



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



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Příklady inspirativní praxe II.



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



Národní pedagogický institut ČR
Senovážné nám. 872/25, 110 00 Praha 1
(DIČ) IČO: (CZ)45768455

Obsah

Úvod	4
A. Když učitel a asistent pedagoga účinně spolupracují.....	7
B. Když učitel účinně spolupracuje se speciálním pedagogem.....	19
C. Když učitel účinně spolupracuje se školním psychologem... ..	35
D. Když učitelé účinně spolupracují v páru... ..	51

Úvod

Tyto příklady inspirativní praxe vznikly v rámci doceňujícího výzkumu v pokračování smíšeného kvalitativního a kvantitativního výzkumu, s těžištěm ve výzkumu kvalitativním, v rámci aktivity KA2 projektu APIV A - jehož byl nositelem Národní ústav pro vzdělávání. Tento výzkum sleduje realizaci vzdělávacích procesů ve společném vzdělávání. Při kvalitativních šetřeních v 18 školách byly respondenty pojmenovány nebo výzkumem identifikovány různé problémy a obtíže učitelů při výuce v rámci společného vzdělávání. Na základě těchto zjištění probíhal doplňující výzkum doceňujícího charakteru. Příklady inspirativní praxe jsou pak výslednou ukázkou řešení ze škol, které se s těmito problémy určitým způsobem vypořádávají, a lze je sdílet nebo pomocí nich porozumět postupům ve školách.

Předcházející Příklady inspirativní praxe I. za rok 2018 se věnovaly vybraným činnostem učitele ve výuce - pozorování žáka učitelem, aby identifikoval situaci a mohl zvolit vhodný způsob a míru potřebné podpory; organizaci výuky v diferencovaných skupinách žáků napříč ročníkem; diferencovanou práci žáků s portfoliem a provázení žáka učitelem při přechodu ze speciální školy na školu běžnou v rámci adaptačního procesu.

Následující příklady se věnují dalšímu pedagogickému procesu ve škole - spolupráci učitele s dalšími specialisty při naplňování společného vzdělávání. Na náročnou situaci vyučovat společně žáky s odlišnými vzdělávacími potřebami a potencialitami, z toho některé se zvýšenou potřebou speciální podpory, by neměl být učitel sám. Je potřebné, aby ve škole působili specialisté, kteří mohou žákům i učitelům poskytnout specifickou podporu. Ve dvou příkladech je představena spolupráce učitele s dalším pedagogem přímo ve výuce - s asistentem pedagoga a s druhým učitelem při párové výuce, druhé dva příklady představují spolupráci se speciálním pedagogem a školním psychologem.

Pro školy, kterým se speciálních pedagogů a školních psychologů stále nedostává, a je jich stále ještě většina, mohou příklady ukázat, že nestačí specialisty získat a ti budou působit jako solitéry a plnit své úkoly, ale nastává cesta hledání a nalézání ke **společnému** pedagogickému působení.

Tam kde specialisté působí, záleží na vytvoření podmínek, aby jejich práce byla pro učitele a následně pro žáky co nejvíce přínosná. Těžištěm sdělení je proto popis samotného procesu spolupráce, jak se dvojice dobraly toho, že si vytvořily vztah umožňující společné pedagogické dílo.

Zvolené **inspirativní příklady** mají dvě rozdílné **funkce**:

- 1) nabízejí inspiraci pro školskou a školní praxi,
- 2) stejně významná je metodologická podpora dalších výzkumných postupů ve smíšeném designu výzkumného šetření i konkrétní výzkumné výsledky.

Doceňující výzkum (Appreciative inquiry)

Doceňující výzkum je jednou variantou akčního výzkumu zaměřeného na sociální procesy, i když výzkumník nemusí být zároveň účastníkem změn v probíhající a zároveň zkoumané realitě. Pro účely šetření v projektu APIV A představuje tento výzkum metodologické pozadí, na němž je možno argumentovat, jaké může mít systematické sledování podmínek pro výuku vliv na kvalitu společného vzdělávání ve školách, popisy a analýza sledovaných jevů má následující dopady: výzkumné na jedné straně a inspirující praxi škol na straně druhé:

- 1) Přináší poznatky o podmínkách pedagogických procesů na školách - výzkumný přínos;
- 2) Podává vhled do uvažování subjektů, osob, které jsou sledovanými procesy přímo dotčeny - výzkumný přínos;
- 3) Pomáhá uvědomit si zřetelněji podstatu a souvislosti sledovaného jevu/procesu - přínos pro praktická řešení;
- 4) Zhodnocuje procesy, na něž je zaměřena pozornost, a tím otevírá prostor pro inspirace, nápady, tvořivá řešení s ohledem na podmínky - přínos pro praktická řešení;
- 5) Inspiruje školy v podobných podmínkách - příklady inspirativní praxe.

Cíle doceňujícího výzkumu v rámci aktivity KA2

- 1) Identifikovat postupy, které jsou dobré pro utváření spolupráce pedagogů v odlišných rolích.
- 2) Představit vizi procesů, které by mohly být realizovány v případě systémového zajištění personálních a finančních podmínek v běžných školách.
- 3) Ukázat podmínky pro fungování spolupráce pro plánování pedagogických procesů vedením ve školách s upřednostňováním postupů, které by mohly být dobře uskutečnitelné a mít žádoucí výsledky.
- 4) Doporučit implementovat představené postupy v praxi.

Čtyři příklady inspirativní praxe jako vybrané výsledky doceňujícího výzkumu

Zpracované příklady představují poznatky o jevu spolupráce mezi učitelem a dalšími pedagogickými pracovníky ve škole, těmi, kteří učitelé poskytují podporu při výuce ve třídě různorodých žáků - vstupují přímo nebo zprostředkovaně do výuky a podílejí se na uskutečňování společného vzdělávání. Pro řešení úkolů společného vzdělávání vnímají sledovaní učitelé vzájemnou spolupráci učitele a specialisty jako podmínku pro zdar svého snažení. Zvolené příklady ukazují cestu, jak docházelo mezi dvojicemi k utváření spolupráce, spolupráce měla rozměr procesu vedoucího k plnění pedagogického úkolu a zároveň cíle, ke kterému směřovaly dvojice postupně.

Pojetí zpracování příkladů

Příklady jsou uvozeny zarámováním do pedagogického kontextu a vymezením předkládaných postupů, následně jsou postupy popisovány na konkrétních příkladech ze škol a na závěr jsou

poskytnuta zobecňující metodická doporučení pro užití postupů identifikovaných dobrou praxí. Pokud existuje využitelná odborná pedagogická literatura, je uvedena jako další zdroj. Nejedná se o metodické návody ani o pouhé popisy konkrétních případů, předkládané příklady je třeba transponovat pro konkrétní situaci učitelů a podporujících specialistů v jejich škole, podle jejich možností a podmínek.

A. Když učitel a asistent pedagoga účinně spolupracují...

Úvod – vztažený rámec

Spolupráci učitelů s asistenty pedagoga považujeme za jeden z klíčových stavebních kamenů funkčního zapojování asistentů pedagoga ve školách a naplňování myšlenky společného vzdělávání v praxi. V současnosti 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, omezování činnosti asistentů pedagoga na přímou činnost. Také pluralita osobností učitele a asistenta pedagoga přináší nejen pozitiva, ale i možná rizika (Nováková, 2017, www.inkluzivniskola.cz).

Kvalita spolupráce učitele a asistenta pedagoga na podporu společného vzdělávání záleží na řadě faktorů, na konkrétních podmínkách školy, na konkrétních dospělých i dětech.

1. 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 na pojetí výuky a hodnot ve vzdělávání dětí,
- (3) význam více dospělých (zde učitele a asistenta pedagoga) při konstruktivistických postupech výuky,

- (4) nutnost vědomého přijetí neustálé změny v situacích, ve kterých mají učitel a asistent pedagoga 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.

2. Okolnosti, podmínky, aktéři

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.

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

Alena je kvalifikovaná učitelka 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 je dlouhodobě stabilní, lze jej 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 i kdyby se žáci 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 (hnízdech), také na koberci, v kabinetu. Často se učí hrou. Na základě podnětu mentora Alena začala zařazovat více i frontální výuku v podobě mikropřednášek 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, mimo jiné jej 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 jako je „ponožkový den“ či „den modrých triček“, sdílením témat, problémů, otázek. Výsledkem tohoto přístupu je přijímání jinakosti dětmi jako něčeho přirozeného, jako příklad uvádí, že samy děti přišly na to, že „*všichni v literárních příběhu mají stejné – normální rodiče – i dítě s Downovým syndromem*“. 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. Svou práci staví především na spolupráci s asistentkou 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 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 nevědí. S učitelkou Alenou mají možnost sdílet situace a okamžitě je řešit. 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 „najíť“, že tam nebyla jen přidělena.

O dětech, které mají diagnostikovanu 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. Také 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 cizí národnosti. 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. I když dle slov učitelky nárok na asistenta by ve třídě měli mít i další žáci. V 1. ročníku v této třídě nejprve pracoval s autistickým žákem krátkou chvíli (2 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 složitě třídě také nezvládala. Nakonec přišla asistentka Bára.

3. Vlastní sdělení

Spolupráce Aleny a Báry ve třídě

Pro fungování vztahu za důležité Alena i Bára považují, 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 výuka – asistentka více výchova. 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, protože 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 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 přístupováno, 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. To vyhodnocuje jako účinnou spolupráci, 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 jsou ochotni takové podpory platit. Asistentka by uvítala ke své práci ve třídě průběžné intenzivnější setkávání/vzdělávání s psychologem a práci s diagnózami, 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. Svou pomoc žákovi Cyrilovi 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 žákem 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 Bárou 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 (*Povahou je introvertní, potřebuje se stále sebehodnotit, slyšet, že je nejlepší. Dobré skutky (srdce na dlani) jsou ale pro něj problémem. Nyní vstupuje do předpuberty, vymezuje se. Spolužáci jej přijímají, on umí být ale i zlý.*) a dokáže mu porozumět. Důrazy na to, v čem potřebuje Cyril pomoci, se ale často a rychle mění. Přesouvají se z podpory kognitivního učení k podpoře socializace a zpět. Asistentka pedagoga uvažuje, 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, který byl čínské národnosti, vítal pomoc asistentky napříč všemi školními povinnostmi a činnostmi. Problémy nastávaly například při skupinových činnostech, zvl. v angličtině. Alena s Bárou uvažují, že chování Dona nebylo důsledkem jeho temperamentu, bylo důsledkem 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 čínská škola, 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 spolužáků 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 Bárou 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 Bárou ve třídě stále rozhodují, ke komu Bára půjde a bude mu poskytovat individuální podporu.

4. Reflexe a přesahy

V monitorované třídě je kromě na výsledky učení položen akcent na dítě a jeho socializaci. Společným zájmem učitele a asistenta pedagoga je bezpečné klima ve třídě. Učitel a asistent pedagoga spolupracují, aby pomohli dítěti, dětem. Učitel kromě toho, že odpovídá za funkční postupy, které povedou žáky k naplňování očekávaných výstupů, připravuje a řídí výuku, jejíž důležitou součástí jsou mezilidské vztahy. A právě v nich může být působení asistenta pedagoga přínosné. Asistent pedagoga jako druhá osoba třídy je v ní především kvůli dětem, které potřebují více jistoty, pomoc s pozorností, slovy asistenta 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.

Na uvedeném případě spolupráce učitelky a asistentky pedagoga můžeme sledovat specifika této spolupráce v prvním vzdělávacím období. Referuje o situaci, kdy povaha potřeb dítěte, ke kterému je asistent přidělen, není tak závažná, aby se už nemohl věnovat i dalším dětem. Asistent je tak více přirozenou součástí třídy jako další dospělý, který s dětmi ve třídě pravidelně žije. Otevírá se tak možnost, že si učitel a asistent pedagoga mohou i v některých situacích své role vyměnit, tím spíše, pokud má asistenti učitelkou kvalifikaci (v praxi do role asistentů v současnosti vstupují např. i kvalifikovaní učitelé, čerství absolventi studia učitelství, studenti učitelství). Někdy jejich způsob práce může mít i povahu 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. Učitelka v našem případě tuto situaci vnímá jako zlomovou, spolupráce učitele a asistenta se mění v porovnání s 1. a 2. ročníkem, asistent musí více pomáhat žákům, kteří to potřebují. Také dotčení žáci, ke kterým je asistent přidělen, si mohou začít uvědomovat svou odlišnost. Žáci dospívají do věku, kdy se mohou začít ptát *Proč tady asistent je? Proč někomu více pomáhá?* Ze zpětných vazeb asistovaného žáka ve 3. ročníku asistentka pedagoga v našem

případě odvozuje: „*super, ale už mi nemusíš pomáhat*“. Toto nastavení žáků podmiňované nejen jejich vývojem, ale i obsahem práce asistenta pedagoga zaměřeným více na pomoc se zvládnutím učiva, se může prohlubovat 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. Tato zkušenost vede asistentku pedagoga, která působila i na 2. stupni základní školy a popsala svou zkušenost v našem případě, zdůrazňuje, že 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. Její názor je podpořen zkušeností, že právě takový přístup má pro žáky především efekt psychické podpory, která má pozitivní vliv na učení.

Uvedený případ je dokladem (1) významu výběru učitelů a asistentů do spolupracujících dvojic, (2) významu shody na pojetí výuky a hodnot ve vzdělávání dětí, (3) významu více dospělých (zde učitele a asistenta pedagoga) při konstruktivistických postupech výuky a dokladem funkčnosti konstruktivistických postupů, umožňujících individualizaci vzdělávacích cílů i učebních postupů, což koresponduje s myšlenkou společného vzdělávání v kognitivní i socio-emocionální oblasti, (4) vědomého přijetí neustálé změny v situacích, ve kterých mají spolupracovat, (5) potvrzením, že pro spolupracující dvojici ve třídě je nutná podpora ze strany vedení školy, a otevřenost dvojice učitel – asistent pedagoga ke spolupráci s dalšími odborníky a rodiči.

(1) Jedním z klíčových témat společného vzdělávání se stává výběr asistentů pedagoga a dvojic.

V uvedeném příkladu měly také 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 aktivního a přemýšlivého, učícího se asistenta pedagoga. Jeho důležitou charakteristikou je empatie. Učitelka v prezentované dvojici je

nastavena na spolupráci s asistenty, rozvoj klíčových kompetencí žáků, budování sociálního klimatu a vztahů mezi žáky, se zájmem pomáhat dětem. Přebírá samostatnost a odpovědnost a aktivně vztah a nastavení spolupráce učitele a asistenta pedagoga buduje a ošetřuje, asistentce důvěřuje. A využívá jejího potenciálu. K tomu má také důvěru od vedení školy. Charakteristiku jejich profesního vztahu tvoří slova: pohoda, důvěra, partnerství. 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 učitele a asistenta pedagoga) význam při facilitování učebních aktivit jednotlivých žáků a skupin žáků, při komunikaci se žáky, pozorování žáků při činnosti, podávání průběžné zpětné vazby jednotlivým žákům, 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, znova 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 mohou být finance (asistent pedagoga má nyní třetinový plat, než má učitel), touha se dál vzdělávat nebo jiné představy o profesi a školní realitě, a 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 neukotvenými 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, která by měla být i asistentovi pedagoga placena. Vnější podmínky jsou postupně upravovány vyhláškami, i když ne vždy vyhodnocovány jako kroky k lepšímu.

- (5) Spolupráce učitele a asistenta pedagoga může fungovat 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. Žáci sami například organizují kavárny pro rodiče nebo téma asistent pedagoga a žák na 2. stupni základní školy zpracovávají v tvořivých úkolech (např. v jedné ze škol žáci 2. stupně vytvořili 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, 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, která 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.

Zdroje

Asistent pedagoga. [cit. 1.8.2019]. Dostupné z <https://www.inkluzivniskola.cz/asistent-pedagoga>.

Nováková, K. (2017). *Spolupráce učitele a asistenta pedagoga na běžné základní škole*. Diplomová práce. Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, Brno.

B. Když učitel účinně spolupracuje se speciálním pedagogem...

Úvod – vztažený rámec

Na pomoc učitelům, třídním učitelům, asistentům pedagoga a rodičům je ve společném vzdělávání žáků nabízena spolupráce se školním speciálním pedagogem tam, kde je tato profesní pozice ve školním poradenském pracovišti. Praxe ukazuje, že závisí zejména na kultuře školy a na jejích finančních možnostech. Ustanovení této pracovní pozice je plně v kompetenci ředitele školy.

Práce školního speciálního pedagoga je vymezena zákony, jak její náplň (depistážní činnost a zařazení žáků do speciálně pedagogické péče, diagnostické a intervenční činnosti včetně spolupráce se školskými poradenskými zařízeními u žáků s vyššími stupni pedagogické podpory, metodické a koordinační činnosti včetně případného vedení asistentů pedagoga), tak její rozsah.

V tomto příkladu inspirativní praxe představujeme zkušenosti dvou učitelek, jedné z 1. stupně a druhé z 2. stupně ZŠ, ze spolupráce se zkušenou speciální pedagožkou na své škole. V nastavení školy, na které každá z nich působí, je trochu odlišně specifikována role a náplň činností speciální pedagožky, každá z těchto škol tak tuto roli využívá poněkud jiným způsobem. Ukazuje se, jak je konkretizace profesní role školního speciálního pedagoga a způsob jejího provádění ovlivňován jejím zasazením do činnosti všech profesí a rolí na škole. Tím je ovlivňováno do určité míry i očekávání učitele od spolupráce tohoto druhu.

1. Účel příkladu inspirativní praxe, pro který byl vyhledán a zpracován

Strategie řízení školy, způsob zajištění inkluze na škole, fungování komunikace a spolupráce celého sboru ukazuje, jak náplň práce této profese navazuje na potřeby školy tak, jak jsou její podmínky vnímány vedením.

Cílem dvou 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 že do spolupráce učitelů se školním speciálním pedagogem ve prospěch žáka, jeho rodičů a celé třídy musí být zahrnut i asistent pedagoga.

2. Okolnosti, podmínky, aktéři

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 dva a část úvazku pro speciální pedagogy. Speciální pedagožka, s níž byl veden rozhovor, zde má na starost asistenty pedagoga. Asistent pedagoga je skoro v každé třídě.

Rozhovoru se účastnily třídní učitelka Ela, která je zároveň zástupkyní ředitele, speciální pedagožka Diana, která má současně na starost asistenty pedagoga, a asistentka pedagoga v její třídě Gita. Referovaly zejména o spolupráci v 5. třídě, kde všechny 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 Gita. Výuka v 5. ročníku v dané škole má už charakter přelomu mezi 1. a 2. stupněm, řada organizačních postupů se podobá učením na 2. stupni (dělené hodiny, zapojení dalších učitelů,...).

Učitelka Ela, je zkušenou třídní učitelkou. V době rozhovorů je třídní učitelkou v 5. třídě, vedla ji od 2. ročníku. Jejím mottem pro sledovanou inspiraci 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 ve škole celý úvazek. Začínala zde jako asistentka pedagoga, nyní sama asistenty pedagoga kromě své další agendy zaškoluje a vede. Věnuje se této profesi už několik let. Má v péči čtyři ročníky, 3., 5., 7. a 9. Referuje o svém kontaktu jak s třídní učitelkou, případně s dalšími učiteli dané třídy, tak z podstaty profese zejména s asistentkou pedagoga, i s rodiči žáků. Zmiňuje se i o proměnách spolupráce na 2. stupni.

Asistentka pedagoga Gita je v 5. třídě zejména na pomoc žákyni s poruchou autistického spektra, u níž soustředěnost na výuku výrazně kolísá, také je často nemocná. Protože je Gita v této třídě celý den, může se věnovat všem dětem, dobře je zná. Přišla z profese muzejní pedagožky, při které měla možnost pozorovat činnost asistentů pedagoga během účasti různých tříd na muzejních výukových programech.

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. Její motto je úspěch pro každého žáka. Speciální pedagožka na starost asistenty pedagoga měla, nyní je v důsledku většího zatížení výukou nemá, na škole o ně má pečovat školní psycholog. Více než před deseti lety bylo ve škole založeno v rámci projektu RAMPS-VIP úplné školní poradenské pracoviště se speciálním pedagogem a školním psychologem, které úzce spolupracuje s pedagogicko-psychologickou poradnou¹. Na škole působí také výchovná poradkyně a metodička primární prevence. Disponuje prostorami, zvláště pro školní psycholožku a zvláště pro práci speciálních pedagogů, z nichž pouze Sylva, která poskytovala rozhovor, má plný úvazek. Nyní je ve škole 6 asistentů, z pohledu speciální pedagožky s rozdílnými profesními kvalitami.

Rozhovoru se účastnily učitelka češtiny Šárka, speciální pedagožka Sylva a zčásti asistentka pedagoga Tereza. Všechny působí na 2. stupni.

Učitelka Šárka učí český jazyk, dějepis a občanskou výchovu, ve škole je čtvrtým rokem. V začátcích jí Sylva hodně pomohla vpravit se do praxe. Nyní učí hlavně ve třídách 6. ročníku, je třídní učitelkou v jedné z 6. tříd, dále učí v 7. a 8. třídě. Je vedoucí předmětové komise pro český jazyk.

¹Projekt *Rozvoj a podpora poradenských služeb RAMPS-VIP III* (NÚV, 2012-2014)

Speciální pedagožka Sylva byla původně učitelkou na 1. stupni ZŠ, později studovala speciální pedagogiku. Byla u zrodu školního pedagogického pracoviště, ještě před jeho povinným zřizováním při zavádění společného vzdělávání. Má dlouholeté zkušenosti. Letos učí několik hodin na 2. stupni, *aby znala děti a stále věděla, co ta práce znamená*. Předloni vedla asistenty pedagoga, ale poté, co dostala třídnictví ve 4. ročníku, byli asistenti předáni školní psycholožce, která je na škole zatím jen 2 dny v týdnu. Sylva dbala na to, aby si asistenti vedli záznamy, měli pravidelné schůzky na výměnu zkušeností, měla na to vyhrazenou hodinu v rozvrhu.

Asistentka pedagoga Tereza působila na škole předloni v rámci projektu jako školní asistentka. Potom zůstala jako asistentka pedagoga a jako výpomoc v družině.

3. Vlastní sdělení

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

K rozhovoru o spolupráci učitele a školního speciálního pedagoga chtěly Ela a Diana přizvat i asistentku pedagoga Gitu a mluvit o spolupráci celé trojice. Rozhovoru se tak účastnily všechny tři aktérky jako trojice.

Vzhledem k tomu, že rozhovor tedy probíhal ve trojici, je důležité zmínit, že všechny chtěly mluvit o těžkých začátcích spolupráce učitele a asistenta pedagoga, kdy učitel musel pustit jinou osobu do třídy. Sdělují, že pro některé učitele bylo na počátku spolupráce s další osobou ve třídě nepříjemné zjištění, že ve třídě není a nebude nikdy stoprocentně sám. Nezbytné bylo se naučit respektu a toleranci. Proto je nutné období pokusů a omylů, zjišťovat, co a jak bude fungovat, nastavit pravidla. Vnímat i to, co ve vztahu funguje a co ne, kdy mluvit a kdy nemluvit, jakou měrou zasahovat okamžitě a co nechat na pozdější probrání. Za nejdůležitější všechny tři považují, aby i děti viděly, že učitelka i asistentka pedagoga jsou ve třídě rovnocennými partnery, nikoliv že učitel je nejdůležitější a asistent pedagoga méně důležitý. Protože si i děti k oběma musí najít ten stejný vztah. Je to soukolí, které musí fungovat. Ve chvíli, kdy děti vidí, že třeba učitel nerespektuje asistenta, tak se práce nedaří.

Na prezentaci jejich zkušeností chceme ukázat, jak nastavení na týmovou spolupráci na škole a otevřenou komunikaci působí na péči o žáky a jak může být tato péče komunikována s rodinou.

Ukázat význam zájmu o žáky, jejich rodinné zázemí, ale i o učitele a asistenty pedagoga jako výrazy kultury školy. To se projevuje mimo jiné v hledání funkční organizace schůzek všech profesí na škole, vzájemným informováním se, 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) spolupráce speciálního pedagoga a asistenta jako pomoc učiteli při výuce, (2) organizační struktura pro pravidelné schůzky učitelů se speciálním pedagogem a asistentem pedagoga – ročníkové schůzky, (3) učitelovo očekávání od role experta a od spolupráce s ním, (4) efektivní komunikace s rodiči, a doplňující téma (5) práce speciálního pedagoga v podmínkách 2. stupně ZŠ.

Spolupráce speciálního pedagoga a asistenta pedagoga jako pomoc učiteli při výuce

Zkušenosti ukazují, že učitel nemá každý den tolik času, aby pozoroval každého z žáků. Speciální pedagog, když se přijde podívat do třídy, musí pojmout celou třídu a mluvit o všech s učitelem. Samozřejmě se však víc zaměřuje na ty žáky, které má v péči. Naproti tomu, je-li ve třídě asistent pedagoga celý den, byť je přidělený k jednomu žákovi, má denně možnost děti poznávat. To může být jedním ze základů vzájemné profesní provázanosti těchto tří ve prospěch všech žáků. Diana na Gitu také někdy deleguje svou činnost: *Prosím tě, já si teď беру P., až budete dělat tu a tu činnost, podívej se prosím na O., protože ono mu to se mnou může jít, ale ve třídě jsou jiné situace, jiné vlivy.* Učitelka Ela tak ví, o jaké děti je postaráno, a může se věnovat ostatním.

Dalším příkladem ve třídě Ely je péče o žákyni Ivu s poruchou autistického spektra. Zabezpečuje ji hodně asistentka pedagoga Gita. V tom se na ni speciální pedagožka Diana může spolehnout. Všechny tři pak spolupracují především při řešení osobnostních a sociálních potíží Ivy, výukové potíže nejsou u ní tak výrazné, a významně také při spolupráci s její rodinou, protože vnímání Ivy rodiči i jejich požadavky na fungování školy se učitelce, asistentce i speciální pedagožce jeví jako diskutabilní.

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

Na škole postupně dospěli k organizování ročníkových schůzek, které mají dvě části. Obsahovým jádrem první jsou žáci. Smyslem má být sdílet postupy v jejich vzdělávání i jejich sociální a emoční rozvoj. Účelné je zahrnout do této komunikace všechny učitele, kteří v dané třídě působí, na této škole to jde i napříč paralelkami, a také asistenty pedagoga. Vzájemně se tak informovat i vzdělávat. Druhá část se týká společného plánování výuky a organizačních věcí, kde už speciální pedagog nemusí být přítomen.

Na pravidelné ročníkové schůzce jednou za 14 dní 1 hodinu se speciální pedagožka Diana má možnost cíleně zabývat žáky ze třídy učitelky Ely a asistentky Gity. Na ročníkových schůzkách v 5. ročníku jsou přítomni učitelé a asistenti ze tří tříd. Diana se jí zúčastňuje se všemi asistenty ze tříd 5. ročníku, které metodicky vede.

Učitelka Ela schůzky popisuje: Vždy se bavíme o všech dětech, které v té chvíli potřebujeme probrat – děti s IVP, PLPP i bez papíru, a je jich hodně. Speciální pedagožka řekne svůj názor, čeho si všimla v poslední době, 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. Některé aktivity v rámci ročníku probíhají společně, děti tedy znají i další učitelky, někdy je i učí nějaký předmět. Do výuky v 5. ročníku vstupují i oboráři (češtinář, historik,..) a ti také děti potřebují poznávat. Např. dítě se může projevat ve třídě jako zlobivé, ale když to učitel ví, že má ADHD, může to ve své výuce zohlednit.

Všechny tři dotazované tyto schůzky vyhodnocují jako velmi přínosné, protože ve skutečnosti na sebe během procesu a vzhledem k podmínkám (např. snížený úvazek učitelky Ely, péče Diany o celkem 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 mluvili o velkých rozsazích projevů u některých potíží, zvl. u poruch autistického spektra, nebo u vývojové dysfázie.

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, kteří s dětmi putují. Řekne třeba: 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. Zde má důležité postavení asistent pedagoga, má možnost pozorovat třídu zezadu, říká učitelům důležité informace o tom, jak děti reagovaly. Oba 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...

Velkou roli hraje lidský, osobní postoj člověka, říká speciální pedagožka Diana. *Je to o schopnosti člověka vůbec spolupracovat a 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 Ela je úžasný učitel a asistentka Gita je schopna cokoliv přijmout, umět se přizpůsobit, něco k věci říct, i říct, že neví, jak něco udělat. Diana vyjadřuje názor, že spousta lidí má schopnost k tomu dospět a naučit se to, ale že jsou i lidé, kteří k tomu nemají předpoklad, a pak to nefunguje. Takoví také třeba i ze školy odcházejí.*

Učitelovo očekávání od role experta a spolupráce s ním

Při upřesňování rolí odborníků v týmu školy jde také o porozumění, v čem expertnost dané role spočívá, proč ve škole je a má být, co specifického přináší svou odborností, kterou se také dostává do povědomí všech učitelů a rodičů. Podstatné je, že nedělají všichni všechno, ale sdílejí, informují se, komunikují.

Na první škole je jednou z rolí speciálního pedagoga metodické vedení asistentů pedagoga. V tom také může být učitelův nápomocník. 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.*

Podobně je to z pohledu vedení, který prezentuje učitelka a zástupkyně ředitele Ela. Pokud něco ve dvojici učitel – asistent pedagoga nefunguje, obrazejí se na vedení školy především učitelé, nikoliv asistenti. V tu chvíli jsou užitečné oba pohledy, učitele a speciálního pedagoga, které je třeba propojit.

Ela za vedení školy považuje školního speciálního pedagoga za velký dar: *To je dlouhá cesta a velký dar nyní, když přibývá dětí se SVP. Znamená to také stále víc asistentů, lidí, kteří potřebují také péči. Tedy darem je fungující speciální pedagog, rozdělení rolí a pomoci, péči. Stále 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 mají ročníkové schůzky jako na 1. stupni. Asistent musí vědět, co se po něm chce. Letos si řekli, že hledají formu své práce, aby učitel neměl pocit, že má ve třídě asistenta jako další dítě, kterému musí něco připravovat. 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 jít a nějak to řešit, jiní si na to netroufají – je to ale i o vztahu těch dvou, učitele a asistenta, pokud to nejsou partneři, tak se to nemůže dařit.*

Vedení školy radí využívat asistenty pedagoga také jako párového učitele – na docvičení látky, při dělení třídy na skupiny, přičemž dávají dětem vybrat – tady s asistentkou se docvičuje, tady se pracuje na něčem jiném. Asistentka 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.

Efektivní komunikace s rodiči

Praxe na první škole ukazuje, že učitel může spolupracovat účinně se speciálním pedagogem i v situaci, kdy se mu zdá, že v komunikaci s rodiči není přijímanou autoritou. Inicivace k této spolupráci může vycházet buď od učitele, nebo speciálního pedagoga, případně i asistenta pedagoga.

Příkladem je situace žákyně 5. třídy Ivy s poruchou autistického spektra z rodiny se silně ochrannou výchovou. Diana vypráví: *Z pohledu školy jsou rodiče Ivy velmi pečující, omlouvají ji, nechávají ji doma. My jsme si řekli, že pro tu holčičku to není dobře, že je např. tak často doma, protože návraty jsou pak těžké. Asistentka Gita pak musí věnovat hodně času jejímu*

opětovnému začleňování do třídy. Vymysleme něco, aby se nad tím rodiče alespoň zamysleli. Domluvily jsme se, že tři lidé ze svého pohledu zkusíme mamince vysvětlit důsledky toho, když ji nechávají často doma (Ela to dělá stále, asi i Gita občas, a mohla bych i já jako speciální pedagožka při setkání nad IVP). Trochu to zafungovalo, maminka o tom začala přemýšlet, pochopila možné důsledky, začala sama dělat i nějaké konkrétní kroky. Tím se také posouvá tradiční model nejužší spolupráce rodičů dětí s třídním učitelem, zvl. na 1.stupni. I když speciální pedagog se s rodiči setkává vždy méně než učitel nebo i asistent, typicky na začátku roku při přípravě „papírů“.

Učitelům dává speciální pedagožka Diana nabídku, kdykoliv si nebudou s něčím 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: *Vyvarovávám 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 to řeší tím, že se rodiče často ptá i na to, jak funguje spolupráce s asistentkou. Nezbytná je oboustranná permanentní komunikace, domlouvání se, mít připravenou argumentaci, sdělovat, že o tom všechny zúčastněné strany vědí a řeší to. To platí i při pomoci speciální pedagožky asistentům v komunikaci s rodiči, vždy se tak děje s vědomím třídního učitele.*

Práce speciálního pedagoga v podmínkách 2. stupně ZŠ – doplňující téma z pohledu speciální pedagožky

Důležitou podmínkou pro spolupráci všech je naplňování hlavního principu první školy – týmová práce a funkční komunikace. Diana potvrzuje, že se týká i rodičů: *Hledání, kdo zapůsobí na rodiče ve prospěch dítěte, když se to třeba speciálnímu pedagogovi nedaří, může zafungovat třídní učitel – např. při nacházení smyslu práce s IVP rodiči dítěte.*

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 že je proto potřeba něco udělat, k tomu musí dostávat zpětnou vazbu i s důsledky. Vedení dává velký prostor, aby si učitel a asistent 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. Ela z pozice zástupkyně ředitele 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.*

Učitelé potřebují spolupracovat se speciálním pedagogem i na 2. stupni ZŠ. Protože speciální pedagožka Diana má na starosti také dva ročníky 2. stupně, sedmý a devátý, referuje o tom, co podle jejího mínění funguje na 2. stupni: *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 jde příliš zhurta ... Zásadní ale je jeho lidské nastavení. 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 schopný si k sobě pustit asistenta nebo speciálního pedagoga.*

Někteří učitelé se obávají do své třídy někoho pustit. Tehdy může výzva ke konkrétní spolupráci vycházet od speciálního pedagoga. Dianě se osvědčilo: *Předeslat, že speciální pedagog nejde do třídy, aby učitele nachytl 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 fungují, abych mohla přemýšlet, jak to tam udělat jinak, i proto, aby to tam bylo příjemnější i pro učitele, např. fungování učitele s asistentem - výuku musím pozorně sledovat, zapisovat si výroky. Následně poskytovat oběma popisnou zpětnou vazbu.*

Spolupráce učitelky 2. stupně a speciální pedagožky na druhé škole

Vztah učitelky Šárky a speciální pedagožky Sylvy a se v profesní i osobní oblasti utvářel od začátků Šárčina působení na škole, tedy ještě z období, kdy studovala. Sylva říká: *Navzájem se tu nabíjíme, mladí jsou pro nás záchrana, vidíme, že to není ztracené, že práce není zbytečná, děvčata jsou milá a vděčná.* Obě spolu byly i na školách v přírodě. Sylva byla pro Šárku člověkem, který jí pomáhal doplnit její oborovou a didaktickou připravenost na profesi o zaměření na konkrétní děti a dětskou skupinu.

Na prezentaci zkušeností zejména dvojice, kterou tvoří učitelka 2. stupně Šárka a speciální pedagožka Sylva, 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) pomoc s dokumentací u žáků s SVP, (2) podmínky spolupráce učitele a speciálního pedagoga, (3) vzájemná inspirace v pohledu na žáky (4) péče o klima třídy a o spolupráci s rodiči.

Pomoc s dokumentací u žáků s SVP

Učitelka Šárka oceňuje především, že se může jít poradit se Sylvou, pokud si neví rady s posudky z poradny nebo s IVP. Také Sylva oceňuje, že se se Šárkou může potkávat, *že jí zajímá, co dělá tohle dítě, tamto dítě..., co bych mohla říct o rodině tohoto dítěte..., že bude setkání s rodiči a jestli bych se mohla účastnit. I spontánně, když jdu okolo se zeptat, jak se jí daří, a je tam nějaká maminka, tak se bavíme i s tou maminkou. Myslím, že naše spolupráce působí dobře i na rodiče žáků. Když vidí, že spolu vycházíme dobře a že to jejich dítě je pro nás zásadní téma, nejen v konkrétním předmětu, ale i např. co kamarádi, 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. Šárka říká, *že by se v tom utopila, proto jde za Sylvou. Ta je nositelem myšlenky, ale vnořit to do papíru nebo počítače pociťuje jako náročné. Ted' jsme třeba řešili minimální výstupy pro jednoho z žáků. Šárka si udělala svou představu, ale potřebovala ji konzultovat se speciální pedagožkou. Kontrola je nutná i vzhledem k GDPR, dodává Sylva, protože učitelé nevědí o dítěti vše. Speciální pedagog zase nemusí vědět, jaké je učivo v daném předmětu a ročníku. Sylva si v takových případech musí najít minimální výstupy v RVP a ŠVP. Spolupráce v této oblasti je nezbytná. Sylva vidí, že pro učitele, zvláště začínajícího, je velmi obtížné, aby v plánu měl zvlášť materiály pro konkrétní*

dítě, protože to chce školní inspekce. Šárka 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 Sylvy. Říkám: tohle všechno jsem si tam přečetla a řekni mi o tom dítěti ještě ty.*

Podmínky spolupráce učitele a speciálního pedagoga

Vedení 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, která musí děti doprovázet 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 Šárka a speciální pedagožka Sylva jsou domluveny, které děti si kterou hodinu bude brát, mají přesný rozpis a velmi pečlivě to sledují. Šárka tomu přizpůsobila strukturu hodiny: *na začátku si řekneme úkol, kde to najdou, co k tomu budou potřebovat a pak si Sylva vezme některé děti do pracovny, kde s nimi může pracovat individuálněji a v malé spolupracující skupince.* Stablně si Sylva odebírá děti, u kterých je to nařízeno z poradny, ale 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: *Vezmi tam ještě toho.* Spolu se domlouvají, co budou dělat. Učitelka Šárka řekne například speciální pedagožce Sylvě, ale i dětem: *Mohli byste se podívat na mluvnické kategorie podstatných jmen, někdy jim dám s sebou i pracovní listy nebo Sylva sama vymyslí různé hry a činnosti. Navíc na počítači jsou tematické plány, i speciální pedagožka má tedy přehled učiva, co se asi právě učí a co už asi mají umět. Například, když po nich budu chtít přímou řeč, tak by to šestáci měli umět, to se dělá v 5. třídě. Speciální pedagožka, která je původně prvostupňová, potřebuje získávat přehled učiva dalších ročníků. Musí být vtažená, i když se něco stále mění, třeba velká písmena.*

Osvědčuje se nejen zadání předem, takže speciální pedagožka i žáci vědí, co mají dělat, ale i kontrola po práci, na které se sejdou učitelka se speciální pedagožkou. Učitelka se ptá dětí, vyslechne zpětnou vazbu od speciální pedagožky. *Dobré je, že učíme obě šestky a řekneme si: v téhle skupině to dneska šlo a ve druhé stejná látka nešla, bylo to úplně jiné.*

Šárka a Sylva spolu hodně komunikují, nechávají si na to čas. Klíčové podle nich je, že si „lidsky sedly“. Sylva dodává, že *se všemi taková komunikace nefunguje, Šárka je ochotná speciální pedagožku vyslechnout.*

Na otázku Jak se stalo, že jste si jako začínající učitelka uměla říct speciální pedagožce, že něco potřebujete? Šárka říká: *Odpověď je o Sylvě. My jí 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 Sylvu hodně napojila a proto si také myslím, že je ta spolupráce tak dobrá. Speciální pedagožka Sylva se vyjadřuje k začátku spolupráce: Když přijdou holky po fakultě, tak mají svá očekávání. Ale praxe je úplně někde jinde. A my, jak jsme z té fakulty už dlouho, tak 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 tu podporu, někdo říká: co za mnou pořád chodíte.*

Šárka jako začínající učitelka teprve v praxi zjišťovala, jaké jsou mezi dětmi rozdíly, reagovat na děti a na jejich potřeby a v tom jí pomáhala hodně právě speciální pedagožka Sylva. Šárka zhodnotila svou počáteční zkušenost takto: *Člověk přijde po fakultě a má své představy. A teď zjistí, že v té třídě jsou obrovské rozdíly. Že by některé děti potřebovaly mnohem víc opakování. Ale to opakování není pro všechny. A pak zjistí, že jsou ty nápravy a že třeba v rámci těch náprav by ty děti mohly dělat se Sylvou to, co já bych mohla dělat v hodině, ale všechny děti by to už nebavilo. I když máme i pedagogiku, psychologii v rámci studia na fakultě, je to o faktech a datech. Pak jsem přišla do školy, začala vnímat ty všechny děti a jejich potřeby a bylo dobré, že Sylva všechny znala, že jsem se mohla zeptat třeba i na jejich rodinné zázemí. To jsem využila třeba i včera, protože jsme měli kulturní aktualitu a bylo to hrozné, ta práce byla divná, odbytá. Tak jsem řekla Sylvě, můžeš mi k tomu něco říct, a když mi řekla příběh toho dítěte, a to jeho rodinné zázemí, tak na to člověk dostal jiný pohled. Když jsem zjistila, že se musí starat o celou jeho rodinu a že toto je největší míra toho, co mohl pro mě udělat.*

Speciální pedagog je zdrojem informací, i když do jisté míry subjektivních. V 6. ročníku to podle Sylvy ještě jde, ale výš, když nabývají vrchu vrstevnické vztahy, se už speciální pedagog drží dál. Sylva 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 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. Sylva 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 Šárka snaží, aby se dětem dařilo, tak proč jim to neříct? Ale ve škole na toto moc času není. (Veškerý čas se věnuje na papíry. A ještě v nich nikdy není všechno dobře. A místo toho, abychom se potkali a řekli si, jak se to dobře daří, tak si říkáme, co zase nemáš, co jsi napsala špatně.)*

Ke komunikaci může přispět i školní asistentka. V loňském roce v této roli asistentka pedagoga Tereza 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 Elou, tak mi ji na hodinu půjč, my si tu zkusíme něco zahrát a třeba to bude dobré.*

Vzájemná inspirace v pohledu na žáky

Sylva má soubor didaktických her, kterými se také inspirovala Šárka. Nyní jsou na 2. stupeň nakoupeny hry, kterými lze rozvíjet vyprávění, slovní zásobu. To baví i děti s SVP: *Kdyby to vyprávění měli napsat, tak se zadrhnou, ale když to mají vyprávět, hodí si kostkou, a to je baví.* Nápad Sylvy pak může využít Šárka ve svých hodinách v celé třídě. Inspirace je ale možná i obráceně. Sylva popsala, jak ji Šárka 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 dal plyšáka, jak čte knížku, někdo sebe, jak čte knížku, někdo měl knížku pod folií, že byla postříkaná vodou, jako že bylo potřeba hasit požár, každý k tomu dokázal říct nějakou větu nebo příběh té fotografie. Pro mou práci to byla velká inspirace, něco neatřelého, 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. Šárka upřesnila svůj záměr pozvat Sylvu: Řekla jsem Sylvě, my teď máme takový projekt, pojd' se podívat, abys ty děti viděla také z jiné stránky, abys 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. Sylva 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 Sylva 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 potvrzují, probíhala i při jiných výukových příležitostech.

Péče o klima třídy a o spolupráci s rodiči

Diagnostiku klimatu třídy a případnou intervenci má ve škole ve své kompetenci především školní psycholog, ale ani speciální pedagog a učitel se problematice vztahů v konkrétní třídě nemůže vyhýbat. Sylva upřesňuje, že se například byla s metodičkou prevence podívat v nových 6. třídách, své postřehy si ještě doplňují sociometrií zpracovávanou školní psycholožkou. *Výborné je, že učitelka Šárka 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. Šárka se svěřuje s obtížemi: 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. Je to o té třídě. Byli překvapení, že to co jsem řekla, v testu skutečně bylo. Že to, co já mám na tabuli s tím vysvětlením, je vážně to nejdůležitější.* Sylva zachytila, že si maminky stěžují: *Oni mají náročnou třídní učitelku, my čteme celý víkend. Na to jim odpovídám: ale vždyť oni mají tu Šárku, ta je výborná, víte, to čtení je tak zásadní věc. Stává se, že to nějaké dítě přežene, ale odnese to učitel. Dávám si za úkol všimnout si i takových věcí a podpořit učitele. Tehdy dodávám informace o dítěti, že jsou i jiné důvody, proč se dítě chovalo nějak. A že třídní učitel vždy nemůže za to, jak se chovají jeho děti, zvl. v 6. třídě, kdy je ještě dobře nezná.*

4. Reflexe a přesahy

V uváděném příkladu inspirativní praxe jsme se zaměřili na tři oblasti, kterých lze ukázat, jak školy, které 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, v případě potřeby přenastavovat podoby spolupráce ve stále se měnících podmínkách, vnějších i vnitřních, finančních a materiálních i personálních.

- (1) Konkrétní lidské, materiální a myšlenkové podmínky na první škole jsou vyjádřeny zejména v principu fungování školy jako spolupracujícího a komunikujícího společenství. Vedení školy nastavuje procesy spolupráce napříč všemi profesemi 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 různou délkou 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 s velmi zkušenými speciálními pedagožkami, které ke své práci přistupují s lidským i odborným zaujetím a které díky tomu dokázaly spoluprvytvářet s učitelkami fungující soukolí, do kterého lze zahrnout v případě potřeby i asistenta pedagoga. Případy 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.
- (2) Kultura školy 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. Probíhá vzájemné učení, vyrovnávání hladiny informací, metodické inspirování se a společné hledání řešení různých situací a strategií, co dál. A to buď v čase buď odděleném od výuky – např. pravidelné ročníkové schůzky, nebo jako součást výuky – např. vzájemné hospitace, inspirace v oblasti metod a jejich sdílení a reflektování, vypracovávání IVP, komunikace s rodiči, atd.
- (3) V případě tohoto příkladu inspirativní praxe se ukazuje, že učitel při speciální péči o žáky ve společném vzdělávání nespolupracuje pouze se speciálním pedagogem. Základní funkční spolupracující jednotkou se stává trojice učitel, školní speciální pedagog a asistent pedagoga. Prospěšnost této spolupráce se může projevat nejen v péči o jednotlivé žáky s podpůrnými opářeními, ale i v širším měřítku výchovných a vzdělávacích postupech v celé třídě. jakož i při komunikaci s rodiči žáků

C. Když učitel účinně spolupracuje se školním psychologem...

Úvod – vztažený rámec

Pozice školních psychologů je jedním ze stavebních kamenů naplňování vize společného vzdělávání v České republice. Jejich očekávané role, spočívající především v systémové péči o žáky, o klima škol a také o učitele jsou popisovány a vymezovány (např. <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/personalni-podminky/12-2-4-skolni-psycholog/>).

Zároveň je třeba konstatovat, že školní psychologové zatím nejsou reálnými členy odborných týmů většiny škol. Řada učitelů se spoluprací se školními psychology ve škole zatím nemá dostatečnou zkušenost. Učitelé se postupně učí rozumět jejich agendě a spolupracovat s nimi ve prospěch prevence i řešení problémů žáků, heterogenních skupin žáků, rodičů žáků a také jich samotných.

Do příkladu inspirativní praxe jsme záměrně vybrali dvě školy, které reflektují jednak počáteční, jednak dlouhodobou zkušenost ze spolupráce učitele a školního psychologa v podmínkách společného vzdělávání.

1. Účel příkladu inspirativní praxe, pro který byl vyhledán a zpracován

Tento příklad inspirativní praxe hledá odpovědi na otázky: Jak se stane, že se učitelé na školního psychologa s důvěrou obracejí o radu nebo pomoc? Jaké cesty k tomu vedou? O čem se radí a jaká řešení fungují? Jak efekty jejich spolupráce ovlivňují podmínky, ve kterých se nachází škola, vedení školy, školní psycholog, učitelé, žáci a jejich rodiče?

Příklad ukazuje, že spolupráce učitelů se školním psychologem je ve školách nastavována různě, také v souvislosti s různými nastaveními agendy školního psychologa a jeho role v chodu škol.

Dále poukazuje na začátky komunikace a spolupráce učitelů se školním psychologem.

Nabízí konkrétní zkušenost spolupráce učitele a školního psychologa v péči o konkrétní žáky s obtížemi v osobnostně sociálním rozvoji a také o jejich rodiče.

Uvádí inspirace pro spolupráci třídního učitele a školního psychologa v péči o klima třídy v heterogenní třídě s důrazem na prevenci.

Ukazuje aktuální šíři strategií péče školního psychologa o učitele a jejich profesionální kondici i duševní pohodu.

2. Okolnosti, podmínky, aktéři

Příklad, který nabízíme jako možnou inspiraci, jsme našli ve dvou základních školách. V první spolu úzce spolupracují učitelka na 1. stupni Karla a školní psycholožka Ludmila, obě mají zatím tříletou praxi. Ve druhé škole spolupracují učitelka 2. stupně Natálie se sedmiletou praxí a školní psycholožka Marie s více než desetiletou praxí. V obou školách jsme s aktéry příkladu inspirativní praxe vedli rozhovory.

První škola

je plně organizovanou městskou školou. Lze ji charakterizovat tím, že dlouhodobě hledá a realizuje inspirativní strategie výuky, které mají podporovat diferenciaci a individualizaci výuky, individuální přístup k učení žáků v heterogenních třídách. Jedním z principů fungování školy je týmová práce - spolupracující široký tým, k jehož fungování jsou vedením školy vytvářeny také potřebné organizační podmínky (rozdělování odpovědností, pravidelné porady na různých úrovních vedení,...).

Učitelka Karla je v praxi od počátku v monitorované škole, svou třídu si vede od 1.ročníku. Ve třídě nemá asistentku. Řada dětí ale má nějaké specifické potřeby a vyžaduje zvýšenou pozornost. Také proto se učitelka Karla a školní psycholožka Ludmila snaží o intenzivnější spolupráci, než je tomu v jiných třídách.

Školní psycholožka Ludmila je ve škole rovněž třetím rokem, nastoupila po absolutoriu psychologie. Ve škole je na plný úvazek, tedy k dispozici všem učitelům, podle potřeby. Ve 3. třídě, kde je třídní učitelkou Karla, 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, Ludmila pro děti není cizí osobou.

Ludmila 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. Více než před deseti lety bylo ve škole založeno v rámci projektu RAMPS-VIP úplné školní poradenské pracoviště se speciálním pedagogem a školním psychologem, které úzce spolupracuje s pedagogicko-psychologickou poradnou². Nyní je ve škole šest asistentů, tři speciální pedagožky (z nich jedna na plný úvazek), metodička prevence a školní psycholožka na poloviční úvazek.

Učitelka Natálie ve škole učí 7.rokem. Po absolutoriu učitelského dvojboru zeměpis a matematika dělala nejprve rok na jiné škole asistenta pedagoga, což vyhodnocuje jako důležitou zkušenost. Po nástupu do současné školy zvyšovala postupně svůj úvazek a také až 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 Natálii oceňuje: *„Oceňuji, při jejím mládí, že zvládá 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 oprotě 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 Marie vystudovala psychologii a speciální pedagogiku. V monitorované škole už pracovala 11 let, v roli školní psycholožky i speciální pedagožky, pracovala rovněž v pedagogicko-psychologické poradně. Nyní se do školy vrací po pěti letech zatím na poloviční úvazek a pouze v roli školní psycholožky. Sděluje, že nyní potřebuje své dvě kvalifikace oddělit, chce se cíleně věnovat činnostem školní psycholožky. To je pro ni i zakázka od vedení školy. V roli školní psycholožky si sama plánuje program, nemusí přerušovat nebo odsouvat důležité jednání, protože nemá na rozdíl od speciálních pedagogů pevný rozvrh, víc jí to tak

²Projekt Rozvoj a podpora poradenských služeb RAMPS-VIP III (NÚV, 2012-2014)

vyhovuje a cítí se tak být víc užitečná. Do svého programu ale cíleně zařadila dozory, aby i tak poznávala děti, učitele, atmosféru školy.

Marie má od počátku svou vizi, jak má školní psycholog ve škole fungovat, čemu se má věnovat. Své jednotlivé kroky konzultuje s vedením školy, se kterým se dlouhodobě zná, sděluje, co škole nabízí, a může říct, co sama chce. Uvažuje o své roli také ve spolupráci s dalšími odborníky ve škole, např. s metodikem prevence. Ve 2. polovině října, kdy probíhal rozhovor, se školní psycholožka Marie především snaží, aby ji ve škole žáci a učitelé přijali a věděli, proč ve škole je (nejen kvůli dětem, ale i pro učitele a rodiče dětí). Už vešla v kontakt se všemi učiteli a navštívila všechny třídy. Ve dvou pracovních dnech uskutečňuje schůzky s učiteli, dětmi, rodiči dětí. Postupně přidává a plánuje další činnosti.

Svou náplň činnosti, kterou si mohou na nástěnkách číst učitelé, děti i jejich rodiče, popsala následovně:

1. Žáci

- konzultace
- prediagnostika výukových a výchovných problémů
- screening a následná péče o děti s nejrůznějšími typy problémů
- náslechy ve třídách
- sociometrická šetření klimatu ve třídě
- testy rizika pro žáky prvních tříd
- nápravná a intervenční péče pro děti s výukovými obtížemi, např. dětí se speciálními výukovými obtížemi
- kariérové poradenství pro žáky osmých a devátých tříd
- účast při zápisech nových prvňáčků

2. Rodiče

- konzultace individuální i rodinné

3. Učitelé

- konzultace
- účast při jednání s rodiči dětí s výukovými, výchovnými a jinými problémy
- účast na výchovných komisích
- náslechy ve třídách
- šetření sociálního klimatu ve třídách

- *programy v rámci třídnických hodin*
- *programy práce se třídou na základě požadavků učitele či potřeb konkrétní třídy*
- *intervizní setkání pro učitele prvního a druhého stupně.*

Školní psychologka Marie má k dispozici prostornou pracovnu, kterou si s podporou vedení upravila a vybavila tak, aby i těm, kteří do pracovny přicházejí, bylo příjemné tam vejít a být.

3. Vlastní sdělení

Spolupráce učitele a školního psychologa v první škole

V první škole lze na základě rozhovoru s učitelkou Karlou a školní psychologkou Ludmilou identifikovat následující inspirativní oblasti, týkající se jejich spolupráce: vývoj pracovního vztahu učitelky a školní psychologky, komunikace o individuálních případech dětí, společné řešení výchovných situací, preventivní programy, společná tvorba plánů pedagogické podpory.

Vývoj pracovního vztahu učitelky Karly a školní psychologky Ludmily

Spolupráce Karly a Ludmily trvá 3. rokem, od počátku jejich pracovního zapojení do práce školy. V 1. roce spolupráci vyhodnocují jako pravidelnou a intenzivní, setkávaly se 1 hodinu týdně. Podobně se Karla setkávala se speciální pedagožkou, jak je zvykem v dané škole. Ve 2.roce Karla a Ludmila pracovaly společně trochu méně, nyní ve 3.roce spolupráci opět zintenzivňují, společně s tím, jak se vyjevují potřeby speciálnější péče u dětí ve třídě. Třída je nyní školní psychologce Ludmile blízká, což může být i důsledek velmi otevřené komunikace a spolupráce s Karlou. Ludmila poskytuje Karle jiný pohled na děti (pohled školního psychologa), a opačně, Karla poskytuje školní psychologce zase svůj pohled. Nyní ve 3.ročníku Karla a Ludmila pracují především na zcela individuálních případech dětí. Ve třídě je více dětí s psychiatrickými obtížemi, což spadá do agendy školního psychologa, a také více poruch chování.

Jejich spolupráce směřuje i na intenzivní komunikaci a spolupráci s rodiči. Nyní mají např. za sebou sérii konzultací s rodiči. Pedagogickou část konzultace vede učitelka Karla. Některé konzultace probíhají jen mezi školní psychologkou Ludmilou a rodiči. Někdy si rodiče dokonce nepřejí, aby školní psychologka informovala třídní učitelku.

Inspirativní příklady spolupráce učitele se školními specialisty při společném vzdělávání

Karla s Ludmilou jsou dvojicí, která se postupně našla, věkově a zkušenostmi jsou na podobné úrovni, rozumí si lidsky, od počátku jsou na sebe dobře naladěné. Mají otevřenou komunikaci. Nebojí se přijít, když si nevědí rady, jak problém řešit, i když udělaly chybu. Karla se už nebojí přijít se zdánlivou banalitou. Nebojí se, že před sebou udělají nějakou chybu (i když tuto obavu na počátku měla Karla i Ludmila). 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 pro kvalitu spolupráce a společnou zkušenost z řešení konkrétních problémů a situací. Spolu se dál učí.

Ludmila považuje za důležité, že obě stále cítí, že jejich zájmem jsou děti a jejich komunikace směřuje k dětem. Vyhodnocuje, že Karla za ní přichází včas, že mají možnost věci zachytávat dřív, než něco nastane. Oceňuje, že Karla umí dětem dávat zpětnou vazbu. Obdivuje, jak klade dětem otázky (třeba v matematice). Vidí, že se Karla snaží o hluboké vztahy mezi dětmi. Tato zpětná vazba, kterou školní psychologka zformulovala během rozhovoru, učitelku Karlu velmi potěšila. Karla směrem ke školní psychologce sděluje: „*Jsem ráda obecně, že Ludmilu 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.*“

Svou spolupráci vyhodnocují jako postupně jistější a jistější. Vidí se jako partneři ve třídě. Karla nyní už ani nemusí vědět, kdy Ludmila do třídy přijde. Je ráda, když Ludmila ve třídě je. V hodině se na ní může s čímkoliv obrátit.

Komunikace o individuálních případech dětí

Nejčastěji Karla a Ludmila 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. Ludmila dodává Karle především potřebné odborné informace psychologického (psychiatrického) charakteru.

Společné řešení výchovných situací a komunikace s rodiči

Karla 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 šla za Ludmilou a radily jsme se. Ludmila ještě ten den*

promluvila s „agresorem“ a informovala rodiče žáka. Pak se Ludmila vrátila do třídy a mluvily jsme s dětmi o tom, co se dělo. Pak jsme si s Ludmilou rozdělily další rodiče dětí, které se v té situaci nacházely, abychom s nimi telefonicky promluvily. Ludmila 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, že se to neřešilo jenom ve škole, bez rodičů.“ Učitelka Karla byla ve výše popsané situaci velmi ráda, že na problém nebyla sama. Ludmila ji ujistila v tom, že v tomto věku je podobné chování dětí běžné. Karle to umožnilo nebrat si vzniklou situaci osobně.

Preventivní programy

Školní psychologka Ludmila připravuje pro žáky preventivní programy, což je obvyklou náplní školních psychologů. K jejich přípravě i realizaci a také ke spolupráci s učiteli však lze přistupovat různě. V monitorované škole Ludmila připravuje sama programy pro žáky ve 2. ročnících. Přitom se inspiruje dostupnými zajímavými zdroji. Naplňuje tak pravidlo školy a zároveň se snaží reagovat na zakázku od učitele. Pro žáky 4. ročníků pak zve, opět na základě pravidla školy, externí lektory.

Ze zkušenosti Ludmily vyplývá, že ve 2. 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 Karla, společně s Ludmilou zvolily preventivní program *Tygr- o tygrovi*, kterého má každý v sobě, který se projevuje vztekle a to pak lidem přináší různé potíže v okolí (podle knihy *Tygr dělá uááúáá...*).³Říkají: „*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 Karla měla při preventivním programu možnost pozorovat své žáky zvenku a také způsob práce a komunikace školní psychologky Ludmily s dětmi. Viděla a

³Kopsová, K., Kops, P. *Tygr dělá uááúáá ...*Brno: Nakladatelství EDIKA, 2014.

Inspirativní příklady spolupráce učitele se školními specialisty při společném vzdělávání

v rozhovoru oceňovala, jak Ludmila s dětmi komunikuje: „Vřelým způsobem. Na všechno má trpělivost. Ludmila je mi příkladem, jak jinak se dá reagovat na podněty dětí.“

Společná tvorba plánů pedagogické podpory

V monitorované škole si rozdělují agendu spojenou s tvorbou různých typů individuálních plánů. Školní psychologka tvoří s učiteli plány pedagogické podpory. Jak konkrétně postupují? Školní psychologka se sejde s třídním učitelem, třídní učitel řekne, co je za problém, co dělá a funguje to, co by šlo ještě dělat, ale aby to učitele příliš nezatížilo, aby nešlo jen o formální akt. Pak výsledek oba, tedy školní psychologka a učitel sdělují rodičům. Ze zkušenosti Karly i Ludmily vyplývá, že učitelé nechtějí plány pedagogické podpory psát, když mají pocit, že je píšou sami pro sebe. Karla a Ludmila ale zdůrazňují, že plány pedagogické podpory mají pro jednání s rodiči důležitou funkci: „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 4 lidi (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.“

Spolupráce učitele a školního psychologa ve druhé škole

Ve druhé škole lze na základě rozhovoru s učitelkou Natálií a školní psychologkou Marií identifikovat následující inspirativní oblasti, týkající se jejich spolupráce: spolupráce na podporu péče o osobnostně komplikovanou žákyni s individuálním výchovným plánem, spolupráce při třídnických záležitostech a další podněty ke spolupráci nabízené školní psychologkou učitelům.

Spolupráce na podporu péče o osobnostně komplikovanou žákyni s individuálním výchovným plánem

Třídní učitelka Natálie oslovila na začátku školní roku školní psychologku Marii, že má ve třídě (7.ročník) dívku Pavlu, která je osobnostně komplikovaná, a že by s ní potřebovala pomoci. Také rodinná situace dívky je složitá. Natálie se už dříve radila o Pavle s předchozí školní psychologkou, ale bez úspěchu. Tehdy se s předchozí psychologkou domluvily, že vzhledem

k potížím, které dívka má (zapomíná úkoly, je neúspěšná v řadě předmětů), jí vytvoří *Individuální výchovný plán*⁴. Dívka měla také problémy v kolektivu, měla vlastně jen jednu kamarádku. Natálie a školní psycholožka se tehdy domluvily, že si ve třídě udělají sociometrii (resp. rozhovory s jednotlivými dětmi) a nad výsledky se domluví, co dál. Tehdejší školní psycholožka však s dívkou začala problémy řešit přímo, sama, před dalšími dětmi a dívka tehdy tuto situaci nezvládla a „zasekla se“.

Nyní tedy učitelka Natálie hledá nové řešení situace Pavly s novou školní psycholožkou Marií. Marie se domluvila na náslechu v hodinách, kde je Pavla a kde vyučuje učitelka Natálie, ale i další učitelé. O Pavle společně s třídní učitelkou opakovaně mluví. Z těchto rozhovorů vyplynulo, že Pavla se málokomu otevře, věří pouze třídní učitelce. Na základě toho psycholožka Marie 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 nesnázích. Natálie a Marie se domluvily na strategii, která netradiční charakter: učitelka Natálie školní psycholožku informuje, co se děje, společně vymýšlejí, co Pavle doporučit. Tím chce školní psycholožka Marie posílit třídní učitelku Natálii a být jí nápomocná v tom, jak Pavle pomoci. Chtějí jí pomoci především s tím, že nezvládá některé předměty. Se zapomínáním dle jejich slov musí pomoci víc i rodiče. Chtějí najít způsob, jak to zařídit, aby Pavla opravdu docházela na doučování. Zvažují různé formy, např. účastnit se konzultace s kamarádkou, zvolit neformální formy konzultací. Pavla by podle školní psycholožky Marie měla procházet psychoterapií, proto Marie doporučila rodičům konkrétní typ psychoterapie, zprostředkovala kontakt,... Říká: „*jdeme mravenčím tempem, zkoušíme*“.

Pokud jde o individuální výchovný plán, učitelka Natálie sděluje: „*Nyní jsme si sedly Pavlou, řekly jsme si, že tam budou cíle, které si stanoví sama, potom jsme přizvaly i rodiče. Např. cíl původně na 14 dní, že si udělá kopii klíče od skříňky, ve které měla věci a bála se jít 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 2 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. Z češtiny je ale na čtyřku až na pětku. Nedělá domácí přípravu, ze které pak vždy píšou test. Tedy když nezvládne domácí přípravu, nezvládne*

⁴Individuální výchovné plány jsou vytvářeny z důvodů: porušování povinností daných školou – kázeňské problémy, vyrušování, neustále chodí nepřipravené, nenošení pomůcek, zapomínání,...

ani test. Zatím se nám nepodařilo, aby na konzultace začala chodit.“ Tak se projevuje dívčina osobnostní porucha. Intelekt snížený nemá. Např. v přírodopisu má nadprůměrné znalosti, v zeměpisu je mezi 1-2. 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, ovšem ta nefunguje, jak má. Proto je ráda, že se nyní podařilo, aby dívka začala chodit na individuální psychoterapii. Učitelka Natálie 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. 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 třeba napíše: Jsem k ničemu, neučila jsem se, stejně to nezvládnou. To ale píše, i když třeba z testu ze zeměpisu dostane 2 nebo 3.*“ Psychologka toto vyhodnocuje jako volání o pozornost. Zároveň ale, když se dívce pozornosti dostane, tak ji neunáší. Učitelka Natálie i školní psychologka Marie se shodují, že uvedený případ je i přes jeho složitost za dobrých podmínek řešitelný na běžné základní škole.

Problém nastává však v tom, že Natálie ve své třídě stále řeší tuto dívku, protože má strach, aby 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 dát pozornost především jí, dala tomu prioritu nad prospěchem a nad pozorností vůči dětem, které mají také problémy s chováním a se známkami. 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, kam 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, učitelka sděluje 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 Natálii jako „styčného důstojníka“

v komunikaci s dívkou Pavlou. Natálie 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 jim psát, protože čím více jim píšou, tím víc rodiče mohou vše chápat jako útok proti sobě, ne jako nabídku na pomoc. Jádrem spolupráce školní psycholožky Marie a učitelky Natálie je nyní tedy v práci s Pavlou. Hledají cestu, na niž neexistuje žádný návod.

V dalších, jednodušších případech přicházejí učitelé za školní psycholožkou Ludmilou 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 učiteli 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 při třídnických záležitostech

Třídnické hodiny, dříve povinné, jsou v monitorované škole nyní pouze doporučené. Ve třídě učitelky Natálie jejich funkci supluje hodiny rodinné výchovy, které 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 řešení už vzniklých problémů.

V řadě situací si třídní učitelka poradí sama. V rámci rodinné výchovy jsou např. žáci třídní učitelky Natálie 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 Natálie konzultuje a případně řeší ve spolupráci se školní psycholožkou Marií, např. to, že se svými žáky nyní diskutuje 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 Natálii důvěru a je v jejich hodinách běžné, že společně otevírají i problematiku věci, své učitelce sdělili, že učiteli cizího jazyka v jeho hodinách některé děti „dělají peklo“. Natálie se rozhodla problém komunikovat a pomáhá jej řešit. Sděluje, že v tomto případě by si

bez možnosti spolupráce se školní psycholožkou Marií nevěděla rady a nic by se pravděpodobně neposunulo. Učitel cizího jazyka třídní učitelce sděloval, že žádné problémy v hodině nemá. Se školní psycholožkou Natálie především konzultovala, jak postupovat, aby jejím jednáním nevznikla bariéra mezi učiteli. Podobně jako při spolupráci při pomoci dívce Pavle školní psycholožka Marie pomáhá Natálii porozumět situaci/jevu a jejich souvislostem. I v tomto dalších případu 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.

Natálie i Marie zdůvodňují nutnost zabývat se ve škole vedle vzdělávacích cílů také samotnými dětmi, jejich problémy a vztahy, a myslet také na jejich rodiče. Obě formulují argumenty pro řádné místo třídnických hodin ve školních rozvrzích. Učitelka Natálie 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 rozvrh, v pátek 6. hodinu by je rodiče stejně omluvili.“* Psycholožka Marie dodává: *„Problémy je třeba řešit, do jejich řešení je třeba často zapojit víc lidí. Dětem tak ukazujeme způsob, jak mohou jednat v životě. V průběhu výuky není dostatek času zabývat se osobními a vztahovými problémy. Také rodiče často na své děti doma nemají čas. Mezi dětmi jsou ale takové, jako je např. Pavla, které vše hluboce prožívají, a pak to může skončit špatně.“*

Další podněty ke spolupráci nabízené školní psycholožkou učitelům

Školní psycholožka Marie uvádí mezi svými klíčovými činnostmi ve škole především **pravidelnou sociometrii ve všech třídách, s preventivní funkcí** 2x ročně. Argumentuje tím, že sociometrie zachytí včas i drobné změny, dané vývojem dětí nebo personálními změnami ve třídách, jejichž důsledky by později bylo nutné už řešit složitější cestou. S pravidelným využitím sociometrie školní psycholožka nepředpokládá, že budou ve škole vznikat vážné, neřešitelné problémy. Nedílnou součástí sociometrie je setkání školní psycholožky s jednotlivými učiteli nad výsledky, společné zvažování dalších preventivních kroků, kterými jsou také sociální programy. Marie

zmiňuje náročnost zajišťování podmínek pro realizaci sociometrií - k jejich uskutečnění musí nyní s vedením školy řešit nové souhlasy rodičů s takovou činností.

Školní psychologka Marie začíná uskutečňovat také další své činnosti, které nabízí učitelům. Inspirativní je nepochybně její nabídka být mediátorkou při jednání učitelů s rodiči žáka v případě, pokud má učitel pocit, že bude lepší, aby při jednání byla ještě další osoba. Učitelé se obávají obtížné komunikace, možné hádky, když se mají setkat s rodiči, u kterých je předpoklad, že by mohli jednat agresivně. Pokud se učitel necítí na vedení schůzky, schůzku vede sama.

Za inspirativní lze také považovat plán, ve kterém Marie chce uskutečnit setkání (intervizi) s učiteli a také s asistenty pedagoga, na principu Balintovských skupin. Učitelé ve škole s touto formou podpory zatím nemají žádnou zkušenost, nemají zkušenost se na situace dívat nehodnotícím způsobem, přes hraní rolí, apod. Marie nechává otevřené, zda-li učitelé tuto formu podpory přijmou a jestli jim bude pomáhat, jestli se ujme.

4. Reflexe a přesahy

V cílech tohoto příkladu inspirativní praxe jsme uvedli celkem 5 účelů, pro které jej předkládáme. Shrnujeme je nyní následovně:

- (1) **Příklad inspirativní praxe ukazuje, že spolupráce učitelů se školním psychologem je ve školách nastavována různě, také v souvislosti s různými nastaveními agendy školního psychologa a jeho role v chodu škol.** V první škole jsme zaznamenali velmi úzkou spolupráci školní psychologky s jednotlivými učiteli, kteří o spolupráci projevují zájem a najdou „společnou řeč“. V konkrétním příkladu školní psychologka plnila ve třídě, kde není asistent pedagoga a kde jsou zároveň žáci s rozličnými potřebami, „tak trochu“ i roli asistenta pedagoga. Je blízko třídním kolektivům a konkrétním žákům a učitelům. Ve druhé škole jsme zaznamenali velmi promyšlenou agendu školní psychologky do školy a systém péče o žáky, jejich rodiče a velmi výrazně také učitele. Přičemž péče se děje právě prostřednictvím nabízené komunikace a spolupráce. V konkrétním příkladu bylo ukázáno, že psychologka podpořila takové řešení problému, kdy nejprve s učitelkou konzultuje, hledají, jak mu porozumět a jak jej řešit, a dál nechává jednat učitelku ve prospěch podpory její přirozené autority. Rozvinutá práce školního psychologa pokrývá šíři ošetřování vztahů celého

společenství, jehož součástí jsou žáci, jejich rodiče, učitelé, asistenti a celý pedagogický sbor. Přináší do školy jiný, než pedagogický pohled na pedagogické jevy a procesy, odborné poznatky o člověku a jeho možných osobnostních a vztahových problémech, specifické strategie a prostředky prevence a řešení problémů, specifické dovednosti, projevující se také v komunikaci a spolupráci s dalšími aktéry.

- (2) **Příklad inspirativní praxe dále ukazuje na začátky komunikace a spolupráce učitelů se školním psychologem.**Jádrem úspěšného vstupu školního psychologa do školy je mj. opakované ujišťování se učitelů o tom, že komunikovat a spolupracovat se školním psychologem je ve prospěch dětí a třídních kolektivů, i ve prospěch učitelů, a že se tato komunikace a spolupráce děje v bezpečném prostředí. I ve spolupracujícím vztahu učitele a školního psychologa hraje důležitou roli osobní nastavení obou aktérů pro spolupráci, u začínajících, ale i zkušených učitelů. Školní psycholog musí být přijat. Je pochopitelné, že někteří učitelé si i se školním psychologem „sednou“ lépe a rychleji, než jiní. Dobrý školní psycholog stále rozšiřuje škálu jasně prezentovaných činností, kterými zve ke spolupráci další a další učitele. Kýženým výsledkem je, když si učitel řekne sám školnímu psychologovi o radu nebo pomoc. Zvl. 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 vůbec nevznikl.
- (3) **Příklad inspirativní praxe uvádí zkušenost spolupráce učitele a školního psychologa v péči o konkrétní žáky s obtížemi v osobnostně sociálním rozvoji a o jejich rodiče.**Dosavadní školní praxe se stále zaměřuje hlavně 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 problému mohou lépe porozumět ve spolupráci se školním psychologem. Učitelce v první škole pomáhala školní psycholožka zapracovat psychologické poznatky o proměně vztahů mezi dětmi do praxe. Ve druhé škole se jednalo o mezní případ osobnostní poruchy žákyně, kde by si třídní učitelka sama nevěděla rady. Školní psycholožka pomohla učitelce lépe porozumět osobnosti žákyně a jejím obtížím a nacházet řešení problémů, které následně vpravují 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 pevně do života.

- (4) **Příklad inspirativní praxe uvádí zkušenost ze spolupráce třídního učitele a školního psychologa v péči o klima třídy s důrazem na prevenci.** Péče o třídní kolektivy je jednou ze základních agend školních psychologů. Příklad inspirativní praxe potvrzuje ohrožení klimatu třídy, když je ve třídě byt jeden velmi náročný případ dítěte. Je dobré, když pečovat o kolektivy dětí a dobré klima ve složitých třídách mohou učitelé ve spolupráci se školním psychologem, preventivně i při řešení problému. Obě dotazované psychologičky kladou důraz na prevenci. Jedna vyzdvihla tvorbu preventivních programů, které realizuje pravidelně i „na zakázku“ v jednotlivých třídách. Druhá zdůraznila 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 své žáky při činnosti vedené jiným odborníkem. 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 našli nepochybně inspirativní příklad toho, jak tematiku vztahů (nejen mezi žáky, ale třeba i mezi žáky a učiteli) zařazovat do výuky, také nosné argumenty pro zařazování třídnických hodin do rozvrhu a pro spolupráci třídního učitele a školního psychologa v náročných situacích.
- (5) **Příklad inspirativní praxe ukazuje aktuální šíři strategií péče školního psychologa o učitele a jejich profesionální kondici a pohodu.** Z rozhovorů je patrné, že učitelé oceňují, že školní psycholog pečuje také o ně, o jejich profesionální kondici v podmínkách společného vzdělávání, a také o jejich duševní pohodu. Pro učitele je např. důležité si potvrdit, že problém, který ve třídě řeší, není jejich osobním problémem. Že je přirozené, že k řešení některých problémů žáků potřebují odborné konzultace a pomoc, že jim školní psycholog odborně pomáhá porozumět dětem i sobě. Že školní psycholog sděluje vedení školy, kde jsou hranice možného učitelova nasazení. Navazování profesních vztahů mezi učiteli a školními psychology má velmi intimní, 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.

I když školní psycholog nabízí učitelům kvalitní a širokou škálu činností a příležitostí ke spolupráci, školní psychologička Marie shrnuje nejdůležitější podmínky: *„Důležitá je ochota učitele hledat i ne zcela tradiční, ale jiné cesty. Natálie je k tomu ochotná. Ale jsou učitelé, kteří nejsou ze svého ochotni ustoupit... Tam stačí se na chodbě zeptat: Tak co ty tvoje děti? Jak to*

dáváte? Už to může slyšet jako ohrožení: Ty jsi někde něco slyšela? Někdo něco říkal? Někdo si stěžoval? Nutná je odvaha říct: Nevím si s něčím rady. Potřebuji tvou pomoc. V mé třídě, s konkrétním dítětem, s tím, jak metodicky postupovat, jak pracovat s kázní dětí,...To ale nejde nařídít. Ve škole musí panovat bezpečné prostředí, jistota, že mohu říct, co potřebuji, a že není ostuda říct: nejde to, potřebuji pomoc.Všichni někdy nevíme.“

Zdroje

Baslerová, P. Školní psycholog. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění*. Univerzita Palackého v Olomouci. [cit. 11.11.2019]. Dostupné na:<http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/personalni-podminky/12-2-4-skolni-psycholog/>

D. Když učitelé účinně spolupracují v páru...

Úvod – vztažný rámec

Mezi příklady inspirativní praxe zachycující inspirativní příklady spolupráce učitele s dalšími odborníky zařazujeme i párovou (tandemovou) výuku, protože fungování pestrých a často náročných tříd potřebuje další lidi, kteří jsou experty na zvláštnosti při vzdělávání jednotlivých žáků - kromě speciálního pedagoga nebo asistenta pedagoga také druhého kvalifikovaného učitele. V čem spočívá expertnost zdůvodňující učitele ve třídě? Jaký přínos to má pro žáky kromě toho, že různé osobnosti mohou různě působit na různé děti? Může být dostatečným důvodem pro vytváření potřebných podmínek pro párovou výuku v běžných školách také její přínos pro pedagogy, např. jako obrana proti vyhoření?

Párová výuka znamená, že skupinu žáků vyučují dva nebo i více pedagogů v jedné učebně, sdílejí odpovědnost (Cook, 2004). Ve společném vzdělávání je v zahraničí tento způsob výuky zařazován proto, že přispívá k rozvoji smyslu žáků pro heterogenně založenou komunitu ve třídách a k tomu, aby žáci v heterogenní třídě mohli dosahovat co nejlepších studijních výsledků. Je potvrzováno, že ve třídách učených párově dochází k diferenciaci výuky a že učitelé mají lepší porozumění kurikulu i očekávání žáků. Významným přínosem párové výuky pro učitele je, že jim dává možnost sdílení a pocit podpory ve třídě (Cook, 2004, s.7).

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 (<http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/personalni-podminky/12-2-2-druhy-ucitel/>). V běžných školách je párová výuka nejčastěji jednou z možných pedagogických inovací, nejen na podporu inkluzivního vzdělávání. Od jejího zavádění do škol se očekává zkvalitňování výuky, diferencovaný přístup k učení žáků, ale také podpora učitelů v jejich profesním rozvoji. 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 šablon. I tak je ale párová výuka v běžných

školách nadále chápána více jako nadstandard nebo jednotlivost, než jako jeden z regulérních způsobů nebo dokonce klíčových principů kvalitní výuky.

2. Účel příkladu inspirativní praxe, pro který byl vyhledán a zpracován

Příklad inspirativní praxe o párové výuce nabízí jedno z řešení zajišťování kvalitní pedagogické práce v početných třídách. Přináší také argumenty pro párovou výuku i v případě, že množství žáků ve třídách není příliš vysoké. Směřuje k jádru pedagogické práce - jak plánovat, realizovat a řídit a reflektovat výuku v inkluzivní třídě.

Prezentovaný příklad inspirativní praxe ukazuje nezbytnost „lidského setkání“ a shody obou členů páru na výchozí filozofii a cílech vzdělávání. Poukazuje rovněž na možné dopady/důsledky, pokud párová výuka není klíčovou pedagogickou strategií školy.

Na příkladu první školy prezentujeme počáteční krátkodobou zkušenost s párovou výukou v prvních ročnících základní školy, kdy se žáci adaptují na školní prostředí. Děje se tak v předem připravených podmínkách. Párová výuka v tomto případě vykazuje spíše charakter spolupráce třídního učitele a asistenta pedagoga, plní funkci více dospělých osob na početnou třídu. Očekávaný význam pro dospělé je v aktivním zaučování a integrování začínajících a nových učitelů do chodu školy a do jádra pedagogické práce.

Na příkladu druhé školy ukazujeme rozvinutou podobu párové výuky na 2.stupni základní školy, která je více didakticky expertizována. Aktivity párových učitelů jsou zaměřeny na tvorbu (ukázkových) hodin/lekci, které mohou být inspirací i pro další učitele a jejich další vzdělávání. Učitelé v tomto případě zkoušejí různé možnosti, které nabízí tandemy, a reflektují smysl spolupráce v rámci různých oborů. Reflektují, co kdo dělá a jak to pomáhá žákům. Tyto rozvinuté formy párové výuky ukazují náročnost a dlouhodobost takovéto cesty a upozorňují na podmínky, za kterých se párové výuce může dařit a spolupráce učitelů se může rozvíjet.

3. Okolnosti, podmínky, aktéři

Na párovou výuku jsme se dotazovali ve dvou plně organizovaných školách.

V **první plně organizované škole ve velkém městě** jsme vedli rozhovory se čtyřmi párovými učitelkami v prvních ročnících, po uplynutí prvního měsíce školního roku. Vedení školy vytvořilo podmínky pro párovou výuku v roce 2018/19 poprvé. Vyčlenilo finance na párové učitele

v 1.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 na výjezdu pedagogických pracovníků, v rámci přípravy nového školního roku. Vedení učitelům neslibuje dlouhodobost párové výuky (určitě ne do 5.ročníku), 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 dva učitele ve třídě berou 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.

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 spíše tichá učící se studentka. Druhou dotazovanou dvojici tvořily začínající kvalifikovaná učitelka Cecílie a kvalifikovaná učitelka Dana, 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. Dana dobírá hodiny ještě v dalších třech třídách, spolu s Cecílií jsou ve třídě tedy rovněž jen menší část pracovního týdne. V monitorovaných třídách nejsou asistenti pedagoga a zatím se ani nejeví, že asistentů v těchto třídách bude potřeba.

Ve skutečnosti se v této první škole cíleně zakládá spolupráce širšího týmu pedagogických pracovníků, ne pouze spolupráce dvojic. Jednou za 14 dní se pracovně setkávají učitelé všech paralelních 1. ročníků a společně plánují a reflektují program na 14 dní, plán výuky i další společné aktivity jako je společný celoroční projekt, společné návštěvy divadel apod. Tato společná pracovní setkání učitelé hodnotí jako velmi užitečná, i když jedna hodina jednou za 14 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 1.ročníků také prostor po výuce, mezi 12,30 a 14,00. 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.

Ve druhé plně organizované škole, která se nachází v malém městě, se rozhovorů účastnily čtyři délkou praxe různě zkušené učitelky 2. stupně s obory český jazyk, dějepis, angličtina, přírodopis, chemie, občanská výchova, výchova ke zdraví. Všechny jsou motivované pro párovou výuku, ochotné a schopné spolupracovat a svou práci reflektovat. Rozhovoru byla přítomna rovněž paní ředitelka. Nyní ve škole učí víc jak polovina pedagogického sboru párově, dlouhodobě nebo právě začíná, pravidelně či jednorázově, na 1. i 2. stupni, často ve více třídách i kombinacích předmětů, ročníků i párů. Dvojice v tandemech jsou dobrovolné, někdy založené i na užším přátelském vztahu. Výzvy ke spolupráci učitelé dostávají od kolegů, ne od vedení a jako nařízení. Učitelé mají k párové výuce 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.“* Škola má dlouhodobou zkušenost (7 let) s párovou výukou účastí v projektu Pomáháme školám k úspěchu. Ředitelka říká: *„Párová výuka by u nás nebyla, kdybychom nebyli v projektu Pomáháme školám k úspěchu. Integrovala se do naší práce postupně, bezpečně, nenásilně.“* V projektu v páru s vyučujícími učili studenti a začínající učitelé a rozvíjeli se především v postupech aktivního učení žáků, práce ve skupinách a formativním hodnocení. Další podněty k párové výuce přinesla účast některých učitelů v dalších projektech, např. v projektu Spirála zaměřeném na práci s asistenty pedagoga, kde měli 1x do měsíce zpracovat modelovou lekci. Nyní poznávají párovou výuku další učitelé v rámci tvorby šablon, kdy mají za úkol 2x do měsíce vytvořit společnou lekci. Sbor je proškolen v typologii osobnosti (Miková, Stang, 2010), některé učitelky při rozhovorech pojmenovávají, jaký jsou osobnostní typ a jmenují možné přednosti toho, když se ve výuce setkají dva různé osobnostní typy – doplňují se, zaujmou více dětí, podvědomě si dokonce rozdělují typologicky podobné děti ke skupinové práci či individuální pomoci.

4. Vlastní sdělení

Spolupráce učitelů v páru

V první škole první měsíc společné výuky v 1. ročnících se 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.“

Cecílie a Dana upozorňují na ukazující se rozdíly mezi žáky ve čtení. Plánují ve své třídě začít dělit žáky na dvě skupiny – na čtenáře a nečtenáře – a připravovat pro ně specifické činnosti.

Začínající učitelka Dana kvituje, že mohou být ve dvojici s Cecílií v hodinách tělesné výchovy. Za obtížné považuje zvládnutí bezpečnosti žáků ve velké tělocvičně. Zvýšené nároky na obsluhu nejmenších žáků zmiňují Cecílie a Dana 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 tím současně účinně naplňovat principy dramatické výchovy.

Všechny čtyři dotazované učitelky na první škole registrují od počátku párové výuky také přínosy 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.“ Potvrzují přínosnost párové výuky pro možnost sdílení každodenních situací ve třídě, porovnání dvou zkušeností, názorů, návrhů řešení, vzájemné inspirování. Začínající učitelka Dana uvažovala, co by asi bylo, kdyby se ve třídě sešly dvě zkušené učitelky.

Ve druhé škole můžeme zkušenosti a důležité myšlenky dotazovaných učitelů tematizovat následovně:

- (1) k párové výuce vedou různé a vždy dlouhé cesty,
- (2) pároví učitelé, mají-li spolupracovat dlouhodobě, se potřebují setkat „lidsky“ a shodovat na cílech a pojetí výuky,
- (3) párová výuka vede k propojování předmětů, průřezových témat a k rozvoji klíčových kompetencí žáků,

- (4) zkušení pároví učitelé uvažují o dopadech na lepší učení žáků,
- (5) pároví učitelé uvažují o dopadech na práci učitelů, párová výuka je účinným způsobem profesního rozvoje méně zkušených učitelů.

Nyní se na jednotlivá témata zaměříme podrobněji, s výrazným využitím přímých výpovědí dotazovaných učitelek:

- (1) K párové výuce vedou různé a vždy dlouhé cesty:

Učitelka ČJ: K párovému učení jsem se dostala postupem, postupně to vykrytalizovalo. Nejprve v rámci projektu PŠÚ jsme měli k dispozici pedagogické asistenty, což byli asistenti pedagoga, většinou studenti posledního ročníku pedagogické fakulty. Chodili sem v rámci praxí se svým učitelem a zaučovali se, ve škole měli možnost si učitele i vybrat. 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 asistentka připravila 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 se využívali na modelování žákům – ukazovali jsme jim, jak mají pracovat. Pak jsem se v rámci projektu Spirála dala dohromady s jednou pedagogickou asistentkou, která ve škole začala učit dějepis, a vrcholem 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. I teď často používám asistentku k modelování toho, jak mají děti dělat nějakou aktivitu.

S kolegyní jsme si vždycky řekly, že vyprodukujeme výbornou lekci, nejdřív jednu za 14 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 Spirála 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.

Učitelka AJ: *Začalo to v angličtině a až později jsme se s kamarádkou dozvěděly, že se tomu říká metoda CLIL⁵. 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 nejen do dvou skupin, ale 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.*

V rámci šablon bychom měly vytvořit 2 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 metodu EUR (evokace - uvědomění si významu informací - reflexe)⁶, tak si rovnou říkáme, co dáme do evokace ...a už nám na to stačí daleko méně času, 14 dní, teď už i jen týden.

- (2) Pároví učitelé, mají-li spolupracovat dlouhodobě, se potřebují setkat „lidsky“ a shodovat na cílech a pojetí výuky:

Učitelka ČJ: *Kdyby se tady řeklo: vy teď budete pracovat v tandemu, nefungovalo by to. 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*

⁵Content and Language Integrated Learning, tj. obsahově a jazykově integrované učení

⁶EUR (evokace - uvědomění si významu informací - reflexe) - třífázový model učení. Slouží učitelům při plánování, řízení a reflektování konstruktivisticky pojeté výuky.

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.

Párové učitelky společně plánují výuku v modelu evokace – uvědomění si významu – reflexe. Uvědomují si význam práce s cíli výuky:

Učitelka AJ: *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.*

Součástí společného promýšlení hodin/lekcí je také podávání zpětné vazby a formativní hodnocení, plánování konkrétních sebehodnotících aktivit. Dotazované učitelky si také 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 kompetenci oborového učitele.

(3) Párová výuka vede k propojování předmětů, průřezových témat a k rozvoji klíčových kompetencí žáků:

Učitelka ČJ: *V párové výuce, kterou jsem vedla s učitelkou dějepisu, 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.*

Ředitelka: *Vloni si kolegyně připravily propojení literární a mediální výchovy. Hodina byla výborná, budou jí ukazovat i na festivalu. Děti v hodině porovnávaly odborný text z dějepisu s literárním textem z Deníku Anny Frankové, byly tam znalosti, dovednosti i postoje. O párovou výuku mají zájem i učitelé matematiky, kteří by i tímto způsobem rádi zajistili, aby se dalo diferencovat učivo pro žáky, kteří se hlásí na gymnázium, a pro žáky, kteří potřebují spíše opakovat.*

(4) Zkušení pároví učitelé uvažují o dopadech na lepší učení žáků:

Učitelka ČJ: *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 vysvětluji podle svého nejlepšího vědomí 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.*

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.

(5) Pároví učitelé uvažují o dopadech na práci učitelů, párová výuka je účinným způsobem profesního rozvoje méně zkušených učitelů.

Učitelka přírodopisu: *Já jsem i 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.*

V přírodopisu teď máme dvouhodinový blok a možnost chodit ven. Kdybych byla sama, nevím, jestli bych si troufla chodit se žáky ven. Například jsme šli ven a rozdělili jsme se na šest skupin, děti pracovaly na stanovištích. Věděla jsem, že stihnu obejít dvě, abych věděla, jak pracují, víc ne, děti by byly bez dozoru a pomoci, např. při práci mikroskopování a laboratorní práci.

Učitelka AJ: *Já jsem začínala v plánování hodiny podle EURa 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 se obě plácaly*

v tom, jaký budeme mít cíl a jak k němu dojdeme, bylo by vše víc zdlouhavé a nemuselo by to mít efekt pro žáky.

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 jí učí; dále uvádí dvojici, kde je učitel, který zná třídu, a učitel, který do ní vstupuje poprvé. Nebo dvojici, kde jeden je zběhlý v párové výuce a druhý ne. Promyšlenou strategií ve druhé škole je také aktuální řešení situace v 1.ročnících: převažující začínající učitelé mají možnost spolupracovat s mentorkou, zkušenou učitelkou 1.stupně se sníženým úvazkem, která má osm vyčleněných hodin na mentorství v 1.třídách. Letošní zajištění 1.ročníků je tedy i ve 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.

5. Reflexe a přesahy

(1) Přístupy v párové výuce

Dostupné zdroje rozlišují jednotlivé přístupy v párové výuce podle povahy profesního vztahu obou učitelů ve výuce od varianty, kdy jeden učí a druhý pozoruje a nechává se „unášet“, přes dělení třídy na skupiny či práci v centrech aktivit nebo na stanovištích, po nejnáročnější způsob, kdy oba učitelé vyučují společně a jsou „jedním mozkem ve dvou tělech“ (Cook, 2004, s. 15; <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/personalni-podminky/12-2-2-druhy-ucitel/>).

Ve zkušenostech dvou uvedených škol registrujeme prakticky všechny teoreticky popsané varianty párové výuky. Varianta, kdy třídní (oborový) učitel má ve výuce klíčovou roli a druhý učitel mu pomáhá, řeší především potřebu více dospělých na početnou a pestrou třídu žáků. Situace v takových třídách se podobá situaci, kdy ve třídě spolupracuje učitel s asistentem pedagoga. Je to také účinná varianta dalšího vzdělávání začínajících a méně zkušených učitelů. Ve druhé škole jsme měli možnost zaznamenat i ty nejrozvinutější formy párové výuky. V tomto případě párová výuka cíleně přispívá k přípravě a realizaci kvalitních hodin založených na aktivním učení žáků. Odкрývá rovněž možnosti jednotlivých předmětů a jejich integrování.

(2) Předměty a integrace předmětů, průřezových témat

Ve druhé škole jsou rozvinuté formy párové výuky zaměřeny především na tvorbu a realizaci lekcí, kterými se dále mohou inspirovat další učitelé. Tak byla párově vyučována už řada předmětů - český jazyk, cizí jazyk, přírodopis, dějepis, výchova k občanství, výchova ke zdraví. Tím, že se propojují vyučující různých aprobací, jsou postupně a přirozeně integrovány některé předměty a jejich výukové cíle. Např. společná výuka učitele dějepisu a českého jazyka vedla k cílenému rozvoji a používání čtenářských strategií v dějepisu, a tedy ke kombinaci dějepisného cíle a češtinářského cíle při porozumění textu. Příklad inspirativní praxe potvrzuje dále nosnost integrace předmětů (přírodopis, dějepis) s cizím jazykem metodou CLIL, která je už v literatuře dobře popsaným postupem. Uvádí rovněž úspěšné propojení českého jazyka a mediální výchovy.

Pokud není jeden z učitelů v tandemu expertem na obsah, pak je jejich spolupráce a tvořivost zaměřována na strukturu aktivit, přednostně v konstruktivisticky pojaté výuce, v činnostním či zážitkovém učení.

(3) Dopady párové výuky na učení žáků a na profesní rozvoj učitelů

Naplňovanou funkcí párové výuky v monitorovaných školách zůstává více dospělých na početnou třídu, což znamená i větší možnost diferenciaci výuky a individuálního přístupu k žákům při výuce.

Při párové výuce mají učitelé větší možnosti organizovat skupinovou práci, např. v přírodopisu práci s mikroskopem, práci na stanovištích, zajistit terénní vycházky, ohlídat víc žáků. Učitelé mohou více pozorovat žáky při práci a dojít k důvodům, proč dítě reaguje konkrétním způsobem. Jeden na druhém může např. demonstrovat, co po žácích chce. Pároví učitelé nacházejí přesnější formulace svých instrukcí. Žáci mohou lépe pochopit učivo, když to druhý učitel řekne jinými slovy. Zajímavý je názor učitelky, která oceňovala, že je pro ni přínosem, když jí druhý učitel, specialista v jiném oboru, dává zpětnou vazbu, jestli je její výklad dostatečně srozumitelný.

Párovou výukou mohou učitelé zajistit pro žáky také zábavnější učení. Tím, že jsou dva, mohou být pro děti zajímavější, novější, žáci vidí zaujetí tématem u dvou lidí, nejen jednoho. Výhodou párové výuky může být tedy velké míře také upoutání pozornosti žáků.

(4) Nutné podmínky pro fungování párové výuky

Fungující párová výuka je většinou výsledkem dlouhého procesu hledání a vytváření nutných podmínek. Ke zjišťování toho, aby párová výuka byla efektivní a zvládnutelná, jsou cenné zkušenosti učitelů, kteří i po letech vyhledávají párovou výuku a vzpomínají na její začátky. Ti zúročují i další podněty ke spolupráci. Pomáhá jim, když mají podobnou výbavu pedagogických a didaktických 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. Docházejí k tomu, že si stanovují únosnou míru společných činností a úkolů (např. jedna společně připravená a odučená hodina za měsíc). Sdělují, že se v dovednostech společně připravit kvalitní hodinu postupně zlepšují, přicházejí na strategii, jak postupovat. Příprava jim trvá kratší dobu, také tím, jak víc vědí o dětech, pro které hodinu připravují.

Zdůrazňují, že si dvojice musí „sednout lidsky“ a že se musejí potkávat v tom, o co jim ve vzdělávání žáků především jde. Fungující dvojici tvoří ti, co vědí, co chtějí, a vědí, jak to naplňovat. Jsou napojeni v myšlení i v akci, vzájemně se doplňují a dávají si zpětnou vazbu v hodině a po hodině (může být ještě podpořeno rozbořením videozáznamu). Vytvářejí si bezpečný prostor dozvědět se důležité věci i o sobě, a na tom základě např. měnit některé své projevy a postupy práce ve třídě. Motivuje je rovněž, když hodinu ještě dopracovávají, aby byla podnětná i pro další vyučující.

Důležitým zjištěním v tomto příkladu inspirativní praxe je rovněž to, že párová výuka může dále generovat v pedagogickém sboru dobré a ostatními přijímané interní mentory. Je obtížné pro roli interních mentorů někoho získat. Vedení druhé školy postupuje nepřímou: „Zeptej se, poraď se, jdi se podívat,...“. Postupné společné zkušenosti, osmělování a sblížování vede časem k vzájemné důvěře učitelů a generování těch, kteří mají co sdílet, mohou poradit, jsou přijímáni dalšími učiteli.

Závěrečné vyjádření učitelek ze druhé školy k otázce Co vám zatím osobně dala párová výuka? *Reflexi vlastní práce, nutí mě to víc reflektovat. K tomu mám ještě druhého člověka. A říkála 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. Dozvěděla jsem se i věci, které bych se asi normálně nedozvěděla, ale pro mě jako pro učitele a proto, jak mě vnímají žáci, je to hodně důležité. Myslím, že jsem svou pedagogickou praxi i dost změnila, naučila se, jak jednat s dětmi. Stávalo se mi, že jsem s dětmi nevycházela, a moje kolegyněmi kolikrát odkryla, proč. Daly jsme si nejvíc, co jsme mohly. Já jsem jí naučila plánovat v modelu EUR, metody, a ona mi zas dala lidské jednání s dětmi.

(5) Párová výuka jako součást strategií školy

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 nevadí. V 1.ročnicích tento krok vnímají především jako posílení počtu dospělých ve třídě.

Párově učit ve druhé škole je dobrovolné, i když i zde jsou patrné strategie rozvoje školy a pedagogických kompetencí učitelů. Ročním pedagogickým plánem 2019/20 vedení školy stanovuje, 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, tedy na párové výuce. 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, absence zkušenosti a jejích možných pozitivních důsledků. Klíčovým se proto stává vytváření bezpečného prostředí nejen pro žáky, ale také pro učitele.

(6) Když párová výuka není klíčovou strategií školy

Tandem je z časového i vztahového hlediska náročný. Učitelé spolu tráví mnoho hodin společného vyjasňování stanovisek a společného pojetí vzdělávání při plánování konkrétních hodin nebo tematických celků. Pokud není párová výuka jednou z přijatých a vedením prosazovaných strategií školy, může dohodnutá spolupráce dvou učitelů u nich vyvolávat dojem, že dělají věci navíc nad zaměstnanecký poměr v běžné učitelské profesi. Může tak vznikat vedlejší linie tvorby vzdělanostních nabídek v podobě lekcí nebo projektů, které, mají-li se dostat k dětem, mají být podle některých učitelů zaplacený nad rámec běžného platu, mají

být jinými učiteli nebo školami koupeny. Učitelé v takové situaci vytvářejí na obsah vázané „know how“ a vytvářejí si tak „expertnost“ v lektorování určitého obsahu pro kolegy v profesi při dalším vzdělávání. Nabízí se otázka: Je to nepochybně vyšší úroveň zvládnutí profese, ale nemělo by to zůstat v rámci profese jako mistrovské dílo? Pokud párová výuka není vedením školy podporována a nejsou-li pro ni vytvářeny podmínky v možnostech školy, může se vytvářet tato podoba mistrovství učitelství paralelně se základním výkonem profese. Nepřestane pak být přirozenou součástí profese jako jedna z podob jejího mistrovství? Tuto otázku můžeme vnímat mimo jiné i jako důsledek neexistujícího kariérního řádu, který by tuto „práci navíc“ finančně ohodnotil a zahrnul do kvality příslušného kariérního stupně. I přes výše uvedené otázky lze i tuto posledně uvedenou podobu párové výuky nahlížet pozitivně, jako sladování postojů dvou lidí, které ústí do tvorby tematických lekcí, kterou mohou být „na klíč“ využity kolegy (i za peníze). Může rovněž fungovat jako prevence proti vyhoření. Podmínkou je, že vedení školy dává učitelům volnost a organizační sladění rozvrhu pro dvojici. Zároveň očekává, že se tento vklad vrátí škole jako hotové lekce.

Párová výuka je jednou z cest, prostředků, kterými lze rozvíjet kvalitu výuky a kvalitu společného vzdělávání žáků. Není jedinou možností, jak lze diferencovat výuku, např. k diferenciaci výuky učitelům pomáhají také gradované úlohy v matematice, nyní i v učebnicích českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ. Může fungovat pouze v součinnosti s dalšími cestami a prostředky. Je rovněž nutné respektovat, že párová výuka není úplně pro každého.

Příklad inspirativní praxe ukázal na potenciality párové výuky v jakékoliv heterogenní třídě tvořené žáky s různými vzdělávacími potřebami, nejen se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Je jedním z prostředků, které cíleně směřují k jádru učitelské profese zaměřené na diferencovanou a individualizovanou výuku.

Zdroje, odborná literatura

Cook, L. (2004). *Co-Teaching: Principles, Practices, and Pragmatics*. California State University, Northridge. [online] [cit. 6.11.2019]. Dostupné z <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED486454.pdf>

Baslerová, P. Druhý učitel. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění*. Univerzita Palackého v Olomouci. [cit. 6.11.2019]. Dostupné z <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/personalni-podminky/12-2-2-druhy-ucitel/>

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



*Autorem materiálu a všech jeho částí, není-li uvedeno jinak, je kolektiv autorů NPI ČR (nástupnická organizace NÚV, projekt IPs APIV A v letech 2017 až 2022).
Dílo podléhá licenci [Creative Commons CC BY SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/) – Uveďte původ – Zachovejte licenci 4.0 Mezinárodní.*



společné vzdělávání a podpora škol krok za krokem
implementace akčního plánu inkluzivního vzdělávání
metodická podpora

Národní pedagogický institut ČR
Senovážné nám. 872/25, 110 00 Praha
1 (DIČ) IČO: (CZ)45768455

Projekt APIV A je spolufinancován Evropskou unií.