



Tomáš Janík a kol.

Vztahová dimenze interprofesní spolupráce ve škole: případové studie

Pedagogický výzkum v teorii a praxi

MASARYKOVA
UNIVERZITA

MUNI
PRESS

Tomáš Janík a kol.

Vztahová dimenze interprofesní spolupráce ve škole: případové studie

Pedagogický výzkum v teorii a praxi



MASARYKOVA
UNIVERZITA

KATALOGIZACE V KNIZE – NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Janík, Tomáš, 1977-

Vztahová dimenze interprofesní spolupráce ve škole : případové studie / Tomáš Janík a kol. -- 1. vydání.

-- Brno : Masarykova univerzita, 2023. -- 1 online zdroj. -- (Pedagogický výzkum v teorii a praxi ; svazek 51)

Obsahuje bibliografie

ISBN 978-80-280-0506-1 (online ; pdf)

* 37.011.3.051 * 316.4.063.34 * 37.091.31-059.1 * 373.3 * 001.87 * (048.8:082) * (0.034.2:08)

– pedagogové

– spolupráce

– mentorství

– základní školy

– případové studie

– kolektivní monografie

– elektronické knihy

37.09 - Organizace výuky a vzdělávání [22]

Autoři:

Tomáš Janík a kol. (Lenka Ďulíková, Petra Dvořáčková, Tereza Dvořáková, Jan Egerle,

Jiří Havel, Alžběta Jurasová, Ivana Jůzová, Petra Pírková, Teresa Vicianová)

Edice: Pedagogický výzkum v teorii a praxi

Svazek 51

Knih byla zpracována s podporou projektu specifického výzkumu Podoby profesní spolupráce ve škole II:

Vztahová dimenze spolupráce učitelů a pomáhajících profesí (MUNI/A/1229/2021) řešeného na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity.

Recenzovali:

Mgr. Barbora Plisková, Ph.D.

prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.



Knih je šířená pod licenci

[CC BY-NC-ND 4.0 Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

© 2023 Masarykova univerzita, Tereza Dvořáková, Jan Egerle, Alžběta Jurasová, Petra Pírková, Teresa Vicianová

ISBN 978-80-280-0506-1

ISBN 978-80-280-0505-4 (brožováno)

<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M280-0506-2023>

OBSAH

1	Vztahová dimenze interprofesní spolupráce ve škole: uvedení do problematiky	7
	Ivana Jůzová, Tomáš Janík, Jiří Havel	
2	Utváření funkční spolupráce začínající učitelky a mentorky	21
	Jan Egerle, Tereza Dvořáková	
3	Když $2 + 2 \neq 4$ aneb Případ specifické tandemové spolupráce	47
	Teresa Vicianová, Alžběta Jurasová	
4	Perspektiva profesního vztahu optikou asistentky pedagoga a začínající učitelky	69
	Ďulíková Lenka	
5	Vztahová dimenze spolupráce školního speciálního pedagoga a třídního učitele	89
	Petra Dvořáčková, Petra Pírková	
6	Vztahová dimenze interprofesní spolupráce ve škole: závěry a výhledy pro další výzkum	115
	Ivana Jůzová	
	Doslov: Opravdové vztahy v pojetí Martina Bubera	119

1 VZTAHOVÁ DIMENZE INTERPROFESNÍ SPOLUPRÁCE VE ŠKOLE: UVEDENÍ DO PROBLEMATIKY

Ivana Jůzová, Tomáš Janík, Jiří Havel

Existuje řada povolání, jejichž hlavní náplní práce je pomáhat lidem (lékaři, psychologové, sociální pracovníci či učitelé). Každá z těchto profesí má svoji příslušnou odbornost, tedy sumu znalostí a dovedností, na rozdíl od jiných povolání však v těchto profesích hraje podstatnou roli jeden specifický prvek, a to lidský vztah mezi profesionálem a tím, jemuž pomáhá (Kopřiva, 2016). Na lidském vztahu je však založeno také pomáhání uvnitř profese – mezi samotnými profesionály. Také oni potřebují pomoc, a to nejen ti začínající nebo ti, kteří se nacházejí v obtížných fázích profesního života, ale v podstatě všichni. Od všech se totiž očekává, že budou schopni udržovat (i ve složitých podmínkách) základní kvalitu profesního výkonu, resp. že budou schopni tuto kvalitu zvyšovat. Tváří v tvář tomuto nároku se hledá opora v profesní a interprofesní spolupráci. Profesní spolupráce (mezi učiteli) zahrnuje „veškeré formy konstruktivní, na cíle zaměřené a o komunikaci a koordinaci se opírající součinnosti mezi dvěma a více učiteli zhodnocované v individuální pedagogické profesionalitě a/nebo v rozvoji školy jako pracovního prostředí“ (Kullmann, 2016, s. 335). Interprofesní spolupráce rozšiřuje spektrum aktérů a bere do hry představitele dalších profesí (v tomto případě pedagogických, nebo i nepedagogických).

Učitel vykonává ve svém povolání nejrůznější činnosti spojené jak s obsahem učiva a jeho didaktickým zpracováním, tak s reflektováním, naplňováním a rozvíjením interakcí se žáky i s dalšími účastníky výchovně vzdělávacího procesu. Síť vztahů, v níž se učitel či v širším slova smyslu pedagog pohybuje, je značně rozsáhlá a komplikovaná, charakteristická intenzitou a dlouhodobostí. Je však nutné podotknout, že tak, jako kolegiální vztahy mohou být pro pedagoga značnou sociální oporou, obdobně mohou vytvářet konfliktní pole střetu odlišných odborných koncepcí a přístupů (Gillernová et al., 2012).

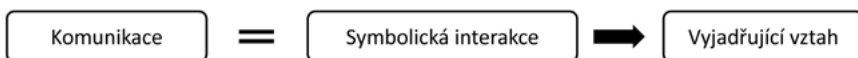
Předložená publikace vychází ze závěrů předcházející monografie na podobné téma (Švec et al., 2022) a je reflexí faktorů ovlivňujících formování, udržování a kvalitu vztahu mezi učitelem a dalšími pomáhajícími profesionály ve škole. Kvalita interpersonálních vztahů, a to jak na úrovni třídy, tak na úrovni školy jako instituce, má dlouhodobý vliv na pocit pohody (Čábalová, 2011). Obecně tedy budeme nahlížet na sociální klima vybraných škol, a to skrze případové studie popisující vztah – interakci – komunikaci mezi vybranými aktéry. Středobodem našeho bádání je pedagog a jeho vztah s mentorem – učitelem expertem (případová studie T. Egerleho a T. Dvořákové),

vztahová dimenze v tandemové výuce mezi začínající pedagožkou a zkušenými kolegy (případová studie T. Vicianové a A. Jurasové), vztah asistentky pedagoga a začínající učitelky (studie L. Ďulíkové) a vztah učitele a speciálního pedagoga (případová studie P. Dvořáčkové a P. Pírkové).

Pro zachycení konceptu vztahu mezi pomáhajícími profesemi a pedagogem (popř. začínajícím pedagogem a pedagogem expertem) je nejprve nutné vymezit několik základních pojmů, které budou v publikaci využívány, aby jejich pochopení bylo dle možností ujednocené. Zastřešujícím pojmem pro potřeby tohoto výzkumu je *komunikace*.

1.1 Komunikace

Komunikace je symbolickým výrazem interakce (Řezáč, 1998). Povahu interakce vyjadřuje skrze symboly, které mohou nabývat podoby grafické (písmo, obrázek apod.) nebo jakékoliv jiné (mluvené řeči, gesta, činu apod.). Komunikace vždy „ztělesňuje“ – vyjadřuje nějaký reálný vztah (Řezáč, 1998). Prostřednictvím komunikace jsou uskutečňovány jak determinační vlivy společné činnosti, vzájemného působení a společenských vztahů na lidskou psychiku a vědomí, tak regulační funkce psychiky a vědomí ve společné činnosti, vzájemném působení a společenských vztazích. Komunikace však souběžně závisí na společné činnosti, vzájemném působení a společenských vztazích, v nichž je realizována. Úzce tak souvisí s dalšími formami spojení mezi lidmi, společnou činností – kooperací a vzájemným působením – interakcí (Výrost & Slaměník, 2008). Bezpochyby bychom proto mohli uzavřít, že termín komunikace v případě této monografie nabývá také významu sociální komunikace, který Janoušek et al. (1988) popisují jako sdělování a přijímání významů v sociálním chování a sociálních vztazích jednotlivců.



Obrázek 1.1 Vyjádření komunikace skrze symbolickou interakci

Verbální prvky sociální komunikace zahrnují zvukovou a písemnou stránku řeči. Neverbální prvky komunikace představují komunikaci mimoslovní zahrnující pohled (výraz očí), výrazy obličeje (mimiku), pohyby, fyzický postoj, gesta, doteky, proximální vzdálenost (tedy přiblížení/oddálení), úpravu zevnějšku a životní prostředí (Janoušek et al., 1988; Křivohlavý, 1988; Mareš & Křivohlavý, 1995; DeVito, 1999; Vybíral, 2009; Mikuláščík, 2010; Gillernová et al., 2012).

Meziosobní komunikace probíhá nejméně po dvou významových liniích, a to linii tematické (obsah sdělení) a linii interpretační (jaký význam je sdělení přikládán). K vyjadřování jsou tak paralelně využívány prvky komunikace verbální, neverbální, popřípadě obojí, což umožňuje situace, ve které i nepatrná změna v neverbální oblasti rozhoduje o tom, jaký význam přikládá mluvčí verbálnímu výroku (Janoušek et al., 1988). Nesoulad mezi verbálním a neverbálním projevem jednotlivce je označován jako dvojná vazba. Rozpor mezi slovy a chováním však může vzbuzovat rozpaky, v takové situaci je pak možno za věrohodnější považovat chování neverbální (Mikuláščík, 2010).

Tzv. zdravá komunikace (Vybíral 2000, 2009) bývá charakterizována jako komunikace funkční. Na rozdíl od komunikace dysfunkční obsahující emoční exploze, pomluvy, lhaní či například rezignované a poráženecké projevy spoluvytváří zdravá - kvalitní komunikace podstatnou měrou celkový pocit kvality a smysluplnosti života. Dle autora mezi základní charakteristiky zdravé komunikace patří bezprostřednost reakcí, kognitivní přizpůsobování (tedy schopnost přizpůsobování se měnícím se sociálním podmínkám), zájem o druhého, reciprocitu (tedy vzájemnost), humor, otevřenost, flexibilitu, určitou konzistenci a prvky pozitivní komunikace. Souběžně je také vhodné nezahrnout druhé(ho) nadbytkem požadavků (charakteristika s názvem „Třikrát ne“). Zdravá komunikace v zásadě závisí na vlastnostech komunikujícího jedince. Lze tedy shrnout, že jsou to právě komunikační schopnosti, které do určité míry determinují kvalitu vztahu mezi pedagogickými pracovníky (viz níže).

Níže uvádíme charakteristiku rozdílů v komunikaci funkčních a dysfunkčních dvojic, tak, jak o ní hovoří Doubravská (1996 in Vybíral, 2000):

1.2 Sociální interakce

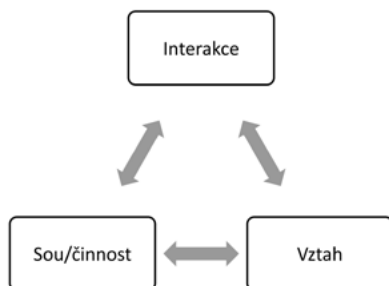
Sociální interakce představuje vzájemné sociálně psychologické působení lidí, které probíhá na různých úrovních sociálních vztahů. Představuje spojnicí mezi činnostmi lidí, jejich vztahy a uskutečňuje se s pomocí sociální komunikace. Jedná se o proces přímo ovlivňovaný společnou činností, společenskými vztahy, sociální komunikací a sociálně psychologickými jevy, které sám zpětně ovlivňuje (Mareš & Křivohlavý, 1995).

Dle Řezáče (1998) sociální interakce sestává ze dvou složek – společné činnosti (součinnosti) a vzájemného mezilidského vztahu. Vztah se tedy (i v kontextu výše uvedené) stává jednou z podmínek efektivity činnosti a současně se (sou)činnost stává jednou z podmínek utváření vztahu.

Tabulka 1.1*Rozdíly v komunikaci funkčních a dysfunkčních dvojic (Vybíral, 2000, s. 221–222)*

Verbální komunikace		
Ukazatele komunikace	Funkční vztah	Dysfunkční vztah
Potřeba komunikace	adekvátně saturována	nespokojenost s časem věnovaným komunikaci
Otevřená komunikace pocitů	vítaná oběma	sdělování pouze negativních pocitů
Přítomnost generalizovaných výroků	ojediněle	často
Pozitivní posilování	časté pochvaly a vzájemná ocenění	ojediněle nebo absence
Humor	často	ojediněle
Intruze	absence	časté skákání si do řeči
Výroky snižující hodnotu druhého	absence nebo ojediněle	časté osočování a obviňování, připisování negativních úmyslů
Kontextová jasnost	jasný a srozumitelný kontext jednotlivých sdělení	zamlžená, méně čitelná komunikace; partner přesně neví, o čem druhý ve skutečnosti hovoří
Charakter rozhovoru	vyváženost vstupů, schopnost setrvat u jednoho tématu, reciprocita	výslechový dialog, ulpívání na tématu, komunikace zahlcená střídajícími se tématy
Akceptace odlišných názorů	akceptace	neochota akceptovat
Neverbální komunikace		
Ukazatele komunikace	funkční vztah	dysfunkční vztah
Oční kontakty	65 % –90 % z celkové doby rozhovoru	ojediněle
Tón hlasu	vyjadřuje vstřícnost a zájem	nezúčastněný nebo podrážděný
Držení těla	uvolněné	spíše strnulé
Motorický neklid	absence	častý a výrazný
Projevy rukou	přiměřená gestikulace	neklid: mnutí, poklepávání, hraní si s tužkou atd.
Projevy nohou	spíše klid	výrazný neklid
Vztah mezi verbální a neverbální složkou	převažuje soulad	častá diskrepance

Interpersonální vztahy ve školním prostředí vykazují značnou mnohočetnost a mnohotvárnost (Gillernová et al., 2012). Přestavují mezičlánek mezi jedincem a společností a je možné na ně nahlížet ze dvou hledisek. Jednak z pohledu zařazení interpersonálního vztahu do širšího komplexu vztahů a jeho fungování v tomto komplexu (již naznačeno výše) a dále z pohledu podílu tohoto vztahu na společenské determinaci jedince a jeho úloh jako zprostředkovatele společenské činnosti jednotlivce. Interpersonální vztah je tedy naplněn tehdy, jestliže si jeho prostřednictvím člověk osvojuje a zároveň je činný v celém systému vztahů (Janoušek et al., 1988).



Obrázek 1.2 Vztah interakce, součinnosti a vztahu (Řezáč, 1998)

Řezáč (1998, s. 84–86, srov. Mareš & Křivohlavý, 1995) definuje tři základní formy součinnosti.

- První z nich je koexistence, kterou chápe jako „existenci vedle sebe“, zároveň však s náznaky ochoty k upouštění od soupeřivých projevů. V interakci typu koexistence zúčastnění jedinci v rámci interakce směřují ke svým individuálním cílům relativně nezávisle (nezávislými způsoby). Dvojice se však nachází v „jednom sociálním prostoru“, může proto docházet ke „křížení cest“ a mohou se objevit i konflikty.
- Koordinace, tedy druhá popisovaná forma součinnosti předpokládá sladování a sladění činností. Sama součinnost se stává facilitačním faktorem výkonu obou zúčastněných a vede přirozeně k eliminaci vzniku konfliktů pramenícího z křížení cest. Jedná se tedy o „vzájemné sladění podmínek individuálních činností směřujících k individuálním cílům“ (Řezáč, 1998, s. 85). Koordinace z hlediska efektu činnosti znamená výhodu pro obě strany, přičemž se vzájemný vztah obou jedinců stává sociální hodnotou.
- Kooperace neboli společná cesta ke společnému cíli je třetí popisovaná forma součinnosti. Individuální činnosti jedinců jsou vzájemně sladěny a tvoří integrativní celek – tj. společnou sociální aktivitu. Souběžně je vytvořen prostor pro naplnění osobních individuálních cílů a uspokojování individuálních potřeb. Kooperace je příznačná tím, že (Křivohlavý, 1974 in Řezáč, 1998, s. 85) se všichni mohou podílet, dochází ke zvýšení výkonu, uspokojení individuálních potřeb a získání přidané hodnoty a budování/udržování afiliativních (vstřícných/laskavých) vztahů.

Obdobně jako je možné rozlišit základní formy součinnosti, je možné odlišit také základní formy mezilidských vztahů. Tyto zahrnují rivalitu, soutěžení a reciprocitu. Rivalita je v principu rizikovou interakcí, jejíž podstatou je konfliktní jednání

s otázkou „kdo s koho“. Fakticky výtěžek z takovéto formy vztahu má pouze jeden z účastníků. Při soutěžení oproti tomu mohou dosáhnout stanoveného cíle oba účastníci, a to různými cestami. Cílem soutěže není být první, ale zvýšit výkon. Reciprocita nebo vzájemnost představuje postup nadějný pro zlepšování vztahů ve dvojicích, neboť je charakteristický vzájemnou náklonností. Vzájemnost znamená spoluprožívání a soucítění. Obvykle bývá tato forma označována jako přátelský vztah (Mareš & Křivohlavý, 1995; Řezáč, 1998; Křivohlavý, 2002).

Základní formy součinnosti mohou být interpretovány také prostřednictvím rolí ve vztahu, které se vyvíjejí v čase. Výrost a Slaměník (2008) v této souvislosti uvádějí vývojové fáze formování skupin dle Tuckmana a Jensea (1977), do níž by bylo možné zařadit i dyády (vztahy dvojice) coby formu malé sociální skupiny. Vývoj skupiny je podmíněn vývojem dvou základních sfér činnosti, tj. sféru sociálně emocionální zahrnující chování členů skupiny vůči sobě a jejich vzájemné vztahy a úlohově orientovanou sféru zahrnující obsah interakce ve vztahu ke společně řešenému úkolu. Obě sféry se vyvíjejí souběžně, ve vzájemné souvislosti a závislosti. Souhrnně autoři definovali vývojové fáze následovně:

- Formování je charakteristické závislostí a orientací. Jedinci se seznamují mezi sebou i se stanovenými úkoly. Převládá tedy úzkost členů a jejich nejistota.
- Bouření je typické konfliktností a emocionalitou. Členové se snaží prosadit a docílit uspokojení vlastních potřeb, přičemž vznikají konflikty a dochází k nepřátelskému chování.
- Fáze normování představuje období snahy o překonání konfliktů a postupnou tvorbu společně sdílených postojů, hodnot a očekávání.
- Fáze optimálního výkonu je charakteristická rolovým chováním členů a produktivním řešením problémů, kdy členové pracují kooperativně na dosažení společných cílů. Vztahy i chování jednotlivců jsou stabilizované.
- Fáze pátá, tzv. ukončení, je fází rozchodu, během které se členové uvolňují ze skupiny, tedy ze sociálně-emocionálních vazeb a aktivit zaměřených na plnění úloh skupiny.

Jak uvádí Mikuláščík (2010), obecně každý vztah začíná povrchní komunikací. Vznikne-li vzájemná sympatie (jedinec shledává na protějšku něco přitažlivého), podnikají obě strany další kroky k rozvoji komunikace. Sondují a hledají oblasti společného zájmu. Pokud se objeví porozumění a shodnost postojů, názorů, může se rozšířit spektrum o sebeodhalování. Tím začíná další fáze prohlubování vztahu, v němž se buduje důvěra. Prohlubování znamená taktéž vzájemné přizpůsobování. Poslední fáze vývoje vztahu má charakter institucionalizovaný (formalizovaný). Řada vztahů v životě jednotlivce zůstává na úrovni sondování nebo prohlubování, což má podobu přátelství.

1.2.1 Sociální interakce ve školní praxi

Jak již bylo uvedeno, prostředí školy je charakteristické pro mnohovrstevnou síť interpersonálních vztahů. K ilustraci komunikačních partnerů pedagoga a charakteru udržovaných vztahů slouží níže uvedené schéma (Obrázek 1.3) reflektující aktéry komunikace z pohledu pedagogů v základních školách dle výzkumného šetření Růžičky et al. (2019).



Obrázek 1.3 Aktéři komunikace z pohledu pedagoga (Růžička et al., 2019, s. 28)

Z kvalitativního výzkumného šetření realizovaného s 634 pedagogy 1. stupně základních škol v České republice vyplynula vysoká míra potřeby komunikace s ostatními pedagogy (tito se tak v prostředí základních škol stávají hlavními komunikačními partnery). Efektivní intervence je dále podmíněna komunikací s rodiči (v pořadí tedy druhý komunikační partner) a vedením školy (třetí komunikační partner). Z hlediska míry interakcí pedagogů ve školním prostředí byl na čtvrté místo zařazen asistent pedagoga, na místo páté žák se specifickými potřebami ve vzdělávání a výchovný poradce. V nižší míře dále probíhá interakce se speciálními pedagogy a školními psychology, školními poradenskými zařízeními (SPC, PPP) a metodiky prevence. Z hlediska intenzity komunikace je z pohledu dotazovaných pedagogů adresována akademická obec a veřejnost.

Obsahem komunikace se ve školním prostředí může stávat nejen dění ve škole samotné, ale taktéž dění v prostředí rodinném. Dle Růžičky et al. (2019) je obsah komunikace mezi učitelem a asistentem pedagoga rovnoměrně rozdělen mezi témata týkající se organizace výuky a žáků samotných vyplývající z potřeb žáka či potřeb učitele. Lze předpokládat, že obdobný obsah bude sdílen také s dalšími častými komunikačními partnery. S prohlubujícím se vztahem se však v komunikaci objevují také osobní sdělení a projevy neformální komunikace.

Komunikační pravidla ve škole jsou primárně určována obecnými pravidly společenských interakcí (slušného chování), částečně podmíněna formálními pravidly školy (školním řádem) a také skrytým kurikulem školy (zahrnujícím například pravidla vzájemné komunikace – tedy co je dovoleno/zakázáno). Jako taková jsou komunikační pravidla výsledkem komplexních interakcí mezi pedagogy i/a žáky a směřují k rozvíjení vzájemných vztahů i naplnění edukačních cílů. Jejich hledání je proto nesnadné (Gillernová et al., 2012).

Vztahy s kolegy ve školním prostředí mohou být dle Knappa (1985 in Grecmanová, 2008) ovlivněny problémy s kolegy (protikladné názory, napětí ve skupině), organizačními problémy (množství úkolů, absentující pokyny), vstřícným a angažovaným chováním a spoluprací mezi kolegy. Vztahy na pracovišti jsou primárně utvářeny formálním systémem pracoviště a práce, promítá se do nich však také řada neformálních kontaktů. Dle Mikuláščíka (2010) se však pro oba typy vztahů (pracovní i nepracovní) stává vzájemnost důležitým zdrojem síly a podpory.

Růžička et al. (2019) na základě svého šetření definovali tři podoby profesních vztahů mezi učiteli a asistenty pedagoga: vztah problémový, partnerský a přátelský. Tento model byl dále rozpracován pro potřeby této publikace do následující podoby:

Vztah problémový (Vztah dysfunkční)

Součinnost aktérů má podobu koexistence (jedinci jeden druhého „trpí“) přičemž dochází ke křížení cest a taktéž k projevům rivality. Emoční náboj vztahu je negativní. Spolupráce (interakce) mezi aktéry probíhá minimálně, a to pouze v profesním kontextu.

Vztah profesní/profesionální (Vztah profesionálně neutrální)

Dvojice má jasně rozděleny činnosti. Součinnost má stále charakter koexistence – tedy nezávislé činnosti obou pracovníků. Emoční náboj spolupráce je neutrální. Vztah má podobu soutěžení, přičemž oba jedinci se snaží dosáhnout v rámci svých činností maximalizace výkonu (např. maximální podpory žáka, ovšem bez hlubší spolupráce).

Vztah partnerský (Vztah kolegiální podpory)

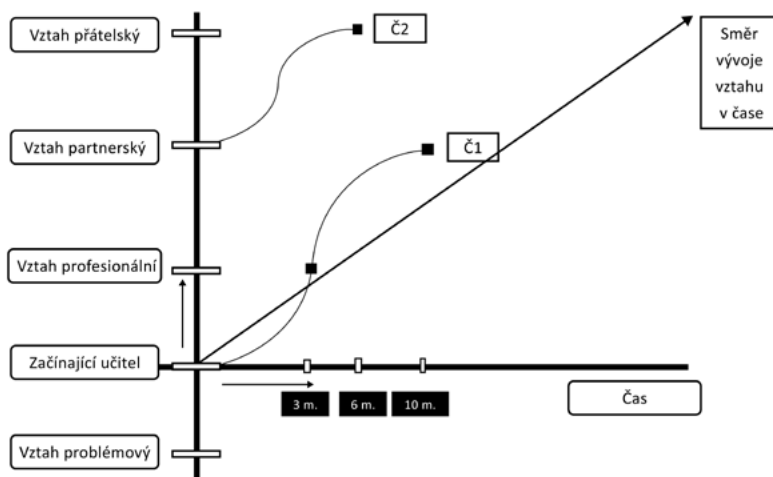
Součinnost dvojice v této vztahové podobě je založena na koordinaci činností. Vztah mezi dvojicí vykazuje rysy přátelské – méně formální interakce, neformální podoby komunikace, obsah komunikace je místy rozšířen i o osobní sdělení. Emoční náboj je mírně pozitivní.

Vztah přátelský (Vztah přátelsky vstřícný)

Součinnost jedinců je založena na funkční kooperaci. Souběžně je také patrná značná reciprocita mezi účastníky ve smyslu vstřícnosti a neformálních prvků v rámci komunikace. Emoční náboj je značně pozitivní.

Pokud bychom si představili vyvíjející se vztah jako matematickou funkci, při zachování rovnoměrného pozitivně orientovaného vývoje všech vnějších a vnitřních vlivů by se dynamika vztahu dala ilustrovat lineární křivkou (viz Obrázek 1.4).

Obrázek 1.4 Ilustrace dynamiky vztahu pedagogických pracovníků v ideálním prostředí



Výše uvedený graf (Obrázek 1.4), ilustrující vztah jako lineární funkci, je založen na předpokladu, že blízký vztah pracovníků (tj. jeho reciprocita) se kladně odráží ve vykonávaných činnostech. Iniciačním momentem vzniku vztahu se stává první sociální kontakt dané dvojice, případně skupiny jedinců. Do nulové pozice je záměrně umístěn začínající pedagog, který vstupuje do zcela nového školního prostředí. Nemusí se však jednat pouze o pedagoga začínajícího, ale taktéž o jakýkoliv moment prvotní

iniciace vztahu mezi dvěma či více jedinci. Zatímco osa x znázorňuje časový horizont vývoje, osa y reflektuje pozitivní vývoj vazby mezi zainteresovanými.

Pokud bychom vycházeli z předpokladu optimálního vývoje vztahu v čase, středová linie by reprezentovala ideální stav vývoje vztahu mezi jedinci v čase. Vztah mezi zainteresovanými by se vyvíjel rovnoměrně od prvopočátečního stavu směrem ke vztahu profesionálnímu, partnerskému až přátelskému. Jeho vznik by byl dle této ilustrace nevyhnutelný. Dynamika lidské komunikace, sociální interakce či vztahu však tuto linearitu postrádá, a nelze proto předpokládat, že by se vztahy (součinnost) mezi dvojicí či ve skupině vyvíjely pozitivním směrem v přímé úměře na společně stráveném čase a tím se také zvyšovala kvalita vykonávaných činností. Pravděpodobnější se proto jeví vývoj nelineární, reflektující již zmíněnou dynamiku vztahu.

Příkladem této teorie se mohou stát trajektorie vývoje vztahu (L_1 ; L_2). Trajektorie L_1 může představovat například postupné budování vztahu začínajícího učitele s asistentem pedagoga, přičemž je vztah budován od prvopočátku vstupu začínajícího učitele do praxe dané školy. Trajektorie L_2 může reflektovat příklad prohlubujícího se vztahu třídního učitele se speciálním pedagogem. Tento může vycházet z již nastavené úrovně spolupráce, která se při řešení problémových situací prohlubuje. Společné řešení krizové situace se tedy stává impulsem k prohlubování vztahu.

V kontextu krizových situací je však nutné také zmínit možnost vztahu problémového (negativního), záměrně umístěn do záporných hodnot, neboť lze předpokládat, že jako takový bude inhibovat efektivitu společných činností. Problémový (negativní) vztah může být výsledkem dlouhodobé spolupráce, stejně tak jako startovní pozicí pro další spolupráci mezi zúčastněnými.

1.3 Školní klima – rámování komunikace, interakce a vztahů

Pro adekvátní uchopení výzkumného prostředí dále prezentovaných případových studií je nutné charakterizovat školní klima. „Školní klima je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení účastníků vzdělávání v dané škole, které se týká všech aspektů vzdělávání. Patří do něho jejich vzájemná komunikace a sociální vztahy, stejně jako jejich vnímání prostředí, prožitky, emoce a další sociální a psychické procesy, které děje v této škole vyvolávají“ (Čapek, 2010, s. 134).

Dle Laška (2001, srov. Braun, 2014) je možné rozlišovat dva typy školního klimatu. Klima otevřené je charakteristické vzájemnou důvěrou a angažovaností učitelů do práce. Vedení školy je angažované, pedagogové spolupracují na základě ustálených pravidel, přičemž jsou vyváženy povinnosti a sociální potřeby lidí. Chování

jednotlivců je otevřené a autentické. Oproti tomu klima uzavřené je specifické zřetelnou nechtí se angažovat. Škola je vedena byrokraticky a odosobně bez pochopení či ohleduplnosti k pedagogům, kteří se mohou jevit jako apatičtí a frustrovaní. Je ovšem nutné zmínit, že i když se školní klima dané instituce může jevit jako otevřené, její základní jednotky, tedy interpersonální vztahy, nemusí ve všech případech vykazovat obdobnou otevřenost.

Školní klima má dle Fenda (1977 in Grecmanová, 2008) tři aspekty. Obsahový aspekt se týká všeobecných norem a hodnotového systému, tedy do jaké míry instituce inklinuje k tradičním normám a konformitě nebo preferuje samostatnost, kritické myšlení a svobodu úsudku. Interakční aspekt obsahuje komunikační struktury a způsoby řízení mezi učiteli a žáky (sleduje tedy poměr mezi interakčními formami pedagogů s žáky a možnost spoluúčasti na rozhodování). Aspekt vztahový sleduje kvalitu a intenzitu sociálních vztahů mezi učiteli a žáky v rámci institucionálně daných pravidel. Termín je operacionalizován skrze dvě dimenze, jimiž jsou angažovanost učitelů a anonymita v osobních kontaktech s žáky.

Oswald et al. (1989 in Grecmanová, 2008) charakterizovali školní klima skrze popis interakčních forem, kdy k pochopení školního klimatu přispívají interakce všech zúčastněných osob, jejich role a mínění zcela rovnoměrně. Sociální klima je z pohledu tohoto konceptu socializační efekt školy (účinky interakcí na postoje osob účastnících se života školy) a je popisem jejich interakčních forem. V tomto smyslu školní klima rámuje nejen komunikační a interakční výměny, ale také vztahy mezi aktéry, a je pro nás tudíž důležitým faktorem.

1.4 Metodologie projektu

Výzkumný projekt, v jehož rámci tato publikace vznikla, navazuje na předchozí ročník případových studií zaměřujících se na téma analýzy podob profesní spolupráce pedagogických pracovníků v prostředí běžných základních škol. Zatímco základními východisky předcházejícího ročníku se stala témata problémů v učení, problémů v jednání žáků a problémů v sociálních vztazích, které formovaly podoby spolupráce pomáhajících pedagogických pracovníků, případové studie tohoto ročníku jsou zaměřeny na vztah mezi profesionály a jeho utváření na pozadí společně řešených výzev.

Cílem projektu bylo prostřednictvím případových studií charakterizovat vývoj již existujícího vztahu mezi pomáhajícími profesionály a jeho dílčí aspekty. Případem zde rozumíme tým pomáhajících profesionálů, kteří spolupracují na řešení problému žáka (třídy) nebo učitelů. Do výzkumu se zapojili studenti doktorských studijních programů Školní pedagogika, Sociální pedagogika a Speciální pedagogika z Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity.

Níže je proto krátce uvedena metodologie čtyř případových studií, které jsou v následujících kapitolách podrobněji charakterizovány, a to i s teoretickými východisky.

1. Egerle, J. & Dvořáková, T.: *Utváření funkční spolupráce začínající učitelky a mentorky* (kapitola 2)

- Cíl: Zachytit proces utváření funkční spolupráce pohledem uvádějící a začínající učitelky.
- Hlavní výzkumná otázka: Jak probíhá utváření funkčního profesionálního vztahu pohledem uvádějícího a začínajícího učitele?
- Vzorek: začínající učitelka, uvádějící učitelka
- Výzkumné metody:
- *Sběr dat*: polostrukturované rozhovory, individuální a jeden společný
- *Analýza dat*: obsahová analýza

2. Vicianová, T. & Jurasová, A.: *Když $2 + 2 \neq 4$ aneb Případ specifické tandemové spolupráce* (kapitola 3)

- Cíl: Popsat vztahovou dimenzi profesní spolupráce začínajícího učitele na počátku profesní dráhy a dvou zkušených učitelek, s nimiž se podílí na tandemové výuce na 1. stupni základní školy.
- Hlavní výzkumná otázka: Jak učitelky charakterizují svůj profesní vztah v rámci tandemové výuky?
- Vzorek: začínající učitelka, dvě zkušené učitelky
- Výzkumné metody:
- *Sběr dat*: tři polostrukturované rozhovory, úvodní skupinový rozhovor
- *Analýza dat*: kvalitativní obsahová analýza

3. Ďulíková, L.: *Perspektiva profesního vztahu optikou asistentky pedagoga a začínající učitelky* (kapitola 4)

- Cíl: Zjistit, jakým způsobem vnímají a popisují aktérky vztahovou dimenzi spolupráce.
- Hlavní výzkumná otázka: Jak asistentka pedagoga a začínající učitelka na 2. stupni základní školy vnímají vztahovou dimenzi jejich spolupráce?
- Vzorek: začínající učitelka, asistentka pedagoga

- Výzkumné metody:
- *Sběr dat*: individuální i společné polostrukturované hloubkové rozhovory, doplněné o zápisky dvou aktérek výchovně vzdělávacího procesu a výzkumnice
- *Analýza dat*: kódování dat s využitím programu MAXQDA, interpretativní fenomenologická analýza (IPA)

4. Dvořáčková, P. & Pírková, P.: *Vztahová dimenze spolupráce školního speciálního pedagoga a třídního učitele* (kapitola 5)

- Cíl: Popsat vztahovou dimenzi v rámci interprofesní spolupráce speciálního pedagoga a třídního učitele na 1. stupni základní škol.
- Hlavní výzkumná otázka: Jaká je vztahová dimenze ve spolupráci školního speciálního pedagoga a třídního učitele?
- Vzorek: třídní učitelka, školní speciální pedagožka
- Výzkumné metody:
- *Sběr dat*: polostrukturované rozhovory, individuální
- *Analýza dat*: obsahová analýza, otevřené kódování

Literatura

- Braun, R. (2014). *Praktikum školní psychologie*. Portál.
- Čábalová, D. (2011). *Pedagogika*. Grada.
- Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Grada.
- DeVito, J. (1999). *Základy mezilidské komunikace*. Grada.
- Gillernová, I., Krejčová, L., Horáková Hoskovcová, S., Šírová, E., & Štětovská, I. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Grada.
- Grecmanová, H. (2008). *Klima školy*. Hanex.
- Janoušek, J., Hermochová, S., Kačáni, V., Odehnal, J., & Oliverius, R. (1988). *Sociální psychologie*. SPN.
- Kopřiva, K. (2016). *Lidský vztah jako součást profese*. Portál.
- Křivohlavý, J. (1988). *Neverbální komunikace*. SPN.
- Křivohlavý, J. (2002). *Konflikty mezi lidmi*. Portál.
- Kullmann, H. (2016). Kollegiale Kooperation im Lehrerberuf. In M. Rothland (Ed.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (s. 333–349). Waxmann.
- Lašek, J. (2001). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Gaudeamus.
- Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Masarykova univerzita.
- Mikuláščík, M. (2010). *Komunikační dovednosti v praxi*. Grada.

Růžička, M., Smolíková, M., Flekačová, L., & Baslerová, P., Jeřábková, K., Finková D., Pastieriková, L., Bednářová, L., Mužná, V., Houšková, T., Vojtová, S., & Bohanesová, A. et al. (2019). *Učitel a asistent ve společném vzdělávání*. UPOL.

Řezáč, J. (1998). *Sociální psychologie*. Paido

Švec, V., Baranová, P., Dvořáková, T., Ďulíková, L., Janík, T., Egerle, J., Jůzová, I. Paroubková, A. & Veselá, V. (2022). *Podoby profesní spolupráce ve škole: případové studie*. Masarykova univerzita. <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M280-0254-2022>

Vybíral, Z. (2000). *Psychologie lidské komunikace*. Portál.

Vybíral, Z. (2009). *Psychologie komunikace*. Portál.

Výrost, J., & Slaměník, I. (2008). *Sociální psychologie*. Grada.

2 UTVÁŘENÍ FUNKČNÍ SPOLUPRÁCE ZAČÍNAJÍCÍ UČITELKY A MENTORKY

Jan Egerle, Tereza Dvořáková

Výzkum popisovaný v následující kapitole se věnoval vývoji vztahu začínající učitelky (dále pouze ZU) a její mentorky. Hlavním cílem výzkumu bylo popsat proces utváření funkční spolupráce mezi uvádějící a začínající učitelkou pohledem akterek výzkumu. Analyzované výsledky jsou představeny v explanační případové studii, která vysvětluje a dokládá klíčové momenty vzniku a formování vztahu. Pro účely výzkumu byly vybrány aktérky, jež svoji spolupráci vnímaly pozitivním způsobem a vykazovaly subjektivní spokojenost. Na záměrně zvoleném případě dobré praxe, dvojici ZU a mentorky, jsme popsali faktory podporující pozitivní rozvoj profesní spolupráce. Vývoj vztahu akterek byl popsán klíčovými momenty, které jsme v průběhu spolupráce identifikovali. Na konci námi sledovaného období spolupráce aktérky popisovaly svůj vztah jako partnerský profesní s nastavenou funkční komunikací. V teoretické části jsme uvedli vybrané aspekty současného stavu poznání problematiky uvádění ZU do učitelské profese, mezi něž patří např. dynamika mentorského vztahu, potřeby ZU nebo úloha dalších aktérů adaptace. V empirické části výzkumu jsme se zaměřili na analýzu mentorského vztahu s využitím konceptů a výzkumných zjištění popsanych v teoretické části práce. Na výzkumnou otázku: Jak probíhá utváření funkčního profesionálního vztahu pohledem uvádějícího a začínajícího učitele? odpovídáme ve třech kapitolách s výzkumnými zjištěními – klíčové momenty formování mentorského vztahu, atributy funkční spolupráce a formální nastavení spolupráce.

2.1 Teoretické vymezení problematiky a klíčové pojmy v kontextu výzkumu

V následující části jsme ukotvili klíčové pojmy pro naši přehledovou studii. Zabývali jsme se stručným popisem stavu mentoringu v ČR, pokusili jsme se definovat klíčový pojem začínající učitel a následně i jeho potřeby v začátcích učitelské praxe. Definovali jsme také pojem uvádějícího učitele, a také mentora a jeho dílčích rolí. Pojmy uvádějící učitel a mentor se v našem výzkumu z velké části překrývají. Vzhledem ke snaze výzkumu popsat proces utváření vztahu jsme zařadili také dynamiku mentorského vztahu. Utváření mentorského vztahu probíhá v prostředí školy, která formálně tento vztah nastavuje a umožňuje mu vzniknout. Proto jsme zařadili také vymezení formálního nastavení interakce ze strany školy.

2.1.1 Mentoring v ČR

Vztah mezi začínajícím a uvádějícím učitelem lze za určitých okolností pojmenovat jako vztah mentorský. Mentorský vztah definuje například Píšová et al. (2011, s. 46) takto: „Mentoring v učitelství můžeme na základě předchozí diskuze vymezit jako intencionální dlouhodobý situovaný proces podpory poskytovaný učiteli na pracovišti zkušenějším kolegou s cílem facilitovat procesy jeho profesního rozvoje.“

Zasazení pojmu mentoring do českého prostředí se věnuje Vítečková (2018, s. 90), která poukazuje na různorodost chápání tohoto pojmu (spolupráce mezi ZU a uvádějícím učitelem je často označována za mentoring, ačkoli v tomto vztahu často absentují některé znaky mentorského vztahu, kterými jsou dlouhodobost, záměr a cíl spolupráce). Vítečková (2018) proto navrhuje rozlišovat mezi dvěma pojmy – mentoring jako forma pomoci ZU a mentoring, který je zaměřen na pomoc učiteli s delší dobou praxe. V případě naší případové studie se zabýváme prvním typem mentorského vztahu (přes výše zmíněné výhrady jej používáme pro analýzu vztahu uvádění do profese v našem výzkumu), jehož definici dále rozvíjí Lazarová (2010). Za obecný cíl mentoringu Lazarová (2010, s. 62) považuje „rozvoj specifických odborných i osobnostních kompetencí, které umožní učiteli dobře vykonávat svou práci a stát se skutečným profesionálem,“ specificky pro příklad mentorské spolupráce při uvádění do profese doplňuje cíl o adaptaci a socializaci ZU. V tomto módu se tedy spolupráce ZU dostává podpory ze strany zkušenějšího profesionála s dlouhodobou praxí v učitelské profesi. Pro oba výše zmíněné případy mentoringu považuje Vítečková (2018, s. 90) za důležité „hlubší vzájemné poznání obou aktérů mentoringu a posílení pocitu sounáležitosti.“

V mezinárodním srovnání představuje pravidelné setkávání ZU s vedením školy nebo s uvádějícím učitelem za nejběžněji používaný nástroj podpory ZU (OECD, 2018). Další mezinárodní výzkumy poukazují na přínosy mentoringu pro ZU v oblasti získávání znalostí, dovedností a postojů, které jsou klíčové pro zvládnutí nároků kladených na učitele na počátku jejich kariérní dráhy (Hobson et al., 2009; Ingersoll & Strong, 2011).

2.1.2 Začínající učitel

Jedním ze dvou hlavních aktérů mentorského vztahu je ZU. Definovat ZU lze jako „učitele v adaptačním období, které definujeme jako období začátku profesní dráhy učitele, jako dobu, kdy je učiteli poskytována podpora vedením školy, nebo v případě neexistence podpory jako dobu, kdy se učitel adaptuje na nové prostředí“ (Vítečková, 2018, s. 27). Adaptační období je považováno za jednu z klíčových součástí profesního kontinua v rámci učitelské kariéry (Janík & Stuchlíková, 2017) a v některých zemích má podobu formálně ukotvené fáze učitelské kariérní dráhy.

V legislativě České republiky není adaptační období ZU systematicky ukotveno (srov. Záleská et al., 2019). „Až 62 % učitelů působí na školách, které nenabízí formální zaškolovací program (...). Obecně jsou v ČR využívány spíše neformální postupy; mentoring na školách není obvyklou praxí“ (Janík & Stuchlíková, 2017, s. 8). Ačkoliv tento systém podpory nedisponuje žádnou formální procedurou, podle tiskové zprávy MŠMT z roku 2019 až 80 % začínajících učitelů dostává pomoc uvádějícího učitele (MŠMT, 2019). Lazarová (2010, s. 67) zmiňuje, že „mnohé české školy uskutečňují kolegiální podporu začínajícím učitelům, avšak obvykle jsou tyto snahy méně formalizované, spíše spontánní a intuitivní, a to v reakci na vynořující se potřeby noviců.“

Podrobný vhled do problematiky adaptačního období poskytuje práce Vitečkové (2018) *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Za zásadní poznatky z jejího výzkumu lze považovat následující: Pro ZU by bylo velkým přínosem zavedení minimálně roční uváděcí fáze jako práva i povinnosti pro ZU spojené se systematickou podporou a vedením zkušenými uvádějícími učiteli, mechanismy uvádění učitele jsou stále používány nedostatečně. Adaptační období je také zakončováno nejčastěji neformálně a bez přesahu k plánování dalšího kariérního růstu. Dle dalšího šetření autorek Vitečkové a Gadušové (2014) pouze cca 70 % ZU mělo nějakého uvádějícího učitele, resp. mentora a pouze v přibližně 60 % šlo o oficiální přidělení ředitelem školy.

2.1.3 Potřeby začínajícího učitele

Za podstatný aspekt adaptačního období ZU lze označit požadavek, aby koncepční nastavení tohoto procesu vycházelo ze skutečných potřeb ZU a odpovídajícím způsobem je reflektovalo (Hanušová et al., 2017). Potřebami ZU se v posledních letech zabývalo několik výzkumných studií (Juhaňák et al., 2018; Vitečková, 2018). V případě první studie (Juhaňák et al., 2018) se jednalo o zmapování oblastí, ve kterých ZU cítili v posledních třech měsících před výzkumným šetřením potřebu pomoci. Jednalo se o následující oblasti:

- oblast kázeňských problémů (50,1 %);
- vedení školní dokumentace (49,2 %);
- práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (35,7 %);
- hodnocení žáků (35,5 %);
- komunikace s rodiči (31,5 %).

Jedinou oblastí, kde se ukázal být významný rozdíl mezi ZU s praxí do jednoho roku a ZU s delší praxí, byla oblast hodnocení žáků.

Kvantitativní výzkumná studie Vítečkové (2018, s. 122–23) seřazuje stěžejní deklarované potřeby ZU následujícím způsobem:

1. prakticky rozvíjet svoje metodické a didaktické dovednosti;
2. zlepšit schopnost řešení obtížných, zátěžových situací (napětí, konflikt apod.);
3. další odborné vzdělávání ze speciální pedagogiky.

2.1.4 Uvádějící učitel

Pro naplnění funkčního adaptačního období začínajícího učitele je nezbytná osoba uvádějícího učitele (mentora). S ohledem na výše uvedené budeme pro potřeby našeho výzkumu používat pojem mentor jako synonymum pro uvádějícího učitele. Hlavním úkolem uvádějícího učitele je dohlížet na průběh adaptačního období a celkový proces socializace začínajícího učitele v novém prostředí. Vztah začínajícího a uvádějícího učitele je asymetrický, což je dáno primárním dominantním postavením učitele uvádějícího. Klíčové je, jaký vztah se mezi těmito dvěma aktéry procesu uvádění vytvoří, zda překonají primární nesymetrický vztah a posunou jej ke vztahu kooperujícímu (Píšová et al., 2011). Uvádějící učitel je pro ZU oporou, vede jej a poskytuje mu asistenci v jeho adaptačním období (Lazarová 2010, s. 60). Uvádění (mentoring) může mít přínosy i pro uvádějícího učitele, a to přínosy ve smyslu zpětné revitalizace a socializaci s kolegy. Při práci s mladšími kolegy se může uvádějící učitel inspirovat u mladších kolegů, a rozvíjet tak svou praxi (Lazarová 2010, s. 63).

Uvádějící učitel podle Podlahové (2004) seznamuje ZU s provozem školy, pomáhá mu při přípravě a realizaci výuky, seznamuje jej s obsahem práce třídního učitele, s výchovnou praxí školy, pomáhá mu rozvíjet vztahy s rodiči, informuje jej o okolnostech práce a o provozu školy. Z výzkumného šetření Vítečkové (2018, s. 139) *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe* vyplývá, že uvádějící učitelé „vnímají sebe sama především v roli poradců. Touží svým mladším kolegům poskytovat ‚návody‘, ‚informace‘, ‚pomůcky‘“. Z výzkumu Vítečkové (2018) taktéž vyplývá, že uvádějící učitelé mají tendence stát se poskytovatelem profesionální/profesionální a osobní podpory začínajícímu učitelé. Nejobtížnějším úkolem pro uvádějícího učitele je nastartovat procesy sebereflexe a sebehodnocení ZU. Navrženým řešením je metodická podpora uvádějících učitelů s porozuměním procesů mentoringu a koučinku.

2.1.5 Mentor a jeho dílčí role

Potřeby ZU, které mentor v mentorském vztahu naplňuje, se v průběhu adaptačního období ZU dynamicky mění. Z toho důvodu mentor vstupuje do vztahu mentování v různých rolích, kterými potřeby uvádějícího učitele naplňuje (Píšová et al.,

2011, s. 68). Yeomans a Sampson (1994) popsali ve vztahu k agendám mentora tři různé dimenze, při kterých mentor v dílčích rolích vystupuje. Jedná se o dimenzi strukturní (structural), podpůrnou či suportivní (*supportive*) a profesní (*professional*). Role strukturní se váže se školou jako institucí. Mentor poskytuje vhled do fungování školy a jejího klimatu, seznamuje ZU s dokumenty důležitými pro vykonávání profese. Píšová et al. (2011, s. 58) popisují důležitost strukturní role takto:

Mentor může do značné míry pomoci redukovat nebezpečí, která jsou s profesní socializací spojena; např. umožnit podporovanému učiteli, aby se vyvaroval metody pokus – omyl při poznávání nepsaných norem chování ve škole či specifického profesního diskurzu. Samozřejmostí by měla být podpora v záležitostech administrativních, organizačních i v orientaci v prostředí školy.

Supportivní dimenze je oblastí osobnostní, mentor podporuje ZU při budování profesní sebedůvěry, pomáhá mu při vytváření vlastního časového managementu.

Dimenze profesní se vztahuje převážně k výuce a jejímu didaktickému obsahu. ZU potřebuje podporu při implementaci a realizaci kurikula (Janík & Stuchlíková, 2017). Podpora je nutná jak v preaktivní fázi, tedy při přípravě a plánování výuky, tak ve fázi interaktivní, při působení učitele ve školní třídě. Pro ZU je nejtěžší sledovat při plánování výuky dlouhodobé kurikulární cíle, „jejich operační prostor je zpočátku vymezen perspektivou ‚tady a teď‘ (*here and now*)“ (Píšová et al., 2011). Interaktivní fáze je pro ZU nejnáročnější zejména v oblasti kázně, aktivního zapojování žáků a zohledňování individuálních potřeb žáků (Píšová et al., 2011).

V následující tabulce (Tabulka 2.1) jsou všechny tři dimenze vymezeny dílčími rolemi, které během nich mentor zastává i se strategiemi, které v těchto rolích využívá.

Tabulka 2.1

Role mentora a strategie mentoringu (Yeomans & Sampson, 1994, s. 78)

Dimenze	Dílčí role	Strategie
Strukturní	<ul style="list-style-type: none"> • plánovač • organizátor • vyjednávač (<i>negotiator</i>) • uvádějící (<i>inductor</i>) 	vyjednávání (negociace) informování
Supportivní	<ul style="list-style-type: none"> • hostitel (<i>host</i>) • přítel/kolega • poradce (<i>counselor</i>) 	nezávislé povídání povzbuzování chvála humor
Profesní	<ul style="list-style-type: none"> • „trenér“ (<i>trainer</i>) • „trenér“ nebo vzdělavatel (<i>trainer or educator</i>) • vzdělavatel (<i>educator</i>) • hodnotitel (<i>assessor</i>) 	demonstrace, komentování, napovídání, navrhování, koučování, sdělování, konfrontování spolupráce, přesvědčování, vysvětlování, modelování diskuze, generalizace, reflektování, dotazování, facilitace pozorování, zaznamenávání, formalizace, poskytování zpětné vazby

2.1.6 Dynamika mentorského vztahu

Píšová et al. (2011) charakterizují mentoring v učitelství jako dlouhodobý situovaný proces, v jehož průběhu se mění potřeby podporovaného učitele. Ideálně je tento proces vývojem od nezkušeného jedince k autonomnímu profesionálovi. Mentor musí na měnící se aktuální potřeby reagovat a modifikovat konkrétní zaměření i používané techniky a strategie. Mentoring je procesem, který se v čase vyvíjí v souvislosti se změnou rolí aktérů. Clutterbuck (2004) sleduje dynamiku vztahu v čase a určuje ji intenzitou učení a profesním rozvojem ZU, který si v procesu uvádění osvojuje učiteléské kompetence. Po úvodní fázi budování vzájemného porozumění následuje etapa nastavování směru mentorského vztahu. Po těchto počátečních fázích typicky postupně kulminuje intenzita učení a přidaná hodnota vztahu. Následné ukončení mentorského vztahu je podle něj začátek nové cesty provázeného učitele, což je společným indikátorem dynamických modelů mentorského vztahu. I přes rozdílnost různých pojetí mentoringu, vždy usilují o stejné cíle: „Na individuální úrovni o učitele jako autonomního profesionála s rozvinutým stylem i strategiemi celoživotního učení, na kolegiální úrovni o profesní partnerství, které je vzájemně obohacující (*learning partnership*), na úrovni školy o navýšení kolegiální kultury (*collegial culture*, podrobněji Píšová, 2005, s. 85–89), rozvoj spolupráce směrem ke kooperativnímu profesnímu učení, ke škole jako učící se organizaci“ (Píšová et al., 2011, s. 54).

2.1.7 Formální nastavení interakce

Perspektivu dalších aktérů, mezi něž patří i tzv. odpovědné osoby (typicky vedení školy) popisuje výzkumné šetření Záleské et al. (2019). Šetření dochází k závěru, že využívání adaptačních programů významně souvisí s tím, zde je z pohledu odpovědných osob systém uvádění ZU na školách vnímán jako funkční. Dle výsledků výzkumu autoři dále tvrdí (Záleská et al., 2019, s. 167–168):

Na školách s funkčním systémem uvádění je to až 88 % ZU, kteří chtějí zůstat na současné škole. To může naznačovat, že pozornost věnovaná na školách začínajícím učitelům (tj. zajištění toho, že je uvádění funkční) se skutečně vyplácí v tom smyslu, že pak významně méně ZU uvažuje o změně školy, či dokonce profese.

2.2 Výzkumný design a metodologie

V předchozí teoretické části jsme popsali některé aspekty současného stavu poznání problematiky uvádění ZU do učiteléské profese. Zaměřili jsme se na utváření mentorského vztahu, které je dlouhodobým procesem, vymezeným formálním nastavením školy. Popsali jsme mentora, který v jeho proměňujících se rolích reaguje na potřeby ZU, ale také na požadavky, které jsou na ZU z počátku praxe kladeny. V následující

části popíšeme strukturu a cíle výzkumu, popíšeme zvolenou metodologii, místo šetření a aktérky výzkumu.

2.2.1 Struktura a cíl výzkumu

Předložená případová studie analyzuje funkční vztah ZU a uvádějící učitelky. Na tomto záměrně vybraném případě jsme chtěli popsat klíčové aspekty utváření mentorského vztahu. Pro případovou studii jsme zvolili vztah dvou akterek, které vnímají svoji spolupráci pozitivním způsobem a vykazují subjektivní spokojenost. Tato subjektivní spokojenost představuje podnět pro náš empirický výzkum, ve kterém jsme se zaměřili na faktory podporující pozitivní rozvoj profesní spolupráce. V teoretické části vymezujeme důležité aspekty uvádění do profese, mezi něž patří například Dynamika mentorského vztahu, potřeby ZU nebo úloha dalších aktérů adaptace. V empirické části výzkumu se zaměřujeme na analýzu mentorského vztahu s využitím konceptů a výzkumných zjištění popsanych v teoretické části práce.

Hlavním cílem výzkumu je snaha zachytit proces utváření funkční spolupráce pohledem uvádějící a začínající učitelky. K naplnění hlavního výzkumného cíle směřují dílčí výzkumné cíle, v jejichž rámci usilujeme o zachycení klíčových momentů vztahu obou akterek, klíčových aspektů jejich vztahu a role dalších aktérů v procesu adaptace ZU.

Hlavní výzkumná otázka je definována takto: *Jak probíhá utváření funkčního profesionálního vztahu pohledem uvádějícího a začínajícího učitele?*

Z hlavní výzkumné otázky byly následně odvozeny tyto dílčí výzkumné otázky:

DVO 1) Jaké klíčové momenty formují vývoj mentorského vztahu z pohledu jeho akterek?

DVO 2) Jaké předpoklady umožňují rozvíjet funkční mentorský vztah?

DVO 3) Jaké potřeby vnímají aktérky v mentorském vztahu?

DVO 4) Jaké přínosy mentorského vztahu vnímají aktérky?

DVO 5) Jak působí další aktéři v procesu adaptace začínajícího učitele?

2.2.2 Metodologie výzkumu

Hlavními aktérkami výzkumu byly začínající učitelka a její uvádějící učitelka. Výběr respondentek byl záměrný. Pro potřeby sledování a popisu funkčního vztahu jsme hledali příklad dobré praxe. Za výzkumný přístup byla zvolena případová studie, která v rámci sociální jednotky umožňuje studovat sociální vztahy mezi lidmi, sociální role aktérů, určitý proces, zajímavý jev, událost, způsob fungování instituce apod. Případové studie umožňují studovat singularity, tj. jedinečné jevy (Mareš, 2015). Z pohledu

typologie případových studií dle Yina (2014) se v našem případě jedná o explanační (vysvětlující) případovou studii, k níž jsme zvolili detektivní postup sepsání. Již na začátku je předložen výsledný stav – funkční vztah uvádějící a začínající učitelky, k němuž retrospektivně dokládáme klíčové momenty, jež jej formovaly. Hledáme vysvětlení jejich vzniku a dopadu na utváření funkčního vztahu. Pro sběr dat jsme využili kvalitativní metodu polostrukturovaného rozhovoru. Rozhovory byly provedeny tři – s uvádějící učitelkou, se začínající učitelkou a s oběma aktérkami zároveň. Z rozhovoru byly pořízeny transkripty formou hladkého doslovného přepisu (*smooth verbatim transcript*). Transkripty jsme zpracovávali obsahovou analýzou (Mayring, 2000). S cílem odpovědět na výzkumné otázky, jsme si definovali kategorie, kterými bylo nahlíženo na výzkumná data. Kategorie nás vedly k hledání a pojmenování kódů, které nám pomohly text segmentovat na části, a opětnému definování nových kategorií. Průběžně jsme kontrolovali provázání kategorií s výzkumnými otázkami, které jsme v procesu analýzy dat také redefinovali. Finální kódovaný text bylo možné rozsegmentovat do jednotlivých kategorií, které jsme interpretovali a představili v analýze výzkumných zjištění. Pracovali jsme s kategoriemi role, funkce a aktéři. Nejčtenější kódy, které byly použity: *klíčový moment pro nastavení spolupráce, funkční komunikace, formy spolupráce, příklad spolupráce, obsah spolupráce*.

2.2.3 Místo šetření a výzkumný vzorek

Zkoumaný soubor v případě našeho výzkumu tvoří dvojice aktérek mentorského vztahu. Tuto dvojici tvoří začínající učitelka Petra a uvádějící učitelka (resp. Mentorka) Jana. Jména obou respondentek výzkumu byla za účelem anonymizace změněna. Základní profesní charakteristika obou aktérek je popsána níže (viz Tabulka 2.2). Obě učitelky spolu v době sběru dat měly za sebou tříletou spolupráci (viz dynamika mentorského vztahu v empirické části). Sběr dat formou polostrukturovaných rozhovorů probíhal v prostředí školy, kde obě vyučují. Respondentky souhlasily se zpracováním dat pro potřeby výzkumu. Informace o škole i respondentkách byly anonymizovány.

Tabulka 2.2

Charakteristiky aktérek mentorského vztahu

Jméno	Délka praxe	Funkce ve škole	Aprobace
Petra	3 roky (dva roky učitelka, předtím částečně AP jeden rok)	učitelka, třídní učitelka	dějepis, občanská výchova, anglický jazyk
Jana	21 let	učitelka, třídní učitelka, výchovná poradkyně	dějepis, český jazyk

2.3 Analýza a interpretace výzkumných zjištění

Následující text se zaměřuje na proces utváření funkční spolupráce pohledem uvádějící a začínající učitelky. Analýza výzkumných zjištění je rozdělena do dvou samostatných kapitol, jejichž popis je obsažen v jednotlivých sekcích.

2.3.1 Klíčové momenty formování vztahu

První kapitola popisuje klíčové momenty ve vývoji mentorského vztahu, proměny rolí a s nimi se měnící obsahy komunikace a spolupráce. Úkolem této kapitoly je najít odpověď na první výzkumnou otázku. Zaměřuje se na společná témata akterek v jednotlivých fázích vývoje od jeho počátku až po současný stav, na proměnu rolí v jednotlivých fázích a na celkovou dynamiku vývoje stavu. Klíčové momenty a vývoj vztahu jsou také schematicky zachyceny v grafu pod kapitolou, který vychází z Clutterbucka (2004), který vymezuje dynamiku vztahu v čase a určuje ji intenzitou učení a profesním rozvojem ZU.

Úplný počátek vztahu akterky popsaly jako moment, kdy Petra nastoupila na danou školu za účelem splnění své povinné praxe během magisterského studia učitelství dějepisu a občanské výchovy pro základní školy. Jana začala s Petrou komunikovat z pozice učitelky, která praktikanty na škole uváděla a stále uvádí. Zároveň spolu již od začátku sdílely stejnou aprobaci předmětu dějepis. V tomto období si Jana držela profesionální odstup a do vztahu neinvestovala příliš energie. Bylo to převážně z důvodu dočasnosti spolupráce, která má jasně vymezený počátek i konec. První fázi vztahu můžeme popsat jako čistě formální, naplňující vnější kritéria zadaná pedagogickou fakultou.

Na základě Janina doporučení se pro Petru stala studijní praxe pracovní příležitostí, a to na pozici asistentky pedagoga. Tuto pozici zastávala ve třídě, kde byla Jana třídní učitelkou. Již zde zafungovaly vzájemné sympatie, na jejichž základě se obě rozhodly v pokračování spolupráce.

To si myslím, že bylo v okamžiku, kdy se ze studentky, která tady byla na praxi, stála moje kolegyně, asistentka přímo v mé třídě. Tam je to totiž hodně osobní. Když si s tím asistentem navíc ještě sednete, tak tam je to fakt hodně osobní, protože řešíte spoustu věcí v té své konkrétní třídě a dotýká se to i vás. Já jsem vlastně ji (Janu) i navrhovala jako asistentku, takže vlastně za to v uvozovkách můžu já, ale Jana s tím teda souhlasila.

Právě počátek spolupráce v rolích učitelka a asistentka pedagoga popsaly obě akterky výzkumu jako klíčový moment pro počátek formování jejich vzájemného vztahu. Společným zájmem a obsahem sdílení se jim stala třída, konkrétně žáci a jejich vzájemné

vztahy, společné hledání řešení problémů, komunikace o obsahu i formě výuky, spolupráce ve výuce. Pro Janu je vztah asistenta pedagoga a učitele „hodně osobní“, protože se jí témata třídy osobně dotýkají. Zároveň od tohoto momentu také sdílely stejný kabinet, což jim umožnilo rychlou a funkční komunikaci.

Jana roli uvádějícího učitele definuje jako partnera, rádce, jako „školní maminku“, vycházející z generačního rozdílu mezi nimi a nastavení role provázející, pomáhající zkušenější učitelky. Je to podle ní těžká role, která nutně vyžaduje široké využití kompetencí. Například umění nastavit funkční komunikaci, umění empatie, schopnost poradit, sociální schopnosti. Uvádějící učitel by měl být zároveň i člověk s přiměřenou autoritou, měl by být zároveň odborníkem ve svém oboru. Uvádějící učitel je pro začínajícího učitele jistotou, oporou a jasně určeným člověkem, který je připraven ve chvílích potřeby poradit a pomoci s neznámou situací. Je pro něj i jistým průvodcem v novém prostředí, který pomáhá ZU poznat nejen fungování školy, ale i kolegy, atmosféru a klima školy. Petra roli uvádějícího učitele vnímá jako roli člověka, který je pro ZU oporou, se kterým může ZU sdílet, může si k němu kdykoliv přijít pro radu, pro názor na problematiku, případnou konzultaci. Je to člověk, který usnadní vstup do nového prostředí, představí procesní úlohy učitele a nimi spojenou administrativu, ale i *soft skills* spojené s vedením hodin, komunikací s rodiči i žáky.

Další klíčový moment, popisovaný oběma aktérkami, byl přechod Petry z role asistentky pedagoga do role začínající učitelky. Jana byla vedením školy určena jako Petřina uvádějící učitelka. Petra tuto skutečnost vyhodnotila jako velice pozitivní a do nové formy spolupráce vstoupila s velkými očekáváním a vděčností, že její start profesní dráhy bude mentorován někým zkušeným.

Já jsem byla hrozně ráda, protože mi připadá, že na fakultě jsme se naučili, co do odborností, co nějak jakoby hloubkové znalosti, ale chybělo mi takové předání, jak učit, jak třeba chystat testy, jak prostě seskládat ty hodiny, a právě s kolegyní jsem to dycky v kabinetu i hodně řešila.

Jana byla pro Petru uvádějící učitelkou nejen pro oborové uvádění, ale i pro uvádění do role třídní učitelky. Společným tématem se jim stalo souběžné třídnictví ve stejném ročníku, které vytvořilo nový prostor pro spolupráci. Obsah komunikace se změnil a převažující dimenzí spolupráce, byla dimenze strukturní. Jana seznamovala Petru s vytvářením tematických plánů, s administrací spojenou s třídní knihou, školním řádem, poučeními a dalšími administrativními záležitostmi.

Přechod z dimenze strukturní do dimenze suportivní se odehrál již v průběhu prvního roku, kdy spolu Jana i Petra sdílely třídnictví ve stejném ročníku. V tomto období

Jana vystupovala jak v rolích z dimenze suportivní, tak profesní. Z plánovače a organizátora se Janina role mentora posunula k rolím kolegy, poradce, vzdělavatele, kouče. Petra reflektuje první rok v praxi jako nejintenzivnější na kontrolu a vedení v administrativních úkolech třídního učitele: „Rozhodně, co se týká administrativy, takže vyplňování: tematické plány, chystání a třídní knihy, poučení taková ta ne úplně záležitost výuky, ale všechno to kolem, co musí být splněný.“ Přístup Jany hodnotí pozitivně, oceňuje převážně to, že díky práci uvádějící učitelky většinu formálních úkonů již zvládá sama. Další oblastí podpory v prvním roce učení Petry, byla práce na přípravách vyučovacích hodin, a to i s jejich časovým harmonogramem. Petra za podstatné oblasti v prvním roce, kdy sama vyučovala, v nichž žádala o pomoc, podporu či prostor pro konzultaci, vymezuje komunikaci s rodiči a kázeň ve třídě. Jana z náslouchů, na které si vzájemně s Petrou chodily, popisuje Petřin největší profesní rozvoj v roli třídního učitele, kde se významně osamostatnila, a také její jistější jednání s žáky i rodiči. Jedním z důkazů této jistoty je i to, že Petra již méně žádá o rady na určité situace.

I třeba v práci třídního učitele, jo, už je taková jistější, samostatná, i jako s děckama zvládá už tu práci lépe. Jo, že už se třeba i míň chodí pro rady, nebo se třeba jenom ujistí v něčem a říkám teď mluvím hlavně o práci třídního ne vyučujícího. To si myslím, že je úplně v pohodě.

Petra potvrdila, že již není při výuce nervózní, protože má již zkušenost, co od žáků může očekávat. Je schopná začleňovat do výuky různé metody a formy a efektivněji si rozplánovat jednotlivé části vyučovací hodiny. Osamostatnění Petry je pro ZU i mentorku atributem, jež dokazuje naplnění cíle uvádění do profese.

Právě změna v získání sebedůvěry Petry, její větší samostatnost a uchopení role třídní učitelky, posunuly vztah Jany a Petry do partnerské roviny. Díky získání prvních zkušeností Petry s výukou začalo docházet k výměně vytvořených materiálů, výměně zkušeností, ke sdílení nápadů na výuku. Jana a Petra začaly společně připravovat hodiny, které si i následně vyhodnocovaly. Petra již nebyla ve vztahu pouze přijímajícím aktérem, ale byla již schopna i sama nabízet, což utvořilo prostředí pro sdílení. Jana zde využila své zkušenosti plynoucí z praxe a při vytváření příprav hodin určovala a doporučovala realizovatelné dovednostní, obsahové i časové hranice přípravy.

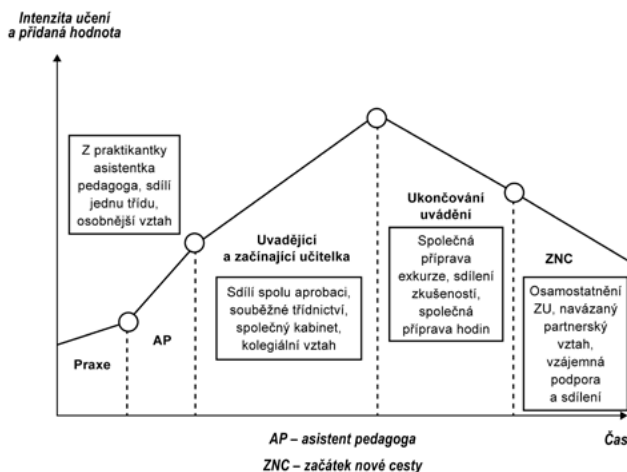
Významným uzlem pro formování vztahu byla tandemová výuka, při které učitelky využily již nastavených komunikačních pravidel, které si zformovaly v rolích učitelka – asistentka pedagoga. Při tandemové výuce se opíraly o podobné pojetí výuky, kooperující vztah a vzájemný profesní i lidský respekt. Při tandemové výuce se objevily i doposud nevyužité nástroje mentora – hodnocení a zpětná vazba, které však

byly využity pouze pro potřeby zhodnocení společné práce. Souběžné třídnictví ve stejném ročníku přineslo do spolupráce Petry a Jany nové příležitosti v podobě společného plánování kurzů a akcí, které zpravidla organizují pro tři třídy, tedy pro celý ročník. Jana byla Petře opět mentorem v nových výzvách a situacích. Mimo jiné si sdílely i tipy pro práci s dětmi v třídnických hodinách.

Pro Petru byl významným momentem projevené důvěry a jistého ukazatele osamostatnění v učitelských kompetencích fakt, že spolu s Janou plánovaly společnou dějepisnou exkurzi. Petra měla při organizaci vydefinované úkoly, svou roli, kterou naplňovala jako autonomní učitelka. Byla jí zde projevená důvěra, že svou roli spoluorganizátorky zvládne. Na této exkurzi byla jejich spolupráce vystavena i krizové situaci v podobě úrazu. Vztah Petry a Jany byl prověřen i v momentě krizové komunikace, při které nastoupila jasná, rychlá domluva a delegování úkolů. Obě aktérky si touto situací prověřily, že jejich nastavené systémy, vztah i komunikace jsou funkční i při akutních intervencích. Společné překonání zátěžové situace ještě více stmelilo partnerské nastavení vztahu a utužilo vzájemnou důvěru.

V současnosti je vztah Petry a Jany velice otevřený. Petra ví, že se může na cokoli zeptat, i když by mělo z pohledu Jany jít o banalitu. Obě jsou otevřené komunikaci i mimo oficiální komunikační kanály v rámci volného času. Obě ví, že spolu mohou řešit i záležitosti, které se přímo netýkají školy. Inspirováni fázemi mentorského vztahu podle Clutterbucka (2004, s. 44) jsme vytvořili graf vymezující klíčové momenty vývoje vztahu Jany a Petry v čase, během kterých docházelo u Petry k učení a stávání se samostatnou autonomní učitelkou (Obrázek 2.1).

Obrázek 2.1 Klíčové momenty vývoje vztahu Jany (mentorky) a Petry (ZU)



2.3.2 Funkční spolupráce v mentorském vztahu

Ve druhé kapitole empirické části je pozornost věnována spolupráci obou aktérek mentorského vztahu. Úkolem této kapitoly je vypracovat odpověď na dílčí výzkumné otázky číslo 2, 3 a 4. V rámci zaměření této kapitoly na aspekty funkční spolupráce směřuje analýza k prozkoumání předpokladů funkční spolupráce, jejím znakům, hodnocení naplňování potřeb obou aktérek a potenciálním vnímaným přínosům v jejich mentorském vztahu.

Jedním ze stěžejních aspektů mentorského vztahu je nastavení způsobu spolupráce, do nějž se výrazně promítají i pohledy obou aktérek na možnosti rozvoje jejich profesního vztahu. V našem výzkumu jsme sledovali preference Jany a Petry v souvislosti s tím, co podle nich tvoří nezbytnou součást nastavení funkční spolupráce mezi nimi a v mentorském vztahu obecně. Podstatné aspekty funkčního nastavení vztahu jsme označili jako předpoklady spolupráce v mentorském vztahu. Obě aktérky zmiňují především osobnostní nastavení, které považují jak u sebe, tak u svého protějšku za důležité pro rozvoj profesní spolupráce. Petra uvádí klíčové vlastnosti, které by mentorka dle jejího názoru měla mít. Mezi tyto vlastnosti patří vstřícnost, zkušenost a nadhled. Tyto vlastnosti mají mentorce poskytnout šanci povznést se nad rovinu konkrétního řešeného problému a hledat řešení složitých situací ve škole v širších souvislostech. Jako klíčovou vlastnost pro mentorskou profesi označuje Petra právě vstřícnost. Při absenci vstřícného přístupu ze strany mentorky totiž může dojít k překážce v rozvíjení spolupráce na samém začátku. V počátcích má ZU pocit, že je zkušenějšímu kolegovi spíše na obtíž, protože klade zejména otázky, týkající se banálních aspektů školního provozu a realizace výuky. Zdárné překonání této fáze představuje pro ZU podstatnou výzvu. Pro zvládnutí této kariérní etapy Petra doplňuje zásadní předpoklad ZU, kterým je schopnost přijímat kritiku, nebát se na cokoli zeptat a přiznat si, že ve své nové roli něco neumím a na něco sám nestačím. Schopnost nebát se klást triviální otázky a učit se pojmenovávat své problémy a potíže považuje Petra obecně za důležité pro úspěšný start do učitelské profese.

Mentorka Jana považuje za nejdůležitější předpoklad pro výkon své role trpělivost, která podle ní představuje zásadní předpoklad ve všech profesích, kde zkušený profesionál usiluje o nabídnutí a představení svých zkušeností a dovedností méně zkušenému kolegovi. Při hledání předpokladů pro spolupráci s ZU nezmiňuje Jana konkrétní vlastnosti a dovednosti spojené s výkonem profese, ale uvádí jako zásadní sympatii a zapojení lidské stránky jako nezbytnost pro rozvoj mentorského vztahu. Při diskuzi o tomto tématu jsme se v rozhovoru Jany doptávali, zda by si dovedla představit spolupráci čistě na bázi profesionálního vztahu, aniž by takto utvořený vztah v sobě obsahoval komponentu řešení osobních záležitostí. Její reakce zněla následovně: „Já

bych v tom pořád hledala i tu lidskou stránku. Pokud si ti lidé jsou sympatičtí, tak automaticky přejdou do těch osobních záležitostí, pokud si nejsou moc sympatičtí, tak to potom moc nefunguje ani po té profesní stránce.“

Další sledovanou oblast v této části výzkumu tvoří komunikace mezi Janou a Petrou, konkrétně jsme zachytili její formy a atributy. Ke komunikaci dochází během vzájemné interakce mezi aktérkami. Spolupráce mezi mentorkou a ZU v našem případě probíhá typicky spontánně, nikoliv na základě pravidelného setkávání. Nejčastěji se jedná o diskuzi v kabinetu. V případě situací, které vyžadují náročnější řešení, je využívána volná hodina. Mezi další formy spolupráce, které aktérky zmiňují, patřily zejména ze začátku jejich spolupráce vzájemné hospitace v hodinách, tandemová výuka, později také společná organizace a realizace školních akcí (exkurze a zájezdy). Při těchto příležitostech obě aktérky spolu komunikují, přičemž obě oceňují značnou intenzitu vzájemné komunikace a vyjadřují spokojenost nad zvolenými formami komunikace a jejich využíváním. Formy komunikace, které se ve vztahu objevují, vykazují především neformální charakter. Pravděpodobně nejfrekventovanější formu představuje slovní sdílení v podobě konzultací v kabinetě. Souběžně s délkou spolupráce přechází i způsob komunikace do neformálních kontaktů a osobních interakcí. Tento způsob komunikace popisují obě aktérky typicky těmito znaky: „Máme na sebe mobilní telefon a zavoláme si kdykoliv, zajdeme spolu na pivo, kde všechno probereme“ (Petra). Právě osobní rovinu komunikace považuje Petra za podstatnou součást jejich vztahu. Když Petra řeší problematické situace ve škole, vkládá do diskuzí s Janou i svoje osobní prožitky a pocity a přirovnává tento typ diskuze ke zpovědi. Obě aktérky také akcentují, že právě rovina osobních problémů a rodinných záležitostí působí jako jakýsi tmel jejich vztahu, který umocňuje jejich vzájemnou otevřenost ke sdílení problémů jakéhokoliv typu. Petra v této souvislosti doplňuje, že pozitivní efekt ve vývoji jejich vztahu sehrává i skutečnost, že mají podobný pohled na témata, která prostupují jejich profesní i rodinný život, jako je např. výchova dětí. Za důležitou dimenzi spolupráce považuje Petra také empatii a důvěru. Při specifikaci tohoto pojmu, konkrétně otázky, jak lze poznat, že se jí se svojí mentorkou podařilo navázat vztah založený na důvěře, zmiňuje Petra skutečnost, že se nebojí s čímkoliv svěřit. Jana popisuje vzájemnou komunikaci jako vzájemnou domluvu a hledání společné cesty při řešení situací ve škole. Mezi další zmíněné formy komunikace patří přeposílání a sdílení materiálů na společném úložišti. Zde vidí Petra prostor k dalšímu zlepšení, kdy k efektivnějšímu sdílení by bylo možné využít další platformy typu Padlet. Jana při dotazu na další možnosti spolupráce zmiňuje společné třídnické hodiny, které by mohly být přínosem jak pro jejich žáky, tak pro ně samotné.

Jedním z podstatných rysů úspěšně zvládnutého adaptačního období ZU je saturace potřeb, které ZU v první letech praxe pocítuje. V našem výzkumu můžeme sledovat deklarované potřeby u Petry, které se postupně v průběhu adaptačního období vyvíjely. V počátcích mentorského vztahu Petra pocítovala nejistotu při ptaní se na základní věci související s výukou a provozem školy. V této fázi potřebovala nejvíce pomoci v oblasti time managementu výuky. Jednalo se o strukturování různých částí vyučovacích hodin, délku zápisů a jejich formu. Petra také popisuje svůj ostych a odvahy jej překonávat při potřebě o doplnění odborných znalostí z jejich oboru historie: „Cítila jsem se zvláště, že jakožto vystudovaný už dejme tomu učitel bych to asi měla i odborně vědět, ale nejsem chodící encyklopedie.“ V pozdějších fázích spolupráce akcentuje Petra jako nejčastější potřeby pomoci ohledně chování žáků (což souvisí s povinnostmi třídního učitele) a komunikace a řešení problémů s rodiči. Při rozhovorech s Janou jsme se spíše než s vyjádřením určitých potřeb setkali opakovaně s explicitním zdůrazněním motivace, se kterou roli mentorky přijala. Jana vzpomíná na svoje začátky v roli ZU a popisuje pocity osamocení v těžkých začátcích, kdy jí sám od sebe nikdo nepomohl a vše se musela učit sama, respektive s další kolegyní, se kterou společně začínaly.

Vzhledem k tomu, že v naší případové studii usilujeme o analýzu případu potenciální dobré praxe v mentorském vztahu, zajímaly nás také konkrétní přínosy, které obě aktérky v rámci spolupráce vnímají nad rámec samotného pocitu subjektivní spokojenosti a saturace potřeb. U Petry sledujeme pozitivní inspiraci svou mentorkou jak v profesní, tak v osobní rovině. Za zásadní přínos Petra považuje možnost učit se od Jany, jak jednat s rodiči. Petra popisuje způsob, jakým Jana dokáže rázně, ale diplomaticky rodičům popsat problematickou situaci a možný návrh řešení i u poměrně citlivých témat (např. u dívek v 7. třídě intenzivní využívání make-upu a nošení crop topů po celý školní rok). Petra také obdivuje trpělivost, s jakou Jana dokáže pracovat jak s rodiči, tak se žáky ve škole. Další inspiraci načerpala Petra ve vyučování Jany, ať už se jednalo o počáteční spolupráci v roli asistentky, na vzájemných hospitacích nebo při tandemové výuce. Za zásadní v této oblasti považuje Petra příklad využívání technik a dovedností, které se snaží také uplatňovat ve své výuce a které vedou k naplňování potřeb žáků, a tedy úspěšně odvedeným hodinám. Mezi takovéto postupy patří adekvátní dovysvětlení probírané látky, klidné a trpělivé řešení sporů mezi žáky, diferenciací úkolů a náročnosti výuky odpovídající dané třídě a schopnostem a věku žáků. Tyto zmíněné charakteristiky považuje Petra za aspekty kvalitně odvedené výuky. Kromě výše zmíněných postupů zmiňuje Petra i další techniku, kterou Jana uplatňuje spíše na školních akcích a která řeší kázeňské aspekty chování žáků. Během své učitelské kariéry si Jana vypracovala systém signálů a gest, kterým žákům dává najevo, že se blíží překročení určité hranice adekvátního chování nebo ji již překročili a bude nutné odpovídajícím způsobem reagovat. Jedná se o různá gesta

směřující k ukáznění žáků, např. poklepaní na rameno. Za podstatný přínos pro svoji praxi považuje Petra také pomoc s organizačním nastavením výuky (viz výše v této kapitole). Při zamyšlení se nad tím, zda i ZU může něčím přispět k profesnímu rozvoji svojí mentorky, uvádí Petra jako potenciální přínos poskytnutí odlišného náhledu na kázeňské problémy a vztahy ve třídě perspektivou osoby, která je žákům věkově bližší. Takto své možné profesní obohacení od mladší kolegyně vnímá i Jana, která tuto domněnku potvrzuje a dodává, že získává nové zkušenosti po profesní i lidské stránce. Jana doplňuje, že se díky spolupráce s Petrou zlepšila v práci s počítačem a oceňuje sdílení nápadů na výukové metody a testové otázky.

V rámci našeho výzkumu se zaměřujeme také na oblast, kterou označujeme jako meze spolupráce v námi zkoumaném mentorském vztahu. Do této části textu zařazujeme limity, které samy aktérky považují za vymezení hranic pro možnou spolupráci, nebo situace, ve kterých lze nalézt podněty pro další rozvoj mentorského vztahu. Jana vnímá ve své mentorské roli některé aspekty, které nejsou předatelné pouhým sdělením a pozorováním, jako například autorita, kterou podle Jany nelze předat dalšímu člověku. Zároveň si Jana uvědomuje meze svého vlivu na osobnost ZU: „Nemůžete ho předělat nebo prostě mu vnutit, toto je správné, když on na to má jiný názor, jo (...), to taky samozřejmě nejde jo, předělovat někoho prostě.“ Jana také doplňuje, že určitý limit spolupráce představuje skutečnost, že Jana považuje spoustu věcí spojených s výkonem učitelské profese za samozřejmost, a tudíž nedokáže docenit potřebnost jejich probrání v mentorském vztahu. Petra, jak již bylo zmíněno, považuje mentorský vztah založený na důvěře spojený s možností svěřit se s jakýmkoliv problémem. Jedinou hypotetickou situací, kterou by pro ni bylo obtížné s Janou řešit, představuje problém, který by se osobně právě týkal její mentorky (např. stížnosti žáků). Dalším možným limitem, který získaná data naznačují, je absence systematické reflexe hospitovaných nebo tandemových hodin s případnou zpětnou vazbou pro ZU, kam se ve svých schopnostech a dovednostech posouvá. K určité zpětné vazbě po odučených hodinách podle Petry dochází, nicméně nejedná se o reflexi postupného profesního rozvoje ZU.

2.3.3 Formální nastavení spolupráce

Významný prvek profesní spolupráce v mentorském vztahu tvoří organizační nastavení, který popisujeme v následující kapitole. Prvotní impulz pro vznik mentorského vztahu v námi zkoumané škole pochází od vedení školy. Jana popisuje, že k přijetí mentorské role dostala nabídku, kterou se rozhodla přijmout (zdůrazňuje, že jí to nebylo direktivně nařízeno, měla možnost volby). Podle Petry oslovení Jany přišlo od zástupce ředitele a bylo spojené i s původní Petřinou rolí asistentky a zároveň společným vyučovaným oborem – dějepisem. Tato praxe (přidělování mentorů) je na škole

zaběhnutá a učitelský sbor je na tento způsob uvádění nových kolegů zvyklý. Janina role mentorky neobsahuje žádný organizační rámec, který by dal konkrétní náplň její úloze mentorky nebo specifikoval její časový a obsahový rámec. Z hlediska formálního nastavení upravuje roli mentorky smluvní úprava, spojená s finanční odměnou za tuto specifickou činnost. Jana celý proces vzniku spolupráce shrnuje následujícími slovy: „Vedení školy to tak nějak jakože ne úplně násilně nějak tak jako nachystá, ale zase není tady někdo, kdo by se tomu asi bránil, no, prostě není to něco, že by to někdo bral jako nutné zlo.“

Na začátku spolupráce ještě přišel určitý impuls od iniciátora – zástupce ředitele, který Petru instruoval, ať využije této možnosti, nestydí se a ptá se na všechny věci, se kterými potřebuje pomoci. V dalším průběhu mentorské spolupráce se zástupce ředitele Petry průběžně ptal, nikoliv pravidelně a soustavně, nicméně průběžně také na spolupráci a na její zvládání adaptace ve škole. V Janině případě probíhala v době Petřina adaptačního období také nesystematická a neoficiální průběžná zpětná vazba s vedením školy, konkrétně s ředitelem školy, se kterým se Jana potkávala na bázi pravidelných setkání užšího vedení školy vzhledem k tomu, že Jana na škole zastává i post výchovné poradkyně.

Na základě Petřiných výpovědí můžeme konstatovat, že do jejího procesu adaptace vstupovali i další aktéři ve škole. Kromě mentorky a zástupce ředitele se pak jedná i o další kolegyně z kabinetu a mladší kolegy, dochází tedy k určité formě peer-to-peer spolupráce. Za zajímavý poznatek, který zmiňuje Petra, lze v kontextu získaných dat označit zkušenost, kterou prodělali někteří její kolegové. V případě jimi navozených mentorských vztahů se objevovaly aspekty, které možnosti funkční spolupráce výrazně omezovaly. Petra tyto situace popisuje takto:

Máme tady prostě kolegyně, které teda třeba teď tady už nejsou, vypadaly jakoby nepřístupně a byly určeny jako provádějící učitelky. Už to, že byly určené, vyvolalo v nich nějakou: Co mám zase navíc... a vím, že právě ty kolegyně, které jim byly určené, za nimi moc nechodily, takže spíš se šly zeptat oborově k někomu jinému.

Výše zmíněné Petřino tvrzení popisuje nastavení spolupráce ve škole odlišným způsobem, než tomu bylo v případě Jany, která akcentovala dobrovolnost přijetí mentorské role. Na škole došlo buď tedy ke změně ve výběru mentorů, nebo musíme konstatovat stav rozporuplných výpovědí ohledně procesu vzniku spolupráce ZU a mentora ve škole. Z výpovědi je ovšem zřejmé, že se na škole nepodařilo vždy nastartovat proces mentoringu vykazujícího atributy funkčního vztahu, tedy alespoň v podobě, jak byly popsány v předchozí kapitole.

Z hlediska možnosti nastavení funkční spolupráce Jana doplňuje případná doporučení pro tvůrce legislativy, který by nastavoval rámec pro uvádění ZU do profese. Jana by ocenila práci s metodikou, která by představovala soubor doporučení a tipů, jak v rámci mentorské spolupráce postupovat. Zároveň by doporučila studentům učitelských oborů, aby se o možnost získání mentora zajímali již před příchodem na nové pracoviště a ideálně, aby byli o modelech této spolupráce seznamováni již během studia na VŠ.

2.4 Závěry výzkumného šetření

V následující kapitole shrnujeme podstatné závěry našeho výzkumu, ve kterém jsme se zaměřili na vztahovou dimenzi a spolupráci ZU a její mentorky během procesu uvádění do profese. Hlavní cíl výzkumu představovala snaha zachytit a popsat proces utváření mentorského vztahu, který obě aktérky popisují jako přínosný a cítí se v něm spokojeně. V následující části textu prezentujeme závěry výzkumu ve formě odpovědí na dílčí výzkumné otázky a v závěru textu této kapitoly také zodpovězení hlavní výzkumné otázky.

DVO 1) Jaké klíčové momenty formují vývoj mentorského vztahu z pohledu jeho aktérek?

Vývoj mentorského vztahu našich aktérek směřoval od spolupráce zkušené učitelky a asistentky pedagoga v prvním roce k utváření partnerského vztahu založeném na spolupráci dvou vzájemně se obohacujících učitelek. Za podstatný moment v profesním rozvoji popsala ZU přijetí role třídního učitele. Na počátku třídnictví si pro rady ke zkušené učitelce chodila často a její potřeby byly převážně na získání vhledu do administrativních povinností. Období souběžného třídnictví ve stejném ročníku prohloubilo důvěru a vztah aktérek našeho výzkumu. Vzájemně si potvrzovaly své kroky v komunikaci s rodiči, společně připravovaly aktivity pro třídu a konzultovaly výukové i výchovné situace. Dalším sledovaným významným milníkem v průběhu prvních let spolupráce představovala organizace vícedenní školní akce. Úspěšné zvládnutí exkurze potvrdilo Janin status autonomní učitelky a prohloubilo důvěru v mentorském vztahu, k čemuž přispělo i zvládnutí zátěžových situací na exkurzi. Ačkoliv se blíží čas formálního naplnění Petřiny role uvádějí učitelky, vztah aktérek našeho výzkumu se stal vztahem dvou podporujících se a vzájemně spolupracujících kolegyně, které se rády potkají i ve volném čase.

DVO 2) Jaké předpoklady umožňují rozvíjet funkční mentorský vztah?

Obě aktérky se cítí v mentorském vztahu komfortně i díky tomu, že podle nich splňují předpoklady pro rozvoj jejich spolupráce. Obě aktérky považují za klíčové osobnostní nastavení, zapojení lidské stránky do profesní spolupráce a intenzitu vzájemné komunikace. Jako nezbytné předpoklady pro výkon mentorské role zmiňuje Jana především trpělivost, zatímco Petra pokládá za podstatné pro plnění této role vstřícnost, zkušenost a nadhled. Tyto předpoklady umožňují mentorce posouzení řešení konkrétních situací v širších souvislostech.

Za podstatnou vlastnost pro zvládnání prvních let v učitelské profesi považuje Petra schopnost přijímat kritiku, které může prospět ZU v kariéřním růstu. Za důležitý moment také pokládá uvědomění si meze vlastních dovedností a schopnost říct si ve správný moment o pomoc. Dále Petra zmiňuje schopnost přemoci vlastní stud a nebát se na cokoli zeptat mentorky či zkušenějšího kolegy. Jana pokládá za důležité navázání vzájemných sympatií při budování mentorského vztahu se ZU.

DVO 3) Jaké potřeby vnímají aktérky v mentorském vztahu?

Na základě vzájemných sympatií pozorujeme v rámci vztahu obou akterek otevřenou a intenzivní komunikaci, s jejíž formou obě aktérky vykazují subjektivní spokojenost. Obě aktérky mentorského vztahu popisují osobní rovinu komunikace jako tmelící prvek jejich profesní spolupráce. Za základní potřebu označuje Petra přítomnost vzájemné empatie a důvěry v mentorském vztahu, což se projevuje tím, že se nemusí bát se svou mentorkou probírat širokou škálu témat, od profesních přes ryze osobní záležitosti.

V průběhu procesu adaptace se v případě Petry potřeby proměňovaly. Na začátku v centru její pozornosti stál time management výuky a organizační záležitosti. Postupně se do popředí jejich potřeb dostaly záležitosti spojené s třídnictvím. Přijetí této nové role souviselo se zvládnáním nových úkolů, jejichž možná řešení potřebovala konzultovat s Janou. Jana pro ni znamenala také významnou oporu při jednání s rodiči, jehož zvládnání také Petra označovala jako časté téma jejich konzultací. V případě Jany naše analýza neidentifikovala konkrétní potřeby, které pociťuje ve své mentorské roli. Za stěžejní považuje spíše svoji motivaci, která ji přiměla k pomáhání kolegyni na začátku profesní kariéry. Jana vzpomíná na svoje začátky, kdy by spolupráci s mentorkou ocenila a nyní se snaží v opačné roli své kolegyni vycházet vstřícně.

DVO 4) Jaké přínosy mentorského vztahu vnímají aktérky?

Na základě naší analýzy lze konstatovat, že v případě obou akterek dochází ve sledovaném vztahu ke vzájemnému obohacení a inspiraci. ZU učitelka Petra nachází inspiraci u své mentorky v profesní i osobní rovině. Za příklady inspirativní praxe své mentorky považuje Petra řešení kázeňských problémů ve třídě a diplomatické jednání s rodiči. Přínos pro Petru znamenaly i hospitované hodiny ve výuce Jany, kdy načerpala inspiraci pro svoji výuku ve formě tipů pro naplňování žákovských potřeb a adekvátních reakcí na podněty ze strany žáků. Zároveň si Petra všimá i komunikace Jany se žáky mimo školu a aplikuje některé její přístupy na školních akcích.

Jana oceňuje spolupráci s mladší kolegyní především díky skutečnosti, že Petra jí dokáže zprostředkovat některá specifika žákovské generace, které je Petra věkově výrazně blíže. Zároveň Jana hodnotí pozitivně i spolupráci při přípravě výukových materiálů a přípravách a hodnocení testů. Petra jí také pomáhá při práci s počítačem a výukovými aplikacemi.

DVO 5) Jak působí další aktéři v procesu adaptace začínajícího učitele?

Do procesu uvádění ZU ve škole vstupují i další aktéři, kteří jej podstatným způsobem ovlivňují. Prvotní impuls přidělení mentorky pochází od vedení školy. Z naší analýzy vyplývá, že praxe přidělování mentorů je na škole zaběhnutá, nicméně zůstává nejasné, do jaké míry je přijetí role mentora dobrovolné, nebo naopak tuto roli přiděluje vedení školy. V průběhu adaptace Petra dle naší analýzy s vedením školy průběžně komunikuje a je dotazována na průběh mentoringu, tato zpětná vazba ovšem neprobíhá systematicky. Neformálním způsobem je průběh konzultován i s Janou, taktéž ovšem ryze neformálně na poradách vedení školy, jichž se Jana z titulu své funkce výchovné poradkyně také účastní.

Hlavní výzkumná otázka: Jak probíhá utváření funkčního profesionálního vztahu pohledem uvádějího a začínajícího učitele?

V rámci našeho výzkumu se zaměřujeme na průběh utváření funkční spolupráce v mentorském vztahu perspektivou ZU a její uvádějí učitelky. V průběhu adaptačního období jsme analyzovali proces utváření a rozvoje jejich vztahu, aspekty funkční spolupráce a vliv dalších aktérů, kteří mají vliv na formování mentorského vztahu. V procesu utváření funkčního vztahů jsme identifikovali jako klíčové empatické nastavení obou akterek, které se projevuje vzájemnou důvěrou a otevřenou komunikací.

Utváření vztahu je dlouhodobým procesem, který byl v tomto případě rámován klíčovými momenty a rolami, ve kterých vůči sobě aktérky vystupovaly. V první fázi, během které vůči sobě Jana s Petrou vystupovaly jako provázející učitelka na praxi a praktikantka, si obě aktérky udržovaly profesní odstup a komunikace byla formální. Vzájemné sympatie, společný obor a podobné učitelské pojetí výuky Janu vedly k doporučení Petry na pozici asistenta pedagoga do své třídy. V tento moment se jejich vztah začal stávat osobnějším, Janu a Petru propojovalo společné téma třídy a všech dějů, které utváří její klima. Po dostudování pedagogické fakulty, se Petřina role změnila z asistentky pedagoga na učitelku dějepisu a českého jazyka a rovnou také na třídní učitelku. S Petrou začala sdílet stejný obor i kabinet, nastavily si způsob komunikace a dále prohlubovaly jejich profesní vztah. Od toho momentu vůči sobě vystupovaly jako uvádějící a začínající učitelka. Petra využívala především podporu a rady v oblasti nově nabytého třídnictví, které s Petrou měla souběžné ve stejném ročníku. Všechna tato profesní provázání, podobný náhled na výuku a vzájemné sympatie určily i rozhodnutí k prohlubování spolupráce mezi Janou a Petrou v podobě společné přípravy exkurze či tandemové výuky, u které je přirozené si aktivně poskytovat zpětnou vazbu a reagovat na ni. Současný vztah Petry a Jany je přátelský, podporující a kolegiální, připraven na další společné výzvy.

Utváření vztahu také provází naplnění potřeb obou akterek, mezi něž patří zvláště v případě Petry pomoc s řešením kázeňských problémů a podpora při jednání s rodiči. Za podstatný spojovací prvek jejich vztahu považují Jana i Petra jejich vzájemné lidské porozumění a schopnost navzájem sdílet profesní i osobní záležitosti. Profesní vztah je posilován také vzájemným obohacením, které vnímají obě aktérky v podobě inspirace a vzájemné pomoci. Petra oceňuje zkušenosti a tipy na zvládání výchovné práce se žáky, zatímco Jana si váží postřehů od mladší kolegyně a její výpomoc při práci s moderními technologiemi. Proces utváření profesního vztahu je také ovlivněn působením odpovědných osob (vedení školy), které nastavují na dané škole systém uvádění ZU. V našem případě ředitel školy a jeho zástupce průběžně konzultují s oběma aktérkami průběh adaptace, a tedy zjišťují – přestože nesystematicky – jejich subjektivní spokojenost v rámci dané role.

Analýza našeho výzkumu identifikuje také meze spolupráce mentorky a ZU. K limitům spolupráce patří nemožnost přenosu osobnostních charakteristik, které vedou k vybudování učitelské autority. V případě námi zkoumaného mentorského vztahu také nedochází k systematické reflexi vývoje ZU a společné vytváření plánu jejího dalšího rozvoje.

2.5 Diskuze a limity výzkumu

Stěžejní aspekt profesní spolupráce sledované v našem výzkumu představuje nastavení procesu adaptace na počátku mentorského vztahu. V případě našeho výzkumu po prvotním impulzu vedení školy a souhlasu mentora probíhá profesní spolupráce neformálním způsobem bez definovaného organizačního rámce. V návaznosti na tuto skutečnost mentorka především reaguje na potřeby ZU. Důsledkem takto nastaveného procesu uvádění do profese je stav, kdy některé aspekty mentorské role nejsou realizovány. Zejména se zde jedná o roli evaluační (Yeomans & Sampson, 1994; Píšová, 2011), obsahující pravidelnou zpětnou vazbu a reflexi profesního vývoje ZU. V této oblasti nastavení spolupráce by mohlo přispět pevnější ukotvení adaptačního období obsahující vymezení rolí jeho aktérů. Takto šířeji definovaná role uvádějící učitelky by obsahovala i všechny aspekty mentorské role popsané v teoretické části našeho výzkumu (Yeomans & Sampson, 1994). Nezbytné kroky směřující k organizovanému uchopení role mentorek v učitelském sboru popisuje Lazarová (2010, s. 67): „Je třeba pro takovou činnost vytvořit časový prostor, ocenit jejich snažení nad rámec povinností ve třídě a poskytnout čitelnou kvalifikaci, podpořenou akreditovaným cíleným vzděláváním (v rámci kariérního růstu).“ Otázkou zůstává, zda by současné uvádějící učitelky takovou roli přijaly a byly ochotné tento další krok, směřující k jejich specializaci, učinit. V našich datech se projevuje jako klíčový aspekt spolupráce důvěra, empatie a lidské souznění. Všechny tyto aspekty spolupráce vznikají podle mentorky spontánním a intuitivním způsobem. Na transformaci její role do organizované podoby s vymezenými úlohami mentorské role pohlíží mentorka nedůvěřivě a obává se, že by se z ní mohl vytratit motivační aspekt.

Ačkoli výše popsané potenciální ukotvení mentorské role vnímá naše mentorka jako problematické, ocenila by metodickou pomoc pro svoji činnost. V našem případě nenastavuje agendu mentorka sama, ale reaguje na potřeby ZU a spoléhá se na vlastní intuici. Metodickou pomoc by jí mohly poskytnout materiály vznikající v projektu Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů (Národní pedagogický institut, 2022), který je realizován Národním pedagogickým institutem ČR (NPI ČR). Pro potřeby uvádějících učitelů (potenciálních mentorů) vznikly příručky se souhrnem doporučení a příkladů dobré praxe, které mají sloužit jako opora pro uvádějící učitele. Příručka se snaží mentory prakticky provést prvním rokem adaptačního období ZU, upozornit na klíčové potřeby a vést mentory k vytvoření adaptačního plánu. Příručka zdůrazňuje aspekt partnerské a oboustranně otevřené komunikace. ZU by měl do adaptačního plánu vstoupit svými očekáváním pro první rok své praxe, které bude možné reflektovat. Uvádějící učitel prochází se ZU všechny části jednotlivých fází výuky, nabízí mu náslechy v hodinách a společně také výuku i svou spolupráci pravidelně reflektují.

Vzhledem ke komplexitě problému adaptačního období ZU uvádíme také limity našeho výzkumu. Spolupráce obou aktérek v mentorském vztahu je dlouhodobý a kontinuální proces. Náš výzkum tento proces zachycuje v určitém okamžiku vývoje profesní spolupráce a nemusí postihnout podstatné proměny ve vnímání proměny vztahu obou aktérek v průběhu uvádění do profese. Určité limity naší případové studie vyplývají také z povahy námi získaných dat (kvalitativních rozhovorů), které by v rozsáhlejšímu typu výzkumu mohly být doplněny o další výzkumné metody (pozorování, reflektivní deník apod.).

2.6 Závěr

V rámci našeho výzkumu jsme se zaměřili na vztahovou dimenzi a spolupráci ZU a její mentorky během procesu uvádění do profese. Hlavní cíl výzkumu představovala snaha zachytit a popsat proces utváření mentorského vztahu pohledem aktérek, které jej popisují jako přínosný a cítí se v něm spokojeně. Náš kvalitativní výzkum popisuje na základě dat získaných polostrukturovanými rozhovory vývoj a dynamiku mentorského vztahu, dále pak faktory, které pomáhají rozvíjet mentorský vztah a způsoby, jakými tento vztah ovlivňují další aktéři ve škole.

Vývoj mentorského vztahu našich aktérek směřoval od spolupráce zkušené učitelky a asistentky pedagoga prvním roce k utváření partnerského vztahu, založeném na spolupráci dvou vzájemně se obohacujících učitelek. Za podstatný moment v profesním rozvoji považuje ZU přijetí role třídního učitele. Významný milník v průběhu první let ve škole představovala organizace vícedenní školní akce. Její úspěšné zvládnutí potvrdilo její status autonomní učitelky a prohloubilo důvěru v mentorském vztahu, k čemuž přispělo i zvládnutí zátěžových situací.

Obě aktérky se cítí v jejich mentorském vztahu komfortně i díky tomu, že podle nich splňuje předpoklady pro rozvoj vzájemné spolupráce. Za tyto nezbytné předpoklady obě aktérky považují důvěru, empatii, trpělivost v případě mentorky a v případě ZU odvalu se na cokoli veptat. V průběhu procesu adaptace se u ZU proměňovaly potřeby, kdy na začátku stál v centru její pozornosti time management výuky a organizační záležitosti. Postupně se do popředí jejich potřeb dostaly záležitosti spojené s třídnictvím a jednáním s rodiči. Právě řešení kázeňských aspektů práce se třídou a diplomatické jednání s rodiči považuje ZU za příklady inspirativní praxe své mentorky. V našem výzkumu jsme také identifikovali určité meze spolupráce mentorky a ZU, mezi něž patří například absence systematické reflexe vývoje ZU.

Do procesu uvádění ZU ve škole vstupují i další aktéři, kteří jej podstatným způsobem ovlivňují. Prvotní impuls přidělení mentorky pochází od vedení školy. Ředitel, případně jeho zástupce, poté proces adaptace sledují sice průběžně, ovšem nikoliv systematicky. Neformálním způsobem je průběh konzultován jak s mentorkou, tak se ZU, ovšem nikoli v podobě systematické zpětné vazby.

Literatura

- Clutterbuck, D. (2004). Mentor competences. A field perspective. In D. Clutterbuck & G. Lane, G. (Eds.), *The situational mentor. An international review of competences and capabilities in mentoring* (s. 42–56). Gower Publishing.
- Hanušová, S., Pišová, M., Kohoutek, T., Minaříková, E., Janík, M., Janík, T., Mareš, J., Uličná K., & Ježek, S. (2017). *Chtějí zůstat nebo odejít? Začínající učitelé v českých základních školách*. Masarykova univerzita. <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-8922-2017>
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25, 207–216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
- The impact of induction and mentoring for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233.
- Janík, T., & Stuchlíková, I. (2017). Rámcová koncepce přípravného vzdělávání učitelů aneb o hledání a nacházení konsensu mezi aktéry. *Pedagogická orientace*, 27(1), 243–266.
- Juhaňák, L., Šmahelová, M., Záleská, K., & Trnková, K. (2018). *Analytická zpráva ze studie systémů podpory začínajících učitelů*. NIDV. <http://www.projektsypo.cz/dokumenty/Analyticka-zprava-studie-systemu-podpory-ZU-web.pdf>
- Lazarová, B. (2010). Mentoring jako forma kolegiální podpory a strategie dobré školy. *Pedagogika*, 60(3–4), 59–69.
- Mareš, J. (2015). Tvorba případových studií pro výzkumné účely. *Pedagogika*, 65(2), 113–142.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1(2). <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002204>
- MŠMT. (2019). *Pětina učitelů zahajuje praxi bez uvádějícího učitele*. <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/petina-ucitelu-zahajuje-praxi-bez-uvadejicich-ucitele>
- Národní pedagogický institut (2022, 9. října). *Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů*. <https://www.projektsypo.cz/>
- OECD. (2018). TALIS Database: *Induction activities for teachers*. Table 1.4.42.
- Pišová, M. (2005). *Klinický rok: procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. Univerzita Pardubice.
- Pišová, M., Duschinská, K., Kargerová, J., Lampertová, A., Lukavská, E., Szimethová, M., & Tomková, A. (2011). *Mentoring v učitelství: výzkumný záměr. Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Podlahová, L. (2004). *První kroky učitele*. Triton.

- Sampson, J., Yeomans, R. (1994). Analyzing the work of mentors: strategies, skills and qualities. In J. Sampson & R. Yeomans, R. (Eds.), *Mentorship in the primary school* (pp. 76–100). The Falmer Press.
- Vítečková, M. (2018). *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Paido.
- Vítečková, M., & Gadušová, Z. (2014). Teachers' professional induction in the Czech Republic and Slovakia. *American Journal of Educational Research*, 2(12), 1131–1137.
- Yeomans, R., & Sampson, J. (Eds.). (1994). *Mentorship in the primary school*. The Falmer Press.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods*. Sage.
- Záleská, K, Juhaňák, L., Šmahelová M., & Trnková K. (2019). Uvádění začínajících učitelů v mateřských, základních a středních školách pohledem jeho hlavních aktérů. *Pedagogická orientace*, 29(2), 149–171. <https://doi.org/10.5817/PedOr2019-2-149>

3 KDYŽ 2 + 2 ≠ 4 ANEB PŘÍPAD SPECIFICKÉ TANDEMOMÉ SPOLUPRÁCE

Teresa Vicianová, Alžběta Jurasová

Tato kapitola pojednává o spolupráci kvalifikovaných učitelů v rámci jedné třídy na 1. stupni základní školy. Blíže se zaměřuje na formování a charakteristiku profesního vztahu, který vzniká mezi začínajícím a zkušeným učitelem v tandemové výuce. Celou publikací se prolíná ústřední myšlenka, že v některých situacích učitel narazí na hranici své expertnosti a (nejen) v těchto chvílích pak může těžit ze spolupráce s profesionálem s jinou specializací (Švec et al., 2022). V této kapitole tuto myšlenku rozšiřujeme o možné benefity spolupráce také s profesionálem stejné kvalifikace, ale rozdílnou mírou zkušenosti.

V určitých ohledech kapitola navazuje na předchozí studii (Egerle & Dvořáková – kap. 2 v této knize); zejména se jedná o společný kontext, kterým je spolupráce začínajícího a zkušeného učitele. Jednotlivé podkapitoly se nejprve věnují uvedení do tématu, zdůvodňují důležitost předmětu zkoumání a vymezují klíčové pojmy dané problematiky. Následně je popsán metodologický postup výzkumného šetření a analýzy získaných dat. Výsledky analýzy jsou prezentovány v interpretační části, načež jsou shrnuty formou vyhodnocení výzkumných otázek a doplněny závěrem.

3.1 Tandemová výuka

Tandemová výuka v pojetí stávající kapitoly představuje poměrně úzkou formu spolupráce učitelů, která se na českých školách vyskytuje zatím ojediněle. Zároveň je však možné konstatovat, že se tento fenomén postupně rozšiřuje do škol v České republice a děje se tak v různých podobách. V obecné rovině je tandemová výuka definovaná jako forma koordinované výukové činnosti, při níž dva nebo více pedagogů současně pracují s heterogenní skupinou žáků v jedné třídě běžné školy (Beninghof, 2020).

V původním pojetí se v tandemové výuce jednalo o spolupráci běžného učitele a speciálního pedagoga (Friend et al., 2010). Jejím zamýšleným cílem bylo v prvé řadě podpořit žáky a vytvořit jim lepší podmínky pro vzdělávání. Speciální pedagog v inkluzivních třídách napomáhal svou aprobací k individualizaci a diferenciaci výuky zejména žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, na což nebývali běžní učitelé v rámci pregraduální přípravy cíleně připravováni.

S postupem času byli do tandemové výuky zapojováni i další profesionálové. Beninghof (2020) uvádí, že je možné pro tandemovou výuku využít všechny personál, který má potenciál výuku zkvalitnit. Oproti původnímu náhledu se začíná zdůrazňovat také potenciál pomoci vyučujícím. V literatuře je možné nalézt několik konkrétních způsobů, jak tandemová výuka učitele podporuje či usnadňuje jejich práci:

- Výhodou je v prvé řadě sdílení zodpovědnosti za všechny fáze vyučovacího procesu. Tandemová výuka je totiž charakteristická tzv. principem 3S, který představuje společnou přípravu učitelů, společnou realizaci hodiny a její společnou reflexi (Dofková, 2019). S tím souvisí také snížení pracovní zátěže pro oba učitele (Bouck, 2007); učitelé si mohou například rozdělit role a každý být zodpovědný za splnění dohodnutého.
- Učitelé mají možnost bezprostřední vzájemné podpory, a to i v emoční rovině prostřednictvím sdílení společně zažívaných situací a z ní vyplývající pozitivních i negativních emocí (Pesonen et al., 2021).
- Sdílení výuky s druhou osobou s sebou přináší také vzájemné učení. Při spolupráci učitelů dochází ke sdílení a v některých případech integrování využívaných postupů, strategií a filozofie výchovy a vzdělávání (Rexroat-Frazier & Chamberlin, 2019). Zároveň si učitelé rozšiřují manévrovací prostor tím, že spolu vytváří nové, jimi dříve nepoužívané postupy (Roth & Lee, 2007).
- Učení v důsledku intenzivní spolupráce nastává kromě cíleného explicitního sdělení a vysvětlení také implicitně v reálné výukové situaci. To je velkou výhodou zejména u studentů učitelství a začínajících učitelů, kteří jsou připraveni po teoretické stránce, ale praktické zkušenosti jim chybí. Pregraduální příprava nedokáže obsáhnout variabilitu možných situací vzniklých ve školním prostředí, a je tedy potřeba se s nimi seznámit až v praxi. Díky tandemové výuce vzniká možnost sledovat, jak různé situace řeší druhý profesionál (Roth et al., 1999).

Přítomnost druhého kvalifikovaného učitele ve třídě může zmírnit takzvanou profesní izolaci. Flinders (1988) například rozlišuje dvě dimenze profesní izolace – fyzickou a psychickou. Fyzická izolace vzniká v důsledku toho, že učitel tráví většinu času ve své učebně, která představuje ohraničený, oddělený prostor. Příležitost pro interakce s kolegy je limitovaná na čas strávený ve společných prostorách. Druhou dimenzí je psychická izolace. Psychickou izolací se rozumí stav mysli, který se odvíjí od toho, jak učitel vnímá interakce, do kterých se zapojí. Nehraje přitom roli jejich kvantita. Učitel je v čase výuky neustále v interakci s žáky, nemůže s nimi však sdílet některé pro něj důležité myšlenky týkající se například problémů nebo úvah o výuce (Lortie, 1975). Pocit osamělosti tedy může vzniknout i ve třídě plné žáků. Na druhé straně tandemová výuka představuje nutnost časté intenzivní spolupráce s druhým

vyučujícím. Úzká spolupráce klade zvýšené nároky na budování profesního vztahu, což představuje úplně jiný charakter výzev a možných komplikací pro učitele.

Jelikož spolu tandemoví učitelé tráví značné množství času, právě vztah je jednou z klíčových složek jejich spolupráce (Rytivaara, 2012). Ze studií vyplývá, že pro funkčnost vztahu je pro tandemové učitele nezbytný vzájemný respekt, tolerance, sdílení pocitů, podpora a důvěra (Mackey et al., 2018). Úspěšná spolupráce závisí na otevřené a respektující komunikaci mezi učiteli. Důležitým aspektem je pro ně také vzájemné sdílení myšlenek a nápadů souvisejících s jejich výukou. Naopak nedostatek diskuze, jednostranná komunikace nebo její úplná absence poukazuje na problémovost spolupráce učitelů a jejich vztahu (Pesonen et al., 2021). Pokud spolupráce nefunguje ze vztahového hlediska, potenciál tandemové výuky pro žáky i učitele se značně redukuje (Kursch & Veteška, 2021).

3.2 Začínající učitel 1. stupně ZŠ v tandemové výuce

S rozvojem tandemové výuky se postupně vyvíjela i její podoba a formy. Důležitou roli při tvorbě tandemových dvojic má také kontext na makroúrovni i mikroúrovni školy. Vedle různorodosti ve specializacích učitelů je možná variabilita tandemové výuky také při rozsahu společně realizovaných vyučovacích hodin a míry zastoupení vyučovacích předmětů. Z hlediska stávající kapitoly považujeme za důležité zmínit zejména možnou variabilitu v oblasti personálního zastoupení. Tandemové dvojice mohou být v různém složení, nejenom co se týče jejich profesního zaměření, ale i co se týče míry zkušenosti jednotlivých učitelů. Příkladem mohou být situace, kdy student během praktické části pregraduální přípravy učí v tandemu se svým cvičným učitelem, který má stejnou aprobaci (Bacharach et al., 2010). V těchto případech mají studenti možnost pozvolné adaptace a postupného nabývání zkušeností (Hawkman et al., 2019). Právě výzkumy o implementaci tandemové výuky do pregraduální přípravy studentů učitelství a její kladné výsledky byly inspirací pro tuto kapitolu. Zastáváme názor, že první roky v praxi by měly být považovány za plynulé pokračování pregraduální přípravy. Změna role ze studenta učitelství je totiž náhlá a často má charakter „vhození do vody“ (tzv. *sink or swim experience*). Na rozdíl od začínajících pracovníků v jiných profesích začínající učitel nemá možnost postupného přebírání zodpovědnosti a gradace pracovních úloh pod supervizi zkušenějších kolegů. Od nástupu do školy má v oblasti plánování výuky, jejího zabezpečení, realizace a jejich výstupů stejné povinnosti jako učitel expert (Lortie, 1975).

Na začínající učitele primárního vzdělávání, na které se stávající kapitola zaměřuje, jsou kladeny některé specifické nároky vyplývající z pojetí a organizace výuky na 1. stupni základní školy. V souladu s tzv. systémem jednoho učitele ve třídě je jim

často přidělené třídnictví, se kterým je spojená nejen zvýšená časová a administrativní zátěž, ale zejména zodpovědnost za rozvoj žáků. Učitel na 1. stupni pracuje s danou třídou téměř stále sám a jeho případný negativní vliv není kompenzovaný působením jiných učitelů tak, jako je tomu na vyšších stupních (Tomková & Spilková, 2019). Působení na 1. stupni též předpokládá úzkou spolupráci s rodiči žáků, ze které mají začínající učitelé podle starších i současných studií často obavy (např. Veenman, 1984; Janík et al., 2020).

Podobně jako zmiňují Egerle a Dvořáková (kap. 2 v této knize), tak i na 1. stupni ZŠ je přidělení uvádějícího učitele nejčastější formou podpory začínajících učitelů a způsobem zmírnění jejich izolace v náročném období. Spolupráce s uvádějícím učitelem je ale přínosná jen za určitých okolností (srov. Fry, 2010; Thomas et al., 2019). Dle Vítečkové (2018) však nejsou vytvořeny vhodné podmínky pro spolupráci začínajícího učitele a zkušeného učitele v návaznosti na legislativní neukotvenost, konkrétně zmiňuje snížení počtu hodin přímé vyučovací činnosti nebo úprava rozvrhu. Uvádění je tedy nad rámec ostatních povinností učitele a v praxi je na něj prostor většinou až tehdy, když si začínající učitel vysloveně požádá o pomoc. Jednou z možných a slibných forem uvádění začínajících učitelů může být tandemová výuka, která ze své podstaty umožňuje intenzivnější podporu.

Tandemová výuka se zkušeným učitelem jakožto jeden ze způsobů uvádění umožňuje dle principu 3S poskytnutí zpětné vazby a pomoci v potřebné chvíli, a to ve všech fázích výuky. Začínající učitel tak není vystaven tzv. ostrému startu v podobě samostatného vedení třídy, ale naopak zodpovědnost sdílí s druhým učitelem a jeho adaptace tak může probíhat pozvolně. Jelikož spolu učitelé sdílejí všechny fáze výuky a zažívají stejné situace, mohou pak o nich komunikovat a společně je reflektovat. Implementací tandemové výuky se tedy může zmírnit pocit nejen fyzické, ale také psychické izolace učitele. Stávající studie si v souladu s výše uvedenými aspekty za předmět zkoumání zvolila spolupráci začínajícího a zkušeného učitele v tandemové výuce.

3.3 Metodologie

Cílem studie je popsat vztahovou dimenzi profesní spolupráce učitele na počátku profesní dráhy a dvou zkušených učitelek, s nimiž se podílí na tandemové výuce na 1. stupni ZŠ. Z důvodu lepší uchopitelnosti problematiky jsme určili cíle dílčí. Kromě aktuální fáze vztahu tandemových učitelek bude zkoumán také jeho vývoj od bodu vzniku tandemové spolupráce. V souladu s teoretickým rámcem celé publikace jsme se zaměřily dále na obsah a charakteristiky komunikace mezi tandemovými učitelkami. Celá problematika bude popsána z emické perspektivy zúčastněných učitelek,

jejíž součástí bude také reflexe vztahové dimenze. Cíle jsou dále zpracovány do jedné hlavní a dvou dílčích výzkumných otázek, které vycházejí z teoretického rámce prezentovaného v první kapitole stávající publikace:

HVO: Jak učitelky charakterizují svůj profesní vztah v rámci tandemové výuky?

DVO₁: Jaká byla dynamika vývoje profesního vztahu mezi učitelkami v tandemu?

DVO₂: Jaká je komunikace mezi učitelkami v tandemu?

3.3.1 Výzkumný soubor

Záměrný výběr výzkumného souboru se řídil dvěma stanovenými kritérii. Pro potřeby studie byly poptávány tandemové dvojice učitelů, kteří splňují podmínky kvalifikace pro výuku na 1. stupni ZŠ. Podmínky při výběru byly zároveň nastaveny tak, aby byl jeden z učitelů zařazen do kategorie začínajícího a druhý zkušeného učitele. Pro výzkum byl na základě splněných kritérií vybrán případ specifické tandemové spolupráce. Jedná se o působení jedné začínající učitelky ve dvou paralelních ročnících, které vedou zkušené učitelky. Výzkum se tedy zaměřuje na dvě ustálené tandemové dvojice v konstelaci začínající – zkušený učitel. Bližší informace o jednotlivých učitelkách shrnuje Tabulka 3.1.

Tabulka 3.1

Charakteristiky výzkumného vzorku

	Zkušená	Začínající	
Pseudonym	Martina	Radka	Petra
Třída	1. D (třídní)	1. C (třídní)	1. D, 1. C
Vzdělání	speciální pedagogika	učitelství pro 1. stupeň ZŠ	učitelství pro 1. stupeň ZŠ
Délka praxe	6 let	13 let	8 měsíců
Role vzhledem k začínající učitelce	uvádějící učitelka		

Uvedené učitelky tvoří tandemové dvojice od začátku školního roku 2021/2022, ve kterém byl výzkum realizován (4/2022). Nastavení úvazku začínající učitelky umožňuje, aby trávila polovinu své přímé pracovní činnosti s každou zkušenou učitelkou. Vznik tandemu byl na velké městské škole podmíněn vysokým počtem nově přijatých žáků. Proces nastavování spolupráce a jejího následného fungování byl ze strany vedení ponechán z velké části na učitelkách. Její níže popsaná stávající podoba je tedy výsledkem vzájemné dohody. Začínající učitelka působí každý pracovní den v obou třídách vyvážený počet vyučovacích hodin a je zapojena do všech vyučovacích předmětů.

3.3.2 Metody sběru dat

Předkládaná kapitola vychází z případové studie (Vicianová & Jurasová, 2022), která se primárně věnovala profesní socializaci začínajícího učitele v tandemové výuce. S ohledem na zaměření stávající publikace bylo na data opětovně nahlédnuto s užším zaměřením, kterým je vztahová dimenze profesní spolupráce.

Jako metodu jsme zvolili kombinaci skupinového a individuálního rozhovoru. Úvodní skupinový rozhovor s učitelkami poskytl základní oporu pro následně realizované individuální rozhovory. Stěžejní metodou pro stávající kapitolu jsou tedy tři polostrukturované rozhovory s jednotlivými učitelkami, které proběhly v dubnu 2022. Trvání rozhovorů bylo v rozsahu 80–104 minut. Před začátkem každého rozhovoru byl od participantek získán souhlas s audionahrávkou. Nahrávky všech rozhovorů byly doslovně přepsány, čímž bylo získáno 54 stran textu. Jelikož se vztah participantek a výzkumnic budoval již během úvodního rozhovoru, atmosféra při individuálních rozhovorech byla uvolněná, což napomohlo k získání autentických dat o citlivém tématu vztahu.

3.4 Analýza

Pro analýzu získaných dat byla zvolená kvalitativní obsahová analýza. Zvolily jsme metodu induktivních kategorií, jejímž cílem je vyvození jednotlivých významových kategorií přímo z analyzovaného textu, nikoliv z předem připraveného teoretického rámce (Mayring, 2014). V souladu s postupem zvolené metody je před samotnou analýzou je nutné určit několik kritérií a pravidel pro práci s textem.

Jelikož analýze nepodléhá text jako celek, ale jeho jednotlivé úseky, bylo potřebné stanovit kritéria segmentování textu, tzv. analytické jednotky, které nám pak určily jemnost analýzy (srov. Mayring, 2014). V našem případě byly analytické jednotky vymezeny následovně:

- Kódovací jednotka: myšlenkově ohraničené významové jednotky v textu
- Kontextová jednotka: všechny tři rozhovory
- Záznamová jednotka: všechny tři rozhovory

V souladu se zvoleným postupem kvalitativní obsahové analýzy (Mayring, 2014) bylo před začátkem samotné analýzy nutné definovat tzv. zastřešující kategorii představující deduktivní element, který byl rámcem pro výběr relevantních významových jednotek. Hlavní kategorií se v naší studii stal profesní vztah, který je v rámci tohoto výzkumu chápán a operacionalizován zejména prostřednictvím interakce

a komunikace. Interakce jakožto širší pojem zařazuje procesy probíhající mezi účastníky a komunikace je potom jejím symbolickým vyjádřením.

Na určení hlavní kategorie navazuje volba úrovně abstrakce, která určila specifičnosti vyvozovaných kategorií. Při analýze byly brány v potaz výpovědi o komunikaci, konkrétních interakcích mezi učitelkami a jejich zkušenostech vzhledem k zvolenému tématu. Nebyly zahrnuty všeobecně ani hypoteticky formulovaná tvrzení o tandemové výuce. Následnou podrobnou analýzou textu bylo získáno 16 kategorií, z nichž bylo po zvážení vytvořené tři hlavní kategorie – dynamika vývoje, obsah komunikace, komplementarita učitelek.

Tabulka 3.2

Přehled získaných kategorií

Dynamika vývoje	Obsah a charakter komunikace	Komplementarita učitelek
očekávání a představy hierarchie pracovní náplň	plánování výuky profesní rozvoj sdílení emocí nekomunikace	nejsem v tom sama inspirace samostatná zkušenost

3.5 Zjištění

Tato podkapitola si klade za cíl interpretovat analyzovaná data. V návaznosti na výše popsané uspořádání identifikovaných kategorií budou data interpretována ve třech tematických celcích, jež odpovídají výzkumným otázkám – dynamika vývoje jejich profesního vztahu, komunikace mezi tandemovými učitelkami a komplementarita spolupracujících učitelek. Každá z oblastí se blíže věnuje jednomu z aspektů vztahové dimenze profesní kooperace, avšak vzhledem ke komplexnosti mezilidských vztahů se zjištění v některých ohledech propojují a mají podobný charakter.

3.5.1 Dynamika vývoje

Přítomnost druhého kvalifikovaného pedagoga v hodinách představovala pro všechny učitelky novou zkušenost, která se vázala k určitým *očekáváním a představám*. Začínající učitelka Petra tandemovou výuku cíleně vyhledala. Nebyla si jistá svou připraveností na výkon profese a obávala se přijetí plné zodpovědnosti za vedení třídy hned od začátku. V tandemové výuce viděla možnost pozvolnějšiho pronikání do profese. Výchozí pozice zkušených učitelek však byla jiná, protože již měly dlouholeté zkušenosti se samostatným vedením třídy a vybudovaný vlastní systém. Tandemová výuka jim byla určena ze strany vedení školy a jejich reakce na představu přítomnosti druhého učitele byly převážně negativní. Část jejich obav vyplývala z toho,

že by se druhému učiteli musely podřídit a nemohly by nadále vyučovat v souladu s dosavadním systémem. Jejich nejistota byla způsobena také tím, že by před druhým kvalifikovaným učitelem udělaly chybu:

[...] když tomu třeba nerozumím nějakému tématu ve vlastivědě a třeba to řeknu blbě... když se zapletete před dětma, tak se to dá vždycky nějak zahrát... Ale před tím druhým dospělým má člověk vždy trochu zábrany. (Radka)

Vytvořené představy a očekávání měly ze strany zkušených učitelek negativní nuance zejména do doby, než došlo k osobnímu setkání se začínající učitelkou, které proběhlo v rámci výběrového řízení. S poznáním tandemové kolegyně se začalo proměňovat nejen vnímání druhého člověka, ale i celé spolupráce:

[...] byla strašně příjemná a strašně usměvavá a strašně prostě jako i taková pokorná jakoby, že prostě jako věděla, že tam nebude sama a že jsem věděla, že s tím nebude problém se nějak domluvit. (Martina)

Pozitivem pro ně také bylo to, že se jednalo o začínající učitelku: „[...]začínající učitel je prostě dobrej do tandemu, rozhodně lepší než zkušeněj, že toho začínajícího si můžu vychovat“ (Radka).

Určitá nejistota však přetrvávala i nadále. Přestože si všechny učitelky již po prvních společných zkušenostech uvědomovaly některá pozitiva tandemové výuky, proces zvykání si na přítomnost druhého člověka nebyl zejména pro Martinu snadný. Ze svého osobnostního nastavení jí nejvíce vyhovuje, když si může dělat věci po svém. S těmito pocity se potýkala dlouhodobě:

Já si myslím, že tak ty tři měsíce to tak nějak možná trvalo u mě [než jsme si na sebe zvykly]. Pak se to zase třeba... ono to bylo jako na houpačce. Pak třeba to zase šlo. Když jsem chyběla nebo když Petra suplovala, tak zase se to tak nějak... že se ty cesty rozešly a pak zase než jsme si navykly.

Postupně si Martina na přítomnost druhé učitelky zvykla, i když stále zažívá situace, ve kterých se necítí komfortně. Z počátku nevnímala začínající učitelku jako pomoc a nebyla ztotožněná s tím, jak začínající učitelka organizuje výuku. Striktní dodržování naplánované struktury hodiny nebo upozornění na případné odbočení od dohodnutého vnímá spíše negativně, i když si uvědomuje určitý přínos jak pro výuku, tak pro její profesní rozvoj. Zmínila také nejednotnost přístupu k žákům, kdy její hranice jsou nastaveny volněji a spíše než na dodržení plánu výuky klade důraz na aktuální potřeby žáků.

Ačkoliv všechny učitelky popisují stanovení zásad pro fungování spolupráce jako společné hledání, z výpovědí všech učitelek byla zřejmá *hierarchie*, ve které měly hlavní slovo třídní učitelky. To se projevilo zejména při tvorbě rozvrhu začínající učitelky Petry a nastavování pravidel v jednotlivých třídách. Respektovaly však žádost začínající učitelky, která chtěla v prvních týdnech být spíš v pozadí, což by jí umožnilo pozorovat, jaký mají učitelky vyučovací styl a jak vedou třídu: „[...] první tři týdny, možná měsíc... to přesně nevím ... Petra jenom nasávala“ (Radka).

Při tom učitelkám pomáhala se vším, co potřebovaly k výuce. Náplň práce sama charakterizuje jako asistentskou činnost, zmínila například kopírování nebo laminování materiálů. Od počátku se účastnila odpoledního plánování výuky, ale sama se příliš nezapojovala.

Postupem času se *pracovní náplň* začínající učitelky Petry měnila – zkušené učitelky ji začaly zapojovat do realizace výuky. Nejprve ji nechávaly vést část hodiny nebo se střídaly. Pro Petru byl tento přechod i přesto náhlý: „Takže to už jsem do toho byla vhozena a už jsem si musela být i jistější, už si tam stoupnout, a tak teď už je to na mně.“

V době sběru dat je Petra při výuce již sebevědomější, a kromě společného vedení výuky realizuje některé hodiny samostatně. V případě potřeby jí do výukové části zasáhne asistující zkušená učitelka.

Díky tomu, že Petra vede některé hodiny nebo jejich části samostatně, mohou zkušené učitelky ve své třídě působit také v pozici pozorovatele nebo asistenta. Na třídu tak nahlédnou z jiné perspektivy. Zkušená učitelka Martina zjistila, že jí tento způsob práce vyhovuje, protože má lepší přehled o činnostech jednotlivých žáků a zároveň možnost se jim individuálně věnovat.

V oblasti pracovní náplně se pozice učitelek postupně vyrovnávaly. V případě vnímané odpovědnosti za třídu jsou však zkušené učitelky pořád jednoznačně dominantnější a mají jasnou představu o tom, jak chtějí třídu vést. Petra jejich představu vedení třídy a nastavení pravidel plně respektuje a reaguje podle toho, co zkušené učitelky ve svých třídách stanoví. Zároveň však v některých situacích cítí, že sama s nastavenými pravidly úplně nesouzní a přemýšlí o tom, že by některé věci chtěla dělat jinak. V reakci na vyučovací styl zkušených učitelek si tak formuje i vlastní hranice a styl výuky. Svůj pokrok také vnímá v tom, že postupně se i ona naučila v případě potřeby zasáhnout do výuky zkušeným učitelkám: „[...] už mi to nedělalo problém reagovat, nebo do toho holkám zasáhnout a říct – tak, a pojďme to teď udělat jinak nebo pojďme to vyměnit... to bych si na začátku nedovolila.“

3.5.2 Obsah a charakter komunikace

Podobným způsobem jako jsme popisovaly dynamiku vývoje profesního vztahu, tak se v úzké souvislosti vyvíjela také komunikace.

Z výpovědí učitelek vyplynuly dvě dimenze komunikace, tj. obsah a charakter. Zatímco obsah popisuje to, o čem učitelky (ne)komunikují, charakter popisuje způsob, jakým tato (ne)komunikace probíhá. V teoretické rovině lze tyto dvě dimenze oddělit a z výpovědí participantek identifikovat. Zvolily jsme však komplexní způsob popisu, kde na obsahu ilustrujeme také charakter komunikace, který považujeme do velké míry závislý na obsahu.

Velká část obsahu komunikace v tandemu se z jeho podstaty pojí se společným *plánováním* průběhu vyučovacích hodin. Učitelky zdůraznily, že na každou tandemovou hodinu se připravují zásadně spolu, což zahrnuje výběr činností, jejich rozdělení mezi dvě učitelky a odhad časové dotace. Společné plánování průběhu výuky vyžaduje zvýšené množství času, což je zejména pro učitelky expertky novou zkušeností:

Ono je to na jednu stranu pro zkušenějšího učitele zdržování, když to řeknu blbě. Já bych třeba šla dom, protože bych si to v hlavě připravila v šalině nebo s děckama, když jdu na kroužek, tak tam sedím a připravuji si to. Takhle tady sedím a trávím čas tou přípravou. (Radka)

Dle zvyku učitelek je hlavní část plánování realizována v odpoledních hodinách den předem. Sdílení společného prostoru (kabinetu) umožňuje, aby se plánování zúčastnily všechny tři učitelky. Jelikož tandemové dvojice působí v paralelních prvních ročnících a postupují podle stejného tematického plánu, často si při přípravě pomáhají a sdílejí zkušenosti z výuky. Všechny učitelky považují za stěžejní, aby se při výuce stanového plánu držely, a to zejména s ohledem na druhého učitele. Uvědomují si však, že ve výuce je nezbytné reagovat na potřeby žáků a je mnohdy nutné plán hodiny vzhledem k aktuální situaci modifikovat. Další část plánování proto probíhá i ve vyučovacích hodinách. Při této formě plánování učitelky zdůrazňují nutnost operativní, výstízně a stručné komunikace, která nenaruší plynulost hodiny:

Někdo okamžitě reaguje na slovo sešity a někdo neví který nebo co s nima, jo? A na to není v té výuce čas. A tohle já nemusím s tou Petrou vůbec řešit. Takže to vnímám jako velkou výhodu, že jsme se šily, bych řekla dobře. (Radka)

Kromě jednoslovných replik začaly učitelky postupem času za účelem rychlé domluvy intuitivně používat také prvky neverbální komunikace, například poklepání na hodinky nebo kývnutí hlavou příslušným směrem.

Modifikování původního plánu výuky úzce souvisí s nutností improvizace, kterou považuje za náročnou zejména začínající učitelka Petra. Také podle zkušených učitelek je ale improvizace v tandemové výuce v porovnání s individuální výukou komplikovanější, protože vyžaduje domluvu a komunikaci s druhým, na což ve své dosavadní praxi nebyly zvyklé.

Obsah komunikace mezi učitelkami napomáhá jejich *profesnímu rozvoji* a do jisté míry vyplývá také z jejich pozice. Zkušené učitelky zejména v začátku spolupráce začínající učitelce vysvětlovaly náležitosti týkající se výukového procesu a chodu školy. Na předávání organizačních a administrativních informací se od počátku podílely obě zkušené učitelky:

[...] koho prostě se zeptá, tak ten poradí a vždycky to nejsem já. A myslím si, že to tak bylo, že i Radka hromadu věcí jí říkala, jak má dělat, co se dělá i jakoby ve škole organizačně. (Martina)

Zkušené učitelky si také uvědomují, že důležitá část rozvoje začínající učitelky probíhá učením se v reálné situaci, proto se jí snaží své zkušenosti zprostředkovat názorně ve výuce. Tato forma profesního rozvoje však neprobíhá plánovaně, neboť zkušené učitelky se považují primárně za učitelky dětí:

Takže já jako učím tu třídu. A to, že je druhotný efekt to, že vlastně je tam začínající učitel, kterýho já mám nějakým způsobem obohatit nebo nějakým způsobem vést, to je druhotnej efekt, jo? (Radka)

K profesnímu rozvoji nutně patří zpětná vazba, která v případě zkoumané tandemové spolupráce probíhá oboustranně. Všechny učitelky se shodly, že konstruktivní zpětná vazba musí být založena na vzájemné, otevřené a respektující komunikaci. Zejména zkušené učitelky v tomto ohledu oceňují, že Petra dokáže zpětnou vazbu nejen přijmout, ale i poskytnout. Bez ohledu na to, jestli je zpětná vazba pozitivní nebo negativní, je schopna s ní dále pracovat a integrovat ji do svého profesního rozvoje. Začínající učitelka popisuje práci se zpětnou vazbou ze své perspektivy podobně:

Někdy se stalo, že jedna jsme s něčím nesouhlasily... třeba holky mi řekly, že se jim úplně nelíbilo něco, co jsem udělala, jo? A já si to jako uvědomuju, třeba jsem i vysvětlila, proč jsem to udělala a jakože jsme si vyjasnily, jak to budeme dělat dál.

V případě poskytování zpětné vazby se zkušené učitelky snaží o konstruktivní formulace. Navíc zkušená učitelka Martina zdůrazňuje, že závisí také na okolnostech. To si uvědomila na základě zkušenosti, kdy negativní zpětnou vazbu Petře podala spontánně za přítomnosti dětí:

A teďka jsme měli třeba, že hráli na flétnu a hráli všichni zaráz a to šílenství a divočina. A já teda, co mně ujelo, tak jsem teda jsem se za to fakt styděla, když to říkám to jsem neměla dělat, tak jsem jakoby řekla nahlas: „Petro, musejí být po skupinách.“ A jsem... měla jsem být radši ticho.

Důležitou součástí komunikace v tandemu je *sdílení emocí* s druhou učitelkou. Podobně jako plánování, bývá realizováno verbálně i neverbálně a probíhá v hodinách i mimo ně. Jelikož se učitelky nacházejí ve stejné situaci, je pro ně přirozené sdílet pozitivní i negativní pocity, které z ní vychází. Sdílení ve výuce se týká v případech zkoumaných učitelek zejména bezprostředních pocitů vůči žákům:

[...] tak říkám: „Ježíš, zas ty děti, zas tam ten, zas tam to,“ a tak nějak tě to jako nabije, nebo tě to uklidní. Jo, že prostě to furt neřešíš jenom v sobě. A myslím, že i to pomáhá, že tolikrát v tý hodině ten člověk nevybuchne. (Martina)

Z dosavadních výpovědí vyplývá, že je průběžná, pravidelná a systematická komunikace v případě úzké tandemové spolupráce nezbytná. I přesto někdy nastanou situace, ve kterých určité věci zůstanou nevyřčeny. Podařilo se nám identifikovat čtyři příčiny *nekomunikace* – nedostatek času, nejistota, redundance, srovnávání.

Během vyučovacích hodin, které začínající učitelka tráví v jedné třídě, přichází o dění ve třídě druhé. V některých případech si učitelky během přestávky nestihnou sdělit dosavadní průběh dne a nově nastavená pravidla, z čehož poté vyplývají nedorozumění ve výuce:

*Protože já v určitou chvíli někdy taky něco nastavím, ale ona tam třeba není a nestihnem si to říct, protože prostě pak přijde a ten den uplyne a ona přijde třeba na poslední hodinu a neví to, žejo. A teď po nich třeba něco chce a já jsem jim to zakázala a teď ty děti *zvuk překvapení* jakože koukaj prostě. (Martina)*

Dalším důvodem nekomunikace je pro učitelky vlastní nejistota v některých oblastech výkonu profese. Začínající učitelka například zmiňuje pochyby týkající se její osobnosti, které s tandemovými učitelkami nesdílí a řeší je spíše v komunikaci s vrstevníky. Zkušená učitelka Martina zmiňuje, že v některých výukových situacích si ještě sama neví rady, a proto jí nepřijde správné o nich poučovat začínající učitelku.

Zkušené učitelky také rozlišují, v kterých situacích je potřeba začínající učitelce podat kritickou zpětnou vazbu a ve kterých by to bylo spíše redundantní. Hlavním kritériem při rozhodování je pro ně rozvoj a spokojenost žáků. Uvědomují si, že začínající učitelka má o realizaci některých činností odlišnou představu, která však také vede k naplnění cíle:

Já bych tam prostě nedala některý věci z nějakého důvodu, protože bych to prostě udělala jinak. Ale říkám si, dyť prostě ono o nic nejde, oni prostě zvládají ten plán. (Radka)

Pokud zpětná vazba z pohledu zkušených učitelek nevede k objektivnímu zlepšení kvality výuky, ale spíše se týká jejich osobních preferencí, ve většině případů ji nekomunikují a vyrovnají se s tím vnitřně. Proces vyrovnávání pro ně není vždy snadný a jednotlivé situace analyzují iterativně.

Tak v první chvíli si člověk řekne, že to je blbý a přijde taková ta negace. A pak si řeknu, a vadí to někomu? Jsou ty děti jako nešťastné? Nebo můžu říct, že je to nepovedený? Prostě jenom je to jinak. Takže je to samozřejmě o tom, to zvládat. Nám tady visí jarní víla, ale já jsem měla úplně jinou představu. Ta víla vypadá úplně jinak, než jak jsem chtěla. Ale tak jsem se s tím smířila. (Radka)

Díky specifickému složení a nastavení tandemové spolupráce má začínající učitelka přehled o dění a způsobu práce v obou třídách. To jí z počátku vedlo k tendenci třídy i učitelky srovnávat. Jelikož každá z učitelek přistupuje k výuce odlišně a za svým způsobem si stojí, bylo pro ně srovnávání nepřijatelné:

No, tam už dělají tohle, tam byli šikovnější. Když Petra použila tady to srovnávání těch tříd, tak v tom jsme nebyli úplně v pohodě, jo? Jakoby s Martinou. (Radka)

Vykomunikovaly si tedy, že způsobem srovnávání dále komunikovat nebudou.

3.5.3 Komplementarita učitelek

Ze vzájemné komunikace a vývoje spolupráce postupně vyplývaly společné i odlišné náhledy na výuku. Právě jejich odlišnost dává učitelkám prostor pro to, aby se od sebe vzájemně učily. I přestože jsou některé odlišnosti vnímány negativně, mnohé z nich poskytují prostor ke zlepšení. V této kapitole proto píšeme o komplementaritě, kterou učitelky popisují v souvislosti se zkvalitňováním výuky a profesním rozvojem.

Společným tématem při popisu spolupráce je pro všechny tři učitelky pocit, že díky tandemu *nejsou na všechno samy*. Toto tvrzení má však u začínající učitelky v porovnání se zkušenými učitelkami odlišný význam. Pro Petru je v souladu s jejími prvotními očekáváními zásadní, že nemusela hned po nástupu do profese převzít plnou zodpovědnost za všechny oblasti související s vedením třídy:

[...] já jsem měla hodně respekt z komunikace s rodiči. Tu teď úplně nemám... pak to třídnictví, to vedení toho třídnictví, ale na to se teoreticky nějak připravit nejde, žejo. Jsem ráda v tom tandemu, že toto nemám.

Naopak zkušené učitelky, které byly na samostatné vedení třídy dlouhodobě zvyklé, vnímají spolupráci s druhou kvalifikovanou učitelkou spíše jako příležitost ke zkvalitnění a zefektivnění všech fází výuky. Zpočátku skeptický postoj k tandemové spolupráci v případě zkušené učitelky Radky se začal postupně proměňovat při příležitosti vítání budoucích prvňáčků, do kterého se pracovně poprvé zapojila i Petra:

[...] přišla a pomohla nám... to bylo hrozně příjemný, když najednou tam byly ještě jedny ruce, najednou tam byla ta Petra a my jsme si říkaly, že to není špatný mít někoho dalšího.

Přítomnost více učitelů umožňuje také lepší přehled o činnosti žáků během výuky, což nabízí možnost individualizovat výuku ve větší míře: „[...] takže je tam víc očí a víc se toho jakoby zachytí těch dětí“ (Martina).

Vnímaný přínos tandemové výuky vychází do velké míry z komplementárnosti profesních zkušeností, dovedností a osobnostních charakteristik tandemových učitelek. To sebou často přináší oboustrannou *inspiraci*. Začínající učitelka Petra jasně pojmenovala, co si od zkušených učitelek odnáší:

[...] od Radky tady tu improvizaci, jak to skládat časově, ty pravidla... to jsem se hodně učila. Od Martiny zase jak to postavit hravě, ty aktivity... ona má spoustu typů z té specky.

Zkušenosti tandemových kolegyně Petře pomáhají při udržování kázně ve třídě, což ona sama považuje za svou slabší stránku. Když se ve výuce vyskytnou situace, které jsou z kázeňského hlediska náročné, řeší je převážně Radka nebo Martina:

[...] když jsou tam fakt takový ty hodně zlobivý, takže Petru jako kolikrát jakoby moc neberou a že jako musím jít pomoci, že si mě třeba zavolá: „Prosím tě, můžeš jako to,“ a že já tam fakt jako musím nastoupit. (Martina)

Zkušené učitelky si však uvědomují i nevýhodu této pomoci pro začínající učitelku:

[Potřebovala by] pracovat určitě s tou autoritou a s tím jakoby s tou kázní a tím, jak pracovat tady s těma dětma, co nechcú spolupracovat... protože když tam bude sama, tak koho si zavolá? (Martina)

Začínající učitelka zase pomáhá zkušeným učitelkám při dodržování naplánované struktury vyučovacích hodin, a to z hlediska časového i obsahového. Radka i Martina tuto formu pomoci dávají do souvislosti s Petřinou osobností – začínající učitelku charakterizují jako systematickou a organizovanou. Z vícero důvodů je pro ně inspirující také Petřin přístup k přípravě na výuku. Důslednost a preciznost začínající učitelky vedly u Martiny k sebereflexi:

[...] ona to chce mít nachystaný hned jakoby všechno. A já si to často nechávám třeba na ráno, což pak kolikrát nestihnu... takže jako v tý struktuře to je pro mě inspirující.

Obě zkušené učitelky oceňují, že Petra dokáže jednotlivé vyučovací hodiny obohatit rámcem, který je žákům blízký:

[...] jako dává tomu tu korunku prostě. Třeba tělocviky, teď budem ptáči a teď toto a já říkám co? [smích] Jak jsem neměla ty didaktiky, tak mě toto úplně minulo. (Martina)

Petra při plánování hodin navrhuje aktivity a aplikuje své poznatky z nedávno absolvované pregraduální přípravy, což zkušené učitelky považují za inovativní a dále využívají tuto inspiraci ve své výuce.

Paralelní ročníky, ve kterých Petra působí, postupují časově a tematicky podobně. Začínající učitelka má tak možnost si jedno téma odučit v obou třídách. Jelikož má pak Petra zkušenost s daným tématem z jedné třídy, víckrát se stalo, že ji Radka s Martinou požádaly, aby téma odučila i ve druhé třídě. Příležitost poučit se z první zkušenosti a modifikovat způsob výuky, tak má nejen začínající učitelka, ale i zkušené: „[...] že třeba řeknu, jestli jste to dělaly s Radkou tak to prosím udělej. Že si v tom nejsem třeba úplně jistá...“ (Martina).

Své zkušenosti s tandemovou výukou učitelky často reflektují v kontrastu se *samostatnou výukou*. Zkušené učitelky vnímají rozdíly ve struktuře jejich samostatné výuky a možnostech práce s žáky. Bez začínající učitelky, která je zvyklá dodržovat naplánovanou strukturu, se jim snáze reaguje na aktuální situaci ve třídě a více improvizují. Při plánování výuky důsledně zvažují, které činnosti se zvládnou samostatně a které by bylo lépe realizovat tandemově:

Ale já to vnímám za sebe i tak, že tím, že ji mám na ten omezený počet hodin, tak se snažím z toho vytřískat v uvozovkách maximum a nedělat takový blbosti, když to tak řeknu, který můžu udělat sama. Takže když vím, že mám Petru, tak právě dělím třídu na půlky, mám tam to individuální čtení, zařazuju aktivity, které jsou potřeba, aby u toho byl ten druhý. (Radka)

Petra si samostatné vedení třídy vyzkoušela v rozsahu několika dnů až dvou týdnů, a to buď v čase, kdy suplovala v jiných třídách, nebo se její tandemové kolegyně nemohly výuky účastnit. I přes počáteční obavy si Petra uvědomuje pozitivní aspekty samostatné výuky:

Takhle to bylo v mých rukách, takže když jsem něco nestihla, mohla jsem se k tomu druhý den vrátit, více ty hodiny třeba provázat... zase v něčem je to i svoboda, jo?

Ráda se však vracela do tandemové spolupráce a díky samostatné zkušenosti si tak uvědomila, že by chtěla v tandemové výuce pokračovat i následující školní rok.

3.6 Závěry výzkumného šetření

Výše uvedená zjištění jsou v této kapitole nejprve shrnuta a popsána v souladu se stanovenými dílčími výzkumnými otázkami. Po jejich zodpovězení následně přistupujeme k formulaci odpovědi na hlavní výzkumnou otázku.

3.6.1 DVO1: Jaká byla dynamika vývoje profesního vztahu mezi tandemovými učitelkami?

Důležitou charakteristikou vztahu je jeho dynamika, tedy proměnlivost v čase. Jelikož sběr dat proběhl v době, kdy učitelky působily v tandemu delší dobu, bylo možné jejich výpovědi do určité míry sledovat proces formování jejich spolupráce a profesního vztahu. Spolupráce vznikla na základě externího podnětu, a to ze strany vedení školy z důvodu vysokého počtu přijatých žáků do prvních ročníků.

Vývoj spolupráce a profesního vztahu mezi tandemovými učitelkami prošel od začátku školního roku až po realizaci výzkumu několika fázemi, které se v některých případech cyklicky opakují. Jednotlivé fáze – formování, bouření, normování optimální výkon (Výrost & Slaměník, 2008) – byly identifikovány na základě významných situací, se kterými se učitelky postupně potýkaly. I přes počáteční obavy byly v čase realizace výzkumu všechny učitelky se spoluprací relativně spokojené. Každá z nich však vnímá určité situace a oblasti, které pro ně nejsou optimální. Často se jedná o záležitosti, o kterých spolu učitelky nekomunikují.

Fáze formování je v případě zkoumaného tandemu charakteristická odlišnými očekáváními ze strany začínající učitelky a zkušených učitelek. Očekávání začínající učitelky odrážela časté obavy a problémy typické pro tuto profesní skupinu, například převzetí plné zodpovědnosti za vedení třídy nebo pocit celkové nepřipravenosti (srov. Lortie, 1975; Feiman-Nemser, 2001). Díky tandemové výuce měla začínající učitelka možnost přebírat povinnosti spojené s profesí postupně.

S vývojem spolupráce se postupně proměňovala také pozice začínající učitelky. Postupné nabývání zodpovědnosti a zkušeností se projevilo ve změně charakteru pracovních povinností. Počáteční asistentské činnosti byly na podnět zkušených učitelek později doplněny o samostatné vedení částí vyučovacích hodin, případně i celé výuky. Lze tedy říci, že jde o značné zmírnění tzv. ostrého startu v učitelské profesi.

Počáteční negativní postoj zkušených učitelek vycházel z jejich dlouholeté zkušenosti se samostatnou výukou. Představa druhé osoby ve třídě jim byla zprvu nepříjemná, což se změnilo až ve chvíli, kdy si tandemovou spoluprací vyzkoušely. Od tandemu pak očekávaly zejména zkvalitnění a zefektivnění všech částí vyučovacího procesu.

Fáze bouření probíhala formou společného hledání a nastavování pravidel fungování spolupráce. Hlavní slovo měly v této fázi zkušené učitelky jakožto třídní, které cítí zodpovědnost za to, kam třída směřuje. Začínající učitelka byla ochotná přizpůsobit se, avšak postupem času získávala jistotu, což se projevovalo také na její komunikaci se zkušenějšími kolegyněmi. Začala s nimi sdílet nejen své náměty pro výuku, ale také jim poskytovala zpětnou vazbu. Na základě specifického nastavení tandemové spolupráce se u ní objevila tendence porovnávat třídy, případně přenášet pravidla z jedné třídy do druhé, což zkušeným učitelkám nebylo příjemné. Následné normování se projevilo v tom, že si učitelky situaci vysvětlily, načež se od srovnávání při jejich komunikaci upustilo.

V čase realizace výzkumu byly se spoluprací všechny tři učitelky spokojené. Spolupráce funguje podle zaběhnutých pravidel, ale v případě každé učitelky je možné identifikovat oblast, která pro ni není optimální. Začínající učitelka postupem času zjistila, že s některými pravidly a vyučovacími postupy nesouzní, přesto se jim však v tandemu přizpůsobuje. Zkušená učitelka Radka vnímá časovou náročnost společné přípravy a někdy je pro ni problematické upustit od svých konkrétních představ realizace výuky. Komplikovaný vývoj ze své strany popsala zkušená učitelka Martina, pro kterou vývoj spolupráce není lineární. Po obdobích oddělené výuky se cyklicky opakuje sekvence fází bouření a normování. Sama proces vývoje přirovnává k houpačce.

3.6.2 DVO2: Jaká je komunikace mezi tandemovými učitelkami?

Specifičnost tandemové spolupráce se promítá do jejich komunikace, zejména do jejího obsahu a charakteru. Z hlediska obsahu komunikace byly identifikovány dvě klíčové kategorie – komunikace ve smyslu vzájemného sdílení myšlenek či pocitů a komunikace technického charakteru, která zahrnuje plánování a organizaci výuky.

Formálně se sice jedná o dvě tandemové dvojice, ale důležitým aspektem případu je jejich propojení, které zajišťuje začínající učitelka. Námi zkoumané tandemové dvojice komunikují často a pravidelně, a to ve výuce i ve vyhrazeném odpoledním čase. Všechny tři učitelky spolu téměř denně plánují výuku a snaží se o to, aby jejich komunikace byla otevřená.

Otevřenost komunikace jako jednu z jejích klíčových charakteristik učitelky popisovaly zejména v souvislosti s poskytováním a přijímáním zpětné vazby, která se

v jejich případech řídí určitými pravidly. Při podávání negativní zpětné vazby se učitelky vyhýbají výrokům, které by snižovaly hodnotu druhého, a pokouší se o konstruktivní formulace předávané mimo dosah žáků. Před žáky však často vědomě a účelně dochází k přerušení výpovědi druhého, což je považované za negativní jev. V případě, že to učitelky považují za podstatné (zejména z hlediska rozvoje žáka), zasáhnou do výukové činnosti, kterou vede druhá učitelka. Takové zasahování bylo z počátku typické zejména pro zkušené učitelky, které mají jasnou představu o tom, jak chtějí svoji třídu vést, a za touto představou si stojí. Postupně však začíná do výuky zasahovat i začínající učitelka, což sama vnímá jako součást svého pokroku.

Dle klasifikace Vybírala (2020) kromě znaků funkčního vztahu zkoumaná tandemová spolupráce vykazuje i některé znaky vztahu nefunkčního. Z jejího nastavení vyplývají situace a oblasti, o kterých učitelky nekomunikují, a to jak z důvodů časově organizačních, tak z důvodu osobních preferencí. Kromě situací, kdy si učitelky některé věci nestihnou říct, existují i témata, o kterých nekomunikují úmyslně. Ta vyplývají ze specifického nastavení spolupráce, nejistoty učitelek anebo pocitu, že některé myšlenky nejsou potřeba sdělit.

Komunikace a možnost spolupráce s oběma zkušenými učitelkami začínající učitelce pomáhají při adaptaci ve školním prostředí i v profesi. Poskytují jí specifické možnosti pro profesní růst a formování vlastního vyučovacího stylu, který se vyvíjí v interakci se dvěma různými styly výuky. Učitelky expertky jí svou profesní empirii předávají slovně i činnostně.

HVO: Jak učitelky charakterizují svůj profesní vztah v rámci tandemové výuky?

Profesní vztah, který se v popsané tandemové spolupráci postupně utvořil, můžeme označit za intenzivní. Nejde přitom pouze o vztah uvnitř tandemových dvojic, ale také mezi trojicí učitelek.

Začínající a zkušené učitelky se společně podílejí na všech fázích výuky dle principu 3S. I přesto, že se náplň práce učitelek v oblasti realizace výuky postupně vyrovnala, jejich vztah lze v určitých oblastech považovat za asymetrický (srov. Pišová et al., 2011). Zkušené učitelky jsou v dominantním postavení, které vyplývá z jejich zodpovědnosti za třídnictví. To se projevuje i tím, že začínající učitelku vnímají jako kvalifikovaného pedagoga, který jim ve všech fázích výuky pomáhá, avšak hlavní slovo mají ony.

Začínající učitelka se přizpůsobila, ale vnímá některé odlišnosti od svých představ týkající se vedení výuky. Její vlastní vyučovací styl se tak formuje v interakci se dvěma

různými styly výuky. Od zkušených učitelek si odnáší nejen to, čemu by se ve své vlastní praxi chtěla vyhnout, ale také to, co považuje za inspirující.

Intenzita spolupráce učitelek ve stávající studii je ovlivněná i tím, že působí na 1. stupni ZŠ, a tedy spolupracují každodenně a ve všech předmětech. Ve výukových situacích přirozeně sdílí i své pocity, které z nich vychází nebo se k nim vážou. Učitelky v této souvislosti vyzdvihují vzájemné porozumění na základně společných zážitků. Sdílení ve výuce týkající se chování žáků jim pomáhá zmírnit pocit vnitřního napětí (Pesonen et al., 2021).

Přínos spolupráce je oboustranný, protože odlišnosti v úrovni zkušeností, pojetí výuky nebo osobnostních charakteristik přináší příležitosti k profesnímu rozvoji pro začínající učitelku i učitelky expertky. Tandemová výuka představuje možnost sdílení, a to nejen v oblasti zodpovědnosti a pracovní náplně, ale také sdílení prožitků z výuky. Společně prožívané situace umožňují vzájemné pochopení, a přítomnost druhého učitele tak může být v mnoha ohledech oporou.

3.7 Závěr

Případová studie, jež byla popsána v této kapitole, si kladla za cíl provést deskripci vztahové dimenze profesní spolupráce začínající učitelky na počátku profesní dráhy a dvou zkušených učitelek, s nimiž se podílí na tandemové výuce na 1. stupni ZŠ.

Tandemová výuka je organizační formou, která postupně získává v edukačním procesu své místo. Tradičně se podle zahraniční literatury jednalo o spolupráci běžného učitele a speciálního pedagoga (Friend et al., 2010). V případě stávající studie byly tandemové dvojice tvořeny učitelkami kvalifikovanými pro výuku na 1. stupni, avšak s rozdílnými zkušenostmi. Výzkumný vzorek sestával ze tří učitelek, které tvoří dvě tandemové dvojice v konstelaci začínající učitelka – zkušená učitelka.

Tandemová spolupráce začínající a zkušené učitelky tedy do určité míry odpovídá spolupráci studenta učitelství s provázejícím učitelem během praktické části pregraduální přípravy (srov. Bacharach et al., 2010). Výhodou takto koncipované praxe je dle Hawkmanové et al. (2019) zejména možnost pozvolné adaptace a postupného nabývání zkušeností, což koresponduje s našimi zjištěními. Benefitem může být také sdílení společného prostoru třídy. Přítomnost druhého učitele je tedy kontrastem k výuce za zavřenými dveřmi pod vedením jednoho učitele. Profesní vztah učitelek, který se utvořil v tandemové výuce, je perspektivním prostředkem pro zmírnění psychické a fyzické izolace učitelů.

Na naše zjištění je třeba nahlížet v kontextu rozpoznávaných limitů stávající studie. Limitem vycházejícím z výzkumného designu je omezený výzkumný vzorek sestávající z jednoho případu. Ke specifčnosti zjištění přispělo i zaměření na tandemovou spolupráci tří učitelek, pro kterou jsme terminologicky vhodně (mezioborově) zvolily neologismus – trandem.

Z výpovědí jsme vnímali zejména benefity vyplývající pro začínajícího učitele, proto je zapotřebí se na tuto profesní skupinu dále zaměřovat. Považujeme za důležité v první řadě prohloubit poznání, jak se může tandemová výuka začínajícího učitele dále podpořit. Považujeme za potřebné také zjistit, zdalipak je cíleně využíván potenciál tandemové výuky jakožto prostředek pro uvádění začínajících učitelů.

Literatura

- Bacharach, N., Washut Heck, T., & Dahlberg, K. (2010). Changing the face of student teaching through coteaching. *Action in Teacher Education*, 32(1), 3–14. <https://doi.org/10.1080/01626620.2010.10463538>
- Beninghof, A. M. (2020). *Co-teaching that works: Structures and strategies for maximizing student learning*. Jossey-Bass.
- Bouck, E.C. (2007). Co-teaching... not just a textbook term: Implications for practice. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 51(2), 46–51. <https://doi.org/10.3200/PSFL.51.2.46-51>
- Dofková, R. (2019). Tandemová výuka v matematice jako instrument reflektivního modelu vzdělávání. *E-Pedagogium*, 19(1), 7–13. <https://doi.org/10.5507/EPD.2019.001>
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013–1055. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00141>
- Flinders, D. J. (1988). Teacher isolation and the new reform. *Journal of Curriculum and Supervision*, 4(1), 17–19.
- Friend, M., Cook, L., Chamberlain, A., & Shamberger, C. (2010) Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9–27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- Fry, S. W. (2010). The analysis of an unsuccessful novice teacher's induction experiences: A case study presented through layered account. *Qualitative Report*, 15(5), 1164–1190. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2010.1336>
- Hawkman, A. M., Chval, K. B., & Kingsley, L. H. (2019). 'I feel like I can do it now': Preservice teacher efficacy in a co-teaching community of practice. *Teaching Education*, 20(1), 86–104. <https://doi.org/10.1080/10476210.2018.1446516>
- Janík, T., Češková, T., Janík, M., Janíková, M., Najvar, P., Havel, J., Syslová, Z., Vystrčilová, P., Budinová, I., & Gill, T. (2020). *Situace začínajících učitelů v mateřských a základních školách: zpráva z výzkumu mezi absolventy Pedagogické fakulty MU*. Pedagogická fakulta MU.
- Kursch, M., & Veteška, J. (2021). Co-teaching: Advantages and disadvantages. In Z. Szarota & Z. Wojciechowska (Eds.), *Learning never ends... Spaces of adult education: Central and Eastern*

- European perspectives* (s. 93–107). University of Warsaw Press. <https://doi.org/10.31338/uw.9788323552062.pp.93-107>
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press.
- Mackey, J., O'Reilly, N., Jansen J., & Fletcher J. (2018). Leading change to co-teaching in primary schools: A “down under” experience. *Educational Review*, 70(4), 465–485. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1345859>
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis theoretical foundation: Basic procedures and software solution*. Dostupné z https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/39517/ssoar-2014-mayring-Qualitative_content_analysis_theoretical_foundation.pdf. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9181-6_13
- Pesonen, H. V., Rytivaara, A., Palmu, I., & Anna Wallin, A. (2021). Teachers' stories on sense of belonging in co-teaching relationship. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(3), 425–436. <http://doi.org/10.1080/00313831.2019.1705902>
- Pišová, M., Duschinská, K., Kargerová, J., Lampertová, A., Lukavská, E., Szimethová, M., & Tomková, A. (2011). *Mentoring v učitelství: výzkumný záměr. Učitelská profese v měnicích se požadavcích na vzdělávání*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Rexroat-Frazier, N., & Chamberlin, S. (2019). Best practices in co-teaching mathematics with special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(3), 173–183. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12439>
- Roth, W., Masciotra, D., & Boyd, N. (1999). Becoming-in-the-classroom: A case study of teacher development through coteaching. *Teaching and Teacher Education*, 15, 771–784. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00027-X](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00027-X)
- Roth, W. M., & Lee, Y. J. (2007). “Vygotsky's neglected legacy”: Cultural-historical activity theory. *Review of Educational Research*, 77(2), 186–232. <https://doi.org/10.3102/0034654306298273>
- Rytivaara, A. (2012). Collaborative classroom management in a co-taught primary school classroom. *International Journal of Educational Research*, 53, 182–191. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.03.008>
- Švec, V., Baranová, P., Dvořáková, T., Ďulíková, L., Janík, T., Egerle, J., Jůzová, I., Paroubková, A., & Veselá, V. (2022). *Podoby profesní spolupráce ve škole: případové studie*. Brno: Masarykova univerzita. <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M280-0254-2022>
- Thomas, L., Tuytens, M., Devos, G., Kelchtermans, G., & Vanderlinde, R. (2019). Beginning teachers' professional support: A mixed methods social network study. *Teaching and Teacher Education*, 83, 134–147. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.04.008>
- Tomková, A., & Spilková, V. (2019). Profesionalizace vzdělávání učitelů pro primární školu – možnosti a meze. *Orbis scholae*, 13(1), 9–29. <https://doi.org/10.14712/23363177.2019.19>
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143–178. <https://doi.org/10.2307/1170301>
- Vicianová, T., & Jurasová, A. (2022). Tandemová výuka ako forma podpory profesijnej socializácie začínajúceho učiteľa. In K. Bielčíková, M. J. Pavelová, & M. Židová (Eds.), *EDUCA XVII: Vzdelanie – cesta pre všetkých. Zborník príspevkov zo XVII. vedeckej konferencie doktorandov s medzinárodnou účasťou* (s. 13–21). Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta.
- Vitečková, M. (2018). *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Paido.
- Vybíral, Z. (2000). *Psychologie lidské komunikace*. Portál.
- Výrost, J., & Slaměník, I. (2008). *Sociální psychologie*. Grada.

4 PERSPEKTIVA PROFESNÍHO VZTAHU OPTIKOU ASISTENTKY PEDAGOGA A ZAČÍNÁJÍCÍ UČITELKY

Ďulíková Lenka

Tato kapitola navazuje na předcházející případovou studii (Ďulíková & Veselá, 2022), ve které byly analyzovány zkušenosti ze spolupráce asistentky pedagoga a začínající učitelky na 2. stupni základní školy. Cílem předcházejícího výzkumu bylo zjistit, jakým způsobem vnímají aktérky vzájemnou spolupráci během výchovně vzdělávacího procesu. Výsledky ukázaly, že klíčovými prvky efektivní spolupráce ve dvojici jsou: dobré systémové nastavení podpory, iniciační a procesuální momenty spolupráce, ale také hodnotové a komunikační přístupy spolupracujících aktérů. V této studii je rozšířen rámec chápání specifické spolupráce asistentky pedagoga a začínající učitelky na 2. stupni základní školy především o vztahovou dimenzi spolupráce. Konkrétně je explorován koncept vztahu pomáhající profese asistentky pedagoga a začínající pedagožky. Příspěvek prezentuje výsledky kvalitativního šetření s odstupem jednoho roku, během kterého byly identifikovány další klíčové prvky vztahového rámce spolupráce a jeho případné proměny.

Pro potřeby hlubšího prozkoumání případu byl využit postup interpretativní fenomenologické analýzy (IPA – *Interpretative Phenomenological Analysis*), která dovoluje proniknout do podstaty lidských potřeb a zachycuje niterní obsahy ze života informantů. Na základě analýzy hloubkových rozhovorů, sebereflektivních a terénních poznámek jsou předložena nová zjištění v oblasti spolupráce asistentky pedagoga a začínající učitelky. V příspěvku jsou popsána specifika vztahové dimenze spolupráce, a je tak rozšířen koncept interprofesní spolupráce pomáhajících profesionálů ve školním prostředí.

4.1 Teoretické vymezení problematiky v kontextu výzkumu

Tato kapitola se zaměřuje na teoretické vymezení dané problematiky, které umožní získat vhled do zkoumaného tématu.

V oblasti školství dlouhodobě rezonuje otázka inkluzivního vzdělávání, které si klade za cíl poskytnout rovné a adekvátní vzdělávací příležitosti pro všechny žáky (McLeskey et al., 2014). I přes to, že mnoho států implementovalo inkluzivní myšlenky do svých legislativních rámců (Parey, 2020), realita každodenního fungování škol se často v praxi od teorie odlišuje (Slee, 2018). Pokud má docházet k výrazným proměnám v institucích s výsledkem inkluzivního vzdělávání, je nezbytné zajistit dostatečné

zdroje podpory učitelů a žáků (Němec et al., 2014). V procesu úspěšného přijetí myšlenky inkluzivního vzdělávání je klíčová právě meziprofesionální spolupráce členů celé školní komunity (Alborno, 2017). Zefektivnění spolupráce mezi učiteli a podpůrnými profesemi je jeden z nástrojů, které mohou v důsledku posílit rovný přístup ke vzdělávání (Lyons et al., 2016). Konkrétně přítomnost druhé dospělé osoby ve třídě hraje významnou roli a má potenciál výrazně obohatit podmínky učení pro všechny žáky (Šíp et al., 2022).

Partnerství ve školním prostředí je založeno na vzájemném respektu, důvěře a sdílené zodpovědnosti za vzdělávání všech žáků (Banks et al., 2021). Sdílení zodpovědnosti, tedy transformace koordinované činnosti ke spolupráci a reflektivní komunikaci je pro pedagogy stále výzvou (Paju et al., 2022). Právě potenciální vztahová úskalí a nefungující prvky spolupráce by měly být předmětem intenzivního zkoumání. Je nezbytné poskytnout této problematice větší prostor, aktivně hledat a podporovat efektivní formy spolupráce a zároveň reflektovat jednotlivé faktory ovlivňující vztahy mezi aktéry.

4.1.1 Ne/spolupráce asistentů pedagoga v inkluzivním vzdělávání

Působení asistentů pedagoga ve školství je jedním z nástrojů, které mohou významně přispět k úspěchům inkluzivního modelu vzdělávání. Mají nezastupitelnou roli při proměně celkového klimatu třídy (Vejrochová et al., 2015). Ačkoliv se asistenti pedagoga v praxi ukazují jako významní aktéři inkluzivního vzdělávání (Šíp et al., 2022), meziprofesionální interakce ovšem naráží na určité limity (Alborno, 2017).

Různé zahraniční i české výzkumy upozorňují na obtíže spojené s asistentskou pozicí ve školách. Objevují se komplikace především při definování učitelské role asistentů pedagoga, v mnoha případech se ukazují hranice jednotlivých kompetencí nedostatečně vymezené (Clarke & Visser, 2019). Pokud není jasná náplň práce asistentů pedagoga, v důsledku může být problematické delegovat odpovědnost za stanovené úkoly (Růžička et al., 2019). Asistenti pedagoga pocítují odrzedenost od ostatních pedagogických pracovníků a slabé vedení jejich práce, v mnoha případech také vnímají omezené možnosti koordinovat a směřovat vlastní práci (Basford et al., 2017). Problematické je také navázání asistenta pedagoga pouze na jednoho žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. V důsledku příliš úzkého navázání může žák pocítovat izolovanost od kolektivu (Basford et al., 2017). Odpovědnost za vzdělávání žáka je poté přenesena výhradně na asistenta pedagoga (Skipp & Hopwood, 2019). Naneštěstí asistent pedagoga nemá patřičnou kvalifikaci k tomu, aby měl výhradní zodpovědnost za vzdělávání konkrétního žáka. Také se potýká s administrativní zátěží (Růžička et al., 2019).

Učitelé ani asistenti pedagoga v mnoha případech nemají jasnou představu o náplni pracovní činnosti, přímé a nepřímé pracovní doby a možnostech spolupráce (Růžička et al., 2019). Z výzkumů se ukazuje, že spolupráce asistentů pedagoga a učitelů je efektivní tehdy, pokud je vyjasněná role asistentů pedagoga a probíhají společné přípravy na výuku (Bennett et al., 2021; Clarke & Visser, 2019). Ačkoliv pozice asistentů pedagoga je definována jako podpůrná, učitelé ji mohou vnímat jako inspekční (Němec et al., 2014). Ve spolupráci se tedy objevuje mnoho úskalí, která mohou vycházet z osobních charakteristik jedinců, ale také z legislativního nastavení. Je evidentní, že v takto nastavených podmínkách může být obtížné dosahovat efektivní meziprofesionální spolupráce a budovat kvalitní pracovní vztahy. Ďulíková a Veselá (2022) upozorňují, že efektivně nastavený flexibilní systém podpory prostřednictvím asistentů pedagoga a profesní kompatibilita jsou důležitými prvky spolupráce.

Standard práce asistentů pedagoga (Vejrochová et al., 2015) se snaží systémově vymezit pozici asistenta pedagoga v českém školství. Standard vychází z předpokladů, že „asistent pedagoga je druhý pedagogický pracovník ve třídě, partner učitele a realizuje podporu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami“ (s. 15). Vymezuje osm okruhů činností, které by měly být v náplni práce asistenta: podpora ve třídě i mimo třídu; práce s žáky bez speciálních vzdělávacích potřeb při méně kvalifikovaných činnostech; dopomoc při sebeobsluze; společné přípravy s učitelem; doučování; komunikace s rodiči; konzultace s poradenskými pracovníky.

Je nutné si uvědomit, že definice činností a kompetencí příliš do šíře, kterou stanovují legislativní rámce a doporučení, ovšem nemůže ze své podstaty dostatečně reagovat na aktuální proměny a požadavky praxe. Nenamomáhá tomu fakt, že prozatím neexistuje například asociace asistentů pedagoga ve školství či aktualizovaný standard spolupráce a vzdělávání asistentů pedagoga, který by usnadnil pracovníkům ve školách uchopit efektivněji kompetenční rámec.

4.1.2 Pojetí dyády asistentů pedagoga a učitelů

Asistenti pedagoga vstupují do výchovně vzdělávacího procesu jako „most“ k individualizaci a klíčové aktéři diferenciaci ve třídách (Paju et al., 2022). Pracují v úzkém kontaktu s třídním kolektivem, tráví s žáky kromě vyučovacího procesu také přestávky a mohou mnoha ohledech významně pomáhat třídnímu učiteli, ostatním pedagogům i podpůrným profesím ve škole. Ukazuje se, že v úspěšných inkluzivních školách existuje spolupracující a plánující tým pedagogů, který věří v týmovou spolupráci a kolektivní účinnost (Lyons et al., 2016). Zejména ve vztahu k poměrně velké heterogenitě třídního kolektivu a individuálním potřebám všech žáků je žádoucí nastavovat fungující dyády pedagogů a asistentů ve třídě.

Dyáda je chápána v pojetí filozofa Martina Bubera (1995), který hovoří o tzv. dyádě vztahu mezi dvěma lidmi, která tvoří základní sociální jednotku na podkladě bohatých sociálních vztahů a interakcí mezi nimi. Konkrétně jde o setkání dvou lidí, kteří jsou k sobě autentičtí, tedy dávají stranou předsudky a předstírání, díky čemuž jsou schopni lépe se navzájem vnímat a hlouběji se poznat. Podstatná je reciproční vděčnost a úcta aktérů dyády, ve kterých lze pozorovat určitou aplikovatelnost na vztah například mezi dvojicí asistentky pedagoga a učitelky. Je možné na vztah učitelky a asistentky pedagoga nahlížet jako na propoziční vztah, do jisté míry odrážející práva a povinnosti zakotvené ve vztahu pracovním. Asistentka/učitelka je chápána jako asistentka/učitelka s určitými pravomocemi, ale současně je žádoucí vidět člověka v jeho nejvíce lidské podobě. Osobnostní profil dvojice hraje významnou roli při vytváření vztahu (Růžička et al., 2019).

Dyádě v Buberově (1995) znění propozičně nejvíce odpovídá tzv. vztah přátelský, který je charakterizovaný vstřícností, bezproblémovostí, respektem a je laděný již v počátcích spolupráce. Růžička et al. (2019) popisuje koncept vztahů, které mohou asistenti pedagoga a učitelé dynamicky tvořit. Přátelský vztah staví na funkční kooperaci, reciprocitě a pozitivním ladění. Aktéři by měli mít společný cíl, kterého chtějí dosáhnout, rovnocenné vztahy a vzájemnou důvěru (Kratochvílová, 2013). Jedná se o reciproční formu mezilidského vztahu, ve které zastává významnou roli náklonnost. Jedním z prostředků, který otevírá možnosti vztahu, se stává komunikace. Pozornost má ve školách čím dál častěji právě ladění komunikace a spolupráce ve dvojici asistentů a učitelů (Zatloukal et al., 2020).

4.2 Metodologie výzkumu

Cílem výzkumného šetření bylo prostřednictvím případové studie zachytit zkušenosti asistentky pedagoga a začínající učitelky a popsat specifika jejich vztahu.

4.2.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Předložený výzkum navazuje na výsledky první případové studie *Spolupráce očima asistentky pedagoga a začínající učitelky* (Ďulíková & Veselá, 2022). Ve zmíněné studii byly zachyceny tři tematicky významné oblasti spolupráce: *iniciační spolupráce, vnější a vnitřní bariéry, komunikační toky*. Pro nastavení spolupráce u dané dvojice se ukázaly jako klíčové především:

- iniciační momenty spolupráce;
- eliminace vnějších a vnitřních bariér;

- dobře nastavený systém podpory prostřednictvím asistentů pedagoga;
- rovnost mezi oběma aktéry, otevřená a flexibilní komunikace;
- profesní kompatibilita.

V předchozím výzkumu byla problematika spolupráce reflektována optikou osobní zkušenosti aktérů. Prostřednictvím kvalitativního šetření bylo zacíleno na vztahový rámec spolupráce na 2. stupni základní školy. Ve výzkumné části případové studie byla v souladu se zaměřením interpretativní fenomenologické analýzy (IPA) zkoumána žitá zkušenost účastnic výzkumu, kterými jsou začínající učitelka Ulrika (UČ) a asistentka pedagoga Anna (AP) v dlouhodobém horizontu (2 roky od prvního zkoumání). Navrácení do terénu s odstupem umožnilo prozkoumat hlouběji vztahový rámec spolupráce. Hlavním cílem výzkumné části studie bylo zjistit, jakým způsobem vnímají a popisují aktérky vztahovou dimenzi spolupráce.

Hlavní výzkumná otázka zní: *Jak asistentka pedagoga a začínající učitelka na 2. stupni základní školy vnímají vztahovou dimenzi jejich spolupráce?*

Dále byly vyvozeny dílčí výzkumné otázky:

1. Jaká komunikační specifika ovlivňují dyádu asistentky pedagoga a začínající učitelky?
2. Jaká specifika vztahu asistentky pedagoga a začínající učitelky ovlivňují jejich spolupráci?
3. Jak ovlivňuje vztahová rovina dyády asistentky pedagoga a začínající učitelky systém školy?

4.2.2 Výzkumný design

V rámci výzkumného paradigmatu kvalitativního přístupu byla zvolena metodologická strategie případové studie, neboť se zaměřovala na hlubší porozumění zkušenosti aktérek a měla za cíl obohatit existující poznání novými perspektivami (Strauss & Corbin, 1999). Tento výzkumný přístup nám poskytl vhodný rámec pro zkoumání sociálních vztahů, sociálních rolí aktérů, specifických procesů, zajímavých jevů, a událostí (Mareš, 2015). Vzhledem k tomu, že byly zohledněny zkušenosti jednotlivých účastnic a jejich subjektivní prožitky, bylo optimální zvolit kvalitativní přístup. Z tohoto důvodu bylo na problematiku spolupráce vybraných aktérů nahlíženo optikou interpretativní fenomenologické analýzy (IPA – *Interpretative Phenomenological Analysis*). Epistemologické východisko IPA přístupu je konstruováno fenomenologií,

hermeneutikou a idiografií. Přístup interpretativní fenomenologické analýzy (IPA) umožnil napojit se na zkušenost informantek prostřednictvím reflektované subjektivity (Larkin et al., 2006). Pomocí odhalování vrstev skrytých významů vnitřního světa zkoumaných osob došlo k odкрыtí jevu, který samy participantky „produkovaly“ (Smith et al., 2009). Pro potřeby výzkumu bylo vhodné hledat co nejvíce specifický fenomén, k jeho zkoumání pak postačil pouze malý vzorek (Larkin et al., 2006).

V této studii bylo příhodné se navrátit do terénu ke konkrétní dvojici učitelky a asistentky z předcházejícího výzkumu, u kterých se ukázalo budování hlubokého lidského vztahu jako základ interprofesní spolupráce (Ďulíková & Veselá, 2022). Respondentky byly pečlivě vybrány s úmyslem sledovat a detailně popsat vztahovou dimenzi jejich spolupráce. U vybrané dvojice bylo vhodné odhalit potenciál stále neodkrytých skutečností a jejich významy. Výzkumný vzorek tvořily asistentka pedagoga a začínající učitelka, které spolupracují na 2. stupni základní školy. Data byla získána prostřednictvím individuálních i společných polostrukturovaných hloubkových rozhovorů doplněných o zápisky obou participantek výchovně vzdělávacího procesu a výzkumnice. Během realizace rozhovorů aktérky odpovídaly na otázky výzkumnice, ale také komentovaly dané položky v tabulce ukazatele funkční a dysfunkční komunikace (dle Vybíral, 2000). Prostřednictvím reflektivního přístupu ve sběru dat bylo možné snáze odkryvat během analýzy skryté prvky žité zkušenosti.

Všechna data byla doslovně přepsána a zpracována v programu MAXQDA. Prostřednictvím nepřetržité reflexe obsahů podle postupů IPA bylo možné identifikovat jednotlivá témata analýzy. Vztahově blízká témata byla rozřazována do jednotlivých kategorií a v závěru vznikala společná témata obou aktérek (Smith et al., 2009). Finální podoba textu byla předložena aktérkám a odsouhlasena k publikování.

4.2.3 Charakteristika místa šetření a výzkumného vzorku

Výzkum probíhal na základní škole v sociálně vyloučené lokalitě. Školu navštěvuje do 200 žáků a průměrný počet žáků na třídu je kolem 20. Na škole se však vzdělává vyšší počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (především sociální znevýhodnění a jazyková bariéra). Ve škole pracuje celkem 23 učitelů, z toho 15 učitelů na 2. stupni a 8 asistentek pedagoga.

První studie vznikla během roku 2021, kdy situaci ve školství ovlivňovala čerstvá zkušenost s pandemií covidu-19. Spolupráce asistentky a začínající učitelky byla tedy limitována specifickými podmínkami. Tato studie vznikla během roku 2022 za podmínek války na Ukrajině. Vlivem migrační vlny zapříčiněné válečnou situací na Ukrajině se zvýšil počet žáků během výzkumu v každé třídě o přibližně 8 žáků

z Ukrajiny. V současné době je ve třídách až 27 žáků. Pro potřeby vzdělávání žáků z Ukrajiny byly na škole zavedeny dočasně také třídy pro žáky s odlišným mateřským jazykem (ukrajinština), kde částečně participují studenti učitelství na praxi v roli asistentů pedagoga.

Z důvodu navazování na předchozí studii je čtenář odkázán na první publikaci (Ďulíková & Veselá, 2022), která detailně popisuje profesní historii obou aktérek.

4.2.4 Učitelka Ulrika

První informantka učitelka Ulrika v době sběru dat participovala v pěti třídách 2. stupně jako vyučující dějepisu, hudební výchovy, rodinné výchovy a tělesné výchovy. Minulý školní rok byla třídní učitelkou v deváté třídě, v roce 2022 již tuto funkci nevykonávala. Jako začínající učitelka (3 roky praxe, z toho 2 roky praxe během covidu-19) spolupracovala od začátku roku se třemi asistentkami pedagoga, z toho dvě byly dlouhodobě nemocné. Oproti předchozímu roku získala Ulrika do několika vyučovacích hodin (5. a 7. třída) oficiálně asistentku pedagoga Annu, se kterou dříve spolupracovala bez systémového přidělení.

4.2.5 Asistentka pedagoga Anna

Anna měla v době sběru dat 47 let, pracovala jako asistentka pedagoga ve dvou třídách u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Před příchodem do základní školy (5 let) pracovala v nepedagogickém odvětví. Anna má zkušenost jako asistentka pedagoga u žáků s různými potřebami na 1. i 2. stupni základní školy. V roce 2022 participovala oficiálně v několika hodinách s učitelkou Ulrikou, ve které byli žáci s potřebou podpůrného opatření asistenta pedagoga. Obě aktérky byly společně v kabinetě a realizovaly z vlastní iniciativy různé mimoškolní aktivity. Anna si sama tvořila rozvrh dle zadaných kritérií a na základě dělení plného pracovního úvazku mezi třídy, ve kterých pracovala.

4.3 Interpretace výzkumných zjištění

Všechny provedené rozhovory a zaznamenané poznámky byly důkladně podrobeny analýze. V rámci interpretativní fenomenologické analýzy vzniklo na základě podobnosti jednotlivých témat několik hlavních tematických oblastí, což umožnilo získání holistického pohledu na zkoumaný fenomén. V posledním kroku vznikla společná témata obou analýz, která odpovídají stanoveným cílům výzkumu.

Následující text popisuje vztahovou dimenzi spolupráce asistentky pedagoga a začínající učitelky na 2. stupni vybrané základní školy ve třech tematických oblastech:

Tabulka 4.1

Společná témata analýzy

Determinanty vztahu	Komunikace a latentní dimenze interakcí	Rozvojová perspektiva vztahů
vstupní a procesuální determinanty vztahu pozitiva a negativa specificky laděného vztahu	konstruktivní zpětná vazba (ne)komunikované konflikty latentní zpětná vazba	iniciační prvky proměny klimatu školy reflektované snahy

4.3.1 Determinanty vztahu

Vstupní a procesuální determinanty vztahu

Dobře nastavený vztah Anny a Ulriky vnímají obě jako stěžejní pro další fungování ve třídě. Explicitně i implicitně je zvýznamňována komplementarita a ladění vztahu. Ve významu Bubera (1995) se jedná o dyádu, ve které hraje podstatnou roli autentičnost a otevřenost bez předsudků a předstírání. Pro vytvoření dyády je v konkrétním případě dominantních šest specifických aspektů, které vychází z vnitřní motivace všech zainteresovaných aktérů: *otevřenost a upřímnost, zájem, ochota, náklonnost, rovnost*.

Asistentka i učitelka si uvědomují, že je nutné již od počátku nastavit ve spolupráci *otevřenost a upřímnost*: „[...] o něčem se bavíme, každý k tomu řekne svoje“ (Anna). Informantky vnímají, že se pak mohou navzájem snáze podporovat a eliminují se jejich strachy či nejistoty.

Ve vztahu se objevuje bezprostřednost, díky které se na sebe mohou spolehnout v pracovních i osobních situacích. „Víte ten asistent i ten učitel, že se na toho asistenta může spolehnout [...]“ (Anna). Na základě vzájemného souladu a intuitivního fungování mezi aktérkami vznikala vzájemná důvěra a jistota v jejich projevech a vyjádřeních. Díky otevřenému a upřímnému vztahu učitelka přijímá nekriticky také některé negativní pobídky ze strany asistentky. „Nebaví mě administrativa, to všichni ví, ona je super tým, že jsme kámošky, tak mě do toho vždycky tlačí, že musím něco udělat takovýho, co mě prostě nebaví“ (Ulrika). Pokud se vyskytnou nepříjemné okamžiky, učitelka má jistotu, že asistentka se nebojí sdělit svoje stanovisko bez předstírání. „A v tu chvíli mi Anna řekne, jo, že „no, bylo na tobě dneska vidět, že tě to téma taky nebaví“ (Ulrika).

Otevřenost a upřímnost se objevují ve dvou prostupujících oblastech: v *osobní a pracovní konverzační rovině*. Proměnlivost témat je běžnou součástí společně stráveného

času navíc. Na základě potřeb v konkrétní situaci se informantky pohybují mezi rozličnými tématy konverzace. Ve vztahu absentují zamlčované obsahy či tabuizovaná témata. Od osobních sdílení se rozhovor fluidně přelévá přes organizační záležitosti výuky do reflexe potřeb žáků a pracovníků školy. „Většinu toho času prokecáme o soukromých věcech, blbostech. Pak je to spíš, když tam teď třeba byla ta inspekce, tak jsme si říkaly dopředu, co budeme dělat“ (Ulrika). „I ty děcka probereme, co je trápí nebo jak jim pomoci“ (Anna).

Pro aktérky je soulad v obou konverzačních rovinách a jejich prostupnost normou a v důsledku podstatným aspektem budování a upevňování vzájemného vztahu. Pro dvojici je důležité průběžně sdílet nejen kvůli upevnění vztahů a pocitu větší pohody na pracovišti, ale také z důvodu transparentnosti obsahů. Mohou si vyjasnit očekávání a další postupy práce. Ukázalo se jako důležité, aby aktérky měly jasně komunikovaný společný cíl, kterého chtějí dosáhnout ve výchovně vzdělávacím procesu: „[...] a každý ví, co má dělat. Jo, že prostě o něčem se bavíme, každý k tomu řekne svoje a v podstatě víme jakoby, jak to bude“ (Anna).

Za zásadní považují prvek vzájemného sdílení. Informantky potřebují cítit, že ta druhá má zájem konverzovat. „[...] je potřeba, aby fakt věděly obě ty strany, že jsou se sebou v pohodě nebo možná víc než v pohodě, když to tak řeknu, že je to prostě vztah fakt dobrej“ (Ulrika). Pokud vzájemně sdílí a jsou si plně vědomy procesu prohlubování vztahu, dochází k efektivnější spolupráci a fungování na pracovišti. Ve výzkumu se ukázala jistá korelace, ve které osobní rovina komunikace prohlubuje *ochotu* trávit společně čas navíc a upevňují se vztahy (stávají se bližšími). Ochota sdílet se mění na zájem. „My si pak ještě voláme nebo pak když je nějaká volná hodina, tak jdeme třeba ven“ (Ulrika). Aktérky hodnotí tento neformální čas jako velice přínosný pro spolupráci ve škole a budování vzájemné důvěry.

Mně to přijde fajn, když ty lidi si rozumí, i třeba jdou spolu ze schodů z té školy, a ještě mají čas to doprobrat, třeba v šalině. Než když prostě tam přijdu do té třídy a teď si to tam odstojím, protože si s tím člověkem nemám ani jako lidsky co říct. (Anna)

Společný čas, ve kterém diskutují fungování třídy, si vymezují mimo svoji běžnou pracovní dobu – obvykle u kávy. „Scházíme se v té škole v podstatě třeba o půl 7. Jezdíme dřív a dáme si kafe v klidu a řekneme si všechno, co je důležitý“ (Ulrika).

Obě informantky projevují vzájemnou náklonnost, která se explicitně ukazuje během dialogu i chování ve škole: „[...] v tom hraje asi roli to, že se máme rádi v pracovním i osobním životě“ (Ulrika). „[...] já ji mám ráda“ (Anna). Projevy prožívaného nadšení ze vztahu se citelně projektovaly do odpovědí různými způsoby, například pro zvýraznění vzájemného ladění dvojice opakovaně užívala obraty „my“. Dále se objevovaly

tendence nechávat prostor druhé osobě pro doplnění, popřípadě se na sebe obracely se slovy: „Že jo?“, „Že ne?“, „Kdyžtak mě doplň“.

Dalším aspektem jejich fungujícího vztahu je *rovnost*. Implicitně se ve výzkumu pojí s hodnotami (*respekt, úcta, pokora*), které napomáhají genezi přirozeného prostředí rovnosti. Anna se cítí být rovnocennou partnerkou učitelky, která svým jednáním rovnost legitimizuje. „Hezky se ke mně chovají (učitelé) před dětmi, co řekne paní učitelka je jako bych to řekla já. [...] Nemyslím si, že by tam byl nějaký velký rozdíl, jestli je to učitel, nebo asistent“ (Anna). Učitelka pocituje respekt ke zkušenějším (např. starším asistentkám), od kterých se může mnohé naučit, a to bez ohledu na hierarchicky vyšší pozici ve škole. „Asistentky jsou o dvacet let starší než já, mají vychované dvě děti, a co já budu se k nim chovat, jakože nějak nadřazeně, že mám jako vysokou“ (Ulrika). Na základě reflexe osobních zkušeností učitelka i asistentka kladou důraz na vyjádření úcty a pokory nejen ve vztahu učitelka – asistentka, ale také ve vztahu ke všem aktérům školy. Obě informantky si uvědomují, jak jejich vzájemná komunikace formuje přesvědčení žáků. Je pro ně podstatné, aby pedagogové před žáky ukazovali úctu a respekt ve vztahu k druhé osobě, a to nezávisle na tom, na jaké pracují pozici.

Si myslím, že děti mají slyšet úctu ke komukoliv. Ať už to je prostě uklízečka [...] ale ne jen, ještě to tady zameťte [...] ten učitel si má fakt dát pozor, aby s těma asistenty mluvil hezky. Jako před těma dětma hlavně [...] Prostě chovat se s nějakou úctou nebo pokorou. (Ulrika)

Všechny zmíněné hodnoty jsou aktérkami reflektovány jako křehké, a pokud dochází k jejich rozporu v rámci vztahů, snaží se iniciovat dialog.

Pozitiva a negativa specificky laděného vztahu

Vztah, který si dvojice vybuodovala na základě vstupních i procesuálních determinant, vnímá jako přínosný zdroj energie do celého dne. „Je to spíš jako lunapark, nějaká taková vzpruha [...] Ona je takový sluníčko“ (Anna). Nadšení je projektované skrze výraznou intonaci a používání obrátů „strašně dobře“, „hrozně hezky“, „krásně“. Obě vidí komplementaritu v jejich nadšeném přístupu, který implikuje soulad. „Protože my jsme obě, a ona teda zvlášť, je hrozně nabitá pozitivní energií“ (Ulrika). „[...] Fakt se mi s ní strašně dobře spolupracuje, protože já su rapl a ona je nadšenec, takže nám to krásně funguje“ (Anna). Učitelka vnímá vzájemnou komplementaritu jako důležitý prvek vytvořeného vztahu. „Nejde asi úplně jen o tu spolupráci, ale i se hrozně dobře doplňujeme“ (Ulrika). Ve výsledku má jejich vzájemný vztah pozitivní dopad na pracovní postupy žáků ve škole (Ďulíková & Veselá, 2022).

K jejich nastavenému vztahu v dyádě se vztahuje širší vnímání interprofesních vztahů. Díky této reflexi si ujasňují, co je pro ně ne/příjemné ve vlastním vztahu.

Obě aktérky mají negativní zkušenost se studenty učitelství, kteří vypomáhali ve třídách pro ukrajinské žáky. Ve spolupráci se studenty popisují především bariéry, které vychází z nezájmu o spolupráci, a v konečném důsledku jsou rušivým prvkem hodin. „Ty vykládáš látku a oni se opřou vzadu o skříňku a povídají si celkem nahlas. Nebo šeptají, ale docela nahlas, a je to rozhodně vyrušující prvek“ (Ulrika). Ve vztahu s ostatními kolegy ve škole popisují jako bariéru komunikace čas. Tato bariéra souvisí především s rámcem pracovní doby, podle nich výrazně narušuje vztahovou rovinu.

Je to pochopitelné, protože má ty dvě děti ve věku, kdy je s nimi doma [...] nemůžu na ni říct jakoby nic špatného, akorát prostě asi úplně nejsme takový kamarádky jako se zbytkem, co tam prostě jsme v tom kolektivu. (Anna)

Ačkoliv jsou ochotny respektovat pevné hranice pracovní doby některých kolegů, ukazují na benefity sdílení nad rámec pracovní doby.

4.3.2 Komunikace a latentní dimenze interakcí

Konstruktivní zpětná vazba

Aktérky zdůrazňují jako jeden z klíčových prvků efektivní komunikace *konstruktivní zpětnou vazbu*. Ta přichází v co nejkratším časovém úseku po aktivitě a má reciproční charakter. Prvním faktorem zpětné vazby je *zájem*. Učitelka se aktivně ptá asistentky po hodině na zpětnou vazbu a zajímá se, jelikož chce rozvíjet potenciál hodin. Nemá obtíže zpracovat připomínky, které naopak *vítá* a vnímá je jako seberozvojový prvek. „Já se docela ptám Anny, jestli ta hodina byla dobrá, jestli to bylo srozumitelné a tak“ (Ulrika). Dokonce v situacích, kdy si sama není jistá, že hodina byla pro žáky zajímavá, jsou *spontánní komentáře* ze strany asistentky žádané. „A v tu chvíli mi Anna řekne, že „no, bylo na tobě dneska vidět, že tě to téma taky nebaví, takže to není tak zapálený“ (Ulrika). Zpětná vazba učitelce pomáhá zlepšovat učební proces a uvědomuje si, že z ní může profitovat. Na druhou stranu hodnotící výroky od jiných spolupracovníků: „Mně se nelíbí, jak pracuješ v mé hodině“ (Ulrika), „Řekne mi to, to, to, to, to udělej“ (Anna), chápou aktérky jako odsuzující, direktivní a negují je. Informantky se při poskytování zpětné vazby soustředí na popis situace, nikoliv na negativní hodnocení osoby. Snaží se vyhýbat generalizaci, skákání do řeči a výroky snižujícím hodnotu druhého (Vybíral, 2000).

V komunikaci a procesu zpětné vazby se přirozeně vyskytuje zdravá komunikace (dle Vybíral, 2000) a *respektující komunikace* (Rosenberg, 2020). Během hovoru se

objevují techniky aktivního naslouchání a já-výroky, které eliminují z komunikace hodnocení daného člověka (Gordon, 2015). Díky tomu, že se kontinuálně snaží konzultovat podmínky spolupráce ve třídě na základě respektující komunikace, vnímají pracovní vztah více jako nekonfliktní. Obě hodnotí komunikaci jako dostatečnou, dokážou si aktivně vyhledat čas na sdílení osobních impulzů. Otevřená komunikace o pocitech, humor, akceptování odlišných názorů a oční kontakt jsou prvky, které dvojice vnímá recipročně přítomné v jejich komunikaci.

(Ne)komunikované konflikty

Zajímavým poznatkem je, že pokud přichází *negativní zpětná vazba*, je aktérkami vstřícně přijata. Negativní zpětnou vazbu jim pomáhá zpracovávat právě otevřeně laděný vztah a vzájemný respekt, což vytváří prorůstové a podporující prostředí. V případě negativní zpětné vazby jsou podněty reflektovány konstruktivní kritikou. „Nikdy to nebylo tak, že bych řekla ‚ne, to nemáš pravdu, já jsem to dělala výborně“ (Ulrika). Pokud je negativní zpětná vazba vyhodnocena jako konstruktivní, jsou podněty následně vnímány jako rozvíjející prvek.

Ulrika i další začínající učitelky ve škole mají potřebu dostávat zpětnou vazbu po hodinách. Ve zkušenosti s ostatními učitelkami Anna vnímá, že zkušenější učitelky mají menší potřebu žádat o zpětnou vazbu a vykazují až odmítavý přístup. Anna zažila pro ni velmi negativní reakci a odmítnutí, když poskytla jiné zkušenější učitelce zpětnou vazbu na postup výuky. Nekomunikované odmítnutí zablokovalo u Anny snahu budovat přátelský vztah.

Já říkám, že oni jsou rádi, že vůbec tady tu větu přečtou, a že vůbec ví, o čem to je, „No, tak to že ona nic dělat nebude,“ v ten moment u mě skončila. A v ten moment si jí člověk přestane vážit, protože prostě neudělá nic navíc pro ty děcka. (Anna)

Informantky vnímají na jedné straně hierarchický a direktivní přístup ze strany učitelů jako důvod *neochoty spolupracovat a komunikovat*. Na druhou stranu jsou si vědomy, že u skupiny učitelů je důvodem spíše *nezkušenost a nevědomost* o spolupráci s asistenty pedagoga. „Pro ty starší je to novinka, nejsou na to zvyklí“ (Ulrika).

Pokud dochází k nesouladu, má dvojice komunikační know-how jak situaci řešit. V konfliktu během spolupráce s ostatními pracovníky ve škole považují aktérky za důležité *zamezit transferu konfliktu do budoucna*, takzvané vyčistit vzduch, a proaktivně problém řešit co nejdříve. „Nenechaly jsme to táhnout, já nevím, čtrnáct dní, druhý den jsme to vyříkaly. Nějaké napětí nenechat“ (Anna). Ačkoliv nesoulad se dvojicí osvědčilo řešit v co nejkratším časovém rozpětí, kladou důraz na profesionalitu. Vyhýbají se přímé konfrontaci dospělých před žáky, na které může mít konflikt

negativní dopad. Negativní zpětnou vazbu si poskytují především v soukromí. „Můžeme mít neshody nebo jakýkoliv problém, ale všichni se chováme tak, aby to neschytaly ty děti“ (Ulrika).

Latentní zpětná vazba

I zde se k jejich ustálené interakci v rámci dvojice vztahuje širší vnímání vztahů. Díky této sebereflexi si uvědomují, co je pro jejich vztah důležité. Z výpovědí informantek ve vztahu vystupuje forma tzv. *latentní zpětné vazby*, která se projevuje spontánně, nepřímou a souvisí se zapálením do povolání na straně asistentů i učitelů. „Měli češtinu a ta paní učitelka [pozn aut.: jiná učitelka] z češtiny vymyslela, že mají psát dopis, tak udělala aktivitu, že si nastříhali sami karton, nastříhali, pokreslili to a to jí (asistentce) poslali do nemocnice. Třicet pohledů od dětí.“ (Ulrika).

V kontrastu zájmu stojí zkušenost asistentky s jinou učitelkou, ve které poukazuje na *transparentnost nezájmu* o spolupráci, která byla v důsledku negována také ostatními spolupracovníky. „Někteří prostě jdou domů nebo prostě zazvoní, vezmou batoh a jdou“ (Ulrika).

Netráví tam (jiná učitelka ve spolupráci s asistentkou Annou) jakoby tolik času. Je to vyložení těch pět minut na té chodbě a tím to končí, protože potom už se nevidíme. Ona je zrovna ta, která odchází s tím zazvoněním domů. (Anna)

Učitelka Ulrika staví nezájem jiných pedagogů do kontrastu k jednání asistentky Anny, u které viditelně oceňuje *zájem a aktivitu*. V důsledku častého střídání se ve třídách na 2. stupni učitelé nemusí mít plný přístup k některým informacím o žácích. Podle respondentek asistenti pedagoga tráví s žáky mnohem více času než samotní učitelé, a v důsledku toho se žáci mnohem častěji svěřují spíše jim. „Za mě je na Anči strašně vidět, že ji ta práce baví, že to chce řešit, že to chce dělat, že není rozhodně zazvoní o půl druhé a skončila mi pracovní doba“ (Ulrika). Anna s dětmi navazuje vztahy, naslouchá jejich problémům, *žáci vyhledávají asistentku* a žádají aktivně o pomoc. Vložená energie má pozitivní dopad na práci i vztahy s dětmi.

4.3.3 Rozvojová perspektiva vztahů

Iniciační prvky proměny klimatu školy

V předchozích letech Anna nebyla oficiálně asistentkou ve třídě Ulriky a hodiny navštěvovala pouze, pokud měla volno v rozvrhu. Dvojice ladila primárně vlastní dyádu a spolupráci. V letošním roce kooperují v jedné třídě oficiálně, což je pro informantky

změna oproti předchozí spolupráci. Vnímají se jako iniciátorky proměn v pedagogickém sboru a snaží se *aktivizovat ostatní členy školy*. Tento jejich záměr je reflektován informantkami jako podněcující, stimulační, energizující. „My stmelujeme aktivně náš kolektiv. To byla jako jedna z primárních věcí, nejprimárnější věc, kterou kvitovala ta inspekce“ (Ulrika). Aktérky oceňují, že někteří kolegové s nimi tráví neformální čas navíc, během kterého mohou prohlubovat vztahy a debatovat různá témata. *Společná neformální setkávání* u ranní kávy a probírání různých témat je něco, co aktérky před rokem reflektovaly jako chybějící. Kolektivní sdílení, které vychází z vnitřní motivace (zájmu) ostatních aktérů vnímají jako podstatné pro další fungování ve škole i třídě. „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 pracuje líp“ (Anna).

Pokud některá z dvojice chybí ve škole, jsou si vědomy poklesu energie v kolektivu: „[...] nám úplně právě říkali, že když tam nejsme obě, tak je to mnohem nudnější“ (Ulrika). „Říkali, že to je strašný, že jsme tam nebyly, že tam bylo strašně smutno. Že je to úplně oživení“ (Anna). *Pozitivní přístup* a dobrá nálada je něco, co podle aktérek vytváří a ladí příjemné klima ve škole. Z toho důvodu se snaží záměrně přinášet pozitivní náladu do kolektivu dětí i dospělých. „Obě jezdíme do té práce s chutí, že nás to baví, že jsme dobře naladěné, my se smějeme od rána“ (Ulrika). Pokud ovšem informantky nejsou v dobré náladě, *zachovávají autenticitu* a popisují dětem otevřeně vlastní emoce. Zachování otevřenosti na všech úrovních vztahů ve škole implikuje příjemné klima školy. Na druhou stranu, pokud podle aktérek asistenti pedagoga významně upozorňují na každé nevhodné chování žáků v rámci otevřenosti, vztah si s ním žáci na základě nedostatečné důvěry nevytvoří. „Ten asistent z toho udělá aféru, jako kdyby se stalo bůhvíco. Tak to je jasné, že k tomu asistentovi pak ty děcka vztah úplně nemají“ (Ulrika).

Dvojice charakterizovala několik *podmínek spolupráce*, které požadují od nově přichozích učitelů: přátelství, vědomí hranic vůči žákům, rovnost, dovednost zprostředkovat žákům jistotu, upřímnost, vnímat chybu jako prorůstovou a kooperativně řešit problémy. Hranice jsou aktérkami chápány jako předpoklad k vytvoření bezpečného prostředí, nikoliv jako mocenský nástroj. „Aby tam přišel jako kamarád, ale určitě si stanovil mantinely, kam ty děti pustí a kam ne [...] že jim ten člověk může pomoci a nevykašle se na ně“ (Anna). Toto jednání může usnadnit nově přichozímu výuku ve třídě. „Protože oni, když jakoby ve vás získají důvěru, tak se s nima mnohem líp pracuje“ (Anna). Bezprostřednost ve vztahu k žákům je prvek, prostřednictvím kterého dvojice pozitivně stimuluje klima školy. „S Ančou jdeme po chodbě a ty děcka si s námi chtějí plácnout, tak si s nimi pláceme“ (Ulrika).

Reflektované snahy

Aktuálně mají třídy velký počet nově příchozích žáků ve třídách a vytvořily se třídy pro ukrajinské žáky. Z důvodu nepodnětného sociálního zázemí již v minulosti mnoho žáků nechťelo do školy docházet. Aktérky se snaží dlouhodobě aktivně působit na *celý školní kolektiv*. Pod pojem školní kolektiv charakterizují mimo pedagogické pracovníky také ty nepedagogické – školník, kuchařka, uklízečka apod. Vnímají, že se jim prostřednictvím pozitivního a proaktivního přístupu daří zvyšovat zájem žáků o školu. Během roku 2022 dostala škola zpětnou vazbu od ČŠI, která dělala dotazník spokojenosti. Tento dotazník se zaměřoval především na vnímání školy žáky i učiteli a jejich spokojenost v dané škole. Ve výsledku se ukázalo, že pozitivní klima školy podněcuje žáky k tomu, aby rádi docházeli do školy.

Že byli úplně překvapení, jakou máme dobrou shodu, jak to všechno funguje [...] že nezažili takovou shodu, jak odpovídali žáci a jak učitelé. Jak se těší do té školy, jak je to tam fajn, to z toho asi fakt vycítí nebo nechodí do školy úplně všichni, je to vyloučená lokalita, ale v podstatě tam chodí rádi. (Anna)

Postupně se podle participantek proměňuje díky snahám o spolupráci klima celé školy. „Bylo hrozně vidět, že spolu rádi spolupracujeme, že je tam strašně dobrá atmosféra a klima“ (Ulrika).

Jako jeden z prvků, na který je kladen důraz ve vztahu dvojice učitelky a asistentky pedagoga je participace Anny na aktivitách mimo třídu. Například *doučování žáků*, které má podle Ulriky velmi motivační účinek na žáky. Učitelka a asistentka přistupují k žákům upřímně, se zájmem a otevřeností. Díky vytvořené důvěře s žáky a vítanému vztahu, nikoliv rivalitě, mohou aktérky snáze kooperovat a působit na žáky. „Oni přijdou na sedmou, protože chtějí přijet“ (Ulrika). Podporují tak inkluzivní snahy a vytváří bezpečné podmínky pro vzdělávání. Vzniká prostor pro sociálně pedagogickou činnost. Zvláště v lokalitě, kde je vysoký počet žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí, je takový přístup aktérů školy nepostradatelný.

Já si myslím, že k tomu hodně učitelů u nás k tomu přistupuje si myslím, že to je správně tak, že děcka jsou tam většinu dne [...] Primární a nejdůležitější je to, aby se cítili dobře a bezpečně. Myslím, že to tak vnímají. (Ulrika)

4.4 Závěry výzkumného šetření

Případová studie předkládá analýzu vztahové dimenze spolupráce asistentky pedagoga a začínající učitelky. V následujícím textu uvádíme závěry výzkumného šetření, které svou strukturou reflektují stanovené výzkumné otázky.

4.4.1 DVO1: Jaká komunikační specifika ovlivňují dyádu asistentky pedagoga a začínající učitelky?

Aktérky vyzdvihují důležitost komunikace mimo pracovní dobu a ochotu sdílet, je-li si uvědomují omezený prostor pro komunikaci během přestávek a vyučování. Neochota komunikovat ze strany jiných kolegů je vnímána jako důsledek přítomnosti báze moci, ale také vyplývá z nezkušenosti, nevědomosti či obav především starších pedagogů vůči asistentům. V mnoha situacích se ukázalo jako efektivní řešit krizové situace s ostatními pedagogy v soukromí a v co nejkratším časovém úseku, a zamezit tak transferu konfliktu do budoucna.

Informantky zvýznamňují konstruktivní zpětnou vazbu, která je ve dvojici recipročně vítána. Začínající učitelka se zajímá o zpětnou vazbu neustále. Pro učitelku jsou komentáře asistentky obohacujícím prvkem, který v důsledku může zefektivnit proces výuky. Dvojice se snaží z komunikace vyloučit neefektivní prvky, například negativní hodnocení druhé osoby, direktivitu, manipulaci či generalizaci. Naopak respektující komunikace a aktivní naslouchání jsou reflektovány jako implikační pro nekonfliktní vztah a příjemné pracovní prostředí. V takto nastavených komunikačních podmínkách a podporující atmosféře je podle akterek negativní zpětná vazba snáze přijata jako rozvíjející prvek. Pozitivní zkušenosti s poskytováním zpětné vazby má dvojice především se začínajícími pedagogy.

Zajímavým prvkem komunikace se stala také latentní zpětná vazba, která přichází k akterkám bezděčně a v důsledku předchozího jednání. Upřímný zájem o profesi a žáky jsou prvky, které podle dvojice ovlivňují, zda bude tento typ zpětné vazby pozitivní, či negativní.

4.4.2 DVO2: Jaká specifika vztahu asistentky pedagoga a začínající učitelky ovlivňují jejich spolupráci?

Pro kvalitně nastavenou dyádu asistentky a učitelky jsou klíčové vstupní a procesní determinanty vztahu: otevřenost a upřímnost, zájem, ochota, náklonnost, rovnost. Všechny aspekty musí vycházet z vnitřní motivace. Pokud jsou přítomny ve spolupráci, tak významně dynamizují spolupráci a eliminují nejistoty v komunikaci. V důsledku nabývá významu důvěra a bezprostřednost, nepříjemné situace jsou pro dvojici snadněji zvládnutelné. V praxi se pro vytvoření fungující dyády osvědčilo akterkám vybudovat otevřené komunikační prostředí, ve kterém je běžné přecházet fluidně z osobní roviny do pracovní na základě aktuálních potřeb.

Sdílení osobních témat souvisí s ochotou trávit společně čas nad pracovní rámeček (např. neformální setkávání u kávy před začátkem dne, popřípadě odpoledne po

pracovní době), což významně prohlubuje vztahovou rovinu spolupráce informan-tek. Ochota se proměňuje na zájem. Rovnost je ve výzkumu zastřešující pojem pro respekt, úctu a pokoru. Informantky posilují svou pozici prostřednictvím potlačování projevů báze moci, uznáváním kompetencí ve vzájemném vztahu a projevem pokory i respektu vůči všem profesím ve školním prostředí.

Všechny zmíněné prvky se staly hodnotami, které se snaží aktérky budovat v systému školy. Výsledkem ladění pozitivního vztahu jsou komplementarita a soulad.

4.4.3 DVO3: Jak ovlivňuje vztahová rovina dyádu asistentky pedagoga a začínající učitelky systém školy?

Informantky si uvědomují, že pokud ve škole tvoří pozitivně laděnou dyádu, má jejich působení stimulační dopad na kolegy. Iniciačními prvky proměny klimatu školy můžou být například neformální setkávání mezi kolegy, pozitivní nálada či autenticita. Tím, že dvojice reflektuje své pocity a zkušenosti v souvislosti s dalšími pracovníky, uvědomuje si, co považuje za pozitivní a negativní v dyádě. Informantky upozorňují na důležitost eliminace transferu negativních emocí z osobního života do školního prostředí. V případě nesouladu a přítomnosti bariér (v některých případech obtížně regulovatelné) během spolupráce s jinými pracovníky byla vztahová rovina mezi kolegy narušena.

Z výsledků výzkumu vyplývá, že prostředí, ve kterém aktéři vědomě vytváří bezpečné podmínky pro děti, v důsledku motivuje žáky z nepodněného prostředí a má pozitivní dopad na jejich psychickou pohodu. Vnější ocenění (například ze strany ČŠI) následně potvrzuje přístup aktérů jako správný. Od nově přichozích pedagogů je v takovém prostředí vědomě požadováno přátelství, vědomí hranic vůči dětem, rovnost ke všem stejně, zprostředkovat dětem jistotu, upřímnost, vnímat chybu jako prorůstovou a kooperativně řešit problémy.

4.4.4 Hlavní výzkumná otázka: Jak asistentka pedagoga a začínající učitelka na 2. stupni základní školy vnímají vztahovou dimenzi jejich spolupráce?

V počátečních fázích navazování vztahu kladou důraz na komunikování rolí a očekávání, přičemž je pro ně klíčové, aby ještě před započatím výuky došlo k porozumění a souladu cílů. Obě aktérky jsou zainteresované v procesu plánování výuky a spolupracují i během samotné výuky jako tým.

Podle zkoumané dvojice vztah významně ovlivňuje fungování spolupráce. Pokud vnímají jejich vztah jako fungující a přátelský, zvyšuje se jejich zájem spolupracovat nad rámec povinností, díky čemuž se jejich vztahy dále utužují. Při budování přátelské vztahové dimenze spolupráce mají stěžejní roli klíčové aspekty: otevřenost, upřímnost, zájem, ochota, náklonnost, rovnost aktérů, respektující komunikace a konstruktivní zpětná vazba a důvěra.

Aktérky vnímají nutnost nepravidelných konzultací nad rámec pracovní doby a pravidelné zpětné vazby. Ve výzkumu se ukázal zajímavý prvek spontánní vyžádané zpětné vazby, která jde primárně směrem od učitelky k asistentce pedagoga. Komunikace postavená na respektujících přístupech významně pomáhá ladit fungující dyádu. Pozitivně nastavený vztah, harmonická shoda a schopnost navázat vzájemně přizpůsobenou komunikaci má podle aktérek kladný dopad na ostatní členy školy, především na motivaci žáků.

4.5 Závěry a diskuze

Případová studie si kladla za cíl analyzovat vztahovou dimenzi profesní spolupráce asistentky pedagoga a začínající učitelky na 2. stupni ZŠ.

Z výzkumu vyplývá, obdobně jako u Růžičky (2019), že vztah významně ovlivňuje fungování spolupráce, v tomto případě konkrétně u asistentky pedagoga a začínající učitelky. Zjištění případové studie ukazují stejně jako ve výzkumu Jardí et al. (2022), že budování důvěry ve vztahu je založeno především na rovnosti a otevřenosti aktérů ve škole. Vztahy postavené na upřímném partnerství totiž implikují otevřenou komunikaci (Bennett et al., 2021). V případové studii se ukázalo, že mezilidské faktory výrazně ovlivňují vztahy (Jardí et al., 2022), navíc v osobní rovině má významnou úlohu při tvorbě takzvané dyády vzájemná náklonnost aktérů, která formuje spolupráci.

Během formování spolupráce je stěžejním elementem komunikace. Obdobně jako se ukazuje u českých i zahraničních výzkumů (Clarke & Visser, 2019; Růžička et al. 2019), aktérky upozorňují na důležitost komunikace nad rámec pracovní doby. Asistenti i učitelé vnímají nutnost nepravidelných spontánních konzultací a pravidelné zpětné vazby (Růžička et al., 2019), ta je totiž podstatná pro úspěšnou práci asistentů pedagoga (Viktorin, 2018). Ačkoliv z výzkumu Růžičky et al. (2019) vyplývá, že zpětná vazba je přínosná u bezproblémového vztahu v intervalu denně až jedenkrát za měsíc, pro aktérky výzkumu je podstatné poskytovat a dostávat zpětnou vazbu neustále. Ačkoliv Růžička et al. (2019) upozorňují na nebezpečí převahy negativní zpětné vazby a omezení komunikace výhradně na problematická témata, která mohou v důsledku narušovat vazby mezi aktéry. Z výsledků výzkumu dvojice

vyplývá, že pokud je vztahová dyáda laděna pozitivně, negativní zpětná vazba je lépe přijímána.

Učitel komunikuje nejčastěji s asistentem o organizačních věcech výuky, dále na témata žák se speciálními vzdělávacími potřebami a jeho rodina (Růžička et al., 2019). V případě zkoumané dvojice je charakter komunikace spíše fluidní a témata zasahují také do osobní roviny. Prostupnost mezi osobními a pracovními tématy je pro aktérky každodenní součástí komunikace a důležitým aspektem pro budování a upevňování vztahu. V důsledku harmonizuje vztahy a vede k pocitu větší pohody na pracovišti.

Asistenti pedagoga i učitelé jsou pouze jedni z aktérů komunikace ve škole (Růžička et al., 2019). Je třeba si uvědomovat, že spolupráce ve školním prostředí má multidisciplinární charakter. Závěrem můžeme říct, že případová studie ukazuje na důležitost nastavení pozitivních vztahů mezi členy multiprofesního týmu. Aktivní zapojení pomáhajících profesionálů a posílení jejich spolupráce jsou zásadními aspekty vytváření inkluzivního prostředí pro všechny žáky. V inkluzivních školách by měl být lídrem a nositelem vize management, který ovlivňuje celý ekosystém školy (Šíp et al., 2022). Doporučení pro posílení spolupráce a účinné nastavování profesního vztahu mezi asistenty pedagoga a učiteli směřuje tedy k ředitelům, kteří jsou jedním z hlavních aktérů ve školském prostředí.

Literatura

- Alborno, N. (2017). The “Yes...but” dilemma: Implementing inclusive education in Emirati primary schools. *British Journal of Special Education*, 44(1), 26–45. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12157>
- Banks, T., Obiakor, F. E., & Rotatori, A. F. (2021). *Enhancing partnerships in special education: Innovative collaboration, consultation, and cooperation*. Information Age Publishing.
- 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>
- 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>
- Buber, M. (1995). *Já a ty*. Votobia.
- Clarke, E., & Visser, J. (2019). Is a good teaching assistant one who ‘knows their place’? *Emotional and Behavioural Difficulties*, 24(4), 308–322. <https://doi.org/10.1080/13632752.2019.1625207>
- Ďulíková, L., & Veselá, V. (2022). Spolupráce očima asistentky pedagoga a začínající učitelky. In V. Švec, P. Baranová, T. Dvořáková, L. Ďulíková, J. Egerle, T. Janík, I. Márová, A. Paroubková, & V. Veselá, *Podoby profesní spolupráce ve škole: případové studie*. Masarykova univerzita. <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M280-0254-2022-2>
- Gordon, T. (2015). *Škola bez poražených: praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem*. Malvern.

- 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(4). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103523>
- Kratochvílová, J. (2013). *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Masarykova univerzita.
- 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/10.1191/1478088706qp0620a>
- Lyons, W. E., Thompson, S. A., & Timmons, V. (2016). 'We are inclusive. We are a team. Let's just do it': Commitment, collective efficacy, and agency in four inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20(8), 889–907. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1122841>
- Mareš, J. (2015). Tvorba případových studií pro výzkumné účely. *Pedagogika*, 65(2), 113–142.
- McLeskey, J., Waldron, N. L., Spooner, F., & Algozzine, B. (Eds.). (2014). *Handbook of effective inclusive schools: Research and practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203102930>
- Němec, Z., Šimáčková-Laurenčíková, K., & Hájková, V. (2014). *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Karolinum.
- 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>
- Parey, B. (2020). Accommodations for the inclusion of children with disabilities in regular schools in Trinidad: A mixed methods approach. *International Journal of Inclusive Education*, 26(6), 559–575. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1701719>
- Rosenberg, M. B. (2020). *Nenásilná komunikace v praxi*. Portál
- Růžička, 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>
- Skipp, A. & Hopwood. V (2019). *Deployment of teaching assistants in schools: Research report*. Department for Education, ASK Research.
- Slee, R. (2018). *Inclusive education isn't dead, it just smells funny*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429486869>
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. SAGE.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu*. Albert.
- Šíp, R., Denglerová, D., Bielik, M., Ďulíková, L., Gulová, L., Kalenda, J., Košatková, M., Kurowski, M., & Trapl, F. (2022). *Na cestě k inkluzivní škole: interakce a norma*. MUNIPress.
- Vejrochová, M. M., Gardošová, J., Korandová, V., Koutská, M., Kulštrunková, J., Kusá, O., Luhanová, A., Michálek, J., Němec, Z., Obrovská, L., Soudná, K., & Tlapáková, I. (2015). *Standard práce asistenta pedagoga*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- 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>
- Vybíral, Z. (2000). *Psychologie lidské komunikace*. Portál.
- Zatloukal, T. et al. (2020). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2019/2020*. Výroční zpráva České školní inspekce. MŠMT.

5 VZTAHOVÁ DIMENZE SPOLUPRÁCE ŠKOLNÍHO SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA A TŘÍDNÍHO UČITELE

Petra Dvořáčková, Petra Pírková

Případová studie prezentovaná v následující kapitole se zaměřuje na vztahovou dimenzi spolupráce školního speciálního pedagoga a začínajícího třídního učitele. Výzkumného šetření se zúčastnily dvě participantky působící na základní škole ve vyloučené lokalitě, které vzájemnou interprofesní spolupráci subjektivně hodnotí jako příklad dobré praxe.

V teoretické části se studie zabývá vymezením role třídního učitele a školního speciálního pedagoga a potřebou jejich vzájemné spolupráce při podpoře žáků ve vzdělávacím procesu. Empirická část obsahuje metodologický rámec výzkumného šetření včetně popisu místa šetření a charakteristiky výzkumného vzorku. V rámci analýzy dat se práce zabývá formováním a vývojem interprofesního vztahu, vnímáním spolupráce samotnými aktéry a vymezením interních podmínek podmiňujících funkční interprofesní spolupráci. Pozornost je dále věnována komunikaci, emočnímu prožívání aktérů, řešení problémových situací a v neposlední řadě externím faktorům, které ovlivňují budování interprofesního vztahu ve školním prostředí.

5.1 Úvod

Pro budování školního prostředí, které svými podmínkami vhodně reaguje na rozmanité potřeby všech žáků, je nezbytná spolupráce a zájem všech aktérů vzdělávacího procesu (Autorský tým APIV B, 2020; Bartoňová et al., 2019). V tomto kontextu hraje v českém vzdělávacím prostředí důležitou roli systém pedagogicko-psychologického poradenství, který má za cíl zajistit podporu žákům a také pedagogům v procesu zefektivnění výchovně vzdělávacího procesu ve škole či při řešení specifických či problémových situací (Čech & Hormandlová, 2020).

Zmiňované poradenské služby jsou poskytovány na základě vyhlášky č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve znění pozdějších předpisů. Na základě této vyhlášky do systému pedagogicko-psychologického poradenství patří *školská poradenská zařízení* (pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra), která působí mimo školu, a *školní poradenská pracoviště*, která jsou zřizována přímo v rámci škol (Kolečková, 2021; Kucharská & Mrázková, 2014; vyhláška č. 72/2005 Sb. v aktuálním znění; Zapletalová, n. d.).

Z hlediska každodenní vzdělávací praxe v inkluzivním prostředí se jako klíčová jeví zejména spolupráce pedagogů s pracovníky školního poradenského pracoviště. To může dle aktuální legislativy existovat ve dvou modelech. Prvním je takzvaný základní model, který je tvořen výchovným poradcem a školním metodikem prevence. V rámci rozšířeného modelu jsou tyto základní funkce podpořeny také školním psychologem a školním speciálním pedagogem a společně tak usilují o podporu rovných příležitostí ke vzdělávání všech žáků. Povinnost obsadit tyto pozice ovšem z aktuálně platné legislativy nevyplývá a na jejich financování jsou využívány různé projekty. Školní psychologové a školní speciální pedagogové jsou proto, jak uvádí Růžička (2020, in Čech & Hormandlová, 2020), pro mnohé školy pouze nedosažitelným přáním. Přínos těchto bonusových pozic je však pro inkluzivní praxi škol nezpochybnitelný. Jako velký krok kupředu proto vnímáme spuštění operačního programu Jan Amos Komenský, který všem školám poskytne finanční prostředky k jejich obsazení (OPJAK, 2022).

5.2 Vymezení tématu

V kontextu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí se do centra naší pozornosti dostává spolupráce třídního učitele a školního speciálního pedagoga. V následujícím textu se proto zaměříme na bližší vymezení těchto pozic.

5.2.1 Třídní učitel a školní speciální pedagog jako součást poradenského týmu

Přestože je funkce třídního učitele všeobecně zažita, jeho povinnosti nejsou v aktuálně platné legislativě pevně ukotveny (Krátká et al., 2020). Náplň práce třídního učitele se tak může na každé základní škole mírně lišit. Všeobecně se však jedná o úkoly spojené s koordinací vzdělávání, vedení pedagogické dokumentace a administrativy spojené se vzděláváním (Průcha et al., 2008).

Kromě výše zmíněných povinností mnohdy třídní učitel působí také jako součást poradenského týmu při řešení obtíží žáků v jeho třídě. „Jeho role má již sama o sobě určitý nádech poradenského charakteru. Vedle povinností souvisejících s výukou a administrativou má třídní učitel i zodpovědnost za rozvoj každého ze svých žáků“ (Vojtová, 2004, s. 176). Právě třídní učitel je mnohdy první osobou, které se žák/žákyně svěří se svými jak osobními, tak školními obtížemi. „Téměř 37 % respondentů ze sledované skupiny žáků druhého stupně několika základních škol uvedlo, že by se s žádostí o radu obrátilo právě na svého třídního učitele“ (Lazarová, 2005, s. 10). Právě z těchto

důvodů vzniká užší spolupráce mezi třídním učitelem a školním poradenským pracovištěm (dále jako ŠPP), která může nabírat nejrůznějších podob – od vedení poradenského rozhovoru mezi třídním učitelem a pracovníkem ŠPP až po společnou práci ve třídě (Mertin et al., 2013).

Školní speciální pedagog je společně s výchovným poradcem, školním metodikem prevence, a případně také školním psychologem či sociálním pedagogem, součástí již zmiňovaného *rozšířeného modelu* školního poradenského pracoviště. Jak již bylo zmíněno, obsazení pozice školního speciálního pedagoga není nařízeno zákonem, jedná se prozatím o funkci nadstavbovou (Čech & Hormandlová, 2020; Kucharská, 2013; Michalík et al., 2015; Valentová, 2012).

Standardní činnosti školního speciálního pedagoga jsou vymezeny ve vyhlášce č. 72/2005 Sb. v aktuálním znění. Dle vyhlášky spadají zmiňované činnosti do tří okruhů, kterými jsou *diagnostické a depistážní činnosti, konzultační, poradenské a intervenční činnosti a metodické, koordinační a vzdělávací činnosti* (Kucharská & Mrázková, 2014; Michalík et al., 2015; Valentová, 2012; *vyhláška č. 197/2016 Sb.*).

Lze tedy konstatovat, že školní speciální pedagog ve školním prostředí zastává mnoho rolí. Je poradcem, koordinátorem, je zodpovědný za plánování a dohled nad průběhem a výsledky naplánovaných činností. Je souběžně kolegou, podřízeným, zprostředkovatelem služeb či odborníkem. Ve vztahu ke kolegům z řad pedagogů proto někdy nemusí být zřejmé, zda vůči nim vystupuje v roli odborníka, či kolegy. Dle Kucharské (2013) je každá vyhraněná pozice nevhodná. Školní speciální pedagog by měl z jejího pohledu stát uprostřed. Podle situace a potřeby by měl vystupovat v roli rovnocenného kolegy, odborníka ale také poskytovatele podpory ve smyslu emocionální podpory či motivace.

Ve spolupráci školního speciálního pedagoga a třídního učitele hraje důležitou roli také jejich osobnostní nastavení, charakterové vlastnosti a schopnost *kooperace* (Šafrová in Knotová et al., 2014). Kooperací přitom rozumíme, v souladu s definicí uvedenou v Pedagogickém slovníku (Průcha et al., 2013), spolupráci různých aktérů, která je zaměřena na dosažení společného cíle. „Škola je považována za živý organismus, ve kterém se neobejdeme bez empatie, schopnosti spolupracovat a naslouchat, bez týmového ducha, kreativity, schopnosti přijímat inovace, vyjednávat a dělat kompromisy“ (Čech & Hormandlová, 2020, s. 29). V průběhu formování interprofesní spolupráce nezbytně dochází k vyjasňování rolí a také k rozvoji vzájemné dynamiky, která se posléze odráží v celkovém klimatu spolupráce (Bartoňová et al., 2019). V následujícím textu se budeme blíže zabývat vztahovou dimenzí ve vývoji interprofesní spolupráce školního speciálního pedagoga a třídního učitele na zvolené základní škole.

5.3 Metodologie výzkumného šetření a výzkumný design

Cílem výzkumného šetření je popsat vztahovou dimenzi v rámci interprofesní spolupráce speciálního pedagoga a třídního učitele na 1. stupni základní školy. Stanovený cíl je dále rozpracován do následujících *dílčích cílů*:

- popsat vývoj vztahu a interprofesní spolupráce;
- zjistit, jak aktéři spolupráci vnímají;
- zjistit, jaké vnitřní faktory považují aktéři ve vzájemné spolupráci za nezbytné;
- zjistit, jak aktéři vnímají vzájemnou komunikaci;
- zjistit, jak se aktéři ve vzájemné spolupráci cítí;
- popsat, jak aktéři spolupráci hodnotí v kontextu řešení problémových situací;
- zjistit, jaké externí faktory považují aktéři v kontextu budování vzájemných vztahů na pracovišti za podporující a inhibující.

5.3.1 Výzkumné otázky a sběr dat

Vzhledem k cíli výzkumného šetření byla stanovena hlavní výzkumná otázka ve znění: *Jaká je vztahová dimenze ve spolupráci školního speciálního pedagoga a třídního učitele?*

Z dílčích výzkumných cílů byly dále vyvozeny následující dílčí výzkumné otázky:

- Jaký byl vývoj vztahu a interprofesní spolupráce třídní učitelky a školní speciální pedagožky?
- Jak aktéři vnímají vzájemnou spolupráci?
- Jaké vnitřní faktory považují aktéři ve vzájemné spolupráci za nezbytné?
- Jak aktéři vnímají vzájemnou komunikaci?
- Jak se aktéři ve vzájemné spolupráci cítí?
- Jak aktéři hodnotí spolupráci při řešení problémových situací?
- Jaké externí faktory považují aktéři pro budování interprofesních vztahů na pracovišti za podporující a inhibující?

5.3.2 Výzkumný design

Pro výzkumné šetření byl zvolený kvalitativní výzkumný design s využitím *případové studie*. Jedná se o výzkumnou metodu, která se zaměřuje na detailní studium jednoho nebo několika málo případů a umožňuje tak jejich detailní zkoumání a popis, čehož by nebylo možné dosáhnout v hromadném souboru (Hendl, 2008; Průcha et al., 2013).

Pro sběr dat byly využity *polostrukturované rozhovory* s možností doplňujících otázek. Jednotlivé otázky vycházely ze stanovených výzkumných otázek a byly rozděleny do pěti tematických okruhů.

První okruh otázek se zaměřoval na zjištění osobní anamnézy participantů. Jednalo se o popis pracovní pozice participantek, konkrétní náplň jejich práce a také délku praxe.

Druhý okruh otázek se zabýval utvářením a vývojem interprofesního vztahu participantek. Otázky se zaměřovaly na popis prvního profesního setkání a začátků vzájemné spolupráce. Dále se otázky zabývaly klíčovými momenty ve vývoji profesního vztahu a dalšími důležitými faktory, které se na utváření vztahu podílely.

Otázky v rámci *třetího okruhu* měly za cíl popsat aktuální stav spolupráce participantek. Zabývaly se náplní a obsahem interprofesní spolupráce a také individuálním vnímáním pracovního vztahu participantkami v současnosti. Otázky se dále zaměřovaly na charakter a obsah komunikace a také na to, jak komunikaci participantky hodnotí a jak se v ní cítí.

Tématem *čtvrtého okruhu* otázek byly faktory ovlivňující interprofesní spolupráci. Otázky v rámci tohoto okruhu se rozdělovaly do dvou podkategorií – na faktory interní a faktory externí. V rámci interních faktorů se otázky zaměřovaly na odůvodnění toho, proč je z pohledu participantek jejich spolupráce funkční a také na vymezení faktorů, které v kontextu funkční spolupráce participantky považují za nezbytné. V případě externích faktorů byly zjišťovány posilující a inhibující faktory na úrovni školy.

Pátý okruh otázek se zaměřoval na popis interprofesní spolupráce participantek při řešení krizových situací. Otázky v tomto okruhu zjišťovaly přístupy a postoje participantek k řešení krizových situací a obecné postupy při jejich řešení. Otázky se rovněž zabývaly subjektivním hodnocením funkčnosti interprofesní spolupráce v kontextu řešení krizových situací a vymezením odlišnosti spolupráce při řešení krizových situací oproti řešení běžných, rutinních záležitostí.

5.3.3 Způsob analýzy dat

Analýza výzkumných dat spočívala v otevřeném kódování. Rozhovory byly se souhlasem participantek nahrávány a následně byl vyhotoven jejich doslovný přepis. Následující kroky analýzy dat probíhaly s využitím softwarového programu Atlas.ti. Data v textové podobě byla segmentována do významových jednotek, které byly

následně členěny do kategorií odvozených ze stanovených výzkumných otázek. Tyto kategorie se pak blíže zabývají jednotlivými aspekty vztahové dimenze interprofesní spolupráce školního speciálního pedagoga a třídního učitele.

5.3.4 Charakteristika místa šetření

Sběr dat probíhal druhý a třetí týden v září 2022 na základní škole ve vyloučené oblasti většího krajského města, kterou navštěvuje přibližně 450 žáků převážně romského etnika. Přibližně jedna čtvrtina žáků má přiznaná podpůrná opatření (dále jen PO) druhého až pátého stupně. Na základní škole jsou kromě osmnácti běžných tříd také dvě přípravné třídy a jeden ročník dálkové nástavby pro získání základního vzdělávání (Kurz pro získání základního vzdělání). Ve školním roce 2022/2023 na škole působí 41 učitelů a 22 asistentů pedagoga.

Škola má také zbudované rozsáhlé *školní poradenské pracoviště* (dále jen ŠPP), ve kterém v době výzkumu působili dva výchovní poradci, metodik prevence, sociální pedagog, čtyři speciální pedagogové, asistent ŠPP, psycholog pro metodickou podporu ŠPP (úvazek, 0,1). V předchozích letech býval součástí ŠPP také školní psycholog. Na začátku školního roku 2022/2023 škola měla otevřené dvě pozice školního psychologa, které se jim ale dlouhodobě nedařilo obsadit.

Vzhledem k tomu, že se škola nachází ve vyloučené lokalitě, se učitelé a pracovníci ŠPP setkávají se zvýšeným výskytem problémového chování žáků. Z tohoto důvodu je na škole vybudován systém pro předcházení a řešení složitých pedagogických situací vzniklých právě na základě nevhodného chování žáků. Tento systém je podrobně rozepsán v pedagogicko-organizační směrnici školy. Jedním z nástrojů řešení problémových situací ve třídě je tzn. *krizová intervence*. „Při mimořádných situacích ve třídě (výbuchy hněvu, urážky ze strany žáků, agrese mezi nebo ze strany žáků, neobvyklá emocionální reakce žáků) může vyučující volat pomoc ŠPP na tzv. krizovou intervenci“ (pedagogicko-organizační směrnice školy¹, školní rok 2021/2022). V rámci této krizové intervence pracovník ŠPP na vyzvání učitele navštíví třídu a pomůže pedagogovi vyřešit problémovou situaci. Nejčastěji je situace řešena odvedením žáka s problémovým chováním ze třídy a vedením krizové intervence s daným žákem v prostorách ŠPP. Po ukončení krizové intervence pracovník ŠPP udělá zápis, který následně může sloužit jako podklad pro výchovnou komisi. Systém krizových intervencí byl v roce 2019 vyhodnocen Českou školní inspekcí jako příklad inspirativní praxe (Česká školní inspekce Jihomoravský inspektorát, 2019²).

1 Z důvodu zachování anonymity školy není uveden přesný název pedagogicko-organizační směrnice. Zároveň tato publikace není uvedena ve zdrojích.

2 Z důvodu zachování anonymity školy není uveden přesný název zprávy České školní inspekce. Zároveň tato publikace není uvedena ve zdrojích.

Rozhovor se školní speciální pedagožkou proběhl osobně přímo ve škole v kabinetu, který v předchozím školním roce sloužil jako poradenská místnost a místnost pro výuku předmětu speciálně pedagogické péče (dále jen PSPP). Jedná se o malou místnost s pracovním stolem, pro práci žáků a dvěma křesly pro poradenský rozhovor. Druhý rozhovor pak na základě preferencí třídní učitelky proběhl online s využitím komunikační platformy Microsoft Teams.

5.3.5 Popis a charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumného šetření se zúčastnily dvě participantky působící na zvolené základní škole, a to školní speciální pedagožka a třídní učitelka na 2. stupni. V rámci záměrného výběru jsme prvně pro rozhovor oslovily školní speciální pedagožku a následně na základě jejího výběru a doporučení byla oslovena třídní učitelka na 2. stupni ZŠ. Z hlediska zaměření výzkumu bylo nezbytné, aby speciální pedagožka a učitelka vnímaly spolupráci mezi sebou jako dobrou, inspirující pro ostatní. Právě z tohoto důvodu jsme výběr druhého účastníka ve výzkumu nechaly „v rukou“ školní speciální pedagožky. Hlavní podmínkou výběru třídního učitele bylo, aby se jednalo o kolegu či kolegyni, se kterými se jí dobře spolupracuje.

Za účelem zachování anonymity byla participantkám změněna jména. Participantky se výzkumného šetření zúčastnily dobrovolně. O průběhu výzkumu, jeho záměru, způsobu zpracování a využití dat byly řádně informovány a svůj souhlas s účastí ve výzkumu potvrdily podpisem informovaného souhlasu. V textu níže uvádíme detailní charakteristiku participantek výzkumného šetření a zároveň přikládáme tabulku se základními informacemi.

Tabulka 5.1

Charakteristika výzkumného vzorku

Jméno	Pozice	Délka praxe	Délka praxe na zvolené škole
Soňa	speciální pedagožka	7 let	2 roky
Tereza	třídní učitelka	3 roky	1 rok

Soňa

Soňa je speciální pedagožkou na 2. stupni základní školy ve vyloučené lokalitě. Ve školství pracuje už sedm let. V rámci své pedagogické praxe působila kromě pozice školního speciálního pedagoga také jako učitelka na 1. stupni.

Na zvolené základní škole pracuje druhým rokem. První rok se její práce zaměřovala především na vedení předmětu speciálně pedagogické péče a vedení agendy speciálního pedagoga, do které podle Soni spadala převážně: „komunikace s poradnami, komunikace se školskými poradenskými zařízeními, versus rodiče, versus naši žáci, a i ostatní učitelé. Případně spolupráce s učiteli, asistenty...“. Od začátku školního roku 2022/2023 se pracovní náplň Soni změnila. Vedení PSPP přenechala další kolegyni a místo toho se věnuje agendě školního speciálního pedagoga a podpoře jiných žáků bez SVP. Zároveň se více věnuje podpoře učitelů přímo ve třídách, kterým se, dle jejích slov, předtím nestíhala plně věnovat.

Tereza

Druhou participantkou výzkumného šetření je Tereza, která pracuje na zvolené základní škole druhým rokem jako učitelka matematiky a chemie a od školního roku 2021/2022 také jako třídní učitelka sedmého ročníku. Před nástupem na základní školu pracovala Tereza jako volnočasová pedagožka ve školském zařízení zaměřeném na environmentální vzdělávání. I přes předchozí pracovní zkušenosti se Tereza se spoluprací se ŠPP poprvé setkala až v současném zaměstnání.

Souběžně s prací na základní škole Tereza dokončuje vysokoškolské vzdělání na filozofické fakultě v oboru Učitelství českého jazyka a literatury pro střední školy.

5.4 Analýza dat

Následující text popisuje vztahovou dimenzi interprofesní spolupráce školního speciálního pedagoga a třídního učitele na zvolené základní škole. V rámci analýzy se zaměříme na formování a vývoj vztahu, vnímání spolupráce samotnými aktéry a vymezení podmínek, které participantky v kontextu funkční spolupráce považují za nezbytné. Dále se zaměříme na komunikaci a také na to, jak participantky vzájemnou spolupráci hodnotí z hlediska emočního prožívání. V neposlední řadě se budeme zabývat také tím, jak participantky spolupráci hodnotí při řešení problémových situací a jaké vnější faktory považují z hlediska budování interprofesních vztahů ve školním prostředí za posilující či inhibující.

5.4.1 Vývoj interprofesní spolupráce

Vývoj interprofesního vztahu Terezy a Soni můžeme sledovat z několika úhlů pohledu. Pro zjednodušení jsme se rozhodly vývoj vztahu popsat chronologicky s tím, že dalšími popsányými proměnnými jsou *iniciace spolupráce* a *hlavní námět spolupráce*.

Z hlediska času můžeme vývoj vztahu rozdělit do tří hlavních fází. V *první fázi* Tereza a Soňa spolu navázaly spolupráci. Ze strany Soni se spolupráce začala vyvíjet přes krizové situace a pozorování ve třídě, kde Tereza vyučovala matematiku. Z pohledu Terezy se spolupráce začala rozvíjet při pozorování výuky a následném vyhodnocení pozorování, kdy se Tereza v rámci vyhodnocení od Soni dozvěděla podstatné a potřebné informace, které jí pomohly řešit situace ve výuce a zároveň tyto informace byly pozitivně laděné. To ji motivovalo k další spolupráci. „Takže ona mě pozorovala v matematice a na to konto jsem se jí zeptala teda, co vyzorovala, protože mě to taky zajímalo, protože s tou třídou trávím hodně času“ (Tereza).

Ze začátku spolupráci *iniciovala* spíše Soňa při výše zmíněném pozorování a při řešení krizových situací ve třídě. Ze strany Terezy pak šlo převážně o zájem o informace z pozorování a přijetí pomoci při řešení krizových situací. Z hlediska *námětu spolupráce* se převážně jednalo o okamžitou pomoc a zamezení rozvoje nežádoucího chování ve třídě a následný rozbor těchto situací. Četnost setkávání odpovídala počtu vzniklých problémových situací.

Ve *druhé fázi* se spolupráce postupně měnila. Z pohledu Soni Tereza potřebovala pomoc pouze v extrémních krizových situacích. „Ona je tedy schopná si velmi často to vyřešit sama, že volá jenom v situacích extrémních. Takže mi ve stručnosti jenom řekne“ (Soňa). Právě snížením potřeby potírání nevhodného chování žáků vzniklo ve spolupráci kolegyně prostor nejen pro rozvoj strategií prevence vzniku krizových situací, ale také pro sdílení informací ohledně jiných žáků se SVP. „Sama chodila s tím, že se chce prostě zeptat na nějaké věci. Tím nemyslím čistě úplně jenom výchovně, ale i nějak ohledně těch dětí, co mají jakdyby ve zprávách, jak s nimi pracovat, jak dělat tohle a tak dál“ (Soňa). Zároveň se Tereza i Soňa zaměřovaly i na jiné třídy než na tu, ve které měla Tereza největší potíže. „S naší speciální pedagožkou jsem komunikovala pouze, když jsem měla problém. A já jsem s tou třídou konkrétně tolik problémů neměla. Takže s ní jsem řešila pouze třeba případy z jiných tříd, a ne ohledně tady té mé“ (Tereza). Ve druhé fázi byla *iniciace spolupráce* spíše na straně Terezy a speciální pedagožka převážně odpovídala na pobídku spolupráce.

Ve *třetí fázi* spolupráce Terezy přijala pozici *třídní učitelky* sedmé třídy. Změna pozice Terezy proměnila *námět spolupráce* se Soňou. Kolegyně spolu řešily nejen otázky spojené s výukou Terezy, ale i potřeby, potíže a organizaci výuky ve třídě. „Jsme začaly komunikovat na té úrovni třídní učitel a speciální pedagog až letos v tom přípravném týdnu, kdy jsem řešila zprávy na jednotlivé děti a ke komu asistent a ke komu tamten a tady tyhle věci“ (Tereza).

Zároveň nová pracovní pozice Terezu stavěla do role *poradce pro ostatní učitele*, kteří v její třídě vyučovali. „A tedka, co jsem třídní učitel, tak se tam přidala ta úroveň toho, že mám nějakou svoji třídu a chci, aby to tam fungovalo, to znamená, že můj zájem je, aby i ti ostatní učitelé tam měli nějakou dobrou atmosféru“ (Tereza). Tereza se tak stala klíčovým pracovníkem pro řešení obtíží ve své třídě. Se Soňou nadále řešila problémy své třídy, ale se zaměřením na obtíže, které měla její třída s ostatními kolegy.

Moje třída má problém naprosto běžně s novými učiteli, to znamená, že já jsem hodně komunikovala právě se speciální pedagožkou, protože ona to má vyzorované ze třídy, jak se chová, když tam nejsem já, když tam není nikdo, ke komu mají velkou autoritu. To znamená, my jsme už si dělaly schůzku třeba s novými učitelkami, co učí, myslím, že to je němčina, němčinu, angličtinu, kde právě udělaly největší peklo ty moje děti a už jsme to řešily na té úrovni, že jsme si předávaly trošku takový ty tipy, triky, co na koho, co na koho ne, jak by se dalo s tou třídou pracovat. (Tereza)

Ve třetí fázi spolupráce došlo k částečnému vyrovnání *iniciace* ke spolupráci kolegyně (stále spolupráci častěji iniciovala Tereza, ale rozdíl je velmi mírný). K tomuto vyrovnání nejvíce přispělo to, že Soňa se začala obracet na Terezu při řešení obtíží vzniklých v její třídě. Iniciativa spolupráce se tedy mění z role poradenské (učitel vyhledává a speciální pedagog nabízí) do kooperativní (oba vyhledávají a oba nabízí).

5.4.2 Vnímání interprofesní spolupráce aktéry

Velmi zajímavými a charakteristickými aspekty spolupráce Soni a Terezy jsou pocit *podobného pedagogického smýšlení* a *vzájemného porozumění*, které do velké míry ovlivňují další oblasti jejich vzájemné spolupráce, zejména komunikaci a řešení konkrétních situací. Obě participantky vnímají, že si vzájemně rozumí, na různé situace mají tendenci nahlížet velice podobně a také mají podobný styl, kterým přistupují k jejich řešení.

Řekla bych, že jak každý má trošku jiný styl, svým způsobem vychovává, zpracovává informace, přistupuje k těm problémům, jak je řešit, tak si myslím, že to, že spolu dokážeme spolupracovat, je hodně dáno i tím, že samy od sebe [pozn. s Terezou] máme jako kdyby obdobné praktiky. Tím chci říct to, že občas když něco říkám učitelům, tak oni to prostě nepřijmou nebo to dělají úplně jinak, přijde jim to úplně nesmyslné a prostě celou tu situaci řeší jinak. A s Terezou jsme prostě jako kdyby od začátku to měly nastavené hodně podobně. (Soňa)

Je ovšem důležité podotknout, že i přes poměrně intenzivní porozumění a podobné smýšlení popisují jak Soňa, tak také Tereza vzájemný vztah jako čistě *profesionální* bez přesahu do osobní sféry.

Vzájemnou interprofesní spolupráci vnímají obě participantky jako velmi *funkční*, tedy takovou, která vede k řešení aktuálních problémů či reaguje na potřeby jednotlivých aktérů vzdělávacího procesu. „[...] vím, že když tam dojdu, tak tu věc vyřeším. Nebo začnu řešit“ (Tereza). Tento aspekt považují za důležitý obě participantky, o něco intenzivněji ho však vnímá Tereza, které jakožto začínající učitelce možnost spolupráce se školní speciální pedagožkou přináší navíc pocity *ujištění a podpory*. „Tak to nej je určitě takový ten pocit, že v tom jako nejsem sama. Že já jsem ten třídní učitel, papírově [...] Já jsem ta osoba, která by měla tam být, ale já mám takovej pocit, že mám jako za sebou takovou tu podporu toho dalšího“ (Tereza).

Dalším důležitým aspektem je *dostupnost* spolupráce. Ta je dle participantek vždy závislá na všech účastnících a skládá se ze dvou složek – časové dostupnosti a ochoty. V případě spolupráce Soni a Terezy je patrné, že obě participantky považují vzájemnou spolupráci za důležitou a mají zájem ji aktivně rozvíjet. To se projevuje také v jejich individuálním přístupu a snaze prioritizovat dílčí profesní úkoly tak, aby byl pro vzájemnou spolupráci vymezen dostatečný prostor dle aktuálních potřeb.

[...] nehledě na to, kolik tady máme všichni práce, tak já kdykoliv tam dojdu, tak se zeptám: „Máš na mě čas? Teďka potřebuju říct tohle a tohle.“ A ten čas tam vždycky je. Je tam ten prostor nebo mi řekne: „Jo, za půl hodky můžu, dojdi.“ A řešíme a sedíme a jsme tam do té doby, než to všechno nevysypeme ze sebe, než si předáme ty informace. Takže ten přístup je strašně jako pro mě příjemný v tom, že je ten člověk jako takhle přístupný i třeba prostě v momentě, kdy vím, že na stole má kupu své práce, já mám na stole kupu své práce, ale potřebujeme teďka řešit nějakou záležitost jako teď a prostě ji vyřešíme. (Tereza)

Vzájemnou spolupráci Soňa a Tereza dále popisují jako *aktivní a oboustrannou*. Obě participantky v ní zaujímají aktivní role, byt jsou tyto z důvodu rozdílných kompetencí a odbornosti odlišné. Ze strany třídní učitelky se aktivita projevuje zejména pravidelnou *iniciací komunikace* se školní speciální pedagožkou v případě potřeby konzultace či podpory. V tomto ohledu tak lze třídní učitelku považovat za hlavního iniciátora spolupráce. Po úvodní iniciaci pak participantky diskutují a společně hledají řešení konkrétních situací. „Řekne mi tu situaci, která... řekne mi, na co se chce zeptat, a pak to spolu probíráme“ (Soňa).

Hodně se taky stává, že vlastně ta speciální pedagožka tam ještě něco přisadí, jo [...] protože pořád přece jenom má nějakou tu svou odbornost a řekne: „já si myslím, že to je třeba kvůli tomuhle nebo může tam bejt ještě jinej důvod.“ A v tom se vlastně zastavíme a začneme hledat to řešení nějaký. Začneme přicházet na to řešení společně. (Tereza)

5.4.3 Interní faktory podmiňující funkční interprofesní spolupráci

Z pohledu speciální pedagožky Soni je pro funkční interprofesní spolupráci v první řadě nezbytný *zájem učitele* a jeho vlastní *aktivita*. Dle ní mohou školní speciální pedagog a také další poradenská pracovníci v rámci školního poradenského pracoviště své služby pouze nabízet. Klíčový je ovšem zájem učitele a jeho vlastní iniciativa, kdy učitel v závislosti na svou aktuální situaci a potřeby tyto služby aktivně vyhledává a využívá.

Aby ten člověk chtěl komunikovat, nebo minimálně to nebylo něco, co musí, protože mu to nařídilo vedení. Je to primárně jeho vlastní iniciativa. [...] Určité procento pedagogů nechce, nemá tu potřebu, úplně tohle konzultovat. [...] Nejen na téhle škole, předtím se mi to stávalo také, nevyužívají tady tyhle části speciálního pedagoga. Nebo školního poradenského pracoviště nevyužívají. (Soňa)

V případě spolupráce s Terezou si proto Soňa cení toho, že ji Tereza aktivně vyhledává, iniciuje spolupráci a také jeví zájem o dotahování věcí do konce.

Tereza je typ učitele, který to využívá, chodí si pro rady, chce o tom mluvit, chce to konzultovat, a tím pádem se mi s ní dobře spolupracuje. [...] Že ona potom opravdu přijde a začne to řešit s tím dítětem a potom i se mnou. (Soňa)

Dle Soni může být vyhledávání a využívání poradenských služeb učiteli závislé také na jejich schopnosti *reflektovat vlastní jednání*, *pracovat s chybou* a také na *ochotě implementovat případné změny* v rámci své profesní činnosti.

Že třeba moje jednání mohlo, aniž bych já si to v té chvíli uvědomila, mít negativní následek pro toho druhého. Tak si to uvědomit a netrvat si na tom, že jsem to tak udělala jenom proto, že jsem to už udělala. Ale uvědomit si, že to mělo tenhle dopad. A ta sebereflexe pro mě znamená to, že si nahlas přiznám: To jsem třeba nevěděla, promiň, kdybych to věděla, tak to takhle neudělám. Netušila jsem to, tak se pojďme domluvit, jak předcházet těm situacím, kdy jedna strana neví důležité nějaké faktory té situace z druhé a pak omylem udělá něco, co se té druhé straně třeba nelíbí. (Soňa)

Podle slov třídní učitelky Terezy hraje při rozhodování učitelů, zda se na školního speciálního pedagoga obrátit, či nikoliv, hlavní roli to, jak poradenský pracovník na svoje kolegy (a také žáky) působí. Důležité jsou v tomto kontextu nejenom *odborné kompetence*, ale také jeho *charakterové vlastnosti*, projevený *zájem* či *ochota*. V oblasti odborných kompetencí oceňuje Tereza na speciální pedagožce Soni zejména její skvělé pozorovací dovednosti, které vedou k novým zjištěním a důležitým informacím, které jí Soňa posléze sděluje. Velmi oceňovaná je také schopnost Soni poradit a podpořit Terezu při řešení různých situací či problémů.

Já tedy hodně jako beru tu odbornost, protože mně přijde, kdekoliv ona dělala to pozorování, byla v té třídě, sledovala, jak se chovají, tak opravdu potom od ní ty informace

máte. Že už jsem zažila v jiných případech, že někdo mně pozoroval třídu a pak jsem se nedozvěděla vůbec nic nebo nic nového, jo. Tak říkám, to je mně ale docela k ničemu. Ale tady v tom případě vždycky dostanu nějakou tu informaci. (Tereza)

Neméně důležitým faktorem je také zkušenost školní speciální pedagožky, která se odráží v hlubší znalosti žáků plynoucí z předchozí práce s nimi a případně také znalosti jejich rodinného prostředí či aktuální životní situace.

V oblasti charakterových vlastností a osobnostního ladění si pak Tereza u Soni cení její vlídnosti, vhodně nastavených hranic, ochoty, zájmu, otevřenosti a také toho, že dělá spolupráci dostupnou.

Tak klíčový určitě bude jako celkově charakter, povaha naší speciální pedagožky. Ona podle mě takhle působí i na ty žáky. Ona je velmi vlídná, ale zároveň vůbec ne taková ta hodňoučká. Ona si velice dobře umí nastavit ty hranice, který má ten žák a myslím si, že v tomhle je i dobře, že tohle radí i těm novým pedagogům, kteří třeba přijdou a zeptaj se jí na nějaký názor nebo něco. [...] Mám pocit, že vždy, když potřebuju něco řešit, tak ona si to na tom, nějakým tom žebříčku toho, co potřebuje udělat, tak si to nějakým způsobem nastaví a řekne mi, hele, můžu až zítra nebo můžu teď, povídej. Neodkládá se to. (Tereza)

Obě participantky se dále shodly, že pro funkční spolupráci je nezbytná vzájemná důvěra, respekt, tolerance, férovost, důslednost ve smyslu dotahování domluvených věcí do konce a v neposlední řadě otevřená komunikace (viz dále v sekci podoba komunikace).

Férovost, určitě spravedlivost a férovost, ta je strašně důležitá. [...] A pak už vlastně takové ty klasické společenské komunikační věci, jako že ta vzájemná tolerance, abychom si věci vysvětlovaly, abychom jsme se domluvily, jak to bude probíhat, nedocházelo k těm nedorozuměním, když už k nim dojde, tak abychom si je uměly vysvětlit. [...] A druhá věc je ta, že když už máme jiný názor, tak to podle mě, tak to obě dvě vnímáme tak jako přínos, že to vidíme z různých úhlů pohledu. A můžeme potom prodiskutovat, který by byl lepší. (Soňa)

5.4.4 Podoba komunikace

Komunikace Terezy a Soni je vedena na profesionální, ovšem neformální úrovni. Obě participantky vzájemnou komunikaci popisují jako velice otevřenou a přímou, při níž dochází k oboustranné výměně konstruktivní zpětné vazby. Právě možnost komunikovat i negativní pocity či nesouhlas s jednáním druhého je z jejich pohledu v procesu konstrukce řešení situací nezbytné.

[...] že si dokážeme dát zpětnou vazbu: „Hele, tohle jsem tedka nechtěla, tohle se mi nelíbilo, jak jsi to udělala. Předpokládala jsem, že by se to mělo udělat takhle a takhle.“ A ta druhá strana tím pádem otevřeně vysvětlí: „Já jsem to myslela a udělala proto a proto, z těchto důvodů.“ A dokážeme pak dojít ke konstruktivnímu řešení. (Soňa)

V tomto kontextu Soňa a Tereza dále popisují, že v případě nedorozumění jsou schopné si situaci vyjasnit a předcházet tak zbytečným konfliktům.

Ale na druhou stranu si dokážeme vysvětlit třeba i případné nedorozumění, že jsme to každá udělaly po svém. Jakože nenastane to, že bychom se na sebe urazily. [...] Že to nebylo myšleno špatně a vlastně jsme to chtěly udělat stejně. Takže když to shrnu, nedocházíme ke konfliktům, protože si je okamžitě říkáme, jak to která myslela. Takže dokážeme tu situaci spolu vyřešit. (Soňa)

Již zmiňované podobné pedagogické smýšlení tak, jak ho popisovaly obě participantky, se nezbytně odráží také v jejich komunikaci, kterou popisují jako *jednoduchou*. Obě participantky vnímají, že mají na věci často stejný nebo podobný pohled, podobně rozumí příčinám a důsledkům situací a preferují podobné způsoby jejich řešení. To vše má dle jejich slov za následek to, že je pro ně vzájemná komunikace *srozumitelná* a snadno se shodnou.

Mně totiž přijde, že ta komunikace je jednoduchá v tom, že my vidíme stejný věci. [...] Jsou to stejné nějaké vzory chování těch dětí, stejná atmosféra, pokud se děje něco, tak se tam děje něco. [...] A tohle si myslím, že vidíme hodně podobně, proto ta komunikace mi přijde taková dobrá. Že jako my víme: „Ano, vidíš tohle? Já vidím to samý.“ Tak teď pojďme přijít na to, jak to budeme řešit, jestli to budeme řešit, jak moc, s kým přesně a tak. Takže proto mně přijde ta komunikace jakoby v tomhle případě jako nenáročná a jednoduchá, protože si to takhle předáváme velice jednoduše, jo. (Tereza)

Jednoduchost vzájemné komunikace Tereza připisuje také *charakterovým vlastnostem* a *osobnostnímu ladění* speciální pedagožky Soni.

Já nechci, aby to vyznělo blbě, ale ono jako jednoduché mi to přijde taky jako z nатуry naší speciální pedagožky, že ta komunikace s ní je jako opravdu nenáročná v podstatě. Jo, že to není nic, že bych tam seděla na těch schůzkách a zběsile bychom se domlouvaly, co a jak, a nechápaly bychom se. Tak si myslím, že naopak ta nějaká ta flow většinou na těch schůzkách jako bývá. (Tereza)

Soňa a Tereza si mezi sebou rovněž vytvořily *verbální* a také *neverbální komunikační znaky*, které užívají zejména v situacích, kdy danou situaci nemohou otevřeně pojmenovat či popsat (například před celou třídou). Užívání těchto znaků podle participantek plyne zejména z dlouhodobosti spolupráce, hlubší znalosti komunikačního partnera a vzájemného porozumění.

Už máme jenom takový jako verbální znaky, dá se říct. Takže mi nemusí před celou třídou znovu opakovat, co přesně se stalo. Že mi jenom řekne: „Klasika tohle, víš, já potom přijdu.“ [...] Tím myslím, že takové to klasické, když už s někým komunikujete ve stejné situaci několikrát, tak už se na sebe jenom podíváte a víte a ani nedopovíte větu a víte, co tím myslíte. (Soňa)

5.4.5 Emoční prožívání aktérů

Soňa i Tereza vnímají vzájemnou spolupráci velmi *pozitivně a přínosně*. Pociťují jednoznačný zájem té druhé aktivně se na spolupráci podílet a spolupracovat při řešení konkrétních situací. Obě participantky se shodují na tom, že je společná spolupráce baví a že je také profesně posouvá. „Já mám většinou radost, že něco budeme zase řešit. Určitě jsou to pozitivní pocity, když přilítne, i když něco zrovna dělám“ (Soňa).

V procesu konstrukce návrhu řešení je pak patrná *kooperace a vzájemnost*. Byť Soňa jakožto speciální pedagog jednoznačně vystupuje v roli odborníka, na řešení se vždy podílejí společně. Tereza má tedy možnost přímo se na návrhu řešení podílet tak, aby s ním byla také ztotožněna. „To si myslím, že je správný postup naší speciální pedagožky. Že ona se zeptá, jak je správné postupovat: ‚Jak to vidíš teďka?‘ jo, co to... Já jí řeknu, že mám nějakou představu nebo jí naopak řeknu, já prostě nevím, co s tímhle mám dělat, porad. A začneme vlastně vymýšlet“ (Tereza).

Nesmírně důležitým aspektem spolupráce Soni a Terezy je *vzájemná důvěra*. Obě participantky pociťují, že mohou otevřeně sdílet informace, dojmy a prožitky včetně těch negativních, a že se jim dostane přímé a konstruktivní zpětné vazby. Tento aspekt je důležitý pro obě participantky, pro Terezu v roli začínající pedagožky má ovšem přidanou hodnotu také v tom, že v takto nastavené spolupráci nepociťuje strach přiznat případné pochybení či požádat v případě potřeby o pomoc či konzultaci.

Že to není žádné kličkování, žádná nějaká omáčka. Že jsou to prostě konkrétní informace, což pomůže hodně, jo. [...] Je to takový konkrétní, hodně přímý, jo vůbec se s tím to... „Můžu ti to říct upřímně?“ „Jasně, řekni upřímně.“ „No, oni zneužili toho, žes udělala toto nebo tamto, jo.“ Tady ty informace tam prostě jdou přesně. (Tereza)

V případě nesouhlasu si také participantky vzájemně naslouchají a je patrný oboustranný zájem o dosažení vzájemného porozumění.

Byť se jedná o profesionální vztah, školní speciální pedagožka poskytuje třídní učitelce také *bezpečné prostředí*, k jehož vytvoření kromě vzájemné důvěry přispívá také zázemí školního poradenského pracoviště.

[...] většinou odsud chodím jako v podstatě uklidněnější. [...] Když tam ten člověk přijde, tak ví, že si může sednout a prostě pět minut klidně se vydýchat, než začne vůbec mluvit o tom, co má jako na srdci. Takže jsem ráda. Oni tam teďka přestavěli nábytek, takže maj tam teďka takovej kulatej stůl rytířskej, je to úplně výborný. A je to takový příjemný... (Tereza)

5.4.6 Řešení problémových situací

Jak již bylo výše popsáno, škola má *integrováný systém podpory* pro řešení obtížných situací ve třídě (nazývaný *krizová intervence*). Podle Soni začíná krizová intervence vstupem poradenského pracovníka do třídy, kdy mu vyučující popíše situaci ve třídě. Popis situace je dle participantek různý a odvíjí se od situace ve třídě. Všeobecně by měl učitel stručně vysvětlit, proč ŠPP volal a co si přeje, aby se dělo. Zároveň Soňa nechává zadání zakázky na učiteli i z toho důvodu, že učitel sám ví, co je vhodné teď před třídou verbalizovat a co už ne.

A vzhledem k tomu, že tam ten vyučující na rozdíl ode mne u té situace byl, tak trochu nechávám na něm, že buď mi řekne: „On vám to řekne,“ a tím chápu to, že není vhodné to teďka nahlas opakovat. On vám to řekne sám a já si to potom přijdu ještě vyhodnotit, anebo to sám řekne před třídou. (Soňa)

Právě předávání informací a hledání vhodných formulací při předávání žáka mohou vést k rozvoji *neverbálních a verbálních znaků*, které už byly popsány výše.

Krizová intervence nekončí pouze odvedením studenta ze třídy a řešením jeho obtíží mimo výuku, ale *vyhodnocením krizové intervence*. Při vyhodnocení se setká pracovník ŠPP s učitelem a podrobně si vysvětlí, co se ve výuce stalo, co se dělo dále, případně jak předcházet vzniku obdobných situací. Z pohledu Soni je vyhodnocení krizových intervencí nezbytné.

Právě mně přijde důležitý, aby ten vyučující vůbec měl potřebu tohle si jít nějakým způsobem, my tomu říkáme, vyhodnotit. Když už volá na školní poradenské pracoviště, takže odchází z jeho hodiny někdo na krizovku, pak by měl se potom zajímat o to, jak to dopadlo. A měl by sám od sebe mít tu... chtít vědět, jak se to vyřešilo a jak tomu předcházet. (Soňa)

Na druhou stranu však dodává, že velké množství učitelů z různých důvodů o vyhodnocení krizových intervencí nejeví zájem.

Ve spolupráci participantek je zájem Terezy o vyhodnocení krizových situací poměrně výrazný. Tereza sama bere vyhodnocení jako svoji pracovní povinnost. Zároveň má aktivní zájem ohledně chování žáků v ŠPP. „Beru to jako svoji nějakou zodpovědnost jít se zeptat. Hele, poslala jsem ho já z té třídy...“ (Tereza). Na druhou stranu však dodává, že dostat se k vyhodnocení krizové intervence je většinou náročné. Převážně pak z důvodu další výuky a jiných povinností. „Jediný, co mi chybí, je tak, já většinou mám problém s tím, že bych chtěla vědět, jak to skončilo ta situace, co vlastně ten žák řekl nahoře a tady tu informaci, k té informaci je strašně těžký se dostat, protože další hodinu učíte“ (Tereza).

Kromě systémové podpory Tereza a ostatní pedagogičtí pracovníci využívají ŠPP při konzultaci potíží se žáky nebo s výukou. Oproti krizové intervenci, kdy ŠPP pracuje převážně s žákem a s učitelem situaci následně vyhodnocuje, při konzultaci obtíží pracují poradenská pracovníka primárně s učitelem, který problémové situace následně sám řeší ve výuce. Tereza často využívá konzultace s ŠPP ohledně své výuky. Její konzultace jsou většinou nárazové v době volna mezi výukou.

Ano, většinou to vypadá takhle, že nám vltne do ŠPP a strašně rychle říká, jestli máme minutu, že chce něco strašně rychle probrat, a tak to na sebe chvilku chrlíme. Občas se do toho, když máme trošku více času, tak to řešíme třeba dvacet minut a pak zase utíká s tím, že nestíhá, dál. Ale tak to tady mají všichni. (Soňa)

Při řešení problémových situací se do komunikace mezi speciální pedagožkou a třídní učitelkou často přidávají i jiní kolegové z ŠPP. V takovém případě řešení konkrétních situací probíhá formou kooperace v multioborovém týmu, což zejména z hlediska sdílení informací a společného hledání vhodného řešení považují obě participantky za velmi přínosné. Tereza navíc vnímá, že spolupráce v multioborovém týmu jí v některých případech pomáhá lépe porozumět žákům, a tím pádem i lépe zvolit přístup odpovídající jejich reálným potřebám.

Hodně často se mně stává, že když dojdou [pozn. do ŠPP] a dojdou zrovna vyloženě za speciální pedagožkou, tak se na mě otočí ještě někdo jiný. A třeba když mají ten čas, tak si to vyslechnou a můžou se k tomu vyjádřit. Hodně často se mi to stává, že mi k tomu dají i něco oni. Jo, máme tam psychologa, máme tam sociálního pedagoga a když ví, o co se jedná, ví o tom žákovi nebo ví o té rodinné situaci, tak ještě oni něco přidají, což je strašně taky jako super, jo. A myslím si, že to ani neblokuje tolik jakoby tu mou komunikaci s tím jedním člověkem, ale že to tak jako přidává do toho. (Tereza)

5.4.7 Externí faktory ovlivňující budování interprofesních vztahů na pracovišti

V oblasti externích podmínek pro budování vztahů na pracovišti participantky popisovaly jak *podporující*, tak *inhibující faktory*.

Přestože převážná většina komunikace a následné spolupráce kolegyně začíná krátkým setkáním na chodbě, obě participantky hodnotí jako velmi podporující pro spolupráci *zázemí ŠPP*. „No, tak určitě k tomu přispívá i to, že máme tu místnost, na poměr ostatních kabinetů na této škole, poměrně velikou. Dá se tam posadit, máme tam stůl“ (Soňa). Celkově pracovní ŠPP působí dle participantek jako místo, kde si učitel může oddechnout, vyzpovídat se a zároveň získat nové informace nejen od speciální pedagožky ale i jiných poradenských pracovníků ze ŠPP. K příjemné atmosféře pracoviště přispívají i drobné detaily, kterými Soňa místnost vybavuje. Jedním

takovým detailem je drobné občerstvení pro návštěvníky. „Já tam občas dám do mísy třeba jablka nebo nějaké jiné ovoce nebo tam máme oplatky a na to ti učitelé taky rádi chodí. Jak oni uvidí oplatek, tak vejdou a začnou si s námi povídat, co se jim stalo přes den. Lákáme je na sladkosti“ (Soňa).

Neméně důležitým faktorem pro rozvoj spolupráce je podpora vedení školy v podobě *vybízení ke spolupráci učitelů se ŠPP*. Vedení školy podporuje učitele k aktivní spolupráci se ŠPP. Zároveň však je spolupráce stále na dobrovolné úrovni a učitelé ji mohou využívat podle vlastního uvážení a potřeby. „Mně totiž přijde, že tady je to hodně podporováno, jakože se tu mluví. Třídní učitelé, bavte se se ŠPP. Ale pokud to jako neuděláte, tak to nikdo neudělá za Vás, ani Vás do toho nedotlačí“ (Tereza). Zároveň však obě participantky dodávají, že u mnoha kolegů pouhé vybízení nestačí. „Což třeba spoustu pedagogů, ne asi jen na téhle škole, předtím se mi to stávalo také, nevyužívaj tady tyhle části speciálního pedagoga nebo školního poradenského pracoviště nevyužívají“ (Soňa). Částečně si nezámjem ostatních kolegů o spolupráci se ŠPP vysvětlují *rozšířenou pracovní náplní učitelů*. „Ještě mě napadá, co jako může brzdit tu spolupráci, je to, že myslím, že u nás na škole se dává hodně lidem jako hodně kompetencí každému. A opravdu potom nestíhají ti lidé svoji práci nebo jsou tak na hraně, aby to stihli...“ (Soňa). Vzhledem k rozsáhlé pracovní náplni učitelů pak musí pedagogové prioritizovat různé povinnosti a na dobrovolnou spolupráci se ŠPP jim už nezbyvá čas a energie. „Každý ten učitel má tolik prostě povinností za ten den, co musí udělat, že většinou nemá jako svoji prioritu číslo jedna, jít si na hodinku pokecat, když to řeknu takhle nadneseně“ (Tereza).

S podporou vedení školy se úzce pojí další podporující faktor, a to *povědomí učitelů o práci ŠPP*. Učitelé sami potřebují vědět, s jakými problémy se mohou na pracovníky ŠPP obrátit a zároveň si tím mohou uvědomit výhody plynoucí ze spolupráce se ŠPP.

Jako inhibující faktor uvedla Soňa absenci *neformálního setkávání pedagogických pracovníků*. „No, tohle na škole nefunguje, ač jsme se o tom už bavili v tom poradenském pracovišti, že my bysme třeba byli rádi za to, aby to fungovalo. Že ty teambuildingy, nějaká akce a nějaká možnost se tady setkávat s ostatními kolegy neformálně by byla super. Já bych to ocenila“ (Soňa).

5.5 Závěry výzkumného šetření

Výzkumné šetření si kladlo za cíl popsat prostřednictvím případové studie vztahovou dimenzi interprofesní spolupráce školního speciálního pedagoga a třídního učitele. Pro tyto účely byla stanovena hlavní výzkumná otázka ve znění: *Jaká je vztahová dimenze ve spolupráci školního speciálního pedagoga a pedagoga?* S cílem zodpovědět

hlavní výzkumnou otázku uvádíme v následujícím textu závěry dílčích výzkumných otázek a posléze také vyhodnocení hlavní výzkumné otázky.

5.5.1 DVO1: Jaký byl vývoj vztahu a interprofesní spolupráce třídní učitelky a školní speciální pedagožky?

Interprofesní spolupráce Soni a Terezy začala z pohledu Soni při řešení problémových situací (krizových intervencích) a pozorování ve třídě, ze strany Terezy pak při pozorování při její výuce. Iniciace spolupráce byla zpočátku (v první fázi) spíše na straně Soni, Tereza však měla aktivní zájem o informace z řešení krizových situací a pozorování. Hlavním námětem spolupráce bylo řešení problémových a krizových situací ve třídě.

Postupně došlo ke zvyšování kompetencí Terezy, která ve druhé fázi spolupráce zvládala většinu krizových situací řešit samostatně. Na Soňu se obracela pouze v případech extrémních situací. Námět spolupráce se postupně měnil od řešení akutních problémů k prevenci nežádoucího chování žáků a sdílení informací ohledně žáků se speciálně vzdělávacími potřebami, přičemž iniciace spolupráce byla ve druhé fázi primárně na straně Terezy.

Výrazná změna ve spolupráci nastala ve chvíli, kdy se z Terezy stala třídní učitelka. Tereza vnímala, že s pozicí třídního učitele se pojily i zvýšené nároky na spolupráci s ostatními učiteli. Pro ty se rovněž stala pedagogickou poradkyní v řešení výukových, ale i jiných obtíží spojených s její třídou. Přijetím poradenské role se proměnila i iniciace a námět spolupráce obou kolegyň. Soňa začala Terezu aktivně vyhledávat z důvodu řešení obtíží spojených s její třídou. To mělo vliv i na formu spolupráce, kdy se čistě poradenská spolupráce kolegyň přesunula ke spolupráci kooperativní.

5.5.2 DVO2: Jak aktéři vnímají vzájemnou spolupráci?

Interprofesní spolupráci Soňa a Tereza vnímají jako čistě *profesionální* bez přesahu do osobní sféry jejich života. Jedním z jejich charakteristických rysů jsou poměrně intenzivní sdílené pocity *podobného pedagogického smýšlení* a *vzájemného porozumění*, které se do velké míry odráží také v oblastech komunikace a řešení konkrétních situací.

Vzájemnou spolupráci participantky považují za *funkční*, přičemž funkčnost odvozují od toho, že spolupráce vede k řešení vzniklých problémů nebo reaguje na aktuální potřeby aktérů vzdělávacího procesu, ať už se jedná o žáky, pedagogy, rodiče, či další. Dále spolupráci popisují jako *dostupnou*, a to jak ve smyslu časové dostupnosti,

tak také vzájemné ochoty. Obě zřetelně vnímají *aktivitu a zájem* té druhé spolupráci rozvíjet a obě považují vzájemnou spolupráci za *důležitou*. Tyto aspekty jsou důležité pro obě participantky. Tereze jakožto začínající třídní učitelce však navíc přináší pocit *ujištění*, že na úspěšné zvládnutí své role není sama, ale že má k dispozici člověka, na kterého se může obrátit, a který jí v případě potřeby poradí či pomůže najít vhodné řešení.

5.5.3 DVO3: Jaké vnitřní faktory považují aktéři ve vzájemné spolupráci za nezbytné?

Mezi základní faktory podmiňující funkční interprofesní spolupráci školního speciálního pedagoga a učitele patří z pohledu participantek *vzájemná důvěra, respekt, tolerance, férové jednání, důslednost* při naplňování domluvených kroků a *otevřená komunikace*.

Dle školní speciální pedagožky jsou dále naprosto nezbytnými *zájem a aktivita* samotných učitelů. Školní speciální pedagog může podle ní poradenské služby pouze nabízet, učitel by ale měl být tím, kdo je v závislosti na aktuální situaci a potřebách aktivně vyhledává a využívá.

Zájem o poradenské služby přitom může být dle školní speciální pedagožky podmíněný například tím, jak jsou učitelé schopni *reflektovat vlastní jednání, pracovat s chybou* a zejména pak do jaké míry jsou *ochotní implementovat případné změny*. Z pohledu třídní učitelky Terezy je při rozhodování učitelů, zda poradenských služeb využít, či nevyužít, důležitým faktorem to, jak školní speciální pedagog na svoje kolegy působí. Jedná se přitom o kombinaci *odborných kompetencí, charakterových vlastností, projeveného zájmu a celkové ochoty*. Neméně důležitým faktorem je také *profesní zkušenost* školního speciálního pedagoga, díky které může při řešení konkrétních situací přinést nové informace či kontext.

5.5.4 DVO4: Jak aktéři vnímají vzájemnou komunikaci?

Komunikaci Soni a Terezy lze popsat jako *profesionální, ovšem neformální*. Obě ji popisují jako *přímou* s možností pravidelné a oboustranné výměny *konstruktivní zpětné vazby*, díky čemuž je funkčním prostředkem při řešení konkrétních situací či tvorbě plánů k jejich řešení. Významným prvkem je také *otevřenost*. V případě, že se participantky neshodnou, je *odlišný pohled* oběma stranami vnímán jako *obohacující*.

Vzájemnou komunikaci participantky dále popisují jako jednoduchou ve smyslu vzájemného porozumění. Participantky si dobře rozumí, často mají na situace stejný či

podobný pohled, podobně rozumí příčinám a důsledkům situací a preferují podobné způsoby jejich řešení. To dle jejich slov vede k tomu, že se ve vzájemné komunikaci snadno shodnou a také jsou schopné si bez problémů vyjasnit případná nedorozumění, a předcházet tak zbytečným konfliktům. Popisovaná jednoduchost dle participantek plyne z již zmiňovaného podobného pedagogického smýšlení. Třídní učitelka tuto jednoduchost dále připisuje také charakterovým vlastnostem a komunikačním kompetencím školní speciální pedagožky, díky kterým je komunikace s ní obecně nenáročná a srozumitelná.

Zajímavým prvkem v komunikaci participantek je přítomnost *verbálních a neverbálních komunikačních znaků*, které užívají zejména v případech, kdy nepovažují za vhodné danou situaci otevřeně pojmenovat (například před celou třídou). Užívání těchto zástupných znaků dle nich kromě podobného pedagogického smýšlení plyne také z dlouhodobější spolupráce a hlubší znalosti komunikačního partnera.

5.5.5 DVO5: Jak se aktéři ve vzájemné spolupráci cítí?

Obě participantky vnímají vzájemnou spolupráci velmi *pozitivně a přínosně*. Zřetelně pocítují *zájem* té druhé se na spolupráci aktivně podílet a dále ji rozvíjet. Společně se shodují, že je vzájemná spolupráce *baví a profesně rozvíjí*.

Pro obě participantky je nesmírně důležitým aspektem *vzájemná důvěra*. Soňa i Tereza pocítují, že mohou otevřeně sdílet různé informace, dojmy či prožitky včetně těch negativních a že se jim vždy dostane přímé a *konstruktivní zpětné vazby*. Tento aspekt je pak důležitý zejména pro Terezu, která tak jako začínající pedagožka a třídní učitelka nepocítuje strach přiznat případná pochybení, či v případě potřeby požádat o další pomoc či konzultaci. V případech, že se participantky neshodnou, jsou ochotné si vzájemně naslouchat a vnímají oboustranný zájem o dosažení vzájemného porozumění.

Soňa jakožto školní speciální pedagožka poskytuje třídní učitelce Tereze také *bezpečné prostředí*, kde se může takzvaně vydýchat. K vytvoření tohoto prostředí kromě vzájemné důvěry přispívá také přívětivé zázemí školního poradenského pracoviště.

5.5.6 DVO6: Jak aktéři hodnotí spolupráci při řešení problémových situací?

Pro řešení obtížných krizových situací ve třídě má základní škola zbudovaný *integrováný systém podpory*, který Tereza hlavně ze začátku často využívala. Oproti

ostatním učitelům pro Terezu krizové intervence nekončily odvedením žáka ze třídy, ale *vyhodnocením krizové intervence*. Ta je z pohledu Soni nezbytnou součástí. V rámci *vyhodnocení krizové intervence* se setká pracovník ŠPP s učitelem a podrobně proberou vzniklou problémovou situaci, její řešení a možnosti prevence. Tereza má o vyhodnocování krizových situací velký zájem a zároveň to vnímá jako svoji pracovní povinnost. Na druhou stranu však podotýká, že kvůli ostatním pracovním povinnostem je obtížné získat si čas na vyhodnocení krizové intervence s pracovníky ŠPP.

Kromě krizových intervencí Tereza s poradenskými pracovníky ŠPP *konzultuje potíže se žáky* nebo s *výukou*. V rámci těchto konzultací se participanky zaměřují na zvládnání obtíží spojených s výukou. Do těchto konzultací kromě Terezy a Soni vstupují i ostatní poradenští pracovníci, kteří se v danou chvíli nachází v pracovně ŠPP. Díky tomuto zapojení vzniká *kooperace v multioborovém týmu*.

5.5.7 DVO7: Jaké externí faktory považují aktéři pro budování interprofesních vztahů na pracovišti za podporující a inhibující?

Obě participantky hodnotí jako podporující pro rozvoj vzájemných vztahů *zázemi ŠPP*, které svou příjemnou atmosférou umožňuje učitelům vydechnout od práce a zároveň umožňuje získat nové informace, pohled na výuku a chování žáků. Kromě příjemného prostředí pomáhá k rozvoji vzájemných vztahů také dobré *povědomí učitelů o práci ŠPP*.

Ze strany vedení školy participantky hodnotí jako podporující *vybízení k dobrovolné spolupráci učitelů*. Zároveň však upozorňují na to, že vzhledem k *rozšířené pracovní náplni učitelů* spousta jejich kolegů nestihá této podpory plně využívat.

Z pohledu Soni je rozvoj vzájemných vztahů ztížen také absencí *neformálního setkávání pedagogických pracovníků*.

5.5.8 Hlavní výzkumná otázka: Jaká je vztahová dimenze ve spolupráci školního speciálního pedagoga a třídního učitele?

Interprofesní spolupráce speciální pedagožky Soni a třídní učitelky Terezy se formovala skrze řešení problémových situací ve třídě se zvýšeným výskytem problémového chování žáků, ve které Tereza v počátcích své pedagogické praxe působila jako učitelka matematiky. Ze začátku spolupráci kolegyně iniciovala hlavně speciální pedagožka, ale v pozdějším období se iniciace přesunula spíše na stranu třídní

učitelky. V poslední zkoumané fázi spolupráce, kdy se z Terezy stala třídní učitelkou, se iniciace vyrovnala.

Obdobně jako iniciace spolupráce prošel proměnou i její námět. Z počátku se kolegyzně zaměřovaly na systém krizových intervencí, nyní převažuje řešení krizových situací ve třídě. Postupně přes vyhodnocení krizových intervencí a konzultací v ŠPP se Tereza a Soňa zaměřily také na prevenci nežádoucího chování žáků ve třídě a sdílení informací ohledně speciálních vzdělávacích potřeb žáků. Tyto konzultace probíhaly primárně v zázemí ŠPP, kde se ke konzultacím připojovali i jiní poradenská pracovníci. Zapojením ostatních pedagogických pracovníků vzniká kooperace v multioborovém týmu. Výrazným milníkem ve spolupráci kolegyň bylo jmenování Terezy do role třídní učitelky, čímž se stala klíčovým pedagogickým pracovníkem pro ostatní kolegy při řešení potíží spojených s danou třídou. Tímto se završila proměna původně pouze poradenské formy spolupráce (učitel vyhledává pomoc, speciální pedagog nabízí pomoc a radí) do podoby kooperace (oba účastníci vyhledávají pomoc, oba účastníci pomoc nabízí).

Vzájemnou spolupráci vnímají obě participantky jako čistě profesionální, tedy bez přesahu do přátelství či osobní roviny. Charakteristickými rysy jsou sdílené pocity podobného pedagogického smýšlení a vzájemné porozumění. Spolupráce je dále charakteristická svou funkčností a dostupností. Participantky vnímají, že je spolupráce baví a profesně rozvíjí. Soňa i Tereza vnímají aktivní přístup a zájem té druhé vzájemnou spolupráci rozvíjet a obě tento charakteristický rys jejich spolupráce považují za podstatný. Na spolupráci obě participantky považují za stěžejní pocit vzájemné důvěry, respektu, tolerance, férového jednání a důslednost při naplňování domluvených kroků. Tereze jakožto začínající třídní učitelce přináší možnost spolupráce se Soňou také pocity úlevy a ujištění, že se má na koho obrátit. Zároveň jako nezbytné pro rozvoj multiprofesní spolupráce považují participantky schopnost reflektovat vlastní práci, práci s chybou a schopnost implementovat případné změny do práce. To vše úzce souvisí se schopností dávání a přijímání konstruktivní zpětné vazby, kterou Soňa i Tereza dokáží v rámci své spolupráce využívat.

Rozvoj interprofesní spolupráce Soni a Terezy byl z hlediska externích faktorů podpořen také příjemným zázemím školního poradenského pracoviště, dobrým povědomím pedagogů o dostupné podpoře a také vybízením pedagogů k iniciaci spolupráce s pracovníky ŠPP ze strany vedení školy. Naopak jako faktor inhibující hodnotily participantky absenci organizovaných možností neformálního setkávání pedagogických pracovníků a rozšířenou pracovní náplň učitelů.

5.6 Závěry a diskuze

Předkládaná případová studie si kladla za cíl popsat vztahovou dimenzi ve spolupráci školního speciálního pedagoga a třídního učitele. V rámci případové studie jsme měli možnost poznat z pohledu participantek rozvoj a vnímání interprofesní spolupráce speciální pedagožky Soni a třídní učitelky Terezy.

Interprofesní spolupráce speciální pedagožky Soni a třídní učitelky Terezy prošla ve svém vývoji třemi fázemi. V rámci těchto bylo možné sledovat postupné proměny spolupráce na úrovních iniciace, námětu a také rolí, které participantky ve spolupráce zastávaly. Vztah kolegyně se začal rozvíjet přes řešení obtížných výukových situací, kdy speciální pedagožka pomáhala začínající učitelce pomocí krizové intervence a konzultací s kázeňskými problémy ve výuce. Ze strany učitelky byl od začátku patrný výrazný zájem spolupráci rozvíjet a aktivně se na řešení problémových situací podílet. Naše zjištění týkající se počátečního formování spolupráce participantek odpovídají výsledkům výzkumného šetření Růžičky et al. (2020, in Čech & Hormandlová), kteří uvádí, že o metodické vedení speciálním pedagogem stojí převážně začínající učitelé.

Oproti výše zmíněnému výzkumu však ve spolupráci kolegyně nedochází k útlumu, ale spolupráce se rozvíjí dál směrem od poradenského charakteru spolupráce ke spolupráci založené na kooperativním kolegiálním vztahu. Tato změna je nejvíce patrná při Terezině převzetí role třídní učitelky. Obdobně jako ve výzkumném šetření Krátké et al. (2020) i v naší případové studii zastává třídní učitel stěžejní roli ve výchovném vedení své třídy a jednotlivých žáků. Zároveň však v rámci naší případové studie participantky popsaly třídního učitele také jako poradce pro ostatní kolegyně při řešení obtížných výukových situací v jeho třídě.

Všeobecně popisují participantky vzájemnou spolupráci jako čistě profesionální bez přesahu do osobní či přátelské sféry. Na vědomé rozlišování mezi přátelskými a pracovní-kolegiálními vztahy upozornilo také výzkumné šetření Smetáčkové a Francové (2020), přičemž autorky uvádí, že zatímco pozitivní pracovní-kolegiální vztahy jsou pro pracovní spokojenost nezbytné, jejich rozvoj do přátelských vztahů je pouze jakousi nadstavbou.

Spolupráci participantky dále hodnotí velmi pozitivně a považují ji za funkční. Ve spolupráci dle jejich slov převládá pocit podobného pedagogického smýšlení, pocit bezpečí a vzájemného porozumění, které se odráží také ve vzájemné komunikaci. Právě komunikace a její podoba je dle Vybírala (2000) jedním ze základních předpokladů utváření funkčního vztahu. Komunikaci Soni a Terezy lze popsat jako otevřenou, pocitově jednoduchou s vysokou mírou porozumění. V případě odlišného

názoru je patrný aktivní zájem obou stran o dosažení vzájemného porozumění. Výrazným aspektem je také společná domluva na způsobu řešení konkrétních situací. Uvedené charakteristiky tak do velké míry korespondují s verbálními ukazateli komunikace u funkčního vztahu tak, jak je vymezuje Vybíral (2000).

Dle participantek je funkční interprofesní spolupráce učitele a speciálního pedagoga podmíněna hned několika faktory. Z pohledu speciální pedagožky se jedná zejména o zájem a aktivitu samotných pedagogů a také schopnost reflektovat vlastní pedagogickou činnost (práce s chybou, ochota realizovat změny ve výuce a přístupu k žákům). Z pohledu učitelky je pak důležité nejenom to, jaké má poradenský pracovník odborné kompetence, ale také jaké má charakterové vlastnosti, zda projevuje o spolupráci s pedagogy zájem a v neposlední řadě jak je ochotný. Dále se obě participantky shodly, že pro funkční spolupráci třídního učitele a speciálního pedagoga je nezbytná vzájemná důvěra, respekt, tolerance, férové jednání, otevřená komunikace a v neposlední řadě důslednost v plnění společně domluvených kroků. Obdobné podmínky podmiňující funkční spolupráci uvádí ve své publikaci například také Kolajová (2006). Jak dále uvádí, míra jejich naplňování ovlivňuje takzvanou skupinovou kohezi neboli celkovou přitažlivost týmu pro jeho členy. Vysoká míra koheze má mnoho výhod, mezi které patří například vyšší míra spolupráce, větší odolnost vůči překážkám, vyspělejší komunikační dovednosti v rámci týmu či větší otevřenost. Může však skýtat také nevýhody v podobě náročnosti při spolupráci s jiným týmem, uzavřenosti vůči vnějším vlivům, odporu ke změnám v již osvědčených pracovních postupech či těžšího prosazování nových názorů.

Literatura

- Autorský tým APIV B. (2020). *Potřebujete pomoc se společným vzděláním? Poradí vám koordinátor inkluze. Zapojme všechny.* <https://zapojmevsechny.cz/clanek/detail/potrebujete-pomoc-se-spolecnym-vzdelavanim-poradi-vam-koordinator-inkluze>
- Bartoňová, M., Magerová, J., Pipeková, J., Řehulka, E., Viktorin, J., & Vítková, 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>
- Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace.* Portál.
- Knotová, D., Hloušková, L., Lazarová, B., Portešová, Š., Hrejsemnou, M., & Vacková, M. (2014). *Školní poradenství.* Grada.
- Kolajová, L. (2006). *Týmová spolupráce: jak efektivně vést tým pro dosažení nejlepších výsledků.* Grada.

- Kolečková, T. (2021). Pedagogicko-psychologická poradenská péče v České republice a Velké Británii. *Psychologie pro praxi*, 54(2), 51–58. <https://doi.org/10.14712/23366486.2021.2>
- Krátká, J., Gulová, L., & Strělec, S. (2020). Třídní učitelé sami o sobě a také z pohledu žáků a rodičů. *Komenský. Odborný časopis pro učitele základních škol*. <https://www.ped.muni.cz/komensky/clanky/tridni-ucitele-sami-o-sobe-a-take-z-pohledu-zaku-a-rodicu>
- Kucharská, A. (2013). *Školní speciální pedagog*. Portál.
- Kucharská, A., & Mrázková, J. (2014). *Metodika práce školního speciálního pedagoga zapojeného ve školním poradenském pracovišti*.
- Lazarová, B. (2005). *Netradiční učitel*. Paido
- Mertin, V., Krejčová, L., Čáp, D., Pekárková, M., & Štětovská, I. (2013). *Výchovné poradenství* (2., přepracované vyd.). Wolters Kluwer ČR.
- 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.
- OPJAK. (2022). ŠABLONY OP JAK VYHLÁŠENY: 9 miliard pro mateřské a základní školy. *Operační program Jan Amos Komenský*. <https://opjak.cz/aktuality/sablony-op-jak-vyhlaseeny-9-miliard-pro-materske-a-zakladni-skoly/>
- Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2008). *Pedagogický slovník*. Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Portál.
- Smetáčková, I., & Francová, V. (2020). Souvislosti mezi vnímanou kvalitou vztahů v pedagogických sborech a syndromem vyhoření u vyučujících základních škol. *Studia paedagogica*, 25(1), 9–32. <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/19163>. <https://doi.org/10.5817/SP2020-1-1>
- Valentová, B. (2012). *Speciálně pedagogická činnost – metodika na základní škole se sociálně znevýhodněnými žáky*. Přerov. <https://portal.csicr.cz/userdata/Methodika%20-%20Speci%C3%A1ln%C4%9B%20pedagogick%C3%A1%20%C4%8Dinnost.pdf>
- Vojtová, V. (2004). Poradenství v rámci školy. In M. Vítková (Ed.), *Otázky speciálně pedagogického poradenství. Základy, teorie, praxe* (s. 176–182). MSD.
- Vybíral, Z. (2000). *Psychologie lidské komunikace*. Portál.
- vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (2005). <https://www.msmt.cz/file/39021/download/>
- vyhláška č. 197/2005 Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky (2016). <https://www.msmt.cz/vzdelavani/vnitrostatni-predpisy>
- Zapletalová, J. (n. d.). *Školní poradenské pracoviště (ŠPP)*. Národní ústav pro vzdělávání. <http://archiv-nuv.npi.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolni-poradenska-pracoviste.html>

6 VZTAHOVÁ DIMENZE INTERPROFESNÍ SPOLUPRÁCE VE ŠKOLE: ZÁVĚRY A VÝHLEDY PRO DALŠÍ VÝZKUM

Ivana Jůzová

Cílem předkládané monografie bylo s využitím případových studií popsat podoby vztahových dimenzí interprofesní spolupráce mezi pedagogem a pomáhajícím profesionálem. Mezi těmito byly sledovány vztahy začínajícího a zkušeného pedagoga (Egerle & Dvořáková), začínajícího pedagoga v tandemové výuce (Vicianová & Jurasová), dále vztahová dimenze spolupráce učitele s asistentem pedagoga (Ďulíková) a se speciálním pedagogem (Dvořáčková & Pírková).

Na základě předložených studií je možné identifikovat některé (níže popsané) faktory posilující budování vztahů mezi pedagogickými pracovníky v prostředí českých základních škol:

- Primárním předpokladem pro budování a udržování dobrých vztahů na pracovišti jsou vnitřní podmínky nastavení školy a její atmosféra. Pracovní prostředí by mělo vykazovat prvky otevřenosti, podpory sebereflexe pracovníků a mělo by vytvářet příležitosti pro diskusi mezi pracovníky a jejich možnou spolupráci.
- Jak vyplynulo ze všech případových studií (vyjma specifické situace popisované ve studii Dvořáčkové & Pírkové), sdílené pracovní prostředí ve smyslu společného kabinetu figurovalo jako posilující faktor pro budování vztahu a interprofesní spolupráce. Jako takové umožňuje okamžité sdílení prožitého, reflexi a souběžně skýtá příležitost ke sdílení záležitostí osobního rázu.
- Tématu začínajících (mladých) pedagogických pracovníků se věnují všechny předkládané případové studie. Jak vyplývá z prvních dvou případových studií (Egerle & Dvořáková; Vicianová & Jurasová) formování vztahů na pracovišti v případě začínajících pedagogů značně napomáhá motivovaný provázející učitel, který je připraven svého kolegu vstupem do zaměstnání skutečně provázet. Právě na základě otevřenosti, ochoty a motivace provázejícího učitele může začínající pedagog formovat svůj postoj, názor i profesní kompetence při výkonu povolání. Jak vyplývá z případové studie Egerleho a Dvořákové, může souběžně docházet k postupnému budování důvěry a otevírání citlivějších seberefektivních témat profesního a posléze i neformálního, či dokonce osobního charakteru. Naopak situace, v níž je například učitel přidělen do tandemu bez předcházející domluvy (Vicianová & Jurasová),

může tato vynucená účast na dané činnosti působit v prvopočátku kontaktu kolizně, tedy jako bariéra v prohlubování vztahu mezi zúčastněnými.

- Ochota a otevřenost ke spolupráci se odvíjí od řady proměnných. Vyjma osobnostního ladění, které bylo zmiňováno ve většině studií, je ovšem ve své podstatě determinována také povědomím pedagoga o hodnotě druhého, a to ve smyslu přínosu jeho činnosti pro výkon společných aktivit. Pro budování vztahu se stává určujícím učitelova znalost kompetencí partnera, pomáhajícího profesionála, a jeho možném přínosu pro jeho praxi.
- Sebereflexe je dalším ze zásadních elementů budování a prohlubování funkčního profesního (či profesně přátelského) vztahu. S tím souvisí také schopnost zformulovat konstruktivní kritiku, připravenost tuto akceptovat a dále ji využívat při formování spolupráce. Je-li pedagog a/nebo pomáhající profesionál připraven přijmout konstruktivní kritiku, je schopen také skrze spolupráci přijímat i originální formy řešení prožívaných situací, k nimž by se sám případně neuchýlil.
- Posílení tohoto tvůrčího přístupu k pedagogické práci bylo patrné ve studii Ďulíkové, a to ve smyslu rozšiřování portfolia činností u sledované dvojice o mimoškolní aktivity. Oproti tomu ve studii Vicianové a Jurasové byla patrná určitá rezervovanost dotazovaných a jejich smíření se i s těmi postupy a řešeními, která se jim osobně nezdála pro danou situaci vhodná („Nám tady visí jarní víla, ale já jsem měla úplně jinou představu. Ta víla vypadá úplně jinak, než jak jsem chtěla. Ale tak jsem se s tím smířila.“ Radka in Vicianová & Jurasová). Ztotožnění se zvoleným řešením u dotazovaných podmiňovala funkčnost v dané situaci („Dyt' prostě ono o nic nejde, oni prostě zvládají ten plán.“ – Radka in Vicianová & Jurasová).
- Ze studií dále vyplynulo, že dalším z vnitřních faktorů podporujících budování interprofesních vztahů je obdobné pedagogické uvažování („[...] že spolu dokážeme spolupracovat je hodně dáno i tím, že samy od sebe [pozn. s Terezou] máme jako kdyby obdobné praktiky,“ Soňa in Dvořáčková & Pírková). Prubířským kamenem vytvořeného vztahu se stávají společně řešené krizové situace tak, jak ukazuje první z případových studií (Egerle & Dvořáková).
- Ve sledovaných případových studiích se jako zajímavý jeví aspekt věku, neboť ve všech případech byla sledována vztahová dimenze interprofesní spolupráce začínajícího (mladého) pedagoga a pedagoga/pedagogů zkušených. Jak uvedla jedna ze zkušených pedagožek v rámci tandemové výuky (Vicianová & Jurasová), „začínající učitel je prostě dobrej do tandemu, rozhodně lepší než zkušeněj, že toho začínajícího si můžu vychovat“ (Radka in Vicianová & Jurasová).

Výše uvedené je možné interpretovat více způsoby:

Z pozice zkušených pedagogů se spolupráce s pedagogem novicem může jevit jako jednodušší s ohledem na omezené znalosti začínající pedagoga z praxe. Tento je tak vystaven praxi zkušeného pedagoga, kterou může spontánně přebírat a budovat své profesní kompetence na již zavedené praxi pedagoga zkušeného. Otázkou je, do jaké míry jsou pak zohledňovány nápady začínajícího pedagoga pro výuku samotnou, a tedy do jaké míry upřednostňuje zkušený pedagog své, již osvědčené postupy bez ochoty je měnit.

Další z možných interpretací je také obava z chyby, kterou může zkušený pedagog ve spolupráci s kolegou obdobného věku pocítovat: „Když se zapletete před dětma, tak se to dá vždycky nějak zahrát... Ale před tím druhým dospělým má člověk vždy trochu zábrany“ (Radka in Vicianová & Jurasová). Tak, jako se strach z chyby může stát limitem pro prohlubování vztahů ve spolupráci, sdíleným pedagogickým uvažováním a sympatiemi může být překonán.

Spolupráci v mezigeneračním tandemu je ale možné vnímat také jako příležitost k obohacení vlastní praxe (např. ve smyslu společné tvorby testových otázek nebo využívání moderních technologií). Tuto situaci popisovala zkušená pedagožka v první případové studii (Egerle & Dvořáková). Bezpochyby tedy mezigenerační spolupráce otevírá nové příležitosti k obohacování praxe obou zainteresovaných.

V neposlední řadě je vhodné upozornit také na efekt věkového rozdílu v tandemu ve smyslu rolí, které zainteresovaní mohou zastávat. I když jsou role primárně určeny pracovní pozicí a její náplní, zejména v období provázení se zkušený pedagog / asistent pedagoga může ve vztahu k začínajícímu kolegovi ztotožňovat s rolí rodičovskou – tato byla zmíněna například zkušenou pedagožkou první případové studie (Egerle & Dvořáková) ve formulaci „školní maminka“. Tato role je nezpochybnitelně spojena s ochrannými tendencemi a v případě oboustranného zájmu také hlubším navázáním zainteresovaných.

Na základě popisu sledovaných případů je možné detekovat dvě formy interprofesní spolupráce (v kontextu vytvořených modelů popsanych v první kapitole).

Ve dvou studiích (Vicianová & Jurasová; Dvořáčková & Pírková) vykazovala sledovaná dvojice/trojice dotazovaných vztah kolegiální podpory charakteristický mírně pozitivním emočním nábojem, prvky méně formální oboustranně iniciované interakce a spolupráce sledující společné cíle ve smyslu naplňování potřeb žáků a dalších zainteresovaných.

V případě studií Egerleho a Dvořákové a Ďulíkové je možné sledované vztahy popsat jako přátelsky vstřícné (přátelské). V případě první zmíněné studie se tato dimenze vztahu projevovala společně tráveným volným časem („Máme na sebe mobilní telefon a zavoláme si kdykoliv, zajdeme spolu na pivo, kde všechno probereme.“ Petra in Egerle & Dvořáková) V případové studii druhé (Ďulíková) umožnila kvalita vztahu mezi sledovanou dvojicí rozšiřování společných činností mimo hranice stanovených povinností v podobě vytváření nových aktivit a činností pro děti i mimo rámec vyučování a přenášení dobré praxe této nastavené spolupráce také směrem k dalším kolegům.

Vztahová dimenze spolupráce ve školním prostředí je důležitým faktorem pro kvalitní výkon profese pedagoga. Budováním užší spolupráce může docházet k funkční (sebe)reflexi pedagogické praxe a jejímu systematickému zlepšování. Jedná se tedy o reciproční (obousměrný) proces, v němž jsou obohacováni oba zainteresovaní aktéři bez ohledu na odlišnosti vyplývající například z věku či pracovní náplně. S nastavením kvalitního vztahu souvisí také stírání rozdílů mezi zainteresovanými vyplývajícími z pracovních pozic. Tedy více než o vztah podřízeného a nadřízeného (například v interakci asistenta pedagoga a pedagoga – Ďulíková) se spolupráce ve své podobě blíží principům výuky tandemové.

I když je nezpochybnitelně možné vykonávat kvalitní pedagogickou práci i bez hlubších, tj. přátelských vazeb na pracovišti tak, aby docházelo k naplňování potřeb žáků i pedagoga, mohou to být právě vztahy a užší spolupráce z nich vycházející, které se do značné míry podepisují na atmosféře ve škole i třídě, a napomáhají jak profesnímu a osobnostnímu růstu pedagogů, tak zvyšování kvality ve vzdělávání. V přímém důsledku se tedy kvalita vztahů mezi pedagogy a pomáhajícími profesionály ve školách promítá do celkového pocitu pohody – wellbeingu všech, jichž se edukační proces dotýká.

DOSLOV: OPRAVDOVÉ VZTAHY V POJETÍ MARTINA BUBERA

Vlastimil Švec

Když jsem postupně četl texty v této publikaci, stále více jsem si uvědomoval, že vztahy mezi pomáhajícími profesionály i mezi nimi a těmi, jimž je pomáháno, by se měly vyznačovat autentičností a vzájemnou důvěrou. Shodou okolností jsem měl možnost v období, kdy tato monografie vznikala, seznámit se s některými pracemi Martina Bubera, zejména s jeho pojetím opravdových vztahů.

Martin Buber (1878 Vídeň–1965 Jeruzalém) byl rakousko-židovský filozof, vysokoškolský pedagog a spisovatel, který se opíral o židovské hnutí – chasidismus. Chápal chasidismus nejen jako filozofické učení, ale spíše jako určitý způsob života, v němž hrají významnou roli mezilidské vztahy. Poukazoval na to, že v centru životního dění je člověk, který však není osamocen, neboť poznává druhé a vstupuje s nimi do vztahu. „Teprve tehdy, když jednotlivec pozná druhého, ve vši jeho jinakosti, jako sebe, jako člověka, a odtud k druhému pronikne, teprve pak prolomí svou osamělost v silném a proměňujícím setkání“ (Buber, 1997, s. 148).

Životním tématem Martina Bubera se stala problematika vztahu *Já a Ty*. Toto velké téma krystalizovalo poměrně dlouho, než dostalo podobu nejznámějšího díla *Já a Ty* (viz např. Buber, 2016). Vztah Já a Ty lze připodobnit k silovému poli. Póly Já a Ty jsou na jedné straně od sebe odpuzovány (distancování) a na druhé straně k sobě přitahovány (vztahování). Pro to, aby vznikl vztah, musí být *mezi* Já a Ty prostor k dialogu. Tento prostor vymezuje vzdálenost mezi Já a Ty, která umožňuje dialog. „Lidské bytí je podle Bubera bytostně otevřeno vztahu, a to platí vertikálně i horizontálně, směrem k Bohu a směrem k bližnímu. Tyto dvě dimenze vztahovosti jsou totiž dvěma základními způsoby, jimiž lidské já *překračuje svou uzavřenost do sebe* a otevírá se autentickému bytí jakožto bytí ve vztahu.“ (Hošek, 2022, s. 69).

Vztah Já-Ty odlišuje Buber od vztahu Já-Ono. Sám k tomu říká: „Základní slovo Já-Ty může být vysloveno pouze celou bytostí. Jinak je tomu u Já-Ono. Tam, kde je protějšek vnímán jako Ono, a ze stanoviska přihlížejícího viděn jako objekt, je vztah osobního zaměření vyloučen. Nemluvím k někomu, nýbrž o něčem, nabývám nějakého vědění o tomto „ono“. Proto výsledkem vztahu Já-Ono je poznání“ (cit podle Wehr, 1995, s. 74).

V Buberových pracích (přeložených zejména z němčiny) se nesetkáváme přímo s pojmem opravdový vztah, nýbrž s názvy jako pravý vztah, pravé setkání nebo opravdový

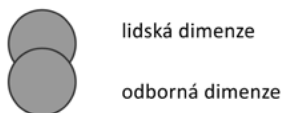
rozhovor. Všechna tato a podobná označení vyjadřují vztah mezi Já a Ty, který lze charakterizovat autentičností a vzájemným přijetím. Proto považují název opravdový vztah za adekvátní v úvahách o mezilidských setkáních a vztazích. V další části textu budu označovat dvě osoby, které vstupují do vztahu písmeny A a B.

Opravdový vztah mezi osobami A a B vzniká, když se tyto osoby setkají v bytostné skutečnosti. Tehdy osoby A a B poznávají a přijímají jinakost toho druhého, jinakost, jaká se jim jeví v danou chvíli. Buber považuje za důležité dát druhé osobě pocítit celým svým vztahem k ní, že ji přijímá, jaká je“ (Kirschenbaum & Henderson, 2016, s. 33). Ale jinakost v sobě skrývá potencialitu dané osoby. A tu je třeba potvrdit. „Potvrzení především znamená přijetí celé potenciality toho druhého“ (Kirschenbaum & Henderson, 2016, s. 33). „Člověk chce být potvrzován druhým člověkem ve svém bytí a chce být přítomen v bytí toho druhého“ (Buber, 2022, s. 31).

Osoby A a B mohou mít rozdílné názory (pohledy na určitou věc, problém), každá s úmyslem přesvědčit toho druhého o jejich správnosti. To však nebrání opravdovým vztahům. „Vše záleží na tom, zda každý z nich uvažuje o tom druhém jako o takovém, jakým je, zda ho tedy (přes veškerou vůli jej ovlivnit) bezvýhradně přijímá a potvrzuje, že je tímto člověkem, takto uzpůsobeným bytím“ (Buber, 2022, s. 28).

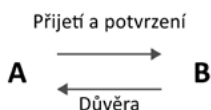
Opravdové vztahy se dějí. Lze říci, že se na ně nelze předem připravit. Vznikají v určité situaci, v níž se ocitají osoby A a B. To podstatné v opravdovém vztahu však nevzniká v A ani v B, ale mezi nimi; lze říci, že se to děje v dimenzi přístupné pouze osobám A a B. Není to uchopitelné psychologickými pojmy, je to něco ontického (Buber, 1997, s. 152). Buber zdůrazňuje, že mezilidské fenomény nelze chápat jako psychické. „Například když spolu dva lidé vedou rozhovor, patří k němu sice eminentně to, co probíhá v duši jednoho a druhého, k čemu dochází, když naslouchá, a k čemu, když se chystá mluvit – přesto je to jenom skrytý doprovod k samotnému rozhovoru, k fonetické události, která je obdařena smyslem a jejíž smysl se nenachází v jednom ze dvou partnerů ani v obou dohromady, nýbrž pouze v této jejich živoucí souhře, v tomto jejich mezi“ (Buber, 2022, s. 49).

V situacích profesionálního pomáhání lze rozlišit dva druhy opravdových vztahů, které nazvu symetrické a asymetrické. Symetrické vztahy se utvářejí mezi spolupracujícími pomáhajícími profesionály, např. mezi dvěma lékaři různých odborností, třídním učitelem a speciálním pedagogem apod. S určitým zjednodušením můžeme u pomáhajícího profesionála uvažovat o dvou dimenzích jeho osobnosti, které se překrývají, jak ukazuje následující obrázek.



Odborná dimenze zahrnuje znalosti a dovednosti, které profesionál (např. lékař, školní psycholog) potřebuje, aby pomohl druhé osobě (pacientovi, žákovi). Složky této dimenze lze operacionalizovat, tj. vyjádřit ve formě očekávaného výkonu profesionála. Lidská dimenze představuje souhrn osobnostních vlastností profesionála. Velmi obtížně se operacionalizuje. Spolupracující pomáhající profesionálové sdílejí obě tyto dimenze. Vzájemně se přijímají a potvrzují.

Jinak je tomu, když do vztahu vstupuje pomáhající profesionál (A) a osoba (B), která potřebuje profesionální pomoc. V tomto případě jde o asymetrický vztah, neboť osoba B může nabídnout pouze lidskou dimenzi. Vyjádřením tohoto vztahu je následující obrázek.



Z uvedeného schématu je patrné, že pomáhající profesionál A přijímá a potvrzuje osobu B, identifikuje problém, obtíž osoby B. Osoba B je v pozici očekávající od profesionála A pomoc. Je tedy v jiné pozici než osoba A. Předpokladem této pomoci je, že osoba B se otevře vůči osobě A („pustí ji k sobě“) a projeví důvěru pomáhajícímu profesionálovi.

Profesionál A se v procesu pomáhání přibližuje k realitě osoby B, kterou zakouší jako polární realitu. Zjednodušeně řečeno, když pomáhající osoba A rozumí obtížím osoby B širěji a hlouběji, vidí její pozitivní pól, ale i negativní pól a chápe souvislosti mezi těmito póly. A pomáhající profesionál může osobě B pomoci tím, že jí pomůže změnit vztah mezi těmito póly. Může v člověku B „posílit nebo mu pomoci posílit ten pozitivní pól“ (Kirschenbaum & Henderson, 2016, s. 31).

Pomáhající profesionál A je najednou na své vlastní straně i na straně toho, komu pomáhá (B). Zajímá se nejen o přítomné Ty osoby B, ale i o její potenciální dřímající Ty (Yalom, 2020, s. 438). Zkušenosti z praxe ukazují (a Buber na to také upozorňuje), že odborná dimenze osobnosti není sama o sobě zárukou, že pomáhající profesionál naváže opravdový vztah s osobou, které má být pomáháno. Pokud profesionál A nezíská důvěru od osoby B, nemusí být pomáhání účinné.

Při opravdovém pomáhání i při výchově (kterou můžeme chápat jako specifickou formu pomáhání, např. podněcování růstu druhého člověka) nemůže jít o přesvědčování toto druhého, aby udělal to či ono, protože je to správné. Jde naopak o snahu pomáhajícího profesionála nebo vychovatele či učitele „nechat v substanci druhého člověka vzklíčit a vyrůst to, co jsem (jako profesionál) poznal jako správné, pravé a pravdivé, jež by právě proto mělo být vloženo i do něj skrze můj vliv a v podobě přiměřené jeho individualitě“ (Buber, 1996, s. 44).

Literatura

Buber, M. (1996). *Názory*. Nakladatelství Franze Kafky.

Buber, M. (1997). *Problém člověka*. Kalich.

Buber, M. (2016). *Já a Ty*. Portál.

Buber, M. (2022). *Lidské a mezilidské*. Malvern.

Hošek, P. (2022). *Chasidské příběhy: Mezi židovskou mystikou a krásnou literaturou*. Centrum pro studium demokracie a kultury.

Kirschenbaum, H., & Henderson, V. L. (2016). *Rozhovory s Carlem R. Rogersem: M. Buber, P. Tillich, B. F. Skinner, M. Polanyi, G. Bateson*. Portál.

Yalom, I. D. (2020). *Existenciální psychoterapie*. Portál.

Wehr, G. (1995). *BUBER*. Votobia.

Vědecká redakce Masarykovy univerzity

prof. PhDr. Jiří Hanuš, Ph.D.; doc. Ing. Pavel Bobáľ, CSc.;
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.;
doc. JUDr., PhDr. Robert Zbírál, Ph.D.

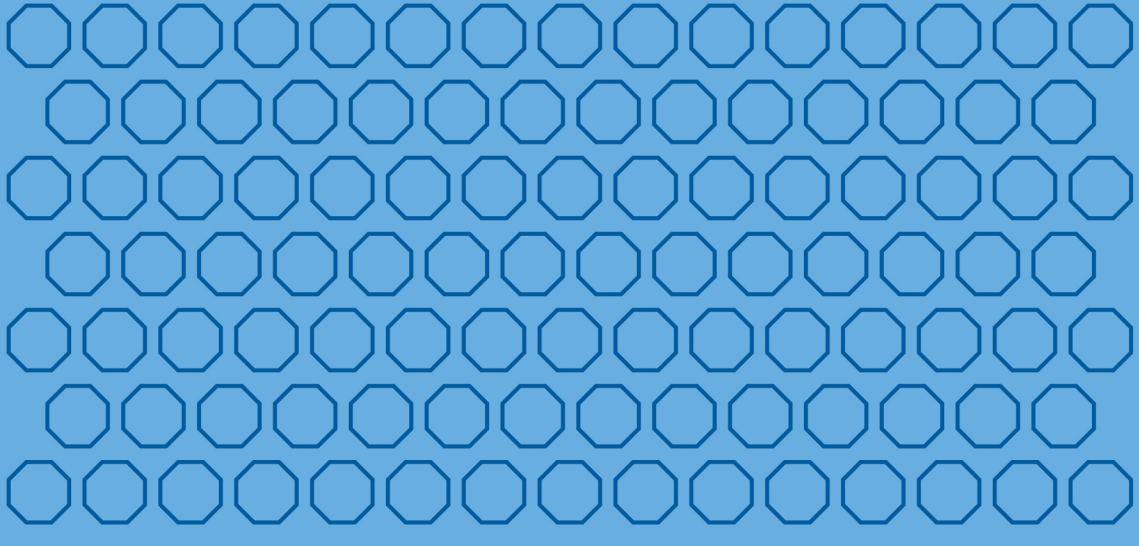
Ediční řada: Pedagogický výzkum v teorii a praxi
Svazek 51

Vztahová dimenze interprofesní spolupráce ve škole: případové studie

Tomáš Janík a kol.

Vydala Masarykova univerzita, Žerotínovo nám. 617/9, 601 77 Brno
Jazykové korektury: Klára Březinová
Sazba: Klára Šimková
Grafický návrh: Pavel Noga
1., elektronické vydání, 2023

ISBN 978-80-280-0506-1



Kniha je dalším příspěvkem k výzkumu interprofesní spolupráce ve škole. S využitím případových studií popisuje podoby vztahových dimenzí spolupráce mezi pedagogy. Sledovány byly vztahy začínajícího a zkušeného učitele, začínajícího učitele v tandemové výuce, dále vztahová dimenze spolupráce učitele s asistentem pedagoga a se speciálním pedagogem. Kniha nalezne své využití v přípravě pomáhajících profesionálů a při podpoře jejich profesního rozvoje.



MUNI
PRESS

MUNI
PED