vhodné klima pro profesní sdílení a pro nastavení efektivní spolupráce při hledání řešení v určitých problémových výukových situacích. V pozici tzv. *gatekeepera* vystupuje členka výzkumného týmu, která ve stejné škole učí. Díky tomu byl vznik komunity organizačně jednodušší. Vzhledem k tomu, že předmětem výzkumu je činnost učitelek, tak nebyl vyžadován souhlas od zákonných zástupců žáků, které učitelky učí. Veškeré důvěrné informace jsou v rámci případové studie anonymizovány.

5.2.4 Kontext sběru dat

Ve zkoumané škole není zakotvena pozice uvádějícího učitele. Začínající učitelky se tedy na začátku své praxe musí zorientovat v novém pracovním prostředí samy. Eva, Jitka i Dana začaly pracovat ve škole ve stejnou dobu, a po 2 měsících běžné výuky musely přejít na výuku online. V době běžné výuky se mohly obrátit s žádostí o pomoc nebo podporu na kolegyně z kabinetu, ovšem i tato možnost kvůli distanční výuce odpadla. Setkávání komunity začalo v době, kdy Eva, Jitka a Dana měly odučeny 2 měsíce v rámci běžné výuky a 5 měsíců distanční výuky.

Výzkum probíhal v době, kdy učitelky měsíc a půl učily online a na konci školního roku 2020/2021 se na měsíc a půl vrátily se žáky k běžné výuce. Důležitý aspekt výzkumu představuje příprava výzkumnice na jasné dělení svých dvou rolí při sběru dat. Výzkumnice musí znát hranice obou rolí, aby byla schopná je zřetelně rozlišovat a v nejvyšší míře dostávat úplnosti obou rolí – jak výzkumnice, která je facilitátorkou diskuzí, tak učitelky, která je rovnocennou součástí profesní učící se komunity.

5.3 Analýza a interpretace výzkumných zjištění

Při analýze jsme pracovali s daty v textové podobě (transkripty) ze setkání profesní učící se komunity. Pro analýzu transkriptů jsme zvolili metodu otevřeného kódování. Analyzované části textu jsme sdružovali na základě jejich relevance a souvislosti s výzkumnými otázkami. V poslední fázi jsme interpretovali data do 3 tematických celků – role učitelky-expertky, podoby pomoci uvnitř komunity, spolupracující reflexe uvnitř komunity.

5.3.1 Role učitelky-expertky

Príspevky zkušené učitelky Markéty probíhaly formou komentáře a popisu dlouholeté zkušenosti s daným tématem nebo problémem. V případě úvodního setkání se ujímala slova často jako poslední, a na závěr tematického bloku shrnovala a komentovala poznatky ostatních: „Musíme se smířovat i s tím, že ne všem dětem budeme vyhovovat, a že nám to taky dají občas najevo, takže to je velká výzva. A je to pak moc fajn, když tam nějaké to souznění s tou třídou třeba celou nebo s částí té třídy potom je, tak to je potom obrovský dar. A to je to, co nám potom tu sílu dává.“ Debatu často nejen shrnovala, ale i rámovala upřesněním některého z pojmů a pomáhala tak méně zkušeným kolegyním přesněji popisovat pedagogické jevy.

Při představování vybrané výukové situace nechávala kolegyně vymyslet jejich vlastní řešení situace, aniž by prozradila, jak situaci vyřešila ona. Nechávala prostor ostatním kolegyním se lépe vcítit do její role a přijít s vlastním řešením. Navržená řešení si poslechla, vyjádřila k nim vlastní názor a poté představila své vlastní řešení: „Mně se strašně líbí tady ty vaše nápady, on by to totiž dal, protože on je v angličtině brilantní, takže Peťa by to dal, on by asi, za prvé by mi rozuměl, problém by byl v tom, že s ním není o čem diskutovat.“ Prokázala tak vlastní invenci při sdílení a rozšířila možnosti využití této situace. Stylem hodnocení vstupů ostatních kolegyní zároveň přímo nastavovala zrcadlo, jak zpětnou vazbu empaticky podávat. Zároveň svým kolegyním představuje i vlastní pojetí výuky, zmiňuje svoje osobnostní předpoklady a charakterizuje svoji osobnost. Tuto skutečnost dokládá výrok: „Mně to jakoby nevádí, víš, že jako nepotřebuju s nikým být kamarád, protože jsem asi možná po mamce spíš takový ten autoritativní typ.“

V určitém bodě čtvrtého setkání Markéta přebrala roli moderátorky diskuze a doptávala se na informace o žákovi, který pravidelně narušuje výuku. Pomáhala Evě konkretizovat a jasně definovat její problém. Motivace k takovému jednání mohla být způsobena faktem, že na zkoumané škole působí zároveň jako výchovná poradkyně. Má tedy zkušenosti s nastavováním pravidel chování pro žáky, kterým dělá potíže se soustředit, dodržovat pravidla či respektovat autority.

Markéta přinášela do debaty také pohled rodiče, kterým ona jako jediná v komunitě již je. To se projevovalo v diskuzi o výběru platformy pro zadávání úkolů žákům v době online výuky: „Jediný, čeho bych se já hrozně bála, jako že jsem sama máma byla a byla jsem máma od kluků, co nebyli nějací poctivci velký a člověk potřebuje, myslím si, že jsou tak dvě třetiny rodičů, co potřebují neustálou nějakou kontrolu, takže bych se přimlouvala, aby se to velice dobře promyslelo a ošetřilo a aby se nestalo, čeho jsem se v to září bála, že někdo bude zadávat úkoly tak a někdo jinak.“ Markétina zkušenost s rolí rodiče se projevovala i v jejím celistvém postoji k učení, ve kterém zdůrazňovala i výchovný aspekt pedagogické činnosti: „Já jsem se cítila za ně vždycky natolik odpovědná za to, co je naučím, za to, jak se budou chovat, aby si neubližovali, aby si neubližovali navzájem ve třídě.“ V tomto přístupu se vzdalovala začínajícím učitelkám, které výchovnou rovinu učení vnímají jako přítěž či jako něco s čím musí zápasit.

Při závěrečném hodnocení byla právě role zkušené učitelky v komunitě samotnými aktérkami hodnocena velice pozitivně. Markétiny zkušenosti i styl vyjadřování byly pro kolegyně inspirací i jakýmsi nábojem do další pedagogické činnosti. Napomohl tomu velice pozitivní přístup u zpětné vazby, která díky tomu fungovala motivačně, nikoliv kriticky. Markéta při závěrečném hodnocení charakterizovala každou členku komunity a shrnovala přínos celého setkávání: „A já jsem za to hrozně vděčná z toho důvodu, že já bych vás asi neměla šanci takhle poznat [...] Takže já jsem vlastně takovýhle čtyři dušičky krásný poznala a nemyslete si, mě to obohacuje úplně stejně, protože vaše pohledy jsou zase čerstvý, Daniččino, že mu radši ochutná rohlík a von se tím pádem stáhne, to jsou prostě úplně boží reakce, Valerínčino filozofický, Jituščin klid a Eviččina síla a každá jsme jiná a v tomhle je to právě.“ Sílu komunity spatřovala převážně v různorodosti členek, která pomáhala situace nazřít vždy z několika úhlů. Sdílenou spoluprací hodnotila jako cennou i pro sebe, díky neobroušeným a často neotřelým nápadům méně zkušených kolegyně.

5.3.2 Podoby pomoci uvnitř komunity

Společná setkání komunity byla naplněna především *spolupracující reflexí*. Společným reflektováním výukových situací, sdílením tipů do výuky i hledáním nových alternativních řešení. Právě ve spolupracující reflexi vnímáme hlavní těžiště vzájemné pomoci v komunitě učitelek.

Po každé sdílené výukové situaci následovaly spontánní reakce od ostatních učitelek, které měly charakter rady, zpětné vazby, srovnání s vlastní zkušeností či návrhu na změnu. V několika případech, vyvstaly návrhy na nové řešení situace přímo ze spolupracující reflexe: „Takže je pro mě i podle strašně cenný, že z toho můžu čerpat. Budu

si je rozdělovat cíleně, ty skupiny a určím tam ty role, snad to pomůže a myslím si, že bude zajímavý to zase jako nahrát tu hodinu, jestli došlo k nějakému posunu.“ Pohled na situace z různých úhlů a od více lidí, pomohl učitelkám si od situace vytvořit odstup a najít nové řešení: „Jasně, super, děkuju. To mě vlastně nenapadlo jakoby, že já sama nemám ráda, když musím přiznat, že něčemu nerozumím, takže mě moc nenapadlo jít vlastně na to z druhého konce, zeptat se vlastně na to, kdo tomu rozumí.“

Vzájemná pomoc ve skupině měla také podobu nastaveného zrcadla: *Jak bych tuto situaci řešila já?* Reflektující učitelky se hypoteticky stavěly do role učitelky, která právě sdílela svou zkušenost. Dana získala z reflexe tipy, jak přistoupit k badatelské výuce efektivněji. Pro praxi začínajících učitelek byly tyto tipy nejužitečnější.

Výukové situace, témata či přístupy, které si učitelky vybíraly ke sdílení, obsahovaly často nějakou problémovou situaci či výzvu, s níž si nevěděly rady. Jedním typem problému, na který učitelky narážely, byl nedostatek motivace pro některá témata ve svých vyučovaných předmětech. Dana uváděla téma ze svého oboru, které pro ni není atraktivní a řešila, jak s tímto tématem se žáky pracovat. „Je to výzva pro mě, nadchnout se do toho a předvést jim to, abych to prostě byla ten herec v té roli, jako že jsem nadšená, a zároveň je toho vtáhnout žáky, i když vím, že pro mě je to téma úplně jako mimo, což se mně občas stává.“ V této situaci jí Valerie radila, jak se s podobnými situacemi vypořádává ve své výuce ona. Témata, ke kterým nemá tak blízko, nechává žáky zpracovávat například projektovou výukou, díky čemuž se vyhne exponování vlastní osoby: „Tak jsme si s Petrou vytvořily takovej způsob, že když já proto nejsem tak nadšená, tak dělám jinou formu výuky, ať já tam nejsem ten hlavní herec, na kom to nadšení můžou sledovat, a prostě to děláme jinak.“

Další problémovou situací, se kterou se učitelky v období společných schůzek setkaly, představoval návrat žáků z distanční výuky do prezenční formy. Učitelky vnímaly jako problém opětovné nastavení pracovního tempa a dodržování kázeňských aspektů výuky. Především Eva zmiňovala, že u žáků intenzivně vnímá absenci pracovních návyků, a také popisovala kázeňské problémy ve třídě. Valerie reagovala návrhem svého řešení, který realizovala ve své třídě, a který měl vést k nastavení jasných pravidel pro práci po návratu k prezenční výuce ve škole: „Tak si říkám, že tímhle tím způsobem by nás jako do konce školního roku některé ty třídy sežraly. Takže pak jsem si zase řekla, že jim to dám jasně najevo, že ten týden byl volnější nebo jako bylo to nastavený nějak tak, že nevyžadujeme po vás testy, nezkoušíme a tak, ale že teď už jakoby začíná ta doba, kdy ti učitelé už po vás zase můžou vyžadovat tyhle věci.“

Další situace, kde si učitelky vzájemně vypomáhaly praktickým tipem, byla komunikace s rodiči. Učitelky na setkání řešily využitelnost jednotlivých platforem pro zadávání

úkolů a realizaci online výuky. Během diskuze učitelky narážely na problém častého výskytu gramatických a stylistických chyb, a to jak u žáků, tak u rodičů. Markéta ostatním kolegyním popsala svůj způsob přístupu k problému. Považuje za důležité jít vzorem, a to jak rodičům, tak dětem. Dbá na velice slušné oslovování i formální náležitosti zprávy. Sdílela svou zkušenost, že takto postupně získává komunikace kultivovanější rysy.

Další formou spolupráce, která na setkáních probíhala, bylo sdílení tipů internetových platforem a aplikací do online výuky. Učitelky diskutovaly o možnosti využití těchto výukových metod a prostředků jako doplněků prezenční výuky ve škole. O dalším využití aplikací mluvila např. Jitka: „Dá se využít ten Teams, pokud ho mají i v telefonu jako aplikaci, že se na to podívají rychleji a snáz. Nebo i já to tak mám, když mi někdo napíše, tak ten Teams je mi prostě celkově bližší. Přemýšlím, jako určitě třeba budu využívat i Wordwall, myslím si, že nejenom Kahoot.“ Učitelky matematiky v následné diskusi rozvíjely výhody využití prezentací ve školní výuce. Dana následně doplnila výhodu internetových zdrojů, které mohou sloužit prostor pro práci s informacemi: „Prostě najít tu správnou informaci a jako třídit to, aby se naučili prostě nevěřit každému blábolu, co je na internetu. Pojďme si říct, že internet je plný takových věcí, a myslím si, že je naším úkolem je trošku i nějaký tady to kritické myšlení. Ano, to kritické myšlení jako ovládat a zvládat no.“

Při závěrečném hodnocení Jitka vyzdvihla, že setkávání komunity „není jenom o tom, že bychom si tady řešily nějaké problémy, ale vždycky každá z nás má nějaké aktivity, které popisuje a které bych zase já použila. Takže je to velmi inspirující do těch hodin, nejen skrz to řešení těch problémů, ale i jsme tady vytvořily několik hodnotících prvků k prezentaci, na kterou jsem neměla ani já svůj vlastní názor, jak to dělat, takže je to fajn.“ Mimo inspiraci a tipy do hodiny učitelky ocenily i zpětnou vazbu na svou vlastní pedagogickou činnost. Dana popsala setkávání komunity převážně jako prostor k profesnímu růstu, prostor ke sdílení dobré praxe a prostor k získání užitečné zpětné vazby.

5.3.3 Spolupracující reflexe uvnitř komunity

Na společných setkáních docházelo k sebereflexi i reflexi výukových situací, pedagogických aktivit i názorů, hodnot a postojů jednotlivých učitelek. Během prvního setkání učitelky reflektovaly vlastní výuku a definovaly aspekty své výuky, v nichž pocítovaly potřebu se zlepšit a považovaly je za výzvu do budoucna. K nejčastěji zmiňovaným patřila potřeba zlepšit diferenciaci výuky ve svých hodinách. Například Valerie by potřebovala podporu při vytváření příprav pro různé úrovně žáků tak, aby pro každého žáka byla její výuka dostatečně srozumitelná a měla přiměřenou úroveň obtížnosti, která jej bude rozvíjet. Podobný problém vnímala ve své výuce i Eva. Nazývala jej hledáním

odpovídající náročnosti výuky v různých ročnících: „No a prostě pak celkově náročnost výuky, jako třeba mám pocit, že to pro ty děcka bude dostatečný [...] Takže pro mě je hrozně těžké jakoby tu náročnost správně odhadnout.“

Sebereflexe často předcházela reflexi od kolegyň: „Ještě, než vám dám prostor, za který budu vděčná, když ho vyplníte vaším pohledem, tak bych vám chtěla ještě dát informaci jako do pozadí, když jsem já potom dělala tu vlastní sebereflexi zpátky, tak jsem prostě přišla na dvě jako zásadní chyby.“ Učitelky si při výběru situace, kterou si zvolily k hodnocení, už byly vědomy, v čem tkvěl problém, a od ostatních učitelek žádaly radu, tip či jiné alternativní řešení situace: „Tak když bych do té situace padla znovu, tak jak jsem měla komunikovat jinak, jak se to dalo jinak vyřešit, kde byly třeba [...] co se s tím dalo udělat.“

Při reflexi vlastní výuky dospěly učitelky k nalezení dalších oblastí, které pro sebe označovaly jako výzvu. U Valerie ji představovala absence pravidelné reflexe ve výuce, a to jak sebereflexe přípravy, tak reflexe výuky se žáky. Reflektování práce má spojené převážně s projektovou výukou, ale ráda by ji zautomatizovala a zařadila do běžné činnosti. Tímto si ve skupině definovala svůj cíl zařadit reflexi i sebereflexi do své pedagogické praxe. Eva se o takovou spontánní reflexi žáků na konci hodiny pokusila: „Tak a já bych se chtěla zeptat, nebo je tu někdo, kdo by nám mohl shrnout, co jsme se v této hodině naučili, co si odnesete tady z té hodiny, kdokoliv. Nebojte se. Jednou větičkou dvěma, to můžete shrnout.“ Následně se snažila frontální formou zjistit, komu toto učivo připadá složitě a potřebuje ho procvičit. Ihned po představené ukázce využila vlastní sebereflexi: „Přitom to bych asi třeba dělat neměla, když mi někdo řekne svůj názor. Ale netušila jsem, jak tam položit nějaký ty otázky. Přišlo mi, že jsem tam i strašně specifikovala nakonec, co vlastně chci, nebo kdo chci, aby se přihlásil, že jsem to možná strašně zúžila ten okruh lidí, kteří by na to měli reagovat. Takže bych od vás ráda slyšela nějaké rady, jak to zlepšit, protože já z toho nemám moc dobrý pocit, tak z té zpětné vazby, jak proběhla.“ Markéta poukázala na nevhodnou formulaci otázky: „Protože nedokážu si představit, že by někdo se mě zeptal, přízněj se tady a přihlas se před celou třídou, že tomu nerozumíš, a přitom bych opravdu tomu nerozuměla“. Během následné diskuze vyvstalo několik tipů, které by bylo možné namísto přímé otázky využít. Zmíněn byl hodnotící semafor, online aplikace – Mentimetr, Padlet, Wordwall, možnost dát každému jeden příklad na konci hodiny na vypočítání a následně si tyto příklady vysbírat. Eva tímto díky sdílené reflexi získala hned několik možností, jak k reflexi ve výuce přistupovat příště jinak a efektivněji.

Pro Jitku představovalo největší výzvu zvládnutí vyučovací hodiny předmětu, pro jehož výuku nemá aprobaci. Cítí se nejistá při výuce fyziky, kterou nemá vystudovanou. Na některé učivo si musí sama přicházet, jak ho uchopit, a poté i jak ho srozumitelně

zprostředkovat žákům. První rok výuky fyziky vnímá jako zkušební, kdy se snaží vyprofilovat svůj postoj k výuce i vybranému učivu.

Hlavním tématem třetího setkání učitelek byla reflexe proběhlé online výuky. Učitelky diskutovaly o potenciálních přínosech pro jejich profesní rozvoj a o dopadu na vzdělávání žáků. Učitelky při reflexi vlastních činností v online prostředí nacházely pozitivita i negativa této formy výuky. Markéta vnímala potenciální efekty online výuky dvojnásobně: „A jestli to těm dětem něco přineslo? To nevím, možná některým to poznání, že prostě zvládnou cokoliv na světě, a že budou vždycky schopni na sobě pracovat a pak některým, že to naopak nezvládnou. Víš, takže takový asi dvojitý pohled, no.“

Za negativní dopad považovala Dana nemožnost ověřit si, zda žáci pracují podle jejich pokynů a chápou zadání prováděného úkolu. Naopak oceňovala bezprostřední kontrolu pochopení zadání při běžné výuce. Eva při reflexi své online výuky doplnila naopak pozitivní aspekty týkající se subjektivního vnímání zvládnutí výuky: „Ale zas na druhou stranu souhlasím, že ve škole je to pro mě fyzicky i psychicky náročnější, protože při té distančně odpadlo to, že by někdo nějak rušil, takže tam přichází víc to, že je musím víc tišit a nějak si tu pozornost víc získat.“ Podobný postřeh týkající se redukce výchovného aspektu ve výuce při online hodinách, doplnila i Dana: „Samozřejmě ten výchovnej aspekt výuky, to je úplně změna o tři sta šedesát stupňů bych řekla, jakože fakt jako ty čtyři měsíce to vůbec nebylo, že jo, to se neřešilo.“ Tuto skutečnost komentovala i Valerie shrnujícím tvrzením, kterým hodnotí pedagogickou činnost v uplynulém období: „Je pravda no, že to vlastně Dana moc hezky pojmenovala, že možná jsme během online výuky víc vyučovali, než vychovávali a teďkom je vlastně na nás, abychom si to vzali zase oboje do kupy.“

V rámci společné reflexe učitelky vnímaly i dopady online výuky na svůj profesní rozvoj a proměnu učitelké role. Dana poukázala na výhodu vzniklé situace pro rozšíření svých učitelských kompetencí následujícím způsobem: „Myslím si, že je fajn, že i když se říká, že jsme s holkami začaly učit teďka a byl to pro nás těžkej rok, tak já jsem se na druhou stranu zorientovala v tom učivu tím, že jsem na to měla čas, jako si to třeba hodně nastudovat dopředu, a tak jako víc to podrobněji studovat ty zdroje.“ Zkušenost s online výukou představovala pro Jitku příležitost k zamyšlení se nad způsobem, jak ve škole navázat na online formu vzdělávání a důležitostí prezenční varianty. „I když vím, že děti jsou jenom na chvíli ve škole, a že se to snažím udělat jako zábavné, rozhodně pro ně, ale i pro mě samozřejmě, ale určitě teď nad tím přemýšlím víc, než když jsem nastoupila v září nebo v říjnu. Beru to nějak víc zodpovědně teď.“ Reflexi doplnila Dana, která se snažila vžít do situace žáků, kteří online výuku absolvovali: „Taky bych řekla, že to je fakt tak strašně individuální, že to někomu vůbec nevyhovuje. A nevím, jestli já bych upřímně jako něco dělala jako student doma.“

Závěr

Případová studie předkládá analýzu spolupráce učitelek uvnitř učící se komunity a vzhled do spolupracující reflexe. Učitelky na online setkáních sdílely výukové situace, reflektovaly svou výuku i výuku kolegyň, a zároveň hledaly nová řešení. Sdílení zkušeností, společné promýšlení výukových situací či vzájemná podpora jsou hlavními formami spolupráce uvnitř profesní učící se komunity. Díky analýze setkání komunity se nám potvrdila její hlavní náplň, tedy aktivní spolupracující reflexe výukových situací. Přírozenému sdílení ve skupině pomohla podporující a přátelská atmosféra, která byla podpořena přístupem respektujícím individuální výukové styly i etickým přístupem k výzkumným datům. Členky komunity považovaly za nejprínosnější inspiraci, vyplývající ze sdílení rozdílných přístupů, zkušeností a řešení výukových situací každé z nich.

Náš výzkum se zaměřil na tři tematické oblasti uvnitř komunity. Prvním z nich byla *analýza role učitelky-expertky*. Ta vystupovala na setkáních z pozice zkušené pedagožky a nabízela perspektivu a možná řešení optikou svých dalších životních a pedagogických rolí (rodič, výchovná poradkyně). Často shrnovala a komentovala výroky ostatních. Popisovala sdílenou výukovou situaci vlastními slovy, jak ji pochopila ona. Také poskytovala zpětnou vazbu – co by se v dané situaci dalo udělat jinak, jak se by se zachovala ona, případně jak dané situaci úplně předejít. Také rámovala některé pojmy ze školní reality, čímž zpřesňovala popis začínajících učitelek. Zároveň motivovala začínající učitelky pozitivním přístupem k učitelské profesi tím, že uváděla příklady z vlastní praxe, kdy ji těšilo být učitelkou.

Velkým tématem pro začínající učitelky byla výchovná rovina výuky. Při setkáních popisovaly, že je pro ně výchovná složka při výuce přítěží, něčím, co je zdržuje, co jim narušuje výuku. Učitelka-expertka se na výuku a výchovu dívá celistvě, kdy jedno nefunguje bez druhého. Cítí se být zodpovědnou i za to, jak žáky vychová, jak se k sobě budou v budoucnosti chovat, jací budou lidé. V oblasti výchovy poukazovala na potřebu komunikace a spolupráce s rodiči. Aby podpořila začínající učitelky, uváděla příklady i ze svých pedagogických začátků, během kterých teprve formovala své učitelské pojetí. Tím dokládala, že dosahování expertnosti je cestou. Její respektující přístup při podávání zpětné vazby dával celé komunitě pocit rovnocenného přístupu. Při vzájemném hodnocení nepoužívala učitelka-expertka negativní zpětnou vazbu. Vyzdvihovala nápady a nevšední přístup začínajících učitelek. Online výuku považovala za velký prostor pro seberozvoj a snažila se i na této výuce najít pozitivní dopad na běžnou výuku, mimo období online výuky uváděla i další příklady svého vzdělávání, čímž podporovala v začínajících učitelkách potřebu neustálého profesního rozvoje. Svým nadšeným a pozitivním přístupem se v průběhu setkávání stávala vzorem pro začínající učitelky. Setkávání komunity shrnula svým postojem k práci učitelky, kterou vnímá jako své celoživotní poslání.

Vzájemná pomoc uvnitř komunity se projevovala především formou sdílení výukových situací a následnou zpětnou vazbou. Učitelky nabízely své způsoby řešení daných výukových situací, vyměňovaly si tipy pro zapojení aplikací a platforem do výuky. Pomáhaly si také v hledání mantinelů pro kázeňské aspekty výuky a vyměňovaly si doporučení pro způsob komunikace s rodiči.

Učitelky na setkáních taktéž reflektovaly své metody výuky a realizaci odučených hodin. Společné reflexi a návrhu možných řešení předcházela často sebereflexe. Kromě výukových situací reflektovaly učitelky komplexně vlastní pedagogickou činnost. Zmiňovaly oblasti, jež považují za výzvu pro zlepšení svých schopností. Na setkáních komunity také reflektovaly svou pedagogickou profesi z hlediska rolí, ve kterých jako učitelky vystupují. Hodnotily postup své profesionalizace na začátku kariéry a zvažovaly vliv online výuky na toto citlivé profesní období. Návrhy řešení výukových situací učitelky propojovaly se svými dosavadními zkušenostmi, svými pocity a nejistotami, v subjektivním pohledu na zvládání učitelské role. Učitelka-expertka přidává i charakteristiku svých osobnostních dispozic a typologii své osobnosti, kterou označuje jako autoritativní.

5.4 Diskuze výsledků výzkumu

Různorodost komunity učitelek přispěla k hledání řešení výukových situací z více perspektiv a otevření prostoru pro sdílenou sebereflexi, což odpovídá závěrům i dalších studií, které se věnovaly sdílení učitelských zkušeností v rámci profesní komunity (Janík et al., 2016). Učitelé v této studii oceňují kromě inspirace a možnosti porovnat nové přístupy i vymezený čas pro vzájemné sdílení. Sdílené poznatky považují za přínosný podnět k sebereflexi. Při analýze výuky se členky komunity snaží v rámci komunity porozumět výukové situaci a navrhnout alternativní řešení, podobně jako probíhá proces reflexe v rámci učitelských videoklubů (Janík et al., 2016). V souladu s dalšími studii (Stürmer et al., 2016) lze souhlasit, že kurzy zaměřené na profesní rozvoj v učitelských komunitách podporují tzv. profesní vidění, tedy schopnosti popsat a promýšlet podstatné části výukových situací.

Koncept profesní učební komunity ve složení učitelek s rozdílnými zkušenostmi z pedagogické praxe je užitečným nástrojem pro podporu začínajících učitelek. Ty velice ocenily pro svůj další profesní rozvoj průběžnou zpětnou vazbu své činnosti. Zároveň si cenily možnosti sdílení dobré praxe i předávání zkušeností s podobnými výukovými situacemi. Učitelky ve své pedagogické praxi žádnou systematickou podporu na své škole nedostávají. Tento stav odpovídá zřejmě většinové situaci začínajících učitelů na základních školách v České republice. Nemají vytvořeny základní podmínky pro adaptaci, jako je snížení hodin přímé pedagogické práce, speciální úprava rozvrhu tak, aby

byl vytvořen reálný technický prostor pro vzájemné setkávání, konzultace (Vítečková, 2018). Začínající učitel není vybaven zkušenostmi a hledá adaptační strategie v nové profesi. Nejen mentor, uvádějící učitel, ale i koncept profesních učebních komunit by mohl být jednou z možností, jak podpořit začínající učitele v nastartování jejich profesního rozvoje (Lee & Kearney, 2014). Možnost konzultace s učitelem-expertem patří ke stěžejním formám podpory začínajících učitelů v zemích se zakotveným systémem podpory (Janík et al., 2017).

Začínající učitelky z našeho výzkumu se se sdílenou sebereflexí setkaly poprvé, tudíž neměly tuto kompetenci zcela osvojenou. Pokud by učitelky měly možnost dalšího rozvoje vzájemné reflexe, mohla by jim tato získaná schopnost pomoci v rozvoji učitelských kompetencí (SYPO, 2022).

Ve třech případech sdílená sebereflexe u začínajících učitelek fungovala jako jistá forma zpovědi. Možnost popsat někomu druhému výukovou situaci a vyslechnout si jinou možnost řešení, působila v těchto případech mnohdy terapeuticky. Na základě našich zjištění usuzujeme, že zde existuje další prostor pro využití konceptu profesních komunit na školách. Profesní komunita může fungovat i jako nástroj prevence negativních jevů spojených s nároky na výkon učitelské profese (Maroon, 2012). Za tímto účelem může být přínosem i rozšíření komunity o další pomáhající pedagogické pracovníky – školní psycholog, metodik prevence, výchovný poradce.

Literatura

- Janík, T., Minaříková E., Pišová M., Uličná K. & Janík M. (2016). *Profesní vidění učitelů a jeho rozvíjení prostřednictvím videoklubů*. I. vydání. Masarykova univerzita. <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-8305-2016>
- Janík, T., Wildová, R., Uličná, K., Minaříková, E., Janík, M., Jašková, J., & Šimůnková, B. (2017). Adaptační období pro začínající učitele: zahraniční přístupy a návrhy řešení. *Pedagogika*, 67(1), 4–26. <https://doi.org/10.14712/23362189.2017.433>
- Lee, A. & Kearney, S. (2014). Understanding beginning teacher induction: A contextualized examination of best practice, *Cogent Education*. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2014.967477>
- Maroon, I. (2012). *Syndrom vyhoření u sociálních pracovníků: teorie, praxe, kazuistiky*. Portál.
- Pišová, M. (2010). Učitel-expert, přehled výzkumných trendů a jejich výsledků. *Pedagogika*, 60(3/4), 47–58.
- Prytula, M. P. (2012). Teacher Metacognition within the Professional Learning Community. *International Education Studies*, 5(4). <https://doi.org/10.5539/ies.v5n4p112>
- Raelin, J. (2002). „I Don't Have Time to Think!“ versus the Art of Reflective Practice. *Reflections: The SoL Journal*, 4(1), 66–79. <https://doi.org/10.1162/152417302320467571>
- Sayers, B. (1996). *Cooperative Learning: A Guide for Teachers of the Deaf*. WUSM Program in Audiology and Communication Science.

- Spilková, V. (2019). *Pokračování rozhovoru s Vladimírou Spilkovou, tentokrát o proměnách učitelské profese a přípravy na ni*. Masarykova univerzita.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Stürmer, K., Könings, K. D., & Seidel, T. (2013). Declarative knowledge and professional vision in teacher education: Effect of courses in teaching and learning. *British Journal of Educational Psychology*, 83(3), 467–483. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2012.02075.x>
- SYPO (2022). *Model systému profesní podpory pro kabinet předškolní a prvostupňové vzdělávání*. https://www.projektsypo.cz/dokumenty/SYPO_Model_systemu_prof_podpory_MS_1stZS_2022.pdf
- Švaříček, R. (2011). Zlomové události při vytváření profesní identity učitele. *Pedagogika.sk*, 2(4), 247–274.
- Švec, V. (1998). *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Masarykova univerzita.
- Tomková, A. & Spilková, V. (2019). Profesionalizace vzdělávání učitelů pro primární školu – možnosti a meze. *Orbis scholae*, 13(1), 9–30, Praha: Karolinum. <https://doi.org/10.14712/23363177.2019.1>
- Vítečková, M. (2018). *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Paido.

6 PODOBY PROFESNÍ SPOLUPRÁCE VE ŠKOLE: ZÁVĚRY A VÝHLED PRO DALŠÍ VÝZKUM

Vlastimil Švec, Ivana Márová, Tomáš Janík

<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M280-0254-2022-6>

Spolupráce pomáhajících pedagogických profesionálů v základních školách je realitou. Jak takováto spolupráce vypadá? Jaké jsou její podoby? Na tyto otázky se pokouší odpovědět tato publikace. Opírá se o teoretický rámec, který je předmětem první kapitoly. Jejím těžištěm jsou čtyři případové studie, které tvoří samostatné kapitoly.

Případové studie přinášejí poznatky o tom, jak se v základních školách uskutečňuje interprofesní spolupráce pomáhajících profesionálů zaměřená na žáky i učitele. V prezentovaných případech jsou to učitelé, kteří obvykle spolupráci iniciují nebo se stávají jejími aktéry. Tyto případové studie jsou kaleidoskopem různých forem spolupráce pomáhajících profesionálů ve školním prostředí. Setkáváme se v nich se spoluprací třídní učitelky a asistentky pedagoga (Ďulíková, Veselá), třídních učitelek na 1. stupni ZŠ se školním speciálním pedagogem (Baranová), učitelem, sociálním pedagogem a některými dalšími pomáhajícími profesionály ve školním poradenském pracovišti (Paroubková) a se spoluprací učitelů v učící se komunitě (Egerle, Dvořáková).

Přesto, že případové studie mapují krátké období spolupráce pomáhajících profesionálů, přinášejí zajímavé poznatky. Všechny studie jsou založeny na kvalitativních výzkumech (stěžejní metodou byly polostrukturované rozhovory), které podrobně popisují a analyzují výpovědi účastníků různých forem spolupráce ve školách.

Vraťme se k jednotlivým případovým studiím a ve zkratce si připomeňme, o co v nich jde.

V případové studii Ďulíkové a Veselé se seznamujeme s mladou začínající učitelkou a starší asistentkou pedagoga. Sledujeme proces vznikání jejich spolupráce ve třídě, kdy se obě sblíží, navazují spolu užší pracovní vztah a vzájemně na sebe aktivně interagují. Ukazuje se, že starší asistentka pedagoga inspiruje začínající učitelku nejen postřehy o žácích, ale i životními zkušenostmi. Z výpovědí obou akterek se dozvídáme o jejich vzájemném respektu, úctě i pokoře.

Případová studie Baranové dává nahlédnout do spolupráce školní speciální pedagožky a tří třídních učitelek na 1. stupni ZŠ. Ukazuje se, že poptávka třídní učitelky po intervenci speciální pedagožky je vyvažována nabídkou aktivit touto pedagožkou. Jejich

spolupráce je založena na detekování obtíží žáků, speciálněpedagogické diagnostice, návrhu intervenčních opatření, jejich realizaci a průběžném sledování změn.

V této studii má čtenář možnost seznámit se s aktivitami školní speciální pedagožky:

- konzultace s třídní učitelkou na začátku školního roku zaměřená na plán zařazení intervencí speciální pedagožky do vyučovacích hodin u žáků, jimž byla stanovena podpůrná opatření,
- depistáž žáků, kteří jsou v riziku vzniku školního neúspěchu,
- individuální práce se žáky,
- komunikace s rodiči žáků s obtížemi.

Interprofesní spolupráce třídní učitelky a školního speciálního pedagoga je procesem, do něhož mohou vstoupit další pomáhající profesionálové, např. asistent pedagoga. Uvedme příklad z autorčiny případové studie. Třídní učitelka detekuje a popřípadě i identifikuje problém žáka, pokouší se problém řešit i ve spolupráci s asistentkou pedagoga. Pokud jde o náročnější problém, obrací se třídní učitelka na školní speciální pedagožku. U závažných problémů konzultuje speciální pedagožka s třídní učitelkou vhodnost odeslání žáka do pedagogicko-psychologické poradny. Vidíme, že kontakt třídní učitelky a školní speciální pedagožky je kontinuální.

Spolupráce sociální pedagožky s některými dalšími pomáhajícími profesionály v rámci školního poradenského pracoviště je obsahem případové studie A. Paroubkové. Předmětem žádosti třídní učitelky o spolupráci bylo agresivní chování žáka, který přestoupil z jiné školy. Případ byl konzultován v týmu třídní učitelka, sociální pedagog a školní psycholog. Školní psycholog v další fázi spolupráce kontaktoval otce žáka s problémovým chováním. Sociální pedagožka se obrátila na vedení školy, na které byl dříve tento žák zařazen. Zjistila zde, že žák má dlouhodobější problémy s chováním. Současně sociální pedagožka uskutečnila ve třídě, v níž byl žák s problémovým chováním, dvouhodinový program zaměřený na prevenci agresivního chování.

Do řešení agresivního chování žáka se postupně zapojovali další pomáhající profesionálové. Tato spolupráce představuje nejenom sdělování informací o žákovi třídní učitelkou, ale zejména sdílení poznatků a zkušeností profesionálů v pomáhajícím týmu. K řešení problému bylo přistupováno komplexně, aby pomáhající profesionálové poznali žáka v širších souvislostech (dřívější školní prostředí, rodinné zázemí). Školní sociální pedagožka taktéž realizovala ve třídě problémového žáka program k předcházení agresivního chování.

Poslední případová studie autorů Egerleho a Dvořákové směřuje ke spolupráci učitelů s rozdílnými pedagogickými i životními zkušenostmi. Setkáváme se se čtyřmi začínajícími učitelkami a jednou zkušenou učitelkou-expertkou. Tři začínající učitelky měly za sebou méně než rok praxe, jedna vyučovala již tři roky. Učitelka-expertka měla praxi dvacet sedm let. Na dané základní škole vyučují různé předměty. Výzkum byl prováděn v době pandemie covidu-19, tudíž se vyučující musely vyrovnávat i s distanční výukou.

Učitelky z téže základní školy postupně vytvořily učící se komunitu. Její vznik iniciovala spoluautorka této studie. Přestože v rámci studie byla realizována pouze čtyři setkání učící se komunity, lze pozorovat, jak vzájemná interakce a spolupráce v této skupině gradovaly. Na prvním setkání učitelky reflektovaly vlastní výuku a pokusily se definovat oblasti, v nichž by se chtěly zlepšit. Vzájemné sdělování informací přirozeně přecházelo ve sdílení pedagogických situací a způsobů jejich řešení. K diskutovaným situacím se vyjadřovaly všechny členky učící se komunity.

Postupně se v učící se komunitě vytvářelo neformální otevřené klima. Během jednoho setkání učitelka-expertka uvedla problémovou situaci ze své praxe a vyzvala začínající učitelky, aby navrhly její řešení. Po diskusi expertka prozradila, jak situaci řešila. Reflexe situací byla spojována zcela přirozeně se sebereflexemi učitelek. Začínající učitelky oceňovaly, že kolegyně-expertka vnesla do učící se komunity nejenom svoje učitelské zkušenosti, ale i poznatky z role výchovné poradkyně a také vlastní rodičovský pohled.

Prezentované případové studie poskytují pohled na interprofesní spolupráci ve škole na makroúrovni. Dozvídáme se z nich, kdo s kým a proč spolupracoval. To je nezbytný předpoklad pro hlubší pronikání do toho, jak probíhá interakce mezi pomáhajícími profesionály a co se odehrává v nitru každého z nich. Poznání této mikroúrovně umožňuje objevovat jak specifické, tak i obecnější zákonitosti interprofesní spolupráce.

Z realizovaných studií je možné extrahovat obecnější a vnější aspekty ovlivňující spolupráci pomáhajících profesionálů. Bezpochyby mezi ně patří atmosféra školního prostředí, vstřícnost a otevřenost školního managementu k multidisciplinární spolupráci a dobrá organizační struktura dělby úkolů. Ta je patrná například v případové studii Baranové či Egerleho a Dvořákové. Jasné vymezení pracovních rolí a s nimi spjatých povinností se jeví jako základní stavební kámen spolupráce ve všech případových studiích.

Případové studie potvrdily předpoklad, že významnou součástí interprofesní spolupráce je sdílení. To může být z hlediska vnějších faktorů značně podpořeno prostorem,

v němž ke sdílení může docházet. Tento posilující vliv můžeme nalézt v případové studii Ďulíkové a Veselé či Paroubkové.

Jak případové studie ukazují, obsahem sdílení a taktéž iniciačním momentem komunikace mezi pomáhajícími profesionály se stávají potřeby žáků či pedagogů v kontextu řešených situací. Sdílení je tak prostředkem k řešení problémových situací a zároveň k sebereflexi prožívaných situací. Posilujícím prvkem sdílení se stává aktuálnost a flexibilita, tedy určitý aspekt neplánovanosti. Probíhá-li sdílení výhradně v jasně vymezených časech, může to způsobit prodlení v poskytnutí podpory, jak vyplynulo z případové studie Baranové. Sdílení rovněž posiluje profesní identitu pomáhajících profesionálů a může vést ke vzájemnému obohacování, jak ukazují studie Egerleho a Dvořákové.

Základem interprofesní spolupráce je lidský vztah. Ten se utváří a vzniká při setkávání a komunikaci pomáhajících profesionálů. Jak vyplynulo ze studií, je jeho vývoj podmíněn motivací pomáhat a spolupracovat. Vztah mezi pomáhajícími profesionály je posilován skrze *pomáhání - ochotu udělat něco víc*. Kvalita prováděné práce se tak stává hodnotícím prvkem, protože její kladné hodnocení se může promítat do pocívané úcty, jak je patrné například v případové studii Ďulíkové a Veselé. Výzkum taktéž reflektoval budování silných či hlubších vztahů mezi pomáhajícími profesionály prostřednictvím sdílených rituálů: formálně při pravidelném diskutování prožívaného nebo plánovaného, neformálně během společného posezení u kávy. Obě respondentky této studie opakovaně hodnotily vzájemnou spolupráci jak kladnými superlativy (*strašně dobře - krásně funguje/ mám ji ráda*), tak také užíváním osobního zájmena *my* reflektující jejich dyádu.

Vztah mezi pomáhajícími profesionály může být z hlediska vnitřních vlastností ovlivněn také osobnostními aspekty. To znamená, že i přes kvalitní provádění činností nemusí dojít k prohlubování navázaného vztahu. Může totiž setrvat na úrovni profesní spolupráce bez osobního přesahu. Zajímavým aspektem ovlivňujícím vztah mezi profesionály může být věk, jehož vliv je nepřímý patrný ve studii Ďulíkové a Veselé, či pohlaví v případové studii Paroubkové.

Dobře fungující vztah mezi pomáhajícími profesionály, který vystihuje slovní spojení *na stejné vlně*, má potenciál kontinuálně posilovat kvalitu realizovaných činností ve smyslu naplňování rozmanitých (nejen vzdělávacích) potřeb žáků, řešení problémových situací a naplňování potřeb profesionálů. Díky sdílené úctě a důvěře tak spontánně dochází k přirozenému sladování činností a vzájemnému doplňování se. Pomáhající profesionálové si tedy vzájemně vyrovnávají nedostatky druhého kolegy a zároveň posilují společně své vlastní kompetence.

Je nutné však upozornit také na situaci opačnou. Případová studie Ďulíkové a Veselé odhaluje, že nesprávně nastavený – problematický, tedy nedůvěřivý a nepřijímající – vztah či postoj se může negativně promítat do práce s žáky i do atmosféry, v níž pomáhající profesionálové spolupracují.

Prezentované případové studie jsou jedním z prvních kroků poznávání, jak interprofesní spolupráce ve školách vypadá. Vyplývá z nich zároveň – byť implicitně – skrytá potřeba ve výzkumu této spolupráce pokračovat a pronikat do větší hloubky, od makroúrovně k mikroúrovni. Vzhledem k výše uvedeným zjištěním a důležitosti charakteru vztahu mezi pomáhajícími profesionály se výzkumný tým podílející se na tvorbě této publikace rozhodl v navazujícím výzkumném šetření prozkoumat toto specifické téma.

SUMMARY

Interprofessional collaboration in school: A collection of case studies

The book provides an introduction in the field of (inter)professional collaboration in school. It offers theoretical background for interprofessional collaboration and distinguish various forms and interactions within the field.

In the first chapter, interprofessional collaboration as sharing knowledge and expertise is highlighted. Specific features of interprofessional collaboration within school as an institution are elaborated. By the end of the first chapter, the research aims and questions are stated and the research methodology is described. The core of the research methodology lies in case studies that were employed to analyse the interprofessional collaboration in schools.

Chapters 2-5 are based on case studies that illustrate various forms of interprofessional collaboration within school education. Interactions among teachers, special and social pedagogues and teacher assistants are analysed and presented here. The authors come up with examples of interprofessional collaboration and discuss, what support and what hinder this kind of collaboration.

The book could serve as source in preparation and development in helping professions. It offers an introduction and it is open for subsequent studies that could be conducted in this field.

Vědecká redakce Masarykovy univerzity

prof. PhDr. Jiří Hanuš, Ph.D.; doc. Ing. Pavel Bobál, CSc.;
prof. JUDr. Marek Fryšták, Ph.D.; Mgr. Michaela Hanousková;
doc. RNDr. Petr Holub, Ph.D.; prof. MUDr. Lydie Izakovičová Hollá, Ph.D.;
prof. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M.Ed.; prof. PhDr. Tomáš Kubíček, Ph.D.;
PhDr. Alena Mizerová; doc. Mgr. Markéta Munzarová, Dr. rer. nat.;
doc. RNDr. Lubomír Popelínský, Ph.D.; Ing. Zuzana Sajdlová, Ph.D.;
Mgr. Kateřina Sedláčková, Ph.D.; prof. RNDr. Ondřej Slabý, Ph.D.;
prof. PhDr. Lubomír Spurný, Ph.D.; doc. Ing. Rostislav Staněk, Ph.D.;
prof. PhDr. Jiří Trávníček, M.A.; doc. PhDr. Martin Vaculík, Ph.D.

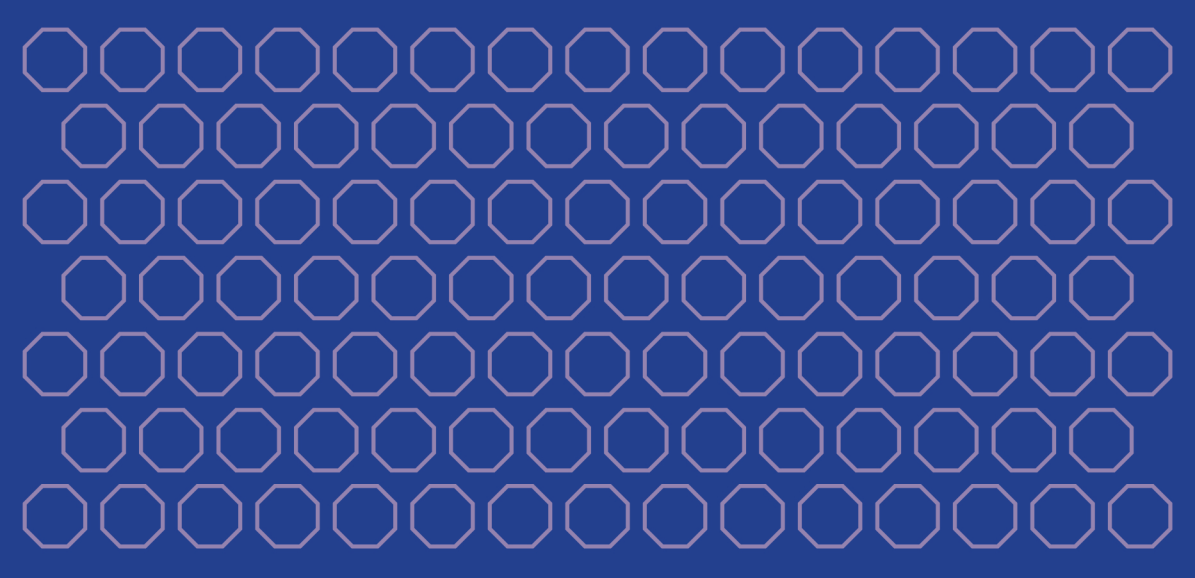
Ediční řada: Pedagogický výzkum v teorii a praxi
Svazek 49

Podoby profesní spolupráce ve škole: případové studie

Vlastimil Švec a kol.

Vydala Masarykova univerzita, Žerotínovo nám. 617/9, 601 77 Brno
Jazykové korektury: Klára Březinová
Sazba: Klára Šimková, Tereza Češková
Grafický návrh: Pavel Noga
1., elektronické vydání, 2022

ISBN 978-80-280-0254-1



Kniha je úvodem do problematiky interprofesní spolupráce ve škole. Zprostředkovává teoretické vymezení interprofesionality a na základě případových studií objasňuje její podoby v různých situacích při školním vzdělávání. Kniha nalezne své využití v přípravě pomáhajících profesionálů a při podpoře jejich profesního rozvoje.



MUNI
PRESS

MUNI
PED