

TECHNIKY KOLEGIÁLNÍHO SDÍLENÍ K ČEMU JSOU A JAK SE V NICH VYZNAT

METODIKA PRO VEDENÍ ŠKOL A ŠKOLNÍ PORADENSKÁ PRACOVISŤE

Irena Smetáčková

Veronika Pavlas Martanová

Veronika Francová

Ida Viktorová

Helena Franke

Anna Páchová

Anna Vozková

KATEDRA PSYCHOLOGIE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

UNIVERZITA KARLOVA

PRAHA, 2020

Projekt „Supervize – prevence učitelského vyhoření“

Technologická agentura ČR

Obsah

Přivítání	3
Než začneme... ..	5
ČÁST 1: Od stresu ke kolegiálnímu sdílení, a zpátky	7
1. Učitelský stres – co proti němu pomáhá?.....	7
2. Na koho působit, komu pomáhat? Jednotliví vyučující versus učitelský sbor	8
3. Co vám tato příručka nabízí?	8
4. Jak příručka vznikla?.....	9
ČÁST 2: Zdůvodnění kolegiálního sdílení ve školství	11
5. Profesionální rozvoj a kolegiální sdílení.....	11
6. Sebereflexe jako součást učitelské profesionality.....	13
7. Sociální opora v učitelství	14
8. Kolegiální sdílení jako zdroj sociální opory	14
ČÁST 3: Principy kolegiálního sdílení (co je důležité, aby kolegiálního sdílení fungovalo)	16
9. Podstata sdílení: mluvit a naslouchat	16
10. Základem je bezpečí	17
11. Setkávání s vlastními, nebo s cizími.....	19
ČÁST 4: Představení technik kolegiálního sdílení	21
12. Supervize	22
13. Intervize.....	25
14. Mentoring	29
15. Balintovská skupina	33
16. Wanda	38
ČÁST 5: Jak si vybrat správnou techniku kolegiálního sdílení	42
17. Volba techniky: jakou cestou se vydat?	42
18. Školy na cestě – příběhy ze zkušeností škol.....	46
Literatura	53

Přivítání

Vážené kolegyně a kolegové,

pokud jste vzali do rukou naši příručku, patříte zřejmě mezi ty, kteří přemýšlejí, jak se stát lepšími vyučujícími a/nebo jak v tom podpořit ostatní. Takových lidí ze školní praxe si velmi vážíme.

Učitelství je krásné a smysluplné povolání, zároveň je však poměrně obtížné a může přinášet velké množství stresu. Neustálé novinky v obsahu i formě vzdělávání, děti s mnoha rozdílnými potřebami, nároční rodiče, papírování... – to vše může být pro učitele či učitelku vyčerpávající, a to zvláště v případě, že se právě potýká s úbytkem životních sil nebo s náročnou situací v soukromém životě.

Míra stresu v učitelství je vysoká. Čelit mu samozřejmě můžeme jako jednotlivci – každý učitel a učitelka sami za sebe. Ale mnohem účinnější je čelit mu společně, v dobrém učitelském týmu, který se může zrodit v pedagogickém sboru, pokud k tomu má vhodné podmínky. Významně k tomu může přispět zejména sdílení profesních zkušeností mezi vyučujícími.

Ke sdílení dochází v různých situacích. Mnohdy i při neformálních setkáních ve škole či mimo ni. Užitečné je však zejména sdílení v rámci formálních situací, kdy je ke sdílení dostatek času, všichni jsou na něj připraveni a je vedeno zkušenou osobou. Mluvíme zde o technikách kolegiálního sdílení, které jsou součástí kolegiální podpory.

Tato metodika představuje několik technik kolegiálního sdílení mezi vyučujícími i jejich společné principy. Nabízí vám příležitost k tomu, abyste se s nimi seznámili a jako osoby z vedení škol či školního poradenského pracoviště je dokázali vztáhnout k potřebám vašeho konkrétního učitelského sboru.

Metodika je rozdělena do pěti částí. V první části je představeno obecné pozadí vzniku metodiky. V druhé části jsou popsány východiska toho, proč kolegiální sdílení má pozitivní dopady na kvalitu škol. Třetí část nabízí seznámení se základními principy, které by měly být dodržovány při kolegiálního sdílení. Ve čtvrté části jsou představeny jednotlivé techniky kolegiálního sdílení, konkrétně supervize, intervize, mentoring, balintovské skupiny a Wanda. Pátá část ukazuje proces rozhodování o volbě vhodné techniky pro konkrétní školu. Všechny části vycházejí ze zkušeností škol, s kterými jsme spolupracovali, a zároveň jsou ukotveny v odborné literatuře.

Děkujeme všem ředitelům a ředitelkám i vyučujícím, supervizorkám a supervizorům, lektorkám a školním psychologkám, kteří nám otevřeli své zkušenosti týkající se kolegiálního sdílení a poskytli nám cenné náměty a komentáře. Jmenovité díky patří Kateřině Bílkové, Michaele Pejchalové a Lucii Myškové.

Budete-li mít zájem o další informace o technikách kolegiálního sdílení, doporučujeme vám navštívit web www.ucitelskevyhoreni.cz nebo si vyhledat naši knihu „Kolegiální sdílení ve školách“.

Přejeme vám hodně úspěchů,

autorský tým

Než začneme...

Formalizované techniky kolegiálního sdílení, konkrétně např. supervize, jsou povinnou součástí řady pomáhajících profesí. Supervizí se ze zákona musí účastnit např. sociální pracovníci a pracovníci. Běžnou a nutnou součástí profesního rozvoje je také v oblasti psychologie a psychoterapie.

Při čtení krátkého zamyšlení nad skupinovou kazuistickou supervizí, které níže uvedeme, si můžete udělat hrubou představu o tom, o co v této příručce půjde. Jedná se o autentický text psycholožky, která se supervizních setkání pravidelně účastní.

Na supervizi se mi mnohdy nechce. Je to vystoupení z komfortní zóny. Vstát dřív, někam dojet, mluvit... Jakmile ale otevřu dveře místnosti, je mi fajn. Mám pocit, že v tom nejsem sama. Vidím se s kolegy a zase si na místě uvědomuji, jak moc jsem v mojí profesi opuštěná. Jsem mezi svými, lidmi, kteří mi rozumějí, protože dělají stejnou profesi. Někdy vím, o čem budu mluvit. Mám připravenou kazuistiku nebo téma, které mě trápí. Jindy vyberu něco namátkou.

Jakmile začnu popisovat svůj případ, tak se mi klienti začnou objevovat před očima. Myslím na ně, mám je v mysli a dávám průchod tomu, jak je vidím já. Proč volím zrovna tahle slova? Proč se mi klepe hlas? Proč mě zrovna začínají bolet ramena? Někdy si tyto otázky dokážu položit sama, jindy mě na chvějící se hlas upozorní až ostatní. Pak bývám vyzvána k tomu, abych řekla, co vlastně potřebuji. No, a pokud následuje pauza, odmlka na mojí straně, tak jsem na dobré cestě. Pracuji, hledám, ptám se sama sebe. Krucinál, co vlastně potřebuji? Potřebuji něco? A k čemu? Co vlastně od sebe očekávám? První důležité odkročení směrem k náhledu na celou situaci.

Potom dostávají prostor kolegové. Říkají, co je k tématu napadá, doptávají se. Někteří sdílejí své pocity a tělesné vjemy. Někdy musím uznat, že by mě něco takového vůbec nenapadlo. Jindy slyším slova podpory nebo souhlasu. Na konci mého vyprávění se vedoucí supervizor vždy ujistí, jestli můžeme příběh už opustit. Jestli ještě nepotřebuji něco říct. Jestli neodejdu ze supervize s nějakou velkou pochybou. Bývá to pro mě i takové užitečné mentální cvičení. Umět příběh ukončit, zavřít pomyslné dveře za prací v mé hlavě.

Pak dostávají slovo mé kolegyně. A není to vůbec ztracený čas. Se zvědavostí poslouchám, zase si v mysli vše představuji a něco to se mnou dělá. Zase já někomu mohu poskytnout zpětnou vazbu o tom, jak to zní, co mě napadá, na co bych se zeptala, co dělala. Na úplném konci supervize cítím úlevu a radost. Nelžu, je to tak skoro vždy. Radost mám možná z toho, že už je konec práce. Radost mám ale i z toho, že

cítím změnu svých pocitů, změnu náhledu a podporu od ostatních. Možná to všechno nedělám úplně dokonale, ale dělám to zodpovědně.

ČÁST 1: Od stresu ke kolegiálnímu sdílení, a zpátky

1. Učitelský stres – co proti němu pomáhá?

V minulých letech jsme se v týmu z katedry psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy věnovali **výzkumu učitelského vyhoření** (Smetáčková & Štech et al., 2020). Prostřednictvím rozsáhlého kvantitativního šetření s účastí 2 394 učitelů a učitelek ze základních škol a prostřednictvím ročních případových studií na 12 základních školách jsme se snažili zmapovat, jaká je míra stresu a vyhoření mezi vyučujícími, a také popsat faktory, se kterými výskyt stresu a vyhoření souvisí. Informace o průběhu a výsledcích výzkumu najdete na stránkách www.ucitelskevyhoreni.cz

A co tedy vyučujícím pomáhá, aby pracovní zátěž snášeli lépe? Z našeho i z dalších existujících výzkumů víme, že větší profesní spokojenost a menší stres i syndrom vyhoření zažívají vyučující, kteří mají následující charakteristiky:

- správné **dispozice** pro učitelství,
- odborné **znalosti a dovednosti**, díky kterým profesním situacím lépe rozumí a lépe je zvládají,
- zdravý **osobní přístup** ke svému povolání a ke svému životu, díky kterému si dokážou stanovit priority a mají nadhled,
- několik životních pilířů (práce, rodina, přátelé, péče o sebe), které jim dávají **stabilitu** a dovolují čerpat **energii** z různých zdrojů,
- **dobré vztahy** v učitelském sboru,
- jasnou představu o tom, jaká je pedagogická **vize školy**, ve které pracují, a tuto vizi sdílí.

Uvedené charakteristiky se liší tím, **v jaké míře je lze v rámci školy ovlivnit**. Vedení školy například nemá vliv na to, zda mají vyučující fungující rodinné zázemí nebo jaké mají dispozice, ale zcela jistě má vliv na to, jaké jsou vztahy v učitelském sboru, jakou pedagogickou vizi škola následuje nebo jaké dostávají vyučující příležitosti k prohlubování svých znalostí a dovedností.

Vedení školy může a mělo by **podporovat profesní rozvoj učitelů a učitelek**. Důvody pro to jsou minimálně dva:

1. rozvíjející se pedagogické kompetence vyučujících vedou k vyšší kvalitě výuky a k lepší péči o žáky a žákyně,

2. vyučující, kterým se daří a mají možnost se ve své práci zlepšovat, jsou profesně spokojenější a lépe zvládají pracovní stres.

2. Na koho působit, komu pomáhat? Jednotliví vyučující versus učitelský sbor

Dva výše zmíněné důvody, proč by měl být ve školách kladen důraz na profesní rozvoj (tj. vyšší kvalita výuky a vyšší spokojenost vyučujících), se zaměřují na učitelky a učitele jako na jednotlivce. Aby ale profesní rozvoj učitelů skutečně přinesl pozitivní změnu, musí se týkat celého učitelského sboru. **Škola je organismus** a práce každého učitele a učitelky je závislá na práci ostatních. Profesní rozvoj má tedy skutečný smysl právě a jen tehdy, když jím prochází všichni či alespoň větší část vyučujících v konkrétní škole.

Pokud se vedení školy rozhodne zaměřit se na **profesní rozvoj celého učitelského sboru** (či jeho většiny), otevřou se jim dvě otázky, které je třeba promyslet:

1. Má smysl vysílat jednotlivé vyučující na aktivity zaměřené na profesní rozvoj **mimo školu**? Nebo je vhodnější dostat takové aktivity **přímo do samotných škol** tak, aby se jich mohly zúčastnit celé učitelské sbory (či jejich větší části)?
2. Na co mohou a mají být zaměřeny aktivity profesního rozvoje? Na **osvojování nových poznatků** týkajících se vzdělávání (např. seminář k užívání interaktivní tabule pro všechny vyučující, kteří ji ve své třídě mají, nebo seminář k posílení třídnických kompetencí pro všechny vyučující ve škole, kteří jsou nebo mohou být třídními učiteli)? Nebo na **posilování schopnosti vnímat a rozumět různým aspektům pedagogických situací** v konkrétní škole, či na **podporu pozitivního klimatu a spolupráce** v učitelském sboru?

3. Co vám tato metodika nabízí?

Touto publikací bychom rádi pomohli ředitelům a ředitelkám škol a dalším lidem ve školství, kteří uvažují, jak uvnitř své školy podpořit profesní rozvoj vyučujících, a chtějí k tomu využít specifické **učitelské profesní zkušenosti**. Vyučující o svých zkušenostech mluví v kabinetech, na poradách, ale i při neformálních posezeních např. na obědě či u kávy. Obvykle však o nich málo mluví v situacích, kdy je

díky správnému uchopení lze přetavit v porozumění, rozhodnutí či novou kompetenci, a to jak pro ně samotné, tak pro celý pedagogický sbor. Přitom existuje řada technik, které **z učitelských zkušeností vycházejí, a pomáhají je pochopit, reflektovat a propojit** se zkušenostmi ostatních. Díky tomu se posiluje analytický pohled i pedagogický cit jednotlivých vyučujících a formují se společné postupy v daném učitelském sboru.

Metodika představuje **několik technik sdílení učitelských profesních zkušeností** – supervizi, intervizi, mentoring, balintovské skupiny a Wandu. Cílem příručky je pomoci vedení škol **zorientovat se v nabídce technik**. Neusilovali jsme o kompletní učebnicový přehled všech existujících technik, ale o představení těch, které jsou v současné době pro české školy dostupné. Vycházíme přitom **ze zkušeností konkrétních škol**, které dané techniky úspěšně a dlouhodobě používají, nebo ze zkušeností škol, které je zkoušejí zavést.

Po úvodní části (1) této příručky budou v části 2 a 3 představeny **společná východiska a principy kolegiálního sdílení**, které jsou shodné napříč všemi technikami. V následující části (4) jsou již popsány jednotlivé **techniky kolegiálního sdílení**. U každé techniky je využita jednotná struktura popisu, což usnadňuje ujasnění podobností a rozdílů mezi technikami. Jednotlivé techniky se liší zejména v tom, pro jaká témata a pro jaké skupiny osob se nejlépe hodí, a také v tom, jakým způsobem jsou organizovány. U každé techniky se také dočtete, jaké jsou její přednosti a hlavní nevýhody.

Nelze jasně říct, která technika je nejlepší. Vždy záleží na tom, co od ní konkrétní škola a konkrétní vyučující očekávají, a na tom, jaké jsou podmínky a potřeby školy. Věříme, že shromážděné poznatky a zkušenosti, které vám v této publikaci přehledně představujeme, vám umožní **zvolit pro vaši školu tu nejvhodnější techniku** a připravit pro ni podmínky tak, aby mohla být úspěšně zavedena a pomáhala profesnímu rozvoji vašich učitelek a učitelů.

4. Jak metodika vznikla?

Náročnosti učitelského povolání věnuje katedra psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy soustavně velkou pozornost, a to jak ve výzkumech, tak v pregraduálním i celoživotním vzdělávání. V letech 2016–2018 jsme (s finanční podporou Grantové agentury ČR) např. realizovali rozsáhlý výzkum učitelského vyhoření. Výsledky ukázaly, že většina vyučujících (65 %) je vystavena chronickému stresu a ocitá se v ohrožení vzniku syndromu vyhoření; přibližně 19 % vyučujících pak již projevy rozvinutého či rozvíjejícího se vyhoření má; a jen přibližně 16 % vyučujících žádné projevy vyhoření nemá.

Zároveň bylo zjištěno, že významným faktorem majícím vliv na riziko vzniku syndromu vyhoření je **spokojenost s profesními vztahy a sociální opora**, kterou vyučující dostávají v rámci svých týmů. Školy, jejichž vedení kladlo důraz na dobré pracovní podmínky a současně na efektivní profesní rozvoj, jehož středobodem je kolegiálnost, ale i uměřenost aktivit (aby nedošlo k přehlcení a vyčerpání vyučujících), měly v míře stresu a syndromu vyhoření lepší výsledky. Výsledky také naznačovaly, že správně nastavené techniky kolegiálního sdílení by mohly mít protektivní funkci. Zahraniční studie **pozitivní efekt kolegiálního sdílení na zvládnutí stresu** a zesilování profesní spokojenosti dokládají.

V roce 2018 jsme proto na výše uvedený výzkum navázali dalším výzkumným projektem s názvem „Supervize – prevence učitelského vyhoření“, který byl podpořen Technologickou agenturou ČR (TAČR TL01000399). Jeho těžištěm byly případové studie na školách, které využívají techniky kolegiálního sdílení. Každou školu jsme sledovali po dobu jednoho školního roku – pozorovali jsme autentické využití technik, vedli jsme rozhovory a ptali jsme se formou dotazníku. Snažili jsme se **zachytit všechny faktory a okolnosti, které pomohly k tomu, aby technika byla úspěšná** ve smyslu podpory profesního rozvoje a snižování stresu, a **které při zavádění či fungování daných technik naopak představovaly určitou bariéru**. Z výstupů vychází předkládaná metodika.

ČÁST 2: Zdůvodnění kolegiálního sdílení ve školství

Všechny techniky kolegiálního sdílení jsou založeny na tom, že se vyučující o sebe navzájem zajímají, dávají si vzájemnou podporu a inspirují se v tom, jak přistupovat k různým profesním situacím.

Poskytnutí příležitosti k tomu hovořit o svých zážitcích, názorech a pocitech představuje pro učitele možnost, jak si ulevit od napětí a jak si zároveň uvědomit nové aspekty situace a tím ji lépe pochopit.

Tato kapitola popisuje, **proč má smysl techniky kolegiálního sdílení do škol zavádět a jaké změny lze v jejich důsledku očekávat**. Zároveň naznačuje směr některých obecných principů, jejich naplnění je podmínkou úspěšného zavedení technik kolegiálního sdílení do školy. Podrobněji pak tyto principy jsou představy v části 3. V přehledu navazujeme na široké množství českých i zahraničních publikací, např. Starý et al., 2012; Píšová et al., 2013; Lazarová, 2010; Day & Sachs, 2005; Adey, 2004; Pol, 2000 a další.

5. Profesionální rozvoj a kolegiální sdílení

V šetření TALIS, které pravidelně organizuje OECD, je pojem **profesionální rozvoj** používán ve vztahu k *individuálnímu vnitřnímu procesu, který spočívá ve zvyšování předpokladů profesionála provozovat kvalitní profesní činnosti* (TALIS, 2013). Současně TALIS ukazuje, že *roste zájem o rozvoj škol jako učičích se organizací a o způsoby, jak mohou učitelé systematictěji sdílet své odborné znalosti a zkušenosti* (TALIS, 2009). Jak vyplývá z vymezení, techniky kolegiálního sdílení jsou jednou z metod, které vedou k profesionálnímu rozvoji. Zároveň jsou však k rozvoji využívány i jiné postupy (viz obrázek níže). Základní rozlišení lze udělat mezi specifickým a nespecifickým profesionálním rozvojem.

Specifický profesionální rozvoj

Specifický profesionální rozvoj se odehrává prostřednictvím různých forem **vzdělávání**. Vyučující se účastní přednášek a seminářů, kde se seznamují s novými obsahy a postupy výuky, nebo dalších druhů setkávání, které směřují k vytvoření určitého specifického produktu. Rozšiřují tak své pedagogické znalosti a dovednosti. Taková setkávání (přednášky, kurzy, semináře apod.) mohou být organizována přímo na dané škole, nebo na akcích mimo školu.

Akce **uvnitř školy** zahrnují např. předmětové komise, resp. oborové rady, v nichž se vyučující určitého předmětu sdružují ve svých postupech, a případně vytváří společné projekty, zadání pro testy a písemky, pedagogické dokumenty atd. Školní akce mohou mít také charakter běžných školení, avšak pro celý pedagogický sbor a s pozváním externího lektora (např. když je cílem vedení školy systematicky zavést formativní hodnocení nebo přejít na nový informační systém).

Častěji se ovšem vzdělávání učitelů odehrává na akcích nabízených nezávislou institucí **mimo školu**. Takových setkání se obvykle účastní jen 1–2 vyučující z dané školy, které daná problematika zajímá, nebo v ní mají nedostatky. V některých případech se zdaří i kombinace obou postupů – vybraný učitel či učitelka se zúčastní externě nabízené vzdělávací akce a po návratu do školy získané znalosti a dovednosti předá zbytku pedagogického sboru. Takový způsob však často uvízne na pouhém informování a nevede k opravdovému osvojení znalostí a dovedností.

Nespecifický profesní rozvoj

Nespecifický profesní rozvoj se zaměřuje na posilování obecných pedagogických kompetencí, nikoliv na doplňování konkrétních znalostí a dovedností. Čerpá především z pocitů, přesvědčení a zážitků konkrétních učitelek a učitelů, kteří je **postupnou a systematickou reflexí kultivují**. Vyžaduje tedy větší osobní zapojení vyučujících.

Učitelské profesní zkušenosti jsou prostředkem profesního rozvoje. To znamená, že konkrétní zkušenosti jsou rozebírány, a tím vyučující získávají lepší porozumění náročným situacím a možnostem jejich zvládnutí. Obvykle se jedná o setkávání, na kterých dochází k rozboru určitých pedagogických situací a případně k nácviu alternativních postupů. Využívány jsou při tom buď konkrétní zkušenosti zúčastněných vyučujících, nebo „cizí“ zkušenosti, které mají vyučující následně vztáhnout ke svým vlastním.

Cílem nespecifického profesního rozvoje je prostřednictvím sdělování, naslouchání a diskusí s druhými prohloubit schopnosti **sebereflexe a porozumění komplexním situacím** ze školního prostředí, a také získat podporu a inspiraci od druhých. Tímto tedy míníme pojem **kolegiální sdílení**. Stejně jako u specifického rozvoje je možné sdílet uvnitř vlastního týmu, nebo s vyučujícími z jiných škol (viz podrobněji kapitola 11).

Tato metodika se věnuje nespecifickému profesnímu rozvoji (tedy kolegiálnímu sdílení) a v rámci něho vybraným technikám. Specifický a nespecifický profesní rozvoj by ve školách měl probíhat současně,

protože mají jiné cíle a směřují k jiné části učitelské profesionality. Jak ukázalo dotazníkové šetření v rámci našeho výzkumu s účastí 2730 vyučujících ze všech stupňů regionálního školství, systematické reflexi profesních zkušeností se věnuje jen zlomek z nich. A to přesto, že většina vyučujících i ředitelů/ředitelek škol věří v přínosnost takových technik. Za hlavní důvody byly uváděny malá obeznámenost, obavy z obtížné organizace a z nepřijetí v učitelském sboru. Tato metodika popisuje na základě zkušeností ze škol potenciální bariéry využívání technik kolegiálního sdílení a ukazuje, jak je lze překonat.

6. Sebereflexe jako součást učitelské profesionality

Jak ukázala kapitola 5, profesní rozvoj vyučujících představuje jak osvojování nových oborových a didaktických znalostí i dovedností, tak i prohlubování obecnějších kompetencí. **Učitelé a učitelky jsou profesionály** – tedy lidmi, kteří disponují velkým množstvím znalostí a dovedností, které se vážou k danému oboru a které si lze osvojit jen dlouhodobým vzděláváním, v němž se učíme nejen praktickým kompetencím, ale také, a to především, širším souvislostem a teoretickému uvažování (Štech, 2007). V případě učitelství považujeme za definiční **znaky profesionality** následující tři charakteristiky:

- být **pedagogicky citlivý** (tj. mít znalosti oboru a didaktických postupů a používat je ve vztahu k dlouhodobým i momentálním vzdělávacím potřebám jednotlivých studujících i celé studijní skupiny),
- umět dobře **komunikovat uvnitř pedagogického sboru**,
- dokázat **z odstupe přemýšlet** o svých pedagogických praktikách tak, aby člověk věděl, co, jak a proč dělá.

Důraz klademe zejména na **schopnost reflexe a sebereflexe** (viz třetí bod). Tu můžeme rozvíjet buď individuálně, nebo **v kontaktu s druhými lidmi**. Druhou cestu považujeme za efektivnější (Duffy et al., 2009). S druhými lidmi hovoříme o jednotlivých událostech a probíráme, jaké byly jejich příčiny, okolnosti a důsledky. Zároveň při tom můžeme zjistit, že to, jak vnímáme událost my, je ve shodě s našimi kolegy, ale také to, že existuje více variant, jak události rozumět. Od druhých můžeme rovněž obdržet ocenění, politování či povzbuzení. A díky tomu všemu můžeme získat lepší vhled do toho, jak jako vyučující jednáme, proč tomu tak je a zda lze něco na našem chování či vnímání změnit.

7. Sociální opora v učitelství

Školní vzdělávání nemůže dobře fungovat, pokud vyučující pracují jako jednotlivci, a ne jako tým (Pol, 2000). **Spolupráce uvnitř učitelského sboru** je nezbytná z mnoha důvodů, např. proto, aby vyučující plánovali výuku v návaznosti na ostatní předměty, aby nastavovali shodné požadavky a pravidla chování, aby dělbou práce mezi sebou šetřili síly a aby se podíleli na budování společné vize školy.

Kromě bezprostřední spolupráce, která se projevuje v konkrétních úkolech, do nichž je zapojeno více vyučujících, je ale důležitá také **kolegialita**. Ta představuje takové nastavení vztahů mezi vyučujícími v jedné škole, které je více než na osobní sympatii založeno na respektování odborných kvalit a na uvědomování si toho, že dobře fungující škola je vzájemně propojený organismus, a nikoliv jen souhrn jednotlivců. Kolegialita má různé podoby. Rozlišujeme kolegialitu emocionální neboli emocionálně-podporující a kolegialitu instrumentální neboli profesně-růstovou (Caplan, 1981; Lee Harris a Anthony, 2001):

1. **Emocionální (emocionálně-podporující) kolegialita** se buduje takovými interakcemi, kdy je možné s kolegou vést otevřenou komunikaci, kolega naslouchá, zajímá se o práci vyučujícího a nesoutěží s ním. Je poskytována ve chvíli, kdy si vyučující vzájemně vyjadřují porozumění, což je příjemné. Taková ventilace pocitů, která přináší pouze momentální úlevu, však z dlouhodobého hlediska nemusí nijak ovlivnit míru stresu.
2. **Instrumentální (profesně-růstová) kolegialita** se utváří takovými interakcemi, kdy spolu vyučující diskutují o odborných tématech, společně se vzdělávají a připravují projekty. Je poskytována ve chvíli, kdy si vyučující vzájemně pomáhají porozumět problémové situaci, nabízející si informace a rady, nebo dokonce konkrétní pomoc.

Bylo zjištěno, že právě instrumentální sociální opora ve školách je efektivnější pro zvyšování kvality vzdělávání a pro snižování stresu i růstu profesní spokojenosti vyučujících (Sasson & Somech, 2015).

8. Kolegiální sdílení jako zdroj sociální opory

Mohlo by se zdát, že když ve škole vyučující chodí společně na obědy, potkávají se v kabinetech, účastní se porad a někteří se vídají i po škole jako kamarádi, existuje dostatek příležitostí k rozhovorům, které reflexi a sebereflexi posilují. Většinou tomu ale tak není. Hektický průběh většiny školních dnů nedovoluje mluvit podrobněji o jednotlivých událostech z výuky a učitelských pocitech z nich. Ti, kteří se

vídají i mimo školu, sice k probírání zážitků čas mají. Ale protože se obvykle jedná o kamarády, poskytují si vzájemně spíše jen emocionální oporu. Ta ovšem z hlediska profesní spokojenosti není tak efektivní jako opora instrumentální (viz výše).

K instrumentální neboli profesně-růstové kolegalitě dochází lépe během setkání, která jsou **formálně organizovaná, systematická a strukturovaná**. Souhrnně zde můžeme hovořit o technikách kolegiálního sdílení profesních zkušeností. Vzpomeňme si na začátek této publikace, kde školní psycholožka popisovala, co jí skupinová supervize přináší. S oporou v něm si lze snáz uvědomit, v čem jsou výše uvedené charakteristiky (formálně organizované, systematické a strukturované setkávání) užitečné.

Co tedy jsou techniky kolegiálního sdílení? Jedná se o opakovaná, pravidelná setkání v předem stanoveném čase, s vymezenými pravidly a jasnou strukturou průběhu, na níž dohlíží osoba pověřená vedením takového setkání. Smyslem setkání není „poklábosit si“ (ačkoliv to tak může být účastníky do určité míry prožíváno), ale společně diskutovat nad subjektivně významnými profesními zážitky, které často mají negativní obsah a vedou k profesním pochybnostem a nejistotě učitele či učitelky. V rámci setkání konkrétní osoba tyto zkušenosti popisuje a jejich verbalizací si zpřesňuje porozumění události a svým pocitům z ní. Následující debata přináší konfrontaci pohledů různých osob, z níž plyne inspirace pro to, jak jinak lze událost chápat. Zároveň si lidé často vyjadřují podporu, porozumění, soucit a povzbuzení. Debatou se ve skupině rodí pocit sounáležitosti i vyjasňuje se, které postupy a pohledy jsou pro daný učitelský sbor typické a na kterých naopak nepadají shoda.

Ve vztahu k sociální opoře plní techniky kolegiálního sdílení dvojí roli. Jednak vytváří prostor, v kterém si vyučující **vyjadřují sociální oporu**. Zároveň jsou ale také prostředkem k tomu, aby se mezi vyučujícími **sociální opora budovala** a dále prohlubovala.

ČÁST 3: Principy kolegiálního sdílení (co je důležité, aby kolegiálního sdílení fungovalo)

Pokud mají být techniky kolegiálního sdílení pro jednotlivé vyučující i pro školu jako celek ku prospěchu a nejen další nesmyslnou zátěží, musí k nim být ve škole vytvořeny vhodné podmínky a musí být při jejich zavádění sledováno několik základních principů. Ty popíšeme v části 3.

9. Podstata sdílení: mluvit a naslouchat

Průběh všech technik kolegiálního sdílení si je podobný v tom, že začíná u **vyprávění** určitých zážitků – co se nám přihodilo, jak jsme tomu rozuměli, jak jsme se cítili, jaké otázky v nás zůstávají, v čem bychom potřebovali pomoci... Ostatní vyprávění **naslouchají** – to znamená, že ho nejen poslouchají, ale aktivně se snaží mu porozumět a mluvčího empaticky pochopit. Prostřednictvím **doplňujících otázek, asociací nebo námětů** je pak téma společně rozvíjeno.

Jaký má sdílení vlastně efekt? Jeho výsledky mohou být dvojího typu – **emocionální a racionální**. Na emocionální rovině vede sdílení obvykle k úlevě. **Úlevu** prožívá ten, kdo přinesl svůj zážitek a důkladně ho popsal. Všichni víme, jak příjemné může být, když se někomu „vypovídáme“. Opadne tím naše vnitřní napětí. A to zvláště tehdy, když nám druzí projeví své pochopení a soucit. Rádi od nich slyšíme např.: „vím, že je to těžké“, „to je mi líto“, ale také třeba „věřím, že to zvládneš“ nebo „rád ti pomůžu“. Úlevu často prožívají ovšem také ti, kteří empaticky naslouchali. Například si mohli uvědomit podobnost sdělované zkušenosti se svými vlastními zkušenostmi, které by ovšem sami sdělit nechtěli, protože by k tomu neměli odvahu.

Racionálním výsledkem je pak **nové porozumění** prožité zkušenosti. Sdílení totiž člověka nutí, aby svá sdělení formuloval tak, aby jim druzí porozuměli. Člověk tak musí např. z dané situace určité věci vypíchnout a zachytit vývoj situace prostřednictvím představy o vztahu příčin a následků. To znamená, že musí situaci strukturovat. Díky této struktuře pak mluvčí dané situaci lépe porozumí. Struktura může být navíc v rámci sdílení i změněna – restrukturalizována. To znamená, že díky vyprávění a trefným otázkám můžeme situaci uvidět v novém světle, můžeme snadněji povšimnout, co by bývalo bylo možné dělat jinak a vzít si z toho určité ponaučení pro budoucí podobné situace.

I když se zdá, že profesní sdílení je podobné psychoterapii, prosté rovnítko mezi ně vložit nelze. Cílem kolegiálního sdílení totiž není člověka léčit, ale „pouze“ zlepšit jeho profesní dovednosti (Baštecká et al., 2016). Podobně jako terapie to ale profesní sdílení dělá prostřednictvím působení v oblasti sociální, tedy prostřednictvím sdílení významů (komunikování perspektiv). Profesní sdílení je založeno na předpokladu, že **když člověk mluví, má to vztah k tomu, jak myslí a jak prožívá**. Mezi mluvením, myšlením a emocemi je vztah. Když mluvíme o určité události v jiném kontextu než dřív (tedy v rámci techniky kolegiálního sdílení a nikoliv s kamarádkou v kavárně), může se proměnit to, jak vzpomínám na tuto událost rozumíme a jak je prožíváme.

Prostřednictvím mluvení s druhými a vyprávěním o práci (žákovi, kolegyni, sobě, rodičích atd.) si konkrétní učitelka či učitel strukturuje své myšlenky, dává si je do souvislostí a díky otázkám nezaangažovaných kolegů získává náhled na své chování zvenčí, a potažmo i nový pohled svůj. Intervence v této rovině pozitivně ovlivňuje také to, jak se člověk cítí psychicky a tělesně. Pravidelnost setkávání, sdílení společného prostoru (místnost), rituály, pevná struktura setkání nebo i občerstvení pozitivní efekt na psychiku zúčastněných podporuje.

10. Základem je bezpečí

Aby kolegiální sdílení přineslo pozitivní výsledky, které jsme popsali výše, musí probíhat za určitých podmínek. Jednotlivé techniky se řídí různými pravidly a stanovují různé okolnosti. Základním předpokladem (a zároveň cílem) jakékoli efektivní techniky profesního sdílení je **pocit bezpečí** všech zúčastněných vyučujících.

Je přirozené, že pocit bezpečí se v rámci skupiny buduje postupně, a někdy samovolně. Může ale také odrážet celkové klima panující v učitelském sboru nebo postavení konkrétní osoby v něm. V každém případě by mělo být téma (ne)bezpečí a to, co s ním souvisí (jaké jsou jeho příčiny, s jakými emocemi se pojí, k jakému chování vede atd.), v rámci skupiny otevřeno. Pokud se navození bezpečného prostoru ve skupině dlouhodobě nedaří, je ke zvážení, zdali má skupina dále pokračovat. Pokud se účastnice a účastníci nebudou cítit bezpečně, nebudou ochotni otevřeně mluvit o svých zkušenostech a ani nebudou naslouchat komentářům ostatních. Kýžený efekt úlevy a nového vhledu do prožitých situací se tedy nedostaví.

Jakým způsobem můžeme pocit bezpečí u jednotlivých zúčastněných zajistit? Musíme především vědět, že **pocit bezpečí plyne zejména z následujících charakteristik:**

- z jistoty, že za to, co je na setkání sděleno, nebude člověk odsuzovaný ani vedením školy, ani kolegyněmi/kolegy,
- z dobrovolné účasti, která ale následuje po důkladném seznámení s technikou,
- z adekvátního množství všech úkolů a povinností tak, aby člověk měl na kolegiální sdílení čas a energii.

Hlavním faktorem, který má vliv na pocit bezpečí zúčastněných, je moc a kontrola. Kolegiální sdílení by nemělo být bráno jako **nástroj kontroly ze strany vedení**. Pokud by vyučující měli dojem, že všechny jejich přešlapy si vedení školy poznamenává a dává jim za ně pomyslné černé puntíky, budou opatrní a nebudou se chtít se svými neúspěchy a pochybnostmi svěřovat. V tomto smyslu je rizikové, když se vedení školy setkávání přímo účastní. I v případě, že ve škole panují dobré vztahy, nemusí se vyučující cítit dobře, když mají před vedením školy odkrývat své slabiny. Nejde však jen o fyzickou přítomnost ředitelky či ředitele na setkání. Podstatný je také způsob, jakým vedení školy o kolegiálním sdílení hovoří.

Pocit, že jde o určitou kontrolu ze strany vedení školy, může vzniknout také z toho, jak se přistupuje k účasti na setkáních. Pokud je **účast povinná**, je pravděpodobné, že se vyučující setkávání sice budou formálně účastnit, ale vnitřně se s ním neztotožní. Mohou pak dávat najevo svůj postoj pasivitou („je to povinné, tak si to tady jen odsedím“), či dokonce otevřeným odmítáním. To pak zhoršuje atmosféru ve skupině a technika se stává neefektivní i pro ty, kteří se setkávání účastní dobrovolně.

Na druhou stranu ani **dobrovolná účast** není zcela bezpečná. Může totiž vést k tomu, že se setkávání účastní jen malá část učitelského sboru, a to obvykle ti neaktivnější a neprogresivnější, kteří jsou z hlediska profesního rozvoje nejdál. Přitom jsou ale techniky profesního sdílení zvláště užitečné právě pro ty ostatní. Nepochota účastnit se setkávání totiž vychází nejen z určitých obav, ale mnohdy též z prosté únavy, nedostatku času či z neznalosti. Užitečným řešením proto může být uspořádání několika povinných setkání, zejména zprvu při zavádění techniky, a následné rozvolnění směrem k dobrovolné účasti. Případně je možné používat střídání, kdy je vždy jedno setkání povinné a druhé dobrovolné.

Již bylo řečeno, že významnou překážkou pro kolegiální sdílení může být též nedostatek času, resp. **zahlcení jinými povinnostmi**. Pokud vyučující nestíhají své nezbytné úkoly, pokud se cítí vyčerpání a pod neustálým časovým tlakem, snadno získají dojem, že setkat se za účelem „pouhého“ kolegiálního sdílení je zbytečný luxus. Nemají na něj čas ani mentální kapacitu, nemohou se během setkání uvolnit, natož z něj profitovat. Zavádění technik kolegiálního sdílení proto musí být zvažováno ve světle celkového množství pracovních povinností a priorit, které nastavuje vedení školy.

11. Setkávání s vlastními, nebo s cizími

Setkání za účelem sdílení a rozboru zkušeností může být organizováno nezávislou institucí a mohou se na něm scházet vyučující z různých škol. Mnohem častěji však setkávání probíhají uvnitř jednotlivých škol, aby se jich mohli účastnit lidé, kteří se znají a řeší podobné problémy. Výhodou toho, že se jednotliví vyučující zúčastní **setkání mimo školu**, kde se potkají s lidmi z jiných škol, je možnost srovnat různá prostředí a pracovní podmínky a zároveň absence obav, že to, co budou sdělovat, bude mít negativní dopad na jejich postavení v rámci konkrétní školy. Někteří vyučující se na takovém setkání díky relativní anonymitě mohou cítit bezpečněji a mluví otevřeněji.

Naopak výhodou **setkávání uvnitř školy** je, že sdílení zkušeností nevede pouze k individuální úlevě a porozumění, ale také k vyjasňování pohledů na společné téma a domlouvání na společném řešení. Interního setkání se mohou účastnit celé pedagogické sbory či jejich části (např. vyučující 2. stupně), nebo jen někteří vyučující, a to buď z rozhodnutí vedení, nebo z vlastní volby. Výsledkem bývá jednak budování pocitu, že “k sobě patříme” a “jsme na jedné lodi”, a jednak návrh na konkrétní změny, které mohou přinést zlepšení pracovních podmínek.

Setkání uvnitř škol může vést buď některý interní pracovník, nebo někdo z venku. **Interním pracovníkem** může být školní psycholožka, výchovná poradkyně či zkušená učitelka. Podstatné je, aby měla zkušenosti s vedením skupin dospělých osob a ostatní k ní pociťovali důvěru. Výhodou je, že taková osoba školu dobře zná a může své znalosti konkrétních dětí, rodičů či vyučujících a toho, jak škola funguje, využívat k rychlejšímu porozumění probíraným zkušenostem. Nevýhodou však může být její „předporozumění“, které nemusí být vždy nápomocné tomu, aby se skupina podívala na událost novým pohledem. V rámci tohoto předporozumění se může například zdát všem zúčastněným – včetně osoby, která setkání vede – jasné, že když je řeč o 7.A, je to nejhorší třída na škola, aniž by jednotliví vyučující mluvili o tom, zda a proč to tak vnímají. Dalším rizikem je, že osoba, která setkání vede, je zapojena v rámci školy do mnoha vztahů. To může probírání některých témat komplikovat. Když se téma dotýká lidí, s nimiž je v bližších vztazích, může být pro ni náročné si zachovat svoji úlohu vedení skupiny a ostatní vůči ní nemusí být zcela otevření.

Naopak situace, kdy setkání vede **externí osoba**, má přesně opačné plusy a mínusy. Výhodou je neutralita a neznalost detailů, díky které se externí vedoucí dotazuje na takové stránky sdělovaných zkušeností, které právě můžou otevřít nový pohled. Ptá se na otázky, které si členové týmu (už

nekladou, protože jsou na daný stav zvyklí a chybí jim odstup. Například když vyučující mluví o velkém vytížení, které ale všichni přijímají, protože “tak to u nás chodí”, může otázka člověka zvenku, zda se necítí vyčerpaní, přinést aha-zážitek ve smyslu uvědomění, že taková míra pracovních povinností zřejmě není standardní. Při náročnějších tématech může také cizí člověk pro účastníky představovat větší bezpečí a více se mu otevřou.

ČÁST 4: Představení technik kolegiálního sdílení

Tato část slouží k seznámení s jednotlivými technikami profesního sdílení. Všechny techniky jsou představeny ve shodné struktuře, aby bylo možné je porovnávat. Již výše jsme zmínili, že cílem příručky je, aby se ředitelé a ředitelky nebo lidé ze školního poradenského pracoviště, na které může být péče o nespecifický profesní rozvoj delegována, seznámili s vybranými technikami profesního sdílení a aby si zvolili tu techniku, která je **nejvhodnější právě pro jejich školu**. Žádná technika totiž není a priori lepší než jiné, záleží na potřebách a podmínkách konkrétní školy a konkrétního učitelského sboru.

První dvě techniky (supervize a intervize, kapitola 12 a 13) jsou komplexnějšího charakteru. Podle některých přístupů jsou dokonce chápány jako nadřazené ostatním popisovaným technikám. Supervize a intervize proto někdy bývají označovány za přístupy či postupy. Naopak tzv. balintovská skupina a Wanda jsou dílčí techniky, které mohou být použity buď v rámci supervize či intervize coby obecnějších přístupů, nebo mohou stát samostatně. Školy se tedy mohou setkat s nabídkou Wandy či balintovské skupiny jako svébytné techniky, byť užšího tematického zaměření (kapitoly 15 a 16).

Mentoring (kapitola 14) pak představuje techniku na pomezí nespecifického a specifického profesního rozvoje (tj. vzdělávání). Pokud je potřebou školy rozvoj určitých oborových či didaktických dovedností, může právě mentoring představovat ideální metodu, protože vede k jejich reflektované podpoře a zasazování do širšího kontextu.

Osnova představení jednotlivých technik vždy vychází z těchto otázek:

- Pro jaký typ témat a problémů je technika vhodná?
- Pro kterou skupinu osob je technika vhodná?
- Jaký je účel techniky?
- Kdo techniku vede?
- Jak je technika organizována?
- Jaké jsou přednosti, výhody a silné stránky techniky?
- Jaké jsou slabiny, nevýhody a překážky techniky?

Techniky jsou popisovány na základě jejich **teoretických principů**, které jsou známy z odborné literatury. Velmi podstatným zdrojem pro popis technik (zvláště z hlediska jejich slabých a silných stránek) jsou však také **zkušenosti ze škol**, které byly sbírány a analyzovány v rámci projektu „Supervize – prevence učitelského vyhoření“. V další části metodiky se pak můžete seznámit se stručnými příběhy, které

ukážou, jak konkrétní školy uvažovaly o technikách a jak postupovaly v jejich zavádění (co bylo úspěšné a co ne).

12. Supervize

Supervize je nástroj celoživotního učení používaný u pomáhajících profesí. Ve školství má podobu dlouhodobého skupinového či individuálního setkávání pedagogických pracovníků se supervizorem v intervalu 1x za 2 až 3 měsíce. Supervizor/ka je odborník se specializovaným výcvikem v supervizi, školou je najímán externě a nemá s ní žádný jiný pracovní vztah. Smyslem supervize je rozvíjet profesní dovednosti supervidovaných, posilovat vztahy v pracovním týmu a nacházet řešení problematických situací.

Pro jaký typ témat a problémů je supervize vhodná?

Supervize se věnuje jakýmkoli profesionálním, pracovním problémům a situacím. Supervize může mít následující zaměření:

- **týmová**, která je primárně zaměřená na kvalitní fungování, spolupráci a komunikaci v pracovním týmu,
- **kazuistická**, tedy věnující se práci s klientem, žákem, rodiči, třídou,
- **manažerská**, kdy vedení školy řeší otázky ze své perspektivy.

Tematicky se při supervizích nejčastěji řeší vztahy s žáky či jejich rodinami, třídní kolektivy či skupiny, spolupráce s kolegy ve škole či s ostatními zainteresovanými organizacemi (PPP, OSPOD, kurátor apod.), možné je též řešení didaktických postupů a metod v určitých předmětech či organizačních záležitostí školy.

Pro které osoby je supervize vhodná?

Supervizi lze realizovat se všemi pracovníky ve škole. Realizována je v mateřských, základních, středních, speciálních i jiných školách. Běžná je v poradenských zařízeních (pedagogicko-psychologické poradny, speciálně-pedagogická centra, střediska výchovné péče). Supervize se může realizovat uvnitř škol, supervizně se však scházejí i lidé z různých škol na neutrální půdě (např. ŠMP, VP, školní psychologové).

Podmínkou supervize je určitá míra sebereflexe vlastní práce, není však nutná hned na počátku, v supervizi se supervidovaní profesionální sebereflexi učí, prohlubují ji. Supervizi lze realizovat skupinově i na

individuální bázi. Méně rozšířeným, avšak velmi efektivním způsobem je přímá supervize, kdy je supervizor zván přímo do výuky.

Jaký je účel supervize?

Cílem supervize je vyšší uspokojení z práce, zvýšení její kvality a efektivity, prevence profesního vyhoření. Je prokázáno, že prostřednictvím „dominového efektu“ může být dobrá supervize prospěšná nejen supervidovanému, ale zprostředkovaně také jeho klientům, žákům, zaměstnancům atd. Na konci je vždy **profit cílového klienta/žáka**. Tím se liší od psychoterapie či poradenství. V supervizi se neřeší osobní ani rodinné potíže pracovníků, je to pracovní nástroj. Supervize může být zaměřena na prohloubení prožívání, lepší porozumění, uvolnění tvořivého myšlení a rozvoj nových perspektiv profesního chování.

Kdo supervizi vede?

Supervizi řídí supervizor, tj. člověk s akreditovaným specializačním vzděláním (jedná se o člověka s vysokoškolským vzděláním, 8 lety speciálních výcviků, minimálně 15 lety praxe v oboru a věkem minimálně 35 let), který je školou najímán zvenčí, není tedy zaměstnancem školy a nemá k ní žádný jiný vztah. Supervizor uzavírá kontrakt (zakázku) s objednavatelem (vedením školy) a supervidovanými (pracovníky v supervizi). Říká se tomu trojstranný kontrakt. Supervizor je vázán mlčenlivostí a etickými pravidly. Supervize není kontrola. Výhodou externí povahy služby supervizorů je pohled zvenčí, nadhled nad situací.

Jak je supervize organizována?

Důležité je supervizi potencionálním účastníkům správně představit, a to jak před samotným zahájením supervizí (v tom je klíčová role vedení školy), tak na začátku setkávání. Předem by měl být stanoven rozsah a frekvence setkávání a počet osob, které se supervize zúčastní. Obvykle se koná 1x za 2 až 3 měsíce a každé setkání trvá 2 až 3 hodiny. Ideální počet osob je do 15, ale v reálných podmínkách je možné/nutné pracovat se skupinami 20-30 osob. Záleží vždy na kontraktu a dohodě s konkrétním supervizorem. Na kontraktu a rozhodnutí vedení školy je také to, zda bude účast na supervizích povinná či dobrovolná.

Na začátku setkání supervizor stanoví pravidla: otevřenost, konkrétnost a nevynášení informací, která se týkají všech, supervizora nevylučuje. Účastníci musí vědět, že sdílené informace nikdo nesdělí někomu

mimo setkání (zejména vedení školy, pokud na supervizi není přítomno). Vedení školy se supervizi zúčastnit nemusí, je však dobré, aby alespoň občas přítomno bylo a pracovalo společně se svým týmem.

Úkolem supervizora není vést přednášku ani seminář. Jeho úkolem je pouze poskytnout zúčastněným osobám prostor pro sdílení s pravidly, přičemž témata musí dodat supervidovaní. Může se zdát, že sami supervidovaní nebudou mít dostatek témat k hovoru. Opak je však pravdou – ve školství je většinou tolik témat, že je ani nelze stihnout (na zpracování jednoho tématu/příběhu je třeba 30 až 60 minut).

Supervizor účastníkům nedává zaručenou radu ani „kuchařku“, jak se v daných situacích správně zachovat. Supervizor především klade otázky. Mohou to být právě takové otázky, na které se v týmu již nikdo neptá. V tom je jeho potenciál. Může poskytnout vlastní názor, pokud je na něj tážán. Úkolem supervizora je také korigovat průběh sdílení tak, aby nedocházelo k opuštění hranic profesního nástroje směrem k psychoterapii.

K popisu typické supervize si vypůjčíme slova jedné učitelky, podle které vypadá supervize takto: *“Přišla k nám supervizorka. Nikdo z týmu ji neznal. Změnili jsme organizaci prostoru, vytvořili kruh ze židlí a lavice nechali za sebou, všichni jsme tak na stejné úrovni s otevřeným prostorem uprostřed. Na začátku proběhlo: úvodní vzájemné seznámení, definování obsahu, cílů a pravidel supervize (otevřenost, konkrétnost a zachování důvěrnosti informací), formulování témat, která jsou pro nás důležitá a chceme se jim věnovat. Každý, kdo přinesl téma, musel formulovat otázku, co by rád na supervizi získal, s čím chce odcházet. Pak jsme se tématům postupně věnovali. Jedno téma trvá cca 45 minut, někdy ale více. Nikdy se nestihnou všechna témata. Supervizorka se hodně ptá. Občas něco poradí, pokud o to stojíme. Na konci je závěrečné kolečko.”*

Výhody, přednosti, silné stránky supervize

Pokud supervizi vyučující a další pracovníci škol zažívají, vnímají její benefity a klesá význam překážek její realizace. Nejvýznamnějšími benefity jsou sounáležitost, vzájemné pochopení v náročných situacích, čas věnovaný podstatě učitelské práce, poskytnuté rady (od kolegů a někdy i supervizora), profesní podpora a zvýšení profesní sebedůvěry a spokojenosti. Učitelé si supervize váží hlavně v krizových okamžicích, v klidných obdobích totiž necítí tak silnou potřebu sdílet. I sdílení v relativně klidných časech ovšem má svůj preventivní význam.

- Velkou výhodou je externí perspektiva supervizora, jeho nadhled, nové nápady a kladení otázek.

- Dále je pozitivní, že prostor a strukturu drží nezávislá osoba, supervizor je vázán danými etickými pravidly.
- Po zažitě zkušenosti většinou mezi učiteli roste příklon k supervizi.
- Supervize nabízí pravidelnou možnost bezpečného sdílení a je prevencí profesního vyhoření.
- Prostřednictvím supervize dochází ke zvýšení sebereflexe, roste profesionalita.
- Pravidelnou supervizi lze předcházet problémům v týmu a odcházení lidí ze školství.
- V příbuzných pomáhajících profesích má supervize dlouhou historii a lze se inspirovat.

Slabiny, problémy, překážky supervize

Hlavním rizikem je nevhodné uchopení supervize, kdy je tato technika zaměňována za kontrolu, inspekci, hodnocení či přednášku. Potíže mohou nastat také v případě, když je supervizor vnímán jako nezpochybnitelná autorita. Další rizika spočívají v přístupu vyučujících. Pokud se učitelé dlouhodobě drží hesla: „*Supervize je nařízena a musím ji jen důstojně přežít.*“, pak je výsledkem skutečně jen přežití.

- Nevýhodou je, že ve školství je supervize “relativní novinkou” a proto k ní může být přistupováno s nedůvěrou.
- Realizace supervize je náročná na čas (pravidelnost, dlouhodobost) a na finance (platíme externistu).
- V některých regionech je nedostatek akreditovaných supervizorů.
- Na počátku je nutné překonání obav a odporu, pro získání bezpečné atmosféry je potřeba čas a zkušenost.
- Překážkou supervize mohou být osobní limity některých pracovníků ve školství v ochotě a hloubce sebereflexe, někteří učitelé mohou mít pocit, že po několika desítkách let praxe již nemají, co se učit, co sdílet.
- Očekávání obou stran (kontrakt školy, učitelů a nabídka supervizora) se nemusí potkat.

13. Intervize

Intervize je forma profesního sdílení, která podobně jako supervize slouží k celoživotnímu učení a rozvoji v pomáhajících profesích. Ve školství má podobu dlouhodobého skupinového setkávání sobě rovných kolegů v intervalu 1 x za 2 až 3 měsíce. Oproti supervizi ji ale nevede externí expert. Intervizi organizuje

některý z členů pedagogického sboru nebo skupina společně. Intervize je založena na potřebě aktérů diskutovat nad profesními problémy. Intervize zlepšuje spolupráci na pracovišti, pomáhá řešit složité situace nebo koordinovat péči o žáky. Moderátor intervizní skupiny nemusí mít specializovaný výcvik, ale zkušenost s vedením skupin je výhodou. Dobře disponovanými experty pro vedení intervize ve škole mohou být školní psychologové/žky.

Pro jaký typ témat a problémů je intervize vhodná?

Intervize je vhodným pracovním nástrojem zejména při řešení následujících problémů/témat:

- případové práce (potíže s konkrétním žákem, jeho rodiči, začlenění žáka do skupiny, potíže se třídou, práce s třídním kolektivem apod.),
- koordinace péče o děti (zejména děti se speciálními vzdělávacími potřebami),
- koordinace činnosti ŠPP nebo menších skupin vyučujících – předávání informací,
- sdílení témat důležitých pro skupinu (např. témata spojená s různým obdobím – konec školního roku, nové vedení, odchod druhého stupně na gymnázia apod.),
- profesní spokojenost,
- podpora začínajících kolegů (didaktika – tipy na práci se třídou, vedení třídnických hodin, nové učební metody apod.),
- podpora a reflexe od kolegů.

Pro které osoby je intervize vhodná?

Intervize je vhodná pro všechny pedagogické pracovníky školy, kteří se zajímají o svůj profesní rozvoj, kladou si otázku, jak lépe dělat svou práci a jak se v ní cítit dobře (sebereflexe), a chtějí se s kolegy podělit o nové možnosti práce, případně od nich načerpat zkušenosti a inspiraci.

Začínající vyučující si mohou prostřednictvím intervize osvojovat nejenom pedagogické dovednosti, ale i schopnost naslouchat a sdílet.

Účast vedení na intervizi je možná, ne vždy je však vhodná. V každém případě je nutné tuto skutečnost průběžně vyjednávat. Je nutné sledovat, zda přítomnost vedení nesnižuje otevřenost vyučujících, protože tím se celkově snižuje efektivita takových setkávání.

Jaký je účel intervize?

Intervize může být jedním ze způsobů, jak podpořit týmového ducha a spolupráci na pracovišti. Zároveň může sloužit také k podpoře kladných vztahů mezi učiteli a jako prevence učitelského vyhoření. Jejím účelem je, podobně jako u supervize, sdílet a reflektovat v bezpečném prostředí svou práci a získat na ni i prostřednictvím zpětné vazby od kolegů nový pohled.

Kdo intervizi vede?

Intervizi vede (moderuje/facilituje) některý z členů pedagogického týmu. Moderující intervizor nemusí mít speciální osvědčení ani výcvik, postačuje mu zkušenost s vedením skupin, a hlavně důvěra ostatních členů. Fakt, že je intervizor součástí školy, v níž intervize probíhá, tj. je v diskutovaných tématech přímo zaangażovaný, s sebou nese určité výhody i nedostatky. Na jednu stranu to umožňuje rychlou orientaci v tématu/problému a na stranu druhou to může způsobovat překážky při snaze situaci změnit či napravit. Zejména při řešení profesních vztahů na pracovišti nebo dlouho se opakujících potíží doporučujeme proto zvolit spíše externího supervizora a supervizi jako službu.

Jak je intervize organizována?

Zavedení intervize zpravidla předpokládá určitou potřebu a iniciativu skupiny učitelů nebo některého z členů učitelského sboru, případně i vedení. Na školách bývá často takovým iniciátorem školní psycholog či psycholožka nebo konkrétní učitel či učitelka, kteří s intervizí mají dobrou zkušenost.

Intervize by měla být celému pedagogickému sboru jasně představena a účast by měla být nabídnuta všem. Nikdy by se nemělo jednat o netransparentní aktivitu jen pro určitou část pedagogického sboru. Vždy by mělo být upřesněno, jak a kdy budou setkání probíhat, kdo se jich může zúčastnit (pokud bude například více skupin) a co od nich mohou účastníci očekávat. Setkání v rámci intervize by měla probíhat zhruba jednou za dva měsíce, v předem daný den a hodinu (z organizačního hlediska je vhodné připomínat termíny setkání mailem či vyvěšením na nástěnce). Ideálním časem pro konání intervize je brzké odpoledne. Doba trvání intervize by měla být 90–120 minut.

Intervize může probíhat ve třídě nebo v jiném, dostatečně velkém, prostoru školy. Pozornost by měla být věnována i vnitřnímu vybavení třídy – kruhové uspořádání židlí např. podněcuje vzájemnou komunikaci.

Některé účastníky nicméně toto uspořádání znervózňuje. Je třeba zajistit, aby setkání nebylo přerušováno, takže by lidé neměli mít s sebou mobilní telefony a na dveře je dobré umístit upozornění.

Co se týče počtu a složení účastníků, je výhodnější stálé složení skupiny, které umožňuje kontinuální práci. Záleží při tom na dohodě, jestli se bude jednat o skupinu uzavřenou jen se stálými členy, či o skupinu otevřenou, kde bude možné přijímat i další nové členy. Za ideální považujeme počet do 10 účastníků. Běžné jsou ale i menší skupiny. U velkých učitelských sborů je možné dělení na menší celky. Velikost skupiny nicméně není striktně předepsána. Platí zde obecné pravidlo, že čím větší skupina, tím méně prostoru na sdílení pro všechny. V případě týmových témat, je nicméně účast všech členů týmu důležitá.

Struktura intervizních setkání může být různá. Některé skupiny volně sdílí, jiné se drží pevnější struktury, která se blíží té supervizní (viz kapitola o supervizi). Každá intervizní skupina si tedy může stanovit svou vlastní strukturu setkání. Ta je na následujících setkáních dodržována, nebo se účastníci domluví na jejím upravení. V průběhu roku je třeba proces reflektovat. Veškerá pravidla (otevřenost skupiny, termíny, doba trvání, účast, struktura setkání a nakládání s důvěrnými informacemi) by měla být stanovena na úvodním setkání.

Výhody, přednosti, silné stránky intervize

Hlavní výhodou intervize je, že využívá vnitřní zdroje školy. To má vliv na časovou a finanční náročnost, která bývá menší než u supervize. V případě pedagogických sborů, které nemají důvěru v externisty, je výhodou, že se vše odehrává na „domácí půdě“. Intervize staví na vnitřní motivaci účastníků a jejich chuť sdílet.

- Škola může zavést intervizi svépomocně, z vlastních zdrojů. To znamená, že nedostupnost placené supervizní služby ještě nemusí znamenat překážku v profesním sdílení.
- Rovnost všech účastníků může podporovat svobodnější atmosféru ve vyjadřování a pocit většího bezpečí.
- V organizaci a plánování mohou být účastníci intervize flexibilnější (domlouvání nebo přesun termínů).
- Účastníci intervize i vedoucí jsou dobře obeznámeni s problematikou a prostředím školy.

Slabiny, problémy, překážky intervize

Pro intervizi je typická určitá ambivalence. Silné stránky a výhody intervize mohou být zároveň jejími slabiny. Je třeba je mít při organizování intervizních setkání na paměti a v průběhu práce je neustále reflektovat. Pokud skupina zjistí, že intervize opakovaně nepřináší posun v profesním uvažování, je na místě zvážit využití více strukturované supervize nebo využít externí intervizi (vyučující dochází do skupiny kolegů mimo školu).

- Každodenní rutina, znalost prostředí školy a ponoření do témat mohou bránit v získání odstupů a náhledu. Otázky nezainteresovaných osob pomáhají druhým v procesu sebereflexe.
- Intervize se nehodí na řešení dlouhodobých a opakujících se obtíží nebo vztahových problémů v celém týmu.
- Může být těžší udržet pravidelnost setkávání a tím pádem kontinuitu práce. Podobně náročné může být udržet profesní formát sdílení tak, aby se z něj nestala “drbárna” nebo “psychoterapeutická skupina”.
- Vztah k intervizi může být výrazně ovlivněn vztahem k organizátorovi intervize.

14. Mentoring

Mentoring je dalším možným nástrojem profesního rozvoje učitelů a dalších pracovníků ve školství.

Oproti supervizi a intervizi je mentoring více zaměřen na rozvoj konkrétních oborových a didaktických znalostí a dovedností. Podstata této metody spočívá v předávání zkušeností a znalostí mentora (zkušeného interního nebo externího odborníka) méně zkušeným nebo např. začínajícím kolegům.

Mentor je expertem v oboru a v metodách a postupech vedení druhých, současně je svým kolegům také **partnerem a průvodcem**.

Mentoring je chápán výhradně jako déle trvající, kontinuální proces pomoci, tedy bez kontrolních a restriktivních aspektů. Základní podmínkou úspěchu je vztah založený na dobrovolnosti obou stran, vzájemné důvěře a respektu. Na školách je tato metoda typická především **pro podporu začínajících učitelů**, často ale bývá využíván i pro rozvoj pedagogických, didaktických nebo organizačních kompetencí všech ostatních.

Existují dvě základní formy mentoringu: **individuální** (mentor vede jednoho kolegu) a **skupinová** (mentor pracuje s dvojicí nebo s větší skupinou osob).

Pro jaký typ témat a problémů je mentoring vhodný?

Mentoring jako jedna z technik profesního sdílení zkušeností se hodí pro většinu pracovních témat ve školství. Nejčastěji je používán pro metodickou podporu v didaktických tématech a při řešení organizačních a řídicích problémů (např. organizace třídních schůzek). Nelze ovšem říci, že by pro některá témata byl mentoring více nebo méně vhodnější než například supervize. Je jen jinou technikou s odlišným průběhem, která však směřuje k podobnému cíli a stejně jako jiné metody profesního sdílení je zaměřena na spolupráci aktérů školního prostředí.

Pro které osoby je mentoring vhodný?

Technika mentoringu je vhodná především pro učitele, vychovatele, asistenty pedagoga a vedoucí představitele škol a jejich skupiny. Nejčastějšími uživateli jsou učitelé v rámci metodické podpory, a to především učitelé začínající.

V případě vedoucích pracovníků jde většinou o mentoring s externím mentorem, který vedení školy pomáhá zvládnout různé organizační postupy, metody řízení školy a práce s kolektivem, a přispívá k profesnímu rozvoji ředitele či dalších členů vedení školy, vedoucích pracovníků nebo poradenského pracoviště.

Jaký je účel mentoringu?

Cíle mentoringu mohou být různé a obvykle se týkají jedné z následujících oblastí:

- Rozvoj pedagogických dovedností
- Posilování interpersonálních dovedností
- Rozvíjení organizačních dovedností
- Výcvik dovedností v oblasti zvládnání zátěže
- Metodická podpora v předmětu

Do rozvoje pedagogických dovedností patří např. práce s časem, plánování vyučování, vedení a motivace žáků, zvládnutí kázně ve třídě, výběr materiálů a pomůcek k výuce, metody práce s žáky, specifika práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (např. zprostředkování konzultace s dalšími odborníky), diagnostika dětí, hodnocení, sledování Školního vzdělávacího programu apod.

Do posilování interpersonálních dovedností řadíme např. udržování vztahů s rodiči, spolupráce s kolegy a budování dobrých vztahů na pracovišti, sounáležitost s vizí školy, informace o chodu školy a uznávaných, ale implicitních hodnotách, komunikace s poradenskými pracovišti, vzdělávacími institucemi apod.

Rozvíjení organizačních dovedností zahrnuje témata jako např. provoz školy, práce třídního učitele, organizace vyučování i celkové práce s dětmi, administrativa, vedení třídní knihy apod., organizace komunikace s rodiči, s vedením školy, podíl na řízení školy. Pro vedoucí pracovníky je tato oblast zásadní pro zapojení učitelů do řízení, sdílení vize, dělení kompetencí komunikace s nadřízenými orgány aj.

Výcvik dovedností v oblasti zvládnání zátěže se zaměřuje např. na vyvažování pracovního a osobního života nebo zvládnání stresu.

Metodická podpora v předmětu nebo předmětech, který učitel učí, doplňuje a posiluje znalosti, didaktické metody výuky jednotlivých oborových témat, testování znalostí, časové plánování práce apod

Jak je mentoring organizován?

Práce mentora má svá pravidla. Mentor mapuje silné stránky podporovaných osob, pomáhá, ale zodpovědnost nechává také na nich. Obsah spolupráce bývá po prvním setkání konkretizován ve formě tzv. zakázky. Mentorské setkání má většinou čtyři fáze (Píšová, Duschinská a kol., 2011): dojednání zakázky, popis reality, hledání možností změny, akční plán a postupy. Konkrétně může kratší spolupráce s mentorem/mentorkou vypadat např. takto:

- dvě schůzky mentora s vyučujícím (max. 60 minut, možné i mimo školu) na sjednání kontraktu, formulaci zakázky a na přípravu strategií a postupů ve třídě;
- tři pozorování ve třídě s následnou reflexí, mentor může pouze hospitovat nebo se podílet přímo na výuce (tandemové vyučování), případně poskytnou pozorování své vlastní hodiny;
- jedna závěrečná schůzka věnovaná společné reflexi a akčnímu plánu učitele, tj. způsobu, jak bude postupovat dále bez mentora.

Mentoring ovšem nemusí být jen takto krátkodobý, může trvat jakkoli dlouho. Vše záleží na dohodě mentora, podporovaných učitelů a vedení školy.

Kdo mentoring vede?

Metoda mentoringu je typická přítomností zkušené uvádějící osoby označované jako mentor. Mentor je také rádce a vzor pro svou zkušenost ve vyučovacím předmětu, didaktice nebo zaměření (např. zkušený učitel prvního stupně). Toto je zásadní rozdíl od role supervizora, který skoro nikdy přímo neradí, nemusí být zběhlý v oboru (obvykle to není učitel), ale spíše podporuje sdílení, reflexi a případné změny, které vyučující společně na supervizi generují.

Mentor může, ale také nemusí, mít vhodné školení (školení mentora), pro jeho práci jsou potřebné především rozsáhlé zkušenosti. Z hlediska budování respektu je ovšem proškolení žádoucí (mentor by měl budit důvěru jako osobnost i po stránce profesní kvalifikace). Výcvik mentorů pro školní prostředí lze vyhledat u různých institucí, např. JOB – sekce vzdělávání ve školství, Unie mentorů, Step by step ČR ad. Aby byla činnost mentora dlouhodobě kvalitní a produktivní, měl by se sám pravidelně účastnit supervizních setkání nad svou prací.

Výhody, přednosti, silné stránky mentoringu

Vedle očekávaných a výše popisovaných výsledků metody mentoringu, které prostřednictvím sdílení zkušeností míří na profesní rozvoj, uspokojení z práce a učení pracovníků školy, můžeme jmenovat i další benefity této metody.

- Výsledkem společné práce vznikají dobré kolegiální vztahy mezi lidmi. Kvalitní sdílení nese nejen využití zkušeností, ale rozvíjí i znalosti, produktivní reflexi a společnou zodpovědnost. Často se v průběhu mentoringu proměňuje kolektiv nebo jeho část. Mění se i klima školy.
- Kolegiální podpora přispívá k větší důvěře mezi vyučujícími navzájem, mezi pracovníky a vedením a k pocitu bezpečí v dlouhodobé perspektivě.
- Starší zkušenější učitelé mentorováním méně zkušených kolegů získávají pocit nové seberealizace, sami se při tom mohou profesně rozvíjet a otevřít se inspiraci od mladších kolegů.

Slabiny, problémy, překážky mentoringu

Také u mentoringu samozřejmě existují i určitá rizika. Především jde o obavy, se kterými mohou mnozí učitelé do mentoringu přicházet, zvláště, když jsou setkávání povinná nebo příliš formální.

- Velmi problematická situace vzniká v případě, že se mezi mentorem a vedenými osobami nepodaří navázat dobrý vztah založený na důvěře, učitelé se pak bojí před mentorem otevřít a mají obavu z důvěrnější komunikace.
- Slabiny metody spočívají někdy i přímo v rukách samotných mentorů. Mentor by neměl přebírat zodpovědnost za podporované učitele a měl by respektovat jejich tempo a potřeby. Jeho úkolem je především naslouchat, tj. méně radit a hodnotit.
- Problémem mohou být také určitá nereálná očekávání podporovaných učitelů, nebo i mentorů. Výsledky mentoringu se nemusejí dostavit hned. Proto je dobré vědět, že první fáze bývá dlouhá a vlastní práci teprve připravuje.
- Zakázka, tedy cíle mentoringu, musí být jasná, jinak ji nelze efektivně naplnit. Mentoring je vždy vázán na podporu vedení školy, které zřetelně vnímá jeho smysl a reálné možnosti pro své učitele a svou školu a umí je vysvětlit a propagovat.

15. Balintovská skupina

Balintovská skupina je jednou z konkrétních technik kolegiálního sdílení (oproti supervizi, intervizi a mentoringu, které představují obecnější přístupy). Má předem danou strukturu a jasný formát i časové ohraničení (je možné se vejít do 30 minut na jedno téma). Jedná se o kompaktní a univerzálně využitelnou techniku.

Mohou ji vést jak externí supervizoři, kteří ovládají také celou řadu dalších technik a cíleně je zařazují do supervizních setkání, tak i interní zaměstnanci školy (učitel či školní psycholog). Lze ji tedy využít jak v rámci supervize, tak také v rámci intervize přímo ve škole.

Balintovská skupina je zaměřena v prvé řadě na řešení konkrétní problémové události (zátěžového tématu) a umožňuje skupině dojít ke konkrétnímu cíli v podobě (potenciálního) řešení dané události. To vše činí z balintovské skupiny účinný a jednoduše dostupný nástroj.

Balintovská skupina stanovuje jasně dané role: 1) **vedoucího skupiny**, který průběh setkání moderuje, a 2) ze svého středu pak skupina podle potřeby vybírá hlavního protagonistu – **vlastníka případu**, tedy toho, jehož problém bude skupina na daném setkání řešit.

Pro jaký typ témat a problémů je balintovská skupina vhodná?

Klíčovou úlohu v balintovské skupině hraje **prožívání určitého problému jednotlivcem**. Balintovská skupina je vhodná zejména pro situace, kdy jeden konkrétní učitel přichází s konkrétním tématem, se kterým si neví rady. Balintovské skupiny se tedy hodí zejména pro řešení profesních problémů, které se týkají jednotlivce. Těmito tématy mohou být například:

- komunikace se žáky či s rodiči žáků,
- kázeňský problém ve třídě,
- konkrétní řešení nějaké události,
- osobní vztah učitele k profesi aj.

Naopak nevhodná se tato metoda jeví při řešení problémů, které se týkají více lidí. Organizační a skupinové záležitosti, jako je například potřeba najít společný postup; řešení problémů, které se přímo týkají více zúčastněných osob (např. frustrace, kterou prožívá současně více členů skupiny); týmové problémy (např. vztahy v týmu, kompetence, časové plány, společné strategie), nebo problémy ve vztazích mezi pedagogickým sborem a vedením školy.

Pro které osoby je balintovská skupina vhodná?

Balintovská skupina je vhodná pro **menší počet osob**, ideálně 7 až 9 osob, k nimž přibude ještě vedoucí skupiny (moderátor). Setkání jsou relativně krátká a mají jasný a předem daný postup, podle kterého se setkání řídí. Proto se skvěle hodí pro menší intervizní skupiny. Balintovskou skupinu mohou ve škole využít jak vyučující, tak členové vedení. Musí však platit předpoklad, že mezi účastníky existuje základní důvěra, díky níž se vyučující (či jiní pracovníci školy) neobávají svěřit se před ostatními se svými problémy.

Jaký je účel balintovské skupiny?

Balintovská skupina slouží v první řadě k **řešení konkrétních profesních problémů**. Umožňuje vlastníkovvi příběhu reflektovat problém a hlouběji mu porozumět. Všem zúčastněným umožňuje nahlédnout do vnímání druhých a navzájem se učit, jak je možné profesní problémy řešit. Vedlejším účinkem této techniky je tedy, podobně jako u dalších forem kolegiálního sdílení, i profesní rozvoj jednotlivců a lepší soudržnost skupiny.

Jak je balintovská skupina organizována?

Balintovské skupiny se mohou scházet opakovaně, a to i relativně často, například každý týden. Často bývají realizovány jako krátká sezení, která vedou k okamžité podpoře a úlevě, případně i k nalezení řešení pro každodenní problémové situace. Jednotliví účastníci přinášejí do balintovské skupiny své vlastní příklady z praxe a skupina jejich kolegyň a kolegů je tu pro ně jako takový podpůrný „poradní sbor“. Složení skupiny se může mezi jednotlivými setkáními měnit.

Již bylo řečeno, že balintovská skupina je určena primárně pro řešení individuálních témat. Díky jasně nastavenému systému však tato technika umožňuje i jisté úpravy, tak aby vyhovovala účelu, který škola potřebuje. Je tedy možné ji uzpůsobit také pro skupinové řešení aktuálního problému s konkrétním výstupem do praxe. Technika je tak v některých školách využívána jako „společné přemýšlení o problému“, který za všechny prezentuje jeden ze skupiny.

Balintovská skupina funguje na bázi **pětistupňového modelu** (viz níže). Poté, co se všichni účastníci sejdou a pohodlně se usadí v místnosti, kde se skupina koná, zahájí vedoucí skupiny setkání. Nejprve všechny přivítá a stručně zopakuje, jaká jsou základní pravidla skupiny (např. budeme pracovat v pěti fázích, já budu hlídat čas, abychom zbytečně nepřetahovali připravené rozmezí, věnujeme se po celou dobu vlastnímu případu a dodržujeme pravidlo, že žádné informace ze skupiny nebudeme vynášet mimo skupinu).

Poté jednotliví účastníci sdělují, jaké problematické situace přinášejí. Následně skupina vybere jeden nebo dva konkrétní případy, kterými se chtějí na daném setkání zabývat. Pokud je setkání plánováno na dvě témata, vybereme obě témata hned na začátku setkání.

Dále již přicházejí jednotlivé fáze balintovské skupiny:

1. Expozice případu.

Hovoří vlastník případu. Během několika minut popíše vlastní problém. Účastníci skupiny mlčí.

2. Otázky.

Ostatní účastníci se mohou ptát a doplnit si informace, které nebyly sděleny. Vedoucí skupiny dbá na to, aby nebyly pokládány návodné či manipulativní otázky, a na to, aby nebyla „shazována“ důstojnost vlastníka. Držíme se tématu a ptáme se na konkrétní případ. Vlastník případu odpovídá pouze na položené otázky.

3. Asociace/Fantazie

V této fázi hovoří pouze ostatní účastníci skupiny. Sdělují své dojmy a pocity z příběhu, případně i asociace (jiné situace a příběhy), které je v souvislosti s daným příběhem napadají. Vyjadřují se např. ve formě „Napadá mě...“, „Mám takovou představu...“, „Vzpomněl jsem si na...“, „Připomíná mi to např. hrdinu z pohádky, který...“. Každý z členů skupiny může v tu chvíli říct, co ho k tématu napadá, jaké má s tím spojené fantazie, jak rozumí prožívání protagonisty apod. Vlastník případu v této fázi mlčí.

4. Praktická doporučení a rady

Také v této fázi setkání hovoří pouze účastníci skupiny. Vlastníku příběhu dávají určité rady ve smyslu „Já na tvém místě bych...“ nebo „Mně se osvědčilo...“. Vlastník případu mlčí, nijak nehodnotí to, co slyší. Jedná se jen pouze nabídky možných cest a řešení. Ne všechny nápady musejí vlastníkovu případu vyhovovat a ne všem bude rozumět stejně, přesto si všechny názory pozorně vyslechne. Vedoucí také v této fázi dohlíží na to, aby nedocházelo k obviňování, moralizování, k víceznačným poznámkám či k jinému narušení bezpečné atmosféry.

5. Rekapitulace vlastníka příběhu

Ve fázi rekapitulace mluví jen vlastník příběhu. Může zde poděkovat, může sdělit, které náměty pro něj byly přínosné, co ho zaujalo, oslovilo, případně co si potřebuje ujasnit nebo co chce skupině sdělit. Záleží jen na vlastníkovu případu, kolik chce ostatním sdělit. Není vždy zaručeno, že bude odcházet s pocitem, že už problému zcela rozumí, že už ví, jak se v podobné situaci zachová příště. Úkolem balintovské skupiny je pouze poskytnout jiný pohled na danou věc, případ však může zůstat otevřený. Může se stát, že se vlastník případu bude cítit nepochopený anebo bude mít dojem, že se nic zajímavého nedozvěděl. S odstupem času ovšem může zjistit, že mu skupina byla něčím užitečná.

Na závěr může vedoucí skupiny vyzvat účastníky, aby také oni sdělili, jak se dnes cítili a co si ze skupiny odnášejí. Ukončením setkání je téma uzavřeno a ostatní členové skupiny se k němu už nevrací. Pokud je třeba o tématu ještě hovořit, může být znovu otevřeno na příštím setkání jako téma nové.

Po celou dobu je důležité, aby se členové skupiny vždy drželi **základních pravidel**. Ta zajišťují hladký průběh skupiny a potřebný pocit bezpečí uvnitř skupiny.

1. Klademe otázky osobě, která vítězný případ nadnesla (vlastníkovu případu) a snažíme se zjistit co nejvíce podrobností.
2. Snažíme se vcítit do chování vlastníka případu i lidí v jeho okolí, připomínáme si podobné události z naší dosavadní zkušenosti.

3. Generujeme praktická řešení situace, která vlastník může a nemusí využít.
4. Vlastník případu si z poslechnutého materiálu může vybrat a pojmenovat řešení, které mu nejvíce „sedí“.

Kdo balintovskou skupinu vede?

Balintovskou skupinu může vést jak **externí supervizor**, tak také přímo jeden z **členů pracovního týmu** (například jeden z učitelů, školní psycholog, výchovný poradce). Vedoucí skupiny funguje jako vnímavý a citlivý moderátor procesu. Je třeba, aby měl o pravidlech balintovské skupiny dostatek informací a aby znal dobře svou roli.

Vedoucí skupiny:

- se osobně nevyjadřuje k problému,
- stará se výhradně o průběh sezení a o jeho psychologickou bezpečnost,
- zajišťuje dodržení časového rozmezí,
- celou diskuzi směřuje k tématu, se kterým vlastník případu přišel, a k jeho prožívání.

Výhody, přednosti, silné stránky balintovské skupiny

Balintovská skupina je krátký a jasně strukturovaný nástroj, který se hodí pro velkou část problémových situací, s nimiž se vyučující potýkají.

- Během setkání je vždy pozornost soustředěna **výhradně na vlastníka** případu. Vlastník případu se může plně soustředit na své prožívání.
- Formát balintovské skupiny je **univerzální**. Může jej využívat každý tým, který chce pracovat na profesním rozvoji. Řada škol jej využívá pro vzájemné sdílení a emoční podporu uvnitř týmu, ale i pro řešení praktických každodenních problémů.
- Silnou stránkou balintovské skupiny je **společná práce** vlastníka případu a skupiny na konkrétním problému a jeho řešení.
- Balintovská skupina vždy poskytuje návrhy **řešení**. To je pro řadu učitelů nejdůležitější, protože nápady, jak složitou situaci řešit, přinášejí naději, že věci se změní k lepšímu.

Slabiny, problémy, překážky balintovské skupiny

Přísná struktura, v níž má balintovská skupina probíhat, přináší také nevýhody a omezení.

- Technika není vhodná tam, kde skupině nevyhovuje příliš pevná struktura a účastníci chtějí pracovat volněji.
- Nehodí se pro témata vysloveně **skupinová** (skupinová dynamika, vztahy v týmu, stížnosti vyučujících směrem k organizaci, k vedení atd.), kde je vhodné, či dokonce nutné, aby se k tématu mohli v odpovídající míře vyjádřit všichni zúčastnění. Pro takové případy je vhodné využít zkušeného externího supervizora.
- Nedává prostor ostatním zúčastněným s výjimkou vlastníka příběhu probírat svoje osobní pocity, a to ani v případě, že jsou v problému z jiné strany také angažováni.

16. Wanda

Wanda je, podobně jako balintovská skupina, jednou z konkrétních technik kolegiálního sdílení. Silnou stránkou Wandy je skutečnost, že byla vytvořena primárně pro potřeby školství. V ideální podobě probíhají setkání vždy ve stejné skupině účastníků jednou za 4 až 6 týdnů. Wanda je vedena facilitátorem, který má v dané metodě odborný výcvik. Facilitátor může být buď interní, nebo může být najímán externě. Jednotlivá setkání se týkají vždy jednoho konkrétního případu, který je dekonstruován a nahlédnut z různých perspektiv. Cílem Wandy je rozvoj schopnosti reflektovat své profesní jednání a pochopit jeho příčiny.

Pro jaký typ témat a problémů je Wanda vhodná?

Wanda vychází z dobře zavedené tradice reflektivně zaměřeného profesního sdílení a má tudíž mnoho podobností s metodou balintovských skupin. Z hlediska okruhu témat je Wanda vhodná zejména při řešení následujících oblastí:

- Problematické situace s žáky – chování k učitelům, poruchy chování, vztahy v rámci kolektivu (včetně šikany a kyberšikany), dodržování pravidel, motivace k učení apod.;

- Problematické situace s rodiči – obtíže v komunikaci, problematická spolupráce, problematika sociálně slabých rodin;
- Problematika vlastní profesionality – obtíže při naplňování požadavků individualizované výuky, problémy s obhájením vlastní autority, didaktické problémy.

Důležité však je, podobně jako u balintovských skupin, aby se vždy jednalo o problémy týkající se prožívání jednotlivce. V rámci prožívání se děje i Wandou ovlivněná změna.

Pro které osoby je Wanda vhodná?

Wanda je určena všem skupinám osob ve školství, které jsou ochotny sdílet a reflektovat situace ze své praxe. Ukazuje se, že je velmi užitečné, pokud jsou skupiny heterogenní – např. zkušenější a začínající učitelé, asistenti a učitelé, nebo studenti učitelství a učitelé praktici. Přínosné může být také promíchání učitelů s vedením školy. V tom případě je ale nutno zvažovat, jaké je nastavení vztahů ve škole. Metoda nebude funkční, pokud na škole nepanuje bezpečné a demokratické klima. Problematická je otázka dobrovolnosti. Podle zásad Wandy by účast na setkání měla být dobrovolná, což ale v realitě často vede k tomu, že jsou skupiny málo navštěvované.

Jaký je účel Wandy?

Wanda je reflektivní metoda, v rámci, které účastníci nahlízejí problémy z praxe své a kolegů z různých úhlů pohledu a tím otevírají příležitosti k učení. V rámci setkávání se účastníci postupně učí schopnosti identifikovat a popsat problematické situace, reflektovat své jednání a pochopit jeho příčiny, nabízet a přijímat různé perspektivy.

Jak je Wanda organizována?

Ideální velikost skupiny je 8 až 12 účastníků. Délka setkání by měla být 1,5 až 2 hodiny a schůzky by se měly konat pravidelně (tj. alespoň jednou za 4–6 týdnů). Dostatečná časová dotace umožňuje dosažení silných pout mezi účastníky a vytvoření bezpečného prostředí, které je nezbytné pro úspěšný průběh setkání. Všechna setkání, vyjma prvního, mají stejnou základní pětibodovou strukturu:

Ohlédnutí

Cílem této krátké fáze je poskytnout prostor účastníkovi, jehož případ se řešil při minulém setkání. Nejčastěji jde o informování o dalším vývoji případu a o tom, k jakému posunu v přemýšlení nad problémem u něj s odstupem času došlo.

Výběr situace/případu

Následně každý z účastníků sdílí svou situaci v menších skupinách. Úkolem těchto skupin je vybrat z prezentovaných situací takovou, která nejlépe odpovídá předem definovaným kritériím. Vybraná situace by měla být *konkrétní, aktuální, naléhavá, emoční, přenositelná, otevřená atd.* Situaci, kterou skupina vybere, její autor stručně prezentuje a formuluje k ní tzv. učící se otázku – tedy to, co by si rád ze setkání odnesl; na co by chtěl nalézt odpověď. Facilitátoři usnadňují proces zejména sumarizováním a parafrázováním. Následuje výběr jedné situace, jež se stane předmětem diskuse celého semináře a její autor „příspěvatelem“. Fáze by neměla přesáhnout půl hodiny.

Kladení otázek

Smyslem této fáze je cíleným kladením otázek přispěvateli rozšířit vhléd do vybrané situace a jejího širšího kontextu. Účastníci by měli formulovat především otevřené otázky, jež nejsou ani interpretativní, ani sugestivní. Snahou je objektivní popis situace a role jednotlivých účastníků včetně přispěvatele v ní. Nejčastěji se jedná o otázky typu *Kdy? Kde? Jak?* Snahou je vyhnout se otázkám typu *Proč?* Některým účastníkům pomáhá zformulovat si nejprve otázky písemně do pracovního listu. Cílem je dovést přispěvatele k případnému obsahovému i formulačnímu zpřesnění učící se otázky tak, aby byla pozitivní, motivující a směřovala ke změně vlastního chování a jednání.

Různé pohledy

Cílem této většinou alespoň půlhodinové fáze je prozkoumat situaci/případ z více různých úhlů pohledu. Často se využívá hraní rolí, kdy jednotliví účastníci Wandy zastupují osoby či koncepty z řešeného případu. Přispěvatel je v této fázi pasivním účastníkem, pouze naslouchá. Fáze různých pohledů je obohacením dosavadních zkušeností vyučujících v oblasti reflexe. a to právě proto, že významně stimuluje kreativní myšlení a intuitivní cítění. Vyžaduje vcítit se do pocitů a potřeb různých osob v téže situaci.

Návrhy, nápady, rady

V poslední fázi semináře učitelky a učitelé opět buď individuálně, nebo jako výsledek práce v mikroskupině poskytují přispěvateli odpovědi na jeho/její učící se otázku. Jednotlivé návrhy nejsou zbytkem skupiny nijak hodnoceny, jedná se o brainstorming s cílem poskytnout maximální množství návrhů, popř. určit

jejich priority. Fáze končí komentářem přispěvatele. Zvažuje nahlas, které nápady mu připadají využitelné, inspirativní, popř. dokonce formuluje akční kroky, tj. co udělá nejdříve, jak a kdy, co následně atd.

Kdo Wandu vede?

Wanda je vedena lektorem, který absolvovala speciální školení. Lektor může být buď externí, nebo interní. O interním lektorovi hovoříme jen v tom případě, že se jedná o vyškoleného učitele dané školy.

Výhody, přednosti, silné stránky Wandy

Wanda je technikou, která se v mnoha ohledech podobá balintovským skupinám. S nimi také sdílí základní nastavení jejich pozitiv.

- Wanda má **jasnou strukturu**, která s sebou přináší pocit bezpečí.
- V rámci metody je nabízeno velké množství **konkrétních nástrojů a technik**.
- Metoda obsahuje mechanismy, jak aktivně **zapojit všechny účastníky setkání**.

Slabiny, problémy, překážky Wandy

Rovněž v případě negativ je jejich výčet v případě Wandy podobný těm, která obnáší balintovské skupiny. Jejich společným jmenovatelem je silná struktura.

- V týmech, které se dobře znají, je rizikem, že **za prezentovanou situací vidí i neprezentovaný příběh**; to pak může negativně vstupovat do celého procesu.
- Některým vyučujícím může dělat problémy **vystoupit z vlastní perspektivy**; nabízené nástroje se jim mohou zdát infantilní.
- Setkání jsou relativně **časově náročná** a vedou k probrání pouze jednoho tématu/situace.

ČÁST 5: Jak si vybrat správnou techniku kolegiálního sdílení

Čtvrtá část metodiky se zaměřuje na samotný proces výběru vhodné techniky. Jak jsme popsali výše, cílem této publikace je nabídnout školám informace, díky kterým se budou moci lépe rozhodnout o tom, zda chtějí podpořit kolegiální sdílení, a pokud ano, jakou konkrétní techniku zvolit a jakým způsobem ji zavést. V kapitole 17 nabízíme sérii otázek, podle kterých by se proces rozhodování měl či mohl řídit. Kapitola 18 pak obsahuje krátké příběhy konkrétních škol, na kterých byla některá či dokonce více z technik kolegiálního sdílení realizována.

17. Volba techniky: jakou cestou se vydat?

Aby se zavedení určité techniky kolegiálního sdílení podařilo, je důležité **rozhodování správně strukturovat** – to znamená klást si na začátku rozhodování a v jeho průběhu určité otázky a snažit se na ně upřímně odpovědět. Ředitelé a ředitelky škol tak běžně postupují v mnoha jiných tématech, předpokládáme tedy, že i vy tento postup jistě dobře ovládáte. Přesto vám ale může ušetřit čas, když se budete inspirovat otázkami, které níže uvádíme, a které jako nezbytné vidí lidé, kteří jsou na cestě kolegiálního sdílení už déle. Pohled zpět totiž často ukáže, že některé přešlapy a zabočení byly zbytečné a že bylo možné jim předejít správně strukturovaným zamyšlením.

Abychom byli na jakékoliv cestě úspěšní, musíme tušit, kudy naše cesta povede a vybavit se na ni. Jinými slovy, nesmíme si na blátivou lesní pěšinu brát lodičky. **Cesta ke kolegiálnímu sdílení vede přes vztahy** – vztahy s žáky a rodiči, vztahy v týmu a vztahy k sobě samým. I když školu mohou trápit i jiné problémy, např. propadá střecha, je nutné od nich odhlédnout, protože představují slepou uličku na cestě k našemu cíli, kterým je dobře fungující pracovní tým. Je nutné se domluvit, že jiné obtíže, které mohou školu sužovat, ale netýkají se pedagogické činnosti, vztahů a komunikace ve škole, budeme řešit jindy a jinak.

Cesta k úspěšnému kolegiálnímu sdílení má několik rozcestí, jejichž ducha představují následující otázky. Zkuste si je položit, případně je i trochu upravit tak, aby seděly specifické realitě vaší školy. Odpovědi na ně vás posunou na této cestě dál...

Jaké jsou kolegiální vztahy a klima v učitelském sboru?

- Dobré – vyučující spolu mluví, jsou vůči sobě otevření a nápomocní.
- Špatné – vyučující nejsou ochotni a/nebo schopni hlubší komunikace.
 - o Pokud jsou vztahy špatné, techniky kolegiálního sdílení nebudou úspěšné. Nejprve by tedy měla být pozornost věnována zlepšení vztahů v učitelském sboru, například team-buildingem nebo personálními změnami.
- Nejsem si jistý/á.
 - o Pokud nevíme, je dobré školu nechat posoudit pomocí nástrojů na zjišťování sociálního klimatu a profesní komunikace. Existuje k tomu řada specializovaných dotazníků (s některými se lze seznámit na webu NPI ČR). Také je možné najmout si organizaci, která se mapováním klimatu, vztahů a komunikace ve škole zabývá.

Kam jako ředitel/ředitelka chci, aby se škola posunula?

- Vím.
 - o Ředitelská vize je nezbytná, ale sama o sobě školu nezmění. Je nutné ji komunikovat učitelскому sboru a získat je pro ni. Jedna věc je, aby vyučující s ředitelskou vizí souhlasili; druhá věc je, aby ji přijali za svou a obohatili o své přínosy. Pokud se vyučující podílí na formulování určitých aspektů vize školy a plánu cesty k ní, je větší šance na úspěch. K obojímu mohou přispět techniky kolegiálního sdílení.
- Nevím.
 - o Pokud nevím, je dobré využít manažerskou supervizi či jiný způsob, jak si ujasnit, kterým směrem chci školu posunout a proč.

Jaké kroky jsou nutné k tomu, abychom se jako škola posunuli?

- Je možné tyto kroky realizovat kolegiálním sdílením?

- Pokud se nutné kroky týkají zvýšení soudržnosti učitelského sboru, prohloubení debat o odborných tématech či nalezení jednotného pohledu na některé obecnější pedagogické otázky (např. do jaké míry neseme jako vyučující zodpovědnost za školní výkony žáků), pak jsou techniky kolegiálního sdílení optimální volbou. Je však z nabídky možných variant zvolit tu nevhodnější.
- Vyžadují tyto kroky organizační změnu a manažerské zásahy?
 - Pokud řešení vyžaduje organizační změny (např. změna rozvrhu, změna komunikace směrem od vedení školy, přijetí nových učitelů, zavedení školení apod.), je možné jejich přípravu plánovat prostřednictvím manažerské individuální supervize a supervize vedení.

Co učitelský sbor očekává, co potřebuje a co může?

- Konkrétní řešení problémové situace, rady, řešení akutních dílčích problémů.
 - Konkrétní řešení a rady poskytuje efektivně např. školení, případně mentoring.
- Dlouhodobý růst, uvědomování si vzorců svého chování a prožívání.
 - Prohlubování sebereflexe a vzájemné vyladování pedagogických představ poskytují techniky kolegiálního sdílení, jako je supervize či intervize.

Jaké oblasti se týká konkrétní téma (zakázka), kterou jako ředitel/ředitelka chci řešit?

- Vztahy a komunikace v kolektivu (my).
 - Nejvhodnější technikou je supervize.
- Děti, výuka, rodiče (oni).
 - Vhodné jsou všechny techniky kolegiálního sdílení.
- Profesní identita (já).
 - Vhodná je zejména supervize a intervize.

Jaká míra strukturovanosti aktivity (tj. následování pevně stanoveného průběhu) je pro učitelský sbor přijatelná a příjemná?

- Vyučující chtějí spíše mluvit za sebe a mít volnost.
 - o Volnější, méně strukturovaný formát nabízí zejména supervize a intervize.
- Vyučující chtějí spíše mluvit v roli (mohou se cítit bezpečněji, když nemluví přímo o sobě) a následovat předem daný postup.
 - o Strukturovaný formát nabízí zejména balintovská skupina či Wanda.

Pokud jste prošli všemi křížovatkami, které vytyčovaly uvedené otázky, už je vám asi jasné, jestli je právě pro vaši školu vhodné použít techniky kolegiálního sdílení představené v této publikaci, či nikoli. Proces rozhodování tím ale ještě nekončí. Je totiž ještě nutné vyjasnit si organizační podmínky. Hlavní otázky týkající se organizace kolegiálního sdílení, které se promítají do volby konkrétní techniky a jejího nastavení, obsahuje následující seznam:

- **Máte dostatek financí na najmutí externistů?** Pokud ne, můžete o finance požádat v krajských programech, přihlásit se do šablon MŠMT, využít lokálních grantů nebo oslovit zřizovatele.
- **Kolik dalších povinností a aktivit vyučující mají?** Zvládnou z hlediska času, energie a mentální kapacity další pravidelnou aktivitu? Jaká frekvence setkávání je pro ně přijatelná? Přetížení množstvím projektů a povinností vede obvykle k nižší účinnosti technik kolegiálního sdílení. Pokud je účast dobrovolná, přetížení vyučující se neúčastní; pokud je účast povinná, přetížení vyučující se účastní s nechutí a jsou v odporu. Na druhou stranu ale právě kolegiální sdílení může být prostorem pro úlevu, získání nových sil a motivace.
- **Kolik vyučujících se aktivitu má účastnit?** Jednotlivé techniky se liší maximální velikostí skupiny. S ohledem na cíle je důležité promyslet, zda se setkání má týkat celého učitelského sboru (u velkých škol to není realistické) nebo specifických podskupin (např. vyučující 1. stupně), případně jaké jiné kritérium lze pro skladbu účastníků setkání použít (např. u kazuistické supervize se účastní všichni, kteří mají pracovní vazbu na konkrétního žáka či třídu). Velikost skupiny je třeba předem vyjasnit s osobou, která techniku povede, a komunikovat učitelskému sboru.
- **Je vzhledem k cíli a klimatu v učitelském sboru vhodné, aby účast byla dobrovolná, nebo povinná?** Dobrovolná účast zlepšuje průběh samotných setkávání, protože zúčastnění vyučující jsou vůči technice pozitivně nakloněni a otevřeni. Rizikem však je vznik

„vícekolejnosti“ v učitelském sboru. Povinná účast zaručuje, aby se všichni vyučující dostali občas do kontaktu a seznámili se s tématy, která trápí ostatní. Může ale způsobit, že část zúčastněných během setkání nespolečně pracuje a vytváří negativní atmosféru. Formu účasti je dobré promyslet s ohledem na celkové klima v kolektivu, postoji vyučujících k technice kolegiálního sdílení a

- **Jaký je váš učitelský sbor a jaký způsob komunikace by mu mohl vyhovovat?** Každá technika staví na určitých postupech, které mohou někomu vyhovovat a někomu ne. Zásadní rozdíl je v míře strukturovanosti. Také každá osoba, která setkávání vede, má svůj specifický osobnostní a komunikační styl. Volba techniky i osoby supervizora/lektora/mentora by měla vycházet z preferencí vlastního učitelského sboru a z dlouhodobých cílů školy. Aby byla šance na úspěch vyšší, je vhodné zkusit získat a využít informace (včetně referencí) o lidech, kteří techniky vedou, abyste se ujistili, že jejich styl bude vašemu učitelskému sboru vyhovovat.

Poslední otázkou, kterou je třeba při rozhodování o technice zvážit, je, jaké má ředitel/ředitelka možnosti v komunikaci s učitelským týmem: **Jak budeme záměr komunikovat směrem k týmu?** I v případě, že škola kolegiálního sdílení potřebuje a vedení správně zvolí techniku, může vše selhat, pokud se téma učitelskému sboru správně nepředstaví. Inspirujeme se doporučením pro ředitele a ředitelky škol, jak zajistit ideální podmínky pro kolegiální sdílení, si vypůjčujeme z výzkumů Bredesona a Johanssona (2000). Jako podstatné se jeví zejména následující kroky:

- vysvětlit, k čemu sdílení může sloužit a proč věříme, že je užitečné;
- zdůraznit, že nejde o kontrolu vyučujících, ale o podporu profesního rozvoje;
- nabídnout zkušenost z jiné školy, která techniky kolegiálního sdílení využívá;
- v případě, že techniku povede externista, pozvat ho/jí předem na poradě, aby techniku i sebe představil;
- nespěchat a poskytnout čas, aby se učitelský sbor s myšlenkou sžil.

18. Školy na cestě – příběhy ze zkušeností škol

V rámci projektu “Supervize – prevence učitelského vyhoření” jsme se setkali s mnoha školami, které byly na cestě ke kolegiálnímu sdílení. Každá škola byla jiná a každá z nich byla na cestě jinak dlouho.

Jejich pestrost ukazují následující příběhy. Zaměřují se zejména na to, jak probíhalo rozhodování o zavedení technik – tedy jak ředitelé a ředitelky odpovídali na výše popsané otázky, a případně co se dělo, když některou z nich opomněli. Podrobnější a komplexnější vhled do několika škol pak můžete získat v knize „Učitelské kolegiální sdílení ve školách“, která je dalším výstupem uvedeného projektu.

Ředitelka v nesnázích

Helena je dvanáct let ředitelkou menší školy s dlouhou tradicí. Před ní vedl školu po třicet let jeden ředitel. Za jeho vedení se škola stala hojně vyhledávanou a vyhlášenou mezi rodiči. Nastoupit na místo po bývalém řediteli nebylo pro Helenu snadné. Přestože školu řídí už dvanáct let, některé kolegyně ze „staré gardy“ ji nikdy jako autoritu nepřijaly; podněcují spory a mezi členy týmu se šíří pomluvy. Postupem času se úplně rozhádal první a druhý stupeň, v týmu jsou dvě nebo tři osoby, které podrývají jakoukoli snahu o pozitivní vizi školy. Helena se, v souladu se svou vizí profesního rozvoje, pokusila zavést ve škole supervizi. Několik učitelů tam chodilo, ale jádro týmu takové „novoty“ odmítalo. Vztahy v týmu se významně nezměnily a Helena měla pocit, že se ocitá ve slepé uličce. Využila kontaktů školy s externím supervizorem a požádala ho o několik **individuálních sezení**, kde spolu probrali **manažerskou stránku vedení**. Helena si ujasnila a pojmenovala změny, které chce ve škole udělat, i jednotlivé kroky, které k tomu musí učinit. Postupně se jí podařilo rozloučit se se dvěma kolegyněmi a nálada v týmu se začala postupně měnit. Individuální manažerská supervize pro vedení školy tedy stála na počátku pozitivních změn. Klima školy se postupně zlepšuje.

Omlazený tým potřebuje podporu

V základní škole na menším městě došlo v posledních dvou letech k velké generační obměně. Škola není velká, pracuje tu jen sedmnáct vyučujících, a tak se snadno stalo, že skoro polovinu týmu tvoří méně zkušené, mnohdy začínající učitelky, a jeden mladý učitel. Ředitel školy podporuje doprovázení začínajících těmi zkušenějšími. Vztahy ve škole jsou dobré, klima přívětivé, v tom není problém. Přesto je v týmu jisté napětí: řada vyučujících prožívá pochybnosti o své schopnosti vést třídu a potýkají se s problémy s kázní. Ředitel školy se proto rozhodl poskytnout kolegům a kolegyním **pravidelný mentoring**. Zkušená mentorka dojížděla do školy jednou měsíčně a doprovázela jednotlivé vyučující. Navštěvovala hodiny a pak spolu hledali cesty, jak z potíží ven. Protože k vyučujícím přistupovala s respektem, brzy získala jejich důvěru. Společně zapracovali na technikách vedení třídy, udržení kázně, ale také pomohla

některým učitelkám uvědomit si, že na sebe kladou přehnané nároky a mají tendenci se extrémně přetěžovat. Později služeb mentorky využily i zkušenější učitelky. Interval návštěv se postupně prodlužoval a nyní jezdí mentorka do školy jen třikrát do roka. Jejích služeb využije vždy pouze ten, kdo aktuálně řeší nějaké pracovní téma. Mentoring tedy škole pomohl dobře se „zajet“ v novém složení a vytváří v týmu dlouhodobý pocit jistoty, že na problémy nejsou sami.

Na akutní případy rychlá intervize

Monika je druhým rokem ředitelkou běžné základní školy ve větším městě. Škola má celkem dvacet tři tříd. Z řad vyučujících už se delší dobu ozývá potřeba více se soustředit na společná řešení problémů mezi žáky. Chtěli by problémy opravdu řešit, ne je jen vyjmenovat na pedagogické radě. Rádi by společně hledali jejich příčiny a cestu k nápravě. Nejvíc to bylo poznat před půl rokem, kdy se na hřišti poprali kluci z osmičky. Monika problém ihned řešila za pomoci výchovné poradkyně Kamily, obě ale vnímaly, že by o incidentu potřebovaly promluvit i s dalšími vyučujícími, aby mohly zvolit společný postup, který by v dalších dnech pomohl situaci řešit. Tenkrát Kamila přišla s nápadem zavést ve škole pravidelná setkávání – povídání o dětech – a nabídla svou zkušenost s **balintovskou skupinou**. Zjistily, že na akutní situace jim tento formát vyhovuje. Skupiny vede přímo Kamila, která je schopná být v případě akutní krize k dispozici. Vždy, když někdo z vyučujících řeší ve třídě nějaký problém, sejdou se všichni vyučující dané třídy. V půlhodinovém sezení celou situaci projdou a dohodnou se na dalším postupu. Vyhovuje jim, že díky formátu balintovské skupiny má setkání jasnou strukturu a vše směřuje k řešení problému. Tak škola začala s **intervizí**.

Supervize jako sžívání

V menší vesnické škole došlo před pár lety k zásadním změnám. Ve vyhrocené situaci odešla část vyučujících a přišla nová ředitelka, která přijala nové lidi. Období sžívání bylo náročné. Ředitelka cítila, že je pro povzbuzení komunikace a vytvoření společné vize důležité, aby vedle porad, které vede ona, a neformálních aktivit, které si organizují někteří vyučující, měli všichni možnost se společně setkat a mluvit o svých zkušenostech a pocitech z práce. Ze svého předchozího působiště věděla, že existuje supervize, která představuje formu pravidelných setkávání vyučujících. Na doporučení tedy najala **externí supervizorku**. Vysvětlovala své plány učitelkému sboru a dala jim čas, aby se s myšlenkou sžili. V mezidobí pozvala na běžnou poradou kolegyni z jiné školy, která supervizi zažívala, aby vyprávěla o svých

zkušenostech, a také samotnou supervizorku, aby vyučujícím představila sebe i techniku. Po dvouměsíční přípravě byla supervizní setkání zahájena. Probíhala 1x za šest týdnů, první tři setkání byla povinná, aby si všichni model supervizí ozkoušeli, každého druhého setkání se účastnila i ředitelka. Supervize se na škole poměrně rychle zaběhla a dobrovolně ji navštěvovala většina vyučujících. Supervize pomohla vzájemnému naladění, navíc si vyučující uvědomili, jak cenné jsou jejich rozdílnosti, díky kterým se mohou v týmu doplňovat. Také účast ředitelky měla svůj pozitivní efekt: jednak mohla lépe poznat svůj tým a jednak vyučující začali cítit, že jsou s ní na jedné lodi.

Můžeme vyjít z vlastních zdrojů

Školní psycholožka v základní škole se v poslední době opakovaně setkává s tím, že se někteří vyučující cítí znejistění rodiči svých žáků a obávají se schůzek s nimi. Je jim to nepříjemné a snižuje to jejich profesní sebejistotu. Školní psycholožka o opakovaném výskytu takových pocitů informovala ředitelku školy. Při společné debatě se shodly na tom, že téma má systémové pozadí a že by se mu jako škola měli věnovat. Ředitelka proto objednala pro školu seminář o efektivní komunikaci mezi rodinou a školou. Ten měl mít také kazuistickou část, ve které lektorka chtěla rozebírat konkrétní zkušenosti vyučujících. Přestože vyučující byli aktivní v kazuistikách z jiných škol, které lektorka nabídla, jakmile měli sdílet vlastní zkušenost, stáhli se. Problémem byla nedostatečná důvěra k lektorce, která byla na škole jako „cizinka“. Ředitelka proto požádala školní psycholožku, aby uspořádala sérii setkání uvnitř pedagogického týmu (**intervize**), kde by vyučující mohli mluvit o svých zkušenostech s různými typy rodičů a vzájemně se inspirovat, a to vše v bezpečném prostředí s někým, koho znají. Během nich se podařilo odhalit různé podoby vztahů s rodiči a postupy, které fungují i nefungují. Intervize teď týmu vyhovuje, a třeba se díky nim do budoucna otevrou i setkáním s „cizinci“.

Supervize jako jedna z mnoha povinností

Středně velká škola se nachází v luxusní lokalitě velkého města. Školou navštěvuje hodně cizinců a dětí z rodin, kterým záleží na úspěchu, a které se dětem hodně věnují. Škola je rodinám a komunitě otevřená a realizuje řadu projektů a mimoškolních aktivit. Učující i vedení vidí svou školu jako akční a inovátorskou, která je vždy o krok napřed před ostatními školami. Velký podíl na současné podobě školy má ředitelka a její spolupracovníci, kteří před lety investovali do proměny školy mnoho energie a času (i soukromého). Supervize byla na škole zavedena shora jako další novinka, *něco skvělého, co ještě*

nemáme. Všichni se nyní shodují na tom, že supervize je užitečná, hlavně proto, že jim pomáhá reflektovat svou práci. Na setkáních se mluví hlavně o dětech nebo o komunikaci s rodiči, ale o dění v týmu se hovoří málo. Pro vyučující je obtížné sdílet před jinými své pochyby, únavu nebo jiné negativní emoce. Občas se v pedagogickém sboru šušká o tom, že supervize by nemusely být povinné. V záplavě povinností a jiných nároků pociťují vyučující někdy nechuť se supervize zúčastnit, přestože samotná setkání jsou příjemná a efektivní. Cítí se zavalení a přetížení. Říkají, že *největší problém je na supervizi dojít a nemyslet na povinnosti, které na člověka ještě čekají po jejím skončení*. Vedení školy supervizi zařadilo do dlouhého seznamu aktivit, u kterých předpokládá zapojení vyučujících, aniž by reflektovalo jejich aktuální situaci a potřeby.

Je důležité mít to dobře ujasněné

Milada je zkušená ředitelka na malé škole, kde se všichni dobře znají. Škola se věnuje dětem s různými obtížemi, a tak v ní funguje poměrně velké školní poradenské pracoviště. V rámci ŠPP běží už několik let velmi dobře skupinová supervize. Milada se snaží své vyučující co nejvíce podporovat a ráda zkouší nové možnosti. Už delší dobu tak společně se školní psychologkou uvažují, že by skupinovou supervizi nabídli i učitelskému sboru. Na doporučení současného supervizora domluvila první supervizní **setkání s novou supervizorkou** a celým učitelským sborem, aby si všichni mohli vyzkoušet, co to ta supervize vlastně je. Po setkání dostali vyučující možnost zapsat se na další supervize už dobrovolně. Na další supervizi dorazila část učitelského sboru, po pár setkáních ale zájem úplně opadl a nikdo už se nehlásil. Milada byla zmatená, divila se, proč vyučující nemají o supervizi zájem? Když se jich zeptala, zjistila, že od supervize měli jiná očekávání a že vlastně nevidí důvod tam chodit. Milada si uvědomila, že ani ona sama neví, co je vlastně hlavní důvod, proč supervizi chtěla ve škole zavést. Rozhodla se proto domluvit si pro sebe **individuální supervizi** a zavádění jakékoliv formy kolegiálního sdílení odložit do doby, než si vše sama ujasní.

Poptávka po supervizi zdola

Základní škola Oranžová je běžnou školou na malém městě. Jana na této škole už několik let učí a připravuje se na pozici výchovné poradkyně. Právě proto studuje rozšiřující studium výchovného poradenství. V rámci studia proběhl kazuistický seminář, kde lektorka ukazovala, jak probíhá takzvaná supervize. Tato myšlenka Janu nadchla. Jejich škola je poměrně pokroková, zejména v poslední době

měli např. řadu školení k inkluzi. Ale představa, že se budou řešit jejich konkrétní kauzy, ji zaujala. Vzala si kontakt na supervizorku a zeptala se, kolik služba stojí. Návrh přednesla své ředitelce, ta jí ho schválila a přislíbila finance, pokud to Jana zařídí. Jana vyjednala termíny. *Před začátkem jsem byla trochu nervózní, jak to lidi vezmou. Část kolegyň se těšila jako já, pro některé je to však další povinnost, navíc odpoledne, a na nějaké novinky nejsou moc zvědavé. Říkají, že po 30 letech praxe už se nemohou dozvědět nic nového.* Na prvním setkání proběhlo seznámení s tím, co je to vlastně supervize, a hned začala samotná práce. Počet témat několikanásobně převyšoval to, co bylo možné zvládnout za dvě hodiny. První setkání bylo povinné, další se realizovala 1x za 2 až 3 měsíce a od té doby již jsou setkání dobrovolná. Učitelů chodí část, většinou stále ti stejní. Někteří již nikdy nepřišli, protože nevidí v setkávání žádný smysl. Jana chodí pravidelně a říká: *Nejčastěji se řeší problematiku dětí a rodiče. Občas únava, smutek a bezmoc, když nemůžeme nějakou situaci změnit. Vlastně jsem ráda, že nás chodí méně, je to více intimní, nebojím se mluvit.* Supervize na Oranžové škole běží již třetím rokem. Placena je z rozpočtu školy. Vedení na účast netlačí, sama ředitelka se účastní střídavě, doporučuje však účast novým učitelům jako možnost profesní podpory. Postupně se tak supervize etabluje, nenásilně a pozitivně ovlivňuje způsob fungování školy.

Máme šablony na supervizi a co dál?

Před časem se ředitelka školy na menším městečku rozhodla, že požádá o dotační program (tzv. šablony) z MŠMT. Škola zahrnuje ZŠ a MŠ, přičemž oba stupně jsou velmi provázány. Ve školce jsou jen dvě třídy a škola je malotřídní, pracovní kolektiv celkově čítá jen 7 lidí včetně vedení. Vyučující spolu vychází dobře a potkávají se i mimo školu, skoro všichni bydlí v jedné ulici. Prioritou šablon byla oprava školního hřiště, herních prvků do školky a také možnosti dalšího vzdělávání. Paní ředitelka napsala do žádosti také supervizi, která se v šablonách nabízela v individuální i skupinové podobě. Neměla ale příliš představu, co to obnáší, ani k čemu je to dobré. Ale když dávali peníze... 😊 Příští rok škola obdržela finanční prostředky. S hřištěm nebyl problém. Co je však ta supervize a kde se hledají supervizoři? Čas běžel. V druhém poletí se podařilo sehnat kontakt na paní supervizorku. Její termíny byly hodně plné, ale nakonec se našla možnost setkání. Jedna z učitelek pak popsala proces takto: *Připravili jsme občerstvení a čekali, co se bude dít. Paní učitelky si hledaly na internetu, co je to ta supervize, ale nikdo z nás z toho moc moudrý nebyl. Nakonec přijela supervizorka. Trochu nás překvapilo, že to nebyla přednáška, jak jsme byli zvyklí z jiného vzdělávání. Na začátku vysvětlila, co je supervize a jak funguje. Pak se ptala, o čem chceme mluvit my. Začali jsme si povídat o dětech. Čas prvního setkání utekl velmi rychle. Na setkání*

se kromě dětí začaly řešit i vztahy v kolektivu, hlavně ve školce. Jedno setkání tak bylo vyloženě nepříjemné, pohádali jsme se, ale vyčistil se trochu vzduch. ... Jestli budeme pokračovat po skončení šablon nevíme. Některé kolegyně si myslí, že je zbytečné za to platit, že bychom si mohli o dětech povídat i tak. Paní ředitelka je ale ráda, že to někdo řídí, občas poradí a že jdeme k věci a „nezakecáme“ se. Já s ní v tom souhlasím. Je rozdíl, když se sejdeme u kafe, nebo na supervizi.

A jaký je váš příběh?

Literatura

- Adey, P. (2004). *The professional development of teachers: Practice and theory*. Springer Science & Business Media.
- Aseltine, J., Faryniarz, J. & Rigazio-DiGilio, A. (2006). *Supervision for learning – a performance-based approach to teacher development and school improvement*. Alexandria, VA: Asociacion for Supervision and Curriculum Development.
- Baštecká, B., Čermáková, V. & Kinkor, M. (2016). *Týmová supervize: Teorie a praxe*. Praha: Portál.
- Bogo, M. & McKnight, K. (2005). Clinical Supervision in Social Work: A Review of the Research Literature. In Shulman, L. & Safyer, A. (ed) 2005. *Supervision in Counseling. Interdisciplinary Issues and Research*. New York: The Haworth Press, Inc.
- Coladarci, T. & Breton, W. A. (1997). Teacher Efficacy, Supervision, and the Special Education Resource – Room Teacher. *The Journal of Educational Research*, 90(4), 230–239.
- Day, C., & Sachs, J. (2005). *International handbook on the continuing professional development of teachers*. McGraw-Hill Education (UK).
- Duffy, G. G., Miller, S., Parsons, S., & Meloth, M. (2009). Teachers as metacognitive professionals. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.). *Handbook of Metacognition in Education* (240–256). Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- Havrdová, Z., & Hajný, M. (2008). *Praktická supervize*. Praha: Galén.
- Hawkins, P., & Shohet, R. (2004). *Supervize v pomáhajících profesích*. Praha: Portál.
- Eis, Z.: *Supervize*. PPI, Praha 1995.
- Jindra, J. (2008). Bálintovská skupina. In *Skupinové řešení problémů – metody vedoucí k rozhodnutí* dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/a/2806/2805/SKUPINOVE-RESENI-PROBLEMU---METODY-VEDOUCI-K-ROZHODNUTI.html/>.
- Koblic, K. (1995). Balintovské skupiny pro praktické lékaře – kontext a možnosti. *Praktický lékař*, 75, s. 29–30.
- Lazarová, B. (2006). *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Lazarová, B. (2010). Mentoring jako forma kolegiální podpory a strategie dobré školy. *Pedagogika*, 55(3-4), 254-264.
- Miovský, M. a kol. (2015). *Programy a intervence školské prevence rizikového chování v praxi*. Univerzita Karlova v Praze, 1. lékařská fakulta, Klinika adiktologie.

- Neumannová, M. (2008). *Supervize/intervize jako prevence syndromu vyhoření ve Sdružení linka bezpečí*. Diplomová práce, FSS MU.
- Pačesová, M. (2004). *Lékař, pacient a Michael Balint: balintovské skupiny v Česku*. Praha: Triton
- Proctor, B. (2006). *Group supervision. A Guide to Creative Practice*. London: SAGE Publications.
- Kratochvíl, Z. (1997). *Základy psychoterapie*. Praha, Portál.
- Píšová, M., Duschinská, K., Kargerová, J., Lampertová, A., Lukavská, E., Szimethová, M. & Kargerová, J. (2011). *Mentoring v učitelství*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Píšová, M., Hanušová, S., Kostková, K., Janíková, V., Najvar, P., & Tůma, F. (2013). Učitel expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje (na pozadí výuky cizích jazyků). *Brno: Masarykova univerzita*.
- Pol, M. (2000). Škola: organizace běžná, specifická či snad pospolitost?. *Studia paedagogica*, 47(3-4), 59-80.
- Pol, M., Hloušková, L., Lazarová, B., Novotný, P., & Sedláček, M. (2013). *Když se školy učí*. Masarykova univerzita.
- Rollová, J. (2001): *Supervize* (Závěrečná práce k ukončení 3. Ročníku PPF). Praha, Pražská psychoterapeutická fakulta.
- Sborník konference Rozvoj školy a supervize. Praha: Lumen vitale. (2012)*. Praha: Lumen vitale. Dostupné z: <https://asupp.cz/wp-content/uploads/2017/08/Sbornik-konference-rozvoj-skoly-a-spv.pdf>.
- Smetáčková, I. Štech, S.; Viktorová, I.; Pavlas Martanová, V.; Francová, V. & Páchová, A. (2020). Učitelské vyhoření. Praha: Portál,
- Starý, K., Dvořák, D., Greger, D., & Duschinská, K. (2012). Profesní rozvoj učitelů: Podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků. *Praha: Karolinum*.
- Stones, E. (2002). *Supervision in teacher education*. London: Methuen.
- Sullivan, S., & Glanz, J. (2005). *Supervision that improves teaching: Strategies and techniques*. Corwin Press.
- Šimek, A. (2004). *Supervize-kazuistiky*. Praha: Triton.
- Štech, S. (2007). Profesionalita učitele v neo-liberální době. *Pedagogika*, 57(4), 326-337.
-

[AS8]chybí mi tu oblast týkající se předmětu, který učitel učí – znalosti, didaktické metody výuky jednotlivých oborových témat apod. – k tomu lze také využít mentoring, nebo se v tom učiteli nepomáhá, tj. předpokládá se, že by to měl umět sám.

[AS9]tady mi chybí, jak konkrétně pozorování vypadá – podobně jako hospitace, kdy mentor sedí vzadu, a hodina se rozebírá až potom, nebo je přímo s učitelem a učí jakoby ve dvou?

[AS10]myšleno koho ostatních? veřejnosti? tuto větu úplně nechápu, doporučuji upravit, nebo odstranit

[AS11]tady stále není zcela jasný ten rozdíl mezi supervizí a intervizí – možná by stálo za to napsat to hned na úvod – teď se mi zase zdá, že supervize je zastřešující pojem pro všechny popisované metody, pak se ale ta supervize v kapitole 1 musí nazvat nějak trochu jinak (externí supervize, nebo supervize v užším slova smyslu ??). Ideální by byl nějaký český ekvivalent, ale když jsem to hledala ve slovníku cizích slov, tak jsem našla „kontrola, dohled, dozor“, což je velmi zajímavé – to je vlastně v rozporu s podstatou metody supervize, ne?

[AS15]již výše, ale nebylo to nikde definováno/vysvětleno (např. na příkladu)

[AS16]úplně mi není jasné, jak to probíhá

[AS17]toto lze krásně rozepsat do souvislého textu – rozhodněte prosím, zda to mám upravit, nebo zda nechat tuto bodovou strukturu

[AS18]o problému s financemi tam nic není

[AS19]Růžová-Ves ??

[AS20]Růžové-Vsi (nevím, jak se obec správně jmenuje, na internetu jsem nenašla, v každém případě asi skloňovat oboje)