

Anna Tomková, Helena Hejlová, Miroslav Procházka,
Marie Najmonová

Spolupráce učitele s dalšími odborníky v realitě společného vzdělávání

Anna Tomková a kol. Spolupráce učitele s dalšími odborníky



SERIA
PEDAGOGICA
et PSYCHOLOGICA

Anna Tomková
Helena Hejlová
Miroslav Procházka
Marie Najmonová

**Spolupráce učitele s dalšími odborníky
v realitě společného vzdělávání**

České Budějovice 2020

Seznam spoluautorů:

doc. PhDr. Anna Tomková, Ph.D.,

Divadelní fakulta Akademie múzických umění Praha (vedoucí autorského kolektivu a editorka, kap. 1.2, 3, 4, 5, 9)

PhDr. Helena Hejlová, Ph.D.,

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy Praha (kap. 2, 3, 4, 5, 9)

PhDr. Miroslav Procházka, Ph.D.,

Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity České Budějovice (kap. 1.1, 6, 7, 8)

Mgr. Marie Najmonová, Ph.D.,

Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity České Budějovice (kap. 6, 7, 8)

Tento text vznikl v rámci projektu IPs APIV A „Společné vzdělávání a podpora škol krok za krokem – Implementace Akčního plánu inkluzivního vzdělávání – metodická podpora“, CZ.02.3.61/0.0/0.0/16_/020/0004410 OPVV, který je spolufinancován z fondů ESF.



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Spolupráce učitele s dalšími odborníky v realitě společného vzdělávání

Odborné recenze: doc. PhDr. Jitka Lorenzová, Ph.D.
prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc.

Výhrada práv:

Všechna práva vyhrazena. Reprodukce a rozšiřování díla nebo jeho částí jakýmkoliv způsobem jsou bez písemného souhlasu nakladatele zakázány, s výjimkou případů zákonem výslovně povolených.

1. vydání

©Helena Hejlová, Marie Najmonová, Miroslav Procházka, Anna Tomková, 2020

©Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, 2020

©Národní pedagogický institut České republiky, 2020

ISBN 978-80-7394-842-9 tištěná verze

ISBN 978-80-7394-980-8 elektronická verze

Předmluva

Zavádění inkluzivního vzdělávání v základních školách hlavního proudu dále zvyšuje nároky na práci učitele. Jedním z předpokladů pro to, aby bylo možné vytvářet podmínky pro kvalitní učení všech žáků při společném vzdělávání, je rozšíření pedagogického sboru o specialisty. Od učitele pak očekáváme, že bude spolupracovat se všemi dalšími profesionály, pokud už je má jeho škola pro tento úkol k dispozici.

Nastolení součinnosti nebo koordinované činnosti však není samozřejmostí vyžadující pouze organizační rozhodnutí, vlastní spolupráci předchází rozhodnutí učitele, zda na ni přistoupit. Práci na společném úkolu může učitel chápat jako kooperaci, ale také ji řešit jednostranně z pozice síly, kdy vyžaduje od druhého přizpůsobit se, nebo se naopak sám druhému pasivně přizpůsobuje v asymetrickém vztahu. Krajní cestou může být i odchod z takové školy, kde by měl přijmout, že do pedagogických procesů ve třídě vstupuje někdo další. Rozhodne-li se učitel, že pro něj řešení silou, přizpůsobením se nebo odchodem není přijatelné, může přistoupit na spolupráci z nutnosti. Vidí-li spolupráci jako nejlepší cestu pro dosažení cíle, je jeho svobodnou volbou.

Dosavadní odborné práce reflektují spolupráci pedagogických pracovníků ve škole jako proces, ve kterém jsou obsaženy cílové i vztahové aspekty. Při spolupráci zaměřené na úkoly lidé sdílejí ve škole pracovní úkoly, zdroje, tlaky, řešení problémů i cíle a výsledky, při spolupráci zaměřené na vztahy jsou sdíleny vztahy, odpovědnost, pocity, podpora a důvěra. Někdy může jeden nebo druhý aspekt spolupráce ve škole převážit, tehdy ale výsledek takové spolupráce nebude trvalý.

Předkládaný text se zaměřuje na spolupráci učitele s dalšími odborníky ve škole jako na proces, který má svůj začátek a postupně se vyvíjí. Ukazuje příklady, jak se učitelé vypořádávají s uvědoměním si, že k dosažení pedagogického cíle potřebují dalšího člověka, který k cíli směřuje společně s nimi.

Autoři monografie Anna Tomková, Helena Hejlová, Miroslav Procházka a Marie Najmonová svou práci navazují na výzkumnou činnost týmu, který již několik let sleduje zavádění a realizaci společného vzdělávání na úrovni pedagogických procesů. Individuální projekt systémový APIV A „Společné vzdělávání a podpora škol krok za krokem. Implementace Akčního plánu inkluzivního vzdělávání – metodická podpora“ je řešen v letech 2017–2022, v návaznosti na Národní ústav pro vzdělávání je nositelem projektu Národní pedagogický institut ČR.

Obsah

Předmluva	iii
Obsah	iv
Úvodem	1
1 Proměna školy a učitelské profese	4
1.1 Společenské vlivy a proměna školy	4
1.2 Nové nároky na učitele v kontextu společného vzdělávání	8
2 Příklad inspirativní praxe jako specifická podoba příkladu dobré praxe	20
2.1 Vymezení příkladu inspirativní praxe	24
2.2 Metodologické zázemí příkladů inspirativní praxe	26
2.3 Struktura příkladu inspirativní praxe	29
3 Spolupráce učitele a asistenta pedagoga	31
3.1 Účel a aktéři	32
3.2 Spolupráce učitelky Aleny a asistentky Bány ve třídě	34
3.3 Reflexe a komentáře	38
4 Spolupráce učitele se školním speciálním pedagogem	42
4.1 Účel a aktéři	42
4.2 Spolupráce třídní učitelky Cecílie, speciální pedagožky Diany a asistentky pedagoga Emy ve třídě 1. stupně na první škole	44
4.3 Spolupráce učitelky 2. stupně Františky a speciální pedagožky Gity na druhé škole	50
4.4 Reflexe a komentáře	54
5 Spolupráce učitele se školním psychologem	56
5.1 Účel a aktéři	57
5.2 Spolupráce učitelky Ireny a školní psycholožky Jany v první škole	59
5.3 Spolupráce učitelky Kamily a školní psycholožky Lenky ve druhé škole	62
5.4 Reflexe a komentáře	65
6 Spolupráce učitele se sociálním pedagogem	68
6.1 Účel a aktéři	68
6.2 Spolupráce učitelky Marie a sociální pedagožky Nory v první škole	70
6.3 Spolupráce učitelky Olgy a sociální pedagožky Nory ve druhé škole	73

6.4	Reflexe a komentáře	75
7	Spolupráce učitele s výchovným poradcem	77
7.1	Účel a aktéři	78
7.2	Spolupráce učitele Petra s výchovným poradcem Radkem v první škole . .	80
7.3	Spolupráce učitelky Simony s výchovnou poradkyní Šárkou ve druhé škole	82
7.4	Reflexe a komentáře	85
8	Spolupráce učitele s metodikem prevence	87
8.1	Účel a aktéři	88
8.2	Spolupráce učitelky Tamary a školní metodičky prevence Valérie v první škole	91
8.3	Spolupráce učitelky Zdeny a školní metodičky prevence Žanety v druhé škole	94
8.4	Reflexe a komentáře	97
9	Párová výuka	100
9.1	Účel a aktéři	101
9.2	Spolupráce párových učitelů v první škole	102
9.3	Spolupráce párových učitelů ve druhé škole	103
9.4	Reflexe a komentáře	109
	Závěry a diskuse	112
	Shrnutí	117
	Summary	119
	Literatura a další zdroje	122
	Věcný rejstřík	130
	O autorech	133

Úvodem

Vážené čtenářky, vážení čtenáři, tématem kolektivní monografie, kterou právě berete do rukou, je **spolupráce učitelů s dalšími odborníky, kteří působí ve škole na podporu společného vzdělávání a kvalitní diferencované a individualizované výuky**. Komunikaci a spolupráci učitelů s dalšími odborníky (pomáhajícími profesemi, specializovanými pozicemi) ve škole považujeme za nezbytnou součást náročné cesty k fungujícímu společnému vzdělávání a kvalitní diferencované a individualizované výuce. Kompetenci ke spolupráci učitelů s dalšími odborníky ve škole považujeme za jednu z klíčových profesních kompetencí současných pedagogů.

Cílem publikace je propojit výsledky výzkumných šetření, realizovaných v rámci projektu *IPs APIV A „Společné vzdělávání a podpora škol krok za krokem – Implementace Akčního plánu inkluzivního vzdělávání – metodická podpora“* (NÚV, NPI ČR, 2017–2022)¹ a dalších výzkumných zdrojů z Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, s požadavky na teoreticko-praktické ukotvení poznatků o spolupráci mezi učiteli a dalšími odborníky ve škole. Máme ambici oslovit Vás, učitele, zástupce vedení škol i další odborníky z pomáhajících profesí, kteří působíte ve školách, inspirativními příklady ze současné praxe škol, zachycujícími, co a jak učitelé v současné škole dělají a co reflektují jako užitečné a funkční pro naplňování konceptu společného vzdělávání. Naším přáním je iniciovat nad uvedenými příklady inspirativní praxe odbornou diskusí nejen mezi učiteli, vedením a dalšími odborníky v monitorovaných školách, ale i v dalších školách, které pracují v jiných podmínkách, přinést jim inspiraci k řešení aktuálních úkolů a výzev, spojených se společným vzděláváním a zkvalitňováním výuky. Příklady inspirativní praxe mají rovněž potenciál být využívány v různých formách přípravného i dalšího vzdělávání učitelů a dalších pedagogických pracovníků, obracíme se tedy touto publikací také ke vzdělavatelům pedagogů a studentům učitelství.

Kolektivní monografie má teoreticko-empirický charakter.

V první kapitole uvádíme téma spolupráce učitelů s dalšími odborníky ve škole na podporu společného vzdělávání do širšího kontextu celospolečenských změn a trendů. Zaměřujeme se na klíčové vlivy nastavující učitelům ve školách nové podmínky, na koncept společného vzdělávání, na rámec pomáhajících profesí a specializovaných pozic nabídnutých

¹ Projekt APIV A je monitoringem zavádění a realizace společného vzdělávání ve školách. Šetření má design smíšeného výzkumu, ve kterém je klíčový kvalitativní přístup. Zabývá se proměnami pedagogických procesů především v současných základních školách ve společném vzdělávání a jejich podmínek subjektivně reflektovaných učiteli 1. a 2. stupně a vedením základních škol. Projektový tým pracuje pod vedením Jiřiny Novotné ve složení Zuzana Hadj-Moussová, Helena Hejlová, Libor Nentvich, Jakub Pivarč, Mario Stretti, Anna Tomková, Helena Veverková.

učitelé pro práci v heterogenní třídě (asistent pedagoga, školní psycholog, školní speciální pedagog, sociální pedagog, výchovný poradce, metodik prevence). Značnou pozornost věnujeme proměně profese učitele a očekávané součinnosti, komunikaci a spolupráci učitele s dalšími odborníky ve škole ve prospěch vnitřně diferencované a individualizované výuky. Z tohoto důvodu věnujeme pozornost také párové výuce, tedy spolupráci dvou učitelů ve vyučování.

Ve druhé kapitole metodologicky ukotvujeme zvolený výzkumný postup, tedy příklady inspirativní praxe jako specifickou podobu příkladů dobré praxe, s charakteristikou doceňujícího výzkumu.

Ve třetí až deváté kapitole uvádíme celkem sedm příkladů inspirativní praxe spolupráce aktivních učitelů s dalšími odborníky ve škole (představiteli pomáhajících profesí a specializovaných pozic) na podporu společného vzdělávání žáků a diferenciaci a individualizaci výuky, které vznikaly v letech 2018–2020. Nejprve jsme zařadili příklady spolupráce učitelů s odborníky z dalších pomáhajících profesí: s asistentem pedagoga, se školním speciálním pedagogem, se školním psychologem a se speciálním pedagogem. Dále uvádíme dva příklady spolupráce učitelů s kolegy ve specializovaných pozicích: s výchovným poradcem a s metodikem prevence. Nakonec zařazujeme příklad týkající se párové výuky, který přímo směřuje k jádru učitelovy práce, tj. k tomu, jak plánovat, realizovat a reflektovat výuku v heterogenní třídě. V základní jednotné struktuře uvedených příkladů inspirativní praxe si autoři jednotlivých příkladů ponechávají prostor pro vyjádření obsahové specifičnosti každého ze sledovaných profesních vztahů spolupráce učitele s dalším odborníkem ve škole, v návaznosti na konkrétní vnější i vnitřní podmínky práce učitelů i odborníků v dalších pomáhajících profesích či specializovaných pozicích.

V závěrech publikace shrnujeme poznatky a dále diskutujeme především nad tím, co jednotlivé příklady inspirativní praxe vypovídají o proměně pedagogických procesů a o nárocích na učitelkou profesi v kontextu společného vzdělávání. Argumentujeme pro cílené a dlouhodobé rozšiřování odborných pedagogických týmů ve školách a pro spolupracující profesní vztah učitelů a dalších odborníků ve škole. Identifikujeme klíčové podmínky, za kterých se spolupráci učitelů s dalšími odborníky ve školách může dařit.

Vážené čtenářky, vážení čtenáři, přáli bychom si, aby Vám uvedené příklady pomáhaly lépe rozumět novým situacím daným měnícími se podmínkami vzdělávání žáků ve školách a nacházet v příkladech inspiraci k řešení problémů a vlastních profesních výzev. Nejlépe v prostředí sdílení a spolupráce profesní komunity, která usiluje o společný cíl, v našem případě tedy o fungující společné vzdělávání žáků a kvalitní výuku zaměřenou na dosahování pokroků a výsledků v učení žáků, v bezpečném a podnětném prostředí.

Děkujeme všem učitelkám a učitelům, zástupcům dalších pomáhajících profesí ve škole i vedení oslovených škol za to, že byli ochotni s námi sdílet své profesní úspěchy,

ale i nezdary či pochybnosti a společně přemýšlet o tom, které cesty vedou ke kvalitnímu vzdělávání žáků a za jakých podmínek. Děkujeme PhDr. Jiřině Novotné, která nám, autorům, vytvořila podmínky k tomu dlouhodobě se výzkumně zabývat aktuální problematikou školní praxe. Děkujeme rovněž recenzentkám, prof. PhDr. V. Spilkové, CSc., a doc. PhDr. J. Lorenzové, Ph.D., za cenné náměty k dokončení finální podoby publikace.

Autorský kolektiv: Anna Tomková, Helena Hejlová, Miroslav Procházka a Marie Najmová

Proměna školy a učitelské profese

1.1 Společenské vlivy a proměna školy

Cílem publikace je propojit výsledky výzkumných šetření, realizovaných s podporou projektu *IPs APIV A „Společné vzdělávání a podpora škol krok za krokem – Implementace Akčního plánu inkluzivního vzdělávání – metodická podpora“*, s požadavky na teoreticko-praktické ukotvení poznatků o spolupráci mezi učiteli a dalšími odborníky ve škole. Tuto spolupráci považujeme za významný předpoklad pro zvládnutí procesů, které škole přináší uplatňování principů společného vzdělávání. V realitě současné školy ale nejde jen o to, do jaké míry jsme schopni akceptovat a efektivně reagovat na změny, které přináší různé podoby školské reformy. Těžiště pro řešení problémů, které praxe přináší, spočívá také v naší schopnosti pochopit a akceptovat celospolečenské trendy, které postupně pronikají i do poměrně konzervativního školního prostředí a naznačují potřebu opětovného promyšlení a vymezování cílů školní edukace a role učitele. Proto náš text otevíráme obecnějšími úvahami o situaci učitele a dalších pomáhajících profesí ve školní praxi.

To, že se škola ocitá pod tlakem stále markantnějších společenských proměn, naznačují výzkumy, které dokládají nárůst celé řady problémových prvků v systému. Ukazuje se například, že reforma kurikula české školy nezastavila pokles výkonnosti žáků v oblasti matematické a přírodovědné gramotnosti (*Kvalita a efektivita vzdělávání. . .*, 2018). Projevuje se také celkové zhoršování kvality vzdělávání v závislosti na regionálním rozložení škol (*Vybrané aspekty. . .*, 2018) a sociologické výzkumy dokládají, že existuje závislost dostupnosti kvalitního vzdělávání na sociálním statusu rodiny (Prokop & Dvořák, rok neuveden). Problémy se ale neukazují jen na úrovni vnější, státem garantované kurikulární reformy školy. O potřebě vnitřní proměny školy, založené na podpoře pozitivních vztahů mezi učiteli a žáky, učiteli a rodiči, ale i na posílení vzájemné kolegiální podpory v pedagogickém sboru vypovídají pocity, které vyjadřují žáci i učitelé. Například podle studie TIMSS (2015) příznávají žáci českých škol menší radost z pobytu ve škole, než je tomu v okolních zemích. A pokud budeme sledovat výzkumy, které popisují potřeby a pocity budoucích, začínajících i zkušených učitelů (např. Vítečková, 2018; Hanušová, Píšová et al., 2017), zjistíme, že klíčovým problémem se pro všechny věkové i zkušenostní skupiny pedagogů stává negativní prožívání situace, která na školách vzniká v souvislosti s narůstající rezistencí

žáků vůči tradičním podobám vzdělávání, které stále dominují (Kartous, 2019; Feřtek, 2015). Se související explozí výchovných problémů pak vznikají další negativní fenomény, jejichž porozumění učitelům způsobuje značné potíže. Důsledkem toho je jak narůstající počet zkušených učitelů vykazujících příznaky syndromu vyhoření (Ptáček et al., 2018; Smetáčková, Štech et al., 2020), tak vysoká míra odchodů začínajících učitelů z profese (Vítečková, 2018; Hanušová, Píšová et al., 2017) či pokles zájmu o studium učitelských oborů nebo o nástup do praxe po jeho ukončení (Pravdová, 2014). Za jednu z příčin tohoto stavu považujeme kvalitu učitelské přípravy, která neabsorbovala nové výzvy. Nedokázala tak ani zmírnit obavy učitelů z nezvládnutí specifických nároků na práci s dětmi nově zařazovanými do třídních kolektivů, ani s řešením souvisejících vzdělávacích, výchovných a kázeňských problémů. Učitelské přípravě tak vznikají nové priority, nazrává čas na změnu a na definování jejích nových cílů, viz např. *Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030+* (2020).

Budeme-li hledat souvislosti řešení výše uvedené situace s problematikou uplatňování inkluzivního přístupu v české škole, dojdeme k potřebě vystihnout socializační a výchovnou funkci školního vzdělávání. Vzdělávací proces, který garantuje a řídí učitel, probíhá vždy ve vazbě na vnitřní a vnější svět dítěte. Ve zmíněném vnitřním světě dohlédneme na specifika daná vývojovými aspekty. Učitel se v rámci edukace setkává s jedincem v citlivých obdobích života. Především v pubertě a adolescenci osobnost zraje v nových rolích, které se naplňují a rozvíjejí v sociálním prostředí školy. Logické je zde proto volání po edukaci založené na obratu k dítěti a k osobnostnímu zřeteli ve výchově (Helus, 2015). Základem učitelské práce je pak poznání osobnosti dítěte a napomáhání jeho identitnímu směřování. Učitel samozřejmě dává hodině obsah, spád a směr, nese za hodinu odpovědnost, ale k naplnění jeho hlavního úkolu, k aktivaci spoluaktérství žáka, potřebuje podporu širšího spektra odborníků. Budeme proto v našem textu dále sledovat to, jak tomuto procesu hlubšího poznání a nastolování podpory učebních procesů žáka pomáhají asistenti pedagoga, speciální pedagogové, školní psychologové a další odborníci.

Vnější sociální svět se dítěte/žáka dotýká jak přímo, svým pronikáním do vztahů v mikrosvětě školních tříd, tak zprostředkovaně, v utváření kulís makrosvěta školy jako sociální instituce. Škola, jako lidský a sociální produkt, není imunní vůči proměně společenské reality, ani vůči antropologickým aspektům naší nynější situace. Jednou z podob negativních dopadů společenských proměn je prožívání nejistoty založené charakterem *tekutosti doby*, v níž se proměnlivost sociálních vztahů stává beztvorou a bezbřehou (Bauman, 2008). Pro edukaci dítěte se ukazuje jako destruktivní proměnlivost obecných sociálních forem a struktur, v jejichž rámci dítě realizuje svůj sociální život. Mění se způsoby chování, sociální instituce se rozpadají a přestávají mu být jistotou, relativizují se příklady chování a postojů perspektivně pozitivních pro chování dítěte. Sílí proto potřeba orientovat školu na výchovu k lidskosti v jejím komplexním chápání a etickém rozměru (Lorenzová, 2016).

Inkluzivní přístup a setkávání se s jinakostí se proto může stát nosným základem reálných příběhů mezilidského soužití, může se přetvořit v jakési lekce „lidskosti“ (Lorenzová, 2010), které ukazují dětem cestu životem. Učitel tak bude muset dokázat akceptovat stále narůstající diferenciaci sociálních světů žáků a rozumět nejistotě, kterou některým z nich přináší nesamozřejmost akceptace většinových společenských norem a hodnot. Partnerem při podpoře žáků i rodičů mu v této oblasti může být např. sociální pedagog, který je ale do týmu spolupracujících expertů ve škole zařazován bohužel jen zřídka.

Škola je také vnímána jako sociální prostředí, které je stále více zatížené dopady anomických společenských procesů (Ondrejko, 2009). Vzniká na jedné straně hedonistický tlak na školu a na legitimitu jejích nároků na dítě a jeho rodiče, na druhou stranu narůstá rezignace na snahu vymanit dítě z pasti školní neúspěšnosti. Tyto tendence, pokud proniknou do chování rodičů i učitelů, rozkládají partnerský vztah mezi školou a rodinou. A je-li takto vztah mezi aktéry edukačního procesu narušen, nefunguje pak základní předpoklad výchovného působení. Je zpochybněna učitelova autorita (Vališová et al., 1999) a narůstající chaos v hierarchii, hodnotách a normách blokuje možnost udržet ve škole konsensus o navzájem se podporujícím chování. Narůstají problémy s dodržováním pravidel a rozvíjí se rizikové chování žáků. Škola bez kázně začíná být neefektivní a pro své osazenstvo též nebezpečná (Bendl, 2011). Velký význam v takovéto situaci má kooperace učitele s kolegy učiteli, kteří ve škole zastávají specifické role dané pozicí výchovného poradce a metodika prevence.

Škola se tedy ocitá v nové situaci, a musí proto najít nový model svého fungování. Predikovat přitom jednoznačně její další vývoj je stále složitější. Do budoucího vývoje školy jako instituce se může promítnout také celá řada nesourodých a nečekaných proměnných, jakýchsi metaforicky pojmenovaných „černých labutí“ (Taleb, 2011), přičemž hledisko expertního přístupu pak ve finálním rozhodování již nemusí být rozhodujícím. Zajímavé jsou tři scénáře budoucího vývoje školy modelované OECD (Kotásek, 2002, s. 8–24; Starý et al., 2012, s. 22–23). První scénář predikuje zachování současného stavu, tedy udržování byrokraticky řízených školských systémů. Druhý scénář stojí na víře v posilování a rozšiřování funkcí školy. Poslední vize naznačuje tři možné alternativní cesty. V první z nich školy budou eliminovány expanzí nových informačních kanálů ve vzdělávání. Aktuální situace ukazuje, že realita neplánovaných karanténních opatření nás dotlačila do vzdělávání prostřednictvím sítí. Zakaria (2017) v tomto směru upozorňuje na automatickou redukci původní role učitele. Nabízí se dále varianta, dle níž převládne diktát trhu, jehož „neviditelná ruka“ bude postupně eliminovat neefektivní státní monopoly a dá prostor novým formám vzdělávání a typům vzdělavatelů. Možná je též třetí varianta postupného „vybydlování“ škol i učitelství, které se díky neatraktivitě ocitne v situaci jakéhosi „výprodeje“, a situaci zvrátí způsoby řešení trhu či zmíněný nástup alternativních sítí vzdělávání. Výše uvedená analýza dostává v důsledcích mimořádných změn roku 2020 další rozměr. Přejít na práci v on-line prostředí ukazuje, že tam, kde není učitel dostatečným odborníkem nebo

kde mu chybí podpora ICT koordinátora či dalšího specialisty, nejsou nové formy výuky i nově zpracovaný didaktický obsah podmínkou kvality výuky.

Optimistická vize kvalitní školy v sobě obsahuje důležitý prvek učící se a komunitně orientované organizace. Co tyto modely znamenají pro změnu priorit učitelovy práce a jak souvisejí s naším tématem učitelovy spolupráce? Učící se škola bude prioritně posilovat takové modely učitelovy práce, které povedou k rozvoji kognitivních schopností žáků. Model komunitní školy bude stát na sociálně pedagogických aktivitách. Škola bude koncentrovaným místem podpory a pomoci žákům. V péči o žáka se zde bude setkávat více odborníků, kteří se budou navzájem obohacovat, budou spolu kooperovat a podporovat se. Aktivity školy přetečou přes její hranice do společnosti, ve kterém dítě vyrůstá a žije.

Oba poslední zmíněné modely v „čisté“ podobě vyvolávají obavu z jednostrannosti. Pravdou zůstává, že komplexita péče o dítě bude zahrnovat jak potřebu posílit jeho kompetence k učení, tak saturovat narůstající nestabilitu a tekutou variabilitu jeho sociálního prostředí. Současná snaha o harmonizování legislativního zásahu do chodu škol v podobě začleňování dětí s rozličnou mírou a podobou znevýhodnění naznačuje, že se určité prvky komunitního modelu školy budou posilovat. Setkávání se s jinakostí přinese důraz na emancipaci osobnostních a sociálních kvalit učitelů i žáků, nastolí potřebu nových pravidel a prosazování modelů prosociálního chování. Do popředí se také dostane rovněž výchovná role školy založená na kooperaci učitele s dalšími odborníky pomáhajícími mu orientovat se na dítě jako adresáta školní edukace (Helus, 2014).

Smyslem a úkolem školy nepřestává být vyučovat a učit všechny žáky (OECD, 2009). Klíčové je přitom funkční provázání dvou procesů – učení a vzdělávání a dosažení tohoto souladu v rámci spravedlivého systému. Proměna cílů a obsahu vzdělávání jde tak ruku v ruce s větší šancí na otevření se školy i těm dětem, které dosud systém nedokázal akceptovat. Postupná revize RVP, avizovaná ve strategických dokumentech s vizí do roku 2030, nabízí perspektivu vytvořením prostoru pro prohlubování a procvičování učiva i pro rozvoj potřebných kompetencí žáků. Je tak šance, že v nepřetížené škole budou učitelé schopni identifikovat individuální potřeby žáků ve vzdělávání a vytvoří ve spolupráci se školním poradenským pracovištěm podmínky pro to, aby žáci dosahovali maximálního možného učebního pokroku. Hovoříme zde ale o šanci, o možnosti, ne samozřejmosti. Realizace této možnosti bude záviset na proměně celkové kultury školy, kde klíčovou roli sehraje učitelé a jejich schopnost využít potenciálu dalších pedagogických pracovníků a specialistů škole dostupných.

1.2 Nové nároky na učitele v kontextu společného vzdělávání

V České republice byla zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání stanovena především podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami.² Od školního roku 2016/2017 se implementace společného vzdělávání stala ve školách očekávanou realitou. Je nepochybné, že tímto krokem byl nastartován dlouhodobý proces proměny školy a výuky. Štech (2018) charakterizuje tento proces jako obvykle probíhající ve čtyřech fázích, přičemž fázi, ve které se české školství nachází nyní, označuje jako společné vzdělávání vedoucí k inkluzi.

Výraz společné vzdělávání v našich úvahách reflektuje skutečnost, že školní třída je přirozeně heterogenní³ co do vzdělávacích potřeb žáků i jejich pokroků a výkonů v učení. Výraz inkluzivní vzdělávání podle nás deklaruje ochotu hledat zejména podporu a cesty pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Z tohoto úhlu pohledu lze inkluzivní vzdělávání chápat jako specifickou podobu společného vzdělávání a časově omezenou etapu cesty k dlouhodobému cíli, tj. ke společnému vzdělávání (Tomková & Hejlová, 2018).

V souladu s konceptem projektu APIV A, s důrazem na sledování proměn pedagogických procesů v heterogenní třídě, užíváme v této publikaci převážně výraz společné vzdělávání, výraz inkluzivní vzdělávání užíváme především tam, kde uvádíme příklady, které se vztahují k práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami.

Součástí cesty ke společnému/inkluzivnímu vzdělávání je rovněž vyvíjení a ověřování systému podpůrných opatření, včetně systémového uplatňování dalších pomáhajících profesí ve škole a specializovaných pozic, vedle nadále klíčové, také pomáhající, pedagogické profese učitele (Massé et al., 2014; Janík, Píšová & Švec, 2019).

I když se někteří učitelé ohrazují, že vždy učili v heterogenních třídách žáky s různými vzdělávacími potřebami, pro mnohé se zákonem ukotvený koncept škol v hlavním vzdělávacím proudu jako škol inkluzivních⁴ ukázal a nadále ukazuje jako velká výzva ke změně pedagogického myšlení i nutné profesní výbavy v oblasti profesních znalostí, dovedností, postojů i hodnot. Stejně, jako se koncept inkluzivní školy stal pro mnohé školy výzvou ke změně celkové kultury školy. Jednou z výrazných výzev je pro učitele nepochybně vstup dalších pomáhajících profesí do školy. Zatímco dříve byl učitel na většinu

² §16 odst. 1: „Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“

³ Heterogenita třídy, jak ji v kontextu našeho uvažování vnímáme, spočívá v možném zastoupení žáků nejen různých osobnostních předpokladů, vzdělávacích možností, potřeb, zkušeností, zájmů, věku a pohlaví, ale zejména také výrazných specifik v oblasti vzdělávacích potřeb a možností, které mohou být podmiňovány jak osobností a životní situací dítěte, tak i jeho rodinným, sociálním a kulturním zázemím.

⁴ Podle paragrafu 16 školského zákona 561/2004 Sb. a podle vyhlášky č. 27/2016 Sb.

pedagogických a didaktických situací sám, bez další pomoci, dostává nyní k dispozici systémovou podporu řešení výchovných a vzdělávacích úkolů, které v souvislosti s implementací společného vzdělávání do škol nastávají, v podobě příchodu a působení dalších odborníků ve škole. I když jsou postupně upřesňovány role, odpovědnosti a agenda dalších jednotlivých pomáhajících profesí a specializovaných pozic, je nepochybné, že učitelé s nově přicházejícími odborníky potřebují ve škole komunikovat, spolupracovat, utvářet nové fungující týmy.

Výše identifikované balancování, propojování či pnutí základních škol mezi modelem komunitní školy a učící se školy, tedy mezi důrazem na výchovu a/nebo vzdělávání a na naplňování výchovných a vzdělávacích cílů, se promítá také do současných pohledů na to, jaké role a odpovědnosti (a sdílené odpovědnosti) má mít učitel ve společném vzdělávání, a na to, co má učitel profesionál vědět, dělat, jak má v inkluzivní škole a heterogenní třídě jednat.

Aktualizovaný pohled na dominantní role učitele ve vzdělávání žáků v současné škole shrnuje Spilková (2020, s. 51): *„Optikou učitelství jako pomáhající profese jsou dominantní následující role učitele: (a) průvodce žáků na cestě za kvalitním vzděláním, který vytvoří příznivé podmínky pro úspěšné učení u všech žáků v bezpečném a podnětném prostředí; (b) diagnostik, který zkoumá a umí poznat, jaké jsou individuální předpoklady, možnosti a potřeby žáků; (c) facilitátor, který na základě poznání žáků, jejich silných stránek i rezerv tyto žáky podporuje v celostním rozvoji jejich osobnosti s cílem dotáhnout je k jejich osobnímu maximu; (d) reflektivní praktik, který do hloubky přemýšlí o své práci se žáky, o jejím smyslu, cílech, o procesech učení a jejich výsledcích se snahou zlepšovat svoji práci; (e) aktivní člen profesní - navzájem se učící - komunity, který spolupracuje s kolegy, sdílí své učitelské zkušenosti, podílí se na rozvoji školy i rozvoji své profesionality apod.“* Průvodce, diagnostik, facilitátor - tyto role vystihují základní nasměrování učitelovy pozornosti a také odbornosti na porozumění žákům a jejich potřebám, na vytváření bezpečného a podnětného prostředí a na facilitování procesů kognitivního a sociálně-emocionálního učení každého žáka v heterogenní třídě. Vycházejí z přijetí aktivní role žáků při učení a poznávání. Jsou výzvou ke změně zvl. pro učitele, kteří jsou sžiti především s rolí učitele jako garanta pravdy, nositele a předavatele vědomostí. Apel na reflektivitu v práci současného učitele je spolu s apelem na profesní znalosti učitelů cestou k uznání učitelské profese jako plnohodnotné profese nikoliv semiprofese, jakési poloprofese (Tomková, 2018). Role učitele jako aktivního člena profesní komunity pak nejbližší souvisí s naším tématem spolupráce učitelů s dalšími pomáhajícími profesemi ve škole a bude také v těchto souvislostech v textu dále rozvíjena.

S konceptem společného vzdělávání nabývá na významnosti role třídního učitele. Ta však není v českém školském systému dostatečně ukotvena. Třídní učitel je charakterizován jako pedagogický pracovník, který je k výkonu funkce pověřen ředitelem školy a zajišťuje specifické úkoly vyplývající z tohoto pověření, které je v přímé pravomoci ředitele školy.

Z pohledu pedagogiky, podle *Pedagogického slovníku* (Průcha, Walterová & Mareš, 2001, s. 253), třídní učitel organizačně řídí a výchovně vede kolektiv žáků ve třídě; koordinuje výchovnou a vzdělávací činnost všech učitelů vyučujících ve třídě a spolupráci s rodiči; vede pedagogickou dokumentaci a provádí administrativní činnosti ve své třídě. V českém školském systému má třídní učitel především roli koordinačního a integračního činitele (Spousta, 1993, s. 8). Ve společném vzdělávání znovu vyvstává nejen jeho role organizační a koordinační vůči dalším pedagogům, kteří také učí žáky, a vůči rodičům žáků, ale především role výchovná vůči žákům. Zatímco učitelé v primárních školách většinou, vzhledem k podmínkám práce, vykonávají šíři svých třídnických rolí zcela přirozeně a výchovné cíle považují za zcela rovnocenné s cíli kognitivně vzdělávacími, je situace na 2. stupni základních škol obtížnější. Reálná výchovná role učitele jako třídního učitele je však v kontextu společného vzdělávání zcela zásadní.

Trend profesionalizace učitelství a také výzvy k dlouhodobé reformě školního vzdělávání, jejíž součástí je také koncept společného vzdělávání, s sebou přinášejí nutnost měnit očekávané nároky na kvalitu práce učitele, která má být systematicky rozvíjena a v určitých situacích také hodnocena. Profesní činnosti a očekávanou kvalitu profesních znalostí, dovedností, postojů a hodnot, které se sbíhají v definování profesních učitelských kompetencí, vymezují oficiální zahraniční i v České republice vyvíjené učitelské standardy⁵. Jádrem profesních činností učitele v dostupných učitelských standardech jsou oblasti plánování a řízení výuky a hodnocení žáků. Pro školy, a tedy i učitele, jsou důležitým popisem očekávané kvality také *Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání* (2019). Tři ze šesti hodnocených oblastí školy jsou v tomto podkladu pro evaluaci škol cíleně zaměřeny na kvalitu práce a dalšího vzdělávání pedagogického sboru i jednotlivých učitelů (tamtéž s. 33). Podpora žáků při vzdělávání je v tomto dokumentu zasazena do kontextu vytváření rovných příležitostí pro vzdělávání: „Kvalitní škola sleduje pokroky v učení všech žáků a cíleně podporuje ty, kdo vyžadují speciální péči.“ (tamtéž s. 37).

K jádru profesních činností učitele v heterogenní třídě

Jádrem profesních činností učitele v heterogenní třídě je umění plánovat a řídit výuku a hodnotit pokroky a výsledky učení žáků tak, aby žáci dosahovali učebního pokroku a svého učebního maxima. Kvalitní výuka směřuje k autonomii učení žáků a k sebeřízení třídy.

Pracuje-li učitel vědomě s faktem, že jeho žáci mají různé vnitřní předpoklady k učení a různé vnější podmínky, je východiskem i podstatou jeho práce a také jeho odpovědností vytvářet ve třídě podnětné a bezpečné prostředí pro učení žáků. Nejde jen o materiální vybavení, ale hlavně o systematické utváření dlouhodobě fungujícího pracovního a pozitivně sociálně-emocionálního naladění třídy i jednotlivců. Také podle evaluačních kritérií

⁵ Např. Spilková, V., Tomková, A. et al. (2010). *Kvalita školy a profesní standard*; Tomková et al. (2012). *Rámec profesních kvalit učitele*; Kratochvílová, J., & Svojanovský, P. (2019). *Standard kvality profesních kompetencí studenta*.

ČŠI je úkolem učitelů, podporovaných vedením školy, budování třídního kolektivu jako učící se komunity, „ve které se každý žák cítí být přijímán a podporován v rozvoji svého potenciálu“ (Kritéria hodnocení. . . , 2019, s. 38). Očekávané příznivé klima v heterogenních třídách nese přívlastky jako vstřícné, otevřené, bezpečné, podnětné, obohacené. Charakterizuje jej pohoda, důvěra, bezpečí, jistota, radost, ohleduplnost, tolerance, porozumění, soudržnost, spolupráce a spolupracující chování, vzájemný respekt, respekt vůči jinakosti, úcta, řád, pravidla, soustředěnost, pracovitost, činnost (Helus, 2009; Tomková et al., 2012; Kritéria hodnocení. . . , 2019).

Pro budování bezpečného i podnětného prostředí pro učení žáků má význam zřetel k budování/vytváření vztahů ve třídě na základě spolupráce při učení i dalších činnostech v životě třídy. Jednoznačné efekty kooperativně uspořádaných vztahů mezi žáky jsou prokázány v oblasti sociální, ale také v oblasti kognitivních učebních výkonů žáků a psychického zdraví a sebedůvěry žáků (Kasíková, 2009, 2017). O dobré vztahy ve třídě je třeba pečovat, rovněž sledováním osobnostně-sociálních rozvojových cílů a pěstováním zdravého sebevědomí žáků, podporou a používáním vstřícné komunikace, soustavnou a důslednou práci s třídními pravidly. Je rovněž výzkumně doloženo, že úspěch žáků a spokojenost žáků i dalších aktérů (žáků, rodičů a učitelů) závisí také na spolupráci členů pedagogického sboru, spolupráci učitelů s dalšími odborníky a na jasném určení jejich rolí v podpoře učení žáků (Dezzuter, 2009; Kasíková, 2013).

Koncept společného vzdělávání vede k proměně celkového pojetí výuky, vycházejícího z filozofických, psychologických, pedagogických, speciálně pedagogických a didaktických východisek, jejichž jádrem jsou humanistické koncepce vyučování, pedagogika orientovaná na žáka a jeho učení a teorie socio-konstruktivistického učení (Bruner, 1965; Vygotskij, 1970; Rogers, 1998; Helus, 2009 aj.). Učitelé, kteří podporují myšlenku společného vzdělávání, nehledají jen specifické, zvl. speciálně pedagogické postupy pro práci s výrazně odlišnými potřebami žáků (s mentálním, tělesným, sluchovým, zrakovým postižením, žáků s poruchou autistického spektra nebo psychickým onemocněním, s narušenou komunikační schopností, žáků s poruchou chování a specifickými poruchami učení, žáků nadaných a mimořádně nadaných, dále žáků se sociálním znevýhodněním a žáků s odlišným mateřským jazykem). Hledají také nové funkční obecně psychologicko-pedagogické a didaktické postupy vnitřně diferencované a individualizované výuky pro všechny žáky v heterogenní třídě, dotýkající se plánování, řízení i hodnocení pokroků i výsledků kognitivního a osobnostně sociálního učení žáků. Umět učit v heterogenní třídě znamená poznávat skupinu i každého žáka ve skupině a reagovat na ně, s ohledem na potřeby a možnosti žáků stanovovat a průběžně upravovat jak výukové cíle, tak obsahy a prostředky učení, včetně hodnocení, pracovat s celou šíří výchovně vzdělávacích cílů, se základním a nadstavbovým učivem, využívat různorodé diagnostické, pedagogické a výukové postupy, pracovat s kritérii hodnocení a způsoby hodnocení přizpůsobovat charakteru výchovně vzdělávacích cílů, uzpůsobovat organizaci učení v času i prostoru

a také spolupracovat s dalšími odborníky, na podporu diferencovaného a individualizovaného učení žáků.⁶ V teoretickém konceptu i v praxi fungujícího společného vzdělávání je významný důraz na rozvoj každého jedince jako osobnosti a na rozvoj sociálních vztahů ve třídě (Havlík et al., 1996; Helus, 2004; Spilková et al., 2004; Tomková, 2016b; Tomková & Hejlová, 2020b).

V procesu hledání a utváření dobrých podmínek pro vnitřně diferencovanou a individualizovanou výuku v heterogenní třídě se ptáme: Co a jak učitelé dělají, když se jim daří podporovat pokrok a úspěch každého žáka ve třídě? Jak poznávají a rozpoznávají individuální potřeby, rozvojové potenciality, možnosti a zájmy svých žáků? Jak diferencují cíle, vzdělávací obsahy, vyučovací postupy, hodnocení? Jak využívají poznatky o žácích při podpoře jejich dalšího učení? Jak organizují diferencované učební činnosti žáků a jak vedou jednotlivé žáky v jejich učení k jejich učebnímu maximu? Jak podávají žákovi zpětnou vazbu, aby mu pomáhala v učení? Jak rozvíjejí ve třídě bezpečné a podnětné klima pro učení a za jakých podmínek se to daří? S kým přitom spolupracují?

Mezi účinnými strategiemi podporujícími vnitřní diferenciaci a individualizaci výuky uvedme především: poznávání potřeb a zájmů žáků např. pozorováním skupiny a jednotlivých žáků při činnostech, diferencovanou práci s výchovně vzdělávacími cíli (nejen tématy), kterých mají žáci dosáhnout; jasné a přizpůsobované zadávání úkolů a instrukcí; využívání pozitivní motivace k učení reagováním na potřeby a zájmy žáků; rozvoj žáků ve všech vzdělávacích oblastech; aktuálnost a srozumitelnost učiva; učení v tématech; zadávání smysluplných domácích úkolů (nejen procvičovacích, ústních i písemných); aktivní angažování žáků v procesu poznávání a učení (možnost objevování, zkoumání, učení prožitkem); využívání zkušeností žáků získávaných mimo školu; respektování individuálního tempa a zohledňování rozdílné rychlosti žáků; rozmanitost aktivit; vrstevnické učení; práci v malých skupinách podle výkonnosti nebo zájmu žáků; formativní hodnocení (vyhodnocování učení žáků, okamžitá zpětná vazba, hodnocení znalostí i klíčových kompetencí, hodnocení podporující pokrok a výkon každého žáka, práce s kritérii, sebehodnocení); obohacené prostředí (dostupné knihy, zdroje informací, individuální pomůcky) (Kasíková & Valenta, 1994; Kratochvílová & Havel, 2012; Kratochvílová, Horká & Chaloupková, 2015; Zapletalová & Mrázková, 2014/2016; Wiliam & Leahyová, 2016; Navrátilová, 2020; Tomková & Hejlová, 2020b).

V souvislosti s implementací společného vzdělávání od školního roku 2016/2017 jsme v rámci monitoringu proměn pedagogických procesů v základních školách identi-

⁶ Mareš (2019, s. 5) uvádí jako další stupeň individualizace „personalizaci“, „výuku šitou na míru každému žákovi ve třídě“, vycházející z hluboké znalosti žáka a jeho potřeb a směřující k dalšímu přizpůsobování cílů, obsahů, postupů i prostředků učení „na míru“ jednotlivým žákům. Ve vzdělávání je personalizace spojována např. s využíváním technologií ve výuce. Spojujeme ji také s novými odbornými rolemi ve společném vzdělávání, zvl. školními psychology, kteří mohou ve škole výrazně přispívat ke znalosti žáků, diagnostikování jejich zvláštností a k nacházení účinných strategií a prostředků jejich kognitivního i sociálně emocionálního rozvoje. Pojem personalizace je využíván také v lékařství.

fikovali tendence ke změnám v pojetí výuky v heterogenních třídách, které v mnohém korespondují s výše uvedenými strategiemi podporujícími vnitřní diferenciaci a individualizaci výuky (Tomková & Hejlová, 2018, s. 264; Tomková & Hejlová, 2020a). Těmito tendencemi jsou:

- ▶ zvýrazněná nutnost péče o bezpečné a podnětné prostředí ve třídě,
- ▶ podpora kognitivního a metakognitivního a také sociálně-emocionálního rozvoje žáků,
- ▶ hledání opor nejen pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, pro žáky s odlišným mateřským jazykem, případně i kulturou, ale i pro žáky nadané,
- ▶ hledání strategií pro kognitivní rozvoj žáků s důrazem na umění pracovat diferencovaně s cíli a učivem, na socio-konstruktivistické metody výuky a na postupy formativního hodnocení vedoucí k postupnému přijímání odpovědnosti a autonomii žáků při učení,
- ▶ hledání nových organizačních uspořádání výuky pro různě sestavované učící se skupiny nebo pro konkrétní učební obsahy,
- ▶ zvýrazněná potřeba vzájemné podpory učitelů při individualizaci výuky a při práci v učitelských týmech, zahrnujících i další pomáhající profese.

Z výčtu tendencí je patrné, že v současné praxi škol byla rovněž zaznamenána tendence ke spolupráci učitelů s dalšími učiteli a také s dalšími pomáhajícími profesemi ve škole. Potvrzením platnosti výše popsaných tendencí a porozumění uvedeným strategiím vnitřní diferenciaci a individualizace výuky jsou příklady toho, co konkrétně učitel profesionál ví, co dělá, jak jedná v konkrétních podmínkách, ve své třídě. Zakončíme proto tuto podkapitulu reflexí jedné zkušené paní učitelky primární školy, která na otázku: co pro vás znamená diferencovat a individualizovat výuku, odpověděla:

„Diferencovat a individualizovat výuku pro mě znamená:

- ▶ *Myslím už při plánování celého roku i při plánování každého dne i na konkrétní dítě, které má asistentku.*
- ▶ *Vím, že ve třídě mám už šest samostatných čtenářů – proto vytvořím dvoustranný pracovní list s jednoduchými větami a se souvislým textem ke čtení.*
- ▶ *Rozlišuji základní a nadstandardní učivo, zvláště v češtině.*
- ▶ *V matematice je výborné, že máme gradované úlohy. Když má dítě problémy, často si i nevěří. Gradovanými úlohami ho mohu motivovat, že zvládne i úlohy složitější.*
- ▶ *Respektuji, že některé děti potřebují víc času.*
- ▶ *Vyhovuje mi, že u nás nezvoní, můžeme práci dotahovat do konce.*
- ▶ *Dávám jim možnost výběru – to platí i pro domácí úkoly: ať si dítě vybere, co cítí, že potřebuje procvičit.*
- ▶ *Aktivně – objevováním lze učit dobře v matematice, zatím hledám, jestli také v gramatice.*

- ▶ *Když chci podpořit aktivní učení žáků, je dobré využívat vrstevnické učení. Sama si tak vytvořím také prostor pro pozorování žáků při činnosti.*
- ▶ *Když se připravujeme na test, ptám se jich, čeho se bojí, co nechtějí, aby bylo v testu – spolu likvidujeme problémy a děti si upřesňují, co ještě doma musí procvičit.*
- ▶ *Slovně hodnotím. . . máme tripartity, kde mluvíme společně s každým dítětem a jejich rodiči o tom, co se daří, co je třeba zlepšovat a jak to uděláme.*
- ▶ *Pokud nastane nějaký konflikt, hned ho řešíme. Hodně času ve třídě věnujeme práci s pravidly, abychom konfliktům spíš předcházeli.“*

Ke spolupráci učitele jako součásti jeho profesní výbavy

Předkládaná publikace se zaměřuje na očekávanou spolupráci učitele s dalšími učiteli a dalšími pomáhajícími profesemi na podporu společného vzdělávání a vytváření dobrých podmínek pro vnitřně diferencovanou a individualizovanou výuku v heterogenních třídách. Koncept společného vzdělávání tak vyzdvihuje rovněž nároky na tzv. transversální kompetence a měkké dovednosti učitelů, mezi něž patří umění efektivně komunikovat a spolupracovat (umět naslouchat, respektovat, být vstřícný, otevřený, sdílet, dávat konstruktivní zpětnou vazbu, vést dialog, konstruktivně spolupracovat) (Belz & Horst, 2001; Tomková, 2016a). Učitelství jako pomáhající pedagogická profese je prací s lidmi a učitelé vstupují v této své profesi do řady profesních vztahů: se žáky a rodiči/zákonnými zástupci žáků a také dalšími učiteli a zástupci dalších pomáhajících profesí. Měkké kompetence jsou chápány jako součást profesních kompetencí učitele. Schopnost spolupracovat je v některých zahraničních i domácích systémech přípravy pedagogů jedním z klíčových kritérií výběru studentů ke studiu. Rovněž progresivně koncipované učitelské studijní programy cíleně zahrnují samostatné i integrované předměty a úkoly rozvíjející spolupráci jako důležitou kvalitu učitelství, spolupracující jednání a chování je rovněž oceňováno při závěrečném hodnocení profesní způsobilosti studentů učitelství. Praxe sama však vždy přináší i kvalifikovaným učitelům stále nové výzvy. Jednou z nich je právě výzva k efektivní spolupráci s dalšími učiteli, a hlavně s dalšími pomáhajícími profesemi působícími ve škole.

Dobře a smysluplně spolupracovat znamená směřovat ke společnému cíli, společný cíl musí být společně komunikován, porozuměn a přijímán. Základem spolupráce je rovněž rozdělení, porozumění a přijetí jednotlivých expertních a sociálních rolí v nově vznikajících spolupracujících týmech s přesahem do organizačních a komunikačních jednání. Je pochopitelné, že víc hlav víc ví. Cenná je rovněž různost pohledů daná růzností odborností jednotlivých členů. Kvalita spolupráce úzce souvisí s kvalitou komunikace mezi účastníky. Znalosti, zkušenosti, návrhy a argumenty jednotlivých expertů je potřeba vzájemně sdílet a využívat na cestě ke společnému cíli, pro hledání řešení situace, pro nacházení funkční strategie (Pohl & Lazarová, 1999; Lazarová et al., 2006; Kasíková & Dubec, 2009; Stankovič, 2009). Uvedené příklady inspirativní praxe budou potvrzovat rovněž nezbytnost lidského

souznění spolupracujících odborníků nebo vědomé cesty jejich postupného, ale úspěšného sladování. Odborníci musejí mít také možnost dále rozvíjet a reflektovat potřebné sociální a kooperativní dovednosti jako součást svých profesních kompetencí, pociťovat rovněž přínos spolupráce a cesty k dobře fungujícímu profesnímu spolupracujícímu vztahu nejen pro druhé, ale také pro sebe.

K párové výuce

V intencích našeho dosavadního uvažování o změně pojetí výuky a jádru profesních činností učitele, které spočívá ve vnitřně diferencované a individualizované výuce a v posilování role učitele jako průvodce, diagnostika a facilitátora žákova učení, uvažujeme nejprve o profesní spolupráci více učitelů ve výuce, tedy o párové (tandemové) výuce. Důvodem je, že z praxe je patrné, že v současných školách je zatím stále málo využívaným způsobem personálního a organizačního zabezpečení výuky, přestože jsou její přínosy pro společné vzdělávání nezpochybnitelné. Úzce souvisí s uměním dobře plánovat a řídit diferencovanou a individualizovanou výuku a hodnocení pokroku a výsledků učení žáků.

Párová výuka znamená, že skupinu žáků vyučují dva nebo i více pedagogů v jedné učebně, přičemž oba učitelé sdílejí odpovědnost (Cook, 2004). Zahrnuje různé varianty, od té, kdy jeden učí a druhý pozoruje a nechává se „unášet“, přes dělení třídy na skupiny, po nejnáročnější způsob, kdy oba učitelé vyučují společně a jsou „jedním mozkiem ve dvou tělech“ (Cook, 2004, s. 15). Dva učitelé mohou dát žákům dvakrát víc pozornosti než jeden učitel (např. přizpůsobovat instrukce, dávat individuální pomoci, zpětnou vazbu, pracovat ve skupinách). Mohou ve výuce a v komunikaci se žáky využít svých rozdílných odborností (např. oborových), ale i rozdílů ve vyučovacích stylech či rozdílů osobnostních. Mohou ve dvojici dobře naplňovat očekávané náročné role učitele (diagnostik, průvodce, facilitátor). Smyslem využívání párové výuky ve společném vzdělávání je dosahování motivovaného a efektivního socio-konstruktivistického učení žáků nebo skupin žáků a účinného zvládnutí komplexních didaktických i širěji pedagogických situací v heterogenní třídě. Párovou výukou přispívají učitelé rovněž k rozvoji smyslu žáků pro heterogenně založenou komunitu ve třídách. Je potvrzováno, že ve třídách učených párově dochází k diferenciaci a individualizaci výuky a že učitelé lépe rozumějí kurikulu i očekávání žáků. Významným přínosem párové výuky pro učitele také je, že jim dává možnost sdílení a pocitu podpory v heterogenní třídě, působí rovněž jako prevence proti vyhoření a jako účinný způsob dalšího profesního rozvoje učitelů přímo ve škole (Cook, 2004, s. 7).

Ke spolupráci učitele s dalšími pomáhajícími profesemi a specializovanými pozicemi ve škole

Od školního roku 2016/2017 je na základě vyhlášky č. 27/2016 Sb. plošně implementováno společné vzdělávání ve školách. V přímých souvislostech se strategiemi naplňování myšlenky společného vzdělávání v českých školách, včetně systému podpurných opatření

pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, se ocitá problematika spolupráce učitele s odborníky v dalších pomáhajících profesích a specializovaných pozicích ve škole. Ty uvádějí zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, klíčové prováděcí vyhlášky (zvl. vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve znění pozdějších předpisů, vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků a vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků ve znění pozdějších předpisů) a další strategické dokumenty MŠMT ČR.

Podmínky pro poskytování poradenských služeb ve školách, popis školního poradenského pracoviště a vymezení jednotlivých rolí poradenských pracovníků, povinné pozice výchovného poradce a školního metodika prevence a nepovinné pozice školního speciálního pedagoga a školního psychologa definoval už v roce 2005 metodický materiál *Koncepce poskytování poradenských služeb ve školách* (Věstník MŠMT ČR č. 7/2005). Dále jsou vyvíjeny varianty (modely) školních poradenských pracovišť, role odborných a specializovaných pozic a metodiky pro nastavování podpůrných opatření ve školách (např. Kucharská et al., 2013; Zapletalová & Mrázková, 2016).

Role, profesní činnosti, požadavky na vzdělávání dalších odborníků jsou upřesňovány novými prováděcími vyhláškami a průběžně vznikajícími doporučeními, která však nemají závazný charakter. Ve školách se dále jmenované profese a pozice transformují a projevují v souvislosti s vnějšími i vnitřními podmínkami, ve kterých školy pracují. Otevírají se nové otázky, problémy, sama praxe také přináší inspirativní příklady, fungující v konkrétních podmínkách. Vedení ve školách znovu, i s oporou o řadu oficiálních dokumentů a metodických materiálů, hledá smysl nově nabídnutých profesí a pozic, ustanovuje a upřesňuje jejich role a agendu, způsob organizace činností a také spolupráce s celým pedagogickým týmem, vytváří pro jejich fungování nutné podmínky. Jde o složitý a dlouhodobý proces. V reálné praxi škol se tak dál upřesňuje, co je skutečně funkční, kde jsou možnosti a kde limity a jak je možné a je třeba dál postupovat.

Spolupráci učitele s dalšími pomáhajícími profesemi a specializovanými pozicemi ve škole budou v publikaci věnovány jednotlivé příklady inspirativní praxe. V úvodech těchto příkladů budou jednotlivé profese a pozice také dále specifikovány a představovány. Nyní k nim uvádíme několik výchozích poznámek:

Asistent pedagoga: Je pedagogickým pracovníkem na pomoc podpořenému žákovi. Je jedním z využívaných podpůrných opatření. Z uvedených profesí je svým každodenním kontaktem podpořenému žákovi/žákům a jeho/jejich učiteli velmi blízko. Nedílnou součástí profesních činností asistenta pedagoga je také interakce a spolupráce s učitelem na podporu podpořeného žáka, ale i celé třídy. Zapojení i kvalita spolupráce asistenta pedagoga s učitelem a pedagogickým sborem školy značně závisí na reálných personálních

podmínkách školy a strategiích řízení a rozvoje kvality školy a výuky (Najmonová et al., 2019, s. 69–70).

Školní speciální pedagog: Je v současnosti ve školách nepovinnou součástí školních poradenských pracovišť. V realitě současných škol ale stále častěji, třeba na částečný úvazek, působí, podle podmínek, které mu vedení školy chce a může vytvořit. Přetrvávající variantou viděnou v praxi je, že roli školního speciálního pedagoga vykonává na částečný úvazek učitel, který vystudoval také obor speciální pedagogika, jeho doménou pak bývá zvl. podpora žáků se specifickými poruchami učení. Specifické odborné činnosti školního speciálního pedagoga spočívají v komplexní preventivní, podpůrné, organizační i lektorské činnosti, při které přichází do kontaktu s vedením školy, žáky a jejich rodiči/zákonnými zástupci, učiteli i dalšími pomáhajícími profesemi ve škole. Konkrétní zapojení školního speciálního pedagoga závisí na řediteli školy.

Školní psycholog: Je v současnosti ve školách rovněž nepovinnou profesí. Závisí tedy na vedení školy, jestli pro naplňování své vize potřebuje také školního psychologa a umí si pro jeho přijetí vytvořit podmínky. Ve škole školní psycholog vykonává diagnostické, poradenské a metodické činnosti. Školní psycholog disponuje ve školním prostředí specifickou odbornou výbavou, kterou učitel ve svých nových rolích potřebuje, ale zároveň jí nebývá z pregraduálního vzdělávání dostatečně vybaven ve smyslu profesních kompetencí, tedy dovednosti používat odborné znalosti v praxi, v práci s konkrétními žáky a třídními kolektivy. Školní psycholog má značný potenciál pomáhat ve škole ve specifických výchovných situacích i učitelům s jejich osobními i profesními problémy.

Sociální pedagog: Zapojení sociálních pedagogů do podpory společného vzdělávání ve školách není zatím legislativně ukotveno. Ve školách v současné době působí spíše ojediněle, nebo je tato profese ve škole vykonávána pod jinými profesemi, jako je vychovatel, pedagog volného času, asistent pedagoga (Lorenzová, 2016). Sociální pedagog má kompetence k preventivní, diagnostické, poradenské a výchovné činnosti. Komunikuje a kooperuje především s rodinami žáků ze sociálně vyloučeného a kulturně odlišného prostředí a s dalšími organizacemi a institucemi (OSPOD, Policie ČR). Jeho možnosti ve školách jsou zatím nevyužité, i když zvláště v některých lokalitách velmi potřebné.

Výchovný poradce: Tato pozice má ve školách už dlouhou tradici. Výchovného poradce jmenuje ředitel školy. Stává se jím učitel, který si doplňuje příslušné kvalifikační studium. Učitel, který působí ve škole a vykonává zároveň pozici výchovného poradce, tak s dalšími učiteli i odborníky ve škole komunikuje ve dvou různých rolích. Nyní, v souvislosti s opatřeními implementujícími společné vzdělávání do škol, je pozice výchovného poradce povinnou součástí školních poradenských pracovišť a jeho role jsou nadále aktualizovány. Jeho činnost je očekávána v oblasti poradenské, metodické a informační, především v oblasti kariérového poradenství, výchovní poradci se ale zabývají rovněž péčí o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Školní metodik prevence: Také metodik prevence je často ve škole zároveň učitelem. Rovněž jde o pozici, která je v současnosti povinně součástí školních poradenských pracovišť. Činnost metodika prevence je očekávána v oblasti poradenské, metodické a koordinační a informační. Jeho důležitým úkolem je iniciovat ve škole týmovou spolupráci v oblasti prevence rizikového chování žáků, připravovat strategii prevence a tzv. minimální preventivní program a organizovat a realizovat jednotlivé preventivní aktivity.

Všechny uvedené pomáhající profese a specializované pozice, nabídnuté koncepcí společného vzdělávání, mohou znamenat pro dobrou práci učitele v heterogenní třídě mnoho pozitivního. Je zřejmé, že odborníci v uvedených dalších pomáhajících profesích a specializovaných pozicích mohou přinášet učitelům další odborné poznatky a jiné pohledy na řešení komplexních pedagogických i didaktických situací, na něž se nelze zcela předem připravit, pro které je třeba hledat řešení průběžně, s ohledem na konkrétní situaci každého jednotlivého žáka či třídního kolektivu. Tito odborníci mohou na sebe brát konkrétní odpovědnosti a umožňovat učiteli dostatečně se soustředit na jádro profesních činností, vycházejících především z jeho oborově didaktických a pedagogicko-psychologických profesních kompetencí.

Podmínkou očekávané efektivity dalších profesí a pozic ve školách zůstává také fungující spolupráce mezi všemi odborníky, založená na výše uvedených charakteristikách efektivní spolupráce. I když implementace společného vzdělávání zatím přináší mnohé problémy a často se mění vnější podmínky, které nekorespondují s potřebou jisté stability podmínek pro účinné hledání, ověřování a dosahování viditelných výsledků dlouhodobé vize škol.

Podmínkou úspěšnosti profesní spolupráce učitelů s dalšími odborníky ve škole je rovněž předpoklad, že se učitelé i další odborníci ve školách nadále vzdělávají, aby věděli, proč, co a jak dělat ve své profesi i v nových a měnících se podmínkách. Požadavek na spolupráci a další vzdělávání učitelů vystihuje aktuální role učitele, jmenovaná posledně Spilkovou, jako „*aktivního člena profesní – navzájem se učící – komunity, který spolupracuje s kolegy, sdílí své učitelské zkušenosti, podílí se na rozvoji školy i rozvoji své profesionality*“ (2020, s. 51). Tento požadavek formuluje ve svých kritériích také ČŠI (*Kritéria hodnocení. . .*, 2019, s. 34): „*Pedagogové aktivně spolupracují a poskytují si vzájemně podporu a zpětnou vazbu. Pedagogové mezi sebou vytvářejí, podporují a udržují kolegiální vztahy a vzájemný respekt. Dlouhodobě aktivně spolupracují, efektivně si předávají poznatky, využívají i formy vzájemných hospitací s cílem zlepšovat kvalitu poskytovaného vzdělávání. Vzniklé problémy jsou systematicky řešeny, týmová spolupráce je efektivní.*“ To už je úkol nejen především provedení školy, ale i jednotlivé učitele, aby společně budovali kulturu školy, kterou charakterizují kolegiální profesní vztahy, integrovali nové formy kolegiální podpory, umožňovali způsobem řízení učitelům a dalším odborníkům ve škole vytvářet fungující profesní vztahy spolupráce a přijímali

nové odpovědnosti, se kterými se škola stává také jejích školou (Pol & Lazarová, 1999; Pol et al., 2013; Chvál, 2018).

Příklad inspirativní praxe jako specifická podoba příkladu dobré praxe

Problematikou příkladů dobré praxe se v rozsáhlé přehledové studii zabýval Mareš (2018) jak z hlediska terminologického, tak z hlediska zdrojů, obsahu a funkce. Příklad dobré praxe je podle jeho studie vymezován jako reference o nových, přitom ale účinnějších postupech, které se v praxi osvědčily a mohly by být využity dalšími pracovníky v dané profesi. Má tedy podobu určité intervence do procesů vzdělávání a utváření jejich podmínek. Tento trend dle Mareše začíná být cíleně podporován v průběhu druhé poloviny 20. století především v ekonomických oborech a v oborech zabývajících se řízením institucí, do pedagogiky proniká postupně od 80. a 90. let minulého století (Mareš, 2018, s. 379). Příklady z praxe mohou mít různou podobu. Mareš pro ně souhrnně používá označení *příklad dobré praxe* s vědomím toho, že terminologická nejednotnost se vztahuje jak na typ a funkci příkladu z praxe, tak na úroveň jeho teoretické i empirické ověřitelnosti pro účinnost a prospěšnost. V tomto ohledu se toto označení vžívá jako zastřešující výraz pro širokou škálu podob příkladů z praxe. V této knize vymezujeme jeho specifickou variantu, typickou při zavádění nových postupů a vytváření nových podmínek. Označujeme ji jako příklad inspirativní praxe, dále ji konkretizujeme a zdůvodňujeme její pojetí.

Pro určitou tematickou oblast a zacílení vzdělávání se vždy hledají kritéria dobré praxe a nejvhodnější způsob její prezentace. Pro náš záměr zpřístupnit náměty na to, jak dělat věci lépe ve spolupráci profesí na škole, je příhodná charakteristika, kterou Mareš s oporou o zahraniční studie označuje jako typ praktické zkušenosti, „... která se danému učiteli osvědčila. Promyslel si ji, opakovaně ověřil a pak se ji snaží zpřístupnit svým kolegům ve sboru i učitelům na jiných školách. Tento postup se dříve označoval jako rozšiřování praktických zkušeností učitelů, nyní se mluví o rozšiřování příkladů dobré praxe“. (tamtéž, s. 381). Podle Mareše je to jedna z cest, jak jsou příklady z praxe získávány, označuje ji jako cestu „dole-dole“, tedy přímou cestu v podobě kolegiálního odborného poradenství, kdy praktická zkušenost byla hlouběji promyšlena a určena ke sdílení.

Myšlenka příkladů dobré praxe, které jsou určeny ke sdílení v pedagogické profesní komunitě, byla v minulých přibližně 15 letech v ČR podporována projekty garantovanými

různými státními i nestátními subjekty⁷. To platí i pro příklady z praxe uváděné v této knize, které jsou vyhledány a zpracovány v rámci projektu zaměřeného na implementaci společného vzdělávání do práce škol. Společným účelem takovýchto projektů je podpořit zlepšování výchovné a vzdělávací práce s dětmi v předškolním vzdělávání a se žáky a studenty všech stupňů vzdělávací soustavy a všech typů škol.

Pokud nahlédneme do veřejně dostupných výstupů alespoň z některých projektů realizovaných v České republice, nalézáme v nich příklady dobré praxe, které v závislosti na jejich povaze a obsahu předpokládají obvykle jednu ze dvou funkcí. Mohou být ukázkou, jak se co dělá, jak co použít, jaké jsou zkušenosti s něčím – většinou s konkrétním postupem, metodou, vzdělávací strategií (např. výukovým projektem, kurzem mentoringu), nebo mohou být ilustrativním dokladem určitých doporučovaných postupů, které se nabízejí pro realizaci komplexnějších konceptů (např. zdravá škola), a být tak důkazem jejich funkčnosti a užitečnosti. Která z funkcí bude upřednostněna, se odráží jak v obsahu, tak ve způsobu zpracování, což dokládáme na následujících ukázkách.

Předmětem příkladů dobré praxe ve smyslu „jak se co dělá, aby se dílo dařilo“, tedy s převažující funkcí vzorové ukázky, jsou inovativní metody (např. zpracování konkrétního učiva určitou metodou většinou aktivizační nebo metodou pro konstruktivismus v poznávání), vzdělávací postupy (tematické dny na určité téma, výukové využití softwarových programů), náměty na výuku (například zpracování kapitoly z deskriptivní geometrie), zkušenosti z tvorby ŠVP⁸, způsoby propojení výuky s praxí (např. využití projektového vyučování pro řešení konkrétních problémů v obci), pojetí konkrétního předmětu – nejen nově zaváděného (např. výchova ke zdraví, ale i občanská nauka), funkce určité pracovní pozice ve vztahu k řešení nějakého pracovního úkolu (např. funkce ředitele při tvorbě ŠVP). Ale také procesy podporující práci škol (např. činnosti zaměřené na spolupráci s rodinou, na zapojení rodičů do výuky, zapojení učitelů z praxe do výuky na pedagogické fakultě) nebo i popisy konkrétních hodin s jejich reflexí (Příručka příkladů dobré praxe, 2008; Spilková, 2015).

Svou funkcí ilustrovat určitý koncept nebo komplexnější přístup a doložit jeho životaschopnost obvykle příklad dobré praxe ukazuje, jak včlenit daný koncept do výuky (změnu v pojetí výuky nebo položení důrazu na její určitý aspekt). Jde o propojení teoretického poznání, ze kterého vychází vzdělávací a výchovný záměr, s jeho realizací v konkrétních podmínkách. Na příkladu dobré praxe se pak prokazuje, jak jednotlivé aspekty konceptu došly naplnění v konkrétní činnosti (např. jak projektové vyučování s využitím zážitkové pedagogiky naplnilo didaktické cíle v osvojování obsahu a jak přispělo k rozvoji různých kompetencí žáků; jak projektovým vyučováním naplnit potenciality

⁷ Před tímto obdobím byly příklady z praxe prezentovány v podobě tzv. pedagogického čtení, které bylo sdíleno při různých příležitostech, také publikováno v tisku určenému pro širokou odbornou veřejnost.

⁸ školní vzdělávací program

konceptu výchovy k péči o komunitní dědictví⁹). Příklady dobré praxe v této funkci mohou být také využity při porovnávání průběhu a výsledků vzdělávacích činností realizovaných v různých podmínkách, případně i se zahraničím (Havlůjová et al., 2012). Většinou se jedná o komplexní výukové postupy, které nejen převádějí daný koncept do realizace, ale hlavně dokazují jeho potenci pro prospěšné propojení s praxí a současně jeho vzdělávací potenci pro rozvoj klíčových kompetencí (viz rámcové vzdělávací programy) žáků nebo studentů (např. jak rozvíjet způsob myšlení při řešení problémů a osvojování algoritmů v rámci určitého oboru). Ve struktuře příkladu se popisuje záměr, příprava a postup při realizaci výuky, výsledky v učení a v dopadech na praxi komunity. V závěru se vyhodnocuje, v čem je příklad dobré praxe dokladem kvalitního naplnění cílů výchovných a vzdělávacích, které má daný koncept garantovat ve svém obsahu, ve výchovných a vzdělávacích hodnotách a v přesazích do praxe mimo školu.

Příklady dobré praxe slouží také jako iniciace pro sdílení, srovnávání a nalézání dalších možností ve vymezeném prostoru, který je dán obvykle obsahem podporovaného a hodnotově zdůvodňovaného projektu převáděného do vzdělávání – např. zdravá škola, udržitelný rozvoj, kulturně historické dědictví. Jako takový se stává zdrojem pro rozvoj znalostí žáků a studentů, ale zejména a nejprve učitelů. Mohou se stát jednou z funkčních variant jejich profesního seberozvoje zvláště tehdy, když učitelé příklady dobré praxe sami zpracovávají a píšou pro další šíření a diskuse. Psaním hlouběji přemýšlejí o tom, co dělají, jak to dělají a s jakými efekty, co je možné si uvědomit jako podstatné, co je vlastně jádrem jejich sdělení.

Zpracované a tematicky vázané příklady dobré praxe, které identifikují, jak se kde daný aspekt praxe daří, mohou tudíž sloužit jako vzory např. při podpoře profesního rozvoje učitelů, při vybírání zdroje pro učivo, při sebereflexi učitelů. Vytváří se tak prostor pro sdílení a vedení dialogů mezi profesemi či dialogů oborově didaktických. Přirozeně tak dochází ke srovnání praktických činností v různých podmínkách a hledání vzájemných inspirací. Aby mohl být naplněn i tento účel příkladu dobré praxe, bývá jeho struktura odvíjena od teorie konceptu nebo kontextu podmínek, ve kterých praxe probíhá (např. institucionální kontext, legislativní opatření, dostupné zdroje, sociálně ekonomické a kulturní zázemí). Obsah příkladů dobré praxe je v těchto souvislostech obvykle tematicky strukturován tak, aby se v jednotlivých tématech odrážely aktuální situace, se kterými se profesní komunita setkává, na které musí nějak reagovat i se na ně předem připravovat. Názvy témat mohou být formulovány jako výzvy (např. na co nesmíme zapomenout . . .), mohou být prezentovány jako situace (sada pravidel pro komunikaci dětí ve třídě s metodickým postupem, včetně materiálového zabezpečení, vyjádření, přínosů, alternativních postupů

⁹ Koncept výchovy ke komunitnímu dědictví podrobněji např.: Kulturní dědictví a udržitelný rozvoj místních komunit ve školní praxi: Metodická doporučení a příklady dobré praxe pro učitele základních a středních škol, 2012; Havlůjová, H., Foltýn, D., & Charvátová, K. Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví a vzdělávání pro udržitelný rozvoj v ČR, *Envigogika*, 2012.

a rizik), nebo jako procesy (popis a analýza celé vyučovací hodiny, integrované tematické výuky nebo projektu a jeho zhodnocení). Společným znakem je skutečnost, že vycházejí z dlouhodobého používání v různých podmínkách a ve všech jsou vyhodnocovány jako prospěšné. Pro ilustraci uvádíme ozřejnění smyslu příkladů dobré praxe v příručce mapující využívání programů péče o děti se specifickými vzdělávacími potřebami v předškolním vzdělávání (Příručka dobré praxe v oblasti inkluze v předškolním vzdělávání v České republice, v Anglii, na Slovensku a ve Walesu, 2016). Příklady dobré praxe zahrnovaly metodické postupy pro použití specifických metod nebo specificky variováných postupů: „*Metody, na něž se tento projekt zaměřil, vycházejí z dlouhodobě empiricky ověřovaných programů nebo postupů, které se prokázaly jako efektivní v různých kontextech a při řešení různých specifických problémů v partnerských zemích. Fakt, že aktivity byly ve všech sledovaných zemích hodnoceny pozitivně, svědčí o jejich použitelnosti.*“ (tamtéž, s. 44).

Příklad dobré praxe může být účelově zpracován také jako zdůvodnění prospěšnosti určité instituce, v takovém případě se nacházejí v příloze komplexního dokumentu této instituce. Dokladem mohou být příklady z praxe fungování center vzdělávání (Příručka dobré praxe Centra přírodovědného a technického vzdělávání pro moderní výuku žáků středních a základních škol ve Zlínském kraji, 2015), které popisují např. rozvoj technické dovednosti ve volnočasových aktivitách. Obsahují popis činnosti, charakter spolupráce, náplň, očekávané efekty atd. Jsou opět metodickým návodem s podrobným popisem jeho zajištění i s odkazem na instituci, kde se daná aktivita daří, kde byla zjištěna a popsána jako ověřená, a proto s potencií být vzorem. Strukturace sdělení je vždy závislá na kontextu ověřovaného přístupu – zda se v obsahu příkladu dobré praxe jedná o program a v jeho rámci uplatňované metody a postupy (včetně fotodokumentace), nebo o širší koncept, který je kontextově realizován a vyhodnocován jako doklad o životaschopnosti a prospěšnosti celého komplexu uvažování a jednání, např. při dokumentování spolupráce pedagogické fakulty a základních škol při přípravě učitelů a při zapojení učitelů z praxe do výuky studentů učitelství (Spilková et al., 2015¹⁰). Může se také jednat o profesní roli – jak se jí daří vzhledem ke konkrétnímu úkolu efektivně a účelně naplnit, využít v její konkrétní funkci.

V nabídce vzdělávacích seminářů pro učitele k určitému tématu, jehož součástí jsou právě i příklady dobré praxe, se tyto vymezují jako identifikace a šíření lokálních příkladů dobré praxe zahrnující i vývoj doporučení a vymezení podmínek, za kterých se činnost daří. Příklady dobré praxe tak mohou být vyvrcholením vzdělávacího projektu nebo konceptu mířícího do praxe, viz příklad názvu jednoho z nich: Co bychom měli vědět o normalizaci, aneb Zkusme si jeden den (Havlůjová, Najbert et al., 2014). Pro tento účel je

¹⁰ Publikace V. Spilkové et al. *Klinická škola a její role ve vzdělávání učitelů* je dokumentací této spolupráce, podpořenou východisky profesní přípravy a dalšího vzdělávání učitelů a dílčími materiály. Příklady dobré praxe jsou zprávami o konkrétních situacích této spolupráce, např. *Praktikantkou a učitelkou na stejné škole, Student a učitel v jedné lavici* a další.

ve struktuře příkladu položen důraz na dokumentaci nejen průběhu, ale i materiálového zajištění, časové dotace apod. Struktura příkladu má v těchto souvislostech následující podobu: kontext vymezující prostředí a podmínky realizace, východiska a cíle, cílové skupiny, obsah a průběh projektu, vazba na vzdělávací cíle, výsledky jednotlivých aktivit projektu, systém pedagogického hodnocení, pomůcky a materiál, zdroje, reflexe a výhled do budoucnosti, přílohy s popisem příprav na jeden projektový den, popis jeho průběhu s fotodokumentací, časovým rozvržením, počtem účastníků a výstupy.

Příklady dobré praxe nabízí z titulu své funkce také Česká školní inspekce na vzdělávacích seminářích pro učitele, odborných panelech a na svých webových stránkách. Akcentuje především inspirativní úlohu námětů na zlepšování procesů ve školství (např. podpora při formativním hodnocení, typicky pak pomoc při zpracovávání školních vzdělávacích programů).

Příklady dobré praxe vyhovují svou podstatou potřebě profesního sdílení návodů, doporučení a zkušeností, jak profesi dělat lépe, jak pro ni lépe nastavit podmínky a jak také lépe rozumět podstatným procesům, jevům a událostem, které výkon profese doprovázejí. V rámci různých projektů na pomoc praxi sytí nejen tuto funkci, ale také dokládají, za jakých podmínek a jakými cestami lze profesi dobře, tedy účelně a účinně vykonávat, mohou být i obhajobou zavádění nových postupů a konceptů. To vše za situace, že opakovaně a dlouhodobě prokazují prospěšnost v rámci základního paradigmatu vzdělávání. Smysloplnou funkcí však zůstává inspirovat. Ti, kdo čtou nebo poslouchají příklady dobré praxe, je srovnávají s vlastními zkušenostmi, připodobňují podmínky pro svou práci podmínkám zobrazeným v příkladu. Právě takového využití zpracované zkušenosti druhých se nám stalo východiskem pro uvažování nad variantou příkladu dobré praxe, kterou vymezujeme především jeho inspirativní funkcí.

2.1 Vymezení příkladu inspirativní praxe

Příklad inspirativní praxe vymezujeme v uvedeném kontextu, v současnosti v souvislosti se zaváděním společného vzdělávání, jako specifický případ příkladu dobré praxe. Akcentujeme v něm potencialitu inspirativní funkce proto, že její potřeba narůstá především v obdobích, kdy se výrazně mění podmínky učitelské profese a práce škol a kdy nebyl dostatek času prověřit, zda sdělovaný nápad nebo reflektovaná zkušenost jsou realizovatelné a jednoznačně prospěšné i mimo podmínky, kde vznikly. Podmínky se na škole neustále mění, z tohoto důvodu si příklad inspirativní praxe nemůže činit nárok na to, být vzorem pro profesní jednání, ale právě jen námětem, inspirací v období, kdy je třeba za chodu hodně vymýšlet, přehodnocovat, uvažovat o změnách, nově nastavovat podmínky a měnit úhly pohledu. Pro vedení škol, učitele a další profese ve školství je od roku 2016

takovým obdobím zavádění společného vzdělávání, a to nejen pro jeho „novost“, ale i z jeho podstaty. Nejde jen o to, dělat věci lépe, ale dělat je jinak, aby se dařilo naplňovat vzdělávací a výchovné cíle, naplnit hodnoty, které jsou v nich obsaženy. V takových situacích může být pro profesu ve vzdělávání přínosné, až osvobozující, že není třeba vše vymýšlet, ale že lze nápady jiných zkusit, přemýšlet o nich a dále je rozvíjet ve svých podmínkách.

Vyjdeme-li z rozčlenění příkladů dobré, resp. „nejlepší edukační praxe“ (*best educational practice*, Mareš, 2018)¹¹ na základě úrovně důkazů buď pro příslib její prospěšnosti, nebo v druhé úrovni pro její hlubší doložitelnost a konečně pro ověřenost, a tudíž následovatelnost, jak o ní referuje Mareš (2018), situujeme naši podobu příkladu z praxe do úrovně „slibný“. „Slibná edukační praxe obsahuje podrobné informace, které popisují její podobu a způsob, jak ji realizovat. Sběr dat o ní sice probíhá, ale přísné hodnocení ještě nebylo dokončeno.“ (tamtéž, s. 385).¹² Příklad dobré praxe „je v této fázi jen příslibem případného širšího využití“ (tamtéž).

Těmito okolnostmi je také určen obsah a tvar příkladu inspirativní praxe. Obsahem jsou pedagogické procesy, které se ve společném vzdělávání nutně proměňují. Odráží se v něm potřeba měnit jejich dosavadní podmínky personální, materiální a organizační, aby byla v nové situaci zajištěna kvalita vzdělávání a výchovy. Tvarem příkladu inspirativní praxe navrhuje respektovat skutečnost, že představují vzorek reality, nikoliv vzor nebo doklad o účinnosti. Je mnohem spíše svědectvím o procesu hledání, jak k výsledku dospět. Je především zachycením procesu nabývání pozitivní zkušenosti. Jako takový je obrazem reagování na dynamičnost procesů, ukazuje na vývojovost reakcí subjektů vzdělávání v komplexitě lokálních podmínek. Pro učitele a další pomáhající profesu ve školství je také motivací věci rozvíjet, je výzvou k odvaze zkoušet, případně i dělat chyby, ale reflektovat je, přemýšlet. Příklady inspirativní praxe jsou zpětným ohlédnutím za úsekem prošlé cesty, kterou dokládají konkrétními obrazy událostí, jsou vyprávěním o situacích, které vedly k určité reakci, jsou dokladem přemýšlení o rozhodování, odkazem na výsledky, ale jsou i vyjádřením názorů a domněnek zúčastněných osob. Proto je jejich znakem dějovost. V naší knize jsou zachyceny na základě svědectví těchto osob neboli aktérů příkladů inspirativní praxe.

Takto vymezené a zpracované příklady inspirativní praxe mohou, jak věříme, reálně plnit svou motivační a inspirativní funkci. Protože žádný zpracovaný příklad není živý, pokud není přijímán, musí způsob sdělení respektovat myšlení a vyjadřování těch, kterým je

¹¹ Mareš zdůvodněně podporuje synonymní užívání výrazu dobrá a nejlepší praxe, i když výraz nejlepší praxe evokuje spíše postup prověřený a pro instituci vhodný, žádaný.

¹² Další dvě úrovně kvality příkladu popisuje Mareš s oporou o další studie následovně: „Potvrzená, doložená edukační praxe je slibnou edukační praxí, která už navíc prošla důkladným hodnocením. Je empiricky prokázáno, že přináší pozitivní výsledky u žáků v jedné škole, v jednom typu školního prostředí. Výzkumný projekt, který edukační praxi zkoumal, může být experimentální nebo kvazi-experimentální, kvantitativní, kvalitativní nebo smíšený. Příkladnou edukační praxí hodnou následování rozumíme potvrzenou edukační praxí, která byla úspěšně zopakována v mnoha jiných typech školního prostředí a dosáhla u žáků obdobných pozitivních výsledků.“ (Mareš, 2018, s. 385)

určen, především učitelům a dalším profesím, rolím a pozicím ve škole. Příklady inspirativní praxe, podobně jako příklady dobré praxe, jsou metodou zachycení „vzorků výchovné a vzdělávací práce“, která může zaznamenat realitu práce škol a v našem případě zejména profesí, které v nich působí. Mohou mít praktické využití nejen pro sdílení v profesní komunitě, pro inspiraci, ale pojaté jako pedagogické situace i pro vzdělávání budoucích učitelů nebo v mentoringu při dalším vzdělávání učitelů z praxe.

Příklady inspirativní praxe, které uvádíme, byly shromážděny a zpracovány v rámci projektu APIV A (Akční plán inkluzivního vzdělávání), který je zaměřen na monitoring pedagogických procesů ve společném vzdělávání. Tyto příklady jsou i v uvedeném projektu jedním z jeho důležitých očekávaných výstupů. Zde představované jsou cíleně zaměřeny na pozitivní jevy ve spolupráci učitele a dalších profesních rolí ve škole. Současně zachycují proměny pedagogických procesů podporujících diferenciaci a individualizaci učení žáků.

2.2 Metodologické zázemí příkladů inspirativní praxe

V obdobích měnících se procesů ve vzdělávání mohou být příklady inspirativní praxe nejen sdělovanou zkušeností, ale také prostorem pro výzkumné zpracování. Mohou a mají se stát příspěvkem k poznání praxe a současně pomáhají doložit využitelnost konkrétního příkladu i na dalších školách. Mareš (2018) potvrzuje analýzou zahraničních i domácích studií, že má-li mít příklad z praxe skutečně kvalitu příkladu pro praxi, je třeba, aby byl teoreticky a výzkumně ověřen.

Výzkumný projekt, kterým příklady inspirativní praxe zastřešujeme, je **zacílen na nalezení klíčových podmínek, které spolupráci profesí při vzdělávání žáků ve školním prostředí charakterizují jako podporující, nezbytné a současně realizovatelné.**

Zpracování a analýzu příkladů inspirativní praxe proto výzkumně pojímáme jako zjišťovací šetření založené na induktivních výzkumných postupech. V rámci zakládání a ověřování spolupráce učitele a dalšího odborníka ve školní třídě se jedná o určitou etapu akčního výzkumu probíhající v období čtyř let od zavedení společného vzdělávání (školní rok 2016/17 až 2019/20). Z hlediska cyklu akčního výzkumu se pak jedná o jeho reflektivní část. Jádrem příkladu je reflexe praxe v konkrétních podmínkách školy tak, jak je vnímána a popisována učiteli, vedením školy a dalšími profesemi. Protože jde o hledání více méně nových cest, je důvodně pozornost věnována tomu, co se jeví, že bude úspěšně fungovat. Právě to zasluhuje další pozornost. Má smysl uvažovat nad tím, co je dobré, na čem to záleží a jak daný proces ještě podpořit, zlepšit. V tomto ohledu se jako vhodný způsob prezentace nabízí tvorba případových studií. Tento proces nabývá pro výzkumné využití

charakteru doceňujícího výzkumu (*appreciative inquiry*) (Bushe, 2012).¹³ Tedy výzkumu podporujícího rozhovory aktérů procesu o tom, co se jim daří. Lidé na daném pracovišti hovoří o tom, co skutečně dělají, jak se v tom cítí, jak pečují o vztahy a činnosti, o čem přemýšlejí. Nejde primárně o orientaci na problém, ale na ocenění a rozvíjení toho, co se ukazuje být užitečným a prospěšným vzhledem k stanovenému cíli. V základě tohoto přístupu je empirická zkušenost, že právě v konverzaci lidí o tom, co dělají, se mohou tvořit, posilovat a vyvíjet organizační opatření a konkrétní postupy. Současně, že jen představy zúčastněných lidí o procesech a organizaci jsou jak motory, tak limity jejich změn. Účelem těchto diskusí je proto především podněcovat nové myšlenky a modely. Pokud jsou diskuse z reflexe zkušeností zpracovány do podoby inspirativního příkladu, jako je tomu v naší knize, je totéž i jeho hlavním účelem. Také Mareš potvrzuje odkazem na další studie obecnou zkušenost, že „výzkum vyučovací praxe na školách může sám o sobě zvýšit učitelovu příležitost k reflexi, navodit a podporovat učitelovo uvažování o alternativách vůči tomu, co reálně proběhlo.“ (Mareš, 2018, s. 404).

Podstatou zpracování případových studií jako výstupu akčního výzkumu i v jeho „doceňující“ kvalitě je skutečnost, že se na něm podílejí jeho samotní aktéři – iniciátoři dění a výzkumníci. Typicky se při zpracování příkladů dobré praxe ponechává aktivita především na těch, kdo procesy připravují, realizují a pod určitou strukturou reflektují.¹⁴ Jejich zasazení do širšího rámce na úrovni východisek a závěrů s dopady na praxi je obvykle starostí jiné odborné role – výzkumníka nebo experta na obsah, o který jde. Výhodou vstupu dalších zpracovatelů je možnost srovnání jednotlivých případů v stanoveném rámci (obvykle definovaném, garantovaném a financovaném projektem – operačním programem pro rozvoj určité oblasti), rozlišení obecného a zvláštního, případně i hlubší teoretické ukotvení a výhled. Úlohou těchto expertů je i vhodné případy vyhledávat.

Pro účely naší knihy jsme z pozice vysokoškolských pedagogů připravujících budoucí učitele a z pozice lektorů dalšího vzdělávání byli těmi, kdo pozitivní případy vyhledávali a kdo zkušenosti jejich aktérů dopracovávali do případů inspirativní praxe vyjádřených případovou studií. Údaje jsme sbírali dotazováním učitelů a odborníků v dalších profesních rolích v polostrukturovaných rozhovorech na jejich spolupráci s dalšími osobami v profesních rolích a pozicích působících na škole. Cílem bylo popsat, jak je spolupráce založena a jak probíhá zejména při pomoci v péči o rozvoj dětí, žáků a studentů, nejen při učení, ale i v dalších oblastech, kde byla aktuálně pomoc potřebná. Tím je také dán společný kontext zde uváděných příkladů inspirativní praxe: jak učitelé pocítují, uvědomují

¹³ Přehledovou studii Gervase Busheho *Appreciative inquiry: Theory and critique* lze považovat za koncepční základ přístupu nazývaného doceňující výzkum. První odborný článek na toto téma publikoval v roce 1987 David Cooperider.

¹⁴ Tato struktura byla v podmínkách ČR nabízena například v roce 2009 Národním ústavem odborného vzdělávání (viz v analýze J. Mareše, 2018) a v současnosti (od roku 2017) především Českou školní inspekcí. Součástí konkrétních projektů bývá zpravidla vlastní struktura prezentace příkladu dobré praxe. ČŠI zadává vyhledávání a sepisování příkladů výzkumníkům ve spolupráci s praktiky.

si a vyhodnocují spolupráci s konkrétní osobou v profesi, která jim má být nápomocna v péči o jednotlivé děti i o celou třídu. Témata rozhovorů směřovala do jejich spolupráce ve výuce a šířeji ve výchovně vzdělávací činnosti, při jejím plánování, průběhu a vyhodnocování, do podmínek, které spolupráce obou má na dané škole, jak podporujících, tak i spíše vzájemné kontakty a práci znesnadňujících. Aktéři případů inspirativní praxe, naši respondenti, vždy učitel a druhá osoba v jiné pomáhající profesní roli nebo pozici, předkládali svou převážně pozitivní zkušenost, která podporuje kvalitu jejich práce a je v souladu s hodnotami společného vzdělávání. V rozhovorech šlo především o to, aby o vzájemné spolupráci podali konkrétní svědectví, aby ji analyzovali, formulovali, proč se daří, uvažovali i o rizicích. Charakter doceňujícího výzkumu, který by nám mohl umožnit zobecnit a nalézat podstatné, podporující prospěšnost postupů a rozhodování i v jiných podmínkách, jsme následovali dílčími dotazy mířícími na to, aby respondenti dále přemýšleli, co dělají, jak to dělají a s jakými efekty, aby tak dále precizovali to, co chtějí sdělit. Mířili jsme na to, abychom společně docházeli k hlubšímu náhledu na spolupráci jako na něco, co mohou jako její aktéři na konkrétní škole také sami tvořit. Pro nás jako zpracovatele pak bylo cenné blížit se v rozhovorech k podstatě sledovaných jevů. Aktéři příkladů inspirativní praxe, participantů šetření, byli o účelu rozhovorů informováni a souhlasili s dalším zpracováním zkušeností, které nám v rozhovorech poskytli a které společně sdíleli.

Rozhovory jsme nahrávali, přepisovali a následně uspořádávali podle struktury rámuující příklady inspirativní praxe obecně tak (uvádíme dále), jak chápeme a zdůvodňujeme jejich povahu a účel. Jádrem sdělení bylo strukturováno vždy s ohledem na konkrétní témata, která z rozhovorů vyplynula jako podstatná, ke kterým se respondenti především vyjadřovali, vraceli se k nim a k nimž uváděli nejvíce dokladů. Dějovost a příběhovitost jejich vyprávění jsme se snažili zachytit v popisu klíčových momentů jejich společné cesty, proto jsme se v konečném zpracování případů inspirativní praxe snažili zachovat autentické výroky.

Předpokládáme, že příjemci těchto inspirací budou ti učitelé a jejich spolupracovníci, kteří mají potřebu a vůli zlepšovat své činnosti na pracovišti školy a hledají pro ně inspiraci také v praxi druhých. Předpokládáme, že to budou především ti, kteří souhlasí s cíli popisovaných procesů, jsou schopni porozumět postupům druhých a analyzovat podmínky na svých pracovištích, z nich pak vycházet při využívání zpracovaných příkladů inspirativní praxe. Podmínkou je, že příklad inspirativní praxe vzbudí jejich zájem a že iniciuje přemýšlení o práci v podmínkách jejich pracoviště.

2.3 Struktura příkladu inspirativní praxe

Při rozhodování o struktuře příkladu inspirativní praxe jsme vycházeli ze záměru, aby byla zachycena nejen podstata jeho sdělení, ale také okolnosti, aby tak obojí společně mohlo umožnit nabytí motivační a inspirativní funkce pro případné další využití.

Obecnými body našich příkladů inspirativní praxe jsou:

- ▶ **vztažný rámec**, který zasazuje sdělení do kontextu školy, na níž se odehrávalo;
- ▶ **účel** příkladu inspirativní praxe, pro který byl vyhledán a zpracován;
- ▶ **aktéři**, kteří do příkladu vstupovali, **okolnosti a podmínky**, které ovlivňovaly jejich vstup do spolupráce s další osobou ve třídě;
- ▶ vlastní sdělení neboli **jádro** případu inspirativní praxe představené v dílčích tématech typických pro konkrétní příklad;
- ▶ **reflexe a komentáře**, které byly výsledkem další analýzy a interpretace v rámci základního kontextu společného vzdělávání.

Vztažný rámec je úvodem do případu inspirativní praxe. Zachycuje stručnou historii školy z hlediska její možné zkušenosti se vzděláváním žáků s různými předpoklady, nadáním a překážkami v učení, případně ocitajícími se v různých rodinných situacích a životních podmínkách. Podává základní informaci o profesní roli, ve které působí respondent spolupracující s dotazovaným učitelem.

Účel příkladu inspirativní praxe sděluje cíle zpracování a zaměřuje pozornost na významnost spolupráce obou aktérů pro vzdělávání, pro komunikaci s rodinou, pro žáky. Především se záměrem popsat konkrétní zkušenosti pod úhlem pohledu společného vzdělávání a jeho podmínek.

Aktéři, okolnosti a podmínky pro jejich spolupráci s další osobou. Tento oddíl představuje učitele a spolupracující osobu v profesní roli nebo pozici, o kterou jde. Jména těchto aktérů jsou fiktivní, aby byla zachována anonymita. Základní údaje o jejich pozici na praxi ve škole mají přiblížit jejich uvažování, rozhodování v konkrétních podmínkách a jednání. Představení by mělo také přiblížit, že hovoří o tom, proč věci dělat právě takto, jaké hodnoty jsou pro ně důležité a proč mohou být argumentací pro konkrétní podoby jejich spolupráce.

Jádro příkladu inspirativní praxe je vlastní tematizované sdělení zkušeností aktérů. Vnitřní tematizaci příkladu určuje jedinečnost jeho obsahu a konkretizace jeho zacílení. Ze stylistického hlediska převažuje popis a vyprávění, včetně přímé řeči.

Reflexe a komentáře jsou interpretovány v duchu společného vzdělávání jako požadavku učit jinak a jak při tom vyhovět aktuálnímu požadavku na učitelskou profesi umět spolupracovat s dalšími profesními rolemi a pozicemi ve škole. Tento oddíl odpovídá

na otázky, co je pro spolupráci klíčové v osobnostním nastavení a v profesní výbavě a jednání učitelů a jejich spolupracovníků, co je podporující z hlediska podmínek ovlivnitelných vedením školy, za jakých okolností je tato spolupráce viditelná, prospěšná a sdělitelná pro dítě a jeho rodinu. Obecně, co je v příkladu inspirativní praxe pravděpodobně zobecnitelné, jaké nové otázky se objevují, jaké potřeby do budoucna se aktualizují.

Následujících sedm příkladů inspirativní praxe se v zásadě drží této struktury. Srovnání podstatných podmínek spolupráce mezi učitelem a dalšími profesemi ve škole má ověřit klíčové podmínky pro dobré založení této spolupráce, pro její průběh a dopady na žáky a jejich rodiče, stejně tak na učitele a další odborníky působící přímo ve třídě a o žáky také pečující.

Spolupráce učitele a asistenta pedagoga

Spolupráci učitelů s asistenty pedagoga považujeme za jeden ze stavebních kamenů funkčního zapojování asistentů pedagoga ve školách a naplňování myšlenky společného vzdělávání v praxi.

Práce asistenta pedagoga se v současnosti řídí zejména podle *vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*, kdy pozici asistenta pedagoga popisuje §5. Popis činnosti asistenta pedagoga uvádí *Příloha č. 8 k vyhlášce č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků*.¹⁵ Činnosti asistenta pedagoga se zaměřují na pomoc žákům a učitelům. Asistenti pedagoga pomáhají žákům v jejich učení, včetně sociálního učení, učitelům v jejich profesních činnostech, stávají se součástí pedagogických sborů a celkové kultury školy. Charakteristikou profesních činností asistenta pedagoga je také interakce a spolupráce s učitelem.

Asistentovi pedagoga poskytuje odbornou pomoc školní poradenské pracoviště. Diskutované jsou nízké nároky na vzdělání asistenta pedagoga (např. délka kvalifikačního studia pro asistenty pedagoga v rozsahu 120 hodin dle *vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků*) vzhledem k úkolům, které je čekají v reálné praxi. I když v některých školách v této pozici pracují i plně kvalifikovaní učitelé, s přínosy pro žáky i pro samotné (např. začínající) pedagogy.

Vznikají obecná doporučení pro efektivní spolupráci učitele a asistenta pedagoga, vycházející z obecných principů efektivní spolupráce. O spolupráci učitele a asistenta pedagoga je uvažováno z hlediska organizačních forem výuky. Výzkumy a různá monitorování praxe už registrují také problémy spojené s očekávanou spoluprací asistentů pedagoga s dalšími pedagogy. Identifikují např. různé reakce učitelů na přítomnost asistenta pedagoga ve výuce (např. vidění asistenta pedagoga ve třídě jako „dalšího dítěte“, které má učitel na starost), různou kvalitu a intenzitu/efektivnost spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga, nejasné vymezení rolí a pozic, nepromyšlený výběr asistentů pedagoga a utváření dvojic, nedostatečné metodické vedení, dopady toho, když činnost

¹⁵ Tato vyhláška už byla v minulých letech několikrát novelizována. Změny, které platí od 1. ledna 2020, zahrnuje vyhláška č. 248/1019 Sb.

asistentů pedagoga byla omezována na přímou činnost. Také různorodost osobností učitele a asistenta pedagoga přináší nejen pozitivita, ale i možná rizika (Horáčková, 2015; Nováková, 2017; www.inkluzivniskola.cz).

V praxi škol lze v současnosti nalézt mnoho příkladů spolupráce učitele s asistentem pedagoga a postupně lze identifikovat charakter i utváření tohoto profesního vztahu v jednotlivých specifických podmínkách. Proto v tomto případě uvádíme pouze příklad jedné spolupracující dvojice a nekombinujeme jej se zkušenostmi dalších dvojic v jiných podmínkách.

3.1 Účel a aktéři

Účel příkladu inspirativní praxe, pro který byl vyhledán a zpracován

Příklad, který je zde nabízen, má inspirovat k zamýšlení se nad významností faktorů, které určují kvalitu a smysl spolupráce třídního učitele a asistenta pedagoga ve třídě na 1. stupni základní školy, konkrétně v 1. - 3. ročníku, v podmínkách společného vzdělávání.

Uvedený případ je významný tím, že partnerská spolupráce učitele a asistenta pedagoga v tomto případě je směřována k vytváření harmonie v celé třídě.

Cílem předkládaného příkladu je ukázat na:

1. význam výběru učitelů a asistentů pedagoga do spolupracujících dvojic;
2. význam shody učitele a asistenta pedagoga v pojetí výuky a hodnot ve vzdělávání dětí;
3. význam působení více dospělých (zde učitele a asistenta pedagoga) při konstruktivistických postupech výuky;
4. nutnost vědomého přijetí možnosti neustálé změny učitelem a asistentem pedagoga v situacích, ve kterých mají spolupracovat;
5. nutnou podporu spolupracující dvojice učitel – asistent pedagoga ve třídě ze strany vedení školy a zároveň nutnou otevřenost dvojice spolupráci s rodiči, širším týmem odborníků a s vedením školy pro případ složitějších situací.

Aktéři, okolnosti, podmínky

Spolupráci učitele a asistenta pedagoga jsme sledovali ve 3. třídě ve velké městské základní škole. Škola je charakteristická dlouhodobým důrazem na uplatňování aktivizačních metod výuky a kooperativního učení, zvl. na 1. stupni ZŠ.

Rozhovory jsme vedli s třídní učitelkou 3. třídy Alenou a asistentkou pedagoga Bárou, doplněny byly pozorováním výuky ve třídě.

Alena je kvalifikovaná učitelka prvního stupně základní školy s dlouholetou praxí na výrazně se inovujících školách. V monitorované škole je třetím rokem, třídu vede od 1. ročníku. Učí zde všechny předměty, kromě angličtiny. Styl její práce lze označit jako demokratický a facilitační. Alena má jasné názory na vzdělávání. Cílem vzdělávání v jejím pojetí jsou lidé s rozvinutými klíčovými kompetencemi, ne „opakující papoušci“. Věří, že žáci takto připraveni, i kdyby se na 2. stupni vrátili k pouze frontální výuce, budou různé životní situace dobře zvládat. Při výuce uplatňuje konstruktivistické přístupy. Usiluje o podnětné, pracovní a bezpečné klima, diferencuje cíle, učivo, postupy, včetně pomůcek apod., alespoň do určité míry. Pozorovatel ve třídě může mít někdy pocit chaosu a také sama učitelka o velmi živé a tvůrčí pracovní atmosféře ve své třídě otevřeně mluví a snaží se na ni reagovat, ukotvit ji. Ta může vznikat i jako možný důsledek toho, že učebna je velmi prostorná, žáci mohou pracovat na několika místech současně, je možno organizovat často kooperativní práci, žáci se učí ve skupinách (hnízdách), také na koberci, v kabinetu. Často se učí hrou. Na základě podnětu mentora Alena začala zařazovat více i frontální výuku v podobě krátkého výkladu či vyprávění. Přestože věnuje hodně času a energie plánování výuky, dává zároveň prostor spontánnosti, autentičnosti, komplexnosti při učení, říká: „Nakonec je tam vše – poznání, emoce, předměty, děti.“ Výuka ji baví a „Žije touto profesí“. Nejdůležitější je pro ni péče o bezpečné prostředí ve třídě, jeho utváření mimo jiné vnímá jako učivo stejné důležitosti v porovnání např. s matematikou. Mluví o něm proto se žáky. Za důležité považuje seznamovat děti s odlišnostmi, také prostřednictvím různorodých aktivit, sdílením témat, problémů, otázek. Výsledkem tohoto přístupu je přijímání jinakosti dětmi jako něčeho přirozeného. Budování bezpečného klimatu je také permanentním tématem diskusí Aleny s asistentkou, i jich obou se žáky. Slovy učitelky: „*Děti musí cítit jistotu, bezpečí.*“ V monitorovaném 3. ročníku poprvé známkuje, učení ale nadále provází především průběžné podávání zpětné vazby, formativní hodnocení s popisným jazykem, sebehodnocení, práce s portfolii. Alena má několikanásobnou zkušenost s asistenty, dokonce i se dvěma v jedné třídě, ještě z doby, kdy nebyla jejich role vymezena vyhláškami. Profesní vztah učitelky s asistentkou je pro ni v této třídě zásadní. Především na spolupráci s asistentkou staví svou práci a sama zmiňuje, že díky tomu už nemusí moc spolupracovat s dalšími učiteli.

Asistentka pedagoga Bára absolvovala osmdesátihodinový kvalifikační kurz. Má jednorocní zkušenost z asistentké role na 2. stupni základní školy, u žáka 6. ročníku s Aspergerovým syndromem. Má ale také zkušenost s podobně znevýhodněným dítětem z vlastní rodiny. Nyní začala studovat obor Vychovatelství a v budoucnu by se chtěla věnovat práci v družině. To jí nabízí dlouhodobější perspektivu setrvání ve škole. V monitorované 3. třídě pracuje druhým rokem. Je u žáka s poruchou autistického spektra, což znamená, že je během týdne pouze v této třídě. Zároveň ne příliš vysoký stupeň znevýhodnění žáka jí dovoluje věnovat se i jiným dětem v případě potřeby. O tom, ke komu ve třídě

asistentka pedagoga konkrétně patří, děti ani jejich rodiče, s výjimkou zmíněného žáka, nevědí. S učitelkou Alenou mají možnost sdílet situace a okamžitě je řešit. Bára sama měla zájem o spolupráci s Alenou, protože její konstruktivisticky pojatá výuka pro ni byla výzvou, chtěla ji zažít, pochopit, jak funguje, čeho a jak žáci dosahují. Lákalo ji i poznat osobnost Aleny, kterou vnímala jako temperamentově odlišnou. Sama sebe charakterizuje jako systematickou, pořádkumilovnou. Oceňuje, že se mohly s Alenou vzájemně „najít“, že tam nebyla jen přidělena.

O dětech, které mají diagnostikovanou nějakou poruchu, Bára říká, že každé takové dítě cítí svou odlišnost a asistent je pro něj ve třídě proto, aby mu pomohl integrovat se do třídy, být v klidu, vnímat, být pozorný, motivovaný, dle svých slov „*být přítomen, uzemněný*“. Bára objevuje, co takovým žákům pomáhá: např. při ADHD jednoduché cviky, položit ruku na rameno, při konfliktu s dítětem odejít do kabinetu atd. Nejvíce ví o dětech s autistickým spektrem. Konstatuje, že tyto děti nemají ve třídě většinou kamarády, i když jsou spolužáky přijímány. Ze zkušenosti odvozuje, že výkonově orientované prostředí není pro tyto lidi motivující.

Alena a Bára společně absolvovaly vzdělávací dvouhodinový seminář o spolupráci pedagoga a asistenta organizovaný externí organizací. Obě jej však vyhodnocují jako pro ně nepodnětný, protože už mají své vlastní intenzivní zkušenosti, z nichž těží pro každodenní další práci ve třídě.

Třída, ze které příklad přinášíme, je od počátku slovy třídní učitelky i asistentky složitou třídou. V 1. - 2. ročníku byl součástí kolektivu také žák s odlišným mateřským jazykem. Problémy, které jeho přítomnost ve třídě přinášela, začali řešit i rodiče dalších dětí a nakonec bylo v rámci školy rozhodnuto, že žák na začátku 3. ročníku přestoupí do jiné třídy. Dále jsou ve třídě dvě děti s poruchou chování, jeden žák má poruchu autistického spektra a individuální vzdělávací plán, ve třídě je také několik žáků s plánem pedagogické podpory, dle slov učitelky by nárok na asistenta ve třídě měli mít i další žáci. V 1. ročníku v této třídě nejprve pracoval s autistickým žákem krátkou chvíli (dva měsíce) jiný asistent pedagoga, muž. Jeho působení ani spolupráce s Alenou nefungovaly, Alena sděluje, že „*se doslova bál dětí*“. Pak přišla velmi hodná paní, která však působení v tak složité třídě také nezvládala. Nakonec přišla asistentka Bára.

3.2 Spolupráce učitelky Aleny a asistentky Báry ve třídě

Spolupráci Aleny a Báry ve třídě a s ní spojené otázky uvedme nejprve několika obrazy z výuky:

- ▶ Žáci pracují v hnízdech, uprostřed je volný prostor, dveře do kabinetu jsou otevřené.

- ▶ Učitelka zadává žákům práci z matematiky a asistentka pedagoga usedá u skupinky, kde jsou žáci neklidní.
- ▶ Učitelka diktuje žákům diktát a asistentka pedagoga sedí u žáka s pomalejším pracovním tempem, v další hodině, když si žáci zakládají materiály do portfolia, pomáhá opět jinému žákovi.
- ▶ Žáci samostatně pracují, žák, který potřebuje pomoc dospělého, se obrátí na učitelku, jiný na asistentku . . . asistentka vidí, že dítě potřebuje pomoc, a jde k němu.
- ▶ Žáci samostatně pracují a učitelka a asistentka pedagoga se ve třídě potichu radí a operativně upravují program. Rozhodují se, ke komu půjdou, aby mu poskytly individuální podporu.
- ▶ Všichni sedí v komunitním kruhu a řeší problém nedodržení třídního pravidla.
- ▶ V kabinetu se ve volné chvíli žákyně svěřuje asistentce s osobním problémem.
- ▶ Po odchodu žáků ze třídy učitelka a asistentka pedagoga v kabinetu mluví o konkrétním žákovi a radí se o plánu na příští den, učitelka vysvětluje asistentce připravené testové úlohy pro žáky.

Charakteristika profesního vztahu Aleny a Bány

Pro fungování profesního vztahu považují Alena i Bára za důležité, že mají podobné chápání světa a smyslu školního vzdělávání. Učitelka Alena zdůrazňuje význam vzájemného doplňování se s asistentkou Bárou při práci se žáky, učitelka více tvůrčí chaos – asistentka pořádek, učitelka didaktické nápady – asistentka udržování pozornosti žáků, učitelka více výuku – asistentka více výchovu. I když jsou ve třídě dvě různé osobnosti, nebo právě proto, děti se mohou svěřovat buď učitelce, nebo asistentce. Nezbytností je, aby se o tom obě vzájemně informovaly.

Přestože každá zná svou roli a přestože mají odlišné vzdělání, vědomě usilují o vyrovnání odpovědností při výuce, chtějí, aby to tak viděly děti i jejich rodiče. Pro fungování takové dvojice potřebují, aby se tento vyrovnaný vztah manifestoval i mimo třídu. Například na pedagogických poradách bylo zvykem, že asistenti sedí v druhé řadě, odděleně od učitelů. Alena a Bára ale měly potřebu tento zvyk změnit. Vyměnily si, že i na poradách budou sedět vedle sebe, aby mohly sdílet věci týkající se jejich třídy. Daly tak najevo, že ony dvě jsou ta dvojice, která má být informována o třídě a podmínkách, které škola vytváří, aby tak obě mohly reagovat na všechny děti. Alena považuje dvojici učitel a asistent pedagoga za základní dvojici, která se potřebuje domlouvat i v takové situaci, jako je pedagogická rada.

Podle učitelky Aleny má asistentka Bára nyní ve třídě téměř stejné postavení z pohledu žáků jako třídní učitelka, zdůrazňuje, že žáci mají mít stejný respekt k oběma. Alena to vysvětluje tím, že *„děti by nerovnoměrný, disharmonický vztah poznaly a asistentku by nebraly“*. Role učitele, a tedy i jeho odpovědnosti, jsou samozřejmě reálně širší. Alena i Bára spolupracují především přímo ve výuce. Pomoc asistentky pedagoga dle slov Aleny

spočívá především v „uzemňování, udržení pozornosti, jistotě pro děti, které to právě potřebují, volají po tom“, nebo když učitel či asistent pedagoga vidí, že dítě pomoc potřebuje. Během výuky se učitelka a asistentka pedagoga přirozeně doplňují v pomoci jednotlivým žákům a v monitorování toho, co žáci a třída potřebují. V průběhu dne operativně řeší vzniklé situace a upravují další program. K tomu, aby obě mohly přirozeně a funkčně spolupracovat ve třídě, potřebují také společně reflektovat a plánovat. Asistentka pedagoga potřebuje porozumět úkolům pro žáky, které připravuje učitelka, podívat se do testů, aby mohla být žákovi nápomocna, s učitelkou diskutovat o konkrétním dítěti a způsobech, jak mu pomoci, a o tom, jestli pomoci byly účinné. Bára doplňuje: „*Ve třídě dále pomáhám také třeba s nástěnkami a při kopírování různých pracovních listů a materiálů potřebných k výuce. Dále pomáhám dětem při zakládání portfolií. Účastním se výletů, školy v přírodě, přespávání ve škole, rodičovských schůzek a ročníkových metodických porad. Při hodinách cizího jazyka se moje práce nemění, funguji jako sdílený asistent. Jsem zapojena také v rámci ročníkového projektu výuky mateřského jazyka ve vnitřně diferencovaných skupinách. Vážím si toho, protože mám tak možnost poznat a aktivně pracovat s jinými dětmi v ročníku.*“ Bára také oceňuje důvěru, se kterou je k ní přistupováno, mít možnost i suplovat. Cítí respekt, vnímá se jako součást třídy, je ráda, že má její práce smysl. Vybuodovala si ve třídě autoritu aktivního asistenta, třídní učitelku zajímá její pohled na všechny děti ve třídě, často o tom diskutují a doplňují se.

Třídní učitelka musí samozřejmě komunikovat také s dalšími subjekty. Potřebuje dostatečné informace od vedení školy, i když si možnosti odborné pomoci nachází spíše sama. Například vzhledem ke komplikované třídě si učitelka sama našla kromě spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou také další spolupráci se specializovaným pracovištěm. Vyhodnocuje ji jako účinnou, protože jedná o žákovi se specialisty přímo, tudíž i rychle a účinně. Podle Aleny učitelé potřebují právě intenzivní a rychlou pomoc pracovišť, která dávají cílená doporučení. Průvodním jevem ale je, že rodiče musí být ochotni a schopni takovou podporu platit. Také asistentka by uvítala ke své práci ve třídě průběžné intenzivnější setkávání a vzdělávání s psychologem, zejména pro práci s diagnózami žáků, které jsou ale zatajované. O to víc považuje za nezbytnou také spolupráci s rodiči.

Jak spolupráce vypadá ve vztahu k žákům, kteří potřebují více podpory

Asistentka Bára je v monitorované třídě formálně přidělena k Cyrilovi – žákovi s poruchou autistického spektra. Tuto svou pomoc identifikuje jako pomoc žákovi s poruchou chování. Říká: „*Mým hlavním cílem je žáka podporovat v sociálním chování, řešit případné problémy, pomáhat mu ve vztahových záležitostech se spolužáky, pracovat s ním na pochopení sebehodnocení a kritiky. S Cyrilem v lavici nesedím, pracuje samostatně, pokud potřebuje pomoc – umí si o ni říct. Motivuje ho můj všímavý pohled, úsměv, pochvalné gesto, pokyn ruky. Při skupinové práci jsem mu více nablízku. Mám s tímto žákem i intervenci, většinou si povídáme o úkolech, o rodině, o kamarádech a kroužcích, rozebíráme spolu situace, které se ten den udály. Hovory směřuji tak, aby si můj svěřenec přišel na to, co se mu daří, co ho baví, co je dobré a co je špatné. Někdy si zahrajeme*

kvíz, přečteme článek z encyklopedie. S rodiči žáka jsem v každodenním kontaktu přes deník, který s maminkou spolu máme. Pokud je třeba, zatelefonujeme si, nebo se setkáme. Setkání, které máme i mimo třídní schůzky, se zpravidla se mnou účastní i třídní učitelka. Třídních schůzek i tripartit se účastním.“

Cyril, přestože je k němu asistentka přidělena, je jen jedním z dětí, nad kterým Alena s Bárrou společně přemýšlejí. Shodují se v tom, že chlapec je chytrý, učivo chápe. Na základě doporučení v individuálním vzdělávacím plánu a po projednání s Alenou se v reálném běhu učení ve třídě asistentka Bára soustředí více na podporu Cyrila v sociálním chování, které vnímá a dokáže mu porozumět: *„Povahou je introvertní, potřebuje se stále sebehodnotit, slyšet, že je nejlepší. Dobré skutky jsou ale pro něj problémem. Nyní vstupuje do předpuberty, vymezuje se. Spolužáci jej přijímají, on umí být ale i zlý.“* Důraz na to, v čem potřebuje Cyril pomoci, se často a rychle mění. Přesouvají se z podpory kognitivního učení k podpoře socializace a zpět. Alena s Bárrou uvažují, že právě 3. ročník je v mnoha případech zlomový. Poruchy se jasně vyjevují. Jakmile je rozkryto, že dítě potřebuje podporu v sociální kompetenci, je to doménou Báry. V případě pojetí vzdělávání Alenou, která klade důraz na bezpečné prostředí, se řešení případné problémové situace stává ale také učebním obsahem pro celou třídu.

Ve třídě byl Don – žák s odlišným mateřským jazykem. Kvůli jazykové bariéře Don vítal pomoc asistentky napříč všemi školními povinnostmi a činnostmi. Problémy ale nastávaly například při skupinových činnostech, zvl. v angličtině. Alena s Bárrou uvažovaly, že chování Dona zřejmě nebylo důsledkem jeho temperamentu. Spíše bylo následkem jednak vznikajících situací ve třídě spojených s jazykovou bariérou a jednak výrazně odlišným kulturním a rodinným prostředím (nahlížení na postavení muže ve společnosti a rodině, postoj k asistentce jako ke služce, dopoledne česká a odpoledne druhá škola v mateřském jazyce, rodiče nemají na dítě dost času, i když se v ČR narodil, neumí dobře česky, nastoupil do školy nezralý atd.). Alena i Bára reflektovaly tyto problémy, uvědomily si, které činnosti ve vedení výuky Alenou a učitelkou angličtiny mohou být rizikové. Identifikovaly činnosti skupinové a zároveň soutěživé, a to i tehdy, když se složení skupin mění. Ukázalo se např., že je-li Don ve stálejší skupině, začíná to dopadat na další žáky, na jejich výkony i pocity a vztahy. Když děti Dona ve skupině nechtěly, oplácel jim hrubiánstvím, sděluje Bára. O to více je na učitelce, aby kooperativní činnosti hluboce promýšlela, zatímco asistentka pomáhá žákovi s porozuměním úkolu. Donovy nevhodné reakce vedly dle slov učitelky k tomu, že nakonec i někteří další žáci začali přejímat jeho vzorce chování. Nakonec se rodiče některých žáků postavili proti přítomnosti Dona ve třídě. V tuto chvíli problém přesáhl hranice třídy a musel být řešen s vedením školy. Bylo rozhodnuto o Donově přeřazení do nové třídy, což je Alenou chápáno jako možný nový začátek pro Dona. Přesto Alena říká, že se jí vrací myšlenka, že to „nezvládli“. V nové třídě byl pro Dona zvolen model „asistentka jenom pro dítě“. Teprve čas ukáže, jestli tato zvolená strategie bude funkční. Třída se po

odchodu Dona uklidnila. Alena s Bárrou mohly řešit věci, na které doposud neměly čas, např. problémy bystrých a rychlých chlapců Jiřího a Pavla.

Asistentka Bára ve třídě pracuje také s dalšími žáky. Její pomoc potřebují podle ní převážně chlapci: *„Ve třídě se také věnuji dalším pěti chlapcům. Všichni si umí mou pomoc vyžádat. Jedná se o žáky, kteří mají plán pedagogické podpory. Řeším problémy s chováním, pomalé tempo, někdo mě více potřebuje při angličtině, jiný při češtině apod. Snažím se ke všem dětem přistupovat citlivě.“* Např. Pavel – žák s projevy hyperaktivity, ale jinak velmi bystrý, potřebuje někomu věřit a mít možnost se mu svěřit. Jeho rodiče nepřijímají, že je jejich syn jiný, za špatné známky ho trestají. Nyní má právě špatné známky. Asistentka Bára vnímá, kdy Pavel volá o pomoc, kdy potřebuje pomoc při učení, ví, že když u něj bude stát např. při diktátu, napíše jej lépe. Pavel není jediný, podobnou pomoc potřebuje i druhý bystrý, ale zároveň pomalý žák Jiří. Alena se s Bárrou ve třídě stále rozhodují, ke komu Bára půjde a bude mu poskytovat individuální podporu.

3.3 Reflexe a komentáře

V monitorované třídě byl položen akcent nejen na výsledky učení, ale i na dítě a jeho socializaci. Společným zájmem učitele a asistenta pedagoga bylo bezpečné klima ve třídě. Učitelka a asistentka pedagoga spolupracovaly, aby pomohly dítěti, dětem. Učitelka kromě toho, že odpovídala za funkční postupy, které vedou žáky k naplňování očekávaných výstupů, připravovala a řídila výuku, jejíž důležitou součástí jsou mezilidské vztahy. A právě v nich může být působení asistenta pedagoga přínosné. Asistent pedagoga jako druhá osoba ve třídě je v ní především kvůli dětem, které potřebují více jistoty, pomoc s pozorností, slovy asistentky pedagoga v našem případě potřebují „uzemnění“. Asistent pedagoga proto potřebuje být vybaven dobrými komunikačními dovednostmi, očekává se, že jeho doménou je také emocionální ladění a harmonizace klimatu, významně zasahuje do socializačních procesů ve třídě.

I v takto spolupracujícím a respektujícím vztahu učitele a asistenta pedagoga má rozhodující slovo učitel. Učitel vede asistenta pedagoga k tomu, aby byl jemu a žákovi/žákům podporou při učení. Aby se to mohlo dít, musí jej vést také k tomu, aby porozuměl tomu, o co učitel v práci se žáky jde. Aby se tak stalo, musejí spolu oba mluvit, vzájemně se ptát. Je účinné, když učitel motivuje asistenta pedagoga také k tomu, aby i sám pozoroval žáky při učení i učitelovo konání. Asistent pedagoga může přinést do třídy nadhled, pokud se učitel např. točí v kruhu nefunkčních řešení nebo pohledů na žáky. Může rovněž pomáhat učitelu vytvářet ve třídě potřebný řád a zajišťovat fungování pravidel. Je rovněž účinné, když učitel podněcuje asistenta pedagoga k tomu, aby také sám promýšlel a navrhoval řešení situací, něco sám vymyslel, např. pomůcku, i když asistent pedagoga nemůže vědět

vše v takovém rozsahu jako učitel, jeho nápady mohou otevřít cestu novým, kreativním řešením.

Na uvedeném případu spolupráce učitelky a asistentky pedagoga jsme sledovali specifika této spolupráce v prvním vzdělávacím období. Referovali jsme o situaci, kdy povaha potřeb dítěte, ke kterému byla asistentka přidělena, nebyla tak závažná, aby se zároveň nemohla věnovat i dalším dětem. Asistentka tak byla více přirozenou součástí třídy jako další dospělý, který s dětmi ve třídě pravidelně žije. To otvíralo možnost, že si učitelka a asistentka pedagoga mohly v některých situacích své role i vyměnit. To se může dít ještě častěji, pokud má asistent i učitelskou kvalifikaci (v praxi do role asistentů v současnosti vstupují např. i kvalifikovaní učitelé, čerství absolventi studia učitelství, studenti učitelství). Jejich způsob práce pak může někdy nabývat povahy párové výuky, a to zejména na počátku školní docházky, kdy je zapotřebí pomoci dětem ještě také s adaptací na školu, nebo s respektováním rozdílných vstupních dovedností dětí. Na konci prvního vzdělávacího období, kdy jsou větší nároky na osvojování učiva, se zřetelněji vyjevují specifické potřeby některých žáků. Spolupráce učitele a asistenta se mění v porovnání s 1. a 2. ročníkem, asistent zpravidla musí více pomáhat žákům, kteří to potřebují. Také dotčení žáci, ke kterým je asistent přidělen, si mohou začít více uvědomovat svou odlišnost. Žáci dospívají do věku, kdy se mohou začít ptát, proč je právě v jejich třídě asistent, proč někomu více pomáhá. Toto nastavení žáků podmiňované nejen jejich vývojem, ale i obsahem práce asistenta pedagoga zaměřeným více na pomoc se zvládnutím učiva, se může prohlubovat dále ve druhém vzdělávacím období. Na 2. stupni základní školy se žák i asistent pedagoga dostávají více do izolace, také vzhledem k povaze rozvrhů, kdy se mohou opakovaně potkávat třeba jen jednou týdně v daném předmětu. Avšak i v ročnících 2. stupně je třeba, aby se spolupráce učitelů s asistenty pedagoga nezužovala jen na komunikaci o učivu, ale soustředila se i, a možná především, na komunikaci o žácích, jejich socializaci a na společnou péči o klima třídy. Právě takový přístup může mít pro žáky efekt psychické podpory, která má pozitivní vliv na učení.

Vzhledem k cílům, na které byl uvedený příklad inspirativní praxe zaměřen, uvádíme následující postřehy.

(1) Jedním z klíčových témat společného vzdělávání se stává výběr asistentů pedagoga a dvojic. V uvedeném příkladu měly učitelka i asistentka možnost spolurozhodovat o tom, s kým budou spolupracovat. Také sama asistentka pedagoga k práci přistoupila aktivně. Už měla zkušenost z práce s jedním žákem ve třídě. Nově chtěla poznat, jak jinak se v dané třídě učí (konstruktivistické postupy) a jaké nese toto pojetí výsledky. Možností podílet se na výuce také v jinak organizovaných učebních skupinách v daném ročníku mohla sama vidět, že výstupy – znalosti žáků z paralelních tříd – jsou srovnatelné. Sestavování fungujících dvojic je však samozřejmě především odpovědností vedení školy. Funkční

cestou je hledání takových dvojic, které se budou doplňovat osobnostně (např. s využitím některé z typologií osobnosti). Podstatná je shoda na pojetí a cíli vzdělávání.

(2) V uvedeném příkladu jsme charakterizovali aktivní a přemýšlivou, učící se asistentku pedagoga. Její důležitou charakteristikou je empatie. Učitelka v prezentované dvojici je nastavena na spolupráci s asistenty při rozvoji klíčových kompetencí žáků, budování sociálního klimatu a vztahů mezi žáky. Vztah a nastavení spolupráce učitele a asistenta pedagoga aktivně buduje a ošetřuje, asistentce důvěřuje. A využívá jejího potenciálu. K tomu má také důvěru od vedení školy. Charakteristiku profesního vztahu obou tvoří slova: pohoda, důvěra, partnerství. Na této dvojici je patrné, že pokud učitel chápe významnost bezpečného klimatu pro učení žáků ve společném vzdělávání, je důsledkem cílené zapojení asistenta pedagoga do tohoto procesu. Žáci pak jsou vedeni k tomu, aby měli stejný respekt k učiteli i k asistentovi pedagoga.

(3) Z didaktického hlediska je uvedený příklad dokladem funkčnosti konstruktivistického pojetí výuky, umožňujícího individualizaci vzdělávacích cílů i učebních postupů, což koresponduje s myšlenkou společného vzdělávání v kognitivní i socio-emocionální oblasti. V konstruktivisticky vedené výuce, která předpokládá variantnost výukových metod, zdůrazňuje užitečnost zařazování skupinové kooperativní i individuální práce ve třídě a umožňuje diferencovat a individualizovat výukové postupy, učitelka vítá přítomnost dvou dospělých ve třídě. Zvláště v ročnících v prvním vzdělávacím období, jak ukazuje uvedený příklad, má zapojení a spolupráce vícera dospělých (zde učitelky a asistentky pedagoga) význam při facilitování učebních aktivit jednotlivých žáků a skupin žáků, při komunikaci se žáky, pozorování žáků při činnosti, podávání průběžné zpětné vazby a také při zajišťování bezpečného prostředí, budování a dodržování pravidel a řádu ve třídě. Komunikace pak probíhá nejen mezi učitelem a žáky a mezi žáky navzájem, ale také mezi učitelem a asistentem pedagoga a asistentem pedagoga a žáky. Jde o to okamžitě se doptat, poradit se, domluvit se, řešit situaci. Asistent pedagoga může žákovi, který to potřebuje, znovu vysvětlit zadání nebo soustředit jeho pozornost na dokončení úkolu, může se věnovat práci jedné ze skupin apod. Přesto, že o didaktických aspektech spolupráce rozhoduje především učitel, je přínosem, když se asistent pedagoga snaží porozumět voleným postupům a úkolům. Potom může žákům aktivně napomáhat. Může pak také dávat učiteli funkční zpětnou vazbu a společně s ním dál hledat fungující výukové postupy pro učení žáků.

(4) Asistenti pedagoga ve školách zatím většinou nepůsobí v dané roli dlouhodobě, což nezakládá dlouhodobou spolupráci. Důvodem může být nízké finanční ohodnocení, touha se dál vzdělávat nebo jiné představy o profesi a školní realitě, nebo také vývoj situace v dané třídě s konkrétními žáky, ke kterým je asistent pedagoga přidělován. Proto se i v kontextu společného vzdělávání učitelé i asistenti pedagoga učí pracovat s permanentní změnou. Týká se nejen reagování na pokroky žáků v učení a na jejich měnící se potřeby,

a tedy i na nároky na podporu. Změna se často v praxi škol může týkat i složení dvojic. Asistentská role v dané třídě je často přechodná, ovlivňovaná měnicími se pravidly pro výkon této profese, včetně financování. Tato nejistota neumožňuje plánování práce a reálné budování spolupracujícího vztahu dlouhodoběji. Kromě toho nemohou spolupracovat pouze v přímé činnosti, ale musí spolupracovat také v činnosti nepřímé. Vnější podmínky jsou postupně upravovány vyhláškami, i když ne vždy vyhodnocovány jako kroky k lepšímu.

(5) Spolupráce učitele a asistenta pedagoga se daří lépe v podporujícím společenství školy a společnosti. Dotazovaná asistentka pedagoga potřebuje ke své práci také dobrý a legitimizovaný vztah s rodiči žáků, který však leckdy komplikují stávající podmínky inkluze, GDPR a obavy vedení škol z dodržování legislativních požadavků. Účinnou cestou se jeví, pokud některé otázky otevírají také sami žáci a jejich rodiče. Například v jiné škole žáci 2. stupně sami organizují kavárny pro rodiče nebo zpracovávají téma asistent pedagoga a žák na 2. stupni základní školy v tvořivých úkolech (např. video o asistentovi pedagoga a žákovi na 2. stupni pro ostatní spolužáky). Součástí vytváření podmínek pro funkční spolupráci učitele a asistenta pedagoga je také příznivé klima v pedagogickém sboru. Asistenti potřebují být uznáváni, být součástí pedagogického sboru, potřebují být informováni, materiálně vybaveni, mít možnost společně sdílet problémy i výzvy a také se dál vzdělávat. Podobně jako uvažujeme o vnitřně diferencovaném vzdělávání žáků, také v případě učitelů a asistentů pedagoga je třeba uvažovat o vnitřní diferenciaci obsahu školení podle potřeb skupin. Asistenti se potřebují vzdělávat zvl. v psychologii a speciální pedagogice, a hlavně mít možnost průběžných konzultací s odborníkem. Jistá „nestálost“ asistentů pedagoga, která je zatím daná výše uvedenými okolnostmi, nás vede k přemýšlení nad tím, že ještě stabilnější jednotkou, malým odborným týmem je v kontextu společného vzdělávání triáda odborníků, tedy učitel – asistent pedagoga a speciální pedagog, případně školní psycholog či zástupce vedení školy. Tato triáda zajistí větší kontinuitu sdílení a řešení situací a problémů a učitelé dodá větší jistotu a pocit odborného zázemí. Cílené rozšíření spolupráce na triádu by mohlo být také novou výzvou pro uvedený konkrétní případ spolupráce učitelky a asistentky pedagoga.

Spolupráce učitele se školním speciálním pedagogem

Na pomoc učitelům, asistentům pedagoga, rodičům, a především žákům může být na škole v rámci školního poradenského pracoviště zřízena pozice školního speciálního pedagoga. Náplň i rozsah práce tohoto pedagoga jsou vymezeny zákony. Obsahem jeho pracovních povinností je depistážní činnost a zařazení žáků do speciálně pedagogické péče, diagnostické a intervenční činnosti, počítaje v to i spolupráci se školskými poradenskými zařízeními u žáků s vyššími stupni pedagogické podpory, dále metodické a koordinační činnosti, včetně případného vedení asistentů pedagoga na škole. Popis činnosti školního speciálního pedagoga obsahuje *Příloha č. 6 k vyhlášce č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků*. Jak konkrétně bude náplň práce školního speciálního pedagoga poskládána, bude záviset do značné míry na tom, jak vedení školy vnímá podmínky pro práci školy a jakou strategii řízení, způsobu zajištění inkluze, ale také fungování komunikace a spolupráce všech profesí na škole nastolí.

Je nepochybné, že význam této profese na škole v souvislosti zejména s inkluzivními vzdělávacími strategiemi v rámci společného vzdělávání narůstá. Současně roste na straně učitelů a asistentů pedagoga potřeba získávat více poznatků o obecných charakteristikách konkrétní poruchy u žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, aby se zefektivnilo hledání vhodných vzdělávacích a výchovných postupů.

4.1 Účel a aktéři

Účel příkladu inspirativní praxe, pro který byl vyhledán a zpracován

V tomto příkladu inspirativní praxe představujeme reflexi zkušeností dvou učitelek ze dvou škol. Jejich výpovědi naznačují za prvé, jak je konkretizace profesní role školního speciálního pedagoga, včetně způsobu jejího provádění, ovlivňována jejím zasazením do činnosti všech profesí a rolí na škole. Za druhé dokládají, jak vzájemnou interakci učitele a speciálního pedagoga ovlivnila skutečnost, že každá z dotazovaných učitelek měla na své škole příležitost spolupracovat se školní speciální pedagožkou s rozsáhlou předchozí

zkušeností. Za třetí ukazují, že poněkud odlišná specifikace role speciálního pedagoga na každé z obou škol nastavuje spolupráci učitele s touto profesí trochu jiným způsobem.

Cílem předkládaných příkladů inspirativní praxe ze dvou škol je:

1. představit účelné hledání spolupráce mezi učiteli a školním speciálním pedagogem v závislosti na konkrétních lidských, odborných, materiálních a myšlenkových zdrojích dané školy;
2. ukázat, jak je kultura školy ovlivňující konkrétní organizační opatření, kontakty a komunikaci na škole klíčová pro povahu a efektivitu spolupráce učitelů a školního speciálního pedagoga směrem k žákovi, asistentům pedagoga a rodičům;
3. ukázat, že ve zdůvodněných případech musí být do spolupráce učitelů se školním speciálním pedagogem ve prospěch žáka, jeho rodičů a celé třídy zahrnut i asistent pedagoga.

Aktéři, okolnosti, podmínky

Obě školy působí ve stejné městské části, jsou plně organizované.

První škola byla od 90. let školou, která cíleně zařazovala inovativní strategie a metody výuky. Pokud měla možnost výběru, orientovala se na rodiny s vysokou hodnotou vzdělání, protože předpokládala užší spolupráci s rodiči. Nyní jsou na škole pro speciální pedagogy dva a část úvazku. Speciální pedagožka, s níž byl veden rozhovor, zde má na starost asistenty pedagoga, přičemž asistent pedagoga je cíleně skoro v každé třídě.

Rozhovoru se účastnily třídní učitelka Cecílie, speciální pedagožka Diana a asistentka pedagoga ve třídě Ema. Všechny tři referovaly zejména o spolupráci v 5. třídě, kde souběžně působí. Ve třídě je více dětí s potřebou nějaké zásadní pomoci a žákyně s poruchou autistického spektra, k níž je přidělena na plný úvazek asistentka pedagoga Ema.

Učitelka Cecílie je zkušenou třídní učitelkou, zároveň je zástupkyní ředitele. V době rozhovorů byla třídní učitelkou v 5. třídě, vedla ji od 2. ročníku. Jejím mottem pro námi sledovaný kontext je: *„Když se naučím spolupracovat s dalšími dospělými, pak jsem šťastná za každou další bytost ve třídě. Děti si zvyknou, zvednou ruku a někdo, kdo je nejbližší, za nimi jde.“*

Speciální pedagožka Diana má na škole celý úvazek. Začínala zde jako asistentka pedagoga, nyní kromě své další agendy sama asistenty pedagoga zaškoluje a vede. Věnuje se této profesi už několik let. Má v péči čtyři ročníky, kromě pátého ještě třetí, sedmý a devátý. I když referovala především o svém kontaktu s třídní učitelkou Cecílií, tak z podstaty profese hovořila také o spolupráci s asistentkou pedagoga i s rodiči žáků. Zmiňovala se i o proměnách této spolupráce na 2. stupni.

Asistentka pedagoga Ema je v 5. třídě zejména na pomoc žákyni s poruchou autistického spektra, která bývá často nemocná a u níž soustředěnost na výuku výrazně kolísá. Nevyžaduje však neustálou péči, a protože je Ema v této třídě celý den, může se věnovat nejen této žákyni, ale všem dětem, dobře je zná. Přišla z profese muzejní pedagožky.

Druhá škola dlouhodobě a záměrně přijímala žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy ještě před zavedením společného vzdělávání. V tomto směru však nebyla školou výběrovou, nýbrž otevřenou. Měla proto vyčleněné i prostory pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Dlouhodobě úzce spolupracuje s příslušnou pedagogicko-psychologickou poradnou. Na škole pracuje několik speciálních pedagogů, ale pouze jedna speciální pedagožka na plný úvazek. Na škole působí také školní psycholog, výchovná poradkyně a metodička primární prevence.

Rozhovoru se zúčastnily učitelka Františka, školní speciální pedagožka Gita a zčásti asistentka pedagoga Hana. Všechny působí především na 2. stupni.

Učitelka Františka byla v době rozhovoru na škole čtvrtým rokem, aktuálně byla třídní učitelkou v 6. třídě a vedoucí předmětové komise pro český jazyk. Vyučuje český jazyk, dějepis a občanskou výchovu, hlavně ve třídách 6. ročníku, také v 7. a 8. třídě.

Speciální pedagožka Gita byla původně učitelkou na 1. stupni ZŠ, speciální pedagogiku studovala následně, má z obou profesí dlouholeté zkušenosti. Na této škole byla u zrodu konceptu péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami ještě před zaváděním společného vzdělávání. V době rozhovoru měla výukový úvazek několika hodin na 2. stupni, aby podle vlastních slov znala děti a stále věděla, co práce učitele znamená. Má také zkušenosti s vedením asistentů pedagoga, pečovala o jejich pravidelné schůzky zaměřené na výměnu zkušeností, v rozvrhu pro ně měla vyhrazenou hodinu. Poté, co převzala více výuky i na 1. stupni, převzal asistenty pedagoga školní psycholog.

Asistentka pedagoga Hana pracovala v době rozhovoru ještě jako výpomoc v družině. Zůstala na škole poté, co zde rok působila jako školní asistentka. Uváděla, že z této zkušenosti těží i pro práci ve svých současných pozicích.

4.2 Spolupráce třídní učitelky Cecílie, speciální pedagožky Diany a asistentky pedagoga Emy ve třídě 1. stupně na první škole

K rozhovoru o spolupráci učitele a školního speciálního pedagoga chtěly Cecílie a Diana přizvat i asistentku pedagoga Emu a mluvit o spolupráci celé trojice současně. Nejprve

se všechny chtěly zmínit o začátcích spolupráce učitele a asistenta pedagoga, které byly těžké především proto, že učitel musel akceptovat přítomnost jiné dospělé osoby ve třídě. Sdělovaly, že pro některé učitele na škole bylo na počátku spolupráce s další osobou a profesí ve třídě nepříjemné zjištění, že už tam není a nebude nikdy stoprocentně sám. Učitelka Cecílie vyhodnotila pro sebe především nezbytnost naučit se respektu a toleranci. Proto zpětně považuje za nutné projít obdobím pokusů a omylů, zjišťovat postupně, co a jak bude fungovat. To se týká i vztahů dvou profesí a osobností, které je zastávají, aby bylo možno nastavit pravidla. Například, co se jim zdá funkční a co ne, kdy mluvit a kdy nemluvit, jakou měrou zasahovat okamžitě a co nechat na pozdější probrání. Za nejdůležitější všechny tři považovaly, aby i žáci viděli, že všichni, kdo působí v třídě, například učitelka a asistentka pedagoga, jsou ve třídě rovnocennými partnery, nikoliv že učitel je důležitější a asistent pedagoga méně důležitý. Důvodem je předpoklad, že si žáci k oběma musí najít stejný vztah jako k autoritám. Diana i Ema souhlasí s vyjádřením Cecílie, že je to soukolí, které musí fungovat. Ve chvíli, kdy žáci vidí, že učitel nerespektuje například právě asistenta, tak se práce nedaří.

Na prezentaci zkušeností této trojice chceme ukázat, jak ve škole nastavení na týmovou spolupráci a otevřenou komunikaci působí na péči o žáky a jak může být tato péče komunikována s rodinou. Ukázat na význam zájmu o žáky, jejich rodinné zázemí, ale i o učitele a asistenty pedagoga a další expertní profesní role jako výraz kultury školy. To se projevuje mimo jiné v hledání funkční organizace schůzek všech profesí na škole, vzájemným informováním, sdílením, společným hledáním řešení problémů a zlepšování vzdělávací péče o žáky, také v komunikaci s rodiči, kterou tato škola vždy považovala za důležitou. Tomuto záměru odpovídá i následující strukturace poznatků z rozhovoru: (1) komunikace třídního učitele se speciálním pedagogem a s asistentem pedagoga ve třídě, (2) role školního speciálního pedagoga ve škole, (3) organizační struktura pro pravidelné schůzky učitelů se speciálním pedagogem a asistentem pedagoga – ročníkové schůzky, (4) efektivnost komunikace s rodiči a doplňující téma (5) práce školního speciálního pedagoga v podmínkách 2. stupně ZŠ.

Komunikace třídního učitele se speciálním pedagogem a asistentem pedagoga ve třídě

Zkušenosti této školy ukazují, že třídní učitel potřebuje mluvit se speciálním pedagogem, který se přišel podívat do jeho třídy, o celém kolektivu, byť se speciální pedagog více zaměřuje na ty žáky, které má v péči. Na pozorování všech nemá učitel, ale ani speciální pedagog, denně dostatek času. V tomto ohledu může pomoci asistent pedagoga, který i když je přidělen k jednomu žákovi, je ve třídě celý den, má tak denně možnost žáky poznávat. Ve sledované 5. třídě zabezpečuje péči o žákyni Ivu s poruchou autistického spektra převážně asistentka pedagoga Ema. Speciální pedagožka Diana se na ni díky nastavené spolupráci může spolehnout v tom, že povede Ivu dobře. Řeší s Emou především Ivinu sociální a osobnostní problémy, protože výrazné výukové potíže u ní nejsou. Stejně

tak se radí v tomto případě o spolupráci s rodiči, protože jejich vnímání Ivy i toho, jak by měla fungovat škola, je z pohledu učitelky, asistentky i speciální pedagožky diskutabilní. Diana na Emu také někdy deleguje svou činnost. Například: než Diana začne individuální práci s jedním ze žáků v oddělených prostorách, požádá Emu, aby sledovala jiného žáka a případně mu i pomohla, až bude třída dělat činnost, u které Diana předpokládá, že by tento žák mohl mít potíže.

Role školního speciálního pedagoga ve škole

Na první škole je jednou z rolí speciálního pedagoga metodické vedení asistentů pedagoga. Proto také musí monitorovat a ošetřovat vztah učitele a asistenta pedagoga, musí je vnímat jako celek. Diana k tomu říká: *„Když budu něco říkat jenom asistentům a učitel to nebude respektovat, nemůže to mít efekt. Speciální pedagog je vnějším mediátorem, mentorem, vyslechne si obě strany, pomáhá najít řešení pro dvojici, i když na starost má asistenty. Jde opakovaně do třídy a uvažuje, co by se z pohledu třetí osoby s tím dalo dělat. I když je pravda, že také speciální pedagog někdy neví.“* Podobný náhled má i vedení této školy, který prezentuje Cecílie z pozice zástupkyně ředitele. Pokud něco ve dvojici učitel – asistent pedagoga nefunguje, obrací se na vedení primárně učitelé. V tu chvíli jsou užitečné oba pohledy, učitele a speciálního pedagoga, které je třeba propojit. Cecílie z pohledu vedení školy považuje za velký dar nyní, když přibývá žáků se SVP, fungujícího školního speciálního pedagoga, také ale rozdělení rolí, pomoci a péče, nově také pro velké množství asistentů pedagoga. *„Je to ovšem dlouhá cesta,“* říká Cecílie. Zkušenosti stále potvrzují, že je to jednodušší na 1. stupni: *„Na 2. stupni to není jedna spolupráce asistenta pedagoga s jedním učitelem, ale s více učiteli, se skupinou učitelů. Naráží to na časové možnosti, i když i na 2. stupni jsou ročníkové schůzky jako na 1. stupni. Letos si například řekli, že hledají formu své práce, aby učitel neměl pocit, že má ve třídě asistenta jako další dítě, kterému musí něco připravovat. Asistent musí vědět, co se po něm chce. Učitelé oceňují asistenty, kteří sice dostanou nějaký návod, ale také sami iniciativně přinášejí návrhy. Do toho však hodně zasahuje opět lidský faktor: někdo je schopný, když vidí, že někdo dělá ve třídě něco jiného, než má, sám k němu jít a nějak to řešit, jiní si na to netroufají. Primárně je to ale i o vztahu těch dvou, učitele a asistenta, pokud to nejsou partneři, tak se to nemůže dařit.“* Vedení školy radí, jak dále vysvětluje Cecílie, využívat asistenty pedagoga také jako párového učitele: *„Například na docvičení látky, kdy se třída dělí na skupiny, přičemž se dává dětem vybrat – s asistentkou se docvičuje, zde se pracuje na něčem jiném. Asistentka pedagoga i kontroluje, které děti šly docvičovat. Některé nechtějí, pak s nimi asistentka rozebírá, proč nechtějí. Někdy asistentka dokonce učí a učitelka pozoruje žáky, protože chce vidět, jak reagují.“*

Organizační struktura pro pravidelné schůzky učitelů se speciálním pedagogem a asistentem pedagoga – ročníkové schůzky

Na sledované škole postupně dospěli k organizování jednohodinových ročníkových schůzek jedenkrát za 14 dní, které mají dvě části. Obsahovým jádrem první části jsou žáci. Smyslem má být sdílení postupů v jejich vzdělávání i v jejich sociálním a emočním rozvoji.

Účelné je zahrnout do této komunikace všechny učitele a asistenty pedagoga, kteří v dané třídě působí. Na této škole je to organizačně možné i napříč paralelkami. Vzájemně se tak lze informovat i profesně vzdělávat. Druhá část schůzek se týká společného plánování výuky a organizačních věcí, což je záležitost především učitelů, speciální pedagog už nemusí být přítomen.

Na těchto schůzkách je příležitost, aby se Cecílie a Ema mohly cíleně zabývat žáky ze „své“ 5. třídy společně se speciální pedagožkou Dianou. Kromě toho je to i příležitost promluvit s učiteli a asistenty pedagoga ve třech ostatních třídách 5. ročníku. Úkolem Diany je metodicky vést všechny asistenty pedagoga v těchto třídách. Cecílie tyto schůzky popisuje jako rozhovory o žácích, u kterých cítí, že je třeba se jimi více zabývat. Jsou to typicky žáci s individuálním vzdělávacím plánem, žáci s různými pedagogickými podporami, ale i „bez papíru“. Vždy je jich hodně. Cecílie vysvětluje, že speciální pedagožka řekne svůj názor na to, čeho si v poslední době u žáka všimla: *„My ostatní, učitelé a asistenti, sdělíme, čeho si třeba ona nemohla všimnout, a požádáme, aby se na to zaměřila. Asistenti si tam povídají, co se jim daří a nedaří. Je to taková výměna názorů.“* Do této debaty se mohou zapojit i ostatní učitelé, kteří v dané třídě působí. Cecílie uvádí příklad na základě své zkušenosti: *„Například dítě se může projevovat ve třídě jako zlobivé, ale když učitel ví, že má ADHD, může to ve své výuce zohlednit.“*

Všechny tři dotazované, Cecílie, Ema a Diana, tyto schůzky vyhodnocují jako velmi přínosné, protože ve skutečnosti na sebe během výuky a vzhledem k podmínkám (např. snížený úvazek učitelky Cecílie, péče Diany celkem o 4 ročníky) nemají tolik času. Důležitý je pravidelně stanovený čas, kdy se mluví výhradně o dětech. Schůzky mají také vzdělávací charakter, diskutuje se o specifických záležitostech a projevech vázaných na určitou diagnózu specifických poruch učení, což je přínosné zejména pro ty, kteří se s takovými obtížemi ve výuce ještě nesetkali. Například mluvily o velkých rozsazích projevů u poruch autistického spektra nebo u vývojové dysfázie. Cecílie dodává: *„Na takových schůzkách můžeme také společně přijít na to, kde se konkrétní dítě cítí třeba lépe, kde je úspěšné. Může mít problémy v českém jazyce, ale může mu to jít třeba v přírodopisu. Tehdy můžeme např. odhadnout, že tam bude potíže obecně s jazyky (to často bývá), ale můžeme ho nechat vyniknout v přírodopisu. Dítě může mít problémy s respektováním autority u konkrétního učitele a u jiných ne, tak se na této schůzce bavíme o tom, jak to dělá ten, kterého daný žák respektuje. Toho si právě všímají asistenti pedagoga, kteří s dětmi „putují“.* Mají zde důležité postavení, protože mají možnost pozorovat třídu zezadu, mohou říci učitelům důležité informace o tom, jak děti reagovaly. Asistent například řekne: *to je zajímavé, že tady to vůbec nedělá a u tebe to dělá celou dobu. Pak se bavíme o tom, jak k nim učitel přistupuje, vysvětlujeme si to a snažíme se najít ten nejvhodnější způsob, jak s ním pracovat. Oba, učitel i asistent, musí usilovat o stejnou hladinu informací, např. dítě přijde za asistentkou, že nemá domácí úkol a že to snad nějak udělají. Ale učitelka také musí vědět, že nemá domácí úkol. . . “*

Podle speciální pedagožky Diany hraje velkou roli lidský, osobní postoj člověka. *„Je to o schopnosti člověka vůbec spolupracovat a o schopnosti se i upozadit a nebýt ten nejdůležitější. Jsou tu i kolegové, kteří nedokážou přijmout fakt, že jsme tam najednou dva a že já mohu z něčeho trochu ustoupit. Je to dlouhodobá záležitost. Úspěšnost závisí na obou ve dvojici. Učitelka Cecílie je úžasný učitel a asistentka Ema je schopna cokoliv přijmout, umět se přizpůsobit, něco k věci říct, i říct, že neví, jak něco udělat,“* uvádí Diana a vyjadřuje názor podložený zkušeností, že *„spousta lidí má schopnost k této dovednosti dospět a naučit se to, ale jsou i tací, kteří k tomu nemají předpoklad, a pak to nefunguje. Ti pak ze školy i odcházejí.“*

Efektivnost komunikace uvnitř školy a s rodiči

Důležitou podmínkou pro spolupráci všech profesí je naplňování hlavního principu, který první škola sdílí, tím je týmová práce a funkční komunikace. Diana potvrzuje, že se týká i komunikace s rodiči. Je třeba hledat, kdo zapůsobí na rodiče ve prospěch jejich dítěte, nebo jak nacházet smysl a postupy spolupráce při plnění individuálního plánu žáka. Diana shrnuje, že škola má pracovat jako společenství: *„Speciální pedagog se stará o lidi, kteří mají nějakou potíž. Pomoc jim je ale založena na spolupráci řady lidí. I rodiče se učí bojovat za dosažení maxima svého dítěte a je pro to potřeba něco udělat. K tomu musí dostávat zpětnou vazbu i s důsledky. Vedení školy dává velký prostor, aby si učitel a asistent pedagoga k sobě našli přirozeně cestu. Pokud to ale nezafunguje a je evidentní, že to ani fungovat nebude (učitel není nastaven na týmovou práci), pak se vedení s takovým učitelem rozloučí, nebo ten člověk sám odejde. Důraz je na pozorování, společné hledání, jak jinak, vysvětlování . . . i když z hlediska vedení je tam víc i hodnocení a vedení pedagogů. Spolupráce učitelů s asistenty je jedním z principů této školy, mít asistenta není na dobrovolném rozhodnutí jednotlivých učitelů.“* Pro funkční komunikaci je důležité sdílení. Cecílie upřesňuje: *„Zápisy z ročníkových schůzek jsou ve formě sdílených google dokumentů, i dodatečně je možné doplnit je třeba učitelem, který nebyl na schůzce. Např. mluvili jsme o P., jeho rodiče se rozešli, berte na něj ohled . . . Také však umět si říct, když se něco nepovede, nebo něco není někomu příjemné. Speciální pedagog např. něco vymyslí, ale asistentka si myslí, že to nejde, nebo jen za nějakých podmínek – pak je třeba to říct, jsme jenom lidi, můžeme se mýlit.“*

Praxe na první škole ukazuje, že speciální pedagog může být ve spolupráci s rodinou v některých případech větší autoritou než asistent pedagoga nebo učitel. Příkladem je situace žákyně 5. třídy Ivy s poruchou autistického spektra z rodiny se silně ochrannou výchovou. Speciální pedagožka Diana vypráví: *„Z pohledu školy jsou rodiče Ivy velmi pečující, omlouvají ji, nechávají ji doma. My jsme si řekly, že pro tu holčičku to není dobře, když je např. tak často doma, protože návraty jsou pak pro ni těžké. Asistentka Ema pak musí věnovat hodně času jejímu opětovnému začleňování do třídy. Vymysleme něco, aby se nad tím rodiče alespoň zamysleli. Domluvily jsme se s třídní učitelkou Cecílií a s asistentkou Emou, že my tři lidé ze svého pohledu zkusíme mamince vysvětlit důsledky toho, když dceru nechávají často doma. Trochu to zafungovalo, maminka o tom začala přemýšlet, pochopila možné důsledky, začala sama dělat i nějaké konkrétní kroky.“* Diana se domnívá, že se tím se také posouvá tradiční model nejužší

spolupráce rodičů dětí s třídním učitelem, zvl. na 1. stupni. I když se speciální pedagog s rodiči setkává vždy méně než učitel nebo asistent pedagoga, typicky na začátku roku „při přípravě papírů“, může učiteli v některých případech výrazně pomoci v komunikaci s rodinou i během roku. Proto Diana dává učitelům nabídku, kdykoliv si nebudou s něčím ve spolupráci s rodinou vědět rady, aby se na ni obrátili, a ona se pokusí být prostředníkem jednání s rodiči. Rodičům se někdy mohou informace ze školy nakupit, nebo si učitelé nemusejí vždy vědět rady, jak mluvit s rodiči, kteří jsou rozvedeni a nekomunikují spolu o dítěti. Diana však dodává: „*Varuji se ale toho, abych se stala obhájcem rodičů, vyslechnu je, zachovávám neutralitu, řeknu: zkusím to ověřit, protože ve třídě nejsem tak často, nevím, jestli to tak je nebo není. Je třeba informace ověřovat a vyměňovat si je. Rodiče také někdy testují hranici, co si mohou dovolit k asistentce. Lze konstatovat, že to, co si rodiče dovolí k asistentce, si nikdy nedovolí k učitelce. Sdělování rodiče se vůči jednotlivým osobám může lišit. Např. učitelka se opakovaně dovídá, že zatímco při jejím rozhovoru matka konkrétní dívky asistentku chválí, nyní od asistentky slyší, že jsou situace, kdy rodič s asistentkou, když není přítomna třídní učitelka, mluví jinak a asistentku kritizuje. Znamená to, že nadále ohroženou osobou v přijímání autority rodiči je zvláště asistentka a že děti toho mohou zkoušet využívat.*“ Učitelka Cecilie to řeší tím, že se rodiče často ptá i na to, jak funguje spolupráce s asistentkou. Nezbytná je oboustranná permanentní komunikace, domlouvání se, vyplatí se mít připravenou argumentaci, sdělovat, že o tom všechny zúčastněné strany vědí a řeší to. Stejnou pomoc při komunikaci s rodiči nabízí Diana i asistentům pedagoga, nikdy však ne bez vědomí učitele.

Práce školního speciálního pedagoga v podmínkách 2. stupně ZŠ

Protože speciální pedagožka Diana má na starosti i dva ročníky 2. stupně, sedmý a devátý, vyprávěla i o tom, co podle jejího mínění funguje na 2. stupni. Podle ní je důležité, „*že si to řeknou všichni společně na společné schůzce. Tam může zaznít i to, že žák je někde úspěšný. Učitel se tak může zamyslet i nad sebou, zda nemá např. na žáka vysoké nároky nebo na něj nejde příliš zhurta . . . Zásadní ale je jeho lidské vnímání. Zdali je schopný uvažovat tak, že to každý v životě má nějak nastavené, někdo má a někdo nemá nějakou schopnost, a v jakých situacích se k tomu dá přihlížet. Zdali je také schopný si k sobě pustit asistenta nebo speciálního pedagoga*“. U některých učitelů, zvláště u těch, kteří si nechtějí do třídy nikoho pouštět, se Dianě osvědčilo předeslat, že speciální pedagog nejde do třídy, „*aby učitele nachytil na švestkách nebo učitele poučoval, ale aby spolu hledali možnost, jak pomoc konkrétnímu dítěti*“. Je třeba chodit do třídy opakovaně, přijít sledovat jev několikrát nebo na víc hodin, aby obraz nebyl vytržený z kontextu. Diana říká, že nezbytné je „*nejprve pozorovat, jak ve třídě všichni fungují, abych mohla přemýšlet, jak to tam udělat jinak, i proto, aby to bylo příjemnější i pro učitele (např. fungování učitele s asistentem). Výuku musím pozorně sledovat, zapisovat si výroky. Následně poskytovat oběma popisnou zpětnou vazbu*“.

4.3 Spolupráce učitelky 2. stupně Františky a speciální pedagožky Gity na druhé škole

Vztah učitelky Františky a školní speciální pedagožky Gity se v profesní i osobní oblasti utvářel od začátku působení Františky na škole, tedy ještě z období, kdy studovala. Gita je naopak v profesi už řadu let, říká, že všichni se ve škole navzájem nabíjejí: „*Mladí jsou pro nás záchrana, vidíme, že to není ztracené, že práce není zbytečná.*“ Obě spolu byly i na školách v přírodě. Gita byla pro Františku člověkem, který jí pomáhal její oborovou a didaktickou připravenost na profesi doplnit o zaměření na konkrétní děti a dětskou skupinu.

Na prezentaci zkušeností dvojice, kterou tvoří učitelka 2. stupně Františka a speciální pedagožka Gita, chceme ukázat, jak mohou spolupracovat a vzájemně se inspirovat zkušená a otevřená pedagožka v roli školní speciální pedagožky s nadšenou a tvořivou učitelkou. Jak působí jejich spolupráce na rodiče žáků a na komunikaci s nimi. Struktura sdělení sleduje podstatné okolnosti jejich spolupráce, na které obě kladly důraz: (1) podmínky spolupráce učitele a školního speciálního pedagoga, (2) vzájemná výuková inspirace s ohledem na žáky, (3) péče o klima třídy a o spolupráci s rodiči, (4) spolupráce nad dokumentací žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Podmínky spolupráce učitele a školního speciálního pedagoga

Vedení druhé školy nechává nastavení spolupráce mezi učiteli a speciálními pedagogy na nich samých. Tak se stává, že spíše prvostupňoví učitelé se dostanou do častějšího kontaktu se speciální pedagožkou při jejím doprovázení vybraných dětí ze třídy a do třídy.

Pokud je na základě doporučení z poradny pro žáka stanovena hodina speciální pedagogické péče, je pevnou součástí rozvrhu a speciální pedagožka si jej bere ze třídy. Učitelka Františka a speciální pedagožka Gita jsou domluveny, které děti si kterou hodinu bude Gita brát, mají přesný rozpis a velmi pečlivě ho sledují. Františka tomu přizpůsobila zčásti i strukturu hodiny: „*Na začátku si řekneme úkol, kde to najdou, co k tomu budou potřebovat a pak si Gita vezme některé děti do pracovny, kde s nimi může pracovat individuálněji a v malé spolupracující skupince.*“ Stabilně si Gita odebírá děti, u kterých je to nařízeno z poradny, mimořádně pak i pokud někdo aktuálně potřebuje pomoc, nějakému učivu hodně nerozumí nebo přijde po nemoci, i když na to více slouží hodiny intervence v odpoledních hodinách. Pro učitelku je výhodné, že může říct, aby k sobě speciální pedagožka vzala ještě toho či toho žáka. Spolu se domlouvají, co budou dělat. Gita popisuje, že uvádí hodinu sdělením tématu a cíle pro žáky a současně i pro speciální pedagožku. Skupince žáků, kteří budou pracovat se speciální pedagožkou, někdy dá pracovní listy, jindy Gita sama učební činnosti vymýšlí. Dostupné jsou tematické plány, takže i speciální pedagožka má přehled učiva, zjistí, co se právě učí a co už je možno procvičovat nebo prověřovat, že umějí. U Gity je tato

potřeba poměrně vysoká, protože byla původně učitelkou na 1. stupni, učivo na 2. stupni si raději takto vyhledává. Říká, že potřebuje být vtažená, i proto, že se něco stále mění, „*třeba psaní velkých písmen*“. Ve vzájemné spolupráci Františky a Gity se osvědčuje nejen zadání učiva předem, takže speciální pedagožka i žáci vědí, co mají dělat, ale i kontrola po práci, na které se sejdou opět obě. Učitelka se ptá žáků, vyslechne zpětnou vazbu od speciální pedagožky. Svou zkušenost shrnula: „*Dobré je, že učíme obě stejnou třídu a řekneme si: v téhle skupině to dneska šlo a ve druhé stejná látka nešla, bylo to úplně jiné.*“

Františka a Gita spolu hodně komunikují, nechávají si na to čas. Klíčové podle nich je, že si „*lidsky sedly*“. Gita dodává, že se všemi učiteli taková komunikace nefunguje, ale Františka je ochotná speciální pedagožku vyslechnout. Na otázku „*Jak se stalo, že jste si jako začínající učitelka uměla říct speciální pedagožce, že něco potřebujete?*“ Františka říká: „*Odpověd' je o Gitě. My ji máme všichni rádi, je to taková moje maminka, je milé, když můžete za někým takovým přijít. Neměla jsem žádného uvádějícího učitele, protože jsem přišla na konci května, učila jsem za kolegyni, která onemocněla, tak jsem se v té počáteční krizi na Gitu hodně napojila, a proto si také myslím, že je ta spolupráce tak dobrá.*“ Také Gita se vyjádřila k začátku spolupráce: „*Když přijdou absolventky po fakultě, tak mají svá očekávání. Ale praxe je úplně někde jinde. A my, kdo jsme z fakulty už dlouho, nejsme schopny pochopit, co očekávají a nikdy to nenaplníme úplně. A mojí rolí taky trochu je, aby se tu cítily dobře. Ale nevychytám to. Někdo chce podporu, někdo říká: co za mnou pořád chodíte.*“ Františka jako začínající učitelka teprve v praxi zjišťovala, jaké jsou mezi dětmi rozdíly, jak reagovat na děti a na jejich potřeby, a v tom jí pomáhala hodně právě speciální pedagožka. Františka zhodnotila svou počáteční zkušenost takto: „*Člověk přijde po fakultě a má své představy. A teď zjistí, že v dané třídě jsou obrovské rozdíly. Že by některé děti potřebovaly mnohem víc opakování. Ale to opakování není pro všechny. A pak zjistí, že jsou nápravy a že třeba v rámci těchto náprav, aby ty děti mohly dělat s Gitou, to já bych mohla dělat v hodině, ale všechny děti by to už nebavilo. Když jsem přišla do základní školy, začala vnímat všechny ty děti a jejich potřeby, bylo dobré, že Gita všechny znala, že jsem se mohla zeptat třeba i na jejich rodinné zázemí. To jsem využila například i včera, protože jsme měli kulturní aktualitu a výkon jednoho dítěte byl hrozný, ta práce byla divná, odbyta. Zeptala jsem se Gity, jestli mi k tomu může něco říct, a když mi řekla příběh toho dítěte, jeho rodinné zázemí, tak na to člověk dostal jiný pohled. Když jsem zjistila, že se musí starat o celou svou rodinu a že dnešní výkon je nejvyšší mírou toho, co mohl pro mě udělat.*“ Školní speciální pedagog je v takovém případě zdrojem informací, i když do jisté míry subjektivních. V 6. ročníku to podle Gity ještě jde, ale ve vyšších ročnících, když nabývají vrchu vrstevnické vztahy, se už speciální pedagog „*musí držet dál*“. Františka se domnívá, že „*cenné je, když informace dávají dohromady dvě, učitelka a speciální pedagožka. Na 2. stupni je stále těžší ke komplexním informacím přijít. Učitelka někdy přijde s aktuální informací, např. teď v 6. třídě, teď je tam u tohoto žáka to a to . . . a já říkám no a podívej, jaký byl na 1. stupni. Nebo učitelka říká, jak se dítě vyvíjí na 2. stupni, a já říkám: vidíš, jak jsi ho krásně vytáhla*“.

Speciální pedagožka může ze své role pomoci učitelům i jinak. Gita má zkušenost, že „*děti dají hodně na to, co o učitelích slyší. Pokud se o nich mluví hezky, tak si říkají ano, ten náš*

učitel je dobrý. Když vidím, že se Františka snaží, aby se dětem dařilo, tak proč jim to neříct? Ale ve škole na toto moc času není“. Ke komunikaci může přispět i školní asistentka. V loňském roce v této roli současná asistentka pedagoga Hana měla „obejitou“ celou školu, mluvila s dětmi i o přestávkách. Její postřehy pak probíraly se speciální pedagožkou. Ta potom mohla říct učitelce: „Ty máš trápení s tou Janou, tak mi ji na hodinu půjč, my si tu zkusíme něco zahrát a třeba to bude dobré.“

Vzájemná výuková inspirace s ohledem na žáky

Nápady speciální pedagožky při výuce žáků se SVP může využít učitelka ve svých hodinách v celé třídě. Gita má například k dispozici soubor didaktických her, kterými se také inspirovala Františka pro konkrétní výukové činnosti. Nyní jsou na škole pro 2. stupeň nakoupeny hry, kterými lze rozvíjet vyprávění, slovní zásobu. To baví i žáky se SVP, říká Gita: „Kdyby to vyprávění měli napsat, tak se zadrhnou, ale když to mají vyprávět, hodí si kostkou, a to je baví.“ Inspirace je ale možná i obráceně. Gita popsala, jak ji Františka pozvala na tematickou hodinu k tématu vyprávění: „Nedávno jsem byla pozvaná do hodiny v 7. třídě, kdy měli vyprávět o fotografii, kterou udělali za domácí úkol, jmenovalo se to Zapálený čtenář. Někdo si vyfotografoval plyšáka, jak čte knížku, někdo sebe, jak čte knížku, někdo měl knížku pod folii, která byla postříkaná vodou, jako že bylo potřeba hasit požár, každý k tomu dokázal říct nějakou větu nebo příběh své fotografie. Pro mou práci to byla velká inspirace, něco neotřelého, kdy předměty mohou prožívat své příběhy. Mohla jsem vidět, že děti, které jinak působí „nemotorně“, tam měly fantastické nápady a dokázaly je tak hezky popsat, třeba Vladěnka . . . Byla to příležitost ty děti nějak povzbudit.“ Františka upřesnila svůj záměr pozvat Gitu: „Řekla jsem Gitě, že my teď máme takový projekt, aby se přišla podívat, aby ty děti viděla také z jiné stránky, aby viděla, jak jsou třeba schopny vyprávět před celou třídou. Protože ona někdy říká, bylo to skvělé . . . ve skupince. Ale někdy je dobré vidět to dítě v celé třídě.“ Gita potvrzuje, že to pro ni bylo „hodně inspirující, viděla jsem, co ty děti dokážou, že kolem nich nemusím tolik kroužit, co dokážou, když je to baví. Jak je důležité je zaujmout, když jsou ve třídě tolik rozdílní ve svých schopnostech a jednotlivých inteligencích, najít téma, které by bavilo všechny nebo každého alespoň částečně. Byla jsem vděčná, že ve třídě smím být a okouknout tu společnou práci“. Na základě této zkušenosti Gita mohla o hodně zdvihnout laťku dětem, se kterými pracuje odděleně a které dosud vlastně podceňovala: „Viděla jsem tolik nápadů a nyní vím, že na ně můžu naložit víc a že oni to zvládnou.“ Podobná vzájemná inspirace, jak obě stvrzují, probíhala i při jiných výukových příležitostech.

Péče o klima třídy a o spolupráci s rodiči

Diagnostiku klimatu třídy a případnou intervenci má na této škole ve své kompetenci především školní psycholog, ale ani speciální pedagog a učitel se problematice vztahů v konkrétní třídě nemohou vyhýbat. Gita upřesňuje, že se například byla s metodičkou prevence podívat v nových 6. třídách, ale své postřehy si obě ještě doplňují o výsledky sociometrických měření zpracovávaných školním psychologem. Významným zdrojem informací je ale právě třídní učitelka: „Výborné je, že Františka má ve své třídě hodně hodin, vidí

se s žáky prakticky celý den. Vidí je i na chodbách. Její třída je převážně chlapecká, třetina dětí má SVP.“ Františka se Gitě svěřuje s obtížemi: „Je to o té třídě. Z 1. stupně jsou zvyklí na jinou práci, je jim jedno, jestli čtou. . . Dělají jiné věci, než po nich chci. Třeba jsem řekla, z čeho budeme psát test, neposlouchali a učili se doma všechno. Budu muset více kontrolovat, že pochopili, co po nich chci, aby zbytečně nedělali věci navíc, protože to navíc spíš dělají jejich maminky. Naštěstí rodiny v 6. třídách ještě dost spolupracují. Byli překvapení, že to, co jsem řekla, v testu skutečně bylo. Že to, co já mám na tabuli s vysvětlením, je vážně to nejdůležitější.“ Gita zachytila, že si maminky stěžují: „Oni mají náročnou třídní učitelku, my čteme celý víkend. Na to jim odpovídám: ale vždyť oni mají tu Františku, ta je výborná, víte, to čtení je tak zásadní věc.“ Popsala dále svou zkušenost, podle které se domnívá, že může učiteli pomoci s komunikací s rodinou: „Stává se, že to nějaké dítě přezene, ale odnese to učitel. Dávám si za úkol všimnout si i takových věcí a podpořit učitele. Tehdy dodávám informace o dítěti, že mohou být i jiné důvody, proč se dítě nějak chovalo. A že třídní učitel vždy nemůže za to, jak se chovají jeho děti, zvláště v 6. třídě, kdy je ještě dobře nezná.“

Spolupráce nad dokumentací u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Učitelka Františka oceňuje především, že se může jít poradit s Gitou, pokud si neví rady s posudky z poradny nebo s individuálními vzdělávacími plány. Také Gita vítá, že se se Františkou může potkávat: „Zajímá ji, co dělá tohle dítě, tamto dítě . . . , co bych mohla říct o rodině tohohle dítěte . . . , že bude setkání s rodiči a jestli bych se mohla účastnit.“ Domnívá se, že jejich spolupráce působí dobře i na rodiče žáků: „Když vidí, že spolu vycházíme dobře a že jejich dítě je pro nás zásadní téma, nejen v konkrétním předmětu, ale i např. s ohledem na kamarády, že oceňujeme, že se rodiče dítěti věnují, že se zajímají o školu, že to jejich dítě dokážeme ocenit, i když se mu třeba něco nedaří.“ Pokud jde o „papírování“, výhodou je, když v tom není člověk sám, říká Františka. Gita jako speciální pedagožka „je nositelem myšlenky a nápadu, jak se žákem pracovat“, zapsat vše a vložit do počítače, je pro ni ale obtížnější než pro Františku, proto se toho Františka obvykle ujímá. Tím se ale jejich spolupráce nevyčerpává. Františka uvádí příklad, kdy musela řešit minimální výstupy pro jednoho z žáků. Udělala si svou představu, ale potřebovala ji konzultovat se speciální pedagožkou. „Kontrola je nutná i vzhledem k GDPR“, dodává Gita, „protože učitelé nevědí o dítěti vše.“ Speciální pedagog zase nemusí vědět, jaké je učivo v daném předmětu a ročníku. V takových případech si zase Gita musí najít minimální výstupy v RVP a SVP a konzultovat je s Františkou. Spolupráce v této oblasti je nezbytná. Gita vidí, že pro učitele, zvláště začínajícího, je velmi obtížné, aby v individuálním plánu měl materiály pro konkrétní dítě, udělat to ale musí, protože to vyžaduje školní inspekce. Františka upřesňuje: „Když učím češtinu i v jiných třídách, můžu si na našem serveru přečíst IVP dětí, to si přečtu, ale třeba se pak ještě jdu zeptat Gity. Říkám: tohle všechno jsem si tam přečetla, ale řekni mi o tom dítěti ještě ty.“

4.4 Reflexe a komentáře

V uváděném příkladu inspirativní praxe jsme se zaměřili na tři oblasti, na kterých lze ukázat, jak školy pro plné integrování pozice školního speciálního pedagoga zúročují své zkušenosti s péčí o žáky i učitele, s inovativními didaktickými strategiemi, ale i s oblastí školního managementu. I když je na obou školách zkušenost dlouhodobě a cíleně reflektována, ukazuje se kromě důležitosti vize také skutečnost, že je třeba neustále aktivně hledat podoby spolupráce, v případě potřeby je nově nastavovat v stále se měnících podmínkách, vnějších i vnitřních, finančních a materiálních i personálních.

Konkrétní lidské, materiální a myšlenkové podmínky (cíl č.1) na první škole jsou vyjádřeny zejména v principu fungování školy jako spolupracujícího a komunikujícího společenství. Vedení školy nastavuje procesy spolupráce napříč všemi profesemi a pozicemi a promýšlí detailní organizační a komunikační podmínky. Na druhé škole s velkou zkušeností se žáky se SVP dává vedení důvěru učitelům a speciálním pedagogům, že účelné a účinné podoby spolupráce najdou více na základě osobních setkávání, a to i lidí s různým objemem zkušeností. Oba případy spojuje to, že obě školy se orientují na žáka ve všech segmentech své činnosti a že na obou školách jsme měli možnost vést rozhovory kromě učitelek s velmi zkušenými speciálními pedagožkami, které ke své práci přistupují s lidským i odborným zaujetím a které díky tomu dokázaly spoluprvytvářet s učitelkami fungující systém, do něhož lze zahrnout v případě potřeby i asistenta pedagoga. Případy ale také ukazují, že i když do sebe zapadají lidské roviny spolupráce, které jsou primární, je důležitá podpora vedením školy při zajišťování časových, materiálních a organizačních podmínek pro tuto spolupráci.

Kultura školy (cíl č. 2) je to, co v našem případě vytváří prostředí pro sdílení péče o žáky. V obou školách se ukazuje, že toto sdílení je efektivnější, je-li přímé, kdy se přímo o dětech mluví, hledají se postupy právě pro dané konkrétní dítě. Kdy také souběžně probíhá vzájemné učení, vyrovnávání hladiny informací, metodické inspirování se a společné hledání řešení různých situací a strategií, co dál. A to buď v čase odděleném od výuky – např. pravidelné ročníkové schůzky, vypracovávání IVP, komunikace s rodiči apod. nebo jako součást výuky – např. vzájemné hospitace, inspirace v oblasti metod a jejich sdílení a reflektování.

V případě tohoto příkladu inspirativní praxe se ukazuje, že učitel při speciální péči o žáky ve společném vzdělávání nespolupracuje pouze se speciálním pedagogem (cíl č.3). Základní funkční spolupracující jednotkou se stává trojice učitel, školní speciální pedagog a asistent pedagoga. Prospěšnost této spolupráce se může projevovat nejen v péči o jednotlivé žáky s podpůrnými opářeními, ale i v širším měřítku výchovných a vzdělávacích postupů v celé třídě.

Co spolupráce se speciálním pedagogem představuje pro učitele? Především skutečnost, že vědomé rozhodnutí o přijetí spolupráce, která je s ohledem na žáky a rodiče nezbytná, usnadňuje komunikaci. Dále nalezení oblastí, kde spolupráci učitel nejvíce potřebuje. Potom přemýšlení o způsobech, jak se oba mohou vzájemně doplňovat a inspirovat, nejen ve výukových činnostech a ve výchovných postupech, ale i například v administrativní činnosti.

Spolupráce učitele se školním psychologem

Je nepochybné, že na systémovém zapojování školních psychologů do péče o žáky, o klima tříd a škol a také o učitele značně závisí, jak úspěšně bude vize společného vzdělávání ve školách v ČR naplněna.

Školní psycholog pracuje se žáky a jejich rodiči/zákonnými zástupci, s třídami, s učiteli a celým pedagogickým sborem, spolupracuje s vedením školy, s dalšími pomáhajícími profesemi ve škole a také s dalšími odborníky z dalších zařízení (Baslerová, 2015a; Zapletalová, rok neuveden). Vykonává ve škole diagnostické, poradenské a metodické činnosti, které jsou popsány ve *vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů*, a dále je upřesňuje a také vyvíjí ve spolupráci s vedením školy a s ohledem na konkrétní podmínky školy. Pokud jde o žáky, vykonává zvl. prediagnostiku výukových a výchovných problémů, screening a následnou péči o děti s nejrůznějšími typy problémů, náslechy ve třídách, sociometrická šetření klimatu ve třídě, nápravnou a intervenční péči pro děti s výukovými obtížemi, kariérové poradenství pro žáky osmých a devátých tříd. Konzultuje s rodiči nebo zákonnými zástupci dětí. Konzultuje s učiteli, účastní se jednání s rodiči dětí s výukovými, výchovnými a jinými problémy, působí ve výchovných komisích, zajišťuje programy pro jednotlivé třídy a organizuje různé formy setkávání s učiteli. Kooperuje s vedením školy, protože se stává součástí systémového naplňování myšlenky společného vzdělávání ve škole. Popis činnosti školního psychologa obsahuje *Příloha č. 7 k vyhlášce č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků*.

Školních psychologů je ve školách zatím málo. Řada učitelů tedy zatím nemá dostatečnou zkušenost se spoluprací se školními psychology ve škole. Postupně se učí rozumět agendě školních psychologů a spolupracovat s nimi ve prospěch prevence i řešení problémů žáků, třídních kolektivů, rodičů žáků a také jich samotných.

5.1 Účel a aktéři

Účel příkladu inspirativní praxe, pro který byl vyhledán a zpracován

Mezi příklady inspirativní praxe jsme záměrně vybrali dvě školy, které zastupují jednak počáteční, jednak dlouhodobou zkušenost ze spolupráce učitele a školního psychologa. V obou případech se školní psycholog spolu s učitelem výrazně podílel na péči o dítě, o klima třídy a o profesionální kondici a duševní pohodu učitelů, aktualizovanou současnými vnějšími i vnitřními podmínkami pro společné vzdělávání.

Cílem předkládaných případů inspirativní praxe ze dvou škol je:

1. ukázat na různost nastavování spolupráce učitelů se školním psychologem v každé ze škol;
2. ukázat cesty, které vedou od počátků k fungující spolupráci a otevřené komunikaci mezi učiteli a školním psychologem;
3. uvést zkušenost spolupráce učitele a školního psychologa z péče o konkrétní žáky s obtížemi v osobnostně sociálním rozvoji a také o jejich rodiny;
4. uvést zkušenost ze spolupráce třídního učitele a školního psychologa z péče o klima třídy s důrazem na prevenci;
5. ukázat šíři strategií péče školního psychologa o učitele a jejich profesionální kondici i duševní pohodu.

Aktéři, okolnosti, podmínky

V první škole spolu úzce spolupracují učitelka na 1. stupni Irena a školní psychologka Jana, obě mají zatím tříletou praxi. Ve druhé škole spolupracují učitelka 2. stupně Kamila se sedmiletou praxí a školní psychologka Lenka s více než desetiletou praxí.

První škola je plně organizovanou městskou školou. Dlouhodobě hledá a realizuje inspirativní strategie výuky, které mají podporovat individuální přístup k učení žáků v heterogenních třídách. Jedním z principů školy je týmová práce – spolupracující široký tým, k jehož fungování jsou vedením školy vytvářeny také potřebné organizační podmínky (např. rozdělování odpovědností, pravidelné porady na různých úrovních vedení).

Učitelka Irena je od počátku své praxe v monitorované škole, svou nyní 3. třídu vede od 1. ročníku. Ve třídě nemá asistentku. Řada dětí ale má nějaké specifické potřeby a vyžaduje zvýšenou pozornost. Také proto se učitelka Irena a školní psychologka Jana snaží o intenzivnější spolupráci, než je tomu v jiných třídách.

Školní psychologka Jana je ve škole rovněž třetím rokem, na plný úvazek je k dispozici všem učitelům, podle potřeby. Ve 3. třídě, kde je třídní učitelkou Irena, je „*tak trochu také v roli asistenta pedagoga ve výuce*“. I tato pozice jí umožňuje dobře dělat screening,

zachytávat u dětí případné problémy. Děti si na ni takto dobře zvykly, zdraví ji na chodbě, a když později spolu něco řeší, mají už nějaké společné zážitky, Jana pro děti není cizí osobou. Jana má ve škole dvě základní náplně práce – práci s třídními kolektivy a práci s individuálními případy žáků. V případě individuální práce s dětmi ji mohou vyhledat jak děti, tak rodiče dětí. K tomu sděluje: *„Čím otevřenější je má komunikace s učiteli, tím větší šanci mám zjistit důležité informace o dítěti a udělat si plný obrázek. Když si s učitelem důvěřujeme, mohu mu předávat informace z konzultací, a pokud mi důvěřuje dítě a jeho rodiče, tak mi i schválí, abych to s učitelkou sdílela. Nemusím učitelce sdělovat celou anamnézu, ale potřebuje vědět relevantní informace pro (učební) proces. Nemusím se bát, že informace proti dítěti (rodičům) nějak zle použije.“*

Druhá škola je rovněž plně organizovanou městskou školou. Dlouhodobě se zaměřuje na pomoc všem dětem, a to už i v době, kdy se okolní školy profilovaly výkonově spíše na talentované žáky. Vedení školy k naplňování této vize dlouhodobě vytváří vhodné podmínky. To také znamená mít ve škole školního psychologa.

Učitelka Kamila ve škole učí sedmým rokem. Po absolvování dvouoborové učitelské přípravy pracovala nejprve rok na jiné škole jako asistentka pedagoga, což vyhodnocuje jako důležitou zkušenost. Po nástupu do současné školy zvyšovala postupně svůj úvazek a později dostala třídnictví. Nyní je třídní učitelkou v 7. třídě, kde učí zeměpis, matematiku a rodinnou výchovu. Svě žáky tak vidí každý den. V její kmenové třídě je také dívka Pavla, jejímuž případu se budeme hlouběji věnovat. Ve třídě není asistent pedagoga. Školní psycholožka na učitelce Kamile oceňuje: *„Oceňuji, že zoládá jakýkoliv typ třídy. Její třídy nemají kázeňské problémy. Děti zajímá, co tam paní učitelka přednáší. Děti v hodině aktivně spolupracují, v matematice, v zeměpisu, u různých typů tříd. Je na sebe náročná. Umí si nastavit míru, kdy držet oprať pevně a kdy a jak je může povolit. Pro děti je autoritou, která naučí, i člověkem, za kterým přijdou, když mají trápení a potřebují s tím pomoci.“*

Školní psycholožka Lenka vystudovala psychologii a speciální pedagogiku. V monitorované škole už dříve pracovala v roli školní psycholožky i speciální pedagožky. Nyní se do školy opět vrací, zatím na poloviční úvazek a cíleně, v souladu se zakázkou od vedení školy, pouze v roli školní psycholožky. Sama si plánuje program. Výhodou je, např. od pevného rozvrhu speciálních pedagogů, že nemusí přerušovat nebo odsouvat důležitá jednání. Takto jí to vyhovuje a cítí se tak být i víc užitečná. Do svého programu ale cíleně zařadila další činnosti (např. dozory), které vykonávají především učitelé, aby i tak poznávala děti, učitele, atmosféru školy.

Lenka má od počátku promyšlenou vizi svého fungování ve škole. Svě zapojení konzultuje s vedením školy, se kterým se dlouhodobě zná. Uvažuje o své roli také ve spolupráci s dalšími odborníky ve škole, např. s metodikem prevence. O své náplni činnosti informuje učitele, děti i jejich rodiče. Ve druhé polovině října, kdy probíhal rozhovor, se školní psycholožka Lenka především snažila, aby ji ve škole žáci a učitelé přijali a věděli,

proč ve škole je (nejen kvůli dětem, ale i pro učitele a rodiče dětí). Od září už navštívila všechny třídy. Ve dvou pracovních dnech uskutečňuje schůzky s učiteli, dětmi, rodiči dětí. Postupně přidává a plánuje další činnosti. Především zajišťování pravidelné sociometrie ve všech třídách, s preventivní funkcí dvakrát ročně. Dále např. účast na jednáních učitelů s rodiči žáka v roli mediátorky v případech, pokud má učitel pocit, že bude lepší, aby při jednání byla ještě další osoba. Chce rovněž uskutečnit skupinová setkání s učiteli a také s asistenty pedagoga, využívaná v psychoterapii. Má k dispozici samostatnou pracovnu, kterou si s podporou vedení upravila a vybavila tak, aby i těm, kteří do pracovny přicházejí, bylo příjemné tam vejít a být.

5.2 Spolupráce učitelky Ireny a školní psycholožky Jany v první škole

V první škole lze na základě rozhovoru s učitelkou Irenou a školní psycholožkou Janou identifikovat inspirace, týkající se vývoje jejich pracovního vztahu, spolupráce při řešení individuálních případů dětí a výchovných situací, společné tvorby plánů pedagogické podpory a spolupráce při preventivních programech.

Vývoj pracovního vztahu Ireny a Jany

Spolupráce Ireny a Jany trvá třetím rokem, od počátku jejich pracovního působení ve škole. Spolupráci v prvním roce vyhodnocují jako pravidelnou a intenzivní, setkávaly se jednu hodinu týdně. Podobně se Irena setkávala také se speciální pedagožkou, jak je zvykem v dané škole. Ve druhém roce Irena a Jana pracovaly společně trochu méně, nyní ve třetím roce spolupráci opět zintenzivňují, společně s tím, jak se vyjevují potřeby speciálnější péče u žáků. Ve třídě je více dětí s psychiatrickými obtížemi, což spadá do agendy školního psychologa, a také více poruch chování. Janě je třída nyní blížká, což může být i důsledek velmi otevřené komunikace a spolupráce s Irenou. Očima školního psychologa poskytuje Ireně jiný pohled na děti, a opačně, Irena nabízí Janě zase svůj pohled. Nyní ve 3. ročníku Irena a Jana pracují především na zcela individuálních případech dětí. Jejich spolupráce směřuje i na intenzivní komunikaci a spolupráci s rodiči. Mají např. za sebou sérii konzultací s rodiči, pedagogickou část konzultace vede učitelka, naproti tomu některé konzultace probíhají jen mezi školní psycholožkou a rodiči.

Irena s Janou jsou dvojicí, která se postupně našla, věkově a zkušenostmi jsou na podobné úrovni, rozumí si lidsky, od počátku jsou na sebe dobře naladěné. Otevřeně komunikují. Nebojí se přijít, když si nevědí rady, jak problém řešit. Irena se nebojí přijít se zdánlivou banalitou. Nemusí se obávat, že před sebou udělají nějakou chybu (i když tuto obavu na počátku měla jak Irena, tak Jana). Společně se o problému baví, dávají návrhy,

něco zkusí a uvidí se. Takovou komunikaci považují za nezbytnou, aby mohly pomáhat dětem. Zdůrazňují důležitost osobnostních charakteristik a společnou zkušenost z řešení konkrétních problémů a situací pro kvalitu jejich spolupráce. Spolu se dál učí.

Jana považuje za důležité, že obě stále cítí, že jejich zájmem jsou děti, jejich komunikace k nim směřuje. Vyhodnocuje, že Irena za ní přichází včas, že mají možnost věci zachytávat dřív, než něco nastane. Oceňuje, že Irena umí dětem dávat zpětnou vazbu. Obdivuje, jak klade při výuce otázky (třeba v matematice). Vidí, že se Irena snaží o hluboké vztahy mezi dětmi. Tato zpětná vazba, kterou školní psycholožka zformulovala během rozhovoru, učitelku Irenu velmi potěšila. Irena směrem ke školní psycholožce sděluje: *„Jsem ráda obecně, že Janu máme, protože když něco nefunguje, nejdřív se snažím to řešit sama, ale když to dál nefunguje, jdu za ní, poprosím ji, jestli by se přišla na dítě podívat, přijde, případně si ho vezme ještě stranou.“*

Spolupráci vyhodnocují jako postupně jistější a jistější. Vidí se jako partneři ve třídě. Irena nyní už ani nemusí vědět, kdy Jana do třídy přijde. Je ráda, když ve třídě je. V hodině se na ni může s čímkoliv obrátit.

Spolupráce Ireny a Jany při řešení individuálních případů dětí a výchovných situací

V současné třídě Irena a Jana nejčastěji komunikují o individuálních případech dětí. Např. o dítěti s komplikovaným rodinným zázemím a psychiatrickou diagnózou, které není jednoduché přimět ke školní práci. Společně se radí o tom, co to znamená pro jeho učení i pro další děti ve třídě, konzultují, jak se to projevuje. Jana dodává Ireně především potřebné odborné informace psychologického (psychiatrického) charakteru.

Irena při rozhovoru vzpomněla na situaci z 2. ročníku, kdy zaznamenala, že jeden hyperaktivní chlapec je ve třídě více vyčleňovaný. Uvědomovala si, že se to dělo už delší dobu, ale jeden den vše vygradovalo: *„Kluci spolu lítali, toho chlapce ignorovali a on byl pak v emocích. Zkoušela jsem to nejprve řešit ve třídě sama, ale pak jsem šla za Janou a radily jsme se. Jana ještě ten den promluvila s „agresorem“ a informovala rodiče žáka. Pak se Jana vrátila do třídy a mluvily jsme s dětmi o tom, co se dělo. Pak jsme si s Janou rozdělily další rodiče dětí, které se v té situaci nacházely, abychom s nimi telefonicky promluvily. Jana přesně věděla, díky tomu, že do naší třídy často dochází, o které děti se jedná. I rodiče ji znali, informaci vzali od nás od obou. Rodiče bývají spíše naštvaní, když se věci tutlají a neřeší se hned. Tito rodiče vlastně byli rádi, že jsme jim nastolily takovou výchovnou možnost promluvit se svými dětmi, že se něco nedělá, a že se to neřešilo jenom ve škole, bez rodičů.“* Učitelka Irena byla ve výše popsané situaci velmi ráda, že na problém nebyla sama. Jana ji ujistila v tom, že v tomto věku je podobné chování dětí běžné. Ireně to umožnilo nebrat si vzniklou situaci osobně.

Spolupráce Ireny a Jany při tvorbě plánů pedagogické podpory

V monitorované škole si specialisté rozdělují agendu spojenou s tvorbou různých typů individuálních plánů. Jak postupuje Jana při tvorbě plánů pedagogické podpory? S třídním učitelem se sejdou, třídní učitel řekne, co je za problém, co dělá a co funguje, co by šlo ještě dělat. Setkání vede tak, aby nešlo jen o formální akt a aby to učitele příliš nezatížilo. Pak výsledek oba, tedy školní psycholožka a učitel, sdělují rodičům. Ze zkušenosti obou vyplývá, že učitelé nechtějí plány pedagogické podpory psát, když mají pocit, že je píšou sami pro sebe. Zdůrazňují ale, že plány pedagogické podpory mají důležitou funkci pro jednání s rodiči: *„S rodiči se třeba řekne hodně věcí, ale když to není sepsané, tak se to třeba hůř dodržuje. Tady ale máme – i pro dítě – formu smlouvy, kterou dítě podepíše, a jsou u toho čtyři lidé (třeba rozvedení rodiče), kteří přemýšlí o tom, co by mu mohlo pomoci. Smlouvu podepisují i rodiče. Obsahem nemusí být objevené věci, ale věci, které by běžně měly fungovat, individuální přístup. Rodiče podepisují i to, že budou komunikovat, že budou dbát na to, aby dítě mělo čas na přípravu, že budou podepisovat záznamníky. Smlouva tomu dodává důležitost.“* To, že plán pedagogické podpory připravují dva lidé, tedy školní psycholog a učitel, je pomáhající také v situaci, pokud oba nebo jeden z dvojice zatím neměli se zpracováváním těchto plánů dostatečnou zkušenost.

Spolupráce Ireny a Jany při preventivních programech

Školní psycholožka Jana připravuje pro žáky preventivní programy, což je obvyklou náplní školních psychologů. Z její zkušenosti vyplývá, že ve druhém pololetí 2. ročníku „zapracovává“ skupinová dynamika a na povrch často vyplavou konflikty. Zatímco v 1. ročníku jsou děti navázané hlavně na paní učitelku, ve 2. ročníku *„je to už víc o vztazích mezi dětmi a často se tam něco takového právě vynoří. Děti v této době také poprvé vyjíždějí na školy v přírodě, kde rovněž mohou vyplynout různé konflikty. Právě proto do 2. ročníků už dlouhodobě zařazujeme preventivní program zaměřený na kamarádské vztahy a dál ho uzpůsobujeme konkrétní třídě“*.

Ve třídě, kde je třídní učitelkou Irena, společně s Janou zvolily preventivní program o tygrovi, kterého má každý v sobě, který se projevuje vztekle a nám to pak přináší různé potíže v okolí.¹⁶ Říkají: *„Tento program jsme zvolily s ohledem na kluka, který je ve třídě hyperaktivní, aby si děti oddělily ten vztek, porozuměly, že za to člověk třeba nemůže.“* Učitelka Irena měla při preventivním programu možnost pozorovat své žáky zvenku a také způsob práce a komunikace školní psycholožky Jany s dětmi. Viděla a v rozhovoru oceňovala, jak Jana s dětmi komunikuje: *„Vřelým způsobem. Na všechno má trpělivost. Jana je mi příkladem, jak jinak se dá reagovat na podněty dětí.“*

¹⁶ Podle knihy: Kopsová, K., Kops, P. *Tygr dělá uáá uáá . . .* Brno: Nakladatelství EDIKA, 2014.

5.3 Spolupráce učitelky Kamily a školní psycholožky Lenky ve druhé škole

Ve druhé škole uvádíme na základě rozhovoru s učitelkou Kamilou a školní psycholožkou Lenkou inspirace, týkající se jejich spolupráce na podporu péče o žákyni s individuálním výchovným plánem a jejich spolupráce při třídnických záležitostech.

Spolupráce Kamily a Lenky při podpoře péče o žákyni s individuálním výchovným plánem

Třídní učitelka Kamila oslovila na začátku školního roku školní psycholožku Lenku, že má ve třídě (7. ročník) dívku Pavlu, která je komplikovanější osobnostně, a že by s ní potřebovala pomoci. Také rodinná situace dívky je složitá. Kamila se už dříve radila o Pavle s předchozí školní psycholožkou, ale bez úspěchu. Tehdy se s předchozí psycholožkou domluvily, že vzhledem k potížím, které dívka má (zapomíná úkoly, je neúspěšná v řadě předmětů), jí vytvoří *individuální výchovný plán*¹⁷. Nechtěly ji ale vyčlenit z kolektivu, protože už tak měla problémy s kamarády, měla vlastně jen jednu kamarádku. Tehdy se Kamila s bývalou psycholožkou domluvily, že si ve třídě udělají sociometrii (resp. rozhovory s jednotlivými dětmi), že si pak nad výsledky sednou a domluví se, co dál. Ale psycholožka s Pavlou začala problémy řešit přímo, sama, před dalšími dětmi, nepočkala na učitelku. Pavla tehdy tuto situaci nezvládla. Další komunikaci proto pak Kamila a psycholožka omezily pouze na komunikaci mezi sebou.

V době naší návštěvy Kamila hledá nové řešení situace Pavly se současnou školní psycholožkou Lenkou. Lenka se domluvila na náslechu v hodinách, kde je Pavla, nejen na hodiny Kamily, ale i dalších učitelů. O Pavle společně s třídní učitelkou opakovaně mluví. Z těchto rozhovorů vyplynulo, že Pavla věří pouze třídní učitelce. Na základě toho Lenka vyhodnotila, že nebude dobré dívku zatěžovat dalším člověkem, na kterého by si musela zvykat a který by po ní něco chtěl, kterému by také měla vyprávět o svém životě a o svých neshodách. Kamila a Lenka se proto domluvily na strategii, kdy učitelka psycholožku informuje, co se děje, a společně vymýšlejí, co Pavle doporučit. Pomoc se týká především toho, že nezvládá některé předměty. Obě hledají způsob, jak to zařídit, aby Pavla opravdu docházela na doučování. Zvažují různé formy, např. účast na konzultacích s kamarádkou nebo neformální formy konzultací. Se zapomínáním musí pomoci i rodiče. Lenka také doporučila rodičům Pavly konkrétní typ psychoterapie, zprostředkovala kontakt.

Pokud jde o individuální výchovný plán, učitelka Kamila sděluje: *„Nyní jsme si sedly s Pavlou, řekly jsme si, že tam budou cíle, které si stanoví sama, potom jsme přizvaly i rodiče. Např. cíl původně na čtrnáct dní, že si udělá kopii klíče od skříňky, ve které měla věci, a bála se jít*

¹⁷ Individuální výchovné plány jsou vytvářeny z důvodů: porušování povinností daných školou – kázeňské problémy, vyrušování, neustále chodí nepřipravené, nenošení pomůcek, zapomínání.

do ředitelny, když si svůj klíč zapomněla. Kopii klíče má teď u mě, a když potřebuje, tak si pro něj zajde. Toto nám nakonec trvalo dva měsíce, než se toho podařilo dosáhnout. Teď jsme se zaměřili na konzultace. Začala chodit na konzultace z matematiky, to se daří. Konzultace z češtiny se ale nedaří. Nechce se jich účastnit. I když ví, že na konzultace půjdou i další děti, tak řekne, že tam nikdo není, že se bojí, že tam bude s paní učitelkou sama. Z češtiny je ale na čtyřku až na pětku. Nedělá domácí přípravu, ze které pak vždy píšou test. Tedy když nezvládne domácí přípravu, nezvládne ani test.“ Tak se projevuje dívčina osobnostní porucha. Intelekt snížený nemá. Např. v přírodopisu a v zeměpisu má nadprůměrné znalosti. Jde o to, že v momentě, kdy je Pavla nervózní, tak není schopna pracovat. Má nízké sebevědomí, a když si řekne, že to nezvládne, tak to nedokáže. Sama se zablokuje a přestává fungovat. Školní psychologka je přesvědčena, že pomoci v tomto případě může rodina, ta však dobře nefunguje. Proto je ráda, že se nyní podařilo, aby dívka začala chodit na individuální psychoterapii. Jde o běh na dlouhou trať. Učitelka Kamila vzpomíná, jaké potíže měla Pavla už v 5. ročníku: „Nechodila do školy, měla neomluvené hodiny. Když byly testy, tak se schovala, rodiče nevěděli, že není ve škole. Teď v 6. třídě měla také takové tendence, ale dosáhli jsme toho, že před testem alespoň neutíká. Ale na test z češtiny, ale někdy i matematiky nebo zeměpisu napíše: Jsem úplně blbá, k ničemu, neučila jsem se, stejně to nezvládnou. To ale píše, i když třeba z testu ze zeměpisu dostane dvojku nebo trojku.“ Psychologka toto vyhodnocuje jako volání o pozornost. Zároveň ale, když se dívce pozornosti dostane, tak ji neunáší. Psychologka upozorňuje, že Pavla je osobnostně složitá, a proto hrozí riziko nevhodného kroku. Učitelka Kamila i školní psychologka Lenka se shodují, že uvedený případ je i přes jeho složitost za dobrých podmínek řešitelný na běžné základní škole.

Problém však nastává v tom, že Kamila ve své třídě stále řeší tuto dívku, protože má strach, aby u ní nedošlo k sebepoškozování. Ale ve třídě má další děti, které mají „IVP dvojky“, tj. které mají problémy se studiem, např. něco si zorganizovat, a učitelka nemá čas se na ně podívat a nechává je dlouho bez kontroly a dozoru. Její obava z reakce Pavly ji nutí věnovat pozornost především jí, dala tomu prioritu nad prospěchem a nad pozorností vůči dětem, které mají také problémy s chováním a se známky. Nemá čas na děti, které mají dvojky, i když by mohly mít jedničky. Učitelka sděluje, že už nemá žádný další prostor, kdy by se jim věnovala. Ani škola jako budova není nastavená např. na to, aby děti měly určitou volnost pohybu, nebo aby měly prostor pro odpočinek, mohly do tělocvičny nebo na hřiště, tam se jich dostane jen pár. Říká, že být jen ve třídě je pro řadu dětí zatěžující a nemají si od ostatních a od třídy jak odpočinout.

Zvolenou strategií spolupráce učitelky a školní psychologky v tomto konkrétním případě je společné scházení se, sdělování si informací, především učitelka předává informace o dívce školní psychologce a přináší informace i od jiných učitelů. To je pro učitelku časově náročná činnost: „Nejprve, když jdu za psychologkou, zajdu za vyučujícími češtiny, angličtiny . . . , pak teprve s informacemi dál pracujeme, abychom viděly, kde ten problém nastal. Ještě sbírám informace i o dalších dětech.“ Další učitelé tak vnímají učitelku Kamila jako „styčného důstojníka“ v komunikaci s dívkou Pavlou. Kamila funguje také jako komunikátor

i mezi rodiči dívky, kteří se liší v názorech na schopnosti svého dítěte, i v názorech, co má dělat škola. Učitelka se školní psycholožkou tedy také řeší, co a jak komunikovat s Pavlinými rodiči. Zvažují, co rodičům říkat, co jim psát, protože čím více jim píšou, tím víc rodiče mohou vše chápat jako útok proti sobě, ne jako nabídku na pomoc. Jádro spolupráce školní psycholožky Lenky a učitelky Kamily je nyní tedy v práci s Pavlou. Hledají cestu, na niž neexistuje žádný návod.

V dalších, jednodušších případech přicházejí učitelé za školní psycholožkou Lenkou přímo. K dispozici mají ve škole také excelové tabulky, kam učitelé mají zapisovat důležité informace o problémových i vynikajících dětech, o třídě jako celku. Takové vyplňování tabulek je však učitelé vnímáno jako časově náročné a vyplňují je spíše z povinnosti a často po termínu. Poznámky si nestíhají číst, navíc některé informace nemají dostatečnou vypovídající hodnotu. Požadované typy informací si učitelé potřebují sdělovat, ale nevyhovuje jim zavedená forma.

Spolupráce Kamily a Lenky při třídnických záležitostech

Třídnické hodiny, dříve povinné, jsou v monitorované škole nyní pouze doporučené. Ve třídě učitelky Kamily jejich funkci supluje hodiny rodinné výchovy, kterou ve své třídě také učí. Společně s tématy předmětu je v rodinné výchově prostor pro problémy, které žáci řeší aktuálně. V těchto hodinách je prostor také pro prevenci, nejen pro řešení už vniklých problémů.

V řadě situací si třídní učitelka poradí sama. V rámci rodinné výchovy jsou např. žáci Kamily zvyklí si zhodnotit své předměty, řeknou, co myslí, že bylo špatně, např. že učitel na ně křičel. Nakonec ale třeba dojdou k tomu, že po třídě házeli věcmi: *„Tak se bavíme o tom, co by na té hodině mohli zlepšit, že to nevede k ničemu, když nedávají pozor. Dál se pak bavíme, jak se problém dá vyřešit. Nabízím jim prostor a oni vědí, že se mohou svěřit. Třeba mi řekli, že mají úžasný dějepis, ale nestíhají psát. Tak jsem za paní učitelkou byla a ona se hned s dětmi domluvila, že jí řeknou, kdy má zpomalit. Nebo jim navrhnou, aby to učitelé navrhli sami.“*

Některé problémy však učitelka Kamila konzultuje a případně řeší ve spolupráci se školní psycholožkou Lenkou, např. to, že se svými žáky nyní diskutuje o chování dětí na hodinách cizího jazyka. Na těchto hodinách se setkávají její žáci se žáky z jiných tříd. Žáci, kteří mají ve svou třídní učitelku Kamilu důvěru a je v jejích hodinách běžné, že společně otevírají i problematické věci, své učitelce sdělili, že učitelé cizího jazyka v jeho hodinách některé děti „dělají peklo“. Kamila se rozhodla problém komunikovat a pomáhá jej řešit. Sděluje, že v tomto případě by si bez možnosti spolupráce se školní psycholožkou Lenkou vůbec nevěděla rady a nic by se pravděpodobně neposunulo. Učitel cizího jazyka třídní učitelce sděloval, že žádné problémy v hodině nemá. Se školní psycholožkou Kamila především konzultovala, jak postupovat, aby jejím jednáním nevznikla bariéra mezi učitelé. Podobně jako při spolupráci při pomoci dívce Pavle školní psycholožka Lenka pomáhá

Kamile porozumět situaci/jevu a jejich souvislostem. I v tomto dalším případě se tedy uplatňuje model, kdy se učitelka se školní psycholožkou vzájemně informují, rozebírají okolnosti situace a společně přicházejí na možnosti jejího řešení. Vlastní řešení, pokud je to možné, školní psycholožka nechává na učitelce, resp. třídní učitelce, která chce a potřebuje jednotlivé problémy své třídy řešit, nejen se žáky, ale také s dalšími učiteli, kteří učí „její“ žáky. To posiluje její přirozenou autoritu a jistotu žáků, že učitel je ten, na koho se žáci mohou obrátit a který jim pomůže řešit problémy nejen úzce vzdělávacího charakteru.

Kamila i Lenka zdůvodňují nutnost zabývat se ve škole vedle vzdělávacích cílů dostatečně také samotnými dětmi, jejich problémy a vztahy a myslet také na jejich rodiče. Obě formulují argumenty pro řádné místo třídnických hodin ve školních rozvrzích. Konstatují, že v průběhu výuky není dostatek času se osobními a vztahovými problémy zabývat. Ve škole na ně není čas a také rodiče často na své děti doma čas nemají. Mezi dětmi jsou ale takové, jako je např. Pavla, *„které vše hluboce prožívají, a pak to může skončit špatně“*. Učitelka Kamila ve prospěch třídnických hodin argumentuje tím, že *„děti mají získat také kompetenci k vyjadřování, formulování problémů, vyjádření názoru. Nyní ale často nejsou schopny říct, že mají problém. Řeknou jen, nic neumím. Ani v matematice, natož ve vztazích. Supluje to v rodinné výchově. Když třídnická hodina není povinná, omluví se. Mají nafouknutý rozvorh, v pátek šestou hodinu by je rodiče stejně omluvili“*. Psycholožka Lenka dodává: *„Problémy je třeba řešit, do jejich řešení je třeba často zapojit víc lidí. Dětem tak ukazujeme způsob, jak mohou jednat v životě.“*

5.4 Reflexe a komentáře

V cílech tohoto příkladu inspirativní praxe jsme uvedli celkem pět účelů, pro které jej předkládáme. Shrnujeme je nyní následovně.

(1) Příklad inspirativní praxe ukazuje různost nastavování spolupráce učitelů se školním psychologem v jednotlivých školách. V první škole jsme zaznamenali příklad velmi úzké spolupráce jednotlivých učitelů, kteří o spolupráci projevují zájem a najdou „společnou řeč“, se školní psycholožkou, která byla blízko třídním kolektivům a konkrétním žákům a učitelům. V uváděném příkladu školní psycholožka plnila ve třídě, kde není asistent pedagoga a kde jsou zároveň žáci s rozličnými potřebami, „tak trochu“ i roli asistenta pedagoga. Ve druhé škole jsme zaznamenali komplexitu systému péče školní psycholožky o žáky, jejich rodiny a také o učitele, která se děla prostřednictvím nabízené komunikace a spolupráce. V konkrétním příkladu péče o žákyni se složitou osobností bylo ukázáno, že psycholožka podpořila takové řešení problému, kdy nechávala jednat učitelku ve prospěch podpory její přirozené autority a důvěry, kterou k ní žákyně měla. V pozadí ale byly předcházející společné konzultace, hledání, jak případu porozumět a jak jej řešit. Školní psycholožky učitelům v obou školách přináší jiný než pedagogický

pohled na pedagogické jevy a procesy, a především na žáky, doplňují aktuální odborné poznatky o člověku a jeho možných osobnostních a vztahových problémech, nabízejí jak specifické strategie a prostředky prevence a řešení problémů, tak vlastní odborné dovednosti, projevuující se také v komunikaci a spolupráci s dalšími učiteli nebo rodiči.

(2) Příklad inspirativní praxe dále ukázal cesty, které vedou od počátků k fungující spolupráci a otevřené komunikaci mezi učiteli a školním psychologem. Jádrem úspěšné spolupráce obou profesí je porozumění agendě školního psychologa učiteli, poznávání, komunikování, nabízení činností a pomocí, to vše v bezpečném prostředí. I ve spolupracujícím vztahu učitele a školního psychologa hraje důležitou roli osobní nastavení obou aktérů pro spolupráci, a to u začínajících i zkušených učitelů. Školní psycholog musí být přijat. Je pochopitelné, že někteří učitelé se i se školním psychologem sladí lépe a rychleji než jiní. Kýženým výsledkem dobře se rozvíjející profesní spolupráce je, když si učitel řekne sám školnímu psychologovi o radu nebo pomoc. Zvláště pro začínající nebo nejisté učitele může být osvobozující, když i psycholog někdy řekne „nevím nebo spletli jsme se“ a když dál společně hledají funkční řešení problému nebo lépe preventivní činnosti, aby problém příště vůbec nevznikl.

(3) Příklad inspirativní praxe dále uvedl zkušenost spolupráce učitele a školního psychologa z péče o konkrétní žáky s obtížemi v osobnostně sociálním rozvoji a také o jejich rodiny. Současná praxe se stále přednostně zaměřuje na vzdělávací potíže žáků a cesty jejich nápravy. Do péče školních psychologů náležejí především děti s potížemi osobnostního a sociálního charakteru. V této oblasti se učitelé mohou cítit nedostatečně kompetentní, a právě ve spolupráci se školním psychologem mohou problému lépe porozumět. Učitelce v první škole pomáhala školní psycholožka zapracovat aktuální poznatky vývojové psychologie o proměně vztahů mezi dětmi do její praxe. Ve druhé škole se jednalo o výraznější projev disharmonického vývoje žákyně, se kterým by si třídní učitelka sama nevěděla rady. Školní psycholožka pomohla učitelce lépe porozumět osobnosti žákyně a jejím obtížím a nacházet řešení problémů, které následně vpravily do individuálního výchovného plánu. Fungující spoluprací učitelky se školní psycholožkou mají dívka i její rodiče naději, že jí i ve škole pomohou projít složitým problémem a postavit se pevněji do života.

(4) Příklad inspirativní praxe uvedl rovněž zkušenost ze spolupráce třídního učitele a školního psychologa z péče o klima třídy s důrazem na prevenci. Ukazuje, že lze řešit i situace, kdy dochází ke zhoršení klimatu třídy v důsledku rušivého chování dítěte se specifickými obtížemi. Je dobré, pokud mohou pečovat o kolektivy dětí a dobré klima ve složitých třídách učitelé ve spolupráci se školním psychologem, a to jak preventivně, tak i při řešení problému. Péče o třídní kolektivy je jednou ze základních agend školních psychologů. Obě dotazované psycholožky kladly důraz na prevenci. Jedna vyzdvihla tvorbu preventivních programů, které realizuje pravidelně i „na zakázku“ v jednotlivých třídách. Druhá zdůraznila např. pravidelná sociometrická šetření a následné rozhovory s učiteli

o výsledcích. Situace, kdy školní psycholog vede ve třídě preventivní program, je cennou příležitostí pro učitele, kdy může pozorovat a poznávat své žáky. Podpora vztahů žáků ve třídě je klíčová na 1. i na 2. stupni ZŠ. Na 2. stupni učitelé hledají pravidelné příležitosti ke komunikaci žáků na toto téma obtížněji. Ve druhé škole jsme pro tuto obtíž našli inspirativní příklad toho, jak tematiku vztahů (nejen mezi žáky, ale třeba i mezi žáky a učiteli) zařazovat do výuky, především využitím třídnických hodin, a aktualizovali jsme nosné argumenty pro jejich zařazování do rozvrhu. Současně příklad z této praxe vyznívá pro potřebu nalézat čas na spolupráci učitele a školního psychologa v náročných situacích.

(5) Příklad inspirativní praxe poukázal rovněž na možnou širší strategii péče školního psychologa o učitele a jejich profesionální kondici a pohodu. Právě požadavek mít dostatek času ve škole také na učitele rezonoval v rozhovorech s oběma školními psycholožkami. Jednak v podobě konzultační a metodické při práci se žáky a třídními kolektivy, tedy v podobě péče o jejich profesionální kondici v podmínkách společného vzdělávání. Také i v podobě péče o jejich duševní pohodu. Pro učitele je např. důležité si potvrdit, že problém, který ve třídě řeší, není nebo nemusí být jeho osobním problémem. Že je přirozené, když k řešení některých problémů žáků potřebuje odborné konzultace a pomoc. Že mu školní psycholog odborně pomáhá porozumět dětem i sobě. Důležité je, že psycholog a také vedení školy sděluje, kde jsou hranice možného učitelova nasazení. Navazování profesních vztahů mezi školními psychology a učiteli má velmi křehký charakter. Školní psycholog učitelům nabízí své činnosti a pomoci. Učitelé se učí za školním psychologem přijít, o problémech mluvit, konzultovat, radit se, společně hledat, monitorovat a vyhodnocovat řešení. Účinnou strategií mohou být také skupinová setkání, která nabízí učitelům školní psycholožka ve druhé škole.

Školní psycholog přichází do školy na pomoc žákům a učitelům. Pokud se ve škole spolupráce učitele se školním psychologem daří nebo spíše daří, děje se tak v bezpečném a spolupracujícím prostředí celé školy, ve kterém je dáván prostor na utváření společné zkušenosti, poznávání, sdílení, postupné a nenásilné utváření fungujících profesních vztahů učitelů s dalšími pomáhajícími profesemi ve škole. Učitel potřebuje porozumět tomu, v čem spočívá odbornost školního psychologa, být ochoten stále hledat i ne zcela tradiční cesty předcházení problémům i cesty jejich řešení, mít odvahu říct, když si neví s něčím rady nebo že potřebuje pomoc ve třídě, s konkrétním dítětem, s tím, jak metodicky postupovat. Ujišťovat se, že komunikovat a spolupracovat se školním psychologem je ve prospěch dětí a třídních kolektivů, i ve prospěch učitelů, a že se děje, což je třeba opětovně zdůraznit, v bezpečném prostředí.

Spolupráce učitele se sociálním pedagogem

V posledních letech se na některých základních školách můžeme setkat s pozicí sociálního pedagoga, který se tak stává dalším z odborníků školního poradenského pracoviště. Ve srovnání s ostatními odbornými pozicemi školního poradenského pracoviště je postavení sociálního pedagoga specifické v tom, že legislativa jej nezařazuje mezi pedagogické pracovníky. Uplatnění sociálních pedagogů ve školách je proto stále minoritní záležitostí a česká situace se tak odlišuje od podmínek v okolních zemích. Např. na Slovensku je sociální pedagog od roku 2008 legislativně do škol zařazen jako odborník na preventivní a sociálně výchovnou práci, od roku 2019 je pak zákonem definován rámec jeho profesních činností jako pedagogického pracovníka (Hroncová et al., 2020). Pozitivní zkušenosti s uplatňováním sociálních pedagogů ve školní prevenci, ve výchovné práci s dětmi a mládeží ze sociálně rizikového prostředí či v komunikaci s rodinami ze sociálně a kulturně odlišného prostředí nalezneme ve školách v Maďarsku, Norsku, Finsku nebo Španělsku. Při uplatňování přístupů inkluzivního vzdělávání a při nárůstu společenské, kulturní i ekonomické rozmanitosti dětí může být sociální pedagog v české škole jakýmsi pomyslným svorníkem a plnohodnotným podporovatelem žáků, rodičů i kolegů ve školním poradenském pracovišti.

Z praxe vyplývá, že sociální pedagog nachází uplatnění na školách v blízkosti vyloučených lokalit, s větším počtem žáků ze sociálně znevýhodněného nebo kulturně odlišného prostředí. Takže významnou roli na prosazení této pozice na škole má charakter lokality a prostředí, ve kterém se nachází. Dalším faktorem jsou finanční možnosti školy a vůbec obeznamenost vedení školy s touto pozicí a kompetencemi, které nabízí.

6.1 Účel a aktéři

Účel příkladu inspirativní praxe, pro který byl vyhledán a zpracován

Součástí každé základní a střední školy je školní poradenské pracoviště, které skýtá možnost odborné podpory a pomoci přímo na její půdě jak pro učitele, žáky, tak i pro jejich rodiče, kteří jsou zásadním aktérem edukačního procesu a mají neopomenutelný vliv na

vzdělávací možnosti dítěte. V souvislosti s inkluzivním vzděláváním a uvědomováním si potřeby specifické péče o děti se širokou škálou speciálních vzdělávacích potřeb, kam patří i žáci ze socioekonomicky a kulturně odlišného prostředí, je třeba hledat možnosti, jak může přímo škola co nejefektivněji v případě těchto žáků a jejich rodičů pomoci. Pozice sociálního pedagoga na škole a jeho přímá spolupráce s učitelem je jednou z možností, jak tyto případy účelně řešit a podpořit učitele v situacích, které jsou často z jeho pozice obtížně zvladatelné, a to jak vzhledem k jeho časovým možnostem, tak i profesním kompetencím, přičemž ovšem mají výrazný vliv na jeho pedagogickou úspěšnost. Zvládnutí takovýchto situací má přitom výrazný vliv na učitelovu pedagogickou úspěšnost a je jedním z momentů důležitých především pro mladé učitele (Vítečková et al., 2017; Vítečková et al., 2016).

V následujících dvou příkladech inspirativní praxe je představena a následně reflektována především zkušenost dvou učitelek se spoluprací se sociální pedagožkou, která v současnosti působí na dvou základních školách. Na první z nich dlouhodobě, takže dotazovaná učitelka má již několikaletou zkušenost se spoluprací se sociálním pedagogem a z tohoto pohledu i tuto zkušenost reflektuje. Na druhé škole působí sociální pedagožka prvním rokem, a tudíž je druhou učitelkou reflektována krátkodobá zkušenost s touto odbornou pozicí. Reflexe je doplněna také názory a zkušenostmi sociální pedagožky, která s oběma učitelkami spolupracuje.

Cílem dvou předkládaných příkladů inspirativní praxe ze dvou škol je:

1. specifikovat očekávání, která má učitel od sociálního pedagoga;
2. představit cesty vedoucí k efektivní spolupráci mezi učitelem a sociálním pedagogem v závislosti na podmínkách současné školy;
3. identifikovat konkrétní možnosti spolupráce učitele se sociálním pedagogem.

Aktéři, okolnosti, podmínky

Obě základní školy, kde sociální pedagog působí, se nacházejí ve stejném krajském městě a patří, co do počtu žáků, k největším v tomto městě. V obou případech se jedná o školy plně organizované.

V současné době pracuje na obou školách sociální pedagožka Nora. Nora je absolventkou magisterského oboru sociální pedagogika a předtím, než nastoupila na pozici sociálního pedagoga na první základní školu, spoluvytvářela preventivní programy pro školy, které školám nabízela a současně lektorsky zabezpečovala. V současnosti se této činnosti věnuje spíše okrajově, protože ji zaměstnává především činnost sociálního pedagoga.

První základní škola je tzv. sídlištní školou vystavěnou koncem 70. let minulého století, a to v reakci na výstavbu sídliště na okraji města, kam se v tu dobu stěhovalo velké množství mladých rodin s dětmi. V současnosti má škola přibližně 850 žáků a 60 členů

pedagogického sboru, včetně asistentů pedagoga. Škola má školní poradenské pracoviště v tzv. úplné variantě, takže jsou jeho součástí kromě sociálního pedagoga, také speciální pedagog a dva školní psychologové.

Učitelka Marie je třídní učitelkou 5. ročníku a zároveň druhým rokem vykonává funkci výchovného poradce. Ve školství pracuje osmnáct let a z toho na této škole působí sedmým rokem. Se sociální pedagožkou Norou spolupracuje od počátku jejího působení na této škole, takže čtyři roky.

Sociální pedagožka Nora na této škole pracuje čtvrtým rokem a působení na této škole v pozici sociálního pedagoga byla její první taková zkušenost. Na školu nastoupila v rámci projektu, jehož cílem bylo podpořit vzdělávání žáků ze socioekonomicky znevýhodněného a kulturně odlišného prostředí a snížit jejich školní neúspěšnost. Tento cíl měl být naplňován mimo jiné pomocí posílení školního poradenského pracoviště o pozice speciálního pedagoga, školního psychologa a sociálního pedagoga. I přesto, že tento projekt již skončil, a tudíž přestala fungovat i finanční podpora, kterou škola pro tuto pozici získala, našlo vedení školy způsob, jak finančně tuto pozici alespoň na částečný pracovní úvazek saturovat a Nora na škole působí dále.

Druhá základní škola je součástí městské výstavby od poloviny minulého století. V současnosti školu navštěvuje více jak 1100 žáků. Pedagogický sbor má téměř 90 členů, včetně asistentů pedagoga a školních asistentů. Součástí školního poradenského pracoviště jsou speciální pedagog a nově sociální pedagog.

Učitelka Olga má 29 let pedagogické praxe, z čehož na této škole působí 27 let. Je vyučující 2. stupně, kde je v současnosti třídní učitelkou 6. ročníku. Jejími aporbačními předměty, které všechny vyučuje, jsou: ruský a anglický jazyk a hudební výchova.

Sociální pedagožka Nora na školu nastoupila na částečný úvazek od počátku tohoto školního roku, tudíž působí na škole prvním rokem. Pro spolupráci byla oslovena se změnou ve vedení školy. Zkušenosti s pozicí sociálního pedagoga má již z první školy, kde, jak bylo výše uvedeno, je v pozici sociálního pedagoga čtyři roky.

6.2 Spolupráce učitelky Marie a sociální pedagožky Nory v první škole

Na příkladu inspirativní praxe z první školy můžeme sledovat nejen spolupráci učitelky Marie se sociální pedagožkou Norou, ale zároveň spolupráci výchovné poradkyně Marie se sociální pedagožkou Norou. Marie se totiž před dvěma lety stala výchovnou poradkyní pro 1. stupeň, a tím začala pracovat jako jeden z členů školního poradenského pracoviště, které

na škole působí. Členové školního poradenského pracoviště se pravidelně jednou měsíčně setkávají, čímž se jejich spolupráce ještě zintenzivnila.

Vnímání uplatnění pozice sociálního pedagoga na základní škole učitelem

Když Nora nastoupila na školu, nikdo z učitelů neměl představu, jakým činnostem se bude věnovat, s čím se na ni mohou obracet, a to ani Marie, která Noru osobně znala již deset let. To, že se takto dlouho znaly, Marie uvádí jako výhodu pro počátky jejich spolupráce, která nastala hned, jakmile byla Nora představena na pedagogické poradě celému učitelskému sboru. Podle Marie se jako nejdůležitější ukázalo, že Nora byla od počátku schopna vysvětlit, co může učitelům nabídnout, jakých oblastí se její práce týká, „sama komunikovala a nabízela, co může zastat, v čem může pomoci“. Nora a s ní i pozice sociálního pedagoga byla a stále je přijímána celým pedagogickým sborem pozitivně právě proto, že je „výborná, pohodářka, oceňujeme její dobré naladění, úsměv na tváři, ochotu se podílet na řešení velmi různých problémů, ke všemu se snaží hledat řešení, vhodné postupy. Nic pro ni není nemožné“.

Z pohledu třídního učitele popisuje Marie uplatnění sociálního pedagoga v oblasti „na míru šitých preventivních programů“. Z pohledu výchovného poradce uvádí spolupráci „na setkání se zákonnými zástupci žáka při řešení sociálních situací, jednání s OSPOD, při přestupu žáků na druhý stupeň, kariéerní poradenství“.

Konkrétní spolupráce a způsob komunikace sociální pedagožky Nory s učitelkou Marií

Jak učitelka Marie, tak i sociální pedagožka Nora považují svou spolupráci za systematickou a pravidelnou. A to nejen díky schůzkám školního poradenského pracoviště, ale i mimo ně. V případě potřeby je možné Noru kontaktovat osobně nebo telefonicky a domluvit si setkání jak ve třídě, tak i v kabinetu. Stejně jako ostatní pracovníci školního poradenského pracoviště a učitelé má i sociální pedagožka Nora konzultační hodiny, ve kterých ji mohou navštívit nejen učitelé, žáci, ale i rodiče žáků. Na spolupráci si Marie cení, že je „vzájemná, výborně se doplňujeme“. Pro Marii je velmi obohacující to, že Nora vnáší do řešení různých situací „jiný, pro ni třeba úplně nový pohled“.

Nora oceňuje to, že se na ni učitelé obracejí v různých situacích. Většinou se jedná o situace, kdy vnímají, že se ve třídě „něco děje a rádi by to vyřešili, odhalili, pomohli svým žákům se zapojením se do kolektivu třídy apod.“. Tyto učitele charakterizuje jako „empatické, vnímavé, pozorné, kterým jde o pohodu ve třídě“. Připouští však, že se na ni neobracejí všichni učitelé a dodává, že s ní nekomunikují učitelé, ze kterých má pocit, „že si chtějí odučit to své a jít domů. Klima třídy nebo situace jednotlivců je nezajímavá“.

Sociální pedagožka Nora byla podle slov učitelky Marie pozitivně přijata, tudíž se na ni postupně obracejí učitelé a objednávají si ji na programy pro žáky, které je schopna „vyhotovit „na zakázku“ k řešení momentálních potíží ve třídě a dále jsou podle konkrétních potřeb

dané třídy rozvíjeny“. Proto, aby mohla Nora takto programy vytvářet, se jde vždy nejprve do třídy podívat a seznámí se s žáky (chodí do hodin, tráví s žáky přestávku).

Učitelé ji vyhledávají při řešení problémů s rodiči žáků z různých typů nepodnětného či jinak komplikovaného rodinného prostředí. Zúčastňuje se jednání s Orgánem sociálně právní ochrany dětí (OSPOD) a rodiči, výchovných komisí, ale pracuje s rodiči i individuálně tam, kde si třeba rodina není schopna sama zařídit sociální podporu, na kterou má nárok. „Obracím se i na rodiče žáků, které si zvu na schůzky do školy, což obvykle bývá v situacích, kdy žák není do školy dostatečně vybaven, například prvňák nemá aktovku, penál, bačkory; žák není do školy dostatečně připraven, což znamená například, že nic nedělá, nenosí domácí úkoly, nenosí pomůcky, neučí se, není připraven na písemné práce, nenosí čtenářský deník,“ uvádí Nora. V tomto ohledu sociální pedagožka spolupracuje nejen s výše zmíněným OSPODem, ale dále s nadací Women for women, s nízkoprahovými zařízeními pro děti, které zřizuje krajské město, ale třeba i se zdravotní pojišťovnou, ošetřujícím lékařem žáka, a dokonce i rodinnou poradnou.

Specifika v oblasti kultury školy a jejich vliv na tuto spolupráci

Nepopíratelný vliv na kulturu školy má její vedení. Způsob vedení této školy prezentuje Nora v osobě ředitele, kterého vnímá jako velmi váženého a uznávaného manažera, který zařizuje pro školu mnoho projektů, podpor a dotací, díky kterým škola disponuje celou řadou skvěle vybavených učeben a spoustou pomůcek. Ředitel se podle Nory drží spíše formálního chování k učitelům, což dokládá tím, že si s většinou pedagogického sboru vyká.

Schopnosti ředitele a jeho angažovanost škole přinesla nejen právě pozici sociálního pedagoga a prostředky na jeho honorování, ale také prostředky na různé dotace pro žáky ze socioekonomicky a kulturně odlišného prostředí, což byla jedna z prvních činností, které se Nora na škole věnovala. Sociální pedagožka se hned po svém příchodu začala zabývat dotacemi na obědy pro žáky z nízkopříjmových rodin, v čemž byla vedením školy podpořena a její aktivita byla i díky tomu úspěšná.

Práce sociálního pedagoga v podmínkách základní školy

Jako zásadní lze v tomto případě zdůraznit to, že je na této škole funkční školní poradenské pracoviště, které skýtá velkou nabídku odborné péče a pomoci nejen pro žáky, ale i jejich rodiče a učitele. Sociální pedagožka se tedy stala dalším plnohodnotným spolupracovníkem na tomto pracovišti, které má pravidelné porady, na němž se setkávají výchovní poradci, metodici prevence, školní psychologové, speciální pedagog, sociální pedagog a koordinátor inkluze. Není výjimkou, že se porad tohoto pracoviště zúčastňuje školní asistent. Sociální pedagožka je tedy součástí samostatného pracoviště, které již má na škole své místo a své jasně dané činnosti, za které zodpovídá. Práce sociálního

pedagoga je často týmovou prací, kdy navazuje na závěry či doporučení školního psychologa, výchovného poradce nebo metodika prevence.

Nora v tomto ohledu velmi oceňuje to, že má od začátku působení na této základní škole kancelář společně s výchovnou poradkyní pro 2. stupeň, která z minulosti disponuje zkušenostmi i s pozicí metodika prevence. *„Všichni se k ní chodili poradit, takže jsem byla přímo u zdroje dění a informací. Sama jsem pak mohla nabídnout další aktivity jako dotované obědy, exkurze pro nadané děti, sbírku ošacení pro žáka z nízkopříjmové rodiny apod.,“* říká Nora.

Konkrétně na této škole je výhodou pro její práci to, že všechny třídy na 2. stupni mají vždy v pondělí první hodinu „třídnickou hodinu“. *„V té se dá spousta věcí probrat, diskutovat apod. Učitel ale musí nechat žáky otevřít se, mluvit o svých pocitech, o klimatu ve třídě. Do této hodiny se vždy snažím dostat své programy na podporu třídního kolektivu a další věci zabývající se třídou samotnou.“*

6.3 Spolupráce učitelky Olgy a sociální pedagožky Nory ve druhé škole

Druhý případ inspirativní praxe prezentuje počínající spolupráci druhostupňové učitelky Olgy, která má dlouholetou praxi, se sociální pedagožkou Norou, která na této škole využívá své profesní zkušenosti s uplatněním sociálního pedagoga na předchozí základní škole.

Vnímání uplatnění pozice sociálního pedagoga na základní škole učitelem

Nora byla představena na pedagogické poradě na začátku školního roku ředitelem, který také do své pozice nastupoval nově, i když nebyl novým členem pedagogického sboru, protože se jednalo o bývalého učitele této školy. Ani na této škole si učitelé nedokázali představit, co obnáší pozice sociálního pedagoga a jaké činnosti bude vykonávat. Olga tento moment popisuje následovně: *„Když nám pan ředitel před začátkem nového školního roku vloni oficiálně představil nově nastupující sociální pedagožku, v první chvíli jsem naprosto netušila, co její práce vůbec obnáší, protože i se samotným názvem dané profese jsem se vlastně setkala poprvé. V podstatě jsem jenom odhadovala, o co by se mohlo vlastně jednat, tudíž jsem dopředu nic konkrétního neočekávala.“*

Vzhledem k tomu, že si je Nora vědoma toho, že pozice sociálního pedagoga je pro učitele nová, ale prostředí školy a potřeby učitelů znala, věděla, že je nutné vysvětlit, co její práce obnáší a čím může být učitelům, žákům, ale i rodičům prospěšná. To, jakým způsobem se uvedla na této škole, je možné prezentovat následujícími slovy Olgy: *„Naštěstí tato akční, velmi přátelská a vstřícná žena opravdu nepotřebovala, aby ji někdo sáhodlouze uváděl nebo zaškoloval, velmi rychle se samostatně zorientovala v celkové situaci na naší škole a počala hbitě*

jednat. Všem pedagogům v několika mailových i osobních kontaktech vysvětlila, co je vlastně náplní její práce a jak může být prospěšná učitelům i žákům.“

To, jak vnímá učitelka Olga i přes krátkodobou spolupráci sociální pedagožku Noru, lze pravděpodobně nejlépe vyjádřit tímto výrokem: *„Jednoznačně spolupráci se sociálním pedagogem doporučuji všem školám, protože ve světě, jenž se neustále zrychluje, v němž někdy na sebe nemají čas ani lidé, kteří by si měli být těmi nejbližšími, je potřeba osoba, co člověku nastaví zrcadlo a donutí ho alespoň na chvíli se zastavit a popřemýšlet o sobě i o druhých.“*

Konkrétní spolupráce a způsob komunikace sociální pedagožky Nory s učitelkou Olgou

První iniciativa k vzájemné komunikaci a spolupráci vzešla od sociální pedagožky Nory, která poté, kdy byla osobně představena na pedagogické radě, rozeslala všem pedagogům hromadný mail s nabídkou konkrétních situací, ve kterých nabídla učitelům součinnost. Na základě toho Olgu zaujala nabídka týkající se práce se třídním kolektivem a projevila zájem o spolupráci. Jejich první komunikace probíhala nejprve na základě mailové a následně i osobní komunikace. Olze vyhovuje možnost komunikovat se sociální pedagožkou jak mailem, ale vyzdvihuje i možnost neformálních setkání, např. u oběda ve školní jídelně, v kabinetě, kam za ní podle potřeby Nora dojde.

Nora se na této škole snažila využít svých dosavadních zkušeností, takže nabídla celou škálu činností, které vykonávala a vykonává v první škole. Podle reakcí učitelů na druhé škole se domnívá, že měli ještě menší představu, co od ní mohou očekávat, než na první škole. Využila proto svých předchozích zkušeností tak, že již na počátku svou nabídku preventivních programů rozšířila o další aktivity spojené s podporou třídního kolektivu, mapováním vztahů ve třídě a podporou správného chování. Právě o tyto aktivity a tento typ spolupráce třídní učitelé projevíli zájem, což pro ni osobně znamená možnost dalšího a hlubšího seznámení se s žáky i vyučujícími.

Během prvního pololetí ve škole začala Nora cíleně pracovat s několika třídními kolektivy. Podle Olgy, i přes poměrně krátké působení, odvedla konkrétně v její třídě Nora spoustu prospěšné práce. Olga je třídní učitelkou v 6. třídě, ve které se nově vytvářel třídní kolektiv, protože se tam potkali žáci ze čtyř různých základních škol. *„Absolvovala jsem s dětmi pod jejím vedením hned dva speciální programy, ušité dětem doslova na míru, pomáhala totiž „čistit“ celkové mikroklima třídy a lépe začleňovat problémového chlapce, který k nám přibyl až v listopadu jako dítě týrané otcem, po útěku matky i s dalšími dvěma mladšími syny od násilníka.“*

Olga také zdůrazňuje, jak a v čem byla tato konkrétní spolupráce přínosná pro ni samotnou: *„Velkým přínosem pro mě osobně byla nejen možnost oba programy absolvovat se „svými“ dětmi, které se i v mé přítomnosti chovaly naprosto svobodně a bez obav vyjadřovaly vlastní názory, ale zajímavé mi připadalo i vnímání vzájemných kontaktů třídy a sociální pedagožky, stejně jako mapování jednotlivých dětských projevů „odzadu“, nikoliv ze specifické pozice před katedrou,*

a samozřejmě mě také bavilo sledovat chování a jednání sociální pedagožky, zejména její schopnost zcela přirozeně navázat kontakt s celou třídou. Příjemným bonusem pak pro mě v obou případech bylo i následné shrnutí těchto programů, tedy podrobné vyhodnocení klimatu ve třídě, a to nejen slovní, ale i pomocí nákresu a na základě přirovnávání, vytipování vůdčích či naopak přehnaně submisivních žáků a zobrazení „spodních proudů“ a různých vzájemných vazeb dětí ve třídě. Pro moji následnou práci se třídou k nezaplacení!“

Specifika v oblasti kultury školy a jejich vliv na tuto spolupráci

Podle Nory se doposud škola nezapojovala do projektů nebo jiných dotačních programů. Na škole vlastně do jejího příchodu měli učitelé zkušenost pouze se spoluprací se speciální pedagožkou. Ke změně v tomto směru pravděpodobně dochází v současnosti se změnou ve vedení školy, což dokládají i slova učitelky Olgy, která ho označuje za „pokrokové“.

Nora se i v případě této školy pokusila zdůraznit důležitost vedení školy, a to v osobě ředitele, kterého charakterizuje jako „přátelského, milého, který si s většinou pedagogického sboru tyká, oslovuje žáky i učitele na chodbách, s každým se dává do řeči“.

Práce sociálního pedagoga v podmínkách základní školy

Vzhledem k tomu, že je sociální pedagožka na této škole krátkou dobu, lze zatím spíše srovnávat s podmínkami, které má z předchozího působení, kde i počáteční podmínky pro svoji profesi považuje za jednodušší. „Na této škole šlo seznamování pomaleji. Navíc jsem dostala kabinet poměrně daleko od všeho dění, což mou situaci komplikovalo.“ Dále zdůrazňuje, že na škole nebylo doposud nijak funkční a organizované školní poradenské pracoviště, jehož členové by se pravidelně potkávali a nějak systematicky spolupracovali. To sociální pedagožce Noře práci komplikuje, protože ve své pozici je již navyklá na týmovou spolupráci školního poradenského pracoviště. Zdá se, že právě toto je možná výzva, která na Noru čeká, protože z hlediska hodnocení učitelky Olgy si za tak krátkou dobu k tomu vytvořila podmínky ideální. Na otázku, zda by doporučila i po tak krátké zkušenosti pozici sociálního pedagoga dalším školám, odpověděla: „Jednoznačně spolupráci doporučuji, ale nedoufejte, naši sociální pedagožku vám nedáme, maximálně tak půjčíme, zkuste si najít vlastní, stejně milou a šikovnou, jako je ta naše. A přeji vám úspěšné hledání.“

6.4 Reflexe a komentáře

Cílem výše uvedených případů inspirativní praxe bylo specifikovat očekávání, která má učitel od sociálního pedagoga (1), představit možnosti efektivní spolupráce učitele se sociálním pedagogem v závislosti na podmínkách současné základní školy (2) a konkretizovat je (3).

(1) Prezentované příklady inspirativní praxe potvrdily, že sociální pedagog je pro učitele novým spolupracovníkem, od kterého neví, co mohou očekávat a co je jeho poslání. Pokud je však škola a její tým pedagogických pracovníků otevřen novým výzvám a má zájem o týmovou práci, je bezesporu sociální pedagog tím, kdo může učiteli ukázat nové a efektivní podoby spolupráce.

Z textu vyplývá, že učitel nespojuje s pozicí sociálního pedagoga žádná očekávání, což může být na jedné straně pro sociálního pedagoga pozitivní. Ten tak má možnost učitele překvapit tím, v čem všem jim může být přínosný. Na druhé straně je jeho role složitá, protože sociální pedagog musí přesvědčit učitele, že mu může být přínosný pouze tehdy, když bude ochotný s ním spolupracovat.

V obou případech se dále ukázalo, že si učitel cení jiného, nového pohledu, který sociální pedagog vnáší do řešení celé řady výchovných problémů ve škole, a vítá nová řešení pedagogických situací především v souvislosti s utvářením klimatu školní třídy.

(2) Pro rozvoj účelné spolupráce se ukazuje jako zásadní osobnost a kompetentnost sociálního pedagoga, který si uvědomuje, že je jeho pozice pro učitele nová a neznámá. Ukazuje se, že iniciativa pro spolupráci by měla vycházet od sociálního pedagoga, který je obeznámen s potřebami současné školy a iniciativně vyhledává konkrétní situace na dané škole, ve kterých může z pozice své odbornosti pomoci.

Pro samotnou činnost sociálního pedagoga na škole je také důležité funkční komunikační prostředí, kterým může být školní poradenské pracoviště, jež není pouze formálním pracovištěm na škole, ale má své jasné poslání. Také se potvrdilo, že významnou roli hraje vedení školy, které dokáže obhájit přínos sociálního pedagoga pro učitele a poskytne mu k tomu odpovídající podmínky.

(3) Oba prezentované příklady inspirativní praxe potvrdily, že sociální pedagog může být přínosný při práci s třídními kolektivy, a to jak při diagnostice klimatu školní třídy a vztahů ve třídě, tak při přípravě preventivních nebo cílených intervenčních programů a jejich realizaci. V prvním případě, který přibližuje dlouhodobější zkušenost školy se sociálním pedagogem, lze identifikovat také činnosti, které mají podpořit žáky ze sociálně znevýhodněného nebo kulturně odlišného prostředí při vzdělávání, a také podnítit komunikaci a kooperaci s rodinami těchto žáků. V těchto případech se sociální pedagog dostává do role jakéhosi prostředníka mezi školou, rodinou žáka a případně i dalšími institucemi umožňujícími podporu takto znevýhodněným žákům, resp. jejich rodinám.

Spolupráce učitele s výchovným poradcem

Výchovný poradce je historicky prvním poradenským pracovníkem působícím přímo na škole. Tato pozice se postupně od poloviny minulého století etablovala na základních i středních školách s tím, že nejprve se tato pozice nazývala poradce pro volbu povolání. Od počátku se jednalo o speciálně „vyskoleného“ učitele, který se vedle pedagogické činnosti věnoval i poradenské činnosti.¹⁸ V současnosti tvoří výchovný poradce společně s metodikem prevence povinný pilíř školního poradenského pracoviště na každé základní i střední škole (Mertin & Krejčová, 2013; Knotová et al., 2014). Není ani výjimkou, že na školách s větším počtem žáků působí výchovný poradce pro 1. stupeň a výchovný poradce pro 2. stupeň.

Jednou z hlavních činností výchovného poradce je kariérové poradenství. Výchovní poradci podávají informace o nabídce středních škol nejen žákům, ale i jejich rodičům, a vykonávají administrativní činnost spojenou s podáváním přihlášek na střední školy, případně víceletá gymnázia. Metodická a informační činnost výchovných poradců je spojená především s odbornou podporou pedagogických pracovníků školy právě v oblasti kariérového poradenství, ale i péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (např. tvorba individuálních vzdělávacích plánů). V kontextu spolupráce výchovného poradce s ostatními pedagogy ve škole lze nalézt potenciál právě v této poradenské činnosti. Výchovný poradce zde může nabídnout své zkušenosti jak v práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, tak v péči o nadané žáky či při řešení prospěchových či výchovných problémů. V osobě výchovného poradce tak mohou učitelé, ale též vedení školy či rodiče, nalézt profesionála, schopného zapojit se do řešení rozmanitých problémových situací ve škole. I z těchto důvodů zastává na mnoha školách výchovný poradce zároveň pozici koordinátora inkluze.

¹⁸ Současný požadavek na výkon specializace spočívá v kvalifikačním studiu výchovného poradenství akreditovaného MŠMT ČR v rozsahu 250 hodin (viz vyhláška č. 317/2005 Sb.).

7.1 Účel a aktéři

Účel příkladu inspirativní praxe, pro který byl vyhledán a zpracován

Pro následující příklady inspirativní praxe byly vybrány dvě základní školy, které se liší svojí velikostí, s čímž souvisí nastavený způsob komunikace a spolupráce pedagogů a dalších pedagogických pracovníků působících na školách. V prvním případě se jedná o plně organizovanou základní školu v menší obci, která je zároveň spádová pro ještě menší okolní obce. Pro druhý případ byla vybrána naopak velká sídlištní škola v krajském městě, kde vzhledem k počtu žáků působí dvě výchovné poradkyně, jedna pro 1. stupeň a druhá pro 2. stupeň. Společně je pro obě školy to, že mají dlouholetou zkušenost se vzděláváním žáků s různými speciálními vzdělávacími potřebami a mají pověst tzv. „proinkluzivně“ nastavených škol. Oba příklady se liší délkou praxe dotazovaných učitelů a výchovných poradců.

A ještě jedno specifikum mají oba následující případy inspirativní praxe společné. Prezентují spolupráci nejen mezi učitelem a výchovným poradcem. Jak vyšlo najevo až v průběhu dotazování, učitelé z obou škol zastávají rovněž pozici metodika prevence.

Cílem předkládaných případů inspirativní praxe ze dvou škol je:

1. ukázat specifičnost spolupráce učitele a výchovného poradce v návaznosti na velikost školy, délku praxe obou pedagogů a organizaci výchovného poradenství na škole;
2. ukázat cesty, které vedou od počátků spolupráce k fungující a otevřené komunikaci mezi učitelem a výchovným poradcem;
3. uvést konkrétní oblasti spolupráce učitele a výchovného poradce;
4. identifikovat situace, ve kterých učitel vyhledává pomoc svého kolegy výchovného poradce.

Aktéři, okolnosti, podmínky

První základní škola je plně organizovanou školou, kterou v současné době navštěvuje přibližně 130 žáků. Škola je specifická nízkým počtem žáků ve třídách, pouze ve dvou třídách je 20 žáků, ostatní třídy mají 10–15 žáků. Ve škole působí 11 učitelů, včetně vedení školy, 7 asistentů pedagoga a 2 školní asistenti. Součástí školního poradenského pracoviště jsou výchovný poradce, metodik prevence a školní psycholog na částečný úvazek. Škola se zapojuje do mnoha inovativních projektů. Snahou vedení školy je, aby byl v každé třídě přítomen ve výuce asistent pedagoga. Všichni pedagogové školy se aktivně zapojují do kolegiálních intervizí, jejichž součástí jsou náslechy, hospitace, intervize, párová výuka, ale také natáčení a rozbor videí z výuky. Jedno odpoledne v týdnu je věnováno společným poradám všech pedagogických pracovníků školy. Vedení školy podporuje pedagogické

pracovníky v dalším vzdělávání, takže pravidelně organizuje pro učitele různé vzdělávací kurzy, jichž se zúčastňují všichni pedagogové jako tým.

Učitel Petr má 20 let praxe v neformálním, mimoškolním vzdělávání (doučování, výuka matematiky a cizích jazyků, tvorba, realizace a koordinace vzdělávacích programů). V současnosti dokončil první rok pedagogické praxe na základní škole, kde má na starosti koordinaci digitalizace, IT a souvisejícího vzdělávání a osvěty. Od následujícího školního roku bude mimo pozice učitele zastávat také pozici zástupce ředitele a metodika prevence. Vyučuje na obou stupních, a to matematiku, anglický jazyk a výpočetní techniku.

Výchovným poradcem na této škole je učitel **Radek**, který má vystudované učitelství pro 2. stupeň, apobaci Fyzika a Informatika. Hned po skončení vysoké školy nastoupil na současné pracoviště, kde působí pátým rokem. Pozici výchovného poradce vykonává od druhého roku své pedagogické praxe, takže čtvrtým rokem.

Druhá škola je plně organizovanou městskou školou. Školu navštěvuje v současnosti 850 žáků. Součástí školy je školní poradenské pracoviště, kde kromě dvou výchovných poradců a metodika prevence působí také dva školní psychologové na částečné úvazky, speciální pedagog, sociální pedagog a kariérový poradce. V rámci organizace školy spadají pod školní poradenské pracoviště i tři asistenti pedagoga a dva školní asistenti. I pro tuto školu je typické, že se její vedení snaží zapojovat do různých inovativních projektů a velký důraz klade na podporu dalšího vzdělávání všech pedagogických pracovníků.

Učitelka Simona je učitelkou na 2. stupni této školy a jejími aprobačními předměty jsou Český jazyk, Anglický jazyk a Občanská výchova. První rok po ukončení studia na pedagogické fakultě se jí nepodařilo najít stálé místo učitele, takže pracovala jako zastupující učitel za dlouhodobě chybějícího učitele a dále jako učitelka v mateřské škole. V dalším roce již stálé místo učitele získala, a to na škole, kde působila další tři roky. Na současném pracovišti je čtvrtým rokem. Je třídní učitelkou v 8. ročníku a zastává také pozici metodika prevence.

Výchovná poradkyně pro 2. stupeň **Šárka** má za sebou 43 let pedagogické praxe a pozici výchovného poradce vykonává 20 let. Na škole vyučuje předmět Matematika. Škola nabízí samostatně služby kariérového poradce, kterou také zastává Šárka. Stejně jako všichni ostatní ve školním poradenském pracovišti na škole má i Šárka konzultační hodiny, které mohou využít jak učitelé, žáci, tak i rodiče. Pro pozici výchovného poradce je to po dohodě, ale pro pozici kariérového poradce je to pravidelně dokonce dvakrát v týdnu.

7.2 Spolupráce učitele Petra s výchovným poradcem Radkem v první škole

V první škole lze identifikovat inspirace, týkající se vývoje pracovního vztahu dvou učitelů – mužů, kteří jsou spíše na počátku své pedagogické praxe, zároveň zastávají vedle výukové činnosti další pozice vyplývající z pedagogické praxe na základní škole a jejich pracovní vztah se teprve rozvíjí.

Vývoj pracovního vztahu Petra a Radka

Pracovní vztah učitele Petra s výchovným poradcem a zároveň kolegou Radkem lze charakterizovat jako stále se vyvíjející, protože po prvním roce společné spolupráce získává další rozměr, který povede k prohloubení jejich spolupráce, a to vzhledem k tomu, že se Petr stane v následujícím školním roce zástupcem ředitele a metodikem prevence.

Vzájemné seznámení a počátky pracovního vztahu popisuje Petr takto: *„Kolega mi byl představen paní ředitelkou a hned jsme neformálně prodiskutovali, co má na starosti a co můžeme společně realizovat.“* Petr zdůrazňuje, že i když neměl konkrétní předchozí zkušenost se spoluprací s jiným výchovným poradcem, tak měl *„poměrně konkrétní představu o náplni jeho práce a typických činnostech. Očekával jsem, že mi bude schopný pomoci zorientovat se nejen ve strukturování jeho aktivit, ale také mi poskytne nějaké své osobní pohledy a témata, která ve škole aktuálně rezonují, ať už pedagogická, výchovná nebo další“*. Tato očekávání se během prvního roku jejich spolupráce naplnila a Petr získal povědomí o rozsahu a obsahu činností výchovného poradce Radka.

Podle učitele Petra by měl být výchovný poradce komunikativní, trpělivý, schopný naslouchat a mít realistická očekávání. Za důležité považuje schopnost strukturovat si práci a neformalizovat ji. Jmenované dovednosti podle Petra výchovný poradce Radek má. Nejvíce pak na něm oceňuje *„klid, se kterým řeší všechny situace“*, a to, že mu byl schopný nabídnout *„alternativní pohled na konkrétní situace“*.

Učitel Petr uvádí na dokreslení konkrétní výchovnou situaci, kterou již spolu řešili a která se týkala *„žákyně s dlouhodobě nevhodným chováním soustavně narušujícím výuku v 8. třídě“*. Podle učitele Petra není na škole obvyklé, že se kvůli nevhodnému chování žáka musí svolávat výchovná komise, *„protože je snaha problematické žáky dlouhodobě sledovat a již v počátcích jakýchkoliv projevů problematického chování hledat společně s žákem, učiteli, školní psychologem, případně i s jeho rodiči důvody takového chování a vzhledem k tomu pokud možno okamžitě intervenovat. I z tohoto důvodu byla pro mě situace nová a vlastně překvapující. Obrátil jsem se tedy na Radka a společně jsme diskutovali všechny možnosti řešení ještě před konáním výchovné komise“*.

Výchovný poradce Radek si spolupráci s učitelem Petrem velmi pochvaluje a vyzdvihuje jeho *„nadšení pro veškerou pedagogickou činnost, osobní nasazení, se kterým na školu přišel, a snahu zapojit se do veškerých školních aktivit. Těším se, že naše spolupráce dostane ještě další rozměr, protože už teď spolu konzultujeme obsahovou i organizační stránku aktivit souvisejících s činností metodika prevence, kterou bude zastávat“*.

O budoucí spolupráci má jasnou představu i učitel Petr, který by v každé činnosti výchovného poradce našel pár specifických zaměření: *„V kariérním poradenství vnímám jistou formálnost. Vedle tradičního pojetí v podobě návštěv veletrhů a individuálních návštěv konkrétních škol by byla prospěšná větší inovativnost. Věřím, že například koordinace aktivit typu, vyzkoušej si den, dva dny na střední škole, o které přemýšlíš, by žákům v individuálním rozhodování prospěla“* Další prostor pro rozvoj činnosti výchovného poradce vnímá učitel Petr *„v pěstování a upevňování vztahů s rodiči, nikoliv však na individuální bázi, ale spíš jako iniciátor, který navazuje na své konkrétní činnosti“*.

Podle Radka je hlavním přínosem výchovného poradce na škole *„možnost přenést zodpovědnost na konkrétního člověka, který se činností může věnovat a koncentruje určitý typ aktivit“*. To potvrzuje učitel Petr, který tuto pozici na škole vítá, protože *„umožňuje delegovat specifické úkoly na konkrétního člověka, čímž se otevírá možnost se na danou problematiku zaměřovat“*.

Aktuální spolupráce Petra s Radkem

Pro spolupráci Petra s Radkem je specifické to, že pracují na malé škole, v kolektivu, kde se všichni pedagogové velmi dobře znají, stýkají se jak ve škole, tak i mimo ni. Stejně tak je pro jejich spolupráci důležité, že znají všechny žáky školy, což je také typické pro tuto školu a opět se to odvíjí od její velikosti. V tomto ohledu si učitel Petr cení, že je Radek *„místňák“*, *„znalec poměrů a orientuje se v rodinách a rodinném zázemí žáků“*.

Spolupráce Petra s Radkem se dá charakterizovat jako vzájemně obohacující. Petr je sice starší a má dlouhodobější zkušenost s praxí ve vzdělávání a s dětmi, na druhou stranu Radek, ač je věkově mladší, má dlouhodobější praxi v pozici učitele a na škole působí již delší dobu. Iniciativa ke spolupráci vychází vyváženě od obou. Setkávají se jak na pravidelných plánovaných poradách, tak i neplánovaně s ohledem na konkrétní situaci. Petr i v tomto ohledu připomíná výhodu málo početného kolektivu: *„Malý pedagogický sbor umožňuje setkávání dle potřeby. Zavolat mu mohu kdykoliv a od nadcházejícího školního roku budeme trávit čas společnými jízdami do práce s pravidelným 45minutovým prostorem k diskusi.“*

Plánované oblasti spolupráce Petra s Radkem

První rok spolupráce obou pedagogů vedl k identifikaci vzájemných očekávání, ale také konkrétních činností, na kterých by se chtěli společně podílet a inovovat je. Určitě se bude jejich spolupráce odvíjet od činností, které jsou na škole systematicky vypracovány

v plánu výchovného poradce již z předchozích let a jsou ověřeny vzhledem k průběhu školního roku. Z pozice učitele Petr očekává od Radka spolupráci při řešení výchovných problémů žáků a z pozice metodika prevence se plánuje zapojit do činností spjatých s prevencí.

Výchovný poradce Radek spolupracuje se všemi pedagogy školy, asistenty a ředitelkou školy. Obecně vyjmenovává tyto činnosti: poradenskou, metodickou a informační. *„Podstatnou část mé práce tvoří kariérové poradenství a informační činnost související s výběrem školy.“* Konkrétní činnost pak dokládá Radek detailně vypracovaným plánem činnosti na každý měsíc školního roku¹⁹. *„Září: diskuse se žáky 9. třídy o budoucím vzdělávání; zakládání nových doporučení z poradny; koordinace tvorby IVP; předání materiálů o školách žákům. Říjen: odesílání dat na matriku; workshop pro výchovné poradce; aplikace pro kariérové poradenství – poznání svých schopností; organizace a účast na preventivním programu s drogovou problematikou. Listopad: přihlášky na SŠ s talentovou zkouškou; exkurze do firem s žáky 8. a 9. ročníků; distribuce Atlasů škol mezi žáky. Prosinec: seznámení s digitálními testy na přijímací zkoušky; online testy osobnosti. Leden: tisk vysvědčení – kontrola osobních údajů žáků školy. Únor: organizace a účast na preventivním programu s drogovou problematikou; informace o přihláškách a přijímacích zkouškách; zprostředkování tiskopisů. Březen: workshop výchovných poradců; odesílání dat na matriku; vyplňování a předání zápisových lístků; prevence: působení návykových látek na organismus. Duben: přijímací zkoušky – zápis výsledků. Květen: prevence šikany; sportovní akce. Červen: návštěva úřadu práce – 8. ročník – volba povolání; online program volba povolání; tisk vysvědčení.“* Výčet konkrétních činností výchovného poradce Radka dokládá, že opravdu nejvíce jeho aktivit, které se prolínají celým školním rokem, je spojeno s kariérovým poradenstvím a činnostmi spojenými s výběrem střední školy. To potvrzuje i téma jejich posledního rozhovoru, jímž byly formy kariérového poradenství a spolupráce s institucemi zapojenými do kariérového poradenství.

7.3 Spolupráce učitelky Simony s výchovnou poradkyní Šárkou ve druhé škole

V druhé škole lze identifikovat inspirace, týkající se vývoje pracovního vztahu dvou učitelek. První z nich Šárka má dlouholetou praxi, a to jak se zastáváním běžné učitelské pozice, tak s výkonem činností výchovného poradce. Druhou učitelku Simonu můžeme považovat také za zkušenou, ale v porovnání se zkušenostmi Šárky je stále v počátcích své pedagogické praxe, zároveň je také metodičkou prevence.

¹⁹ Z plánu pouze vybíráme tak, aby byly činnosti výchovného poradce Radka konkretizovány, ale na druhou stranu tak, aby zůstala škola anonymizována.

Vývoj pracovního vztahu Simony a Šárky

Na vztahu učitelky Simony s výchovnou poradkyní Šárkou je zajímavé již jejich neformální seznámení a z něj vyplývající charakteristika jejich vztahu, který popisuje Simona: *„Výchovná poradkyně Šárka byla první člověk, kterého jsem na škole poznala. Ujala se mě již při mé první cestě od autobusu do školy. Poznala, že jsem nováček a na to nikdy nezapomenu.“*

O tom, že výchovný poradce na školách působí, Simona při příchodu do této školy věděla, *„protože byl i na naší malé vesnické škole, kam jsem kdysi chodila já, tak mě nepřekvapilo, že na naší velké sídlištní škole výchovný poradce nechybí“*. S konkrétní činností výchovné poradkyně Šárky se seznamovala postupně. *„Vše vyplývalo ze situace, postupem času jsem zjišťovala, s čím za ní mohu přijít.“*

Výchovná poradkyně Šárka uvádí, že na škole spolupracuje především s třídními učiteli, školním psychologem, speciálním pedagogem a metodikem prevence. S tím souvisí i posun pracovního vztahu učitelky Simony s výchovnou poradkyní Šárkou. Jejich spolupráce začala v momentě, kdy se Simona stala třídní učitelkou, což bylo od druhého roku jejího působení na škole. Nový rozměr jejich spolupráce nastal, když se Simona stala školní metodičkou prevence, čímž se rozšířila jejich spolupráce na platformu školního poradenského pracoviště.

Aktuální spolupráce Simony s Šárkou

Podle učitelky Simony je výchovná poradkyně Šárka velmi pozitivně přijímána všemi kolegy: *„Všem nám pomáhá, když je potřeba. Myslím, že nejenom já, ale i ostatní kolegové oceňují její dlouholetou praxi.“* Simona považuje spolupráci za vzájemnou a celoroční. Potkávají se dennodenně, o přestávkách i po pracovní době. A právě možnosti se kdykoliv poradit, něco prodiskutovat si Simona na Šárce cení nejvíce: *„Nikdy mě neodbude, když něco potřebuji. Je to skvělá žena s mnohaletými zkušenostmi, nadhledem a klidem.“* Nejčastěji podle Simony řeší Šárka nejen s ní, ale i s dalšími učiteli *„problémové chování žáků, záškoláctví, jednání s rodiči problémových žáků, a s tím související výchovné komise“*. To potvrzuje i sama Šárka, která považuje za hlavní úkol výchovného poradce *„spolupráci s třídními učiteli při řešení vzniklých problémů a vyhledávání a zajištění pomoci žákům s výchovnými problémy. Jsou to oblasti, kde ode mě učitelé očekávají zásadní pomoc“*. Pokud se ukáže, že je potřeba problémy žáka řešit s dalšími institucemi, přebírá tuto agendu a zajišťuje, podle charakteru problému, spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou, střediskem výchovné péče, dětským diagnostickým ústavem, speciálním pedagogickým centrem, orgánem sociální péče o dítě, sociálními kurátory, policií a následnou spolupráci školy s nimi také koordinuje.

Šárka zastává také pozici kariérového poradce. V rámci této činnosti, která je většinou součástí činnosti výchovného poradce, spolupracuje se školním psychologem v oblasti vyšetření profesní orientace žáka a navrhuje systém kariérové podpory pro třídní učitele ve 4. až 9. ročníku. V tomto ohledu a při výběru povolání oceňuje učitelka Simona

především Šárčino cílení na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky ohrožené předčasným ukončením studia, které identifikuje již během přechodu na druhý stupeň. „V naší škole se všichni snažíme, aby se žáci úspěšně umístili na školy, které budou odpovídat nejen jejich schopnostem, ale i zájmům, talentu a nadání. Všichni si uvědomujeme, že je potřeba motivovat nejen samotné žáky, ale pracovat i s jejich rodiči. Jedná se vlastně o týmovou spolupráci třídního učitele se školním poradenským pracovištěm, kde má kariérové poradenství na starosti Šárka.“ Za výhodu považuje učitelka Simona i to, že výchovná poradkyně Šárka v její třídě učí a žáky zná, takže již od počátku 2. stupně společně řeší studijní předpoklady jednotlivých žáků a zvláštní pozornost věnují žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. „I já mám ve třídě několik žáků, kteří mají nejen speciální vzdělávací potřeby, ale máme identifikovaného i žáka, který není vzhledem k rodinnému prostředí motivován k dalšímu studiu. Tato naše dlouhodobá spolupráce bude zásadní v příštím školním roce, kdy se moji žáci dostanou do 9. třídy a budou se definitivně rozhodovat co dál,“ dodává ještě Simona k nejbližší spolupráci.

Spolupráce učitelky Simony s výchovnou poradkyní Šárkou souvisí i s tím, že se při práci potkávají nejen v pozici třídního učitele a výchovného poradce, ale i metodika prevence a výchovného poradce. Pravidelně se společně zúčastňují porad školního poradenského pracoviště, kde pomáhají ostatním učitelům s náplní třídnických hodin, jejichž hlavním cílem je reagovat na aktuální problémy v jednotlivých třídách.

Konkrétní případ spolupráce Simony s Šárkou

Z předchozí části vyplývá, že spolupráce Simony s Šárkou má mnoho podob a je téměř dennodenní. Proto vybrat nějaký konkrétní příklad, který by ilustroval ten nejzásadnější moment spolupráce, je podle učitelky Simony těžké. Vybírá tedy příklad spolupráce, kdy se na Šárku obrací nejen jako na výchovnou poradkyni, ale především jako na zkušenou pedagožku, které důvěřuje.

Z pozice třídního učitele se Simona v poslední době obrátila na Šárku s žádostí o radu při řešení kázeňského postihu pro jednoho žáka z její třídy, který byl dlouhodobě problematický jak po stránce kázeňské, tak měl i velmi špatné školní výsledky. „Nyní je to již bývalý žák, který byl velmi problematický, a já osobně mu chtěla dát ještě šanci a obávala jsem se, že další kázeňský postih bude v jeho případě ještě více demotivující, tak jsem s ní konzultovala postup, který mně se jevil správný a k situaci adekvátní. V těchto případech je u Šárky obrovskou výhodou, že během její dlouhé pedagogické praxe řešila podobné případy opakovaně, a to jak z pozice třídní učitelky, tak i z pozice výchovné poradkyně, a i když jsme velká škola, tak Šárka pozorně sleduje a projevuje zájem o situaci všech problematických žáků, kvůli kterým jsou například svolávány výchovné komise nebo se opakovaně jejich prohřešky řeší na pedagogických radách, což byl i tento případ,“ říká Simona.

7.4 Reflexe a komentáře

V těchto dvou případech inspirativní praxe zaměřených na spolupráci učitele s výchovným poradcem jsme si stanovili čtyři cíle, jejichž naplnění shrnujeme v následujícím textu.

(1), (2) První příklad inspirativní praxe, který ilustruje začátky spolupráce výchovného poradce a učitele na malé škole, vesnického typu, kde každý zná každého, ukazuje spolupráci jako především neformální, vzájemnou, postavenou na hledání, jak ještě více využít pozici výchovného poradce a jak ji provázat s tím, co vše by měla současná škola nabízet a zastat. V tomto případě se jako zásadní jeví iniciativnost učitele, jeho nadšení z pedagogické činnosti a vize, se kterými do praxe vstupoval. Výchovný poradce se v tomto případě stává prostředníkem pro postupné naplňování učitelových vizí a jeho blízkým spolupracovníkem. Zdá se, že v tomto případě hledají učitel a výchovný poradce inovativní a efektivnější podoby této pozice na škole, což samozřejmě odráží fakt, že se jedná o školu, která je dlouhodobě otevřená novým výzvám.

V druhém případě inspirativní praxe se jeví jako důležitá dlouholetá zkušenost výchovné poradkyně a s ní spojená úcta a vážnost, kterou u ostatních učitelů má. Pozici výchovného poradce tím dodává důležitost. Právě tato letitá praxe učitelky v pozici výchovné poradkyně vtiskla výchovnému poradenství v této škole jasnou podobu, kterou nikdo nerozporuje, naopak si váží pomoci, kterou ostatním učitelům garantuje.

(3) Na základě obou příkladů inspirativní praxe byly identifikovány dvě základní oblasti spolupráce učitele a výchovného poradce, a to podpora při řešení výchovných situací a problematika kariérního poradenství. V případě druhé školy se však ukazuje, že jsou tyto dvě činnosti považovány za natolik rozdílné, že je sice vykonává jeden pedagogický pracovník, ale v rámci dvou oficiálně rozdělených pozic, a to výchovného, respektive kariérního poradce.

(4) Učitelé z obou škol uvedli, že měli od počátku spolupráce představu o tom, v jakých konkrétních situacích mohou pomoc od výchovného poradce očekávat. Z poslední doby jejich spolupráce identifikovali v obou případech situaci související s hledáním vhodného kázeňského postihu pro žáka s dlouhodobými nevhodnými projevy chování. Vzhledem k výše popsanému vztahu mezi učitelem a výchovným poradcem na první škole šlo o společné hledání alternativních řešení. V druhém případě se jednalo o vyhledání pomoci od zkušeného pedagoga, který má s podobnými situacemi zkušenost, takže o ubezpečení se učitelem o správnosti řešení konkrétní výchovné situace.

Oba případy inspirativní praxe prokazují, že učitele nemůžeme v současnosti vnímat pouze jako „vyučujícího“, ale pedagogická praxe vyžaduje po učitelích i jiné činnosti. Speciálně na škole s malým pedagogickým sborem vidíme, že jeden učitel musí zastávat hned několik pozic.

V obou případech reflektujeme pozici výchovného poradce jako pozici, která má své jasné uplatnění, které je dáno nejen historicky, ale v průběhu posledních let bylo doplněno o další činnosti související se společným vzděláváním.

Spolupráce učitele s metodikem prevence

Vedle celé řady úkolů škoře přísluší povinnost „*přihlížet k základním fyziologickým potřebám dětí, žáků a studentů a vytvořit podmínky pro jejich zdravý vývoj a pro předcházení vzniku sociálně patologických jevů*“ (zákon č. 561/2004 Sb., § 29 (1), zvláště autorem). Zákonem ustanovené opatření má pro školy nejvyšší stupeň závaznosti a při hledání cesty, jak dostat tomuto úkolu, se školský systém dopouštěl celé řady chyb a nekoncepčních opatření (Miovský et al., 2015a). Důležitým prvkem pro prosazení systematické preventivní práce ve školách bylo zavedení specializované funkce školního metodika prevence (dále jen metodika). Je jím pověřený pedagogický pracovník školy, většinou učitel, který absolvoval povinné specializační studium v rámci kurzů celoživotního vzdělávání (vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění vyhlášky č. 412/2008). Standardní činnosti školního metodika prevence jsou vymezeny ve *vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*, ve znění pozdějších předpisů. Povinnosti klasifikuje legislativa do oblastí metodické a koordinační, informační a poradenské činnosti.

Aktuální vymezení pozice školního metodika prevence definuje *Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019–2027* (MŠMT, 2019). Strategický dokument obsahuje výčet činností, kdy dominují pojmy *koordinace, participace, metodické vedení*. Výčet širokého spektra v podstatě mentorských a manažerských činností, které je přisouzeno jednomu z pedagogických pracovníků školy, ukazuje, jak náročné bude plnit tuto funkci a jak vysoká jsou očekávání s touto speciální činností spojena. Při analýze výše uvedeného seznamu je však důležité konstatovat, že většina úkolů má koordinační charakter. Předpokládá se tedy, že takto připravený pedagog bude schopen především vytvářet a vést (koordinovat) vztahy uvnitř a vně školy. Své kompetence získané specializačním studiem pak využije nejen k vykonávání stanovených činností, ale také k prosazování osobnostního a sociálního přístupu k žákům, k ovlivňování pozitivního sociálního klimatu ve škole.

Z výše uvedeného je nepochybné, že metodik potřebuje disponovat kompetencemi ve vztahu k týmové spolupráci a zkušenosti v tomto směru budou pro jeho optimální fungování důležité. V opačném případě se ocitne bez podpory ostatních a hrozí pak, že se prevence stane sledem izolovaných a často nahodile organizovaných aktivit, fungujících

jaksi „navíc“, tedy nad či mimo školní vzdělávací program. Na nízkou efektivitu takovýchto opatření upozorňuje řada autorů (Miovský et al., 2015b; Gallà et al., 2005; Čech, 2011; Procházka, 2019).

V optimálním případě je tedy školní metodik prevence pracovníkem, který dokáže vést své kolegy k prioritním otázkám výchovné a preventivní práce ve škole. Pomáhá jim identifikovat vhodná tematická místa v rámci ŠVP a výuky konkrétních předmětů pro oblast tzv. specifické prevence (aktivity zaměřené přímo na projevy chování, které jsou pro žáky i jejich okolí rizikové), pomáhá odhalovat potenciál školní práce jednotlivých učitelů v rozvoji životních kompetencí žáků v rámci tzv. nespecifické prevence (tematizované na kompetence, které svým způsobem imunizují jedince před vlivy sociálně rizikového chování). Metodik je schopný kolegům pomoci v diagnostice problémů ve třídním kolektivu, v rámci školního poradenského pracoviště realizovat řešení konkrétních výchovných situací a projednávat je s rodiči, vedením školy a případně též s příslušnými orgány. Metodik má také k dispozici kontakty na specialisty mimo školu, na kvalitní lektory i odborníky, kteří se věnují např. intervenci. Tolik ideál. Realita české školy je samozřejmě složitější, podmínky a kolegiální podpora pro práci metodika jsou velmi rozdílné, a tudíž úroveň prevence je také rozdílná. Přesto můžeme český systém prevence považovat za stabilizovaný, s vysokou mírou snahy o profesionalizaci výchovně preventivních opatření ve škole. Klíčová je zde osobnost metodika prevence, jeho osobní potřeba se angažovat ve věcech výchovy a prevence a alespoň primární podpora od vedení školy, kolegů a rodičů.

8.1 Účel a aktéři

Účel příkladu inspirativní praxe, pro který byl vyhledán a zpracován

Mezi příklady inspirativní praxe jsme záměrně vybrali dvě školy, které zastupují oblast základního a středního školství. Důvodem je, že pro oba stupně škol je prevence povinná, metodici vstupují do stejně zaměřeného specializačního studia, jsou připravováni podle stejného standardu MŠMT a zadání pro realizaci jejich činností nijak stupeň školy nerozlišuje. Na druhou stranu jsou vývojová specifika a míra životních zkušeností žáků obou typů škol natolik rozdílné, že v cílech, obsahu prevence i charakteru metodikovy práce budou mít svůj odraz. Učitelé a metodici prevence, zapojení do průzkumu, spolu dlouhodobě spolupracují a v obou případech jsou to zkušené pedagožky, plně kvalifikované pro pozici metodika prevence. Typická pro ně také je jejich snaha o přesah své metodické a expertní role mimo školu, do širší učiteléské komunity. I přes již absolvované kvalifikační studium se dál vzdělávají a také se zapojují do vzdělávání budoucích i současných učitelů. Mají též za sebou své první publikační pokusy, zaměřené na sdílení příkladů své praxe. Výše uvedené svědčí o tom, že se obě metodičky prevence ukotvily ve své roli a osvojují si

postupně expertní roli. Zvolené příklady postihují jak obecně lidskou i profesní zkušenost ze vzájemné spolupráce, tak příklad situace, ve které učitel s metodikem hledají společně cestu, jak řešit problémové chování žáků.

Cílem předkládaných případů inspirativní praxe ze dvou škol je:

1. ukázat na podoby spolupráce učitelů s metodikem v každé ze škol;
2. ukázat cesty, které vedou od počátků k fungující spolupráci a otevřené komunikaci mezi učiteli a školním metodikem prevence;
3. uvést zkušenost spolupráce učitele a školního metodika prevence z řešení konkrétní výchovné situace ve škole;
4. uvést zkušenost z realizace preventivních aktivit v rámci vzájemné kooperace učitele s metodikem.

Aktéři, okolnosti, podmínky

V první škole spolu úzce spolupracují učitelka na 1. stupni základní školy Tamara a školní metodička prevence a učitelka na 2. stupni ZŠ Valérie. Učitelka Tamara má ve školství osmiletou praxi, na současné škole pracuje dva roky. Metodička prevence Valérie má pět let praxe. Ve druhé škole spolupracují učitelka střední školy Zdena se šestiletou praxí, která na této škole také působí jen dva roky, a školní metodička prevence Žaneta s dvacetiletou praxí.

První škola je plně organizovanou základní školou, která se nachází v okresním městě. Škola má více než 500 žáků, v ročníku jsou vždy dvě až tři souběžné třídy. Škola má k dispozici hřiště a vlastní prostorné atrium, nachází se v klidné části města. Metodička prevence o škole, na které působí, hovoří takto: *„Školní prostředí je milé a poměrně klidné. Pracovní prostředí bych označila za vysoce kooperativní a otevřené.“* Pedagogický sbor tvoří ředitel školy, zástupce ředitele, vedoucí vychovatelka školní družiny, školní poradenské pracoviště tvoří výchovná poradkyně a metodička primární prevence. Ve škole pracuje 33 pedagogů, 5 pedagogických asistentů a vychovatelky školní družiny. Sbor je smíšený, ale s výraznou převahou žen. Všichni vyučující mají pedagogickou i odbornou způsobilost. Prioritou ve vzdělávání pedagogických pracovníků je rozvoj pedagogických dovedností, využívání IT techniky ve výuce, práce s třídním kolektivem a primární prevence rizikového chování.

Učitelka Tamara díky své původní pedagogické kvalifikaci pracovala šest let jako učitelka na střední škole. Práce ji však neuspokojovala, proto po absolvování studia DVPP Učitelství pro 1. stupeň ZŠ nastoupila jako kvalifikovaná pedagožka pro první stupeň ZŠ na této škole a působí takto již druhým rokem. Aktuálně si rozšiřuje kvalifikaci studiem učitelství náboženství.

Školní metodička prevence Valérie je ve škole pátým rokem a pracuje jako třídní učitelka na druhém stupni této školy. Aktuálně je třídní učitelkou v devátém ročníku, který vede od šesté třídy. Ve škole zajišťuje výuku anglického a německého jazyka, ve své třídě také hodiny občanské nauky. Dětský kolektiv své třídy sama hodnotí takto: *„Jedná se o třídu kázeňsky celkem klidnou, v hodinách dobře pracující, rozdělenou spontánně do skupin dle vlastních preferencí a jednotlivé skupinky jsou poměrně uzavřené.“* V práci s touto třídou zprvu jako jediná ve škole začala uplatňovat jiný model třídnických hodin a komunikaci a práci v komunitním kruhu. Děti k ní získaly důvěru, ale sama si uvědomuje, že šlo o postupné vytváření otevřených vztahů. *„Začínali jsme nejjednodušší komunikací ve dvojicích, posilovali jsme aktivitami, spoluprací a komunikací ve skupinách, kde se každý měl právo ke všemu vyjádřit.“* Má zkušenost s aktivní lektorskou činností pro studenty učitelských programů a také první publikační zkušenost v rámci metodického materiálu vytvořeného pro školní metodiky prevence.

Druhá škola je střední odbornou školou v okresním městě, jiném, než ve kterém se nachází první škola. Je to instituce s tradicí od dob monarchie, ve městě je vnímána jako jedna z významných, páteřních vzdělávacích institucí, poskytujících odborné a jazykové vzdělávání. Je fakultní školou a spolupracuje s aktéry pracovního trhu v regionu. Přes své víceméně oborově specifické zaměření se škola angažuje v řadě občanských a společensky významných projektů. Škola o sobě na svých stránkách říká, že je otevřena žákům rozmanitých talentů, na škole se mohou studenti zaměřovat na individuální výukové projekty. Ve školním poradenském pracovišti figuruje metodička prevence a výchovná poradkyně. Obě mají společné zázemí a místnost pro projednávání výchovných problémů jednotlivých žáků, pro konzultace s rodiči apod. Ve škole pracuje také jedna asistentka pedagoga.

Učitelka Zdena má šestiletou pedagogickou praxi a na škole učí druhým rokem. Má ekonomické vzdělání doplněné o požadované studium v oblasti pedagogických věd. Na škole patří mezi velmi angažované učitelky, garantující ve vztahu k profilu školy klíčové odborné předměty. Kromě toho je organizátorkou oborové olympiády, koordinátorkou odborných praxí a figuruje také jako kariérový poradce.

Školní metodička prevence Žaneta na škole pracuje dvacet let jako učitelka odborných předmětů. Je také dlouhodobě třídní učitelkou. Od roku 2005 vykonává funkci školní metodičky prevence a požadované specializační studium absolvovala v roce 2017. Patří tedy mezi stabilní členy týmu, kteří tvoří aktivní jádro školy. Dál se vzdělává, a to především v oblasti prevence rizikového chování. Ve škole prosadila a vytvořila koncepci adaptačních kurzů, které začlenila do výchovné a preventivní práce školy s prvními ročníky. Svůj koncept adaptačních kurzů a osvědčené aktivity se snaží propagovat i mimo školu, v rámci komunity učitelů – metodiků prevence. Má zkušenost s aktivní lektorskou činností pro učitele, studenty učitelských programů a také první publikační zkušenost v rámci metodického materiálu vytvořeného pro školní metodiky prevence.

Žaneta má od počátku promyšlenou vizi svého fungování ve škole. Její angažmá v oblasti prevence souzní i s cíli vedení školy, kdy vedení školy podporuje výchovné a občansky angažované projekty. Prevence proto není vnímána jako minoritní záležitost a plánované aktivity nacházejí ve škole, podle Žanetiny slov, adekvátní odezvu a podporu.

Každý rok Žaneta organizuje na škole akce určené pro jednotlivé ročníky, které jsou zaměřené na konkrétní projev rizikového chování, a k tomu připravuje pro první ročníky zmíněné adaptační kurzy. Každý rok se účastní krajské konference primární prevence rizikového chování, kde vzájemně konzultuje různé problémy a situace. Mimo tato setkání je v kontaktu s metodikem prevence v pedagogicko-psychologické poradně, na kterého se může v případě potřeby kdykoliv obrátit.

8.2 Spolupráce učitelky Tamary a školní metodičky prevence Valérie v první škole

Rozhovory s participantkami v první škole přinesly tři otázky pro reflexi. První se týká zkušenosti se samotným uvedením metodika do funkce a jeho představení ostatním kolegům. Druhá pak zahrnuje výroky, ve kterých zapojená učitelka vyjadřuje potřebu metodické podpory a naznačuje, jak ji může zajistit dobře fungující kooperace s metodikem prevence. A třetí otázka směřuje k řešení konkrétních situací, spojených jak s podporou při řešení učitelčiny práce s problémovým žákem, tak s přenosem zkušeností s vytvářením nového modelu práce s třídním kolektivem.

Vývoj pracovního vztahu Tamary a Valérie

Pracovní vztah učitelky Tamary s metodičkou prevence Valérií je příkladem, kdy formální vztahy v pedagogickém sboru přerůstají do osobní a přátelské roviny. U role metodika prevence se ukazuje, že tato funkce byla ustanovena zpočátku zcela formálně, a to na základě tlaku školské správy a následujícího administrativního rozhodnutí ředitele školy. Znamenalo to v mnoha případech, že instituce školního metodika byla jak učitelům, tak žákům dlouhou dobu téměř neznámá nebo neidentifikovatelná (Procházka, 2008).

V případě první školy učitelka o uvedení informací o metodikovi prevence vysvětluje: „*O činnosti školního metodika prevence jsme se učili již na VŠ. Na všech školách, kterými jsem prošla, byl ustanoven, ale obvykle jsem ho znala jen jako toho, kdo píše minimální program . . .*“ Výrok v sobě odráží výše uvedenou zkušenost potvrzující složité začátky fungování pedagoga v této funkci ve škole. Podle výzkumu u jihočeských metodiků (realizovaného na vzorku 70 škol) byl po prvních letech fungování metodik někým, kdo byl ustanoven ředitelem k vytvoření a realizaci preventivního programu školy, a to bez ohledu na zájem učitele o tuto oblast (Procházka, 2008). Podle Krajníka, Hejdy a Škracha (2004) dokonce

v prvopočátcích učitelé do této pozice jmenovaní vyjadřovali pocit donucení a odpor k novým úkolům a činnostem. Tento moment zřejmě vyústil i ve fakt, že jen polovina žáků vyjadřovala potřebu řešit s metodikem své problémy (Miovský et al., 2015a). V hledání významu role metodika prevence pro učitelku Tamaru nakonec bylo důležité to, že začaly fungovat osobní, neformální vztahy a metodika pak vnímala jako kolegu, se kterým mohla hledat řešení krizových situací ve škole. Tamara uvádí: *„Až když jsem některé poznala osobně, přišla jsem si pro radu při řešení záškoláctví, neomluvených hodin, šikany, nepodnětného domácího prostředí.“*

Zajímavé je v tomto kontextu také to, že v předchozí škole metodik fungoval spíše jako uvádějící učitel, mentor, zkušený kolega, který pomáhal mladé kolegyni tam, kde bylo potřeba intervenovat. A z kusé informace lze také cítit, že se jednalo o výchovné reakce na již nastalé problémy, ne o spolupráci při plánování spolupráce na poli předcházení takovému chování. Při jejím příchodu na první školu, v níž probíhal výzkum, se situace s představením funkce metodika nové učitelce v podstatě opakovala. Tamara trefně poznamenává: *„Nikdo mi nikdy na pracovišti přímo neřekl, co nám pozice školního metodika prevence nabízí. Obvykle zaznívá, zajděte si za tím a tím, ať vám poradí.“* Tamara ale sama cítí, že potenciál vztahu, založeném na kolegiální podpoře, není platformou pro „hašení požárů“. Klíčové pro ni bylo v tomto směru setkání s metodičkou Valerií. Rezonovala zde patrně Tamařina dlouhodobě neuspokojená potřeba opory, pomoci. Tamara uvádí: *„Sama si myslím, a mám tu zkušenost, že školní metodik prevence umí poradit v mnohem více oblastech, než jsou neomluvené hodiny a vysoká absence.“* V rozhovoru se pak vyjádřila k oblastem, které na začátku začala s metodičkou Valerií řešit a které daly základ jejich dalšímu profesnímu i osobnímu vztahu: *„Dokáže dát tipy do výuky, pro práci v třídnických hodinách, jak s dětmi pracovat, jak posílit zdravé vztahy v třídním kolektivu, umí doporučit odbornou literaturu, ví, která školení by se vyplatilo absolvovat.“*

V rozhovoru se dál objevovala určitá disproporce mezi tím, jak Tamara vnímá metodičku Valérii a jak ji vnímali ostatní pedagogové. Z neverbální komunikace i slovního projevu bylo cítit, že zdaleka ne všichni kolegové takto metodičku akceptují. Kde je největší bariéra spolupráce mezi nimi? Tamara uvádí: *„Někteří kolegové k nim přistupují jako k těm, kdo jim přidělává práci a bere čas, když musí na školení.“* Otázkou další diskuse bylo, jaké mechanismy tedy ovlivňují to, že metodik je pozitivně přijímán ostatními členy sboru. Tamara v tomto směru vidí jednoznačně roli ředitele školy. On má být tím, kdo *„dokáže své učitele přesvědčit, že metodik je pomocník“*.

Začátky a rozvoj spolupráce Tamary s Valerií

Jak si tedy k sobě může najít cestu jedna učitelka s druhou? Každá navíc pracující sice na stejné škole, ale na jiném stupni? Tamařina slova naznačují, že na prvním místě byly její profesní potřeby. Tamara připouští, že to nebylo poprvé, kdy ve sboru hledala někoho, kdo by jí poradil, podpořil. Kolegiální podporu považuje za důležitou podmínku

efektivního fungování učitele. Připomíná, že by ve škole jako nová učitelka „očekávala širokou podporu napříč učitelským sborem“. Metodická Valérie na této škole našťestí skutečně sehrává roli koordinátora, jak předpokládá zadání, z něhož se při konstituování této funkce vyšlo. Tamara vycítila, že Valérie je někým, kdo na první škole nabízí pomoc všem. Zda ji někdo vyhledá, „je na kolezích“. Zajímavé v tomto směru bylo i to, jak učitelka Tamara vnímá v tomto smyslu fungování školního poradenského pracoviště, zda cítí, že Valériina pomoc je součástí poloprofesionálního poradenského fungování školních specialistů. Tamara však uvádí, že Valériina aktivita je ojedinělá, nehovoří o tom, že by ve škole fungovaly nějaké další pomocné funkce. Tamara uvádí, že „nejbližšího spolupracovníka na naší škole metodická prevence, dle mého názoru, nemá“.

Učitelka Tamara a metodická Valérie tak začaly stále intenzivněji spolupracovat. Tamara vyjmenovává celou řadu oblastí kooperace. V průběhu rozhovoru bylo stále více patrné, že v tomto případě pracovní vztah začal přerůstat v přátelství, ve vzájemný respekt. Tamara přitom narážela na tři oblasti kompetencí, díky kterým pro ni Valérie byla inspirací.

Za prvé to byl vliv, který bychom mohli zařadit mezi Valériiny didakticko-pedagogické kompetence. Ta je podle Tamary tvořena schopností předávat konkrétní rady, doporučení. Tamara říká: „Obohatí mě každé setkání a popovídání, rozšiřuje mé obzory a ukazuje mi nesmírné množství aktivit, které lze ve škole dělat.“ Zároveň ale připomíná, že „... vzájemně si vyměňujeme tipy ke čtení odborné literatury a k činnostem do výuky“. Usuzujeme tak, že v Tamařině případě tak nejde jen o prostou snahu o přebírání „hotových“ zkušeností, ale o impulzy pro další sebevzdělávání.

Kromě výše uvedené, řekněme didaktické, kompetence je podle Tamary pro Valérii typická také schopnost komunikovat s jednotlivými žáky i s třídním kolektivem. Tamara oceňuje to, že Valérie „umí s dětmi pracovat neotřele, dokáže si najít cestu ke všem dětem“. V otázce zaměřené na to, proč tomu tak je, se otevřela širší perspektiva fungování metodika prevence, ale také dalších specializovaných pedagogů ve škole. „Ano, takový člověk by měl být všude, má prostor sledovat to, co my učitelé potřebujeme, ale nestíháme to. Umí nám pak poradit v náročných situacích, ale umí i poradit, jak s dětmi dobře vycházet, jak posilovat zdravé vztahy ve třídním kolektivu. Na dobrých vztazích uvnitř třídy by mělo záležet každému třídnímu učiteli.“

A v poslední řadě se objevuje další, pro Tamaru velmi důležitý, moment, který spadá do spektra Valériiných osobnostních kompetencí. Tamara naráží na potřebu důvěryhodného vztahu, který je předpokladem pro otevřenost, pro sdělování skutečných problémů, které učitelé prožívají a řeší. Tamara o Valérii říká: „Umí jednat lidsky, umí držet slovo a „tajemství“, je prostě dost dobrá :-).“ A dále shrnuje: „Díky tomu s ní hovořím o problémech, které ve třídě mám a vím, že se mi snaží pomoci, nesebírám jen „drby“ a nepotopí mě, že něco nezvolám. I s takovým přístupem jsem se na jiné škole setkala.“ Tamara se s Valérií tak dostávají do daleko osobnějšího vztahu, než je na škole obvyklé. Tamara uvádí: „V současné době je naše metodická prevence mou kamarádkou, ale seznámily jsme se až na této škole.“

Spolupráce Tamary s Valérií při řešení výchovné situace

Tamara sice uvádí, že Valérie jako „*metodik tu není jen při krizi*“, ale když si má vybavit konkrétní situace, kterými by charakterizovala vzájemnou spolupráci, dojdeme do oblasti řešení nestandardních výchovných situací. Příkladem může být příklad agresivního chlapce, který musela Tamara řešit. Situaci uvádí takto: „*Aktuálně mám ve třídě problematického chlapce, který má výbuchy vzteku a agrese. Během přestávky napadl jiného spolužáka židlí. Ostatní se mezi ně našťestí rychle vrhli a útočníka odzbrojili, nikomu se nic nestalo.*“ Tamara se snaží dál analyzovat situaci a ke spolupráci přivádí metodičku. Trefně přitom uvádí jeden z důvodů, proč metodička, a ne výchovná poradkyně, ačkoli by se takové řešení ve vztahu k podstatě těchto funkcí nabízela. „*Výchovná poradkyně pouze sbírá informace o svých zážitcích s chlapcem a nedokáže mi poradit, povzbudit mě. Metodička prevence mě se zájmem vyslechne, nabídne tipy, jak se zkusit zachovat, a poskytne mi i psychickou podporu, že nejsem neschopná.*“ To vedlo k nastolení otevřené komunikace s žákem i se třídou a k hledání řešení problému. „*Vzhledem k následným rozhovorům se třídou i s žákem se ukázalo, že dotyčný neumí navazovat kontakty.*“ Spolu s metodičkou pak dál vedou komunikaci se třídou. „*Žákům ve třídě jsme vysvětlili, že jejich reakce byla správná – odzbrojili jej a zavolali vyučujícího, že o této situaci mohou hovořit nejen mezi sebou, ale i s učitelem nebo doma. Žákovi jsme vysvětlili celou situaci, i že taková reakce spolužáků bude následovat i příště. Byl rád, že hledáme příčinu jeho afektu, ne trest.*“ Další postup řešení přesáhl hranici třídy a vstoupil do komunikace s rodiči, tedy do jedné z oblastí, ve které se učitelé často cítí nejistí. Tamara to sama připouští: „*Nejtěžší bylo ale jednání s maminkou – vůbec si nepřipouštěla, že by mohlo k něčemu takovému vůbec dojít ve škole, i když doma se něco podobného už opakovalo. Maminku jsme nakonec přesvědčili ke spolupráci a vzájemné informovanosti o neobvyklých situacích doma i ve třídě, jako třeba hádky, únava, či drobné útoky, návaly vzteku.*“ Proč se nakonec podařilo maminku přesvědčit? Tamara uvádí opět vliv metodičky prevence, která prostě „*při jednání se zákonnými zástupci umí volit vhodná slova*“.

8.3 Spolupráce učitelky Zdeny a školní metodičky prevence Žanety v druhé škole

Setkání s učitelkou a metodičkou prevence v prostředí střední odborné školy v prvním plánu vyvolávalo otázky na odlišnosti ve využívání potenciálu školního poradenského pracoviště na odborně zaměřené škole. Obzvláště v oblasti prevence, která je koncepčně stále výrazněji orientována na rozvoj životních dovedností a osobnostních a sociálních kompetencí žáků, bylo zajímavé, jak se v učitelském sboru i v programu školy daří prosazovat těmto prvkům adekvátní prostor.

Vývoj pracovního vztahu Zdeny a Žanety

První setkání učitelky Zdeny s metodičkou bylo formální a odehrálo se pod taktovkou vedení školy. Zdena vypráví: *„Na první pedagogické poradě po nástupu na pracoviště mi byla ředitelkou školy představena kolegyně zastávající funkci školního metodika prevence. Ta mne seznámila s celkovou její činností (jako je řešení problémů se záškoláctvím, všemi druhy šikany a užíváním návykových látek). Ochotně mi nabídla spolupráci a přiblížila veškeré aktivity, které lze v rámci prevence ve škole realizovat.“* Představení tedy proběhlo způsobem, který můžeme považovat za profesionální, odpovídající pedagogickému vedení školy ředitelkou. Zdena ale také připomíná, jaké byly její původní představy o tom, kdo je to metodička prevence a jaké má ve škole úkoly. *„O školním metodikovi prevence jsem měla představu takovou, že zajišťuje přednášky na téma z oblasti závislostí a pracuje na jejich eliminaci ve škole. Očekávala jsem, že bude k dispozici v případě potřeby řešení konkrétního případu.“* V onom „zajišťování přednášek“ a „bytí k dispozici“ rezonuje zvláštní vztah některých učitelů k prevenci jako k činnostem, které jaksi stojí nad školním vzdělávacím programem, dělají se jaksi „navíc“.

Zdena následně vypovídala o aktivitách, které metodička Žaneta realizuje pro celou školu, pro všechny učitele. Zdena tvrdí: *„Všichni pedagogičtí pracovníci i studentky a studenti školy jsou seznámeni s náplní práce metodičky prevence a současně je pedagožka, která funkci zastává, osobně představena i rodičům na úvodním setkání rodičů prvních ročníků. Třídní učitelé pravidelně na třídních schůzkách zmiňují tuto kolegyni a předmět její práce.“* Právě vazba mezi ostatními učiteli a představení metodika rodičům je velmi vhodným nástrojem pro to, aby se prevence dostala do širšího povědomí v učitelském sboru i u partnerů školy. Zdena se díky tomu, že metodička Žaneta byla v kolektivu velmi aktivní, dostala s Žanetou postupně do užšího kontaktu. Zprvu byl tento vztah ze strany Zdeny spíše pasivní, hovoří o tom, že se vlastně svým způsobem „chodila dívat“ na Žanetiny akce pro ostatní třídy. Klíčovým impulzem pro intenzivní spolupráci pak bylo Zdenino třídnictví, neboť díky povinné realizaci adaptačního kurzu Zdena v podstatě musela vstoupit do komunikace a kooperace s Žanetou.

Začátky a rozvoj spolupráce Zdeny s Žanetou

Zásadní vliv na žáky má třídní učitel (Bendová, 2016). Třídnictví v sobě skrývá potenciál, díky němuž lze ve škole rozvíjet vztah, který je základem výchovného působení učitele, a tedy i prostorem pro preventivní práci. Třídní učitel je prostě postaven před celou řadu vztahových situací, na které často není připraven. Pomoc a intervence metodika prevence je tak přirozeným prostorem pro hledání řešení celé řady výchovných problémů. Zdena uvádí: *„Někteří třídní učitelé mají tendenci řešit problémy sami, a ne vždy je toto řešení účinné.“* Sama nepřímou vyjadřuje svou potřebu kolegiální podpory. Tvrdí, že *„pro efektivnější řešení daných situací je pro každého třídního učitele účinnější spolupracovat s metodičkou prevence, než řešit situaci individuálně a laicky“*.

Jak se v Zdenině profesní zkušenosti zrodila ona potřeba spojovat svou práci ve „své“ třídě s podporou jiné učitelky, Zdena přesně nepojmenovává. Ale z rozhovoru je patrné, že klíčové bylo to, že při převzetí třídnictví díky zavedenému systému de facto musela s metodičkou spolupracovat. *„Prostě jsem absolvovala společně s metodičkou prevence adaptační kurz prvních ročníků jako třídní učitelka.“* Zavedená praxe adaptačních kurzů, řízených metodičkou a realizovaných ne externími dodavateli, jak to v mnoha případech bývá, ale týmem kolegů, sehrála pozitivní roli. Žaneta o smyslu adaptačních kurzů hovoří takto: *„Cíl aktivit směřuje do oblasti primární prevence. Hlavním úkolem adaptačního kurzu je nejen seznámení, ale především nastartování procesů, které jsou nezbytné pro správné fungování třídního kolektivu. Podstatou je, aby se noví spolužáci poznali jinak a více než v běžné třídě – ve školních lavicích. Žáci absolvují aktivity, které pomohou třídním učitelům zjistit schopnosti a dovednosti, jako např. role v týmu, komunikační styly, stresovou odolnost, vůdčí osobnosti, odhalí některé rysy osobnosti.“* Zdena uvedla, že díky této zkušenosti začala s metodičkou Žanetou více spolupracovat i po skončení adaptačního kurzu: *„Metodička prevence mě více zapojila do oblasti prevence a naučila mě to, že musím při práci s kolektivem i konkrétním studentem pracovat komplexně, tzn. brát v potaz všechny působící faktory.“* Právě akcent na osobnostní pojetí vyučování byl, zdá se, tím momentem, který nastartoval jejich vzájemnou a trvalou spolupráci. Žaneta v tomto kontextu vyjadřuje svůj klíčový pohled na žáky ve škole, kdy jde o to *„akceptovat žáky takové, jací jsou, a umožnit každému z nich, aby mohl prezentovat svou jedinečnost, své prožitky, zkušenosti i dovednosti“*.

Spolupráce Zdeny s Žanetou při řešení výchovné situace

Specifika střední školy, daná jinými vývojovými problémy žáků i orientací výchovně vzdělávacího programu, se svým způsobem odrážejí i v charakteru řešených problémů. Zdena vyjadřuje pocit, že problémy s chováním u žáků narůstají: *„Dnes se patologické jevy vyskytují stále častěji a bez osvěty by nedocházelo k jejich eliminaci.“* Pokud se má vyjádřit k problémům typickým pro jejich školu, nijak se její zkušenost nevymyká obecné praxi. *„U nás se setkáváme především se záškoláctvím a problémy s tzv. měkkými drogami, alkoholem a kouřením.“* Zatímco Žaneta vidí hlavní problém ve škole v tom, *„že velká část studentů začala užívat návykové látky, a to především cigarety, brzy po nástupu na naši školu. Zde vidím příčinu zejména v rizikových a stresových faktorech spojených s obdobím dospívání. To je třeba vzít do úvahy v rámci prevence užívání návykových látek a aktivně pracovat se studenty nikoli rovněž, ale zejména v prvním ročníku, který se ukazuje jako nejrizikovější“*. Zdena ale jako třídní učitelka záhy narazila především na problém záškoláctví, řešení neomluvených hodin a s tím související školní neúspěšnost a výpadky ve studiu. Proto pro ni byl tento problém klíčovým a pojmenovala jej jako zásadní příklad vzájemné kooperace.

Výchovná situace vznikla hned v prvním ročníku, ve třídě, kde Zdena byla poprvé na druhé škole třídní učitelkou. Vše vzniklo kolem tlaku, ve kterém se ocitl žák na počátku studia. Chlapec začal mít prospěchové problémy, ale při rozhovoru o tom se otevřelo

komplikované rodinné zázemí, že „*má neshody v rodině*“. Jako třídní učitelka zjistila, že žák: „*Žije se svojí matkou, otčím, jednou vlastní a jednou nevlastní sestrou. Cítí nepochopení ze strany matky k jeho chování a přístupu k učení, otčím se do výchovy zapojuje, ale rozhodující působení má matka.*“ Jelikož žák projevoval velkou skepsi ve vztahu ke svým vlastním studijním výsledkům, provedla Zdena u ostatních vyučujících analýzu jeho studijních výsledků. Ukázalo se, že výsledky sice nejsou vynikající, ale rozhodně ani špatné. V této chvíli požádala o další součinnost metodičku Žanetu. V dalším, tentokrát již společném setkání se studentem se ukázalo, že „*student má průměrný prospěch, ale matka vyžaduje, aby syn měl lepší známky, protože se domnívá, že na to znalostně má*“. Následně byla dohodnuta schůzka s matkou, kde ale k zásadnějšímu průlomů situace nedošlo. Bylo cítit, že matka vlastně vnímá svůj tlak na syna jako adekvátní a vlastně pro školu výhodný. V průběhu druhého pololetí ale problémy znovu kulminovaly. Prospěch žáka se zhoršil a náhle přestal docházet do školy. V kontaktu s rodinou se zjistilo, že své problémy řešil útekem ze školy i od rodičů. Zdena o situaci hovořila takto: „*Pro něj však tlak matky byl natolik silný, že jednoho dne opustil domov bez vědomí rodičů.*“ Po týdnu se chlapec vrátil do školy, bylo cítit, že hlavní problém musel vyřešit doma se svou matkou a jejím partnerem. „*Tuto situaci jsme řešili nejprve s metodičkou prevence a následně proběhlo setkání i se studentem a jeho matkou, odděleně i společně. Snažili jsme se najít řešení této složité situace.*“ Zdena spolu s Žanetou připravily scénář řešení a staly se díky tomu mediátorkami mezi matkou a synem. „*Matka i syn vyjádřili ochotu pracovat na vylepšení vzájemného vztahu.*“ Žák pokračoval v dalším studiu bez výraznějších problémů. Zdena získala díky spolupráci s metodičkou Žanetou jistotu v řešení situace, které povahou svých problémů značně přesahovala rámec školní docházky. Pramenila z rodinného prostředí žáka, a to navíc v situaci, kdy se teprve konstituoval třídní kolektiv. Výchovný zásah navíc ve vztahu k příčinám rizikového chování měl v daném případě povahu preventivní. Pokračující napětí v rodině a konfrontace se školou by bývala mohla mít pro chlapce do budoucna nepříznivé následky.

8.4 Reflexe a komentáře

K našim čtyřem stanoveným cílům přinášíme následující reflexe a komentáře.

(1) Pokud jde o podoby spolupráce učitelů s metodikem v každé ze škol, našli jsme dva její typy. V první škole jsme identifikovali pohled na metodika jako na zkušeného mentora, podporujícího učitelku začínající v této škole. Celý systém kooperace se odehrál na osobní bázi, nebyl vedením školy systematicky podporován a byl vyústěním potřeb začínajícího učitele, hledajícího kolegiální podporu. Pozitivní roli, ve své podstatě na bázi „*nahodilosti*“, zde sehrály osobní sympatie obou učitelek, které je nakonec svedly ke spolupráci přerůstající v přátelství.

Ve druhé škole se jednalo opět o vztah začínající učitelky (na této škole nové), která se však do kontaktu s metodičkou dostala díky systematické práci vedení školy. Systém kolegiální podpory byl založen na důsledném představování rolí pedagogů a dalších pedagogických pracovníků ve specializovaných pozicích školního poradenského pracoviště, propojování metodika s třídními učiteli a rodiči žáků a v neposlední řadě v systému adaptačních kurzů a dalších akcí, určených a organizovaných metodikem napříč školou pro třídy i pedagogy. Tedy prostor, který ředitel druhé školy pro metodika vytvořil, formálně přivedl učitelku ke spolupráci s metodičkou. Tento potenciál „nenahodilosti“ nakonec ale gradoval při řešení výchovné situace, ve které se mohl celý systém ověřit a přinést efekty formálně ustanovené spolupráce.

Oba příklady naznačují přesahy do situace začínajícího učitele a ukazují na problémy s jeho uváděním do praxe. Rozhovory poukázaly na celkově nedostatečné uvádění učitele do pozice ve škole a na rozpory, které v tomto směru učitelé prožívají. Legislativa nenutí ředitele vytvářet pozici mentora, uvádějícího učitele. Navíc – obě učitelky měly za sebou již praxi na jiné škole, dalo se tedy předpokládat, že jejich adaptace bude snadná. Avšak jejich potřeba zorientovat se na nové škole, v prvním případě i na novém stupni vzdělávání, a snaha najít inspiraci pro řešení rozmanitých výukových a výchovných situací, byla značná.

(2) V první škole, kde se spolupráce učitelky a metodičky zrodila svým způsobem z potřeb najít podporu pro řešení standardních i nestandardních výukových situací, by bylo možné za cestu ke spolupráci označit schopnost sebereflexe učitelky a široké kompetence metodičky. Spolupráce měla zprvu charakter spíše kolegiální výpomoci, a to i v oblastech didaktické podpory a výukové inspirace. Prvotní důvěra byla vytvořena schopností metodičky předávat konkrétní rady, doporučení. V tomto smyslu cítíme přirozenou tendenci mnohých učitelů hledat především metodickou podporu v podobě konkrétních a do vlastní praxe rychle přenositelných „návodů“ a „řešení“. V našem případě však učitelka zaznamenala daleko širší záběr, který pro ni nabízela kooperace s metodičkou. Jejím základem byla schopnost sebereflexe, uvědomování si slabých a silných stránek a překonání ostychu, zábran k otevření se. Pedagožka v případě první školy vyjadřuje potřebu ujistit se o diskrétnosti onoho sdílení, o jistotě, že nebude pojmenována jako nekompetentní pedagog. Metodička se v tomto směru dokázala projevit v intencích Rogersova požadavku na autentičnost a opravdovost učitele. Autor hovoří o tom, že pokud učitel je tím, kým skutečně je, a vstupuje-li do vztahu s tím druhým bez potřeby zakrýt se maskou či fasádou, bude s největší pravděpodobností úspěšný (Rogers, 1998).

V druhé škole byla cesta spolupráce institucionalizovaná ve smyslu podpory vedení a zavedeného systému spolupráce. Pozitivní příležitostí byla nutnost setkání a čitelnost jednotlivých pozic a jejich pravomocí a kompetencí v systému školy. Negativním ohrožením byl formalismus spolupráce. To, že se v daném případě spolupráce stala živoucí, mohly

zapříčinit dvě okolnosti. Společné setkání a práce učitelky a metodičky na adaptačním kurzu. Ten je příležitostí nejen k lepšímu poznání žáků, ale také k intenzivní spolupráci učitelů na bázi zážitkové pedagogiky, prožitkového učení a v mimoškolním prostředí. Druhým momentem je pak aktivní zájem školy o řešení individuálních problémů žáků. Výhodiskem pak je osobnostní pojetí učitelovy práce, kdy komplexita problémů přirozeně vyžaduje kooperaci více učitelů. To se projevilo v případě druhé školy, kdy na žákovy školní obtíže dopadal tlak domácího prostředí.

(3) Učitelé, jak potvrdily oba případy, o práci metodiků a o cílech a smyslech prevence mají jen mlhavé představy. Metodik je jim uveden jako někdo, kdo má pomoci s „jejich“ problémy. O preventivní strategii, minimálním preventivním programu školy, se v našich případech učitelé ani nezmiňovali. V pohledu učitele na metodika prevence tak dominuje řešení „jeho“ výchovných problémů ve třídě, s jednotlivci. Prevence se zdánlivě vytrácí z hlavního zorného pole. Klíčové je vyřešení situace, intervence, výchovný zásah, ať již v podobě hledání řešení s agresivním chlapcem v první škole, nebo s komplikovanými vztahy žáka v druhé škole.

(4) Podíváme-li se na chvíli na popisované vztahy z druhé strany, ze zorného úhlu metodika prevence, bude důležité zaznamenat, do jaké míry se metodikovy činnosti realizují v intencích cílů a obsahů školní prevence. Vráťme-li se k úvodní úvaze o komplexnosti cílů prevence a k narůstajícímu důrazu vnímat ji jako rozvoj životních kompetencí žáků (Miovský et al., 2015a), jsou pro nás oba příklady dokladem prosazování se této strategie v praxi. V první škole metodička vedla učitelku k hledání příčin afektivního a agresivního jednání žáka a k nástrojům, jak je zvládat. V druhém případě se jednalo o podchycení školní neúspěšnosti, odhalení jejích příčin a o včasnou intervenci. Prevence se tak stala součástí obou situací, i když ji zúčastnění pedagogové takto explicitně nepojmenovávali.

Metodik prevence může ve škole sehrávat významnou pozici. Měl by to ale být zkušený pedagog, absolvent dalšího specializačního studia, ve své práci podporovaný vedením a s organizačním zázemím pro svou činnost. Zároveň se ale nesmí stát ve škole ve své práci osamoceným. Bez podporujícího a otevřeného vztahu s ostatními učiteli nepracuje skutečně efektivně.

Učitelům pak může spolupráce přinášet, jak odhalily naše příklady, nové pohledy na řešení celé řady výchovných a kázeňských problémů. Čeští učitelé jsou přitom dle zjištění studie TALIS 2018 (*Mezinárodní šetření . . .*, 2020) v pohledu na své kompetence pro řešení výchovných otázek ve škole značně skeptičtí. Kooperace učitelů s metodikem prevence tak může být pro školu vhodným řešením celé řady problémů, které přináší praxe společného vzdělávání.

Párová výuka

Mezi inspirativní příklady spolupráce učitele s dalšími odborníky na podporu společného vzdělávání zařazujeme rovněž párovou výuku (zaužívané je v pedagogické teorii i praxi rovněž pojmenování tandemová výuka). Uvažujeme tak o situacích, ve kterých je inspirující, když učitel spolupracuje, vedle asistenta pedagoga nebo dalších odborníků, kteří do školy přicházejí na podporu společného vzdělávání a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, také s dalším kvalifikovaným učitelem.

Párovou výuku jsme vymezili v první kapitole této publikace. Rovněž jsme uvedli výzkumy potvrzující přínosy párové výuky pro žáky a výsledky jejich učení (Cook, 2004). Párovou výukou můžeme podpořit kvalitu jádra profesních činností učitele, které spočívají v diferencované a individualizované výuce, s cílem, aby žáci dosahovali s ohledem na své možnosti svého učebního maxima. Pároví učitelé se zároveň mohou cíleněji zaměřovat také na kvalitu prostředí pro učení žáků, fungování a rozvíjení sociálních vztahů i jednotlivých osobností žáků v třídním kolektivu. Důležité jsou rovněž přínosy párové výuky přímo pro učitele. Když vyučují společně v heterogenní třídě dva učitelé, zakládá to dobré podmínky k tomu, aby mohli s pocitem vzájemné podpory společně sdílet a řešit často náročné pedagogické a výukové situace. Společná zkušenost dvou učitelů ve třídě vytváří také dobré podmínky pro vzájemné učení se a další profesní rozvoj každého z nich.

V souvislosti se společným vzděláváním v České republice se s párovou výukou jako specifickou formou personálního a organizačního zabezpečení počítalo nejprve ve speciálním školství na podporu žáků s těžkým zdravotním postižením (Baslerová, 2015b). V běžných školách je párová výuka jednou z možných pedagogických inovací. Od jejího zavádění do škol se očekává zkvalitňování výuky, diferencovaný přístup k učení žáků, ale také podpora učitelů v jejich profesním rozvoji (Breníková, 2020). Změnami financování regionálního školství mohou už nyní lépe dosáhnout na párovou výuku všechny školy. Nezbytné prostředky pro zajištění párové výuky jsou ve školách vytvářeny především pomocí šablon²⁰. I tak je ale párová výuka v běžných školách zatím chápána více jako nadstandard nebo jednotlivost než jako jeden z vlivných způsobů nebo dokonce klíčových principů kvalitní výuky.

²⁰ Šablony – finanční podpora škol MŠMT v rámci operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání

9.1 Účel a aktéři

Účel příkladu inspirativní praxe, pro který byl vyhledán a zpracován

Následující příklady inspirativní praxe párové výuky nabízejí jedno z řešení zajišťování kvalitní výuky v početných heterogenních třídách. Přinášejí také argumenty pro párovou výuku i v případě, že množství žáků ve třídách není příliš vysoké. Identifikované přínosy párové výuky směřují k jádru učitelovy odborné práce, tj. k plánování, řízení a reflektování diferencované a individualizované výuky v heterogenních třídách.

Cílem předkládaných příkladů inspirativní praxe ze dvou škol je:

1. představit počáteční a rozvinuté podoby spolupráce dvou učitelů ve výuce v podmínkách současné základní školy;
2. ukázat, že párová výuka má být integrální součástí diferencované a individualizované výuky a že podporuje integraci vyučovacích předmětů;
3. doložit, jaké přínosy má párová výuka pro žáky a učitele;
4. ukázat, že pro fungování párové výuky ve škole je důležité, když je součástí strategií školy a jejího rozvoje.

Aktéři, okolnosti, podmínky

V **první plně organizované škole ve velkém městě** jsme vedli rozhovory se čtyřmi párovými učitelkami v prvních ročnících, po uplynutí prvního měsíce školního roku.

První dotazovanou dvojici v první škole tvořily: třídní zkušená **učitelka Aneta** a **studentka 5. ročníku** oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ **Berta**. V tomto případě vznikla stabilní dvojice, i když ve třídě nejsou společně celý týden. Obě vztah vnímají jako vztah třídní učitelky a její pomocnice. Jejich vyučovací styly jsou poměrně odlišné, samy se také charakterizují jako rázná třídní učitelka a spíš tichá učící se studentka. Druhou dotazovanou dvojici tvořily začínající kvalifikovaná **učitelka Dita** a kvalifikovaná **učitelka Ester**, která však do profese vstupuje poprvé, po několika letech rodičovské dovolené. Tento vztah obě vnímají jako spíše vyrovnaný – obě se cítí být začínajícími učitelkami. Jejich vyučovací styly se dle jejich slov podobají. Ester dobírá hodiny ještě v dalších třech třídách, spolu s Ditou jsou ve třídě tedy rovněž jen menší část pracovního týdne. V monitorovaných třídách nejsou asistenti pedagoga a v době rozhovorů se ani nejevilo, že asistentů v těchto třídách bude potřeba.

Ve druhé plně organizované škole, která se nachází v malém městě, jsme vedli rozhovor se třemi délkou praxe různě zkušenými **učitelkami 2. stupně**. **Gábina** v rozhovoru uvažovala především z pozice vyučující přírodopisu, **Halka** jako vyučující angličtiny a **Ida** jako vyučující českého jazyka. Všechny tři jsou motivované pro párovou výuku, ochotné a schopné spolupracovat a svou práci reflektovat. Rozhovorů byla přítomna rovněž ředitelka

školy. V době rozhovoru ve škole učila víc jak polovina pedagogického sboru na 1. i na 2. stupni párově, ať pravidelně či jednorázově. Někteří takto učili dlouhodobě, jiní právě začínali. Párová výuka probíhá ve více třídách, v kombinaci různých předmětů i párů. Dvojice jsou dobrovolné, někdy založené i na užším přátelském vztahu. Výzvy ke spolupráci učitelé dostávají od kolegů, ne od vedení školy jako nařízení. Učitelé mají pro párovou výuku jednoznačně podporu vedení. Dle slov ředitelky: *„Musí jim tyto postupy připadat bezpečné, musí mít čas je vstřebat.“* Jedna z učitelek sděluje, jak je pro ně důležitá podpora vedením školy: *„Z vedení školy máme ty nejlepší podmínky, to je základ. Když se to rozhodne podpořit vedení a umožní učitelům spolupráci, tak to může i fungovat. Mám i kolegyně z jiných škol, kde ta podpora není a tam je pak těžké učit párově.“*

9.2 Spolupráce párových učitelů v první škole

V jádru sdělení budou v první škole představena (1) ohniska spolupráce začínajících učitelek Anety, Berty, Dity a Ester v prvních měsících výuky v prvních ročnících a (2) podmínky, které párovým učitelům v prvních ročnících nastavuje vedení školy.

Ohniska spolupráce Anety a Berty, Dity a Ester

V první škole se první měsíc společné výuky v prvních ročnících učitelky Aneta a Berta zaměřily především na pozorování žáků. Teprve se ukazuje, co žáci umějí a co potřebují. Výrazné rozdíly učitelky pozorují v sociálních dovednostech žáků. Aneta také často demonstruje na své pomocnici Bertě pravidlo nebo činnost, které požaduje od žáků, místo dlouhého vysvětlování: *„Žáci to tak lépe pochopí.“*

Dita a Ester upozorňují na ukazující se rozdíly mezi žáky ve čtení. Plánují ve své třídě začít dělit žáky při čtenářských aktivitách na dvě skupiny – na čtenáře a nečtenáře – a připravovat pro ně specifické činnosti.

Začínající učitelka Ester kvituje, že mohou být ve dvojici s Ditou v hodinách tělesné výchovy. Za obtížné považuje zvládnutí bezpečnosti žáků ve velké tělocvičně. Zvýšené nároky na obsluhu nejmladších žáků zmiňují Dita a Ester také ve výtvarné výchově. Pracovat ve dvojici jim vyhovuje také v dramatické výchově, která se na jejich škole vyučuje, umožňuje jim to využívat některých specifických technik (např. rozehrávání dialogu a vstupování do rolí) a lépe naplňovat principy daného předmětu.

Všechny čtyři dotazované učitelky na první škole registrují od počátku také přínosy párové výuky pro svůj profesní rozvoj. Studentka učitelství Berta pojmenovala, že záměrně napodobuje to, jak třídní učitelka Aneta podává žákům instrukce: *„Viděla jsem, jak jsi to řekla, zkusila jsem to taky a zafungovalo to.“* Oceňují možnost sdílet každodenní situace ve třídě, různé pohledy na společnou zkušenost, názory, návrhy řešení, možnost vzájemně se

inspirovat. Začínající učitelka Ester uvažovala, co by asi bylo, kdyby se ve třídě sešly dvě zkušené učitelky.

Podmínky, které párovým učitelům v prvních ročnících nastavuje vedení školy

Vedení školy vytvořilo podmínky pro párovou výuku v roce 2018/2019 poprvé. Vyčlenilo finance na párové učitele v prvních ročnících (i když s některými dílčími přesahy do vyšších ročníků) a s ohledem na potřeby a možnosti (úvazky, rozvrhy) určilo párovým učitelům (a tedy i třídním učitelům) dny a hodiny, kdy budou ve třídě ve dvojici. S tím, že budou mít párovou výuku, se učitelé seznámili v rámci přípravy nového školního roku. Vedení učitelům neslíbilo dlouhodobost párové výuky (určitě ne do 5. ročníku) s tím, že vše závisí na penězích, které vedení najde, na počtu lidí, možnostech rozvrhování. Mladí učitelé toto nastavení přijali bez problémů, s přesvědčením, že je vždy lepší, když v 1. ročníku budou dva, a ne jeden učitel. Všichni učitelé byli představeni rodičům žáků. Po měsíci výuky učitelé konstatovali, že žáci berou dva učitele ve třídě jako samozřejmost a přirozeně si tak zvykají na to, že budou komunikovat s různými dospělými, nejen se svým třídním učitelem, zvykají si, že v jejich třídě mohou být i další lidé, např. školní psycholog nebo studenti učitelství.

V této první škole se cíleně zakládá spolupráce širšího týmu pedagogických pracovníků, ne pouze spolupráce dvojic. Jednou za čtrnáct dní se pracovní setkávají učitelé všech paralelních prvních ročníků a společně plánují a reflektují program na čtrnáct dní, plán výuky i další společné aktivity (např. společný celoroční projekt, společné návštěvy divadel). Tato společná pracovní setkání učitelé hodnotí jako velmi užitečná, i když jedna hodina jednou za čtrnáct dní pravděpodobně neumožňuje dostatečné sdílení ani otevírání všech důležitých otázek, které zvl. začínající učitelky a začínající dvojice mohou potřebovat řešit. Na společnou domluvu mají párové učitelky z prvních ročníků také prostor bezprostředně po výuce. Při plánování diferencovaných činností mohou párové učitelky cíleně pracovat s tím, že mají buď velkou učebnu, nebo učebny, u kterých je k dispozici také herna. Ve třídách je okolo 24 žáků.

9.3 Spolupráce párových učitelů ve druhé škole

Z druhé školy budou rozsáhlé zkušenosti a myšlenky dotazovaných učitelek Gábiny, Halky a Idy tematizovány následovně: (1) k párové výuce vedou různé a většinou dlouhé cesty, (2) pro fungující párovou výuku je nezbytné „lidské sladění“ a shoda na cílech a pojetí výuky, (3) zkušenosti pároví učitelé uvažují o přínosech párové výuky na učení žáků, (4) párová výuka jako cesta k propojování vyučovacích předmětů a průřezových témat, (5) párová výuka je přijímaným způsobem profesního rozvoje méně zkušených i zkušených učitelů.

K párové výuce vedou různé a většinou dlouhé cesty

Učitelka Ida popisuje, jak se postupně dostala k párové výuce. Prvotním podnětem se stalo zapojení školy do projektu zaměřujícího se na podporu rozvoje škol. V jeho rámci dostali učitelé k dispozici tzv. pedagogické asistenty, většinou studenty posledního ročníku pedagogické fakulty. Navštěvovali školu v rámci pedagogických praxí se svým vysokoškolským učitelem a zaučovali se. Učitelka Ida sděluje: *„Já jsem toho využívala docela často, měla jsem možnost pracovat i s různými typy, bylo to dobrovolné, i když pedagogičtí asistenti to měli v rámci pracovní dohody – měli chodit pomáhat do hodin. Z počátku to fungovalo tak, že si asistent připravil aktivitu nebo jsme společně připravili aktivitu a postupně to vykrytalizovalo tak, že jsme si připravovali celé hodiny společně, pak jsem třeba část odučila já, část asistent nebo jsme je využívali na modelování žákům – ukazovali jsme jim, jak mají pracovat.“* Studenti, ale i učitelé se v párové výuce rozvíjeli především v postupech aktivního učení žáků, práce ve skupinách a formativním hodnocení, což bylo ve škole podpořeno i zaměřením dalšího vzdělávání učitelů.

Další podněty k párové výuce přinesla účast některých učitelů v dalších projektech, např. v projektu zaměřeném na práci s asistenty pedagoga, kde měli jednou do měsíce zpracovat modelovou lekci. Ida k tomu dodává: *„V rámci projektu jsem se dala dohromady s jednou pedagogickou asistentkou, která ve škole začala učit dějepis, a výsledkem bylo, že jsem měla v rozvrhu jednu hodinu, kdy jsme učily v páru. To je, jak to bylo u mě od začátku. Myslím, že tím, že jsme měly možnost si asistenta brát, jsme se toho hodně naučili a že i díky tomu nyní funguje spolupráce s asistenty pedagoga.“*

Ida popisuje i to, jak se profesní spolupráce páru vyvíjela dál. Od nadšeného společného tvoření nových lekcí postupně potřebovaly s kolegyní vidět i další smysl této jejich aktivity, např. že se jejich lekcí inspirovali také další učitelé: *„S kolegyní jsme si vždycky řekly, že vyprodukujeme výbornou lekci, nejdřív jednu za čtrnáct dní, pak z toho bylo jednu za měsíc, aby to bylo udržitelné. Aby to nebylo jen o tom, že chrlíme lekce, ale aby to bylo efektivní. V rámci projektu jsem musela lekce odevzdávat, tak je mohl použít ještě i jiný učitel na jiné škole jako modelové lekce. V rámci školy máme tyto lekce uložené na sdíleném prostředí a já jsem pak třeba zjistila, že lekci, kterou jsme s kolegyní vytvořily, pak používaly paní učitelky na 1. stupni. Třeba si ji zjednodušily, ale využily ji – to je strategie – ne pořád chrlit nové lekce, vybírat si, dotáhnout to. V tom se snažím pokračovat a připravovat jednu lekci za měsíc.“*

Další příklad cesty k funkční párové výuce uvádí Halka: *„Začalo to v angličtině a až později jsme se s kamarádkou dozvěděly, že se tomu říká metoda CLIL²¹. Začalo to s dějepisem, pak i v přírodopisu. Nyní tak pracujeme čtvrtým rokem. Připravenou lekci učíme pokaždé v jiné třídě, vždycky v šestém ročníku, letos i v sedmém. Můžeme si nad přípravou lekce sednout obě, vymyslíme cíle, hodně se doplňujeme, vymýšlíme, co tam s těmi dětmi budeme dělat, můžeme je hodně rozdělovat*

²¹ Content and Language Integrated Learning, tj. obsahově a jazykově integrované učení

i do víc skupin. Máme možnost pozorovat, jak pracují, když náhodou někdo nepracuje, tak se na to zaměříme. Když nestíhají, tak můžeme zvolnit. Pro nadanější děti zařazujeme náročnější angličtinu. Kolegyně si s nimi víc povídá a já jsem s dětmi, které tolik angličtinu neumí. Potom si o tom povídáme. Když jsme s lekcemi začínaly, tak jsme ve škole ještě měly naši pedagogickou konzultantku. Z hodiny jsme přišly třeba s tím, že to bylo hrozné a že to nefungovalo, ale ona byla nadšená, říkala, že si tam úplně všichni něco našli. Viděla, že se v té hodině děly zajímavé věci. Tak jsme pokračovaly dál. Když je ve třídě víc lidí, je možné pozorování. A když se o zkušenosti ještě dál mluví, dál nás to rozvíjí. Teď už víme, na co si dát pozor v třídním kolektivu a v různých třídách, víme, kde děti můžeme nechat víc spolupracovat. Je dobré, že se můžeme doplnit, když najednou jedna neví nebo děti neví nebo to od jedné učitelky nechápou, tak druhá učitelka to může vysvětlit jinými slovy.“

Ředitelka v souvislosti s diskusí nad cestami k funkční párové výuce vyzdvihuje především významnost dlouhodobé zkušenosti spolupráce s pedagogickými asistenty podpořené projektem a postupný, bezpečný a nenásilný proces integrování párové výuky do škály pedagogických postupů, které nyní zvládá a využívá většina učitelského sboru.

Další dvojice učitelů měly možnost poznávat párovou výuku, když v rámci podpory MŠMT šablonami pro školy měly dvakrát do měsíce vytvořit společnou lekci. Učitelky popisují vývoj společné práce nad lekcemi tentokrát podpořené finančně i časovou dotací: *„V rámci šablon bychom měly vytvořit dvě lekce za měsíc. Zpočátku jsme si daly za úkol vytvořit jednu lekci měsíčně. Na začátku, než jsme vytvořily hodinu, tak to bylo dlouhé, měsíc usilovné práce, i když jsme se navštěvovaly, potřebovaly jsme víc času než teď. Teď už víme, co bychom v hodině asi chtěly, jsme na to, co bychom s dětmi v hodině chtěly udělat, společně naladěné. Používáme postup EUR²², tak si rovnou říkáme, co dáme do evokace . . . a už nám na to stačí daleko méně času, čtrnáct dní, teď už i jen týden.“*

Pro fungující párovou výuku je nezbytné „lidské setkání“ a shoda na cílech a pojetí výuky

Mezi klíčovými faktory fungující párové výuky dotazované učitelky uvádějí „lidské setkání“ dvojice pedagogů. Ida k tomu sděluje: *„Odlišní být učitelé mohou, ale musí si rozumět lidsky. Někdo je systematický, jiný se nebojí improvizace, to by třeba nemuselo být na škodu, aby tito dva byli spolu. Může být dobré, když si jeden učitel hodinu přesně nastaví a pak něco nejde a ten druhý se nebojí něco spontánně vymyslet. Ale musíme se znát, být na sebe naladěni, aby ve třídě nebyl zmatek.“*

V této souvislosti je třeba uvést, že pedagogický sbor školy je proškolen v jedné z typologií osobnosti (Miková & Stang, 2010). Vedení školy tedy vytváří také podmínky pro to, aby učitelé rozuměli sami sobě, druhým a také možným přínosům i rizikům setkání různých osobnostních typů při společné činnosti, včetně párové výuky, aby měli znalosti také

²² EUR (evokace – uvědomění si významu informací – reflexe) – třífázový model učení. Slouží učitelům při plánování, řízení a reflektování konstruktivisticky pojeté výuky.

z oblasti psychologie osobnosti a užívali je ve své práci. Některé učitelky při rozhovorech pojmenovávaly, jaký jsou osobnostní typ, a jmenovaly možné přednosti toho, když se ve výuce setkají dva různé osobnostní typy učitelů: „Doplňují se, zaujmou více dětí, mohou si rozdělit typologicky podobné děti ke skupinové práci či individuální pomoci.“

Dalším faktorem, který podle Gábiny, Halky a Idy ovlivňuje efektivitu párové výuky, je sladění nebo sladování učitelů ohledně pojetí výuky. To je v případě této druhé školy důraz na konstruktivistické pojetí výuky prezentované programem Čtením a psaním ke kritickému myšlení²³, ve kterém se vzdělává „celá sborovna“. Párové učitelky společně plánují výuku v modelu evokace – uvědomění si významu – reflexe. Rizikem tohoto postupu často v praxi bývá, že učitelé přeceňují danou strukturu tohoto modelu učení a stavby hodiny a také jednotlivých atraktivních metod a zároveň podceňují závažnost dobré práce s cíli a vyučovacím obsahem. Dotazované učitelky si však význam práce s cíli výuky plně uvědomují: „Je důležité si uvědomit, o jaké cíle nám jde. Ze začátku mi to dělalo problémy. Ale když jsem se naučila si říct, co chci, aby děti uměly, čeho mají dosáhnout, pak mé hodiny nikdy nejsou jen na efekt. Musím se zamyslet, jestli každá jednotlivá aktivita, jednotlivý krok směřuje k tomu, abych naplnila konkrétní cíl. Když je to rozmyšlené, mohu si říct: tak všechny tyto aktivity měly žákům napomocť dosáhnout daného cíle. Důležité je specifikovat cíl slovy žáka, aby se s tím i oni ztotožnili. Takhle plánujeme hodiny.“

Dalším znakem kvalitní konstruktivisticky pojaté výuky je korespondence dobré práce s cíli a volby hodnotících a sebehodnotících postupů. Součástí společného promyšlení hodin/lekcí dotazovaných učitelek je také podávání zpětné vazby a formativní hodnocení, plánování konkrétních sebehodnotících aktivit. Učitelky také sdělují, jak si např. plánují, že si ve společných hodinách budou dělat poznámky o dětech při kooperativních činnostech, které dál budou samy i se žáky vyhodnocovat a na jejich základě plánovat další učení. Klasifikaci ponechávají v dané dvojici vyučujících v kompetenci oborového/třídního učitele.

Zkušeni pároví učitelé uvažují o přínosech párové výuky pro učení žáků

Učitelky vnímají přínos více vyučujících ve třídě pro žáky: „Vždycky, když děti pracují s textem, když můžeme chodit, doptávat se . . . na jakoukoliv aktivitu jsou dobří dva učitelé . . . jakmile chcete, aby spolupracovaly, pracovaly nějaké skupinky, tak se to v jednom člověku neuhlídá a nedáte jim tolik, jako když tam jsou dva (i asistent). Je to efektivnější. Děti jsou víc ve střehu.“

Ida si všímá možnosti lépe reagovat při párové výuce na odlišné potřeby jednotlivých žáků, dané rovněž osobnostními charakteristikami a učebními styly žáků i vyučujících: „I kdyby ve třídách bylo málo dětí, tak argumenty pro párovou výuku spočívají v tom, že se stává, že žák od učitele třeba něco nepochopí, ačkoliv mu to vysvětlují podle svého nejlepšího vědomí

²³ Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (Reading and Writing for Critical Thinking) je jedním z inovativních programů, který rozvíjí učitelské kompetence v oblasti přípravy a vedení konstruktivisticky pojaté výuky, cíleného rozvoje kritického myšlení a čtenářské gramotnosti žáků (viz např. Tomková, 2007).

a svědomí. Pak přijde někdo jiný, řekne mu to jinými slovy a svým jiným pohledem a najednou to žák pochopí. Každému sedí něco jiného a tím je i výuka více individualizovaná . . . My jsme prošli kurzem typologie osobnosti – já jsem intuitivní typ a mám ráda, když můžu rozvíjet, přemýšlet, být kreativní. Ale také vím, že jsou lidé systematictí, že mají rádi tabulky. Protože to vím a jsem o tom poučená, tak se snažím žákům nabízet různé činnosti. Ale jeden způsob je mi bližší a vím, že do hodin dávám víc úkoly typu: rozmýšlejte, tvořte. Věřím, že skupina dětí systematicků, která ve třídě převažovala, se mnou mohla mít problém. Když jsem u sebe měla kolegyni, která je systematicka, tak jsme to měly krásně rozdělené, já jsem přesně věděla, ke kterým dětem jdu já a ke kterým dětem jde ona. Věděla jsem, že i děti takto budou spokojenější. To, že jsme si řekly, jak to máme, je výsledek dlouhodobé, dvouleté spolupráce.“

Možnosti párové výuky v organizaci učení žáků si uvědomuje Gábina, učitelka přírodopisu. Konstatuje, že při využití párové výuky má reálné možnosti organizovat skupinovou práci, může lépe organizovat práci žáků s mikroskopem, na stanovištích, zajistit terénní vycházky, ohlídat bezpečnost většího počtu žáků i to, jestli a jak žáci ve skupinkách pracují. Může na druhém např. demonstrovat, co po žácích požaduje. Může více pozorovat žáky při práci a docházet k důvodům, proč žáci reagují konkrétním způsobem.

Dotazované učitelky rovněž zmiňují, že párovou výukou mohou zajistit pro žáky zábavnější učení. Tím, že jsou ve třídě dva učitelé, mohou být pro děti zajímavější, novější, žáci vidí zaujetí tématem u dvou lidí, nejen u jednoho. Výhodou párové výuky může být tedy také upoutání a zvýšení pozornosti žáků.

Párová výuka jako cesta k propojování předmětů a průřezových témat

Když dotazované učitelky mluví o své párové výuce, mluví rovněž o svých specializacích, vyučovaných obsazích, tématech a také o mezipředmětových vztazích a integraci učiva. Párově byla ve škole vyučována už řada předmětů, zvl. český jazyk, cizí jazyk, dějepis, přírodopis. Učitelky v rozhovoru uváděly zkušenosti z různých kombinací propojování předmětů párovou výukou. Výrazné je zvl. rozvíjení a využívání čtenářské gramotnosti žáků napříč dalšími vyučovacími předměty. Postupně, počínaje šestými ročníky, se na 2. stupni rozšiřuje metoda CLIL, již rozšířený způsob propojování výuky předmětu (např. dějepis, přírodopis) s cizím jazykem. Ředitelka během rozhovoru vzpomněla také na příklad, kdy párové učitelky připravily vydařené propojení literární a mediální výchovy: „*Děti v hodině porovnávaly odborný text z dějepis, s literárním textem z Deníku Anny Frankové, byly tam znalosti, dovednosti i postoje.*“ Zájem o párovou výuku mají ve škole také učitelé matematiky, kteří by i tímto způsobem rádi zajistili, aby se např. dalo diferencovat učivo pro žáky, kteří se hlásí na gymnázium, a pro žáky, kteří potřebují spíše opakovat.

Snaha o nalezení smysluplného způsobu propojení dvou oborů, předmětů, učitele vede k dalšímu promýšlení a proměně kurikula, organizace párové výuky, rolí obou oborových vyučujících ve výuce. Ida k tomu říká: „*V párové výuce, kterou jsem vedla s učitelkou*

dějepis, ona stanovovala dějepisný cíl a já jsem se zaměřovala na porozumění textu. Tím, že jsme spolu začaly spolupracovat, začala jsem se žáky dělat v českém jazyce od základu čtenářské strategie. Pak jsme je integrovaly do dějepisu, pak do výchovy ke zdraví, do výchovy k občanství a také jsme dokonce propojily výchovu k občanství s dějepisem. Děti měly možnost si uvědomit, jak je to všechno provázané, že to, co se učí v češtině, nevyužijí jenom v češtině. Tím, že jsme ve výuce dvě, máme víc znalostí, více hlav více ví. Mě by třeba nenapadlo to, co napadlo kolegyni dějepisářku a opačně.“

Párová výuka je přijímaným způsobem profesního rozvoje méně zkušených i zkušených učitelů

Dotazované méně zkušené i zkušené učitelky označují párovou výuku jako funkční cestu dalšího profesního rozvoje učitelů.

Pro Gábinu je přínosem, když jí druhý učitel, specialista v jiném oboru, dává zpětnou vazbu, jestli je její výklad dostatečně srozumitelný: *„Jsem ráda, že je se mnou ve třídě člověk, který není kovaný v přírodopise. Dává mi třeba zpětnou vazbu: tomu, jak to říkáš, děti nebudou rozumět, zformuluj to jinak, protože ani já jako dospělý člověk některé věci taky nevím. Koriguje mě v tom, jestli toho nechci po dětech na základní škole moc.“*

Ida se vrací k situaci, kdy jí párová výuka pomohla porozumět modelu konstruktivisticky pojaté výuky, zaužívanému ve škole: *„Já jsem začínala v plánování hodiny podle EUR a měla jsem vedle sebe kolegyni, která v tom byla zběhlá a pomáhala mi v tom. Bylo pro mě obohacující, že jsem měla u sebe člověka, který je o krok dál, vnímala jsem, že se od ní hodně učím. Kdybychom obě tápaly v tom, jaký budeme mít cíl a jak k němu dojdeme, bylo by vše víc zdouhavé a nemuselo by to mít efekt pro žáky.“*

Přínosy dlouhodobě rozvíjené párové výuky pro svůj rozvoj v profesní i osobnostní rovině shrnuje Ida: *„Párová výuka mi dala a dává reflexi vlastní práce, nutí mě to víc reflektovat. K tomu mám ještě druhého člověka. A říkala jsem si, že k tomu budu i víc využívat natáčení. Uvědomila jsem si, že na videu vidím, jak vidí žáci nás dvě. Jestli to pro ně není rušivé? Jestli si umíme správně předávat slovo? Jestli to na ně působí vyváženě? Já jsem hlavně ráda za spolupráci, a že mi druhý člověk dává zpětnou vazbu, že mě někdy usměrní. Že se může mezi nás rozložit, co se děje ve třídě, že si můžeme popovídat, co se ve třídě odehrálo a proč se to stalo . . . Když jsme si začaly důvěřovat, tak jsem teprve začala dostávat přesnou zpětnou vazbu. Pak už jsme si říkaly i to, co si normálně mezi kolegy neřeknete, že to se nehodí . . . Myslím, že jsem svou pedagogickou praxi i dost změnila. Stávalo se mi, že jsem s dětmi někdy nevycházela, a moje kolegyně mi kolikrát odkryla, proč. Daly jsme si nejvíc, co jsme mohly. Já jsem ji naučila plánovat v modelu EUR, metody, a ona mi zas ukázala velmi lidské jednání s dětmi.“*

Také ředitelka zdůrazňuje přínosy vytváření takových dvojic, ve kterých se ve spolupráci učí učitel méně zkušený od více zkušeného. Jako příklad uvádí dvojici, ve které je jeden učitel zběhlý v didaktické metodě profesora Hejného ve výuce matematiky a další se ji učí; dále uvádí dvojici, kde je učitel, který zná třídu, a učitel, který do ní vstupuje

poprvé. Nebo vzpomíná na dvojici, kde jeden učitel je zběhlý v párové výuce a druhý ne. Promyšlenou strategií vedení školy je také aktuální řešení situace v prvních ročnících: převažující začínající učitelé mají možnost spolupracovat s mentorkou, zkušenou učitelkou 1. stupně se sníženým úvazkem, která má osm vyčleněných hodin na mentorství v prvních ročnících. Letošní zajištění prvních ročníků je tedy i v této druhé škole promyšlené a už přináší dobré zkušenosti. Ředitelka uvádí, že tímto způsobem mohou zároveň někteří zkušení pedagogové najít ve škole své nové profesní zaměření a přirozeně připojit ke své roli učitele také roli interního mentora.

9.4 Reflexe a komentáře

V tomto příkladu inspirativní praxe jsme si stanovili celkem čtyři cíle. K naplnění uvedených cílů se nyní vyjádříme postupně.

(1) Na příkladu první školy jsme prezentovali počáteční krátkodobou zkušenost s párovou výukou v prvních ročnících ZŠ, kdy se žáci adaptují na školní prostředí. Tato párová výuka vykazovala spíše charakter spolupráce třídního učitele a asistenta pedagoga, který se ve třídě může věnovat i dalším žákům. Plnila především funkci více dospělých osob na početnou třídu, na zvládnutí řízení třídy, na podporu žáků v osobnostně sociální rovině.

Na příkladu druhé školy jsme ukázali rozvinutou podobu párové výuky na 2. stupni základní školy, která byla výrazně didakticky promyšlena. Aktivity párových učitelů byly zaměřeny především na společnou tvorbu, realizaci a reflexi (ukázkových) konstruktivisticky pojatých vyučovacích hodin/lekci a na integraci učiva různých předmětů. Tito učitelé, s dlouhodobou zkušeností se spoluprací s dalšími odborníky, při výuce reflektovali, co kdo dělá a jak to pomáhá žákům v heterogenních třídách, sledovali smysl spolupráce učitelů v rámci různých oborů, byli si rovněž vědomi přínosů párové výuky pro svůj další profesní rozvoj. Jejich promyšlené hodiny měly rovněž charakter inspirací do výuky také pro další učitele.

(2) Příklady potvrzují, že dva spolupracující učitelé ve třídě vytvářejí lepší podmínky pro uskutečňování diferencované a individualizované výuky, než když je ve třídě jeden učitel. Pároví učitelé měli větší možnosti pozorovat žáky při učení a dávat jim individualizovanou zpětnou vazbu a podporu, diferencovat učivo a učební činnosti podle potřeb a výkonnosti žáků (např. činnosti pro čtenáře a pro nečtenáře v 1. ročníku, různé úrovně náročnosti úkolů pro žáky při využití metody CLIL), modelovat učební a myšlenkové postupy, nacházet jasné a srozumitelné zadání nebo vyložení látky, organizovat skupinové a terénní činnosti. Párovou výukou učitelé připravovali žákům zábavnější učení, čímž připoutávali jejich

pozornost k učení. Dotazovaným učitelům bychom mohli ještě doporučit, aby se cíleně ve společné reflexi výuky zabývali také analýzou reálných výstupů z učení žáků.

Ve druhé škole tím, že se propojovali vyučující různých aprobací, byly postupně a přirozeně integrovány také některé předměty a jejich učivo. Např. společná výuka učitele dějepisu a českého jazyka vedla k cílenému rozvoji a používání čtenářských strategií v dějepisu. Příklad inspirativní praxe potvrzuje nosnost integrace předmětů (např. přírodopis, dějepis) s výukou cizího jazyka metodou CLIL, která je v literatuře už dobře popsáným postupem (např. Benešová & Vallin, 2015).

Ukázalo se rovněž, že pokud nebyl jeden z učitelů v párové výuce expertem na obsah, pak byla jejich spolupráce a tvořivost zaměřována na strukturu aktivit, přednostně v konstruktivisticky pojeté výuce, v činnostním či zážitkovém učení.

(3) Párové učitelky v první škole zaměřovaly svou pozornost především na utváření bezpečného prostředí ve třídě. Učitelky uváděly, že když byly ve třídě dvě, mohly tak lépe pomáhat nejmenším dětem zvládat řád a nastavovaná pravidla chování, pohybovat se bezpečně také v jiných prostorách, než je třída (např. ve velké tělocvičně), pracovat ve skupinkách, cítit se ve třídě dobře a bezpečně. Postupně učitelky diagnostikovaly také různé vzdělávací potřeby žáků a navrhovaly využití toho, že ve třídě učí v páru, k diferenciaci pedagogických postupů a práce s cíli a učivem, zvl. v oblasti rozvoje čtenářské gramotnosti. Význam párové výuky v tomto případě spatřujeme rovněž v aktivním zaučování a integrování začínajících a nových učitelů do chodu školy a do jádra pedagogické práce.

Ve druhé škole také využívají toho, že jsou ve třídě dva, na podporu řízení heterogenní třídy a organizování různorodých činností. Zároveň, a především, se ale zaměřují na přípravu a realizaci didakticky hluboce promyšlených výukových jednotek a situací, propojujících různé odbornosti vyučujících, a tedy i školního kurikula 2. stupně ZŠ. Tím, že se učitelé vzdělávají rovněž v typologii osobnosti a stylech učení a vyučování, uvědomují si při přípravách, realizaci i reflexi těchto výukových jednotek hluboce také potřeby, možnosti a limity aktérů, tedy žáků i vyučujících.

Pároví učitelé zdůrazňovali, že si musejí „sednout lidsky“, potkávat se v tom, o co jim ve vzdělávání žáků především jde. Postupně se sladovat v myšlení i v akci, vzájemně se doplňovat a dávat si zpětnou vazbu v hodině a po hodině. Vytvářet si vzájemně bezpečný prostor, aby se mohli dozvědět se důležité věci i o sobě, a na tom základě např. měnit některé své projevy a postupy práce ve třídě, dál se profesně rozvíjet. Pomáhá jim, když mají podobnou výbavu pedagogických a didaktických postupů (na podporu konstruktivistických postupů např. plánování v modelu EUR), když oba chápou nutnost stanovit si dobře cíl hodiny, zdokonalovat dovednosti organizovat skupinové práce, promýšlet také integrování formativního hodnocení do systému výuky. Postupně se zlepšují v dovednostech připravit

společně kvalitní hodinu, přicházejí na strategii, jak postupovat. Příprava jim s postupem času trvá kratší dobu, také tím, čím víc vědí o žácích, pro které hodinu připravují. Postupně si stanovují únosnou míru společných činností a úkolů (např. jedna společně připravená a odučená lekce za měsíc). Zkušené párové učitele motivuje, když přípravu lekce ještě dál dopracovávají, aby byla podnětná i pro další vyučující v kmenové i dalších školách. Někteří pároví učitelé tak mohou směřovat také k lektorské činnosti. Je-li párová výuka kvalitně zajišťovaná, může generovat v pedagogickém sboru dobré a ostatními přijímané interní mentory.

(4) V obou prezentovaných školách se párová výuka dělá v podmínkách, předem připravených vedením škol, ve kterých je spolupráce jedním z klíčových principů fungování a rozvoje školy. Funkční párová výuka je součástí pedagogických strategií školy, komplexu pedagogických a didaktických postupů a prostředků. V první škole byla párová výuka mladým učitelům určena vedením. Tito učitelé vědomě přišli pracovat do školy založené na principech spolupráce, zavedení párové výuky ředitelem školy jim proto nevadilo. V prvních ročnících tento krok vnímali především jako posílení počtu dospělých ve třídě.

Zvláště rozvinuté formy párové výuky ukázaly náročnost a dlouhodobost takovéto cesty a upozornily na podmínky, za kterých se párové výuce může dařit a spolupráce učitelů se může dále rozvíjet. Pároví učitelé ve druhé škole zúročují různé podněty ke spolupráci a k získávání zkušenosti se spoluprací s různými kolegy. Vedení školy postupuje nepřímou: „*Zeptej se, porad' se, jdi se podívat.*“ Postupně společně zkušenosti, osmělování a sblížování vedou časem k vzájemné důvěře učitelů, utváření spolupracujících dvojic a také ke generování těch, kteří mají co sdílet, mohou poradit, jsou přijímáni dalšími učiteli. I když párově učit ve druhé škole bylo prezentováno jako dobrovolné, bylo i zde zřetelné, že párová výuka je součástí dlouhodobé strategie rozvoje školy a rozvíjených pedagogických kompetencí učitelů. Vedení ví, že ve škole jsou i učitelé, kteří chtějí učit sami, za čímž může být nejen osobnostní nastavení, ale i strach někoho vpustit k sobě do třídy a absence zkušenosti s pozitivními důsledky párové výuky. Respektuje, že párová výuka nemusí být úplně pro každého, ale vytváří podmínky pro rozvoj dovednosti učitelů spolupracovat, která je pro učitelskou profesi nezbytná. Ročním pedagogickým plánem 2019/2020 vedení školy stanovilo, že učitelé budou pracovat v pracovních skupinách se zaměřením na rozvoj některé z gramotností a že každý učitel bude spolupracovat s některým ze svých kolegů, se kterým se domluví na vzájemných hospitacích nebo společných hodinách. Klíčovým se v této strategii stává vytváření a upevňování bezpečného prostředí nejen pro žáky, ale také pro učitele.

Závěry a diskuse

V uvedených **příkladech inspirativní praxe**, v souladu s jejich metodologickým zázemím v doceňujícím výzkumu (Bushe, 2012), jsou zachyceni převážně aktivní učitelé, kteří chtějí výzvy společného vzdělávání spolu s kolegy naplňovat a jsou také pro to ochotni měnit své již zaběhnuté pedagogické postupy. Příklady zachycují malé i velké školy, které nejen zřizují povinné specializované pozice na podporu společného vzdělávání v rámci školních poradenských pracovišť, ale často aktivně dosahují i na zastoupení dalších profesí a pozic na podporu zkvalitňování diferencované a individualizované výuky a prosazují spolupráci jako důležitý princip profesionální práce všech pedagogů. Uvedené příklady inspirativní praxe jsou tak ilustrací toho, kdy učitelé a další odborníci ve škole postupně nacházejí způsoby, kterými úspěšně naplňují ideu společného vzdělávání ve škole. Jsou také ilustrací rozvíjení profesních vztahů při spolupráci těch, kteří do školy přicházejí, aby pomáhali vytvářet všem žákům vhodné podmínky pro učení a dosahování učebních pokroků a úspěchů.

V příkladech inspirativní praxe jsou zastoupeni učitelé z 1. i 2. stupně základní školy, v jednom případě také ze střední školy. V příkladech, které jsme v této publikaci předložili, jde učitelům a dalším odborníkům, kteří přicházejí do školy na podporu společného vzdělávání, vždy, a především o **děti, žáky a studenty**. Uvažují o třídě v její heterogenitě i o jednotlivých žácích a jejich specifických vzdělávacích potřebách a podmínkách, především o dětech s lehkým mentálním postižením, poruchami autistického spektra, poruchami chování, osobnostními poruchami, poruchami učení, cizincích, žácích s odlišným mateřským jazykem, nadaných, o žácích ze sociálně znevýhodněného prostředí.

Příklady ukazují, že **učitelé** jsou v současnosti (příklady inspirativní praxe vznikaly v letech 2018–2020) mnohočetností nových, náročných a nestandardních situací ve škole hodně zatíženi. Z podstaty své profese ale hledají řešení každé situace. Jsou ochotni dělat ve škole i práci náležející jiné profesi/ pozici. Učitelovu pozornost ve třídě hodně zaměstnávají případy dětí s velmi výraznými specifickými potřebami a potížemi, např. v oblasti chování, jejichž situace a potřeby se většinou neustále mění a problémy nemají snadná a rychlá řešení. Učitelé se jim učí rozumět „za pochodu“ v autentické podobě a v konkrétních souvislostech a podmínkách třídních kolektivů. Sami nebo s dalšími odborníky hledají strategická i dílčí řešení. To limituje míru pozornosti, kterou učitelé mohou věnovat každému dalšímu žákovi v početné třídě.

Učitelé v současné situaci získávají či hledají participanty zvl. na výchovu. Na vytváření a upevňování bezpečného a podnětného prostředí pro učení žáků, na posilování a fungování otevřené a vstřícné komunikace mezi žáky, jejich rodiči a pedagogy, na upevňování zdravých a rozvíjení kooperativně založených sociálních vztahů mezi žáky, na poznávání a rozvíjení silných stránek osobnosti každého ze žáků, na doprovázení (slovy jedné z dotazovaných asistentek pedagoga „uzemňování“) těch žáků, kteří vlivem svých handicapů potřebují ještě víc jistoty, aby se mohli ve třídě cítit dobře, bezpečně a dosahovat pokroků v učení. A na řešení již vzniklých výchovných problémů, které nejsou většinou jednoznačné, není na ně univerzální návod, vyžadují hledání, zkoušení zvolených strategií, nepřinášejí vždy úspěch. To znamená, že současní učitelé jsou novou situací vedeni ke změně stylu a strategií řízení různorodé třídy (heterogenního třídního kolektivu, jak se uvádí rovněž v *Hlavních směrech vzdělávací politiky ČR do roku 2030+* (2020), s důrazem na prevenci a diagnostiku, tedy nejen na řešení výchovných problémů. Nejistotu ve zvládnutí výchovné složky komplexních pedagogických procesů pociťují jak začínající učitelé, kteří přicházejí do praxe málo připraveni na svou výchovnou roli, tak zkušení učitelé, pro něž společné vzdělávání také přináší nové nároky na profesní znalosti a dovednosti. To potvrzují také výsledky dalších výzkumů, které ukazují, že se jak začínající, tak zkušení učitelé necítí být na řešení řady edukačních situací připraveni (např. Šimoník, 1994; Janík et al., 2017).

Učitelé znovu zvažují význam výchovně zaměřených cílů, obsahů a činností ve vzdělávání a ve výuce. To je výzvou především pro učitele na 2. stupni ZŠ, kteří se ve své výuce stále více zaměřují na vyučované obsahy a jen obtížněji se jim daří reagovat na potřeby a pokroky každého jednotlivého žáka. Také Česká školní inspekce v tomto kontextu dokládá, že ve výuce není aktivní zapojování žáků dostatečné a stále převládá frontální výuka (*Kvalita a efektivita . . .*, 2018). Nově je diskutována nelehká a zároveň nezastupitelná role třídních učitelů, kteří pro naplnění této role hledají vhodnější podmínky, spočívající také ve fungující spolupráci s dalšími odborníky ve škole, např. jak ukazují naše příklady spolupráce učitelů se školním speciálním pedagogem, školním psychologem a s metodikem prevence.

Příklady ukazují také přínosy více osob (např. příklady inspirativní praxe o spolupráci párových učitelů a učitelky s asistentkou pedagoga) při konstruktivisticky pojaté výuce, která koresponduje s požadavky na výuku vnitřně diferencovanou, individualizovanou a zaměřenou na rozvoj osobnosti a sociálních vztahů. Více osob ve třídě umožňuje reagovat na aktuální stav i vývoj pedagogických a výukových situací a vzdělávacích potřeb a pokroků jednotlivých žáků nebo alespoň skupin žáků. Žáci tak mohou dostávat individualizovanou a více personalizovanou okamžitou podporu a zpětnou vazbu. Zvyšuje se jejich pozornost ve výuce. Výuka probíhá v dopředu promyšleném plánu a dvojice pedagogů, kteří na výuce participují, své plány, průběh i dopady výuky s různou mírou intenzity sdílejí. Tím se také dál profesně učí.

Učitelé mají většinou snahu budovat otevřenost, i když někteří mají silně zakódováno zvládat třídu sami, případně s jednou nejbližší osobou, např. asistentem pedagoga, který je ve třídě po celou dobu výuky. Učí se postupně říct si o kolegiální podporu v případě, že řešení situace přesahuje jejich zkušenost, kapacitu a odbornost, zvl. při řešení komplikovaných výchovných situací a výrazně specifických potřeb žáků. Odborníky získávají či hledají také pro komunikaci s rodiči žáků.

V současnosti už nejde ve většině případů o **nové pomáhající profese či nově zřízené specializované pozice** na podporu společného vzdělávání. Součástí sledovaných pomáhajících profesí či pozic je nejen péče o žáka a třídu, ale také o učitele. To, co je nové, je hledání lidí, profese a pozice získávají nové významy, ve školách i vně jsou nové podmínky. Ve specificky nelehké situaci se v současnosti ocitá sociální pedagog, jehož pozice ve škole nemá oporu v legislativě, a tím ani v jasně definovaných odpovědnostech a náplni práce. Náš příklad inspirativní praxe přispívá k vymezení jeho role a významu ve společném vzdělávání, zvl. ve školách v blízkosti vyloučených lokalit, s větším počtem žáků ze sociálně znevýhodněného nebo kulturně odlišného prostředí.

Přestože většina profesí i specializovaných pozic ve škole, včetně jejich profesních činností a rolí, je už dlouho definovaná, příklady inspirativní praxe ukazují, že ve školách v současnosti často postupují jinak. Jejich náplň se v každé škole postupně vyvíjí, upřesňuje podle podmínek, filozofie a strategií rozvoje školy, podle toho, jací jsou v ní lidé a jaké konkrétní problémy řeší. Někteří odborníci i sami upřesňují, co ve škole budou dělat (příklad školního psychologa). Náplň činnosti dalších odborníků ve škole a specializovaných pozic pro učitele tak nemusí být ve škole zcela jasná, a nejen učitelé mohou mít o práci daného odborníka či pozice ve škole nejasnosti. Naše příklady ukazují, že v současných školách dělají některé stejné činnosti lidé v různých profesích a specializovaných pozicích, především podle personálního obsazení a možností a podle naplňování vizí vedením školy (např. koordinace a vedení preventivních programů školním psychologem nebo metodikem prevence, péče o asistenty pedagoga školním speciálním pedagogem nebo školním psychologem). Nejasná náplň činnosti a nevyjasněné odpovědnosti dalších odborníků a učitelů ve specializovaných pozicích ve škole mohou v současnosti být, jak ukazují výzkumy praxe (např. Vítečková, 2018), dalším vážným důvodem, proč se učitelé cítí být nejistí v řešení edukačně náročných situací.

Utváření **nových profesních vztahů učitelů s dalšími odborníky ve škole** je dlouhodobým procesem. Učitel a další odborníci se ke spolupráci hledají. Při společné činnosti nebo úkolu si postupně vyjasňují svá, často nejasná nebo odlišná očekávání. Učitel hledá především lidsky blízkého člověka. Také proto nejde vždy nejprve o to, jestli tento odborník je už zkušeným ve své profesi. Také další odborníci ve škole či učitelé v nových pozicích mohou být začínající, tedy i méně zkušení než někteří učitelé. I další odborníci ve škole mohou zůstat osamoceni, málo přijímáni dalšími kolegy (jak upozorňuje např.

příklad spolupráce učitele s metodikem prevence). Spolupracovat znamená také společně plánovat a reflektovat. To s sebou nese značný časový a organizační nárok. Také proto se spolupráce daří zvláště tam, kde profesní vztah funguje i po lidské stránce. Cenné je to, že si učitel (učitelé) a další odborník (odborníci) vzájemně přinášejí jiné pohledy na třídu, dítě, způsob prevence či řešení situace či problému. Klíčová je otevřenost učitelů ke spolupráci s dalšími odborníky i odborníků s učiteli. Přesto jsou i učitelé, kteří vše chtějí dál řešit sami.

Velmi důležité pro stav spolupráce učitelů s dalšími odborníky ve škole je **vedení školy**. Také vedení školy je nuceno měnit svůj styl řízení a vedení. Nefunguje tvrdý manažerský styl. Nutný je důraz na otevřenou komunikaci, vztahy, kulturu vztahů a školy, v propojení s příležitostmi k profesnímu růstu a zvyšování autonomie a odpovědnosti členů týmu. K budování motivace i dovednosti učitelů spolupracovat s dalšími kolegy přispívá vytváření příležitostí ke spolupráci přímo v praxi a způsob nastavování dalšího vzdělávání učitelů ve školách. Spolupráci nelze nařídit, lze ji ale podporovat vytvářením vhodných podmínek, zajímavými profesními úkoly a celkovým nastavením strategií rozvoje školy a pedagogického sboru školy. Skutečná, ne pouze formální spolupráce učitelů s dalšími odborníky se stává součástí charakteristiky celé školy, její vize a strategií naplňování této vize. Některé naše příklady inspirativní praxe ukazují, jak to některé školy dělají, když se jim více méně daří aktivně a také úspěšně řešit nové profesní potřeby učitelů, zavádět kolegiální podporu a realizovat funkční způsoby dalšího vzdělávání nejen učitelů, ale např. také asistentů pedagoga (zvl. příklad párové výuky). Přesto je třeba konstatovat, v souladu s výzkumy, které dokládají, že systém kolegiální podpory či mentoringu ve školách je nedostatečný (např. Vítečková, 2018), že reálná zkušenost se spoluprací učitelů s dalšími odborníky, vzhledem k potřebám společného vzdělávání, je ve školách stále spíše minoritní, často krátkodobá, málo reflektovaná.

Kvalitu spolupráce učitelů s dalšími odborníky ve škole na podporu společného vzdělávání výrazně ovlivňují **vnější podmínky**. Získávání prostředků je vázané na podpořeného žáky. Protože jejich situace se ale opakovaně mění, nezakládá tento způsob získávání prostředků dostatečně stabilní podmínky pro utváření dlouhodobých profesních vztahů učitelů s dalšími odborníky ve škole. Vzhledem ke stále chybějícímu kariéernímu řádu školy také spíše samy řeší, jak podporovat a motivovat své nejlepší učitele, přesahující rámec své třídy nebo i školy, a také jak získat do své školy další kvalitní odborníky.

Prostřednictvím příkladů inspirativní praxe jsme ukázali, že komplexní učitelská profese se po roce 2016, se vstupem společného vzdělávání do všech základních škol, výrazně proměňuje a že se bude měnit i nadále. Aktivní učitelé, o kterých referují naše příklady inspirativní praxe, zastávají často nejen v malých, ale i ve velkých školách více rolí najednou (vedle učitelské role jsou někteří z nich zároveň také výchovnými poradci nebo metodiky prevence). Zvýrazňuje se participativní a kooperativní povaha učitelské profese.

V novém kontextu společného vzdělávání je přirozené, že učitel už nemůže zůstat na třídu sám. Do pedagogických situací, ve kterých dříve jednal často izolovaně, vstupují nyní další odborníci z pomáhajících profesí a učitelé v dalších specializovaných pozicích ze školních poradenských pracovišť. Přebírají některé doposud výsostně učitelovy úlohy. Učitelé pracují také s vnějším posouzením a návrhy řešení jednotlivých případů dětí a situací třídy nebo očekávají servis od dalších odborníků, zvl. od speciálního pedagoga nebo školního psychologa. Proměňuje se tak vnímání třídy učitelem, který tím sice přestává být vlastníkem všech dostupných informací, získává ale plastičtější a méně subjektivní obraz dítěte, třídy, situace, problému. A nachází tak znovu větší prostor pro naplňování odpovědnosti za jádro učitelských profesních činností, kterými je vnitřně diferencovaná a individualizovaná výuka.

Má-li být tato důležitá strategie, tedy personální navyšování a rozšiřování škály profesí, které zajišťují společné vzdělávání ve školách, účinná, je nezbytné, pokud jde o vnitřní podmínky, aby jednotliví aktéři směřovali ke stejnému cíli, měli jasné role, komunikovali, spolupracovali. To se může dít za předpokladu, že jsou k tomu ve škole cíleně a dlouhodobě vytvářeny podmínky, komunikována také specifika profesních vztahů, řešena hierarchie řízení a vedení ve škole. Zásadní je předpoklad, že se spolupracující učitelé a odborníci sblíží nejen odborně, ale i lidsky.

Úspěch započaté náročné cesty ke společnému vzdělávání **spatřujeme** především v pojmání společného vzdělávání jako cesty ke kvalitní diferencované a individualizované výuce v heterogenních třídách, zaměřené na rozvoj žáků v kognitivní i socio-emocionální oblasti. Z hlediska pedagogů a dalších odborníků ve škole **úspěch spatřujeme** ve vytváření podmínek pro postupné přibírání odpovědností a rolí jednotlivých učitelů i dalších odborníků ve škole, pro kolegiální podporu a profesní rozvoj začínajících i zkušených učitelů, pro posilování profesní kompetence učitelů ke spolupráci. V širších souvislostech pak **úspěch spatřujeme** ve větší důvěře školám, dlouhodobých investicích do kvalitního přípravného vzdělávání učitelů, ředitelů, dalších odborníků na podporu společného vzdělávání a celých týmů škol, do budování nové kultury školy a vytváření podmínek pro společné vzdělávání ve všech školách v celé České republice.

Shrnutí

Spolupráce učitele s dalšími odborníky v realitě společného vzdělávání

Anna Tomková, Helena Hejlová, Miroslav Procházka, Marie Najmonová

V souvislosti s nutností v sociálně spravedlivém systému vzdělávání pečovat o to, aby všichni žáci a studenti dosahovali maximálního možného pokroku a osobnostního růstu, přináší monografie kolektivu autorů sedm případů z praxe, především základních škol. V kontextu vzdělávání, které je vymezováno jako společné vzdělávání, případně inkluzivní, se od jeho plošného zavádění od roku 2016 přirozeně akcentuje profesní potřeba učitelů spolupracovat s dalšími odbornými profesemi a specialisty, zejména v rámci školního poradenského pracoviště. Vzdělávací, a zvláště výchovný cíl školy nabývá aktualizované hodnoty – žít společně a učit se podle svých nejvyšších možností. To předpokládá, aby učitelé rozpoznávali individuální potřeby, možnosti a rozvojové potenciality žáků. Vůči tomuto profesnímu nároku nemohou zůstat osamoceni, uzavřeni do své třídy, učební skupiny, do vzdělávacího obsahu, který vyučují. Tento přístup není samozřejmostí, naopak je výzvou, potencialitou, šancí. Vůči ní učitelé, zejména třídní, a vedení škol sehrávají klíčovou roli.

Výzkum, jehož výsledky jsou prezentovány v této knize, byl prováděn v rámci Individuálního projektu systémového APIV A „Společné vzdělávání a podpora škol krok za krokem. Implementace Akčního plánu inkluzivního vzdělávání – metodická podpora“ (pod záštitou Národního ústavu pro vzdělávání v letech 2017–2019 a Národního pedagogického institutu České republiky v roce 2020) a dalších výzkumných zdrojů z Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

Knihy má teoreticko-empirický charakter. První kapitola se zabývá klíčovými vlivy zdůvodňujícími učitelovu kompetenci spolupracovat s dalšími odborníky ve škole. Ukazuje, jak širší kontext celospolečenských změn a koncept společného vzdělávání ovlivňují školní edukaci a jádro učitelské profese směrem k diferenciaci a individualizaci výuky.

Druhá kapitola metodologicky ukotvuje zvolený výzkumný postup, kterým jsou polostrukturované rozhovory realizované s pedagogickými pracovníky a dalšími specialisty na vybraných aktivně hledajících školách v letech 2018–2020. Rozhovory jsou zpracované do případových studií, s cílem nabídnout příklady inspirativní praxe. Příklad inspirativní praxe

autoři vymezují jako specifickou podobu příkladů dobré praxe, který však odráží spíše aktuální vzorek reality, nikoliv vzor nebo doklad o obecné účinnosti příkladu vzhledem k stanovenému cíli. Zvolený výzkumný postup je spíše svědectvím o procesu hledání, byť se zdůvodněně předpokládá, že nalezená cesta bude v praxi také obecněji realizovatelná a účinná. Těmito okolnostmi je také určen obsah a struktura jednotlivých příkladů spolupráce. Obsahem jsou pedagogické procesy, které se ve společném vzdělávání nutně proměňují. Stejně tak jejich podmínky personální, materiální a organizační. Struktura příkladů je pro všechny případy společná: (1) vztažný rámec zasazuje sdělení do kontextu školy, na níž probíhalo výzkumné šetření; (2) účel a cíl příkladu inspirativní praxe, pro který byl vyhledán a zpracován; (3) aktéři, kteří do příkladu vstupovali a byli současně účastníky výzkumu, dále okolnosti a podmínky, které ovlivňovaly jejich vstup do spolupráce s další osobou ve třídě; (4) vlastní sdělení neboli jádro případu inspirativní praxe představené v dílčích tématech typických pro případ; (5) reflexe a komentáře, které byly výsledkem další analýzy a interpretace v rámci základního kontextu společného vzdělávání.

Ve třetí až deváté kapitole jsou představeny postupně příklady inspirativní praxe ze spolupráce učitele s asistentem pedagoga, se školním speciálním pedagogem, se školním psychologem, se sociálním pedagogem, dále s kolegy učiteli ve specializovaných pozicích, tj. s výchovným poradcem a s metodikem prevence. A jako případ spolupráce, když dva učitelé pracují společně v jedné třídě, je uvedena párová výuka.

Zpracované příklady z praxe ukázaly, že učitelé v současné situaci chtějí získat spolupracovníky zvláště na výchovnou složku komplexních pedagogických procesů. Nejistotu v této oblasti pocítují jak začínající, tak zkušení učitelé, kteří vnímají nové nároky na své znalosti a dovednosti. Jedná se zejména o vedení těch žáků, kteří vlivem svých handicapů potřebují ještě víc jistoty, aby se mohli ve třídě cítit bezpečně a dosahovat pokroků v učení. Potřeba spolupráce se ukazuje také při prevenci a řešení již vzniklých výchovných problémů, které nejsou většinou jednoznačné, není na ně univerzální návod, vyžadují zkoušení zvolených strategií, nepřinášejí vždy úspěch. Učitelé hledají především lidsky blízkého člověka. Učí se postupně vyžádat si kolegiální podporu ve výuce i pro komunikaci s rodiči žáků a studentů, vyjasňují svá, často nejasná nebo odlišná, očekávání. Jedná se o dlouhodobý proces. Pracovní náplň odborných profesí a pozic se v každé škole postupně upřesňuje podle podmínek, vize a strategií rozvoje školy, podle toho, jací jsou v ní lidé a jaké konkrétní problémy řeší. Při tom všem sehrává důležitou roli vedení školy. Osvědčuje se důraz na kulturu školy s otevřenou komunikací, péčí o vztahy propojenou s příležitostmi k profesnímu růstu a zvyšování autonomie a odpovědnosti členů týmu. Pro učitele je podstatné, že i když přestává být vlastníkem všech dostupných informací o žácích a studentech, spoluprací s odborníky a specialisty získává plastičtější a méně subjektivní obraz dítěte, třídy, situace, problému. A nachází tak znovu větší prostor pro naplňování své profesní odpovědnosti za jádro učitelských činností, kterými je výuka, nyní v heterogenních třídních kolektivech nutně vnitřně diferencovaná a individualizovaná.

Summary

Cooperation Between Teachers and Other Specialists when Implementing Inclusive Education

by Anna Tomková; Helena Hejlová; Miroslav Procházka; Marie Najmonová

This monograph presents seven case studies that focus on primary schools aiming to ensure the maximum achievement of all pupils as well as their personal development in a socially-just educational system. Since the implementation of inclusive education in 2016, it has accentuated the need for cooperation among teachers and specialists, in particular with school counselors. Schools have expanded their educational goals, incorporating values that embrace living in a united society and helping individual pupils achieve their greatest potential. This assumes that teachers are able to recognize their pupils' individual needs and potential. In light of the new professional expectations of teachers, it is important that they are not left on their own, isolated in their classrooms with their pupils and curriculum. The implementation of this new approach cannot be taken for granted – on the contrary, it is a challenge which offers new opportunities. A key role is played by teachers, especially form teachers and the school leadership team.

This book presents results of the research project "Inclusive education and support of schools step by step: Implementation of the Action Plan of Inclusive Education – Methodological Support." It was carried out under the auspices of the National Institute for Education in 2017–2019 and the National Pedagogical Institute of the Czech Republic in 2020 within the framework of the IPs APIV A project. The book also presents additional research by the Faculty of Education of the University of South Bohemia in České Budějovice.

The book has a theoretical-empirical character. The first chapter deals with key factors that justify cooperation among teachers and other professionals in the school. It presents how the broader context of societal change and the concept of inclusive education is affecting the educational system and as well as the fundamental role of the teacher: to differentiate and individualize the approach to teaching.

The second chapter presents the methodology that anchors the research procedure: semi-structured interviews with pedagogical staff and other specialists at selected schools which were experimenting with new approaches in 2018–2020. Interviews are incorporated in the case studies in order to offer examples of inspirational practice.

Inspirational practice is defined by the authors as a specific form of good practice which reflects the current situation in schools rather than presenting an ideal or simply giving evidence of its general effectiveness. The chosen research method is a testimony to the process of exploration, although it is assumed that the path found will be feasible and effective in practice. These circumstances are also determined by the content and structure of specific examples of cooperation. The content of the chapter highlights educational processes that are necessary to change when implementing inclusive education, as well as issues relating to the conditions of staffing, materials and organization.

The structure of the case studies is the same in all cases: (1) the frame of reference is the context of the school where the research was conducted; (2) the goals and explanation of why the example of inspirational practice was chosen; (3) the stakeholders who were also participants in the research and the circumstances that influenced the initiation of their cooperation with others in the class; (4) the message itself - the core aspects of the inspirational practice presented in typical class topics; (5) reflections and comments that came out of rather analysis and interpretation within the context of co-education.

In the third to ninth chapters, examples of inspiring practice are given: the cooperation of a teacher with a teacher's assistant; cooperation with a special needs teacher, with a school psychologist, with a social worker or with colleagues who specialize in counseling and methods of prevention. An example of co-teaching is presented as an example of cooperation.

Based on the examples from inspirational practice, teachers would like to collaborate with others, in particular when dealing with behavioral issues that are part of the complex educational process. Experienced teachers as well as beginning teachers lack confidence in this area, as they feel that there are new demands on their knowledge and skills. It is especially challenging to support pupils with special needs, to give them a sense of security in the classroom and to enable them to make progress in learning.

The need for cooperation is also necessary to prevent and solve other educational problems. These problems are not usually unambiguous, and there is no universal solution to them. On the contrary, they require the teacher to try various strategies which are not guaranteed to succeed. When seeking a partner with whom to cooperate, teachers are primarily looking for someone whom they like and feel close to. Over time, they learn to ask their colleagues for support both when it comes to teaching as well as communication with parents so they are able to clarify differing expectations. It is a long process. The workload required of the specialists and for what they are needed in each school gradually becomes clear based on the conditions, vision and strategies of the school and plans for development. This depends on the personalities of the people working at each school and the specific problems they face. The school management plays an important role.

It is particularly effective when a school prioritizes communication, relationships are nourished, there are opportunities for professional growth, and teachers are given autonomy and responsibility for other team members. It is essential for teachers to acquire a more complex, less subjective understanding of their students, their class and their situation. Even if they do not have access to all of the available information about the pupils, they can develop this through cooperation with experts and specialists. In this way, they can find more opportunities to fulfill their primary professional responsibility: to provide learning opportunities to children in a heterogeneous class group in a way that is differentiated and individualized.

Literatura a další zdroje

Asistent pedagoga. (2019). Praha: Meta, o.p.s. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/asistent-pedagoga>.

Bacic, J., Diebäcker, M., & Hammer, E. (Eds.) (2008). *Aktuelle Leitbegriffe der sozialen Arbeit. Ein kritisches Handbuch.* Wien: Erhard Löcker.

Baslerová, P. (2015a). *Školní psycholog. Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/personalni-podminky/12-2-4-skolni-psycholog/>.

Baslerová, P. (2015b). *Druhý učitel. Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění.* Univerzita Palackého v Olomouci. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/personalni-podminky/12-2-2-druhy-ucitel/>.

Bauman, Z. (2008). *Tekuté časy. Život ve věku nejistoty.* Praha: Academia.

Belz, H., & Siegrist, M. (2001). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení.* Praha: Portál.

Bendl, S. (2011). *Kázeňské problémy ve škole.* Praha: TRITON.

Bendová, A. (2016). Třídní učitel v sociálních vztazích se svými žáky: případová studie. *Pedagogická orientace*, 26(2), 252–271.

Benešová, B., & Vallin, P. (2015). *CLIL – inovativní přístup nejen k výuce cizích jazyků.* Praha: Pedagogická fakulta UK.

Breníková, J. (2020). *Podpora profesního rozvoje učitelů jako nástroj zvyšování kvality školy* (disertační práce). Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/download/140087074>.

Bruner, J. S. (1965). *Vzdělávací proces.* Praha: SPN.

Bushe, G. R. (2012). Appreciative inquiry: Theory and critique. In D. Boje, B. Burnes & J. Hassard (Eds.), *The Routledge Companion To Organizational Change.* Routledge, (s. 87–103). Oxford: Routledge.

Cook, L. (2004). *Co-Teaching: Principles, Practices, and Pragmatics*. Northridge: California State University. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED486454.pdf>.

Čech, T. (2011). Škola a její preventivně výchovná strategie jako předpoklad rozvoje kompetencí dětí. *Prevence*, 8(7), 4–7.

Dezzuter, O. (2009). La collaboration interprofessionnelle, une clé de la continuité des apprentissages. In M. Coupremagne (ed.), *Les dynamiques des apprentissages* (s. 22–34). Bruxelles: De Boeck.

Feřtek, T. (2015). *Co je nového ve vzdělávání*. Praha: Nová Beseda.

Gallà, M., Aertsen, P., Daatland, Ch., DeSwert, J., Fenk, R., & Fischer, U. (2005). *Jak ve škole vytvořit zdravější prostředí. Příručka o efektivní školní drogové prevenci*. Praha: Úřad vlády ČR.

Hanušová, S., & Pišová, M. (Eds.). (2017). *Chtějí zůstat, nebo odejít? Začínající učitelé v českých základních školách*. Brno: Masarykova univerzita.

Havlík, R., Halászová, V., & Prokop, J. (1996). *Kapitoly ze sociologie výchovy*. Praha: PedF.

Havlůjová, H., Foltýn, D., & Charvátová, K. (2012). Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví a vzdělávání pro udržitelný rozvoj v ČR. *Envigogika*, 7(3), 1–14. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/270552300_Vychova_ke_vztahu_ke_kulturne_historickemu_dedictvi_a_vzdelavani_pro_udrzitelny_rozvoj_v_CR.

Havlůjová, H., Najbert J., Babišová, L., Cejpková, L., Galgociová, J., Hantonová, H., & Velešík, V. (2014). *Paměť a projektové vyučování v dějepise*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů.

Havrdová, E. (ed). (2016). *Příručka dobré praxe v oblasti inkluze v předškolním vzdělávání v České republice, v Anglii, na Slovensku a ve Walesu*. SCHOLA EMPIRICA, z.s.

Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál.

Helus, Z. (2014). Edukace jako projev starosti o člověka. In R. Jedlička (ed.), *Teorie výchovy – tradice, současnost, perspektivy* (s. 13–34). Praha: Karolinum.

Helus, Z. (2015). Pedagogika hledající sama sebe. Stať k diskusi nad přednáškou W. Brezinky. *Pedagogika*, 65(2), 207–218.

Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. (2020). MŠMT ČR. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>.

Horáčková, I. (2015). *Metodika práce asistenta pedagoga. Spolupráce s učitelem*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

- Hroncová, J., Niklová, M., Hanesová, D, & Dulovics, M. (2020). *Sociálna pedagogika na Slovensku a v zahraničí – teoretická reflexia a prax*. Banská Bystrica: Belianum, Univerzita Máteje Bela v Banské Bystrici.
- Chvál, M. (2018). *Na naší škole nám záleží*. Praha: Portál.
- Janík, T., Wildová, R., Uličná, K., Minaříková, E., Janík, M., Jašková, J., & Šimůnková, B. (2017). Adaptační období pro začínající učitele: zahraniční přístupy a návrhy řešení. *Pedagogika*, 67(1), 4–26.
- Janík, T., Píšová, M., & Švec, V. (2019). Editorial. *Orbis scholae*, 13(1), 5–7.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1989). *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Edina: Interaction Book Company.
- Kartous, B. (2019). *No Future*. Praha: Nakladatelství 65. pole.
- Kasíková, H. (2009). *Kooperativní učení a vyučování: Teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum.
- Kasíková, H. (2013). Zkušenostní učení v příběhovém dramatu a učitelské vzdělávání. In J. A. Moon et al. *Krajínou zkušenostně reflektivního učení* (s. 68–82). Brno: Masarykova univerzita.
- Kasíková, H. (2017). Kooperativní učení ve výuce: teorie – výzkum – realita. *Pedagogika*, 67(2), 106–129.
- Kasíková, H., & Dubec, M. (2009). Spolupráce učitelů: Od větší k menší neznámé. *Studia paedagogica*, 14(1), 67–86.
- Kasíková, H., & Valenta, J. (1994). *Reformu dělá učitel aneb Diferenciace, individualizace, kooperace ve vyučování (Pohledy pedagogické)*. Praha: STD.
- Knotová, D., Hloušková, L., Kánská, M., Lazarová, B., Ondráčková, L., Šafrová, A., ... Vašáková, A. (2014). *Školní poradenství*. Praha: Grada Publishing.
- Kotásek, J. (2002). Modely školy budoucnosti. In E. Walterová (Red.), *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu* (s. 8–24). Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta.
- Krajník, V., Hejda, J., & Štrach, P. (2004). Polemika o tom, ako zlepšiť organizáciu boja s drogami v ČR a SR. Diskusní fórum Bulletinu NPC. *Bulletin NPC č. 1/2004* (s. 19–29). Praha: Národní protidrogová centrála.
- Kratochvílová, J., & Havel, J. (2012). Individualizace a diferenciacie ve výuce – základní podmínka pro vzdělávací strategie ve škole podporující inkluzi. In V. Ježková, *Kvalita ve vzdělávání. XX. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 358–370). Praha: Pedagogická fakulta UK.

Kratochvílová, J., Horká, H., & Chaloupková, L. (2015). *Rozvoj osobnostních a profesních kompetencí učitele 1. stupně základní školy*. Brno: Masarykova univerzita.

Kratochvílová, J., & Svojanovský, P. (2019). *Standard kvality profesních kompetencí studenta*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity.

Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání. (2019). Praha: ČŠI. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Kriteria-hodnoceni/Kriteria-hodnoceni-2019-2020>.

Kucharská, A., Mrázková, J., Wolfová, R., & Tomická, V. (2013). *Školní speciální pedagog*. Praha: Portál.

Kulturní dědictví a udržitelný rozvoj místních komunit ve školní praxi: Metodická doporučení a příklady dobré praxe pro učitele základních a středních škol. (2012). Praha: Brontosauří ekocentrum Zelený klub (BEZK), o. s.

Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2017/18. (2018a). Praha: ČŠI. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocní-zpravy/KVALITA-A-EFEKTIVITA-VZDELAVANI-A-VZDELAVACI-S-\(1\)](https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocní-zpravy/KVALITA-A-EFEKTIVITA-VZDELAVANI-A-VZDELAVACI-S-(1)).

Lazarová, B. (2006). *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.

Lorenzová, J. (2010). Otázky legitimacy výchovy k hodnotám v postmoderní době. In J. Hábl, & J. Doležalová (Eds.), *Sborník příspěvků z konference Humanizace ve výchově a vzdělávání, východiska, možnosti a meze* (s. 89–107). Hradec Králové: Gaudeamus.

Lorenzová, J. (2016). *Kontexty vzdělávání v postmoderní společnosti*. Praha: Filozofická fakulta UK.

Mareš, J. (2018). Příklady dobré praxe v pedagogice. *Pedagogika*, 68(4), 378–412.

Massé, L., Desbiens, N., & Lanaris, C. (2014). *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention*. Montréal, Canada: Gaëtan Morin éditeur.

Mertin, V., & Krejčová, L. (Eds.). (2013). *Výchovné poradenství*. Praha: Wolters Kluwer ČR.

Mezinárodní šetření TALIS 2018. (2020). *Zkušenosti, názory a postoje učitelů a ředitelů škol. Národní zpráva*. Praha: ČŠI. Dostupné z: http://www.csicr.cz/html/2020/TALIS_2018_narodni_zprava_zkusenosti_U_RS/html5/index.html?&locale=CSY.

Miková, Š., & Stang, J. (2010). *Typologie osobnosti u dětí. Využití ve výchově a vzdělávání*. Praha: Portál.

Miovský, M., Skácelová, L., Zapletalová, J., Novák, P., Barták, M., Bártík, P., & Veselá, M. (2015a). *Prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK a VFN v Praze v Nakladatelství Lidové noviny.

Miovský, M., Gabrhelík, R., Charvát, M., Šťastná, L., Jurystová, L., & Pavlas Martanová, V. (2015b). *Kvalita a efektivita v prevenci rizikového chování dětí a dospívajících*. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK a VFN v Praze v Nakladatelství Lidové noviny.

Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019–2027. (2019). MŠMT ČR. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/strategie-a-koncepce-ap-msmt>

Najmonová, M., Faltová, K., Garabiková-Pártlová, J., Faltová, M., Hynek, J., Nevoralová, E., & Váchová, M. (2019). *Školní poradenské pracoviště v praxi*. České Budějovice: PF JU v Českých Budějovicích.

Navrátilová, J. (2020). Spolu, a přece odděleně: vnitřní diferenciacie na druhém stupni základních škol. *Komenský. Odborný časopis pro učitele základní školy*, 145(1), 21–27.

Nováková, K. (2017). *Spolupráce učitele a asistenta pedagoga na běžné základní škole* (diplomová práce). Dostupné z: https://is.muni.cz/th/ozd26/Diplomova_prace_Karolina_Novakova_brezen_2017.pdf.

Novela č. 82/2015 Sb., zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

Ondrejko, P. (2009). *Anómia v spoločnosti – anómia v rodine*. Nitra: Filozofická fakulta UKF Nitra.

Pol, M., & Lazarová, B. (1999). *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy. Řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. Praha: Strom.

Pol, M., Hloušková, L., Lazarová, B., Novotný, P., & Sedláček, M. (2013). *Když se školy učí*. Brno: Masarykova univerzita.

Pravdová, B. (2014). *Já jako učitel: profesní sebepojetí studenta učitelství*. Brno, Muni Press.

Procházka, M. (2005). Příprava pedagogů na realizaci prevence na základních školách. *Pedagogická orientace*, 15(3), 95–97.

Procházka, M. (2019). *Metodik prevence a jeho role na základní škole*. Praha: PASPARTA Publishing s.r.o.

Procházka, M., Hynek, J., Kressa, J., Laibr, L., Blažková, M., Fortová, D., & Gajerová, E. (2019). *Sborník metodických materiálů: Metodické listy k realizaci školní prevence rizikového chování*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta.

Prokop, D., & Dvořák, T. (rok neuveden). *Analýza výzev vzdělávání v České republice*. Praha: EDUZMĚNA. Dostupné z: https://eduzmena.cz/wpcontent/uploads/2019/05/Eduzme%CC%8Cna_A4_Studie-celek_III.pdf

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2001). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Příručka příkladů dobré praxe. (2008). Praha: Národní ústav odborného vzdělávání. Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/Publikace/Prirucka_prikladu_dobre_praxe_PILOTS.pdf.

Příručka dobré praxe Centra přírodovědného a technického vzdělávání pro moderní výuku žáků středních a základních škol ve Zlínském kraji. (2015). Dostupné z: <https://www.kr-zlinsky.cz/centra-prirodovedneho-a-technickeho-vzdelavani-pro-moderni-vyuku-zaku-strednich-a-zakladnich-skol-ve-zlinskem-kraji-cl-2556.html#rozumim>.

Ptaček, R., Vňuková, M., Raboch, J., Smetáčková, I., Harsa, P., & Švandová, L. (2018). Syndrom vyhoření a životní styl učitelů českých základních škol. *Česká a slovenská psychiatrie*, 114(5), 199–204.

Rogers, C. R. (1998). *Způsob bytí*. Praha: Portál.

Smetáčková, I., Štech, S., Viktorová, I., Pavlas Martanová, V., Páchová, A., & Francová, V. (2020). *Učitelské vyhoření. Proč vzniká a jak se proti němu bránit*. Praha: Portál.

Spilková, V. et al. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta.

Spilková, V., Tomková, A., Kargerová, J., Wildová, R., Zmrzlík, B., & Trunda, J. (2010). *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta.

Spilková, V., Tomková, A., Mazáčová, N., & Kargerová, J. (2015). *Klinická škola a její role ve vzdělávání učitelů*. Praha: Retida, spol. s.r.o.

Spilková, V. (2020). Cesty ke kvalitní přípravě učitelů – co, proč a jak měnit? *Řízení školy*, 5, 51–52.

Spousta, V. (1993). *Základní výchovné činnosti třídního učitele*. Brno: Masarykova univerzita v Brně.

Stankovič, D. (2009). Kolegiální vztahy a zapojení učitelů do rozvoje školy. *Studia paedagogica*, 14(1), 53–66.

Starý, K., Dvořák, D., Greger, D., & Duschinská, K. (2012). *Profesní rozvoj učitelů. Podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Praha: Karolinum.

Šimoník, O. (1994). *Začínající učitel*. Brno: Masarykova univerzita.

Štech, S. (2018). Inkluzivní vzdělávání – obtížné zvládnutí "rozmanitosti" v praxi. *Pedagogická orientace*, 28(2), 382–398.

Taleb, N. (2011). *Černá labuť: následky vysoce nepravděpodobných událostí*. Litomyšl: Paseka.

Telka, L. (Eds.). (2003). *Programy profilaktiky uzależnień z doświadczeń autorów*. Katowice: Biblioteka Pracownika Socialnego, Śląsk Wydawnictwo naukowe.

Mezinárodní šetření TIMSS 2015. Národní zpráva. (2016). Praha: ČSI. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/timss_.pdf.

Tomková, A. (2007). *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole*. Praha: Pedagogická fakulta UK.

Tomková, A., Spilková, V., Píšová, M., Mazáčová, N., Krčmářová, T., Kostková, K., & Kargerová, J. (2012). *Rámeček profesních kvalit učitele. Hodnotící a sebehodnotící arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.

Tomková, A. (2016a). *Příprava učitelů a hodnocení její kvality v Belgii*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.

Tomková, A. (2016b). Současné kurikulum primární školy v žákovských portfoliích. In Š. Porubský, B. Kosová & Ch. Wolhuter, et al. *Premeny školského kurikula (slovenská a česká skúsenosť)*, (s. 158–172). Banská Bystrica: Belianum.

Tomková, A. (2018). *Portfolio v perspektivě reflektivně pojatého vzdělávání učitelů*. Praha: Pedagogická fakulta UK.

Tomková, A., & Hejlová, H. (2018). Pedagogické procesy v podmínkách společného vzdělávání a jejich výzkum. *Slavonic Pedagogic Studies Journal*, 7(2), 247–268.

Tomková, A., & Hejlová, H. (2020a). Příklady z praxe společného vzdělávání inspirující. *Komenský. Odborný časopis pro učitele základní školy*, 144(3), 18–23.

Tomková, A., & Hejlová, H. (2020b). Didaktický rozměr příkladů z praxe společného vzdělávání. *Komenský. Odborný časopis pro učitele základní školy*, 144(4), 27–35.

Vališová, A., et al. (1999). *Autorita ve výchově. Vzestup, pád nebo pomalý návrat*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – nakladatelství Karolinum.

Vítečková, M., Procházka, M., Gadušová, Z., & Stranovská, E. (2016). Identifying novice teacher needs – the basis for novices' targeted support. *ICERI2016 Proceedings*, (s. 731–738). Valencia: IATED Academy.

Vítečková, M., Procházka, M., Sulková, M., & Melková, B. (2017). Preparedness of a novice teacher to deal with disciplinary problems. In: M. Houška, et al, *Efficiency and Responsibility in Education 2017: 14th international conference: proceedings [CD-ROM]* (s. 506–511). Praha: Česká zemědělská univerzita v Praze.

Vítečková, M. (2018). *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido.

Vybrané aspekty společného vzdělávání v období 1. pololetí školního roku 2016/2017. (2018). Praha: ČŠI. Dostupné z <https://www.csicr.cz/getattachment/db7ac0f5-d27b-40bc-a72f-5a02a3c4a796/TZ-Vybrane-aspekty-implementace-spolecnehovzdelavani-v-1-pololet-2017-2018.pdf>.

Vygotskij, L. S. (1970). *Myšlení a řeč*. Praha: SPN.

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

Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.

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

Vyhláška č. 248/1019 Sb., novelizující některé dosud platné části vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Wiliam, D., & Leahyová, S. (2016). *Zavádění formativního hodnocení. Praktické techniky pro základní a střední školy*. EDUKační LABoratoř, z.s.

Zakaria, F. (2017). *Obrana liberálního vzdělání*. Praha: Academia.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

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

Zapletalová, J., & Mrázková, J. (2014, 2016). *Metodika pro nastavování podpůrných opatření ve školách ve spolupráci se školskými poradenskými zařízeními*. Praha: NÚV. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Methodika_pro_nastavovani_podpurnych_opatreni_unor_2016.pdf.

Zapletalová, J. (rok neuveden). *Co dělá školní psycholog? Kritická místa profese*. Dostupné z: <https://www.msk.cz/assets/mas/poradna.pdf>.

Věcný rejstřík

A

adaptační kurz, 90, 91, 95, 96, 98, 99

asistent

pedagoga, 2, 5, 16, 17, 31–49, 52, 54,
57–59, 65, 70, 79, 82, 89, 90, 100,
101, 104–106, 109, 113–115, 118
školní, 44, 52, 70, 72, 79

D

doceňující výzkum, 2, 27, 28, 112

I

individuální výchovný plán (IIP), 61, 62,
66

individuální vzdělávací plán (IVP), 34,
37, 47, 48, 53, 54, 61, 63, 77, 82

inkluzivní vzdělávání, iii, 1, 4, 6, 8, 68,
69

K

kariérový poradce, 79, 83, 85, 90

kariérové poradenství, 17, 56, 71, 77,
81, 82, 84, 85

klima

pro učení, 12, 40
třídy, 11, 33, 38, 39, 50, 52, 56, 57, 66,
71, 73, 75, 76

kultura školy, 7, 8, 18, 31, 43, 45, 54, 72, 75,
115, 116

M

metodik prevence, 2, 6, 16, 18, 44, 52, 58,
72, 73, 77–84, 87–97, 99,
113–115

minimální preventivní program, 18,
99

preventivní program, 59, 61, 66, 69,
71, 74, 76, 82, 91, 114

P

párová výuka, 2, 15, 39, 46, 78, 100–111,
113, 115

pedagogická podpora, 34, 38, 42, 59, 61
speciálně pedagogická péče, 42

podmínky, 7–10, 12–14, 16–18, 20–26,
28–30, 32, 35, 41–43, 45, 47–50,
54, 56–58, 63, 67–69, 72, 75, 76,
78, 87–89, 100–103, 106, 109,
111–116

vnější, 2, 10, 16, 18, 41, 57, 115

vnitřní, 2, 16, 57, 116

pozice, iii, 1, 6, 16–18, 21, 26–29, 31, 42, 44,
46, 54, 57, 68–88, 91, 92, 98, 101,
112, 114

specializované, 1, 2, 8, 9, 15, 16, 18,
98, 112, 114, 116

profese, 5, 9, 14, 16–18, 20, 22, 24–26, 28,
30, 33, 40–45, 48, 50, 54, 66, 73,
75, 112, 114, 116

pomáhající, 1, 2, 4, 8, 9, 13–18, 25, 56,
67, 114, 116

učitelská, 2, 8, 9, 24, 29, 111, 115

profesní rozvoj, 15, 22, 102, 103, 108–110,
116

další vzdělávání učitelů, 1, 10, 16, 18,
26, 27, 31, 42, 56, 79, 87, 104,
115

kolegiální podpora, 4, 18, 88, 92, 95,
97, 98, 115, 116

příklad dobré praxe, 2, 20–27

praktická zkušenost, 20

příklad z praxe, 21, 23, 25, 26, 67

příklad inspirativní praxe, 1, 2, 14, 16,
24–30, 32, 39, 42, 54, 57, 65–67,
69, 70, 76, 78, 85, 88, 100, 101,
109, 110, 112–115

metodologické zázemí, 112

případová studie, 26, 27, 117

R

rizikové chování, 6, 18, 87–91, 97

rozhovor, 27, 28, 32, 43–45, 47, 49, 54,
58–62, 66, 67, 82, 91–94, 96, 98,
101, 102, 106, 107, 117

polostrukurovaný, 27, 117

S

sociální pedagog, 2, 6, 17, 68–76, 79, 114

speciální pedagog, 2, 5, 41, 43–55, 58, 59,
70, 72, 75, 79, 83, 116

školní speciální pedagog, 2, 16, 17,
44–46, 49–51, 54, 113, 114

speciální vzdělávací potřeby (SVP), 8, 13,
16, 17, 31, 44, 46, 50, 52–54, 69,
77, 78, 84, 100

společné vzdělávání, 1, 2, 4, 8–12, 14, 15,
17, 18, 21, 24–26, 28, 29, 32,
39–42, 44, 54, 56, 57, 67, 86, 99,
100, 112–116

spolupráce, 1, 2, 4, 7, 9–11, 13–21, 23,
26–34, 36, 39–46, 48–51, 53–60,
62–67, 69–71, 73–78, 80–85, 87,
89, 92, 94–105, 107–113, 115,
116

profesní role a odpovědnosti, 23, 28,
29, 42, 45

profesní vztah, 2, 18, 32, 33, 35, 40,
115

Š

škola, 1, 2, 4–10, 12–37, 39–54, 56–85,
87–116

inkluzivní, 8, 9

komunitní, 7, 9

ve vyloučené lokalitě, 68, 114

školní poradenské pracoviště, 7, 16–18, 31,
42, 56, 68, 70–72, 75–79, 83, 84,
87–90, 93, 94, 98, 112, 116

školní psycholog, 2, 5, 12, 16, 17, 41, 44, 52,
56–67, 70, 72, 73, 78–80, 83, 103,
113, 114, 116

T

třída heterogenní, 2, 8–15, 18, 57, 100, 101,
109, 110, 112, 113, 116

U

učitel, 1, 2, 4–85, 87–116

třídní, 9, 10, 32–37, 43, 45, 48, 49, 52,
53, 57, 58, 61, 62, 64–66, 70, 71,
74, 79, 83, 84, 90, 93, 95–98,
101–103, 106, 109, 113, 116

začínající, 4, 5, 51, 66, 97, 98, 101–103,
108–110, 113, 116

zkušený, 4, 5, 66, 82, 92, 101, 103, 108,
109, 113, 116

V

vedení školy, 1, 2, 11, 16, 17, 24, 26, 30, 32,
36, 37, 39–42, 46, 48, 50, 54,
56–59, 67, 68, 70, 72, 75–79, 88,
91, 95, 97–99, 102, 103, 105, 109,
111, 114–116

vize a strategie naplňování vize, 17,
18, 54, 58, 114, 115

výchovný poradce, 2, 6, 16, 17, 70–73,
77–86, 115

výuka, 1, 2, 7, 8, 10–13, 15, 17, 21–23, 28,
31–33, 35–39, 43, 44, 47, 49, 52,
54, 57, 60, 65, 67, 78–80, 88–90,

92, 93, 100–103, 106–110, 113,
114

diferencovaná, 1, 2, 11–15, 40, 100,
101, 109, 112, 113, 116

individualizovaná, 1, 2, 11–15, 40,
100, 101, 107, 109, 112, 113, 116

konstruktivistická, 13, 34, 40, 105,
106, 108, 110, 113

Ž

žák se speciálními vzdělávacími

potřebami, 8, 13, 16, 17, 31, 44,
46, 50, 52, 54, 77, 78, 84, 100

s odlišným mateřským jazykem, 34,
37, 112

s poruchou autistického spektra, 11,
33, 34, 36, 43–45, 48, 112

z kulturně odlišného prostředí, 13,
17, 37, 68–70, 72, 76, 114

ze sociálně znevýhodněného
prostředí, 17, 68, 70, 72, 76,
114

O autorech:

Doc. PhDr. Anna Tomková, Ph.D.

Vystudovala učitelský obor čeština – pedagogika na Filozofické fakultě UK v Praze. Od roku 1995 do 2019 působila na Pedagogické fakultě UK v Praze, na Katedře preprimární a primární pedagogiky. Nyní působí na Divadelní fakultě AMU, na Katedře výchovné dramatiky. Zabývá se vzděláváním učitelů, s důrazem na reflektivitu jako trvalý princip učitelské profesionality. V oblasti pedagogiky a didaktiky se věnuje především pedagogickým procesům a výukovým strategiím v běžných a alternativních školách. Orientuje se také na problematiku vzdělávání ve frankofonních zemích.

Kontakt: anna.tomkova@damu.cz

PhDr. Helena Hejlová, Ph.D.

Vystudovala obor čeština – pedagogika na Filozofické fakultě UK v Praze. Působí na Katedře preprimární a primární pedagogiky Pedagogické fakulty UK v Praze. Její odborný zájem je zaměřen na didaktiku, pedagogický výzkum, obecnou pedagogiku a teorii výchovy. Vede řadu praxí ve studijním programu Učitelství pro 1. stupeň, pedagogicky působí také v předškolním vzdělávání na Pedagogické fakultě UK v Praze.

Kontakt: helena.hejlova@pedf.cuni.cz

PhDr. Miroslav Procházka, Ph.D.

Absolvoval učitelský obor ruský jazyk – dějepis na Pedagogické fakultě JU v Českých Budějovicích a doktorské studium pedagogiky na Pedagogické fakultě UK v Praze. Od roku 1992 do roku 1997 působil jako učitel na gymnáziu, od roku 1997 působí na Katedře pedagogiky a psychologie Pedagogické fakulty JU v Českých Budějovicích. Věnuje se problematice vzdělávání budoucích učitelů i pedagogů z praxe, ve své tvůrčí činnosti sleduje výchovné aspekty učitelovy práce, prevenci rizikového chování ve školách a sociálně-pedagogické souvislosti školní edukace.

Kontakt: mproch@pf.jcu.cz

Mgr. Marie Najmonová, Ph.D.

Vystudovala obor pedagogika na Filozofické fakultě UK v Praze. V letech 2001 až 2013 působila jako učitelka na ZŠ pro děti s vývojovými poruchami chování v Praze. Od roku 2013 působí na Katedře pedagogiky a psychologie na Pedagogické fakultě JU v Českých Budějovicích, kde se věnuje především rozvoji pedagogicko-diagnostických kompetencí budoucích učitelů. Výzkumně se zabývá tématy inkluzivního vzdělávání a klimatem školní třídy.

Kontakt: mnajmonova@pf.jcu.cz

Autoři: doc. PhDr. Anna Tomková, Ph.D.
PhDr. Helena Hejlová, Ph.D.
PhDr. Miroslav Procházka, Ph.D.
Mgr. Marie Najmonová, Ph.D.

Odborné recenze: doc. PhDr. Jitka Lorenzová, Ph.D.
prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc.

Jazyková korektura: PhDr. Helena Veverková
Grafický návrh obálky: Mgr. Karel Řepa, Ph.D.
Sazba: Mgr. Přemysl Rosa
Tisk: Tiskárna Protisk s.r.o.
Vydalo nakladatelství: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích,
Pedagogická fakulta
Náklad: 200 kusů
Počet stran: 142

1. vydání

©Helena Hejlová, Marie Najmonová, Miroslav Procházka, Anna Tomková, 2020
©Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, 2020
©Národní pedagogický institut České republiky, 2020

ISBN 978-80-7394-842-9 tištěná verze
ISBN 978-80-7394-980-8 elektronická verze



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Kniha předkládá inspirativní příklady spolupráce učitelů a učitelek s dalšími aktéry společného vzdělávání velmi plasticky a ukazuje jak spontánní, tak i více profesionálně řízené možnosti podob této spolupráce. Pracuje s metodologicky dobře promyšleným a inovativním výzkumným designem a lze ji chápat jako přínos poznání současné praxe škol v realitě společného vzdělávání i jako podnět a inspiraci pro tuto praxi.

doc. PhDr. Jitka Lorenzová, Ph.D.

Publikaci považuji za velmi zdařilé, v mnoha ohledech novátorské dílo. Představuje přínos pro teorii, metodologii a hlavně praxi v oblasti realizace společného vzdělávání. Může se stát inspirací i pro vzdělávací politiku, fakulty připravující učitele a decizní sféru.

prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc.

ISBN 978-80-7394-980-8



9 788073 949808