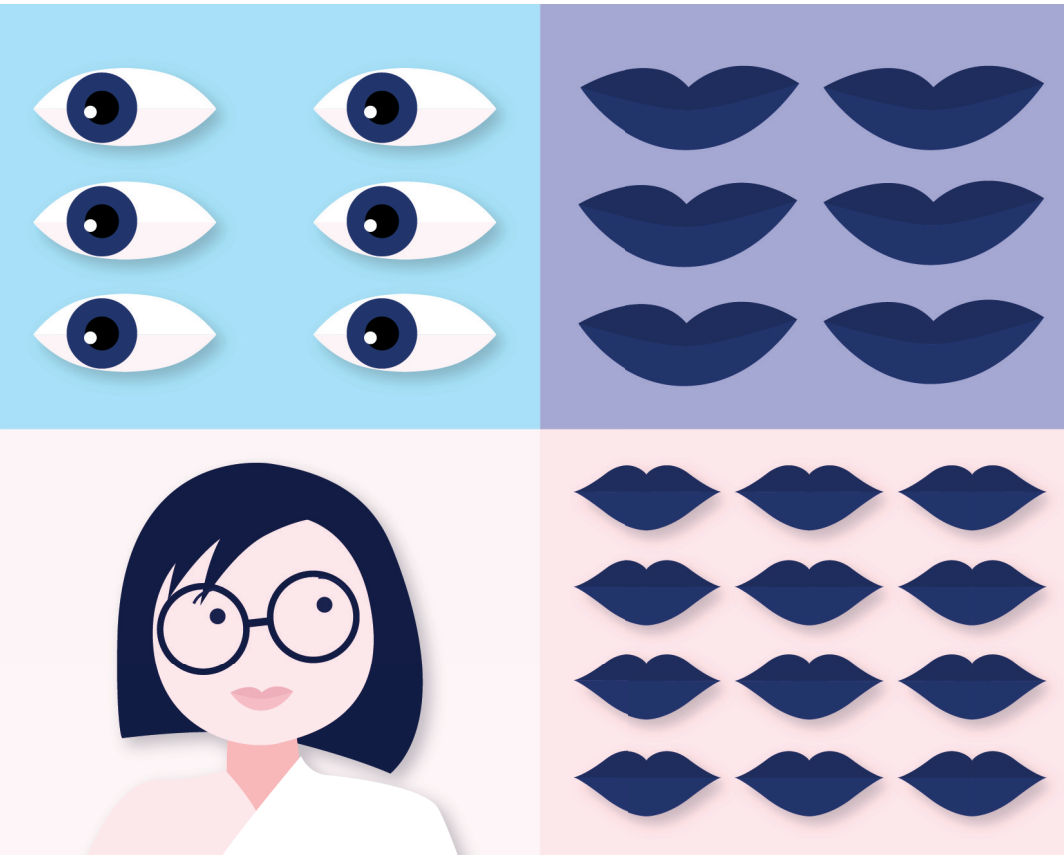


Techniky kolegiálního sdílení profesních zkušeností

Když spolu vyučující mluví o práci…

Irena Smetáčková, Veronika Pavlas Martanová, Veronika Francová, Ida Viktorová, Helena Franke, Anna Páchová

PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Univerzita Karlova

Techniky kolegiálního sdílení profesních zkušeností

Když spolu vyučující mluví o práci…

Irena Smetáčková
Veronika Pavlas Martanová
Veronika Francová
Ida Viktorová
Helena Franke
Anna Páchová

PEDAGOGICKÁ
FAKULTA
Univerzita Karlova

Univerzita Karlova — Pedagogická fakulta
Praha, 2021

Odborná monografie vznikla v rámci projektu „Supervize – prevence učitelského vyhoření“, který byl finančně podpořen Technologickou agenturou ČR (TAČR TL01000399).

ROZŠÍŘENÝ AUTORSKÝ TÝM

Autorky a autoři příběhů kolegiálního sdílení v části 5
Mgr. Anna Babanová
Mgr. Lucie Bečvářová
Mgr. Marie Dovrtělová
Mgr. Valerie Fukárková
Mgr. Ladislava Hazdrová
Mgr. Barbora Heřmanová
Mgr. Michaela Kubátová
Mgr. Lenka Nemcová
Mgr. Monika Otrubová
PhDr. Veronika Pavlas Martanová, Ph.D.
Mgr. Pavel Plaček
Mgr. Kateřina Spěváková
PhDr. Hana Valentová, Ph.D.
Mgr. Kamila Zemanová Stieberová

Recenzentky knihy
doc. PhDr. Bohumíra Lazarová, Ph.D.
PhDr. Jitka Novotová, Ph.D.

Poděkování za cenné připomínky
Mgr. Michaela Kubátová
PhDr. Lucie Myšková, Ph.D.
Mgr. Kateřina Spěváková

ISBN: 978-80-7603-272-9

Obsah

ČÁST 1: ÚVOD 5
1.1. Co je cílem knihy? 6
1.2. Co v knize najdete? 7
1.3. Z čeho kniha vychází – představení výzkumu 8
1.3.1. Série případových studií na školách 9
1.3.2. Dotazníkové šetření pro vyučující všech stupňů regionálního školství 10
1.3.3. Studie zaměřená na školní psychology a psycholožky 10
1.4. Než začneme… 11

ČÁST 2: KOLEGIÁLNÍ SDÍLENÍ A JEHO POZADÍ 13
2.1. Co je kolegiální sdílení? 13
2.1.1. Účinky kolegiálního sdílení 15
2.1.2. Pozitiva a negativa kolegiálního sdílení z pohledu škol 18
2.1.3. Kolegiální podpora 23
2.1.4. Kolegiální vztahy 25
2.2. Profesionalita a profesní rozvoj 28
2.2.1. Učitelská profesionalita 29
2.2.2. Učitelský profesní rozvoj 29
2.2.3. Učitelská sebereflexe 33
2.2.4. Zvládání profesního stresu 36

ČÁST 3: PRINCIPY KOLEGIÁLNÍHO SDÍLENÍ 43
3.1 Bezpečí 43
3.2 Dobrovolná, nebo povinná účast 45
3.3 Setkávání s vlastními, nebo s cizími 46

ČÁST 4: TECHNIKY KOLEGIÁLNÍHO SDÍLENÍ 49
4.1 Intervize 51
4.2 Supervize 60
4.3 Balintovská skupina 72
4.4 Wanda 83
4.5 Mentoring 93
4.6 Proces výběru techniky kolegiálního sdílení 101

ČÁST 5: PŘÍBĚHY KOLEGIÁLNÍHO SDÍLENÍ 105
5.1 Učitelka Lada 107
5.2 Učitelka Františka 110
5.3 Ředitelka Hana 113
5.4 Ředitelka Olina 117
5.5 Speciální pedagožka Míla 120
5.6 Ředitelka Klára a facilitátorka Bětka 124
5.7 Školní psycholožka Marie 129
5.8 Školní psycholožka Kateřina 134
5.9 Supervizor Pavel 138
5.10 Supervizorka Veronika 142
5.11 Supervizorka Kamila 147
5.12 Poradenské psycholožky Nina a Valérie 152
5.13 Mentorka Anežka 161

Závěr 167
Použitá literatura 169

Část 1: Úvod

Pracovat ve školství je krásné a smysluplné povolání, ale zároveň je poměrně obtížné a může přinášet hodně stresu. Neustálé novinky v obsahu a formě vzdělávání, děti s mnoha rozdílnými potřebami, nároční rodiče, papírování… To vše se může stát pro učitele či učitelku vyčerpávající, a to zvláště tehdy, když se potýkají s úbytkem životních sil nebo s náročnou situací v soukromém životě. Co pomáhá, aby vyučující pracovní stres dobře snášeli? Z výzkumu učitelského vyhoření, který náš tým realizoval v letech 2016–2019, a z jiných českých i zahraničních výzkumů je známo, že větší profesní spokojenost a menší stres zažívají vyučující s následujícími charakteristikami:

- vhodné dispozice pro učitelství (např. schopnost zvládat časté změny plánů nebo vysoká empatie)
- odborné znalosti a dovednosti, díky kterým lépe rozumí profesním situacím a lépe je zvládají
- zdravý osobní přístup ke svému povolání a ke svému životu, díky kterému si lze stanovit priority a mít nadhled
- několik životních pilířů (práce, rodina, přátelé, péče o sebe), které dávají stabilitu a dovolují čerpat energii z různých zdrojů
- dobré vztahy a spolupráce v učitelském sboru

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.

Jinými slovy, **vedení školy může ovlivnit profesní aspekty učitelství, a to skrze profesní rozvoj**. Důvody, proč se o to ve škole snažit, jsou minimálně dva. Prvním je, že rozvíjející se pedagogické kompetence vyučujících vedou k vyšší kvalitě výuky a k lepší péči o žáky a žákyně. Druhým důvodem je, že vyučující, kteří mají možnost se ve své práci zlepšovat, jsou profesně spokojenější a lépe zvládají pracovní stres. Ze spojení obou důvodů pak vyplývá, že **díky profesnímu rozvoji jsou vyučující ve své práci lepší a cítí se jistěji, a proto i jejich výuka má vyšší kvalitu a jejich žáci si z ní odnášejí více znalostí a dovedností**.

Oba zmiňované důvody pro profesní rozvoj se zaměřují na jednotlivé učitelky a učitele, ale aby opravdu přinesly pozitivní efekty, je vhodné, aby se týkaly

učitelského sboru. **Škola je organismus a práce každého učitele a učitelky je plně závislá na práci ostatních**. Vyučující spolu musí spolupracovat, a to při plánování a realizaci výuky, při prosazování pravidel platných napříč všemi vyučovacími předměty a při budování vize. Aby měl profesní rozvoj skutečný dopad na celou školu, je důležité, aby jím procházeli všichni či alespoň část vyučujících v konkrétní škole. Důležité je také, aby se týkal nejen osvojování nových znalostí a dovedností, ale také posilování sebereflexe a spolupráce. To se děje zejména v rámci **organizovaných forem kolegiálního sdílení profesních zkušeností** (podrobněji viz část 2).

1.1. Co je cílem knihy?

Náš výzkum učitelského vyhoření (Smetáčková & Štech et al., 2020) i jiné výzkumy profesní náročnosti v učitelství (Urbánek et al., 2020; Skaalvik & Skaalvik, 2014; Nias, 2005 aj.) ukazují, že míra stresu a vyhoření je menší na těch školách, kde je věnována pozornost profesnímu rozvoji, kde panují dobré kolegiální vztahy a kde jsou vyučující podporováni ve sdílení svých profesních zkušeností.

Vyučující o svých zkušenostech mluví v kabinetech, při obědě, na poradách, na pivu… Ale obvykle o nich málo mluví v situacích, kdy je lze přetavit v porozumění, rozhodnutí či novou kompetenci, a to jak pro ně samotné, tak pro celý pedagogický sbor. Přitom existuje řada postupů, které **vycházejí z učitelských zkušeností, 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.

Tato kniha představuje principy kolegiálního sdílení profesních zkušeností ve školách[1] a několik konkrétních technik vhodných pro učitelské sbory. Konkrétně se jedná o **intervizi a supervizi** coby obecné modely kolegiálního sdílení, dále o **balintovskou skupinu a metodu Wanda** coby konkrétní intervizní a supervizní postupy a nakonec o **mentoring**, který se zaměřuje především na posilování oborových a didaktických kompetencí. Tyto techniky jsme zmapovali ve výzkumu „Supervize – prevence učitelského vyhoření" jako ty nejčastěji využívané na českých školách. Přesto jde ale jen o menšinu škol, která organizované formy kolegiálního sdílení využívá.

Náš výzkum ukázal, že zkušenosti s kolegiálním sdílením ve školách, kde byly techniky vhodně zvoleny a citlivě zavedeny, jsou veskrze pozitivní. Vyu-

[1] Z důvodu lepší čitelnosti textu budeme dále používat zkrácený název kolegiální sdílení.

čující i vedení škol vnímají velké přínosy technik kolegiálního sdílení pro růst učitelské sebereflexe, pro spolupráci mezi vyučujícími a pro zlepšování klimatu v učitelském sboru. To potvrzují i výzkumná zjištění z jiných výzkumů.

Ambicí této knihy je proto ukázat odborné i učitelské veřejnosti, jak kolegiální sdílení probíhá na českých školách a podpořit jeho rozvoj. Všem, kteří se zajímají o učitelskou profesionalitu a učitelský profesní rozvoj (ať se jedná o akademiky či vyučující ze škol), tak může tato kniha nabídnout argumenty, proč je kolegiální sdílení přínosné a jak se od sebe jednotlivé techniky liší.

1.2. Co v knize najdete?

Tato kniha je tvořena pěti částmi. Jejich kombinací mohou čtenáři získat plastický obraz toho, jak lze kolegiální sdílení do škol zavést a jaké jsou silné i slabé stránky jednotlivých technik a postupů. V jednotlivých částech knihy předkládáme nejdůležitější teoretické poznatky a výsledky ze zahraničních i českých výzkumů, včetně studií provedených autorským týmem této knihy. Pro přehlednost nabízíme vymezení klíčových pojmů v rámečcích. A pro ilustraci i důvěryhodnost průběžně text doplňujeme citacemi a příklady ze školní praxe, kterou jsme měli možnost zevrubně mapovat.

Co konkrétně tvoří náplň jednotlivých částí knihy? V této, **první části knihy** je představen nejen cíl a struktura celé publikace, ale také výzkum, z kterého publikace vychází. **Druhá část** se věnuje tomu, co kolegiální sdílení je, jaké je jeho postavení v systému profesního rozvoje a jak souvisí s učitelskou profesionalitou. Tato část také zaměřuje pozornost na souvislost kolegiálního sdílení s učitelským stresem a sociální oporou v učitelství. Důležitou součástí jsou zkušenosti a postoje vyučujících, vedení škol a školních psycholožek a psychologů ke kolegiálnímu sdílení.

Třetí část se zabývá obecnými principy kolegiálního sdílení a společnými charakteristikami jednotlivých technik. Naplnění těchto principů je podmínkou pro úspěšné zavedení technik kolegiálního sdílení. Ve **čtvrté části** je postupně představena intervize, supervize, konkrétní intervizní a supervizní postupy (balintovské skupiny a Wanda) a mentoring. Jednotlivé techniky a postupy jsou doprovázeny citacemi lidí ze škol, které s nimi mají zkušenosti. Na závěr této části je představeno několik otázek, které by měly školy promyslet před tím, než se pro některou konkrétní techniku či postup rozhodnou. Na pozadí těchto otázek lze nastavit podmínky ve škole tak, aby zavádění zvolené techniky probíhalo úspěšně.

Pátá část dává prostor hlasům konkrétních osob, které se podílejí na

kolegiálním sdílení ve školství. Ředitelky škol, vyučující, školní psycholožky, supervizor a supervizorky, mentorka, lektorka Wandy, intervizorka, lektorky balintovské skupiny – ti všichni v krátkých textech popisují své konkrétní zkušenosti s příslušnými technikami a jejich zaváděním na školách.

1.3. Z čeho kniha vychází – představení výzkumu

Tato kniha je výstupem z projektu „Supervize – prevence učitelského vyhoření", který byl finančně podpořen Technologickou agenturou ČR (TAČR TL01000399). Jednalo se o projekt aplikovaného výzkumu, který zahrnoval dlouhodobý sběr dat o kolegiálním sdílení profesních zkušeností ve školách. V této kapitole popíšeme pozadí vzniku projektu – jak probíhal a co bylo jeho cílem. Doufáme, že díky tomu bude celá publikace srozumitelnější a důvěryhodnější.

Na katedře psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy se tradičně věnuje pozornost výzkumům náročnosti učitelského povolání. To vyústilo v rozsáhlý **výzkum učitelského vyhoření**, jehož realizaci v letech 2016–2019 podpořila Grantová agentura České republiky (Smetáčková & Štech et al., 2020). Výzkum tvořilo dotazníkové šetření, do kterého se zapojilo 2394 učitelek a učitelů ze základních škol, a dále série ročních případových studií na 12 základních školách. Cílem výzkumu bylo zjistit, jaký je výskyt syndromu vyhoření mezi vyučujícími a s jakými faktory různá míra výskytu souvisí.

Výsledky ukázaly, že zhruba **1/5 vyučujících má projevy rozvinutého či rozvíjejícího se vyhoření**. Zároveň bylo zjištěno, že významným **faktorem pro zvládání pracovního stresu je spokojenost s profesními vztahy a sociální opora**, kterou vyučující dostávají v rámci svých týmů. Školy, v kterých vedení kladlo důraz na dobré pracovní podmínky a současně na efektivní profesní rozvoj, jehož významnou součástí je kolegialita, ale i přiměřená míra aktivit (aby nedošlo k přehlcení a vyčerpání vyučujících), měly v míře stresu a syndromu vyhoření lepší výsledky[2].

Někteří vyučující zahrnutí ve výzkumu učitelského vyhoření měli zkušenosti se supervizí a podobnými technikami. Tito vyučující vykazovali významně menší projevy vyhoření a vyšší profesní spokojenost. Jednalo se o poměrně málo osob, ale i přesto výsledky potvrzovaly, že správně nastavené techniky kolegiálního sdílení by mohly mít protektivní funkci. To vyplývá i ze zahraničních studií (Jarzabkowsky, 2002; Sasson & Somech, 2015; Skaalvik, & Skaalvik,

[2] Bližší informace uvádí kniha *Učitelské vyhoření: Proč vzniká a jak se proti němu bránit* (Smetáčková & Štech et al., 2020) a náš web www.ucitelskevyhoreni.cz.

2014); u nás však podobné studie zatím chybí. Zdálo se ovšem předčasné pouštět se do výzkumu, který by ověřoval přímo efektivitu technik v českých školách. Začali jsme proto něčím skromnějším – mapováním toho, které techniky kolegiálního sdílení české školy znají a jak je používají.

Výzkum „**Supervize – prevence učitelského vyhoření**" byl zahájen v roce 2018 za finanční podpory Technologické agentury ČR. Zahrnoval **tři propojené studie** – sérii případových studií na školách, dotazníkové šetření u vyučujících a dotazníkové šetření i rozhovory mezi školními psychology a psycholožkami. Metodologii těchto studií stručně představíme v následujících kapitolách. Jejich výsledky budou prezentovány v druhé části knihy (kapitola 2.1.2).

1.3.1. Série případových studií na školách

Hlavní výzkumná studie byla tvořena případovými studiemi škol využívajícími organizované kolegiální sdílení. Na vybraných základních školách jsme dva školní roky (2018/2019 a 2019/2020) sledovali, jak probíhá kolegiální sdílení, a to s ohledem na celkový kontext školy, způsob řízení, aktuálně řešená témata, podíl zapojených a nezapojených vyučujících atd. Využívali jsme k tomu několik metod sběru dat, díky kterým byl výsledný obrázek o konkrétní škole velmi plastický.

Celkem jsme pracovali na **10 základních školách**, z nichž 5 jsme sledovali po dobu jednoho školního roku a 5 po dobu dvou školních let. Jednalo se o základní školy v různých regionech (Praha, Středočeský kraj, Plzeňský kraj, Královéhradecký kraj, Pardubický kraj), různě velkých obcích (Praha, menší města, malé vesnice), různé velikosti (počet žáků od 30 po 650, počet vyučujících od 7 po 34), různých technik (některé školy měly zkušenost jen s jednou technikou, jiné s několika) a různé délky jejich využívání (od 1 roku do 5 let).

Na každé ze zapojených škol probíhala komplexní případová studie kombinující **několik metod sběru dat**: 1) Analýza školních dokumentů, zejména webových stránek, Školního vzdělávacího programu a specifických dokumentů týkajících se profesního rozvoje vyučujících dané školy; 2) Rozhovor s ředitelem/kou o pojetí kolegiálního sdílení, důvodech jeho podpory, nárocích kolegiálního sdílení na vedení školy, vnímaných výhodách a překážkách; 3) Případně i rozhovor s další osobou (např. zástupcem/kyní), která je ve škole pověřena přímo organizací aktivit kolegiálního sdílení; 4) Pozorování na 1–2 setkáních, kde probíhá kolegiální sdílení; 5) Rozhovor s osobou, která tato setkání vede, např. externí supervizor, externí mentor, zkušený učitel nebo školní psycholog; 6) Rozhovory s vybranými vyučujícími, kteří se kolegiálního sdílení účastní,

i s těmi, kteří naopak účast odmítli; 7) On-line dotazníkové šetření pro všechny vyučující školy o překážkách a přínosech aktivit kolegiálního sdílení.

1.3.2. Dotazníkové šetření pro vyučující všech stupňů regionálního školství

Prostřednictvím plošného online dotazníku rozeslaného ve školním roce 2018/2019 všem školám v ČR jsme zjišťovali, **zda vyučující na své škole mají nabídku supervize či jiné techniky kolegiálního sdílení**, zda ji využívají, jaké s ní mají zkušenosti, jak ji hodnotí a obecně jaké postoje a představy si s kolegiálním sdílením spojují.

V případě, že se na škole organizované kolegiální sdílení využívá, dotazník zjišťoval, jak vyučující vnímají důvody jeho zavedení, jaká očekávání měli vůči zavedené technice a zda se naplnila, jakými postupy a za jakých organizačních podmínek konkrétní technika kolegiálního sdílení na dané škole probíhá, jaké přínosy a pozitiva díky využívání technik vyučující pociťují a zároveň jaké slabiny či nevýhody u daných technik školy vnímají. Pokud škola supervizi ani jiné techniky nevyužívá, jak vyučující rozumí důvodům absence, jaké spatřují překážky (hodnotové, finanční, organizační aj.) a zda by o jejich zavedení měli zájem.

Sběr dat probíhal po dobu tří měsíců, během kterých odpovědi poskytlo 2377 osob. Z toho bylo 35 % vyučujících z MŠ, 36 % ze ZŠ, 19 % ze středních škol a 10 % typ školy neuvedlo.

1.3.3. Studie zaměřená na školní psychology a psycholožky

Za pomoci rozhovorů a dotazníkového šetření jsme mapovali **roli školních psychologů a psycholožek v podpoře kolegiálního sdílení** a obecně jejich práci s učitelským sborem.

Cílem **kvalitativní studie** (prostřednictvím rozhovorů) bylo zjistit, jak školní psychologové/psycholožky pracují s vyučujícími na prevenci pracovního stresu na základních školách, kde působí. Studie se zúčastnilo 10 školních psycholožek a 1 školní psycholog, s nimiž byly prováděny rozhovory[3].

On-line **dotazníkového šetření** se zúčastnilo 164 školních psycholožek a psychologů. Cílem dotazníku bylo zjistit, zda se na jejich škole používají něk-

[3] Podrobnější informace viz Smetáčková & Bartoňová (2019).

teré techniky sdílení učitelských zkušeností, pokud ano, zda se podílí na jejich vedení, jaký je jejich účel a jaké přinášejí efekty. Současně dotazník mapoval překážky z hlediska kompetencí školních psychologů i organizace školy, které brání školním psychologům zavádět kolegiální sdílení do svých škol (např. velikost úvazku, míra zkušeností a kompetencí, nedostatek financí aj.).

#

Na základě velkého množství informací, které vyplynuly z jednotlivých výzkumných linií a které jsme doplnili zjištěními z českých i zahraničních výzkumů, vznikla tato publikace. Na její přípravě jsme pracovali dva roky. Publikace byla konzultována s odborníky z praxe, kterým děkujeme za připomínky. Záměrem knihy je jednak **ukázat význam kolegiálního sdílení v učitelských sborech** a jednak **představit vybrané techniky kolegiálního sdílení** učitelských zkušeností, a to nejen z hlediska jejich průběhu a postupů (o co v technice jde a jak by ideálně měla probíhat), ale také z hlediska jejich využití ve školní realitě (jaké otázky je třeba si položit před tím, než organizované kolegiální sdílení do školy zavádíme).

1.4. Než začneme…

Kolegiální sdílení je součástí profesního rozvoje v řadě pomáhajících profesí. V sociální práci nebo v psychologii se běžně (a povinně) používá supervize. Jde o jeden z postupů kolegiálního sdílení, kterému se věnuje i tato kniha. Při čtení krátkého **zamyšlení nad skupinovou supervizí** si lze udělat hrubou představu o tom, o co v této knize půjde. Jedná se o autentický text psycholožky, která se supervizních setkání pravidelně účastní. Ačkoliv je to text z jiného než učitelského prostředí (a možná právě proto), může dobře posloužit k vytvoření představy o povaze a přínosech organizovaného kolegiálního sdílení.

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 2: Kolegiální sdílení a jeho pozadí

V této části knihy bude pozornost věnována základním konceptům, které stojí za kolegiálním sdílením profesních zkušeností. Postupně se zaměříme na to, **co kolegiální sdílení je, proč je přínosné a jak souvisí s profesním rozvojem v učitelství**. Všechny předkládané informace vychází z dostupných zahraničních a českých výzkumů a rovněž z námi provedeného výzkumu, který zahrnoval dotazníková šetření a sérii případových studií, jejichž metodologie byla představena v kapitole 1.3. Cílem této části knihy je popsat kolegiální sdílení profesních zkušeností vyučujících v širším kontextu. V následující třetí části se pak pozornost přesune k hlavním principům kolegiálního sdílení.

2.1. Co je kolegiální sdílení?

- *Sedmička se mi zdá hrozně rozjívená. Neděje se tam něco?*
- *Učit podle té nové učebnice mi nevyhovuje. Je to v ní tak nepřehledné a slabší děti se v ní ztrácí. A ty hrozné obrázky. Ale když se všechny matikářky shodly, že bereme tuhle, musím se přizpůsobit. Jenže na můj názor se nikdo neptal. Copak takhle se dá pracovat?*
- *Klára je jako vyměněná. Vloni dostala s odřenýma ušima trojku a teď má čistou jedničku. Přemýšlím, co jí tak pomohlo.*
- *S Matějovými rodiči je to náročné. Maminka volá třikrát týdně, aby se mě zeptala, jestli je všechno v pořádku. A když řeknu, že ano, začne sama vršit problémy – jednou, že se Matěj vrací domů s nesnědenými svačinami; jindy, že má kaňky v sešitech. Už nevím, jak jí mám vysvětlit, ať to nechá být a není tak náročná a kontrolující.*

Výše uvedené výroky jsou příklady toho, jak vyučující mluví o své práci. Každý člověk potřebuje své pracovní zkušenosti komentovat a probírat s druhými. Čím náročnější práce to je (z hlediska množství úkonů, zodpovědnosti a intervenujících faktorů), tím častěji a silněji vzniká potřeba o práci s druhými mluvit.

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 k rozhovorům dostatek příležitostí. Často tomu ale tak není. Hektický průběh většiny školních dnů nedovoluje mluvit podrobněji o jed-

notlivých událostech z výuky a učitelských pocitech z nich. A právě proto je důležité přemýšlet o organizovaných formách kolegiálního sdílení profesních zkušeností.

Někteří vyučující se vídají mimo školu, a proto mají k probírání pracovních zážitků času více. Taková setkávání obvykle mají pro zúčastněné mnoho kvalit. Tou hlavní je, že obvykle obsahují emocionální podporu. Ovšem jen zřídka vedou k hlubšímu a systematickému rozvoji profesních kompetencí. Emocionální podpora je důležitá, ale z hlediska profese je ještě podstatnější spolupráce a diskuse s kolegy a kolegyněmi. Role kolegiálních vztahů (namísto vztahů kamarádských) je při budování profesních kompetencí, zejména při rozvoji reflexe a sebereflexe, zcela zásadní.

Jedním z efektivních způsobů takového rozvoje je kolegiální sdílení profesních zkušeností. Může k němu docházet při spontánních či neformálních setkáních vyučujících (např. během oběda, během společného výletu aj.), ale výrazně přínosnější jsou setkání formálně a systematicky organizovaná (Sasson & Somech, 2015; Marcos, Sanchez & Tillema, 2011). Skupiny, ve kterých naplno probíhá kolegiální sdílení, jsou některými autory označovány jako reflektivní skupiny (např. Farrell & Jacobs, 2016) nebo skupiny profesního dialogu (např. Glazer, Abbott & Harris, 2004).

> **Kolegiální sdílení profesních zkušeností** je používáno jako označení pro setkání, během kterých vyučující svým kolegům a kolegyním vypráví o subjektivně významných pracovních událostech, ti jim aktivně naslouchají a popisované události citlivě a nehodnotícím způsobem komentují. Tím se vyučující dostávají k lepšímu porozumění tomu, jak se oni sami, jejich kolegové, žáci či rodiče v popisovaných událostech cítili a chovali. Nejefektivněji dochází ke kolegiálnímu sdílení profesních zkušeností během setkání, která jsou formálně organizovaná, systematická, strukturovaná a řídí se pravidly a etickými zásadami.

Kolegiální sdílení může probíhat různými formami (viz část 4). Jejich společným jmenovatelem je, že se 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. Díky tomu se obvykle dojde k zjištěním, která přesahují původní vyprávění události ze začátku setkání. Být vystaveni

jiným názorům a postupům, které jsou v rozporu s tím, co je člověku vlastní, vyvolává napětí. Ve snaze napětí vyřešit člověk musí promýšlet obhajobu svého původního přesvědčení či praktik, nebo je naopak mění. **Zdravé napětí** je tedy motivací k reflexi profesních zkušeností a jejich změně, a tím umožňuje **profesní rozvoj**. A právě to je hlavním cílem kolegiálního sdílení (srov. např. Glazer, Abbott & Harris, 2004; Proctor, 2006; Ross & Bruce, 2007). Více se pozitivním efektům kolegiálního sdílení budeme věnovat v následující části.

2.1.1. Účinky kolegiálního sdílení

Kolegiální sdílení profesních zkušeností může mít pro vyučující několik přínosů. Lze je rozčlenit do tří typů – **výsledky emocionální, racionální a sociální**.[4] Pro přehlednost nejprve v obrázku 1 uvádíme seznam možných výsledků a poté je podrobněji představíme.

Obrázek 1: Druhy účinků kolegiálního sdílení

Výsledky kolegiálního sdílení		
Emocionální	**Racionální**	**Sociální**
Úleva, snížení napětí	Jasnější vnímání struktury problémové situace	Vzájemné poznání mezi kolegy a kolegyněmi
Získání povzbuzení a ocenění od druhých	Inspirace odlišnými pohledy od druhých	Prohlubování respektu k odlišnostem uvnitř učitelského sboru
Normalizace pocitů	Uvědomění si svých silných a slabých stránek	Posilování vzájemné komunikace a spolupráce
	Konkrétní doporučení na postup řešení	Pojmenování a vyladění na společné cíle, hodnoty a pravidla (společné budování vize školy)

Emocionální účinky

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 zvlášť tehdy, když nám druzí projeví své pochopení a soucit. Rádi od nich slyšíme

[4] Inspirující jsou i jiné typologie možných výsledků, např. Kalule a Bouchamma (2013) rozlišují čtyři domény: doména praxe, doména osobní, doména důsledků a vnější doména.

např.: „vím, že je to těžké“, „to je mi líto“, ale také třeba „věřím, že to zvládneš“ nebo „rád ti pomůžu“.

Úlevu často prožívají 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. Během sdílení si vyučující uvědomí podobnosti s vlastní zkušeností a zjistí, že nejsou zdaleka sami, kdo ve své práci narážejí na řadu potíží.

Na základě výzkumů (např. Svendsen, 2017; Farrell & Jacobs, 2016) lze emocionální výsledky kolegiálního sdílení ve skupině rozdělit na **krátkodobé a dlouhodobé**. Krátkodobé účinky se týkají situačního uvolnění napětí, snížení akutní stresové zátěže, normalizace pocitů a povzbuzení, ale také prožitku spojení s druhými. V dlouhodobém pohledu pak jsou emocionálními výsledky nárůst pocitu autonomie, pocitu vlastní kompetence a důvěry ve vlastní profesní růst na straně jednotlivce a vyšší respekt k individuální rozdílnosti v učitelském sboru i přináležitosti k učitelské komunitě na straně skupiny.

Racionální účinky

V oblasti racionálních výsledků kolegiálního sdílení je tím hlavním **nové porozumění** prožité zkušenosti. Situace sdílení totiž motivuje k tomu snažit se popsat události a pocity tak, aby tomu druzí porozuměli. Není například možné popisovat všechny detaily, ale z dané situace zdůraznit to klíčové pro pochopení podstaty události, jejího vývoje či vztahu jejích příčin a následků. To znamená, že je nutné situaci strukturovat (Nias, 2005; Glazer, Abbott & Harris, 2004).

Díky tomu, že se snažíme kvůli druhým v situaci vyzdvihnout její strukturu, mluvčí své zkušenosti často sám lépe porozumí. **Struktura** může být navíc v rámci sdílení i změněna – restrukturalizována. To znamená, že díky vyprávění a trefným otázkám můžeme situaci začít vnímat v novém světle, můžeme si snadněji všimnout, co by bylo možné udělat jinak a vzít si z toho ponaučení pro budoucí podobné situace.

Farrell a Jacobs (2016) i další autoři na svých výzkumech ukazují, že během kolegiálního sdílení v učitelských skupinách dochází k poznávání a prozkoumávání vlastní praxe. Vyučující se díky tomu dozvídají o sobě samých něco nového, uvědomují si své specifické motivy a vzorce prožívání i chování (a naopak i ty, které jsou naopak napříč jejich učitelským sborem shodné). Zároveň díky diskusi ve skupině mohou kriticky nahlížet kulturní, sociální i osobní kontexty, v nichž vykonávají svoji práci. To pak vede k tomu, že za své pedagogické působení mohou přijmout adekvátní individuální **zodpovědnost**, protože

vidí, co je v situacích „jejich“ a co je systémovým rysem jejich školy či školství obecně (Lazarová, 2005; Birchak et al., 1998).

Sociální účinky

V sociální oblasti se výsledky profesního sdílení týkají kvality kolegiálních vztahů v rámci učitelského sboru. Díky tomu, že vyučující spolu mluví o konkrétních pracovních událostech a otevřeně odkrývají své nejistoty a selhání, se **lépe poznají a sblíží se**. Probírání náročných situací také pomáhá vyjasňovat, jaké jsou pro jednotlivé vyučující cíle a pravidla školního vzdělávání. Pokud se ukáže, že se v nich zásadně liší, je důležité jednak toto samotné poznání, ale také diskuse, díky níž se pomalu jejich představy připodobňují.

V rámci našeho výzkumu jsme během případových studií (viz kapitola 1.3) vedli rozhovory s vyučujícími, kteří se účastnili supervizí či jiných technik kolegiálního sdílení. V jejich perspektivě spočívají hlavní přínosy kolegiálního sdílení právě v sociální oblasti. Pro ilustraci uvádíme následující výpověď: *Pro kolektivní spolupráci je supervize velmi přínosná, lidé se spolu naučí otevřeně hovořit o různých tématech, pokud tak dosud nečinili, dochází k tmelení kolektivu a pomoci při různých nepříjemných situacích atd.*

Nias (2005) ze svých výzkumů vyvozuje jasné důkazy o tom, že vyučující se cítí nejlépe a nejjistěji ve školách, kde v učitelském sboru probíhá sdílení v širokém slova smyslu – sdílení technického vybavení, prostoru, času, poznatků, myšlenek, autority a pocitů. Jedná se tedy o sdílení materiální, informační, symbolické, emocionální atd. Také řada dalších výzkumů (např. Hulusi & Muggs, 2018; Farrel & Jacobs, 2016; Svendsen, 2016; Glazer, Abbott & Harris, 2004; Birchak et al., 1998) potvrdila, že mají-li vyučující příležitosti k systematickému sdílení profesních zkušeností, vede to v sociální oblasti k následujícím pozitivním změnám:

- zlepšuje se kvalita komunikace napříč celým učitelským sborem,
- zefektivňuje se spolupráce mezi vyučujícími, která má pozitivní dopad na kvalitu výuky,
- prohlubují se kolegiální i osobní vazby mezi vyučujícími,
- vzniká autonomie skupiny a pozitivní závislost ve smyslu vědomí podmíněnosti práce jednotlivých vyučujících,
- posiluje se pocit přináležitosti k učitelské komunitě.

#

I když se zdá, že kolegiální sdílení je podobné psychoterapii, úplné rovnítko mezi ně vložit nelze. V některých aspektech jsou shodné, ale zároveň mezi

nimi existují zásadní rozdíly. Cílem kolegiálního sdílení totiž není člověka léčit, ale „pouze" zlepšit jeho profesní dovednosti (Baštecká et al., 2016), tak aby byl zajištěn větší profit na straně žáků a jejich rodičů. Tento cíl má kolegiální sdílení stále na mysli, čímž se od psychoterapie liší. Naopak společným jmenovatelem kolegiálního sdílení a psychoterapie je předpoklad, že naše **mluvení, myšlení a prožívaní jsou navzájem propojeny**. Když mluvíme o určité události v jiném kontextu než dřív, může se proměnit to, jak vzpomínkám na tuto událost rozumíme a jak je prožíváme (Lazarová & Prokopová, 2004; Van Gyn, 1996).

Na závěr této kapitoly můžeme shrnout podstatu kolegiálního sdílení. Prostřednictvím mluvení s druhými a vyprávěním o práci (o žákovi, kolegyni, o sobě, o rodičích atd.) si konkrétní učitelka či učitel strukturuje své myšlenky, dává si je do souvislostí a díky otázkám kolegů získává náhled na své chování zvenčí, a potažmo i nový svůj pohled. To pozitivně ovlivňuje také to, jak se člověk cítí psychicky a tělesně. Pravidelnost setkávání, sdílení společného prostoru (místnost), smysluplné a příjemné rituály, pevná struktura setkání nebo i občerstvení pozitivní efekt na psychiku zúčastněných posiluje. Aby kolegiální sdílení navíc přispívalo k profesnímu rozvoji (resp. bylo jeho nástrojem), je důležité, aby všechny tři zmiňované roviny výsledků – kognitivní, sociální a emocionální – byly přítomny zároveň.

2.1.2. Pozitiva a negativa kolegiálního sdílení z pohledu škol

Ve školním roce 2018/2019 jsme provedli dotazníkové šetření mezi vyučujícími všech stupňů regionálního školství. Zaměřovalo se na to, zda vyučující mají zkušenosti s kolegiálním sdílením a dále na to, jaká v něm vnímají pozitiva a negativa (k metodologii podrobněji viz kapitolu 1.3.2). V dotazníku bylo respondentům předloženo osm tvrzení o možných přínosech setkání v oblasti znalostí, emocí a klimatu. Vyučující hodnotili každé tvrzení na pětibodové škále, od 1 (nedůležité) po 5 (velmi důležité). Jednotlivá tvrzení a jejich průměrné hodnocení uvádí tabulka 1.

Tabulka 3: Přínosy kolegiálních setkávání, průměrné hodnocení

Hodnocená kvalita	**Průměr**
Budovat společnou vizi a jednotný přístup uplatňovaný v naší škole.	4,48
Vzájemně se povzbudit a motivovat.	4,43

Inspirovat se v tom, jak přistupovat k obtížným situacím.	4,42
Prohloubit vzájemný respekt a porozumění uvnitř pedagogického sboru.	4,37
Ukázat si konkrétní postupy, jak zvládat problematické chování žáků.	4,33
Ujistit se, že nejsem jediný/á, kdo zažívá v učitelství nejistoty a problémy.	4,25
Předat si nové informace (o doporučených postupech, legislativě, limitech apod.).	4,15
Ukázat si konkrétní didaktické postupy pro výuku určitých témat.	4,02

Z našeho výzkumu vyplynulo, že s kolegiálním sdílením je spojováno mnoho přínosů. Všechna kladná očekávání uvedená v tabulce 1 jsou vnímána jako poměrně důležitá (dosahují hodnoty 4 a více na pětibodové škále). **Vyučující v českých školách spatřují v kolegiálním sdílení pozitivní výsledky racionální, emocionální i sociální povahy** tak, jak byly popsány v předchozí kapitole. Přesto vidíme, že mírně větší důležitost přisuzují přínosům v oblasti motivace a vize oproti přínosům v oblasti informací a znalostí (avšak i ty jsou považovány za vysoce důležité).

Analýzy dále ukázaly, že pokud vyučující mají s těmito setkáváními zkušenosti, vidí jejich pozitivní důsledky ještě silněji než ti, kteří se s nimi zatím nesetkali. Průměrná hodnocení jednotlivých tvrzení od vyučujících se zkušeností a bez zkušenosti s kolegiálními setkáváními vykazovala statisticky významný rozdíl ($p<0{,}001$). Ti, kteří zkušenost mají, hodnotili všechny přínosy kolegiálních setkávání ve všech aspektech jako vyšší, resp. důležitější. Lze tedy předpokládat, že **přímá zkušenost přesvědčuje vyučující o smysluplnosti a pozitivních efektech kolegiálního sdílení**. Ale i bez této přímé zkušenosti vyučující mají převážně pozitivní očekávání a věří, že je kolegiální sdílení přínosné (byť v menší míře). Není proto překvapující, že naprostá většina vyučujících, na jejichž školách kolegiální setkávání za účelem sdílení zkušeností neprobíhají, by měla zájem o jejich zavedení (25 % rozhodně ano a 36 % spíše ano).

Vidět v kolegiálním sdílení výhody samozřejmě nebrání tomu, aby si vyučující zároveň uvědomovali jejich negativní stránky, ať již v podobě záporných dopadů, nebo překážek. **Všechna negativa však vyučující vnímali jako méně závažná a důležitá v porovnání s přínosy kolegiálních setkávání**. V dotazníku jsme předložili osm tvrzení týkajících se potenciálně problematických aspektů a žádali respondenty, aby je ohodnotili na pětibodové škále, od 1 (nevýznamná překážka či nevýhoda) po 5 (velmi významná překážka či nevýhoda). Průměrné hodnocení uvádí tabulka 2.

Tabulka 2: Překážky a nevýhody kolegiálních setkávání, průměrné hodnocení

Hodnocená kvalita	**Průměr**
Nedostatek financí pro zapojení externích spolupracovníků (supervizorů), kteří by setkání vedli.	3,49
Obava pedagogů mluvit o svých nejistotách a problémech.	3,20
Příliš mnoho jiných povinností (kolegům nezbývá čas na setkávání a sdílení).	3,17
Nikdo ve škole nemá čas na organizování podobných setkání.	3,12
Pochybnosti pedagogů o užitečnosti a přínosu těchto setkání pro jejich vlastní práci.	2,94
Neochota pedagogů dávat si tipy na zvládání nejistot a problémů.	2,77
Nezájem pedagogů o názory druhých.	2,53
Špatné vztahy v pedagogickém sboru.	2,40

Z tabulky vyplývá, že hlavní **problémy jsou spatřovány v nedostatku financí, zavalenosti jinými úkoly a obavách ze sdílení potíží.** I v hodnocení překážek a nevýhod byl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi odpověďmi vyučujících se zkušeností a bez zkušenosti se setkáváními. Vyučující bez zkušenosti se setkáváními hodnotili překážky jako významnější než ti, kteří setkávání znají. Rozdíl v důležitosti překážek byl navíc větší u nevýhod organizačního charakteru, jako je nedostatek financí a nedostatek času.

Můžeme shrnout, že naše dotazníkové šetření na souboru více než 2300 osob ukázalo, že vyučující v českých školách mají pozitivní představy a očekávání vůči kolegiálním setkáváním za účelem profesního sdílení, a to aniž by nutně byli seznámeni s konkrétními technikami a jejich názvy. Ti, kteří taková setkávání osobně zažívají, vidí jejich přínosy ještě silněji. A zároveň překážky a nevýhody považují za méně závažné. To znamená, že potenciál strukturovaných učitelských setkávání je skutečně velký. Potvrzuje se, že obecně známé účinky kolegiálního sdílení, které byly popisovány na základě existujících odborných zdrojů výše, vnímají i vyučující přímo v praxi.

#

Jedna z cest, jak kolegiální sdílení ve školách podpořit, je využít školní poradenské pracoviště, resp. **školní psychology a psycholožky**. Ti mají práci s učitelským sborem dokonce jako součást náplně práce dané vyhláškou

č. 197/2016 Sb., kterou se měnilo znění vyhlášky č. 72/2005 Sb.[5] Zároveň mají k realizaci aktivit obvykle i dovednosti a vhodnější postavení v rámci školy. Součástí našeho výzkumu proto byla studie zjišťující, zda a jak školní psychologové a psycholožky kolegiální sdílení ve svých školách realizují.

Téměř 80 % školních psychologů a psycholožek ovšem uvedlo, že na jejich škole žádné techniky sdílení učitelských zkušeností neexistují. Přitom ale 93 % z nich je pokládá za důležité a 86 % z nich by si přálo, aby na jejich škole byly zavedeny. Obecně totiž **školní psycholožky a psychologové vnímají kolegiální sdílení a konkrétně supervizi jako přínosné**, jak ilustrují následující dvě citace:

- *Vnímám ji jako zcela nutnou až nepostradatelnou součást péče o pedagogy a jako prospěšnou pro získávání většího náhledu na vykonávanou práci.*
- *Supervize na školách pro učitele se mi zdá být podceňovaným tématem – vzhledem k náročnosti jejich profese mi přijde jako velmi důležité mít prostor k ventilaci, k řešení konfliktních/komplikovaných situací, být podpořen.*

Proč tedy kolegiální sdílení není ve školách zaváděno častěji? V dotazníku jsme školním psycholožkám a psychologům předložili osm tvrzení, která se týkala možných překážek pro organizaci skupinových aktivit učitelského sboru. Každé tvrzení měli hodnotit na pětibodové škále, od 1 (nevnímám jako překážku) po 5 (považuji za velkou překážku). Průměrné výsledky ukazuje tabulka 3.

Tabulka 3: Průměrné hodnocení překážek z pohledu školních psychologů

Překážky	**Průměr**
Nedostatek času na straně vyučujících.	3,66
Nezájem ze strany vyučujících.	3,26
Chybějící supervize či jiná externí podpora pro šk. psychology/žky.	2,96
Nedůvěra ze strany vyučujících.	2,70
Nedostatek času v rámci úvazku šk. psychologa/žky.	2,66
Nedostatek zkušeností šk. psychologa/žky.	2,23

[5] Ve vyhlášce je vymezena pracovní činnost školních psychologů a psycholožek ve vztahu k žákům, jejich rodičům a vyučujícím, přičemž převaha činností směřuje k žákům a jen výrazná menšina k vyučujícím. Školní psychologové by měli vyučujícím metodicky pomáhat (v rámci třídnických hodin, při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami apod.), poskytovat jim krizovou intervenci a individuální konzultace o výukových a výchovných problémech žáků. Dále by také měli vytvářet vzdělávací semináře pro pedagogické pracovníky.

Nedostatečná podpora ze strany vedení školy.	1,88
Náročnost problémů, se kterými vyučující přicházejí.	1,71

Z tabulky vyplývá, že za největší překážky jsou považovány nedostatek času, nezájem a nedůvěra ze strany vyučujících a dále absence odborné podpory pro školní psychology a psycholožky, díky které by se do této obtížné oblasti ochotněji pouštěli. S těmito kvantitativními výsledky korespondují i získané výpovědi, z nichž vybíráme pro ilustraci dvě:

- *Prosazuji supervize na školách dlouho, i z jiné pozice než zaměstnance školy. Narážíme na peníze, čas, obavy pedagogů. Nyní, v alternativním školském projektu, jde pouze o ten čas. Věřím, že se brzy stane supervize součástí kultury této školy.*
- *Obrovský problém vidím v nezájmu a kritičnosti učitelů (ne všech, samozřejmě). Všechno navíc (vzdělávání, sdílení mezi sebou, náslechy) je obtěžuje. Většinu seminářů „hejtují", když mají na nějaký jít, vidím u nich předem odpor, což se podle mě odrazí i na vnímání semináře jako takového. Myslím si, že supervize by byla super (:D), ale musel by ji vést někdo, kdo si je odborně i osobnostně dokáže získat.*

Z kvantitativní a kvalitativní studie vyplynulo, že sami školní psychologové a psycholožky si uvědomují, jak **důležité je s učitelským sborem pracovat a jak prospěšné je vytvářet příležitosti ke sdílení učitelských pocitů a zkušeností**. Ovšem na většině škol k tomu ještě nedochází. Důvody podle školních psycholožek a psychologů spočívají především v neznalosti a obavách vyučujících, ale také v omezené metodické podpoře pro práci s učitelskými sbory a v malé přístupnosti supervizí pro školní psychology. Z dotazníku vyplynulo, že jen 7 % školních psychologů a psycholožek se cítilo rozhodně kompetentních a 38 % spíše kompetentních pro vedení supervizí a podobných technik.

Je tedy zřejmé, že většina školních psycholožek a psychologů v našem šetření má o svých dovednostech vést aktivity pro učitelský sbor určité pochybnosti a bylo by vhodné je v tomto směru podpořit. Může být pro ně přínosné absolvovat určité typy vzdělávání (např. výcvik) nebo téma přinést na vlastní supervizi. Podstatné je také, aby cítili zájem o podobné aktivity pro učitelský sbor ze strany vedení školy a současně aby měli možnost s vedením školy hovořit o případných překážkách při zavádění kolegiálního sdílení i možnostech jejich nápravy.

Je třeba usilovat o to, aby se v tomto směru odehrály změny a školní psy-

chologie začala být více vnímána jako pomocná ruka v učitelském profesním rozvoji. Nápomocné může být, pokud se školní psycholožky a psychologové dobře orientují v různých technikách učitelského profesního sdílení a mohou je ve škole buď sami poskytovat, nebo alespoň doporučovat jejich zavedení.

2.1.3. Kolegiální podpora

Kolegiální sdílení má blízko k pojmu **kolegiální podpora**. Kolegiální podpora mezi vyučujícími je trendem, který se v posledních dekádách prosazuje stále silněji (Lazarová a kol., 2016; Starý a kol., 2012). Objevuje se například jako ústřední téma v programu Začít spolu (Step by Step) nebo v aktivitách H-matu, který podporuje zavádění Hejného matematiky do škol, a v řadě dalších projektů. Kolegiální podporou se míní široké množství aktivit spolupráce, na kterých se podílejí vyučující ze stejné školy, a jejich cílem je rozvíjet své profesní kompetence na základě dosavadních zkušeností. Může jít například o společné plánování výuky nebo o hospitace ve výuce a na ně navazující rozhovory. Mezi kolegiální podporou a kolegiálním sdílením někteří autoři dělají rovnítko; jiní považují sdílení za specifickou formu kolegiální podpory.

> **Kolegiální podporou** se míní především praktická spolupráce a pomoc mezi vyučujícími. Prostřednictvím hospitací, tandemového učení, společných příprav apod. se vyučující vzájemně obohacují a společně lépe zvládají výzvy, které před ně jejich povolání staví.

V psychologii se používá pojem **sociální opora**, který může být v tomto kontextu zajímavou inspirací. Jedná se o psychologický termín, který odkazuje k psychologickým a materiálním zdrojům, jež má člověk k dispozici ze své sociální sítě a které mu pomáhají zvládat stres (Šolcová a Kebza, 1999; Křivohlavý, 2001). Lidé nejsou izolované ostrovy, ale naopak žijí zakotveni v sociálních vazbách. Pokud vazby fungují, pomáhá jim to zvládat náročné situace. A naopak pokud nefungují, je to pro člověka samo o sobě zdrojem stresu. Zároveň mu v takovém případě chybí přirozená podpora, díky které by obtížné situace lépe zvládal.

> *Sociální opora je vztahová opora v prostředí, v němž člověk žije; zvyšuje odolnost vůči stresu a chuť přežít i životní prohry a krize; důležitý pilíř duševního zdraví.*
> (Hartl, Hartlová-Císařová & Nepraš, 2010, str. 367)

> *Sociální oporou v širším slova smyslu rozumíme pomoc, která je poskytována druhými lidmi danému člověku, nacházejícímu se v zátěžové situaci. Obecně můžeme konstatovat, že jde o činnost, která tomu člověku jeho zátěžovou situaci nějakým konkrétním způsobem ulehčuje.*
> (Křivohlavý, 2001, str. 94)

Široká sociální opora napříč různými životními sférami je důležitá. **Náš život stojí (měl by stát) na více pilířích**. Nejčastěji je tvoří rodina, práce, přátelské vztahy, zájmy a péče o sebe. Existence více pilířů poskytuje stabilitu, ale také obohacení a komplexní rozvoj osobnosti. Nespornou výhodou je, že prochází-li člověk v určité životní oblasti (obvykle v rodině či v práci) náročným obdobím, kdy prožívá silný a dlouhodobý stres, může využít energii čerpanou v jiné životní sféře, aby toto období přečkal (srov. Křivohlavý, 2001). Například chronický pracovní stres způsobený kumulací problémů může být zvládnut tím, že člověk čerpá ze svého fungujícího soukromí energii, která po určitou dobu může „dotovat" pracovní sféru.

Obtíže v pracovní sféře mohou tedy být částečně a po nějakou dobu vyváženy oporou odjinud. Přesto platí, že **dobré vztahy v pracovní sféře** jsou klíčovým faktorem, který vyučující na své práci oceňují a bez něhož by nedokázali častý pracovní stres dlouhodobě zvládat. Pro dokreslení nabízíme autentickou výpověď učitelky ze základní školy: *Já už jsem několikrát přemýšlela, fakticky reálně, že bych skončila ve škole. Že mám pocit, že už jsem unavená, že mě to jako zmáhá. Ale fakt jediný nebo jeden stěžejní důvod, proč neodejít, tak kvůli tomu kolektivu, co tady je. Protože si myslím, že mám tak skvělý kolegyně, že si maximálně vyjdeme vstříc, mám pocit, že si hrozně jako pomáháme … To je velký bonus. Máte ten pocit podpory, že víte, že když něco, tak vám opravdu někdo pomůže, když budu mít nějaký problém, vím, že tady můžu za kýmkoliv jít a že to můžeme řešit, že to je prostě v pohodě.*

Jak si lze povšimnout (nejen v této konkrétní výpovědi), dobré kolegiální vztahy jsou subjektivně významný zdroj pocitu profesní spokojenosti a jistoty. A naopak, pokud dobré kolegiální vztahy ve škole nepanují, je to samo o sobě příčinou stresu, a tím pádem i profesní nespokojenosti. Výše uvedená učitelská výpověď zároveň naznačila, že dobré kolegiální vztahy mohou mít různou podobu, různé stránky – uvolnění, spolehnutí, pomoc, soucit atd. To je v souladu s tím, co je známo z výzkumů sociální opory. Sociální opora může nabývat různých forem: emocionální, instrumentální, informační nebo povzbuzující (Parkes & Langford, 2008; Baštecká, 2005; Caplan, 1981). Pokud to vztáhneme

ke kolegiální podpoře mezi vyučujícími, můžeme rozlišit podporu emocionální a instrumentální:

- **Emocionální podpora** je poskytována ve chvíli, kdy si vyučující vzájemně vyjadřují porozumění, což je příjemné. Ovšem ventilace pocitů, která přináší momentální úlevu, nemusí z dlouhodobého hlediska ovlivnit míru stresu.
- **Instrumentální podpora** je poskytována ve chvíli, kdy si vyučující vzájemně pomáhají porozumět problémové situaci, nabízejí si informace a rady, nebo dokonce konkrétní pomoc.

Ze srovnání obou typů kolegiální podpory se ukazuje jako podstatně funkčnější instrumentální podpora uvnitř učitelského sboru. Výzkumy potvrzují, že takový typ opory vede ve školách efektivněji ke zvyšování kvality vzdělávání, ke snižování stresu i k růstu profesní spokojenosti vyučujících (Hulusi & Maggs, 2015; Sasson & Somech, 2015; Skaalvik & Skaalvik, 2014). Také náš výzkum učitelského vyhoření na základních školách zjistil statisticky významnou souvislost mezi mírou kolegiální podpory a pracovní spokojeností na jedné straně (pozitivní souvislost) a stresem a syndromem vyhoření na straně druhé (negativní souvislost). Ti vyučující, kteří kolegiální podporu neměli, vykazovali silnější vyhoření, a naopak ti, kteří se cítili ve svých pracovních vztazích dobře, měli vyšší pracovní spokojenost, nižší míru stresu a méně projevů vyhoření (Smetáčková et al., 2020).

Co vše instrumentální podpora z hlediska vyučujících zahrnuje? Jedná se o sdílení a předávání zkušeností: *Často si vyměňujeme aktivity, radíme si, co nám funguje, co nám nefunguje.* Funkční vztahy a sdílení zkušeností i informací jsou nutným předpokladem k výkonu profese směrem k žákům. To vystihuje učitelka 2. stupně, která přebírá třídy po kolegyních: *Vždycky si sedneme s tím, kdo je měl v pětce, a já si to třeba i píšu, co nám řeknou. Kde byl problém mezi dětma. Takže víme, co tam bylo za problémy a nějak to sdílíme i během roku. Já ještě pořád chodím za tou paní učitelkou, která je měla v pětce, ptám se na něco, jaký vazby tam byly, vztahy atd.* Současně se technický rozměr opory realizuje jako kolegiální pomoc v organizačních věcech: *Víme, že když jeden zrovna nemůže, tak že je tady někdo, kdo ho zastoupí. Jednou to zařídím já, jednou to zařídí ona. Je to vzájemný, opravdu vím, že se na ni (pozn. kolegyni) můžu spolehnout.*

2.1.4. Kolegiální vztahy

Čím dál silněji platí, že školní vzdělávání nemůže dobře fungovat, pokud vyu-

čující fungují jako jednotlivci, a ne jako tým. Výzkumy ale ukazují, že mezi českými vyučujícími převládá přístup k učitelství jako k individualizovanému, izolovanému až osamocenému povolání (Lazarová, 2010; Kasíková & Dubec, 2009). Pozitivní vztahy v učitelských sborech nejsou systematicky kontrolovány, ani podporovány resortními institucemi (Janík a kol., 2014). Přesto jsou ale – naštěstí – vztahy ve školách vnímány jako spíše dobré. To se potvrdilo v našem výzkumu učitelského vyhoření, kde zúčastnění vyučující na základních školách (celkem 2394 osob) obecně **hodnotili vztahy ve svých pedagogických sborech poměrně pozitivně**. V explicitním hodnocení spokojenosti se označilo za velmi či spíše spokojené se vztahy s kolegy 92 % vyučujících a za spokojené s vedením školy 81 % vyučujících. Pozitivní hodnocení vztahů v pedagogických sborech potvrdila rovněž *Škála vnímané kvality profesních vztahů ve škole* (viz tabulka 4).

Tabulka 4. Škála vnímané kvality pracovních vztahů ve škole – souhlas s výroky

Výroky	**Podíl souhlasu**
1. Mezi svými kolegy a kolegyněmi se cítím dobře.	94,1 %
2. Od vedení školy cítím porozumění a podporu.	83,5 %
3. Často mám dojem, že si mě kolegové a vedení neváží.	11,8 %
4. Ve škole mám lidi, s kterými můžu řešit své pracovní potíže.	93,9 %
5. Nerad/a se účastním setkání s kolegy a kolegyněmi mimo školu.	19,2 %
6. Alespoň jednoho člověka v naší škole považuji za skutečného přítele.	83,2 %
7. Vím, že v případě sporu s žáky nebo s rodiči se za mě vedení postaví.	78,9 %
8. Když mám pracovní problémy nebo pochybnosti, obávám se někomu svěřit.	16,2 %

* Součet odpovědí „rozhodně ano“ a „spíše ano“ při znění položky *Souhlasíte s následujícím výrokem?*

Pracovní vztahy jsou důležitým faktorem, který má dvojitý efekt. **Špatné vztahy působí jako zdroj stresu**, a tedy přispívají ke vzniku syndromu vyhoření, a naopak **kvalitní pracovní vztahy přispívají ke zvládání stresu a zvyšují pracovní spokojenost** (Greenglass et al., 1997; Kokkinos, 2005; Johnson et al., 2012; Brackett et al., 2010). Zásadní význam dobrých kolegiálních vztahů a pozitivního sociálního klimatu pro kvalitu pedagogického výkonu a pro zvládání

nároků učitelské profese potvrzuje i řada českých výzkumů (např. Lazarová, 2005; Lukas, 2009; Grecmanová, 2018; Urbánek et al., 2020).

Z našeho výzkumu učitelského vyhoření vyplynulo, že většina vyučujících je spokojená se vztahy s vedením školy i se svými kolegy. Vztahy v pracovním kolektivu byly nejlépe hodnocenou pracovní stránkou. Ovšem ti vyučující, kteří spokojeni se vztahy nebyli, vykazovali signifikantně vyšší míru stresu a projevů syndromu vyhoření (Smetáčková & Francová, 2020).

Podobně jako ve studiích Petry Buchwald (2013), Skaalvikových (2014) či Austina a kol. (2005) se i v našem výzkumu prokázalo, že **nejde o kvantitu vztahů, nýbrž o jejich kvalitu**. Směrodatné je, zda učitel/ka v daných vztazích nezažívá dlouhodobé konflikty, nýbrž pociťuje porozumění, získává podporu, může se na druhé spolehnout a dosahuje s nimi společných cílů. Naopak to, co přispívá k malé funkčnosti kolegiálních vztahů, jsou následující skutečnosti: vyučující mají málo času si popovídat se svými kolegy/němi o obtížných situacích a možnostech jejich řešení, konflikty mezi sebou neřeší otevřeně a pociťují nedostatek vstřícnosti, otevřenosti a podpory od druhých (Jarzabkowski, 2002; Holeček et al., 2001; Hennig & Keller, 1995). Organizované kolegiální sdílení může část těchto potíží (např. nedostatek příležitostí si popovídat) odstranit.

> **Kolegialita** představuje takové nastavení vztahů mezi vyučujícími v jedné škole, které stojí více než na osobní sympatii na respektování odborných kvalit. V dobře fungující škole panuje přesvědčení, že nejde jen o souhrn jednotlivců, ale o vzájemně propojený organismus.

Můžeme shrnout, že dobré vztahy a spolupráce uvnitř učitelského sboru jsou nezbytné pro to, aby vyučující plánovali výuku v návaznosti mezi 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. Z tohoto důvodu je velmi důležité dobré vztahy a spolupráci aktivně podporovat. Jednou z možností je právě kolegiální sdílení, o kterém je tato kniha.

#

Předchozí kapitola popsala význam a podobu kolegiální podpory. Základní rozlišení je mezi emocionální podporou, která představuje uvolnění negativních emocí a přináší povzbuzení, a instrumentální podporou, která představuje

stimul k lepšímu porozumění problémové situaci a praktickou pomoc při jejím zvládání. Při zvládání běžných pracovních nároků i mimořádných zátěží mohou vyučující získávat sociální podporu přímo v rámci svého učitelského sboru. Z hlediska typu podpory, kterou kolegiální vztahy nabízí, lze rozlišovat různé druhy kolegiality (např. Lee Harris & Anthony, 2001):

- **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.
- **Profesně-růstová kolegialita** se utváří takovými interakcemi, kdy spolu vyučující diskutují o odborných tématech, společně se vzdělávají a připravují projekty.

Kolegiální vztahy jsou pro kvalitu pedagogického procesu i pro profesní spokojenost vyučujících důležitější než osobní, přátelské vztahy. Například De Lima (2011) přesvědčivě ukazuje, že učitelské kolektivy, které se spoléhají především na osobně-přátelské vztahy, vykazují slabší spolupráci, nižší flexibilitu a slabší reflexi než kolektivy, které usilují primárně o vztahy profesionálně-kolegiální. Také z našeho výzkumu učitelského vyhoření vyplynulo, že ve školách s kolegiálními vztahy je nižší riziko vyhoření než ve školách s negativními vztahy, ale i než ve školách pouze s přátelskými vztahy (Smetáčková & Francová, 2020). Pokud uvnitř učitelského sboru existují **přátelské vztahy**, je to jistě příjemné. Ale dobrou organizaci vzdělávání a dobré pracovní podmínky ve škole to nezaručí. Tu podmiňují funkční **kolegiální vztahy**. Důležitější než to, zda se mají vyučující lidsky rádi, je, zda sebe navzájem profesně respektují, zda si váží své odbornosti, znají své silné a slabé stránky, mají nastavena pravidla vzájemné spolupráce a následují společnou vizi. To vše lze dělat bez osobního přátelství, které představuje jakousi „třešničku na dortu“.

2.2. Profesionalita a profesní rozvoj

Cílem profesního rozvoje je prohlubovat učitelskou profesionalitu (Starý et al., 2012). V této kapitole se zaměříme na to, co přesně profesionalita obnáší a jakou specifickou roli v jejím posilování hraje kolegiální sdílení. Smyslem kapitoly je nabídnout širší perspektivu, díky které lze vidět kolegiální sdílení v kontextu ostatních učitelských aktivit. Při hledání argumentů, proč kolegiální sdílení zavádět (či případně naopak proč nezavádět), je právě tento širší pohled užitečný.

2.2.1. Učitelská profesionalita

V současné době, která neustále přináší nové požadavky a nutnost přizpůsobovat se změnám, musí vyučující průběžně pracovat na sobě. Společnost se mění, nejmladší generace jsou vystavovány proměňujícím se životním podmínkám (například z hlediska informačních technologií), obsah školních předmětů se inovuje, žákovská populace se stává z určitých hledisek silně heterogenní, didaktické postupy jsou sofistikovanější atd. Vyučující musí s těmito změnami držet krok, nebo je alespoň registrovat, jinak hrozí, že se začnou s realitou školy míjet. Je tedy jasné, že si musí doplňovat své znalosti a dovednosti.

Nejde ale jen o obsahy a formy výuky. Úzce pojaté pedagogické kompetence nestačí. Vyučující musí disponovat velkým množstvím znalostí a dovedností, které si lze osvojit jen dlouhodobým vzděláváním a jeho reflektovaným propojením s výkonem pedagogické praxe. Cílem by měly být nejen praktické dovednosti, ale také, a to především, schopnost o nich teoreticky uvažovat a reflektovaně mezi nimi volit s ohledem na širší souvislosti a kontext (Evans, 2008; Štech, 2007). Učitelky a učitelé jsou v tomto směru profesionály, přičemž profese se vyznačují určitými kvalitami nad rámec standardních povolání či řemesel. Široká shoda panuje na tom, že **učitelskou profesionalitu tvoří sada kompetencí**, z nichž za ty hlavní považujeme následující tři:

- 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 odstupu přemýšlet** o svých pedagogických praktikách tak, aby učitel věděl, co, jak a proč dělá – tedy být schopen **reflexe a sebereflexe**.

2.2.2. Učitelský profesní rozvoj

Lze parafrázovat slavný bonmot Simone de Beauvoir: *Profesionály se nerodíme, ale stáváme se jimi.* A to prostřednictvím profesního rozvoje. Řada zahraničních (např. Avalos, 2011; Hoffman-Kipp, Artiles & López-Torres, 2003) i českých výzkumů (např. Michek, 2016; Starý et al., 2012; Lazarová & Prokopová, 2005), které se zabývaly učitelským pohledem na profesní rozvoj, zjistily, že mezi vyučujícími převažuje vnímání profesního rozvoje jako procesu, kdy se učitelé individuálně vzdělávají v tom, jak lépe učit a jak správně předávat své poznatky. Takové pojetí je ale neudržitelné. Novější modely profesního rozvoje se shodují

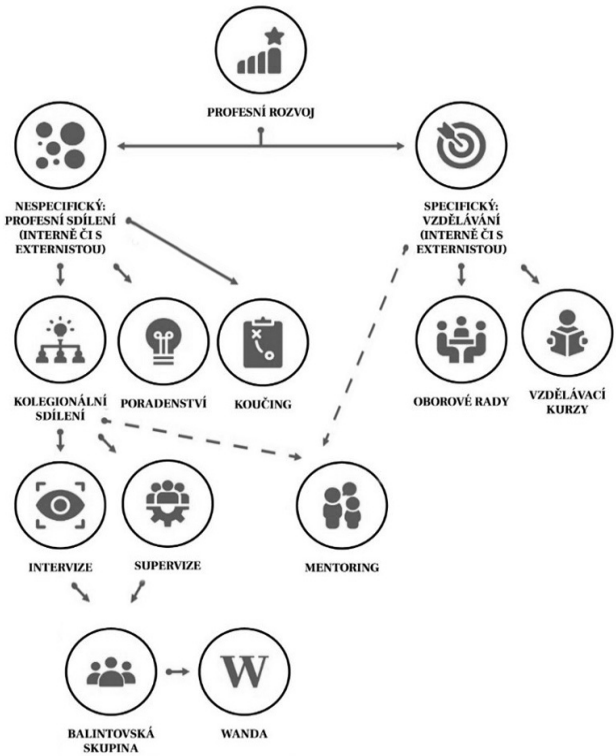
v tom, že je nutné, aby rozvoj probíhal v kolektivu a vyučující měli možnost komunikovat s dalšími kolegy. Současně je jasné, že se jedná o komplexní proces, který zahrnuje různé elementy a faktory.

> *Učitelský profesní rozvoj je komplexní proces, který vyžaduje kognitivní a emoční zapojení vyučujícího individuálně i kolektivně, dále vyžaduje jeho kapacitu a ochotu prozkoumávat, kde on sám stojí, jaká jsou jeho přesvědčení a hledat vhodné alternativy pro zlepšení nebo změnu.*
> (Avalos, 2011, str. 10)
>
> *Individuální vnitřní proces, který spočívá ve zvyšování předpokladů profesionála provozovat kvalitní profesní činnosti.*
> (TALIS, 2013)

Například podle modelu profesního rozvoje Rosse a Bruce (2007) je změna učitelských kompetencí možná na základě adekvátního sebepoznání a sebehodnocení, které probíhá efektivněji při zapojení kolegů a kolegyň. Ti mohou konkrétnímu učiteli či učitelce pomoci soustředit se na důležité aspekty praxe a poskytnout zpětnou vazbu, která buď podpoří, nebo naopak bude oponovat jejich sebehodnocení. I ostatní modely profesního rozvoje se shodují na tom, že mezi nástroji profesního rozvoje má být také kolegiální sdílení nebo alespoň jinak poskytovaná zpětná vazba od kolegů z učitelského sboru (např. Clarke & Hollingsworth, 2002; McComb & Eather, 2017).

S oporou v odborných zdrojích (např. Michek, 2016; Píšová a kol., 2013; Starý a kol., 2012; Guskey, 2002) doporučujeme **rozlišovat mezi specifickým a nespecifickým profesním rozvojem**. Obrázek 2 ukazuje konkrétní jednotlivé možnosti, které by pod specifický a nespecifický rozvoj spadaly. Níže pak jsou obě linie profesního rozvoje blíže představeny.

Obrázek 2 : Schéma specifického a nespecifického profesního rozvoje



Specifický profesní rozvoj se odehrává prostřednictvím různých forem vzdělávání (přednášky, semináře aj.), kterými učitelé rozšiřují své pedagogické znalosti a dovednosti. Takové vzdělávací akce mohou být organizovány přímo na dané škole, nebo mimo školu. Akce uvnitř školy mohou mít 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), nebo se může jednat o aktivity odborné spolupráce mezi vyučujícími (např. předmětové komise, plánování výuky, příprava pedagogických dokumentů atd.). Častěji se ovšem vzdělávání učitelů odehrává na akcích mimo školu, kterých se obvykle účastní jen 1–2 vyučující z dané školy, které daná problematika zajímá, nebo v ní mají nedostatky.

Nespecifický profesní rozvoj se zaměřuje na posilování obecných pedagogických kompetencí, nikoliv na doplňování konkrétních znalostí a dovedností. Cílem nespecifického rozvoje je, aby prostřednictvím sdělování, naslouchání a diskusí s druhými docházelo k prohloubení schopnosti sebereflexe a porozumění komplexním situacím ze školního prostředí, a také k získání podpory a inspirace od druhých (Lee Harris & Anthony, 2001). Vyučující postupně a systematicky reflektují své profesní zkušenosti (tedy myšlení, prožívání a chování v určitých situacích), a tím získávají lepší porozumění náročným situacím a možnostem jejich zvládnutí. Využívány jsou při tom buď konkrétní zkušenosti zúčastněných vyučujících, nebo „cizí" zkušenosti, které mají vyučující následně vztáhnout ke svým vlastním. Obvykle se jedná o setkávání, na kterých dochází k rozboru vybraných pedagogických situací a případně k nácviku alternativních postupů.

V případě nespecifického profesního rozvoje se učitelské profesní zkušenosti a jejich sdílení s druhými stávají prostředkem profesního rozvoje. Učit se na základě vlastních zkušeností je v mnoha kontextech ověřeným postupem. Děti i dospělí se efektivněji naučí nové znalosti a dovednosti, pokud mají možnost si je vyzkoušet v praktické činnosti a poté zhodnotit, najít případné chyby a opravit je. Zkušenost dělá učení nejen názornější, ale také smysluplnější. Pokud učení s využitím zkušenosti funguje ve školní třídě, není důvod, aby nefungovalo u vyučujících (Farrell & Jacobs, 2016; Hopkins, Munro & Craig, 2011).

> **Profesní rozvoj** = dlouhodobý proces, během kterého si vyučující osvojují jednak **specifické** oborové, didaktické a pedagogicko-psychologické znalosti a dovednosti a jednak **nespecifické** a obecnější kompetence, které se týkají snahy uvědomit si různé perspektivy, reflektovat své motivy a emoce a učit se od druhých a s druhými. **Kolegiální sdílení je tedy možné z tohoto hlediska zařadit mezi nespecifický profesní rozvoj.** Jednotlivé techniky kolegiálního sdílení však mohou být na škále nespecifický – specifický rozvoj umístěny od pólu „nespecifický rozvoj" různě daleko.

Využívání osobních zkušeností, stejně jako významná role kolegů jsou uváděny mezi charakteristikami, které by měl učitelský profesní rozvoj zahrnovat, aby byl efektivní. S oporou v četných odborných zdrojích (Avalos, 2011; Evans, 2002; McComb & Eather, 2017; Torff & Sessions, 2008) můžeme shrnout, že charakteristiky a podmínky efektivního profesního rozvoje jsou následující:

- Je **dlouhodobý**, různorodý (zahrnuje více metod) a smysluplně zapojený do školního života.
- Umožňuje učitelům se **aktivně** zapojit a zakomponovat nové metody do praxe.
- Zahrnuje **spolupráci** a zpětnou vazbu od kolegů (formálně i neformálně).
- Obsahuje příležitosti k **reflektování** a k rozvoji sebehodnocení.
- Zahrnuje nejen rozvoj vědomostí a dovedností, ale také **změny v postojích, emocích, motivaci nebo profesní roli**.

Jak bylo uvedeno výše, profesní rozvoj je komplexní. A je důležité, aby jako komplexní byl ve školách podporován. To znamená, že by za ideálních podmínek měl specifický a nespecifický profesní rozvoj ve školách probíhat současně. Každý má jiné cíle a směřuje k jiné části učitelské profesionality.

2.2.3. Učitelská sebereflexe

Ve výše představeném výčtu významných znaků učitelské profesionality klademe důraz zejména na **schopnost provádět reflexi a sebereflexi** (viz třetí bod). Učitelská sebereflexe (případně učitelská reflexe, reflexivní kompetence či reflektivní praxe)[6] představuje proces, kdy vyučující udělá z vlastního profesního chování, prožívání a myšlení objekt pro své úvahy. Na základě toho pak může dojít k učení a k vytváření nových kognitivních a emočních vzorců nebo způsobů chování.

Co se tedy konkrétně míní tím, že učitel/učitelka provádí sebereflexi? Marcos a kol. (2011) uvádí, že jde o mentální snahu řešit problémové situace, a to na základě kritického přístupu k vlastním prožitým zkušenostem. Svendsen (2016) zdůrazňuje, že reflektující učitel se zpětně dívá na svou praxi a dělá z ní pro sebe objekt kritického myšlení. Slavík a Siňor (1993) připomínají význam reflexivní kompetence, díky které jsou vyučující připraveni reflektovat a hodnotit pedagogické jednání sebe i druhých. Vyučující s dostatečnou reflexivní kompetencí tedy dokážou diagnostikovat vlastní činnost a vyvodit z ní poznatky, které mají do budoucna pozitivně ovlivnit jeho pedagogické působení.

---

[6] Pojmy nemají dosud zcela ustálené definice. Objevují se tak rozdíly nejen v pojmenování mezi autory, ale také v tom, jak si tento pojem vysvětlují a co podle nich zahrnuje (Farrell & Jacobs, 2016).

Učitelská sebereflexivita je typ metakognitivních a kognitivních schopností, které vyučující uplatňují pro lepší porozumění vlastním profesním zkušenostem. Cílem procesu sebereflexe je učinit z vlastního profesního chování, prožívání a myšlení objekt pro mentální manipulaci.

Význam sebereflexe spočívá v tom, že díky ní je snazší provést změnu v oblastech, které obsahují určité profesní slabiny. Učení bývá efektivnější, pokud je založeno na zkušenostech, než pokud vychází jen z pasivního přijímání informací. Avšak současně platí, že vlastní zkušenost není dostatečným zdrojem pro učení, pokud o ní jedinec nepřemýšlí a nepřebírá zodpovědnost za to, že tato zkušenost vznikla (Van Gyn, 1996). Díky (sebe)reflexi jedinec získává lepší porozumění tomu, jak spolu zkušenosti souvisí a jak souvisí s jinými situacemi a myšlenkami, včetně teoretických znalostí (Rodger, 2002). Sebereflexe tedy prohlubuje schopnost aplikovat teoretické znalosti a zároveň učit se z vlastních chyb.

V současné době jsou procesy **reflexe a sebereflexe jedním z klíčových prvků profesního rozvoje** učitelů,[7] a dokonce jsou považovány za jeho nezbytnou podmínku (Hopkins, Munro & Craig, 2011; Evans, 2008; Villegas-Reimers, 2003; TALIS, 2013). V profesním rozvoji ale přesto stále dominují aktivity, které se týkají především osvojování nových oborových a didaktických znalostí a dovedností. Lazarová a Prokopová (2005) uvádí, že vyučující o sobě a svém profesním rozvoji přemýšlí především ve vztahu k žákům a výuce, ale výrazně méně reflektují sami sebe v rámci své učitelské profese a sebe jako členy učitelského sboru. To potvrzuje i novější výzkum Michka (2016), který mapoval nástroje využívané v rámci profesního rozvoje vyučujících na základních a středních školách. Jako jeden z hlavních důvodů je v českém i zahraničním prostředí viděna nedostatečná průprava vyučujících v rámci vysokoškolského studia, respektive skutečnost, že přichází do školní praxe bez adekvátních očekávání a znalosti postupů sebereflexe (např. Westheimer, 2008).

Důležitou podmínkou je, že vyučující musí být připraveni reflektovat (Rodger, 2002), respektive být pro reflexi nastaveni. Vhodné nastavení a **připravenost k reflexi** zahrnuje následující charakteristiky (Rodger, 2002; Farrell & Jacobs, 2016):

- zvědavost a entusiasmus pro učení, touhu růst a zlepšovat se;

[7] Toto pojetí navazuje na tradici založenou Donaldem Schönem (1983) v návaznosti na pragmatismus Johna Deweyho (1933), v níž je profesionalita definována zejména prostřednictvím vysoké reflexivity a sebereflexivity.

- nezávislost na přijetí (vyučující by se neměli obávat toho, jak je budou druzí posuzovat; dokážou se soustředit na to, co je důležité), schopnost uznat chybu;
- otevřenost novým pohledům a postojům, připravenost vnímat víc než jeden pohled, ochota naslouchat rozdílným názorům;
- zodpovědnost za své chování a uvědomování si dopadů vlastních činů.

Je jisté, že výše uvedené charakteristiky jsou spíše ideálním předpokladem a reální vyučující nemusejí všechny splňovat. Nejde ani o to, že by takoví museli být už „od přírody". Charakteristiky je totiž možné i žádoucí postupně rozvíjet a tím zvyšovat možnosti a efektivitu sebereflexe.

Rozvoj (sebe)reflexivity je možný na individuální rovině, a to např. prostřednictvím vedení deníkových záznamů nebo četby odborných publikací. Často se také sebereflexe popisuje jako primárně individuální a subjektivní aktivita, což pak svádí k tomu, aby byla reflexní kompetence také individuálně rozvíjena. Ale přitom mnoho výzkumů potvrzuje, že **rozvoj reflexe a sebereflexe probíhá efektivněji v kontaktu s druhými lidmi** (Staempfli & Fairtlough, 2018; Marcos et al., 2011; Duffy et al., 2009). Van Gyn (1996) to zdůvodňuje tím, že k rozvinutí reflexivní praxe je potřeba, aby s ní měl jedinec dostatek zkušeností a aby měl možnost získat potřebné množství zpětné vazby. Význam druhých je klíčový pro porovnávání různých pohledů a otevírání alternativ, což jsou současně základní kameny sebereflexe.

Jak **porovnávání a otevírání perspektiv** funguje? 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, které nás motivují, nebo doporučení a radu. 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. Navíc během komunikace vzniká hlubší soustředění a přemýšlení o popisovaných zkušenostech ve snaze vyjádřit se pro druhé lidi srozumitelně (Farrell & Jacobs, 2016; Glazer, Abbott & Harris, 2004; Hoffman-Kipp, Artiles & Lopez-Torres, 2003; Rodger, 2002).

Komunikace s druhými a zmíněné větší soustředění nám také může pomoci dosáhnout hlubší (sebe)reflexe. Kelchtermans (2009) hovoří o tom, že během reflektování je potřeba nejen rozšířit kontext a hledat nové pohledy, ale také jít tzv. **do hloubky**. Tím myslí, že je potřeba věnovat se nejen úrovni chování, ale také přesvědčením, znalostem, hodnotám, pocitům, plánům, nápadům, vědo-

mostem a cílům, které jsou pro nás zatím méně zřejmé. Abychom tedy mohli hovořit o (sebe)reflexi, nestačí pouhé běžné registrování určité zkušenosti (např. výuka se nezdařila podle plánů, protože děti byly nesoustředěné a nezaujaté předloženými úkoly), ale je nutné hlubší zamyšlení nad kontextem, průběhem, pocity a alternativními scénáři. K tomu dochází s větší pravděpodobností během otevřených rozhovorů s druhými lidmi, nejlépe kolegy a kolegyněmi ze školství. Pokud se jedná o **skupinové rozhovory se správným vedením**, které nastoluje bezpečné podmínky a přináší smysluplnou strukturu i smysluplné otázky (podrobněji viz část 3), šance na posilování (sebe)reflexe ještě více roste.

Můžeme shrnout, že reflektivní aktivity jsou nejefektivnější, pokud probíhají v **kooperativních interakcích**. Při zavádění kolegiálního sdílení profesních zkušeností je proto přínosné inspirovat se kooperativním učením. Jak lze postupovat, ukazuje norský program SUN, který byl založený na reflexi praxe prostřednictvím intervizních a mentoringových rozhovorů uvnitř dané školy (Svendsen, 2016). Zkušenosti z tohoto i jiných programů potvrzují, že ze zásad kooperativního učení platí pro kolegiální sdílení zejména následující (Farrell & Jacobs, 2016; Kasíková & Dubec, 2009):

- přináležitost ke skupině (členové by měli chtít do skupiny patřit a cítit se s ostatními propojeni),
- heterogenní skupiny (rozmanitost pohledů je přínosná),
- dovednosti spolupráce (respekt k druhým, respekt k vlastním potřebám a přáním, aktivní naslouchání, konstruktivní zpětná vazba, přiměřená forma projevování nesouhlasu),
- pozitivní závislost a spolupráce jako hodnota (uvědomování si závislosti na druhých, význam druhých pro celkový úspěch),
- individuální zodpovědnost (maximální zapojení každého člena při respektování individuálních odlišností),
- jasná pravidla zajišťující rovné šance vstupu a zapojení ve skupině.

2.2.4. Zvládání profesního stresu

Učitelství je náročné povolání s velkou mírou stresu. To potvrzuje řada zahraničních i českých výzkumů (např. Johnson et al., 2005; Řehulka & Řehulka, 2011; Smetáčková & Štech et al., 2020). A jak jsme již ukázali, kolegiální sdílení může stres účinně redukovat. V této části stručně ukážeme, odkud se profesní stres v učitelství bere a prostřednictvím jakých mechanismů může být snižován právě kolegiálním sdílením.

Stres je přirozenou reakcí člověka na ohrožující situaci. Křivohlavý (2001) stres popisuje jako vnitřní stav člověka, který je něčím přímo ohrožován nebo takové ohrožení očekává a současně se domnívá, že jeho obrana proti nepříznivým vlivům není dostatečná. Pocit ohrožení může vzniknout, pokud máme skočit z útesu do moře, máme projít temným parkem, máme vystoupit před třídu plnou nepřátelsky naladěných rodičů, máme svést slovní souboj s neukázněným žákem nebo máme oponovat nesmyslnému úkolu od vedení školy. Vždy se jedná o ohrožení – fyzické, psychické nebo sociální.

> **Stres** je reakcí člověka na zátěž. Pokud je člověk vystaven problému, který vyžaduje velké napětí jeho sil, dostává se do nerovnováhy. Ta způsobuje změny ve fyzickém, kognitivním a emočním fungování.

Lidé jsou vybaveni k tomu, aby ve chvíli nebezpečí zaměřili své síly na problém a neřešili jiné záležitosti. Je to velmi funkční a neškodný mechanismus, pokud jej zažíváme občas. Ale stává se nebezpečným, pokud stres trvá příliš dlouho a je neúměrně silný. Důvodem je to, že **stres představuje nerovnováhu**, a tu lidský organismus dokáže zvládat jen po omezenou dobu. Nerovnováha se týká nesouladu mezi požadavky, které před člověkem stojí, a možnostmi, které má k jejich naplnění, nebo také mezi energií, kterou přijímá a kterou vydává (Křivohlavý, 2001; Hobfoll, 2002).

Učitelství patří mezi **pomáhající profese**, jejichž podstatou je práce s druhými lidmi, za které mají vyučující situační i dlouhodobou zodpovědnost (Kopřiva, 1998). Všechny pomáhající profese se vyznačují **vyšší mírou stresu v porovnání s ostatními povoláními** (např. Johnson et al., 2005). V případě učitelství spočívá zdroj stresu v charakteru práce a v pracovních podmínkách (Holeček a kol., 2001). Jedná se o individualizované povolání, kdy je obvykle učitel či učitelka ve výuce sám a vede celou třídu, za kterou má zodpovědnost – momentální (aby se nikomu nic nestalo a každý měl možnost se podle svých možností zapojit) i dlouhodobou (aby si každý ze školy odnesl to, co mu po mnoha letech umožní vést úspěšný a spokojený život). Navíc ve škole panuje hluk a hektická atmosféra, od které si nelze odpočinout po dobu minimálně 5–6 hodin, kdy vyučovací hodiny rovnou přechází v dohled o přestávkách a naopak. K tomu všemu je nutné přičíst omezenou satisfakci v podobě finančního ohodnocení i subjektivně prožívaného společenského uznání.

Specifickým zdrojem stresu v učitelství je existence **neřešitelných profesních dilemat**. Dilema představuje tlak dvou protikladných tendencí, které nelze

snadno vyřešit tím, že se přikloníme na jednu stranu (Štech, 2010; Urbánek, 2015). Kvůli přítomnosti dilemat se tak vyučující mohou dostávat často do stresu, který vyplývá z neustálé nutnosti balancovat mezi dvěma propastmi. V učitelství jsou běžná například tato dilemata:

- Zaměřovat se na přítomný okamžik (teď a tady), nebo na budoucnost, v níž má být získané vzdělání využito?
- Přistupovat k žákům jako k jedinečným osobnostem a individualitám, nebo jako k členům skupin a představitelům různých typů?
- Vést žáky ke svobodě a autonomii, nebo k akceptování pravidel a přizpůsobení se autoritám či zájmům celku?

Spojením profesních dilemat a aktuální zátěže vzniká koktejl, jehož výsledkem je vysoká míra stresu v učitelství. To vyplývá nejen z praxe, ale také z řady zahraničních i českých výzkumů. Například psychologové Kebza a Šolcová před téměř dvěma dekádami zjistili, že 60 % vyučujících pociťuje nadměrný pracovní stres (Kebza & Šolcová, 2003). Výzkum učitelského vyhoření, který realizoval náš tým v roce 2018/2019, potvrdil podobný výsledek – **60 % vyučujících ZŠ se cítí dlouhodobě v pracovním stresu** (Smetáčková & Štech et al., 2020).

Ačkoliv nejčastěji si vyučující stěžují na stres způsobený přímo problematickými interakcemi s žáky (např. podle studie Kohoutka a Řehulky z roku 2011 zažívalo 65 % vyučujících na SŠ vážný stres související s chováním žáků), jeho intenzita roste, pokud se vyučující cítí pod časovým tlakem. **Časový tlak** je významným stresorem. Pocit, že „nestíhám", se může vyskytovat na několika rovinách – přímo ve výuce (nestíhám odučit požadované učivo, nestíhám věnovat se podle mě významným aktivitám), v celku pracovního života (nestíhám dělat dostatečné přípravy, nestíhám řešit všechnu administrativu) a v propojování pracovního a osobního života (nestíhám se dostatečně věnovat rodinným a přátelským vztahům, svým koníčkům a sama/sám sobě). V důsledku časového tlaku pak vyučující cítí, že nemají prostor přemýšlet o příčinách problematického chování žáků a vhodně na ně reagovat, což v nich vytváří dojem, že jako profesionálové selhávají (Parkes & Langford, 2008).

To, zda vyučující nejsou vystaveni nepřiměřeným nárokům a časovému tlaku a zda zvládají své pracovní povinnosti bez enormního stresu, je do značné míry závislé na způsobu vedení školy. Je to právě ředitel či ředitelka, kdo nastavuje svými požadavky představu optimální výkonnosti vyučujících (Urbánek et al., 2020; Lukas, 2009). Pokud jsou požadavky příliš velké, a zvláště pokud nejsou doprovázeny vhodnými pracovními podmínkami a motivací, může se snadno stát, že se vyučující přetíží. Aby **nedocházelo systémově k přetížení vyuču-**

jících, je důležité věnovat z hlediska organizace školního života dostatečnou pozornost následujícím tématům (Bredeson & Johansson, 2000):

- společné budování vize školy (kdo jsme, o co nám jde a kam jdeme),
- komunikace o tom, co znamená být „(dost) dobrým učitelem“,
- nepřetěžování pracovními projekty; dostatečné zvážení, zda zapojení do dalších a dalších projektů není na úkor kvality výuky a profesní pohody vyučujících,
- spravedlivé rozdělení množství práce v rámci učitelského sboru,
- podpora kolegiálních vztahů uvnitř učitelského týmu, a to nejen specifickými aktivitami, ale také například vymezením času a místností, kde se vyučující mohou potkávat,
- respekt vůči osobnímu a rodinnému životu vyučujících,
- otevřená komunikace o případných problémech.

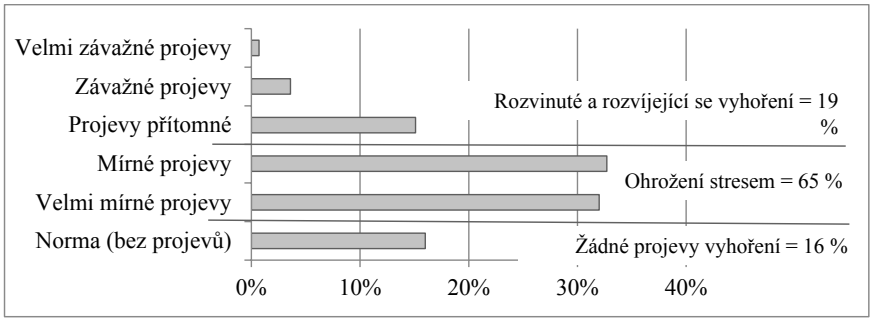
#

Dlouhodobý stres představuje pro lidské zdraví vážný problém. Vydává-li člověk výrazně více energie, než kolik přijímá, vyčerpá své vnitřní zásoby a dál už nemá z čeho brát. Hrozí, že se jeho tělo a/nebo mysl začne hroutit. Jedním z možných důsledků chronického stresu je **syndrom vyhoření**.

> **Syndrom vyhoření** představuje subjektivní pocit dlouhodobé pracovní nepohody, který se vyznačuje totálním nedostatkem energie a zájmu. Jeho projevy člověk pociťuje v oblasti fyzické (bolesti, únava), emocionální (smutek, sebelítost, naštvání), kognitivní (nesoustředění, výpadky paměti) a sociální (netrpělivost v komunikaci, konflikty, necitlivost vůči druhým).

Výzkum našeho týmu z roku 2018/2019 zjistil na souboru 2394 učitelů a učitelek základních škol, že 16 % vyučujících nemělo žádné projevy vyhoření; 65 % vyučujících bylo ohroženo vznikem syndromu vyhoření (zažívali stres a v jeho důsledku se u nich začínaly objevovat první změny prožívání a chování, zatím se však nejednalo o syndrom vyhoření); a 19 % vyučujících vykazovalo příznaky rozvíjejícího se či rozvinutého syndromu vyhoření (podrobněji viz Smetáčková & Štech et al., 2020).

Graf 1: Výskyt syndromu vyhoření mezi vyučujícími základních škol (N=2394)



Ačkoliv jsou vyučující vystaveni podobným stresorům, vyskytuje se u nich odlišná míra stresu a rizika syndromu vyhoření. Jak je to možné? Stres a vyhoření totiž nevzniká přímým působením vnějších podmínek, ale jejich **kombinací s osobnostním nastavením konkrétního člověka**. Záleží na vlastnostech osobnosti a na celkovém životním postoji (Frydenburg & Reevy, 2011). Lidé, kteří jsou zvýšeně citliví, vnitřně neklidní, úzkostliví, preferující stabilitu, méně otevření změnám a novinkám atd., obvykle prožívají tlak a změny, které jsou součástí učitelství, hůře než ti, kteří mají opačné charakteristiky.

Výzkumy prokazují silný vliv **resilience** (odolnosti), která představuje schopnost člověka zvládat náročné situace (Kebza & Šolcová, 2008). Někteří lidé s chutí a silou řeší různé potíže a vrhají se do nových úkolů, zatímco jiní se „hroutí" i z rozbitého hrnku (i když některé mohou být pro člověka tak cenné, že smutek a pláč je adekvátní). Resilience je částečně vrozená a částečně naučená.

Stejně tak i **self-efficacy** (osobní účinnost), která představuje přesvědčení člověka, že dokáže plánovat, organizovat a realizovat různé aktivity a naplňovat své cíle (Skaavlik & Skaalvik, 2014). Lidé s vysokou self-efficacy jsou si vědomi svých silných a slabých stránek a s ohledem na to si vybírají své působiště i své dílčí úkoly a role. Mají tedy přiměřené sebevědomí i sebeúctu, díky kterým si zdravě nastavují hranice vůči druhým lidem i práci. Lidé s nízkou self-efficacy si příliš nevěří a neznají dobře sami sebe, a proto se často věnují úkolům, pro které mají příliš málo či příliš mnoho schopností. Tím pádem jsou v nich neúspěšní, nebo sice dosáhnou úspěchu, ale ten si zpochybňují. V důsledku toho častěji prožívají stres.

Kombinace resilience, self-efficacy a dalších osobnostních rysů stojí v pozadí copingových strategií neboli **strategií zvládání stresu**. Jedná se o individuálně specifický styl reakcí na stres napříč časem a/nebo napříč různými situacemi, a to s cílem znovu nastolit rovnováhu (Frydenberg & Reevy, 2011; Lazarus, 1995). Jednou z dílčích strategií je **vyhledávání sociální podpory**. To znamená, že když je člověk ve stresu, roste jeho potřeba kontaktu s druhými lidmi (Janke & Erdmannová, 2003).

> **Copingové strategie** jsou obvyklý způsob, jakým člověk reaguje na stresující události. Cílem je zvládnout zátěžovou situaci, vyřešit či překonat problém, snížit výskyt negativních emocí a obnovit psychickou rovnováhu. Příkladem copingových strategií je kontrola situace, náhradní uspokojení, únik nebo vyhledávání sociální opory.

Když je kontakt založen na pouhém stěžování si, nemusí to vést k dlouhodobému poklesu stresu, ale jen k momentální úlevě. Pokud ale kontakt s druhými zahrnuje vedle emočního povzbuzení také popis problému, rozbor jeho možných příčin, debatu o alternativních řešeních a případně i nabídku konkrétní pomoci, je výsledkem obvykle snížená míra prožívaného stresu. V takových momentech se totiž kombinuje emocionální a instrumentální podpora (viz kapitola 2.1.3). **Dobře nastavené kolegiální sdílení profesních zkušeností právě takovou sociální podporu poskytuje, a tím vede k dlouhodobému snížení profesního stresu.**

Část 3: Principy kolegiálního sdílení

Aby kolegiální sdílení přineslo pozitivní výsledky, které jsme popsali výše, musí probíhat za určitých podmínek. Některé z nich byly naznačeny s ohledem na cíle, které kolegiální sdílení sleduje (např. důležitost zásad kooperativního učení nebo instrumentální podpora). V této kapitole budou principy a podmínky nutné pro příznivý průběh kolegiálního sdílení popsány podrobněji a systematičtěji.

Kapitola vychází primárně ze zjištění našeho výzkumu, konkrétně ročních případových studií na 15 základních školách, které využívají některé z technik kolegiálního sdílení. Jednotlivé techniky se liší svým konkrétním cílem a vyžadují různé podmínky a okolnosti. Přesto je ale spojuje několik společných principů, o nichž je nutné uvažovat před tím, než je kolegiální sdílení ve škole zaváděno, i průběžně během jeho existence. V jakých ohledech se snižuje efektivita kolegiálního sdílení, pokud tyto principy nejsou správně nastaveny, ukazuje i řada dalších výzkumů (např. Staempfli & Fairtlough, 2018; Hulusi & Maggs, 2015; Lazarová, 2010; Kasíková & Dubec, 2007; Glazer, Abbott & Harris, 2004).

3.1 Bezpečí

Základním předpokladem jakékoli efektivní techniky profesního sdílení je **pocit bezpečí** všech zúčastněných vyučujících. Výzkumy kolegiálního sdílení potvrzují, že bez existujícího pocitu bezpečí nemůže sdílení probíhat, resp. realizuje se jen formálně, ale nemá skutečný přínos pro profesní rozvoj a pro posilování pozitivních vztahů (Glazer, Abbott & Harris, 2004).

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 zkuše-

nostech 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? V úvahách, jaké podmínky nastavit a co případně změnit, je důležité vyjít z toho, 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.[8]

Hlavním faktorem, který má vliv na pocit bezpečí zúčastněných, je moc a kontrola. Kolegiální sdílení **nesmí 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. Výzkumy například ukazují, že když při setkání ředitelé poukázali na určité téma, vyučující pak měli tendenci se mu věnovat (Birchak et al., 1998). 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.

Na druhou stranu ale může být účast vedení podporou důležitosti kolegiálního sdílení a současně výrazem zájmu o vyučující. Pokud se lidé z vedení školy účastní kolegiálního sdílení s vyučujícími, přináší to výhody v podobě vzájemného poznání a pochopení toho, jak o vzdělávání uvažují běžní vyučující a jak vedení školy. Také to obvykle posiluje učitelské přesvědčení, že kolegiální sdílení je něco podstatného a hodnotného (Birchak et al., 1998).

Z našich výzkumných zkušeností i z dosavadních studií vyplývá, že se osvědčují různé podoby zapojení osob z vedení školy do kolegiálního sdílení v rámci učitelského sboru. Vždy záleží na tom, jaké jsou potřeby a podmínky konkrétní školy. **Modely účasti vedení na setkávání** mohou být následující:

---

[8] Významnou překážkou pro kolegiální sdílení může být nedostatek času, resp. zahlcení jinými povinnostmi. Pokud vyučující nestíhají své nezbytné úkoly, pokud se cítí vyčerpáni 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.

- pravidelná účast na všech setkáních,
- neúčast na všech setkáních,
- občasná účast v předem stanovených termínech,
- účast na žádost sdílející skupiny.

Nejde však jen o fyzickou přítomnost ředitelky či ředitele na setkání. Podstatný je také způsob, jakým vedení školy o kolegiálním sdílení hovoří a **jak je téma ve škole celkově komunikováno**. Birchak a kolektiv (1998) ve svém výzkumu zjistili, že vyučující vítají, když záměr zavést kolegiální sdílení je v předstihu představen na poradě a vedení o sdílení hovoří jako o součásti učitelství, nikoliv jako o nestandardním nároku a aktivitě navíc. To však musí vedení doplňovat tím, že zajišťuje vhodné místo a čas pro pořádání setkání a brání tomu, aby došlo k narušování jinými akcemi nebo k přetížení vyučujících.

3.2 Dobrovolná, nebo povinná účast

Model účasti na kolegiálním sdílení má zásadní vliv na pocit bezpečí. Obecně platí, že **dobrovolná účast je přínosnější**, neboť zvyšuje angažovanost, a tedy i otevřenost k výsledkům. Většina dostupných studií kolegiálního sdílení ve školách potvrzuje, že dobrovolnost je účastníky obvykle preferovaná a zároveň vykazuje větší účinnost z hlediska profesního rozvoje (např. Glazer, Abbott & Harris, 2004; Birchak et al., 1998). Podmínkou učení na základě zkušenosti totiž je, že jedinec musí přijímat zodpovědnost za své chování i za své učení.

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. Povinnost účasti bývá nastavena vedením školy, a proto může být interpretována jako snaha o kontrolu ze strany vedení školy.

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 nejaktivnější a nejprogresivnější, kteří jsou z hlediska profesního rozvoje nejdál. Přitom je ale kolegiální sdílení zvláště užitečné právě pro ty ostatní. Neochota 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.

V našem výzkumu jsme během případových studií na základních školách (podrobněji k metodologii viz kapitola 1.3) mapovali zkušenosti vyučujících s technikami kolegiálního sdílení, které na jejich školách probíhají. Dotazníkového šetření se zúčastnilo 177 osob. Z nich většina preferovala dobrovolnou účast (61 %), naopak pro povinnou účast bylo jen 20 %; výhody obou forem si uvědomovalo 13 % osob a nejistotu vyjadřovalo 6 % osob.

Vyučující v našem výzkumu uváděli, že pro dobré fungování školy je nutné, aby profesním **rozvojem procházel celý učitelský sbor**, nejen aktivní učitelky a učitelé. Příkladem je odpověď učitelky 2. stupně: *Vnímám je jako nástroj ke zlepšení fungování školy a něco, co po nás jako po zaměstnancích vedení může oprávněně chtít. Když se supervizí část lidí pravidelně nebude účastnit, brzdí se tím potenciální rozvoj pedagogického kolektivu jako celku.*

S tím souvisí uvědomování si nutnosti **komunikace napříč celým učitelským sborem**. Zvláště ve větších školách nemají vyučující běžně příležitost probírat do hloubky pracovní témata se všemi kolegyněmi a kolegy, ale orientují se jen na ty, s nimiž sdílí kabinet nebo se setkávají v různých projektech. Techniky kolegiálního sdílení nabízí možnost, aby se sbor setkal napříč „přirozenými" koalicemi. Takové postoje ilustrují následující odpovědi: *Je dobré, když se k problému/tématu mohou a vyjádří všichni, že všichni jsou součásti procesu a řešení.; Bylo velice přínosné pracovat s kolegy, se kterými běžně nespolupracuji (spolupracuji méně).*

Naopak, důvodem pro nepovinnou účast byla potřeba, aby se účastnili jen ti, kteří **mají zájem a chuť**, neboť takoví lidé jsou pak aktivnější a otevřenější, což efektivitu setkání posiluje. Pokud se vyučující účastní povinně, aktivitu odmítají a tím sdílení bojkotují: *Člověk by měl mít možnost volby, pokud se zúčastní ze své vůle (např. po předchozí dobré zkušenosti), je práce efektivnější a radostnější, lidé otevřenější; Kde není přirozený zájem, povinnost se bude míjet účinkem a ještě zatěžovat časem.*

Z uvedeného vyplývá, že není a priori dobře, pokud je účast dobrovolná, nebo povinná. Vhodnou variantu je vždy nutné zvážit s ohledem na možnosti a potřeby konkrétní školy a také prodiskutovat a obhájit uvnitř učitelského sboru.

3.3 Setkávání s vlastními, nebo s cizími

Setkání za účelem sdílení a rozboru zkušeností může být organizováno nezá-

vislou 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. Takové sdílení pak přináší viditelnější posuny školy jako celku.

Když se vyučující zúčastní **setkání mimo školu**, kde se potkají s lidmi z jiných škol, přináší to ale také určité výhody. Vzniká tím možnost srovnat různá prostředí a pracovní podmínky. Vidět, že na různých školách to funguje podobně, může přinést úlevu. Naopak to, co funguje jinak, může inspirovat ke změně. Setkání s vyučujícími z jiných škol také obvykle znamená méně obav, že to, co vyučující sdělují, může 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. Některá témata, zejména vztahy v učitelském sboru, lze řešit pouze interně.

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 škole, 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 (Lazarová, 2005). 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. Podle některých studií je účast externisty přínosná v tom, že vyučující cítí určitý závazek, protože externista kvůli nim přijel, a tedy se snaží čas s ním účelněji využít (Glazer et al., 2004).

Část 4: Techniky kolegiálního sdílení

Tato kapitola představuje konkrétní podoby kolegiálního sdílení. Na základě výzkumu v českých školách jsme pro publikaci vybrali pět technik kolegiálního sdílení, které jsou využívány nejčastěji a s jejichž nabídkou se školy mohou setkat. Výčet možných postupů tím ale není vyčerpán – existují i jiné cesty, jak lze systematicky kolegiální sdílení profesních zkušeností provádět; v našich školách jsou však ojedinělé.

Postupně nabídneme strukturované popisy supervize, intervize, balintovské skupiny, Wandy a mentoringu. Platí o nich, že se vyskytují jako samostatné formy sdílení ve školách. Z hlediska svých principů ale nestojí na stejné úrovni. Supervize a intervize jsou obecnější techniky sdílení; balintovské skupiny a Wanda představují konkrétní supervizní a intervizní postupy. Mentoring je postup zaměřený, na rozdíl od intervize a supervize, především na rozvíjení oborových a didaktických kompetencí. Navzdory těmto rozdílům však pro zjednodušení nazýváme všechny varianty technikami kolegiálního sdílení.

Na začátku kapitoly nabízíme stručné vymezení jednotlivých technik. V následujících podkapitolách pak je každá z nich podrobně popsána, a to ve shodné struktuře a s četnými příklady ze škol. Poslední podkapitola je věnována rozhodování o tom, kterou techniku zvolit pro konkrétní školu a jak ji zavést.

Techniky kolegiálního sdílení	
Intervize	je forma kolegiálního sdílení, které probíhá **uvnitř** organizace (např. školy) nebo profesní skupiny (např. školní psychologové) bez přítomnosti vedoucího externího supervizora. Skupina intervizi často iniciuje z vlastní potřeby. Je pro ni tedy typická dobrovolnost a rovnocenné postavení všech kolegů. Intervize se využívá v pomáhajících profesích jako **svépomocná forma rozvoje v oblasti profesních dovedností**. Ve školství se praktikuje minimálně v intervalu 1x za 2 až 3 měsíce. Může probíhat ale i častěji. Moderuje ji některý z vyučujících nebo školní psycholog/psycholožka. Moderátor intervizní skupiny nemusí mít specializovaný výcvik, ale zkušenost s vedením skupin je výhodou. Intervize probíhá formou volného sdílení nebo má strukturu podobnou supervizi. Může využívat i osnovu balintovských skupin nebo Wandy. V případě vleklých problémů nebo vztahových témat je vhodné využít externího supervizora a supervizi jako placenou službu.

Supervize	je **nástroj celoživotního profesního růstu** používaný v pomáhajících profesích. Supervize má vzhledem ke své historii propracovanou teorii a byla o ní vydána řada publikací, učebnic i výzkumných studií. Ve školství má supervize podobu dlouhodobého skupinového či individuálního setkávání pedagogických pracovníků se **supervizorem** v intervalu 1x za 2–3 měsíce. Supervizor/ka je odborník se specializovaným výcvikem v supervizi, školou je najímán/a **externě** a nemá s ní žádný jiný pracovní vztah. Smyslem supervize ve školství je rozvíjet profesní dovednosti vyučujících, posilovat vztahy v pracovním týmu a nacházet řešení problematických situací. Existuje supervize kazuistická (řešení problematických situací), týmová (posilování vztahů v pracovním týmu) a manažerská (supervize vedení školy). Supervize **není dohled ani nástroj kontroly**.
Konkrétní intervizní nebo supervizní postupy	
Balintovská skupina	je konkrétním intervizním a supervizním postupem, který je možné využít pro kolegiální sdílení **ve skupině**. Balintovskou skupinu může vést odborník zvenčí, ale i zaměstnanec školy, je tedy vhodná nejen pro externí supervizi, ale také pro intervizi. Má předem danou **strukturu** i časové ohraničení (30–45 minut na jedno téma). Hodí se zejména pro **řešení profesních témat jednotlivce**, který přináší vlastní příběh z praxe. Nehodí se pro tematiku vztahů v týmu a organizace práce. Cílem balintovské skupiny je umožnit jedinci, aby nahlédl svůj profesní problém z více perspektiv a s pomocí kolegů našel jeho řešení.
Wanda	je, podobně jako balintovská skupina, jedním z konkrétních postupů, které lze využít **ve skupině**. Cílem Wandy je rozvoj schopnosti reflektovat své profesní jednání a pochopit jeho příčiny. Wanda je vedena **facilitátorem**, který má v dané metodě odborný výcvik. Facilitátor může být buď interní (někdo ze zaměstnanců je ve Wandě vyškolen), nebo může být najímán externě. Silnou stránkou Wandy je skutečnost, že **byla vytvořena primárně pro potřeby školství**. V ideální podobě probíhají setkání vždy ve stejné skupině účastníků v průměru jednou za 4 až 6 týdnů. Podobně jako balintovská skupina má i Wanda předem danou **strukturu** setkání, ale jednomu tématu se věnuje větší časový rozsah. Jednotlivá setkání se týkají vždy jednoho konkrétního případu, který je dekonstruován a nahlédnut z různých perspektiv.
Technika zaměřená na předávání pedagogických zkušeností	
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 začínajícím kolegům, ale tak, aby mentor současně učitele podporoval v jeho autonomii, v hledání vlastních cest a řešení. Mentor je expertem v oboru a v metodách a postupech vedení druhých, současně je svým kolegům také **partnerem a průvodcem**. Existují dvě základní formy mentoringu: **individuální** (mentor vede jednoho kolegu) a **skupinová** (mentor pracuje s dvojicí nebo s větší skupinou osob).

4.1 Intervize

Intervize je forma profesního sdílení, která slouží k celoživotnímu učení a k rozvoji v pomáhajících profesích. Jde o skupinová setkávání kolegů v intervalu 1x za 2 až 3 měsíce, která nevede supervizor. Intervizi **organizuje některý z vyučujících nebo skupina společně**. Může jít o intervizi v rámci týmu jedné školy nebo o intervizní skupinu kolegů z různých pracovišť. Intervize je založena na potřebě aktérů diskutovat nad profesními problémy, zlepšuje spolupráci na pracovišti, pomáhá řešit složité situace nebo koordinovat péči o žáky.

Intervize je používána, podobně jako supervize, v pomáhajících profesích, tedy např. v oborech sociální práce, psychologie, psychoterapie nebo školství. Je vhodným formátem pro koordinaci uvnitř týmu (pracovníci ŠPP nebo SPC) nebo k síťování odborníků z různých pracovišť (např. pracovníci PPP, SPC, OSPOD). V porovnání se supervizí v ní podle některých autorů nedochází k hlubší reflexi vlastního profesního jednání, a to díky absenci vedoucího supervizora (Pačesová, 2004). Intervizi označují spíše jako diskusi o profesních problémech nebo jako rozmlouvání o případu mezi kolegy (Neumannová, 2008). Bogo (2005) označuje intervizi jako peer supervizi v rámci skupiny sobě rovných kolegů. Intervize tak klade větší nároky na dobrovolnost, sdílenou odpovědnost a ochotu všech zúčastněných spolupracovat (Proctor, 2006).

Pokud je na škole skupina kolegů, kteří mají motivaci ke vzájemnému sdílení, může být intervize vhodnou metodou zejména pro řešení dlouhodobých témat, jako je např. koordinace spolupráce v rámci ŠPP nebo péče o konkrétního žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Někdy naopak intervize pomáhá řešit problémy akutní. Těch je v každé škole mnoho. V prostředí školy může mít intervize ale i další důležitou funkci. Náročný rozvrh a časový stres mohou totiž někdy vyučující vést ke zlozvyku. Tím je sdílení informací o dětech, rodičích nebo spolupracovnících ve veřejných prostorách školy (na chodbě, v jídelně apod.). Takové setkání sice může vyučujícím přinést bezprostřední odreagování, nepředstavuje však dostatečný a především bezpečný prostor pro profesionální řešení. Zejména ve školství by mohla intervize pomoci zvýšit kulturu komunikace a pomoci zachovat respekt a úctu ke všem zúčastněným.

Specializovaný výcvik v intervizi neexistuje, ale je vhodné, aby ji vedl vyškolený jedinec (Franzenburg, 2009). V kontextu školství se často setkáváme s tím, že intervize je nabízená a vedená školní psycholožkou nebo psychologem (speciálním pedagogem/pedagožkou). Na některých školách se používá explicitní označení intervize. Protože se však zatím jedná o spíše cizí termín, který nemusí

být pro každého jasný, setkáváme se i se zástupným označením jako například „káva a čaj s psycholožkou“ nebo „popovídání se školní psycholožkou“.

4.1.1 Pro jaký typ témat a problémů je intervize vhodná?

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

- případové práce (témata spojená s konkrétním žákem, rodiči, školní třídou),
- koordinace péče o děti (zejména děti se speciálními vzdělávacími potřebami),
- koordinace činnosti ŠPP nebo menších skupin vyučujících – oproti poradě je zde možnost hlubší analýzy tématu,
- 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.

Zainteresovanost aktérů a jejich důvěrná znalost prostředí je současně benefitem i slabinou intervize. Není to pravidlo, ale zejména pro řešení vztahů v pedagogickém sboru nebývá intervize příliš efektivní metodou. Externí supervizor pomáhá mnohdy vztahy na pracovišti nahlédnout efektivněji, právě díky své nezaujatosti. Psycholožka základní školy k tématu říká: *Myslím si, že by se vztahy ve škole měly určitě řešit, ale pokud intervizi vedu já, tak raději zobecňuji. Nepovažuji za vhodné řešit konkrétní lidi. To bych nechala na externistovi.*

4.1.2 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 a chtějí se s kolegy podělit o nové možnosti práce, případně od nich načerpat zkušenosti, inspiraci, zpětnou vazbu a podporu. Důležitá je především otevřenost, ochota sdílet a schopnost poskytnout a přijmout zpětnou vazbu či komentář druhých. Ne každý nicméně musí hned mluvit otevřeně o všech svých problémech. Pro někoho je užitečné „jen“ poslouchat a získávat

nové náměty k přemýšlení. Začínající vyučující si mohou prostřednictvím intervize osvojovat nejen pedagogické dovednosti, ale i schopnost naslouchat a postupně ztrácet případný strach otevřeně mluvit o svých potřebách a případných obavách.

Účast vedení školy na intervizi je možná, ne vždy je však vhodná. V každém případě je nutné tuto skutečnost průběžně reflektovat a vyjednávat. Je nutné sledovat, zda přítomnost vedení nesnižuje otevřenost vyučujících, protože tím se celkově narušuje efektivita takových setkávání. Ředitelka z jedné ze sledovaných škol k tématu účasti vedení na intervizích řekla: *Pro vedení školy je určitě velký přínos, když ví, co učitelé řeší. Je důležité, aby znalo jejich názory a mělo informace. Na druhou stranu je možné, že vyučující se v přítomnosti vedení tolik neotevřou. Dokážu si představit, že nemusí být příjemné před vedením ventilovat osobní pocity. Je možné, že se vyučující obávají, že by je vedení nedokázalo nehodnotit. Přestože mohou být na škole dobré vztahy, tak pro vyučující může být vyprávění o tom, co nezvládají, citlivé. Zvlášť před někým, kdo rozhoduje o jejich penězích.*

4.1.3 Jaký je účel intervize?

Školní psycholožka, která vede intervizní setkání na jedné ze sledovaných škol, viděla účel intervize jasně: *Chtěla jsem pro učitele najít ještě kromě porady jinou formu setkávání. Takovou formu, která ale bude mít strukturu, výsledek a bude to více o hledání řešení, a nejen o postěžování si. Intervize by měla ideálně sloužit k sebereflexi, k zamyšlení se nad svojí prací. Vyučující si mohou uvědomit, co se v nich děje, jak je ovlivňuje určitý žák a jak oni zase ovlivňují jeho.*

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 sdílet a reflektovat v bezpečném prostředí svou práci a získat na ni i prostřednictvím zpětné vazby od kolegů nový pohled.

4.1.4 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 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. Pro motivaci k intervizi je podstatná dobrovolnost. Potvrdilo se to i v našem výzkumu. Paní učitelka k dobrovolnosti intervize uvedla: *Pokud vyučující nechce, tak nemá smysl ho nutit, naopak by se mu to mohlo znechutit. Myslím, že je důležité, abychom věděli, že máme příležitost intervize využít. Rozhodnutí je pak na nás.* Její kolegyně doplnila: *Já si myslím, že každý si musí k intervizi dospět sám. Že na ni bude mít časem chuť a dospěje k ní zkušenostmi. Obávám se, že pokud by měl k intervizi někdo odpor a byl by k účasti nucen, narušila by se důvěra všech.*

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. Ideální je 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. Ta může vypadat třeba následovně:

1) vzájemné naladění, „usazovací kolečko" – zde je možné použít nějakou aktivitu na začátek podle preferencí členů (někteří vyučující to vítají, někteří naopak) – například sebepoznávací, relaxační nebo výtvarné aktivity,
2) sběr témat – mapování, kolik témat se dnes nabízí k řešení – účastníci sdělují, s čím dnes přišli a zda chtějí něco konkrétního řešit, případně jak moc důležité pro ně je, aby se jejich téma řešilo,
3) plánování – intervizor plánuje možný rozsah témat vzhledem k časové dotaci, kolik témat bude možné stihnout, a rozhoduje, jak případně vybrat, která témata se budou řešit,
4) výběr témat, stanovení pořadí důležitosti – nejčastěji pomocí hlasování, ale je možné využít i jiné možnosti,
5) kontrakty učitelů s tématem (jejich otázky k tématu, co by potřebovali, co by mělo být výstupem) a hlubší představení tématu,
6) práce na jednotlivých tématech,
7) závěrečná rekapitulace a uzavírání (je možné opět využít některou aktivitu, záleží na zbývajícím čase a rozpoložení účastníků).

Na školách jsou k intervizi hojně využívány i konkrétní postupy Wanda a balintovské skupiny, které jsou popsány dále v textu. Jejich struktura je jasně daná a je důležité ji dodržovat.

Obecně platí, že veškerá pravidla (otevřenost skupiny, termíny, doba trvání, účast, struktura setkání a nakládání s důvěrnými informacemi) by měla být stanovena na úvodním setkání. V případě potřeby mohou být pravidla v průběhu práce reflektována. Na závěr roku je vždy vhodné provést zhodnocení.

4.1.5 Kdo intervizi vede?

Intervizi organizuje a moderuje některý z členů pedagogického týmu. V případě dohody se mohou účastníci v moderování střídat. Moderující intervizor nemusí mít speciální osvědčení ani výcvik. Důležitá je pro něj zkušenost s vedením skupin a důvěra ostatních členů sboru. Delší praxe v dané oblasti (vzdělávání, sociálních služeb atd.) je také výhodou. Vedení intervizní skupiny klade na jedince ale i další specifické nároky. Fakt, že je intervizor součástí školy, v níž intervize probíhá, tj. je v diskutovaných tématech přímo angažovaný, s sebou nese určité výhody i rizika. Na jednu stranu to umožňuje rychlou orientaci v tématu/problému; 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.

4.1.6 Jaká je časová náročnost intervize?

Setkání v rámci intervize by měla probíhat zhruba jednou za dva až tři 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. Každá škola si nicméně může intervaly mezi setkáními a dobu jejich trvání upravit dle své aktuální potřeby.

4.1.7 Jak je intervize náročná na prostor?

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. Některým účastníkům nicméně toto uspořádání nevyhovuje. Zejména ze začátku je proto možné

využít sezení kolem stolu. Pro zaznamenávání témat a poznámek se může hodit tabule nebo flip chart. Někteří vyučující preferují jiný prostor než školní třídu. Příjemnou změnou může být pracovna psychologa, sál dramatické výchovy nebo jiné místo školy, kde se vyučující cítí dobře a uvolněně. Je třeba zajistit, aby setkání nebylo přerušováno, takže by lidé neměli mít s sebou mobilní telefony a na dveře je dobré umístit upozornění. Důležité je vždy dbát na zachování diskrétnosti. Obsah sdělovaný na intervizi by měl být přístupný pouze účastníkům intervize. Není možné intervizi provozovat na veřejně přístupném místě (v kavárně nebo v parku), kde mohou citlivé informace slyšet i jiní lidé. Sdělování citlivých témat ve veřejných prostorách školy je jednou z velkých slabin školství. Hovořit spolu za zavřenými dveřmi je tedy nejenom podmínkou intervize, ale zároveň i projevem respektu a úcty k žákům a kolegům.

Příběh z praxe: Intervizí na obtížnou komunikaci s rodiči
Školní psycholožka v ZŠ Žlutá se v poslední době opakovaně setkává s tím, že někteří vyučující se cítí znejistěni 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 jako škola by se mu 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), aby 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 odkrýt různé podoby vztahů s rodiči a postupy, které fungují i nefungují. Intervize teď týmu vyhovuje, ale třeba se do budoucna otevřou i setkáním s „cizinci".

4.1.8 Intervize z pohledu vedení školy

Zatímco implementace supervize do školy bývá častěji úkolem pro vedení školy, zavádění a realizace intervize bývá spontánnější aktivitou vyučujících. Vždy ale tento krok podléhá diskusi mezi vedením a členy týmu, případně vedoucím intervizorem. V případě, že od členů sboru vzejde nápad na zavedení

intervize, vedení by mělo být o této aktivitě informováno a mělo by vyjádřit svůj postoj. Pokud vedení podpoří vznik intervize, mělo by tak učinit oficiálně a jasně. Zvyšuje tím pravděpodobnost jejího úspěchu. Zavedení intervize může pomoci účast vedení na prvním setkání či zmínka na poradě. Pokud už setkávání probíhají delší dobu, je důležité myslet na to, že by je vedení mělo podporovat průběžně, nejen na začátku. Pravidelná účast vedení na setkáních by měla být předmětem dohody všech účastníků.

Ředitelka jedné ze škol v rámci výzkumu popsala výhody intervize na základě srovnání s každodenní komunikací uvnitř školy: *Intervize je dobrá možnost, jak si popovídat v klidu, a ne na chodbě. Tolik věcí se řeší na chodbě! Na intervizi je příležitost ty problémy probrat, sdílet zkušenosti, najít nové nápady a vyventilovat se.*

4.1.9 Intervize z pohledu vyučujících

Zejména pro začínající vyučující může být sdílení profesních zkušeností na intervizi a předávání informací v rámci týmu důležitým prostředkem v profesním růstu. Sdílení přináší úlevu a zpětná vazba od kolegů pocit podpory a sounáležitosti. Učitel druhého stupně základní školy shrnul přínosy intervize následovně: *Já učím teprve dva roky, ale my tady máme především výbornou paní ředitelku. Ona s námi se všemi jedná otevřeně, velice dobře se s ní komunikuje. A tak jsme zvyklí i na té intervizi spolu mluvit. Osobně považuji za důležité hlavně slyšet kolegy, protože jsme veliká škola a já je ani všechny neznám. No a co se týče mě? Pomůže mi, když slyším od kolegů, že se cítí podobně nebo že řeknou, jo, to znám, to se mi taky děje. Hlavně ze začátku to pomůže získat sebedůvěru.*

Někteří vyučující vidí intervizi jako nástroj psychohygieny a jako prevenci vyhoření. Pro některé vyučující může ale sdílení profesních zkušeností paradoxně představovat stres a zátěž. To, co jinému přinese úlevu a větší sebevědomí, může ve druhém vzbuzovat pochyby a úzkost. Zejména představy o nikdy nevyzkoušené intervizi mohou být negativní. I s ostychem a strachem z toho „jít s kůží na trh“ je třeba při zavádění intervize počítat. Prolomit ledy pomáhá pozitivní zkušenost některého z členů skupiny nebo příklady dobré praxe kolegů z jiné školy. Pokud intervize vede školní psycholog nebo psycholožka, je postoj k intervizím ovlivněn i vztahem k němu/ní (uznání pozice psycholožky na škole). Vnímání intervize jakožto další povinnosti pro vyučující může negativně ovlivnit proces jejího zavádění. Proto by měla probíhat vždy v pracovní době.

Paní učitelka z malé městské školy, která se intervize účastní, k tématu intervize řekla: *Je to hlavně možnost mluvit v bezpečném prostředí, kde se nevynáší. Díky otevření různých témat mně začnou přicházet nové nápady a dostávám jiný pohled a zkušenosti.*

4.1.10 Intervize z pohledu školních psychologů a psycholožek

V kontextu školství bývá intervize iniciovaná a vedená často školním psychologem nebo psycholožkou. Tito odborníci k ní mají s ohledem na své vzdělání blíže než vyučující. Zejména v začátku praxe tak pro ně může být zavádění intervize na škole náročným úkolem. Z výzkumu vyplynulo, že školní psychologové a psycholožky by ocenili vzdělávání, které by je na vedení intervizních skupin připravilo. Vlastní sebezkušenost z intervizí nebo supervizí je také mezi psychology/psycholožkami vyhledávaná. Přestože tedy vedení intervizní skupiny formálně nevyžaduje speciální výcvik a osvědčení, jde o specifickou dovednost, které je třeba se učit. Pro začátečníky je vhodné využít návodnější postupy profesního sdílení s pevnou strukturou, kterými jsou níže popsané balintovské skupiny nebo Wanda. Zejména začínající školní psychologové a psycholožky si na vedení profesního sdílení netroufají kvůli krátké praxi a malé zkušenosti s vedením skupin. Věří, že delší profesní zkušenost jim přinese i větší jistotu, respekt a důvěru vyučujících. Naopak ti školní psychologové a psycholožky, kteří mají delší praxi a profesnímu sdílení se navíc aktivně věnují, jsou v jeho zavádění sebevědomější.

Školní psycholožka jedné velké základní školy popsala svou zkušenost: *Rozhodla jsem se pro zavedení intervize hned od začátku, co jsem nastoupila na školu. Měla jsem zkušenost se supervizí z primární prevence a věděla jsem, že je to užitečné. K vedení intervizní skupiny nemám sice žádný výcvik, ale snažím se využít svých zkušeností. Myslím si, že ve školství supervize a intervize chybí. Mají ji psychologové, lékaři, měli by ji mít i učitelé. Je to jiná varianta, která může pomoci. Řešit to pouze v kabinetu nestačí. Intervize může pomoci učitelům být otevřenější, profesionálnější, pročistí vzduch a dá nový náhled na sebe. Začátky s intervizí jsou ale těžké. Pro nováčka na škole může být těžké ji zavést. Pokud o tom někdo přemýšlí, doporučovala bych hlavně trpělivost a nevzdat to hned na začátku, i když nikdo nepřijde, a naučit se být striktnější ve vedení.*

Jiný psycholog myslí především na prospěch dětí: *Sdílení je přínosné jak pro vyučující a vedení školy, tak hlavně pro žáky. A o ty jde ve škole především.*

Psycholožka základní školy vyzdvihuje efekt intervizních setkání pro celý

tým a říká: *Tým školy má možnost poznat se navzájem, vzájemně se podpořit a předcházet potížím nebo nedorozuměním. Je to způsob, jak předávat informace a lépe porozumět problematice, tedy motivům, důsledkům a řešením.*

Jiná kolegyně zdůrazňuje náročnost učitelské profese a význam intervizních setkání pro psychohygienu vyučujících. *Učitelství je osamocené povolání a všechny nezpracované frustrace si učitelé nesou s sebou, což potom ovlivňuje vztah k dětem. Sdílení může přinést např. inspiraci do další práce a pocit, že v tom nejsem sám.*

Psychologové a psycholožky se shodují na tom, že i přes důležitost profesního sdílení je jeho zavádění ve školách obtížné. Pokud vedení školy tuto aktivitu podporuje, jsou šance na úspěch o hodně vyšší.

Školní psycholožka doplňuje: *Skupinové sdílení je na většině škol v ČR hrubě podceňováno. Považuji za klíčové, aby sdílení probíhalo v přátelském prostředí, řízeně. Aby nedocházelo k pusté kritice nebo zesměšňování problémů druhých. Klíčová je podpora vedení školy, které bude skupinové sdílení pedagogů považovat za nezbytné a vytvoří pedagogům pro to odpovídající podmínky.*

4.1.11 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 chuti 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.

4.1.12 Slabiny, problémy, překážky intervize

Pro intervizi je typická určitá ambivalence. Silné stránky a výhody intervize mohou být zároveň jejími slabinami. Je třeba je mít při organizování interviz-

ních 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 odstupu a nadhledu. 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.

Pokud se členové pedagogického sboru shodnou na tom, že jim intervize nepřináší požadovaný efekt, je namístě zvážit využití externě poskytované supervize. Intervize tak může být předstupněm na cestě k supervizi. Není však výjimkou, že na školách probíhají tyto aktivity paralelně.

4.2 Supervize

Supervize je nástroj celoživotního učení používaný v řadě pomáhajících profesí. V supervizi se dlouhodobě (po dobu několika let) jedenkrát za 2–3 měsíce skupinově nebo individuálně setkávají pedagogičtí pracovníci se supervizorem, tedy odborníkem **se specializovaným výcvikem v supervizi**. Cílem supervize je rozvíjet profesní dovednosti supervidovaných, posilovat vztahy v pracovním týmu a nacházet řešení problematických situací.

Supervize představuje důležitou oblast **profesního růstu**. Je běžnou součástí poradenství, psychoterapie a sociální práce, kde má svou tradici, a v některých organizacích (např. certifikované neziskové organizace) a u některých profesí (např. sociální pracovnice) je dokonce uzákoněná. V posledních letech je stále více žádána a oceňována i v dalších oblastech práce s lidmi, v pomáhajících profesích: v medicíně, školství, výchově či managementu (Broža, 2016; Vegláňová, 2013). Supervize vzhledem ke své tradici má propracovanou teorii, byly publikovány četné publikace o supervizi, existují výzkumy efektivity supervize a profesionalizované akreditované výcviky supervizorů (Matoušek, 2013;

Hawkins & Shohet, 2016; Kalina & Šimek, 2004; Valášek & Svobodová, 2002; Havrdová & Hajný, 2008).

4.2.1 Pro jaký typ témat a problémů je supervize vhodná?

Supervize se věnuje jakýmkoli profesním či pracovním problémům a situacím. Supervize může být **týmová** – primárně zaměřená na kvalitní fungování, spolupráci a komunikaci v pracovním týmu (Baštecká, Čermáková, Kinkor, 2016), **kazuistická** – věnuje se práci s klientem, žákem, třídou, rodinou či institucemi nebo **manažerská** – se supervizorem se schází vedení školy a řeší spolu otázky ze své perspektivy. Tematicky se pak na supervizích nejčastěji řeší vztahy s žáky, 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. Pokud téma přesahuje do osobní roviny učitele (je to téma vhodné spíše do osobní psychoterapie), pak je úkolem supervizora, aby rozhodl, co ještě do supervize patří a co již ne. Supervizor klade otázky. Zásadní otázkou supervize je: **Co je dobré pro vašeho žáka?**, neboť žák je považován za koncový článek, jehož prospěch je cílem a účelem supervize.

4.2.2 Pro které osoby je supervize vhodná?

Supervizi lze realizovat se všemi pracovníky ve škole. Primárně je určena pro učitele, vedení školy, pracovníky školního poradenského pracoviště, asistenty pedagoga a vychovatele. Lze však poskytnout supervizi i technickému personálu školy. Ve školství se supervize již realizuje v řadě mateřských, základních, středních, speciálních i jiných škol. Běžná je v poradenských zařízeních (PPP, SVP, SPC). Někdy se supervizně setkávají odborníci ze stejné profese z více různých škol na neutrální půdě (školní metodici prevence, psychologové apod.). Podmínkou supervize je určitá míra sebereflexe vlastní práce, není však nutná hned na počátku; v supervizi se supervidovaní profesionální sebereflexi učí a prohlubují ji.

4.2.3 Jaký je účel supervize?

Supervize je modelem učení se z vlastní práce. Umožňuje sdílení zkušenějších kolegů s mladšími a obráceně, a to pod dohledem zkušeného supervizora. 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 by měl být vždy **profit cílového klienta/žáka**. Tím se liší supervize od psychoterapie či poradenství. V supervizi se neřeší osobní ani rodinné potíže pracovníků. Supervize je **pracovní nástroj**. Jak již v textu zaznělo, supervize není nástrojem dohledu či kontroly, ale pokud by byl porušován cílový profit žáka, je supervizorovou etickou povinností to supervidovanému sdělit.

Supervize primárně není záchranná brzda při problémech ve škole, ale funguje spíše jako účinná **prevence**, tak, aby škola byla dobře připravená problémy zvládnout, až přijdou. Pokud supervizor vstupuje do již vyhroceného konfliktu, může pomoci s jeho řešením, ale je třeba mít na paměti, že supervize není všespásná.

4.2.4 Jak je supervize organizována?

Supervizi lze realizovat skupinově (např. celý první stupeň, druhý stupeň, všechny asistentky, všechny vychovatelky, celé vedení školy), se dvojicemi (např. ředitelka a zástupce či učitel a asistent pedagoga) i na individuální bázi – supervizor a jeden supervidovaný.

Důležité je supervizi potenciálním účastníkům správně představit, a to jak před samotným zahájením supervizí (v tom je klíčová role vedení školy), tak na začátku setkávání (to činí supervizor). **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 i se skupinami 20–30 osob. Záleží vždy na kontraktu a dohodě s konkrétním supervizorem, která se vždy uzavírá při přípravném setkání supervizora s vedením školy. Na kontraktu a rozhodnutí vedení školy záleží 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 nevyjímaje. Účastníci musí vědět, že sdílené informace nikdo nesdělí nikomu mimo setkání (zejména vedení školy, pokud na supervizi není přítomno). Vedení školy se supervizí účastnit nemusí, je však dobré, aby alespoň občas přítomno bylo a aby 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 potřeba 30 až 60 minut).

Supervizor účastníkům nedává zaručenou radu ani „kuchařku", jak se v daných situacích správně zachovat. Supervizor především klade otázky, v tom je jeho potenciál. Může poskytnout vlastní názor, pokud je na něj tázán. Úkolem supervizora je také korigovat průběh sdílení tak, aby nedocházelo k opuštění hranic profesního nástroje směrem k psychoterapii.

K popisu typické supervize lze využít slova jedné z respondentek výzkumu, učitelky prvního stupně základní školy. Supervize podle ní probíhá následovně: *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.*

Průběh se může lišit podle individuálních zvyklostí supervizora.

Obvyklé fáze jednotlivých setkání jsou:

1) vzájemné naladění, „usazovací kolečko",
2) sběr témat – mapování, kolik témat se dnes nabízí k řešení, „kontrakty učitelů", případné konsekvence z minulé supervize,
3) plánování – supervizor plánuje možný rozsah témat vzhledem k časové dotaci,
4) výběr témat, stanovení pořadí důležitosti (pokud je některý případ akutní, lze ho upřednostnit, pořadí tvoří supervizor společně se skupinou),
5) práce na dílčích tématech (většinou nelze postihnout všechna témata),
6) závěrečná rekapitulace a uzavírání.

Fáze v průběhu školního roku:

Počáteční kontraktování (stanovení zakázky/potřeb) s vedením školy a sku-

pinou učitelů, podepsání supervizního kontraktu. Jedná se o tzv. třístranný supervizní kontrakt.

Samotná supervizní práce v průběhu roku.

Evaluace proběhlého období, případná změna kontraktu (překontraktování).

4.2.5 Kdo supervizi vede?

Supervizor je člověk s akreditovaným specializačním vzděláním (což značí vysokoškolské vzdělání, cca 600 hodin psychoterapeutického a následně cca 400 hodin supervizního výcviku a tisíce hodin zkušeností s vedením týmů). Je školou najímán zvenčí, není tedy zaměstnancem školy a nemá k ní žádný jiný vztah.

Z podstaty své profese má být supervizor **průvodcem**, který pomáhá supervidovanému jedinci, týmu, skupině či organizaci vnímat a reflektovat vlastní práci a vztahy, být u nalézání nových řešení problematických situací. Supervize může být zaměřena na prohloubení prožívání, lepší porozumění, uvolnění tvořivého myšlení a rozvoj nových perspektiv profesního chování. Supervizor je vázán mlčenlivostí a nesmí o probíraných tématech mluvit s nikým mimo konkrétní supervizní setkání.

Supervize **není kontrola**. Supervizor nezprostředkovává ani konkrétní informace o proběhlé supervizi vedení školy. Vedení získá informace, jen pokud se supervizí samo účastní. Supervizor může napsat supervizní zprávu, ta však zůstává na obecné úrovni. Výrazná etika je součástí supervizní práce. Nezávislost supervizora je výhodná pro všechny a zároveň je obohacující, že supervizor prostředí konkrétní školy nezná příliš detailně – je totiž užitečný zejména svým pokládáním otázek. Supervizor sám pak dochází též do vlastní supervize, tzv. „supervize supervize“, kde reflektuje užívané postupy.

Supervize je ze své podstaty službou externí, již zmíněná intervize pak je formou sdílení, která je organizována bez přítomnosti externího subjektu. Objevují se i případy, kdy se role supervizora ujímá někdo z vedení školy. V tomto případě však existuje vysoké riziko potíží z konfliktu rolí.

4.2.6 Jaká je časová náročnost supervize?

Ve školství není určena četnost setkávání (oproti tomu např. v dětských domovech či v prevenci je nepodkročitelné supervizní minimum stanoveno standardy

na 3 setkání po 3 hodinách ročně). Praxe ukazuje, že pro udržení kontinuity se jako optimální ukazuje 4–5 setkání v rozsahu 2–3 hodin ročně.

4.2.7 Jak je supervize náročná na prostor?

Na supervizi není třeba speciálního vybavení, postačí běžná třída nebo sborovna, kde je možné uspořádat židle do kruhu. Kruhové uspořádání je velmi důležité – podněcuje otevřenou komunikaci. Dále je vhodný flipchart či tabule pro zápis témat, to však není zcela nezbytné, může postačit i tužka a papír.

> **Příběh z praxe: 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. Na základě doporučení ředitele z blízké školy se Helena domluvila s externím supervizorem na několika **individuálních sezeních**, 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 stála na počátku pozitivních změn. Nyní se ve škole otevřel prostor pro zavedení skupinové supervize pro celý pedagogický sbor (pokud by se tak stalo dřív, než si Helena ujasnila své priority, pravděpodobně by to nefungovalo). První setkání bylo povinné, další se realizovala 1x za 2–3 měsíce a od té doby jsou již setkání dobrovolná. Na začátku 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. Na supervizi nechodí sice všichni, velká část sboru si ale setkávání postupně oblíbila. Vztahy v kolektivu se výrazně zlepšují.

4.2.8 Supervize z pohledu vedení školy

Zavádění supervize do škol je primárně úkolem pro **vedení školy**. Je těžké

supervizi ve škole zavést? Ředitel speciální školy, který se rozhodl se supervizí týmu začít, reflektuje několik fází vyjednávání při zavádění služby, zejména začátek přinášel řadu otázek: *Kolegové mi položili otázku. Co mi supervize přinese? Všichni máme dlouholeté zkušenosti, všichni jsme prošli různými typy vzdělávání. Co nového se můžeme naučit? Na tuto otázku jsem neměl připravenou odpověď. Chvíli jsem jim chtěl vyprávět o významu sebereflexe pro práci s lidmi, o úlevě sdílet úspěchy i neúspěchy. Na to jsem dostal jasnou odpověď, že si o žácích povídají neustále, že si informace vyměňují okamžitě, když se něco stane. S tím jsem musel souhlasit. Jak vysvětlit, že sdílení v týmu, kde jsou přítomni všichni a které je strukturováno, má jinou kvalitu než povídání na chodbě? Při popisování významu supervize jsem narazil na mantinel. Je těžké předat osobní zkušenost, zážitek. Když někomu sdělím, že něco pro mne bylo přínosné, tak tomu nemusí zcela důvěřovat. V tuto chvíli jsem si přál mít někoho v týmu, kdo prošel podobnou zkušeností*.

Jiný člen vedení z jedné základní školy říká: *My bychom to chtěli, ale bude to těžký. Supervize je u nás sprosté slovo, stejně jako inkluze a evaluace.* Naznačují tím, že ve školství jsou „novinky" přijímány s určitou skepsí. Dalším problémem pak je nalezení finančních zdrojů (v současné době jsou využívány např. finance z tzv. šablon či prostředky na DVPP). Vedení škol se liší v tom, zda supervizi svému týmu nařídí povinně coby součást profesního růstu, či ji poskytne jako dobrovolnou alternativu pro motivované zájemce. Někdy přichází motivace i zdola, kdy některý z učitelů supervizi zažil jinde a přeje si její zavedení i ve škole. Zavedení supervize musí však ve finále vždy být rozhodnutím vedení. Vedení uzavírá se supervizorem písemný kontrakt (kdy společně definují potřeby školy a plánují průběh supervize), objednává službu pro svůj tým a platí ji.

Supervize může být chápána jako podpora týmu, služba pro učitele. Je však potřeba, aby ji učitelé nejdříve sami zakusili, aby mohli její benefity posoudit. Nezbytné je, aby supervize probíhala v pracovní době učitelů. Někde se supervize ve škole osvědčí, jinde ji nelze zavést ani po několika pokusech. *V téhle škole jsem to zkoušela zavést několikrát v průběhu posledních let, ale je tam taková klika lidí, co už tam učí 20/30 let a nikoho zvenčí mezi sebe nepustí, všechno vědí, nic nepotřebují, supervizi považují za zbytečnou*, říká ředitelka jedné z námi sledovaných škol.

4.2.9 Supervize z pohledu supervizora

Supervizoři, kteří se zúčastnili našeho výzkumu, popisují specifika supervizní práce ve školství následovně: Supervize do školství proniká pomalu a trpí

podobnými potížemi, jaké se objevovaly při zavádění v jiných resortech, např. v sociální práci, prevenci či ústavní výchově. Trpí takzvaně „dětskými nemocemi". Zásadním problémem **zavádění supervize** je podle nich skutečnost, že učitelé často nevědí, co je podstatou služby. Pojem supervize je často implicitně spojován s hodnocením, kontrolou či inspekcí. Supervizoři naopak představují supervizi především jako službu růstovou, podpůrnou, která ve výsledku vede k vyšším profesním kompetencím. Ve školství je tedy součástí supervize i osvěta o tom, co supervize je a co není. Pokud ani po několika setkáních supervidovaní nepřijmou, jak supervize funguje, anebo jsou jejich očekávání mylná, pak se jedná o velmi těžkou práci. Jak říká jedna ze supervizorek, pak jsou to hotové „uranové doly". Někdy ani není možné v supervizi pokračovat a spolupráce je z důvodu odlišných očekávání ukončena. Supervizoři coby respondenti našeho výzkumu hodnotí některé ze škol, kde se spolupráce nepodařila, následovně: *Tam už bych nejela ani za milion, strašně moc práce a nikam to nevedlo* nebo *Zkoušela jsem to dlouho, ale vždycky do toho někdo hodil vidle, pravděpodobně tam vůbec nebylo bezpečno…* Jinde se však práce dobře daří, učitelé si zvykli na supervizní způsob práce a profitují z ní. Supervizorka jedné ze škol říká: *Je radost vidět, že se supervize stala běžnou součástí, učitelé jsou otevření a pracovití. Na setkání přicházejí s připravenými tématy. I klima školy se postupně proměňuje k lepšímu. Problémy přicházejí, to je normální, ale o všem je možné mluvit.*

Jako další problém vystupuje otázka **financí**. Finance na supervizi jsou v oblasti školství spíše příležitostné (v rámci určitých projektů či šablon), obtížně se proto zajišťuje její kontinuita. S financováním souvisí i fakt, že učitelské týmy/sborovny jsou velmi početné (včetně např. asistentů pedagoga či vychovatelek školní družiny) a pro komplexní supervizi celé školy je třeba nemalých nákladů a často i více než jednoho supervizora.

Další z „dětských nemocí" supervize je otázka, zda by účast měla být pro učitele **dobrovolná, či povinná**. Učitelé jsou velmi vytížení a každá další povinnost může být na začátku vnímána jako obtěžující. Přetíženost učitelů tak mluví zároveň pro supervizi (pomůže jim) i proti ní (další povinnost navíc). Někteří pedagogové pak službu nikdy „neochutnají". Na to se váže i doporučení většiny supervizorů, že první setkání by mělo být povinné, aby všichni učitelé a učitelky měli možnost se se supervizí seznámit. Pak již je na rozhodnutí vedení, zda supervizi zavede povinně, či dobrovolně.

Nabízí se zde otázka **přítomnosti vedení školy** na realizované supervizi. Pokud je vedení na supervizi přítomno, ví, co jeho tým trápí a může na situaci reagovat. Zároveň mohou mít učitelé ostych před vedením mluvit o svých zdánlivých „selháních" či „slabostech" z obavy z hodnocení. Někteří supervizoři

trvají na přítomnosti vedení („s každou skupinou někdo z vedení"). V některých případech se cíleně organizuje supervize bez vedení nebo se vedení přizve jen na zakázku týmu. Většina supervizorů doporučuje cílené a naplánované kombinování. Vše lze ošetřit kontraktem na počátku spolupráce.

Další otázkou zavádění supervize je **charakter** probíraných **témat**. Při samotné supervizi mohou mít učitelé pocit, že je nutné přinést opravdu náročný nebo neobvyklý případ. Až postupem času zjišťují, že důležité je jejich prožívání situace a že cílem je pomoci jim samotným i ve zcela běžných situacích, které mohou pro ně být náročné. Velký význam zde má i kontinuita, která vede k navázání vzájemné důvěry, možnost přiznat slabost, požádat kolegy o pomoc. Respondenti z řad supervizorů se shodují, že ve skupinové supervizi postupně nastupuje výrazný efekt pozitivní copingové strategie – **sociální opory**. Pedagogové spolu soucítí, pomáhají si, podpoří se, spolupracují. Upozorňují také, že pokud na supervizi chodí jen část týmu, je služba pro školu jako celek jen částečná. Má určité benefity, ale jen omezený dopad.

Jak ukázal náš výzkum, supervizní setkání se postupně **vyvíjejí**, pro řadu učitelů může být překvapením, že na rozdíl od různých školení je třeba být na supervizi připraven („mít téma"), není zde možné vykonávat jinou práci (např. opravovat písemky), a pokud jednotlivec nemá téma, pak by měl pracovat pro druhé. (Obrácený postoj charakterizuje reakce jednoho z učitelů na začátku supervize: Když nemám vlastní téma, tak tady také musím být?)

Posledním rizikem, na nějž supervizoři upozorňují, je **záměna supervize s psychoterapií**. Je to způsobeno navozením důvěry v rámci kvalitní supervize. Jak se shodují respondenti výzkumu, je však úkolem supervizora, aby znovu připomínal, že se jedná o pracovní, profesní nástroj, kde samozřejmě hovoříme i o vlastních emocích a prožívání, ale stále se vracíme k zájmu klienta, žáka, který stojí na prvním místě. Cílem supervize je zkvalitňování profesionálně vedené výuky.

4.2.10 Supervize z pohledu vyučujících

Jako pozitivní se jeví reakce některých pedagogů, kteří supervizi zažívají a říkají:

- *Takhle se nikdy normálně nesejdeme.*
- *Je dobré, že to vidí někdo zvenčí.*
- *Konečně byl čas to probrat do hloubky.*
- *Na poradě řešíme jen organizační věci, tady konečně děti.*

- *Je skvělý slyšet, že to mají kolegové podobně.*
- *Je fajn, že nejsem největší lůzr. Myslela jsem, že se to děje jenom mně.*
- *Je fajn, že moje práce někoho zajímá.*
- *Pomáhá mi, že to kolegové také zažili.*
- *Děkuji za rady od kolegů, něco vyzkouším.*
- *Dneska to nebylo příjemný, ale jsem ráda, že jsme si to vyříkali, vyvětrali.*

Ozývají se ale i opačné hlasy:
- *Vždyť si o dětech povídáme furt… k tomu nikoho nepotřebujeme, nač za to platit?*
- *Když byla ve škole krize a lidi odcházeli, byla supervize fajn, ale teď to nepotřebujeme.*
- *Takhle odpoledne nemám času nazbyt.*
- *My všechno vyřešíme sami… já už učím 30 let, tak mě nic nepřekvapí.*
- *Když je zrovna klidný období, tak není supervize třeba…*
- *Bylo by fajn, kdyby byl supervizor k dispozici stále, hlavně když se něco stane.*
- *Bylo to strašný, hádali jsme se, některý brečeli, a pak to stejně dopadlo blbě (jedna učitelka dala výpověď, pozn.).*

Tyto výroky potvrzují, že reakce mohou být různé. Je prokázáno, že pokud supervizi učitelé 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 pracovní spokojenosti. Učitelé si supervize váží hlavně v krizových okamžicích. V klidných obdobích necítí tak silnou potřebu sdílet. K podobným závěrům dospěl i Halama (2012). V jeho textu paní učitelka popisuje supervizi jako záchrannou brzdu před vyhořením, protože „je spousta učitelů, kteří jsou už unavení těmi donekonečna stejnými věcmi, které řeší s dětmi, s rodiči. A taky zhoršujícími se podmínkami pro práci“ (Halama, 2012, s. 29–30).

Popis následující učitelky, respondentky našeho výzkumu, vystihuje podstatné **benefity** supervize, které nemusí být patrné na první pohled a jsou zejména dlouhodobé povahy: *Řeší se tam pro mě docela zásadní věci. Na první pohled to vůbec zásadně nevypadá. Je to taková forma řízeného rozhovoru nebo taková diskuze. Tím, jak nás je tam málo, tak každý musí být duchem přítomný, musí se nějakým způsobem zapojit… a otevírá se prostor pro dialog. Pomoc k ujas-*

nění, k uzdravení, k otevření vzájemné komunikace mezi lidma. A pak ten super pohled do nitra, ten vhled. Člověk si uvědomí určité věci, souvislosti, přemýšlí o tom z druhé strany.

Tato respondentka popisuje také **vývoj** služby: *Samozřejmě se to vyvíjelo. Nejdřív, když jsem slyšela to hrozný slovo supervize, tak jsem si říkala, to bude nějaká kontrola svrchu nebo nějaký pohled na něco... Ale teď beru supervizora jako nestranného člověka, který je schopen vyslechnout věci a ve spolupráci s námi je pojmenovat. I když zpočátku jsme k tomu neměli moc chuti, nakonec jsme si řekli to, co bychom si jinak neřekli.* Pracovat na supervizi musí všichni: *V supervizní skupině je to taková opravdová úzká spolupráce. Je to kruh. Ve středu toho kruhu zájmu je žák a my se točíme všichni kolem. A k tomu je potřeba sepětí se všemi, najít společnou řeč, společnou notu.* Supervizi je třeba dát čas: *Možná by bylo dobré si udělat víc času než jenom pár minut na obědě, když si teda potřebuješ s kolegyní říct, že její pravidla, která si ve třídě nastavila, ti přináší problémy ve tvé hodině.* Supervizor není ten, kdo dává rady a poskytuje řešení, to je pravidelným účastníkům zřejmé: *Rozhodně to není udílení rad a nějakých řešení, ale je to opravdu o tom hledat to řešení v sobě. Určitě je to dobré k aktivaci vlastních schopností a vlastních myšlenek. Je to způsob, jak najít řešení sama v sobě prostřednictvím zrcadla. Supervizor je tam k tomu, že to vede, řídí debatu a snaží se pojmout naše názory a připomínky. Pak se je s námi snaží vyřešit, snaží se s námi najít tu cestu. Už jenom ta možnost, že nás někdo vyslechne, že se na tu věc můžu podívat z různých stran, že to někdo vidí třeba úplně jinak, že můžu začít přemýšlet… Nacházím tam i povzbuzení. Když dojde ve škole k nějakému nedorozumění, tak si to můžeme tady vysvětlit, a říct si, že každý jsme na to koukali z jiného úhlu pohledu, prostě snažíme se najít cestu ven. Supervizor tam není pro kontrolu, ale pro podporu.*

Supervize, pokud ji učitelé zažívají, je vnímána jako spíše pozitivní zkušenost. Nejdůležitější je ale začít. Jak vystihla jedna z respondentek, platí zde pravidlo, které žáci znají ze školní jídelny: Nemusíš to jíst, ale měl bys to alespoň ochutnat.

4.2.11 Výhody, přednosti a silné stránky supervize

Nejvýznamnějšími benefity supervize 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 poklidných 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 a že supervizor je vázán danými etickými pravidly.
- Po zažité zkušenosti většinou mezi učiteli roste příklon k supervizi.
- Supervize je prevencí profesního vyhoření.
- Prostřednictvím supervize dochází ke zvýšení sebereflexe, roste profesionalita.
- Pravidelnou supervizí lze předcházet problémům v týmu a odcházení lidí ze školství.
- V příbuzných pomáhajících profesích má supervize dlouhou historii, kde je možné hledat inspiraci pro školství.

4.2.12 Slabiny, problémy a 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 supervize nepřináší kýženou změnu.

- 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 (potřeby školy, učitelů a nabídka supervizora) se nemusejí potkat. Primární funkcí supervize totiž není řešení vyhrocených konfliktů, supervize je v první řadě službou preventivní.

4.3 Balintovská skupina

Balintovská skupina je jedním z konkrétních supervizních a intervizních postupů, užívaných **ve skupině**. Často se využívá v podpoře psychologů a psychoterapeutů, ale může být velmi užitečná i ve škole. Některé její prvky využívají supervizoři, ale protože je detailně a srozumitelně připravená, **může být využita také méně zkušenou osobou uvnitř školy**. Průběh setkání má předem danou (pětistupňovou) **strukturu** a jasné časové ohraničení. Technika je zaměřena v prvé řadě na **řešení problémů** a umožňuje skupině dojít ke konkrétnímu cíli. To z balintovské skupiny činí techniku široce užívanou napříč obory.

Balintovská skupina stanovuje jasně dané role. **Vedoucí skupiny** průběh setkání moderuje. Ze svého středu pak skupina podle potřeby vybírá hlavního protagonistu – **vlastníka případu**, tedy toho, jehož problém bude skupina na daném setkání řešit.

Vznik tzv. balintovské skupiny byl významným mezníkem ve vývoji supervizních technik a fenoménu supervize jako takové. Michael Balint (původním jménem Bálint Mihály) byl psychoterapeut maďarského původu, který působil v šedesátých letech dvacátého století ve Velké Británii. Zde začal v roce 1948 pořádat semináře pro manželské poradce a později pro lékaře, v nichž uplatňoval předem připravený průběh sezení, zaměřený na to, jak jednotlivec-profesionál prožívá konkrétní případ ze své praxe. V padesátých letech vydal Balint svou základní práci *Lékař, jeho pacient a nemoc*, kde popisuje průběh a výsledky těchto setkání. V šedesátých letech se model balintovských seminářů rozšířil i mimo lékařské prostředí. V naší zemi pak byly balintovské skupiny až do roku 1989 prakticky jedinou formou supervize, přestože na západě se supervize jako taková dále proměňovala a vyvíjela směrem ke svébytnému oboru (Pačesová, 2004).

Počátky balintovských skupin u nás jsou spojeny se jmény Skála – Urban – Rubeš (dále jen SUR). Psychoterapeutický výcvik SUR zajišťoval pro své absolventy tříletou supervizi právě ve formě balintovských seminářů. V 80. letech doc. Skála pracoval s balintovskými skupinami v oblasti vězeňství a soudnictví, pracoval ale i se skupinami učitelů. Počátkem 90. let se objevily možnosti soustavnějšího vzdělávání v supervizi. Byla založena Pražská psychoterapeutická fakulta s vlastním systémem vzdělávání. Supervize je zde nedílnou součástí vzdělávání psychoterapeutů (Kratochvíl, 1997; Rollová, 2001). Pro svůj **univerzální jazyk** se formát balintovské skupiny úspěšně rozšířil do řady dalších oborů včetně školství, a to přesto, že u nás v současné době neprobíhá žádný

výcvik ani školení, zaměřené specificky na tuto techniku. Vedení balintovské skupiny však patří k dovednostem řady supervizorů a také dalších odborníků, kteří vedou skupiny profesionálů v pomáhajících profesích.

Pro **učitele** dnes formát balintovských skupin nabízejí některé pedagogicko-psychologické poradny nebo neziskové organizace. Výhodou takových setkávání je naprostá anonymita případů a prostor řešit své téma v nezávislé skupině. To mnoha vyučujícím vyhovuje. Na druhé straně zde chybí kontext dané školy a není tu podpora od členů vlastního týmu, která by pak sytila pozitivní klima v týmu. Tím se ztrácí jeden z pozitivních efektů balintovské skupiny jako formy supervize. Balintovskou skupinu však může pro svůj pedagogický sbor nabízet i škola, a to jak za pomoci externisty, tak také jako formu intervize uvnitř týmu. V následujícím textu se budeme zabývat balintovskou skupinou jako technikou sdílení, využívanou **uvnitř školy**.

4.3.1 Pro jaký typ témat a problémů je balintovská skupina vhodná?

Klíčovou roli v balintovské skupině hraje **prožívání** problému jednotlivcem. Balintovská skupina je vhodná zejména pro situace, kdy vyučující přichází do skupiny kolegů s konkrétním tématem, se kterým si neví rady. Balintovské skupiny se tedy hodí zejména pro řešení jednotlivých profesních problémů. To může být například:

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

Naopak balintovská skupina není vhodná pro řešení problémů, které se přímo týkají více lidí ze skupiny, tj. např.:

- 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.

4.3.2 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 vedením a týmem existuje základní důvěra, díky níž se vyučující (či jiní pracovníci školy) neobávají svěřit se před ostatními se svými problémy.

4.3.3 Jaký je účel balintovské skupiny?

Účelem balintovské skupiny je především **podpora jednotlivci** v obtížném profesním tématu, které sám přináší. Balintovská skupina poskytuje emoční podporu ze strany skupiny, nabídku různých perspektiv a prostor zorientovat se v problému. Umožňuje vnímat konkrétní problematickou situaci z více úhlů, s tím, že celá skupina je tu pro jednoho, kterému se věnuje plná pozornost. Především ale přináší konkrétní návrhy na **řešení** problému. Vedle toho má druhý přirozený efekt, a tím je růst otevřenosti a sdílení ve skupině a prostor pro zúčastněné, aby se inspirovali příběhem kolegy/ně, podobně jako je tomu u všech dalších forem kolegiálního sdílení.

4.3.4 Jaká je organizace balintovské skupiny?

Skupiny se mohou scházet opakovaně, například i každý týden. Balintovskou skupinu je možné realizovat jako poměrně krátké sezení, které vede k okamžité podpoře a nalezení řešení v každodenních situacích školního života.

Cíl setkání může mít více podob. Původně je balintovská skupina organizována se zaměřením na jedince. V některých školách ale techniku uzpůsobují tak, aby přinesla řešení problému, který sdílí více učitelů, například konflikt mezi žáky, který dopadá na celou třídu a týká se všech jejich vyučujících. Taková balintovská skupina se pak stává více „společným přemýšlením o problému“ než prací skupiny pro jednoho z jejích členů.

Přestože jednotlivé školy si mohou techniku uzpůsobovat pro své potřeby, základní struktura setkání zůstává stále stejná. Balintovská skupina funguje na bázi **pětistupňového modelu**, tzn. že setkání má pět fází.

Časové rozmezí jednotlivých fází se v různých doporučeních liší, většinou

se předpokládá zhruba deset minut na každou fázi. Nejdůležitější je, aby byl časový rámec předem stanoven a alespoň přibližně dodržen. Celková doba setkání by se neměla překročit. Podobně jako u jiných technik kolegiálního sdílení je totiž respektování časového ohraničení jednou ze záruk atmosféry bezpečí. Stejně tak je důležité dodržovat plánovaný čas začátku setkání. Pokud se ukáže, že je třeba se některému aspektu problému ještě věnovat, je možné, aby jej daný člověk přinesl do skupiny znovu příště jako nové téma.

Jednotlivá setkání vždy začínají přivítáním. Následně vedoucí skupiny stručně zopakuje, jaká jsou pravidla skupiny (budeme pracovat v pěti fázích, vedoucí bude hlídat čas, věnujeme se případu, který vlastník případu přinesl, a dodržujeme pravidlo, že žádné informace ze skupiny nebudeme vynášet mimo skupinu).

Poté jednotlivci sdělují, jaké problematické situace přinášejí. Je možné je napsat na tabuli a připsat k nim i jména těch, kteří je navrhují. Potom z nich skupina vybere jeden konkrétní případ, kterému se bude nyní věnovat. Pokud je setkání plánováno na dvě témata, hned na začátku skupina vybere obě témata. Je dobré začít s případem, který někdo z účastníků prožívá jako naléhavý. Poté přicházejí jednotlivé fáze balintovské skupiny:

1. Expozice případu
Hovoří vyučující, který prezentuje vlastní případ z praxe (vlastník případu). Účastníci skupiny mlčí.

2. Otázky
Účastníci se ptají tak, aby si doplnili informace, které nebyly sděleny. Vedoucí skupiny dbá na to, aby nebyly pokládány návodné ani manipulativní otázky, aby nebyla „shazována" důstojnost vlastníka. Skupina se drží tématu a účastníci se ptají na konkrétní případ. Dříve než si každý udělá vlastní obrázek o situaci, snaží se zjistit co nejvíce podrobností. Vlastník případu odpovídá jen na položené otázky.

3. Asociace/Fantazie
Teď hovoří účastníci skupiny. Všichni se snaží vcítit do chování vlastníka případu i lidí v jeho okolí. Připomínají si podobné události z vlastní zkušenosti a sdělují dojmy, pocity, asociace i příběhy, které jim to připomíná. Mohou se vyjádřit ve smyslu „Napadá mě…", „Mám takovou představu…", „Vzpomněl jsem si na…", „Vidím tě např. jako hrdinu z pohádky, který…". Každý z členů

skupiny může v tu chvíli říci, jaké má s příběhem spojené nápady a fantazie i to, jak rozumí prožívání vlastníka případu. Ten tak dostane celé spektrum možných úhlů pohledu. Vlastník případu v této fázi mlčí.

4. Praktická doporučení a rady
Také v této fázi setkání hovoří pouze účastníci skupiny. Skupina nyní generuje praktická řešení. Vlastník příběhu dostává rady ve smyslu „Já na tvém místě bych…" nebo „Mně se osvědčilo…". Vlastník případu mlčí, nijak nehodnotí to, co slyší. Jedná se pouze o nabídky možných cest a řešení. Ne všechny nápady musejí vlastníkovi 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. Důležité je také ocenění prezentujícího učitele za odvahu přednést svůj případ.

5. Rekapitulace vlastníkem případu
V tuto chvíli mluví jen vlastník případu. Může v této fázi poděkovat, může sdělit, které náměty pro něj byly přínosné, co ho zaujalo, oslovilo, případně co si potřebuje ujasnit nebo co chce skupině sdělit. Není to jeho povinnost, záleží na vlastníkovi 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.

Případ je touto fází uzavřen a skupina se k němu nevrací. To neznamená, že o něm nesmí už nikdy v budoucnu mluvit, ale nyní je třeba zachovat prostor, kdy je téma „ukončené" a dál se nerozebírá. Nedokončujeme téma na chodbě, po sezení, mimo daný prostor skupiny. Toto ukončení je důležité jak pro vlastníka případu (potřebuje čas a prostor, aby zpracoval, co slyšel), ale také pro ostatní, kteří také mohou prožívat nějaké změny, spojené s průběhem skupiny. Stejně jako u jiných podob supervizní práce i zde je třeba respektovat pravidlo nevynášení informací mimo skupinu, s tím, že se můžeme domluvit na tom, do jaké míry a jakým způsobem budeme konkrétní téma dále probírat. Je

důležité mluvit v budoucnu s dalšími osobami k tématu jen obecně, rozhodně ne v souvislosti s konkrétními lidmi a jejich prožitky, které byly sděleny na skupině. Je pak věcí každého účastníka, nakolik chce sdělovat v budoucnu své osobní prožitky spojené se skupinou, vždy je však nutné brát ohled na soukromí ostatních.

4.3.5 Kdo balintovskou skupinu vede?

Balintovskou skupinu může vést **externí supervizor**, ale také přímo **člen pedagogického týmu** (například jeden z učitelů, školní psycholog, výchovný poradce). Je třeba, aby vedoucí skupiny byl ve vedení skupiny dostatečně proškolen a aby znal dobře svou roli. Výhodou je zkušenost vedoucího ve vedení skupiny a v supervizních technikách, neboť pak může lépe zvládnout případné obtížné situace, kdy je třeba psychologicky ošetřit členy skupiny.

Vedoucí skupiny:

- funguje jako vnímavý a citlivý moderátor procesu,
- neměl by se osobně vyjadřovat 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.

4.3.6 Jaká je časová náročnost balintovské skupiny?

Každé téma (příběh) zabere zhruba **třičtvrtě hodiny**. Pokud chceme probírat jen jedno téma, je tedy možné celou skupinu plánovat na zhruba třičtvrtě hodiny plus krátký čas na úvodní přivítání a ukončení. V rámci sezení trvajícího hodinu a půl je tedy možné probrat dva problémy (dva různí vlastníci případu).

4.3.7 Jak je balintovská skupina náročná na prostor?

Balintovská skupina není náročná na prostor. Stačí, když najdeme klidné místo, kde si všichni účastníci mohou pohodlně sednout, všichni na sebe navzájem vidí a nejsou zde nadbytečné bariéry. Je důležité, aby prostor a jeho uspořádání pro skupiny všem vyhovovaly a aby skupina nebyla zvenčí nijak rušena. (Není vhodné realizovat skupinu v místě, kam běžně vstupují další lidé.) Během trvání skupiny nikdo nepřichází, ani neodchází.

V následujících oddílech analyzujeme praktickou zkušenost s balintovskou skupinou v jedné z námi sledovaných škol.

Příběh z praxe: Balintovská skupina jako první krok
Učitelka češtiny Monika je druhým rokem metodičkou prevence a rozhodla se do své práce zahrnout také péči o zdravé pracovní prostředí pro učitele. Protože sama se již delší dobu potýkala s nastavením zdravých hranic mezi prací a volným časem, začala se více zajímat o problematiku vyhoření a možnosti jeho prevence. Pokusila se přesvědčit vedení školy o výhodách případné pravidelné supervize, která by učitelům ulevila, ale vedení školy, které samo zápasí s vlastním přetížením, neprojevilo hlubší zájem. Společně se školní psycholožkou a výchovnou poradkyní se proto rozhodly nabídnout kolegům a kolegyním intervizi formou balintovské skupiny. Školní psycholožka nedávno dokončila výcvik ve skupinové psychoterapii, a protože balintovská skupina nabízí schůdný a jasný formát, rozhodla se coby začátečník vyzkoušet právě tuto metodu. Na první setkání dorazilo sedm vyučujících. Protože ve skupině byla zřejmá obava mluvit, rozhodla se Monika nabídnout vlastní profesní problém: svůj pocit celkového přetížení z práce a rostoucí nechuť do dalších a dalších aktivit školy. Ostatní na její téma živě zareagovali a bylo zřejmé, že otázka vyčerpání ve škole silně rezonuje. Po setkání přišly za Monikou dvě kolegyně s poděkováním, že téma za sebe otevřela, protože samy bojují s podobnými pocity, ale bály se o tom mluvit. Ukázalo se, že řada učitelů se obává mluvit o přetížení, protože by se mohlo zdát, že nechtějí spolupracovat na smysluplné vizi školy a že s ostatními „netáhnou za jeden provaz". Přestože balintovská skupina není určena k řešení problémů, které se úzce dotýkají všech členů skupiny, podařilo se skrze Moničin příběh otevřít donedávna tabuizované téma. Iniciátorky setkání se rozhodly pokračovat v setkávání v balintovské skupině nad jednotlivými otázkami jejich práce a téma přetížení vyučujících znovu otevřít na konzultaci s vedením školy.

4.3.8 Balintovská skupina z pohledu vedení školy

Škola, kterou jsme v rámci výzkumu sledovali, zaváděla balintovskou skupinu jako první zkušenost s organizovaným kolegiálním sdílením vůbec. Ředitelka školy přišla do vedení před rokem, a to s ideou proměny školy v otevřenou, progresivní instituci, orientovanou na spolupráci s místní komunitou. S sebou přivedla několik vyučujících s podobným zaměřením a společně iniciovali řadu

změn (vznik aktivit, zapojujících rodiče žáků; výuka venku; badatelská výuka; formativní hodnocení atd.). Jedna z nových učitelek měla z dřívější práce v sociálních službách zkušenosti s kolegiálním profesním sdílením, konkrétně s formátem balintovské skupiny. Když ředitelce navrhla pravidelné intervizní setkávání v balintovské skupině, získala okamžitě podporu.

V rozhovoru ředitelka reflektovala inspiraci, kterou získala při dřívějším pobytu v USA, kde se setkala s programem *Teachers helping teachers* (Učitelé pomáhají učitelům). Rozhodla se podobnou tradici zavést. Skupina vyučujících ve škole, kteří projevili zájem, nazvala setkávání zkratkou ADHD (A dáme hlavy dohromady). Ředitelka měla zpočátku obavy, zda formát, který se zaměřuje na jednotlivce, bude přinášet to, co pro školu hledá: konkrétní řešení a jasný výstup pro problematické situace. *Trochu mě překvapilo a zklamalo, že se skupina orientuje jen na jednotlivce, ale pak jsem viděla, že ve skutečnosti to má dopad na všechny a že to funguje. Byla bych ráda, kdyby se v naší škole podobné setkávání stalo dobrým zvykem.*

Ředitelka námi sledované školy rozumí balintovské skupině více technicky, než jak je zvykem v psychoterapeutických kruzích. Tam je skupina v prvé řadě důvěrným, bezpečným prostorem pro sdílení obtížných témat, a to samo o sobě stačí. V této škole jako by se vyučující více shodovali na dalším, specifickém cíli skupiny, který je pro ně prvotní: „společně vyřešit problém" a využít toto řešení také pro další podobné případy. Škola si tedy techniku mírně upravila a přidala poslední bod, nazvaný „výstup pro praxi", tedy jakési ponaučení pro další podobné situace.

Jednou tak vyučující v rámci balintovské skupiny probírali téma, které se týkalo celé skupiny: akutní situaci konfliktu mezi dvěma skupinami dívek z osmé třídy. Vyučující se téhož odpoledne po konfliktu společně sešli, a aby nestrávili zbytečný čas povídáním mimo téma, zvolili právě formát balintovské skupiny. Skupinu vedla učitelka, která měla s vedením skupin zkušenosti z předchozího zaměstnání. Třídní učitelka zmíněných dívek dostala podporu od skupiny kolegů a řadu doporučení, jak s dívkami jednat. Na konci setkání ale skupina společnými silami vytvořila také plán, jak budou jednotliví učitelé v případu dále jednat. Ředitelka školy měla v dalších dnech roli byrokratické autority: udělila kázeňské tresty několika žákyním za napadení spolužačky. Metodička prevence zahájila práci se vztahy a pravidly chování ve třídě. Také další učitelé této třídy se domluvili, že budou na celý incident reagovat ve vzájemné shodě. Účastníci oceňovali, že informace o případu sdílejí všechny důležité osoby mezi sebou a že díky tomu nevzniká zbytečný komunikační šum.

Jedná se o legitimní přístup. Jeho výhodou je využití balintovské skupiny jako nástroje pro řešení, nevýhodou pak to, že se poněkud ztrácí prostor pro soustředěnou péči o jednotlivce. Současně se tímto na cíl orientovaným přístupem vytrácí jistá otevřenost k průběhu setkání. Některé setkání totiž nemusí přinést žádné viditelné řešení, a přesto může mít pro jednotlivce hluboký význam. V námi sledované škole se však osvědčily oba způsoby využití: jak „obyčejné" balintovské sdílení, tak i setkání s výstupem pro praxi. Obě mají v běhu školního života své místo.

4.3.9 Balintovská skupina z pohledu vedoucí skupiny

Impulz k zavedení balintovské skupiny přišel na námi sledované škole „zdola": skupina vyučujících měla potřebu více a častěji mluvit o žácích, hledat a realizovat příklady dobré praxe ve výuce a společně se více zamýšlet nad svou prací. Vedoucí skupiny, učitelka čtvrté třídy, tuto potřebu sdílela: *Já potřebuju nějakou podobu kontaktu. Já si neumím představit, že bych pracovala úplně sama, na vlastní pěst. Potřebuju prostor, abych ty věci mohla sdílet, abych slyšela, jak to vidí druzí, vždyť mě to obohacuje!*

Formát balintovské skupiny vyučujícím vyhovuje, protože u jednodušších případů na jedno téma postačí i půlhodina (některé fáze jsou pouze pětiminutové). *Mně se ohromně líbí, jak je to jasné a pevné, že se nezabere zbytečný čas. Prostě třicet minut a dost, máme hotovo. Navíc je to jednoduché, takže to může využít prakticky kdokoli.*

Vedoucí skupiny v souladu s praktickým uvažováním ředitelky nabízí vedení techniky i dalším, méně zkušeným kolegyním: *Já jsem mezi kolegyně distribuovala takové návody a už se několik skupinek díky tomu sešlo. Normálně se dohodli, kdo to povede, a probrali nějaký konkrétní problém se žáky, u kterého prostě nemusejí být všichni. To stačí, když se sejde těch čtyři pět lidí.* Pevná struktura skupiny je pro začátečníky a pro ty, kdo nejsou proškoleni ve vedení skupin, dobře stravitelná. Je tu však současně řada rizik, například objeví-li se emočně náročné téma anebo obtížnější průběh setkání, případně další situace, které zkušený a proškolený odborník lépe rozpozná a může účinněji pomoci.

S dosavadním vývojem balintovských skupin ve škole je původní iniciátorka skupin spokojená a budoucnost vidí optimisticky. *Já doufám, že budeme tu školu postupně proměňovat. Chtěla bych, aby si každý tu skupinku alespoň jednou dvakrát vyzkoušel, aby věděli, co to je a co jim to může přinést. Ale bude to po malých krůčcích, s tím já počítám. Nejsem příznivcem velkých revolucí, raději mám evoluci.* Vedení školy spolu s vedoucí skupiny očekává, že se počáteční

nedůvěra kolegů a kolegyň k jakémukoli sdílení postupně otupí. Nyní společně vymýšlejí, jak skupinky nastavit, aby probíhaly skutečně pravidelně a aby nebyly rušeny kvůli jiným akcím, jak tomu bylo doposud.

4.3.10 Balintovská skupina z pohledu vyučujících

V rámci výzkumu jsme hovořili s jedním z účastníků skupin, učitelem, který je ve své profesi spokojený, má řadu nápadů a ve škole prosazuje inovativní pedagogické formáty. Vznik balintovské skupiny ve škole rád podpořil svou účastí. V minulosti ho frustrovala účast na pedagogických radách: *Dvě hodiny sedíte, každý čte traktát o své třídě, vy to posloucháte a na konci nevíte nic. Už mě to nebaví – pravidelně dostávám nálož zbytečných informací a přijde mi to jako špatně využitý čas.* Návrh na intervizní balintovskou skupinu pod vedením kolegyně považuje za smysluplný: *Stále mi chybělo otevřít ta témata úplně, jinak než na poradě. Když někdo řekne, že jeho třída je náročná, chci se ptát, a co s tím? Nebo, jak to, že my s tím problém nemáme a vy ano? Chci více diskutovat o dětech.*

Na jednu z prvních balintovských skupin přinesl tento učitel následující téma: *Žákyně sedmé třídy má vážné výukové potíže a špatný prospěch; současně se jeví jako poměrně šikovná a talentovaná. Jak s ní pracovat, aby mohla využít svůj potenciál a dobře prospívala?* Skupina učitele podpořila v hledání cesty a domluvili se společně na tom, jak budou dále postupovat: třídní učitelka následně zajistila schůzku s rodiči žákyně, nabídla jim návštěvu poradny a tým učitelů bude dále rozvíjet otázku účinné motivace žákyně. Skupina se totiž shodla, že u dané žákyně vnímají jako klíčový právě problém vnitřní nejistoty a motivace k učení.

Skupina, v souladu s pravidly balintovské skupiny, téma pojednala jako profesní problém jednotlivce. To však mělo pro vlastníka případu výhody i nevýhody. *Mně to moc pomohlo, dokonce víc, než jsem čekal, protože jsem si znovu ujasnil, jak ten problém vnímám, a na řadě věcí jsme se s ostatními shodli. Ale současně mi vadilo, že jsem se nemohl v některých fázích vyjádřit. Měl jsem takové vnitřní pnutí.*

Účastníci skupiny hodnotili pozitivně jasně daný rozsah sezení a byli v tomto ohledu ve shodě s vyučujícími, kteří zažili i jiné formy supervizní práce: *Je tam dodržený čas a zajišťuje se nějaká pevnost tématu. Přijde mi skvělé, že se „jen" netlachá a neztrácí se hlavní myšlenka.*

Jako jednoznačné negativum pak účastníci skupiny vnímají neúčast klíčových kolegů a kolegyň, kteří ve třídě také učí. Během sezení došlo k posunu

v řešení případu dané žákyně, ale vlastník případu je stále považuje za nedostatečné: *Já tam potřebuji i ty, kteří tam chodit nechtějí. Je mi líto, že tam nechodí. Na jednu stranu jsem rád, že se tam scházejí lidé, které to zajímá, ale jsem pak frustrovaný z toho, že se to v reálu nikam neposune. Já teď mám jasno v tom, jak chci s Míšou dál pracovat, ale chybí mi tam spolupráce jejího matikáře, češtinářky, lidí, kteří ji učí klíčové předměty.* Tím se znovu potvrzuje, že balintovskou skupinu lze sice upravit více směrem ke společnému řešení, které bude mít dopad na více zúčastněných, ale skutečný dopad, stejně jako u jakékoli jiné techniky sdílení, je dán složením skupiny. Balintovskou skupinu lze tak sice využívat nejen k práci s prožíváním jednotlivce, ale i k technické změně ve skupině – rozhodující však je účast všech důležitých osob a klíčovou roli ve výsledku práce může sehrát faktor dobrovolnosti (viz kapitola 3.1).

Ukazuje se, že na pevný formát skupiny, kde v určený čas mluví vlastník případu, ale po většinu času pak musí mlčet, je nutné si zvykat a současně není zcela flexibilní tam, kde se více lidí chce společně domluvit na postupu. Nejvhodnější je ve chvíli, kdy jeden z vyučujících řeší něco, co se týká především jeho samého. Tak tomu bylo tehdy, kdy jedna z kolegyň promluvila o svých obavách, kdy se rodiče její žákyně rozhodli k velké životní změně, a ona jako učitelka prožívala bolestný dopad, který to mělo na dítě samotné. Ve skupině dostala potřebnou podporu, podařilo se jí odpoutat se od pocitu bezmoci a soustřeďuje se teď více na to, co pro žákyni může udělat ona sama z pozice učitelky.

4.3.11 Výhody, přednosti, silné stránky balintovské skupiny

Za předpokladu dobrého vedení má balintovská skupina řadu předností. Významnou výhodou je univerzální jazyk balintovské skupiny, který je přístupný odborníkům nejrůznějších specializací, a jasný, krátký, strukturovaný formát. Pokud škola uvažuje o nějaké formě intervize, je pro začátek balintovská skupina dobrá volba. Později může zkušenější vedoucí volit i další postupy, například ty méně striktní, a může dojít i na témata týmová.

Z krátkodobého hlediska má pozitivní efekt:

- Dojde k nalezení řešení problému, a to v relativně krátkém, jasně vymezeném čase. To je pro řadu učitelů nejdůležitější, protože nápady, jak složitou situaci řešit, přinášejí naději, že věci se změní k lepšímu.
- Vlastníkovi případu se dostane okamžité emoční podpory od skupiny.

Z dlouhodobého hlediska má následující přínos:

- Všichni členové skupiny se mohou případem a návrhy řešení inspirovat také pro řešení obdobných profesních témat, se kterými se setkávají.
- Pokud je balintovská skupina vedena v původním smyslu, soustřeďuje se výhradně na vlastníka případu. Záměrně nedává prostor ostatním zúčastněným probírat svoje osobní pocity, a to ani v případě, že jsou v problému z jiné strany také angažováni. Vlastník případu se tak může plně soustředit na své prožívání.
- Předem daný formát navíc umožňuje, aby skupinu vedla osoba přímo zevnitř týmu. Balintovskou skupinu proto mohou využít také školy, které nemohou či nechtějí povolat externího supervizora.

4.3.12 Slabiny, problémy, překážky balintovské skupiny

Skutečnost, že balintovskou skupinu lze využít také jako intervizní techniku (skupinu vede člen týmu), je výhodou a současně i rizikem (viz kapitola 4.1 Intervize).

Další nevýhodou balintovské skupiny je právě samotný její formát:

- Nedává prostor všem zúčastněným vyjadřovat svoje osobní pocity tam, kde i oni jsou v problému z jiné strany angažováni, což může v některých školních situacích být problematické.
- Od balintovské skupiny nelze očekávat kolektivní změny (např. v konání pedagogického sboru). V některých situacích se to může podařit, ale bylo by pak vhodnější využít supervizi s externím odborníkem v jiném formátu.

4.4 Wanda

Wanda je konkrétním postupem, který lze využít jak v intervizi, tak v supervizi. Metoda Wanda byla vytvořena v Belgii v roce 2012 (De Schepper et al., 2015), a to primárně pro **potřeby kolegiálního sdílení profesních zkušeností ve školství.** Je zaměřena v první řadě na sebereflexi a profesní růst vyučujících. Název metody pochází ze slov Waarderen (oceňovat) a Daden (analyzovat skutky). Wanda vychází z tradice balintovských skupin a z „doceňujícího výzkumu" (*appreciative inquiry*). Z balintovských skupin přejímá zejména formu práce, z doceňujícího výzkumu si pak bere předpoklad, že pozitivně formulované otázky přinášejí rychlejší a lepší změny než otázky formulované negativně (Cooperrider, Whitney & Stavros, 2003).

Wanda je vedena **facilitátorem**, který má v dané metodě odborný výcvik. Facilitátor může být buď zaměstnancem školy (pak se jedná o formu intervize), nebo může být najímán externě (do školy dochází vyškolený odborník). V ideální podobě probíhají setkání vždy ve stejné skupině účastníků, a to zhruba jednou za 4 až 6 týdnů. Jednotlivá setkání se týkají vždy jednoho konkrétního případu, který je rozebrán a nahlédnut z různých perspektiv. Cílem Wandy je rozvoj schopnosti reflektovat své profesní jednání a pochopit jeho příčiny.

4.4.1 Pro jaký typ témat a problémů je Wanda vhodná?

Vzhledem ke svému vzniku má Wanda řadu podobností s metodou balintovských skupin. Z hlediska okruhu témat je vhodná zejména při řešení problematických situací s žáky (chování k vyučujícím, ke spolužákům a motivace k učení), v komunikaci s rodiči a v otázkách vlastní profesionality (didaktická témata, problematika individualizované výuky). 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. Pokud je Wanda vedena interně, nejsou vhodná témata týkající se řešení týmových problémů (viz kapitola 4.1 Intervize).

4.4.2 Pro které osoby je Wanda vhodná?

Wanda je určena všem skupinám osob ve školství, které jsou ochotny sdílet a reflektovat situace ze své praxe. V České republice máme zkušenosti z prostředí základních škol, mateřských škol, ale i z vysokoškolské výuky. Ukazuje se, že je velmi užitečné, pokud jsou skupiny heterogenní – např. zkušenější a začínající učitelé, asistenti a učitelé nebo studenti učitelství a učitelé praktici. Zajímavé je také promíchání učitelů s vedením školy, tam je ale nutno zvažovat nastavení vztahů ve škole, jelikož metoda nebude funkční, pokud ve škole nepanuje bezpečné klima. Problematická je otázka dobrovolnosti. Podle zásad Wandy by účast na setkání měla být dobrovolná, to ale v praxi často vede k tomu, že jsou skupiny málo navštěvované.

4.4.3 Jaký je účel Wandy?

Wanda je reflektivní metoda. Účastníci nahlížejí konkrétní problémy z praxe své a svých kolegů, zaznívají zde různé úhly pohledu, a tím se otevírají příležitosti k učení. Cílem metody je rozvíjet u účastníků schopnost reflektovat

své profesní jednání, což v konečném důsledku vede k profesnímu rozvoji a k budování učící se komunity. Jde o dlouhodobý proces, který přináší své plody až po delším období. Vyučující obvykle začnou tento proces oceňovat ve své skutečné podstatě až zhruba po roce pravidelného setkávání. Zpočátku vnímají jako důležitý přínos spíše prostor pro sdílení, pocit sounáležitosti a oceňují nápady ostatních kolegů a kolegyň.

4.4.4 Jaká je organizace Wandy?

Ideální velikost skupiny je 8 až 12 účastníků/účastnic. Osvědčuje se, pokud se schůzky konají pravidelně, alespoň jednou za 4–6 týdnů.

Pro nastartování profesního růstu je také třeba, aby účastníci převzali odpovědnost za svůj učící proces, proto je vhodné tvořit na prvním setkání se skupinou společná pravidla s pomocí facilitátora – tedy toho, kdo Wandu vede.

Setkání, vyjma prvního, mají stejnou základní strukturu, jež je vyjádřena následujícím schématem.

1. Ohlédnutí

V první fázi, která většinou trvá 5–10 minut, je poskytnut prostor přispěvateli, jehož případem se skupina zabývala v předešlém setkání (tedy tomu, kdo při minulé Wandě přinesl svůj případ). Je vyzván, aby referoval o využití nápadů, návrhů a rad, které od minule získal. Informuje o dalším vývoji případu, ale i tom, k jakému posunu v přemýšlení nad problémem u něj s odstupem času došlo.

2. Výběr situace/případu

Účastníci sdílejí problematické situace v menších skupinách a následně z nich vybírají. Vybraná situace by měla být konkrétní, aktuální, týkat se přímo účastníků, být jedincem prožívaná jako naléhavá, emoční, přenositelná a otevřená. Situaci, kterou skupina vybere, pak její autor stručně prezentuje a formuluje k ní tzv. **učící se otázku** (*learning question*). Jde o otázku, na kterou chce během setkání nalézt odpověď. Učící se otázka musí být formulována pozitivně a být zaměřena na vlastní chování či prožívání (tedy na svou vlastní změnu, nikoli na změnu někoho jiného). Facilitátor usnadňuje proces zejména sumarizováním a parafrázováním. Následuje výběr jedné situace, jež se stane předmětem diskuse celého setkání a její autor „přispěvatelem“. Tato fáze by neměla přesáhnout 30 minut.

3. Kladení otázek
Účastníci kladou přispěvateli otázky. Smyslem této fáze je cíleným kladením otázek rozšířit vhled členů skupiny, ale i přispěvatele samého do vybrané situace a jejího širšího kontextu. Účastníci se učí formulovat především otevřené otázky, jež nejsou ani interpretativní, ani sugestivní. Skupina směřuje k objektivnímu popisu situace a rolí jednotlivých účastníků včetně přispěvatele v ní. Nejčastěji se jedná o otázky typu *Kdy? Kde? Jak?* Je dobré vyhnout se otázkám typu *Proč?* Během prvních setkání je třeba poskytovat účastníkům častější korektivní zpětnou vazbu, velmi rychle se však jejich dovednost v této oblasti zlepšuje a jsou stále aktivnější. Některým účastníkům pomáhá zformulovat si nejprve otázky písemně do pracovního listu, který je k metodě Wanda připraven.

Této fázi je třeba věnovat dostatek času. Facilitátoři se v závěru fáze obracejí k přispěvateli s otázkami, například:

- *Zkuste v jedné větě vyjádřit, co je podstatou této situace, kterou chcete diskutovat.*
- *Po tom, co jste měl možnost reagovat na otázky kolegů a znovu si zrekapitulovat situaci, co se vám jeví jako hlavní problém?*
- *Co nového si teď uvědomujete? Co vám běží teď hlavou?*
- *Jak silně vám na vyřešení této situace opravdu záleží (1 až 10)?*
- *Co je ještě důležité na této situaci, co jste ještě nepopsal/a?*
- *Co byste chtěl/a, aby se změnilo? Jak by vypadala ideální situace?*

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.

4. Různé pohledy
Cílem této, většinou alespoň půlhodinové fáze je prozkoumat situaci/případ z více různých úhlů pohledu, ať už jednotlivých osob, kterých se situace týká, nebo optikou konkrétních teoretických přístupů. Každý z účastníků nyní vstoupí do role určité osoby/přístupu. Jednotlivé pohledy jsou prezentovány jako výroky v první osobě jednotného čísla, tj. formou vstupu do role. Přispěvatel je v této fázi pasivním účastníkem, pouze naslouchá. K hraní rolí lze využívat zástupné rekvizity, Wanda standardně používá např. různé typy papírových brýlí. Jako další pomůcky podporující vizualizaci problému lze využít legové kostky a figurky. Různé pohledy učitelé a učitelky někdy zpracovávají ve skupinách, jindy individuálně, někdy písemně. Tato fáze je obohacením dosavadních

zkušeností vyučujících v oblasti reflexe, právě proto, že významně stimuluje kreativní myšlení a intuitivní vcítění. Vyžaduje vcítit se do pocitů a potřeb různých osob v téže situaci. Facilitátor stimuluje vcítění pomocnými otázkami jako např.: *Co pro Vás tato situace znamená? Jak se cítíte? Co byste si přáli? O co usilujete? Čeho se obáváte?*

5. Návrhy, nápady, rady
V poslední fázi setkání učitelky a učitelé opět buď individuálně, nebo jako výsledek práce v mikroskupině poskytují přispěvateli odpovědi na její učící se otázku. Jednotlivé návrhy nejsou skupinou nijak hodnoceny, jedná se o brainstorming s cílem poskytnout maximální množství návrhů, popř. určit jejich priority. Facilitátor zapisuje návrhy na flipchart a povzbuzuje účastníky skupiny k přesnějšímu formulování. Fáze končí komentářem přispěvatele. Ten zvažuje nahlas, které nápady mu připadají využitelné, inspirativní, popř. dokonce formuluje akční kroky, tj. co udělá nejdříve, jak a kdy, co následně atd[9].

4.4.5 Kdo Wandu vede?

Wandu může vést pouze vyškolený facilitátor. Licenci pro školení v naší zemi má organizace Step by Step ČR[10]. V současné době zde ale školení neprobíhají; jedinou možností je tedy vyškolení v zahraničí (Artevelde University v Ghentu).

4.4.6 Jaká je časová náročnost Wandy?

Jedno sezení trvá 1,5–2 hodiny. Poměrně rozsáhlá časová dotace umožňuje vytvoření bezpečného prostředí, které je nezbytné pro úspěšný průběh setkání. Pro členy skupiny však může být někdy frustrující, že se v rámci setkání vyřeší pouze jedna situace.

4.4.7 Jak je Wanda náročná na prostor?

Záleží na počtu účastníků, ale standardní třída je dostačující, ovšem je nutné

---

[9] Konkrétní popis setkání Wandy je možné nalézt v příručce Dvanáct ověřených metod pro rozvoj kolegiální spolupráce, která je dostupná na webu: https://aa.ecn.cz/img_upload/8b47a03bf445e4c3031ce326c68558ae/dvanact_overenych_metod_a4_web_opr_publicita.pdf.

[10] Informace o vyškolených facilitátorech je možné na požádání získat na info@sbscr.cz.

uspořádání židlí do kruhu. Důležité je, aby se jednalo o klidné místo, kam v průběhu setkání nevstupují další osoby.

Příběh z praxe: Strukturovaná Wanda
Markéta je ředitelkou základní školy Bílá již přes deset let. Po celou dobu se aktivně zajímá o novinky ve školství, a z toho důvodu se účastní různých školení a seminářů. Na jednom z nich si vyzkoušela Wandu. Na první pohled se jí líbila její strukturovanost i škála témat, které je možné pomocí této metody řešit. Metoda ji hned zaujala a Markétu napadlo, že by mohla být užitečná v její škole na řešení problematických situací s žáky a rodiči. Ihned si od facilitátorky vzala kontakt a na následném setkání se domluvily na podmínkách spolupráce. A tak se Wanda dostala do Markétiny školy. Na pravidelné poradě Markéta kolegům a kolegyním metodu podrobně představila, řekla, v čem spatřuje její výhody, a poprosila je, aby na první setkání dorazili všichni. To z toho důvodu, aby se pak mohli rozhodnout, zda budou ve Wandě pokračovat. Markétě se první setkání zdálo skvělé, a proto ji zamrzelo, že na to následující dorazila jen zhruba polovina vyučujících. Z odstupu ale ocenila, že se kolegyně a kolegové dokázali svobodně rozhodnout. Ti, kteří na pravidelná setkání docházejí, si je naopak nemohou vynachválit. Díky metodě Wanda dokáží mnohem lépe než v minulosti pracovat s tématy, která se týkají vztahových obtíží se žáky a rodiči. I Markéta chodí pravidelně. Je spokojená, že se jí podařilo Wandu do školy přivést. Znovu se ale přesvědčila o tom, že každý má o svém profesním růstu odlišné představy a také odlišné potřeby.

4.4.8 Wanda z pohledu vedení školy

Z hlediska vedení školy se ukazuje jako důležité mít jasno v tom, co škola od Wandy očekává. Důležité je také realistické očekávání ohledně toho, že ne všem může technika sednout a ne všichni vyučující se jí tedy budou chtít účastnit. Podstatná je také vytrvalost, což v průběhu výzkumu zdůraznila ředitelka jedné ze škol, které s Wandou pracují: *Vydržet to zkoušet. Většina těch věcí u nás funguje proto, že jsem to vydržela a neustoupila z toho. I přes nějaké „hudračení" ze začátku. Ti hudrači odpadnou a ti ostatní zůstanou, a ti to ponesou dál. Důležité je mít tu výdrž a mít jasno, co z toho můžeme mít.*

Pokud se podaří dobře nastavit, je Wanda velmi užitečný postup sdílení. V případě malých skupin v kolektivech, kde se jednotliví vyučující velmi dobře znají, pak ale do hry vstupuje riziko přílišného odhalení. V rámci Wandy je

podporována snaha, aby se všichni v co největší míře zapojovali. Často tedy nelze být pasivní. To je možná i důvod, proč mají někteří vyučující obavy Wandu navštěvovat. Ředitelka školy o tom hovořila následovně: *Pro někoho to může být obtížné, protože tam se ukáže, jak na ty věci kdo kouká. A ti, kdo koukají jinak, mohou mít obavu do toho procesu jít. A přitom si myslím, že kdyby našli odvahu, že by to byl moc dobrý proces poznat, jak to ve škole máme. Ale v tomhle modelu je to asi hodně nebezpečné. Ošetření skrze role je výborné, ale nejde za to schovat sebe a své emoce. To se v takhle malém týmu zajistit nedá.*

4.4.9 Wanda z pohledu facilitátorek

Rovněž z hlediska facilitátorky je velmi podstatné vědět, k čemu Wandu škola potřebuje. V námi sledované škole byla facilitátorkou zaměstnankyně školy, která se za účelem vedení kolegiálního sdílení v metodě vyškolila. Ta v rozhovoru vystihuje, jak proces výběru metody probíhal: *Každých 14 dní jsme měli poradu týkající se problémů s dětmi. Vždycky to ale nakonec sklouzlo spíš ke stěžování. Hledali jsme tedy nějakou strukturu, která by byla nápomocná tomu, aby byly porady efektivnější. S tím jsme přijeli na tu Wandu (na školení), že by to na to mohlo být. A po školení jsme měli pocit, že je to ono.*

Pokud má vedení školy dobrou představu ohledně účelu Wandy, je pro ně mnohem snazší předat ji ostatním. Je však důležité představit kolegům techniku tak, aby od ní měli realistická očekávání. To se v námi sledované škole zpočátku nedařilo, což celý následný proces zavádění techniky narušovalo. Navíc se ukázalo, že ne všem technika vyhovuje. Facilitátorka to popsala takto: *Nejdřív jsme si řekli, že by na tu Wandu chodili všichni, co chodí na poradu. Ale některým to vůbec nevyhovovalo. Především nechtěli a nedokázali jít do jiné perspektivy (v rámci hraní rolí). Takže jsme si řekli, že na Wandě bude jen ten, kdo jí věří, a ne ten, kdo jí nevěří.*

Důležité je tedy hledání vhodného modelu, který na konkrétní škole může fungovat. S odstupem času facilitátorka hodnotí Wandu jako velmi dobrý nástroj, který pomohl v jejich škole vypořádat se s problematickým uchopením porad o dětech. A nejen to, vyučující začali ve škole mnohem více a efektivněji komunikovat. I při běžné komunikaci o dětech se najednou lépe zapojují i kolegové, kteří jsou jinak introvertněji ladění: *Třeba za mnou přijde kolegyně a řekne, že se cítí skvěle, protože si počítala (asi na uklidnění) namísto toho, aby křičela. Wanda je nástroj, který jí pomohl, aby víc sdílela a nebyla na to sama.*

Wanda také může pomoci k růstu respektu k druhým. Jedna z facilitátorek

metody uvádí svou osobní zkušenost, kdy si začala více vážit kolegů, jelikož je díky zkušenosti z Wandy více pochopila.

Na zkušenosti z jednotlivých setkání Wandy také facilitátorka vidí, jak se všichni postupně zlepšují. Jedna z nich hovořila o tom, že ze začátku pro ně bylo např. obtížné přicházet s problémy, které se jich osobně týkají. Nyní již namísto formulace poukazující např. na problematické chování dítěte (vadí mi, že zlobí) formulují častěji nespokojenost s vlastní reakcí (vadí mi, že jsem na něj křičela). Důležitá je ovšem dlouhodobá zkušenost s procesem Wandy. Facilitátorky upozorňují, že důležitým rozměrem je trpělivost.

Úskalí Wandy se dle facilitátorek z velké části odvíjí od konkrétního nastavení v dané škole. Ve škole s interní facilitátorkou mají aktuálně největší problém při samotném hledání problémových situací a práci pouze s nimi, bez toho, aby automaticky zahrnovaly minulé zkušenosti. Jedná se totiž o školu, kde se všichni velmi dobře znají, a tak za konkrétními situacemi často vidí i minulé příběhy. Při práci s vyučujícími ji mnoho energie stojí snaha navracet kolegy od celých příběhů zpět k řešeným situacím. Toto považuje za obecné riziko Wandy, která se děje v dobře zavedeném prostředí, a navíc s interním facilitátorem. To, že se znají, má podle facilitátorky velkou výhodu při reflexích a při společném sdílení. Pro vyřešení problému se jí zdá výhodnější, když Wanda probíhá ve skupině osob, které se neznají. Z určitého pohledu se to zdá i bezpečnější, ale řada vyučujících se naopak vyjadřuje pro Wandu ve skupině, která se dobře zná. V každém případě jsou ale důvěra a bezpečí podstatou úspěchu Wandy. Z toho důvodu se facilitátorka domnívá, že Wanda nemůže být zavedena kdekoli: *Já jsem se snažila např. přinést Wandu do školy, která se sice profiluje jako Začít spolu, ale nic spolu vlastně nedělají, naopak si tam hodně konkurují. A i když se všichni s Wandou seznámili, tak je to pro ně ohrožující nástroj. Protože se tam vždy musí někdo odkrýt, že mu něco nejde. A nejde to jemu, ne někomu jinému...*

Pro jednu z externích facilitátorek z našeho výzkumu je největším rizikem skutečnost, že zvolené téma bude pro skupinu příliš obtížné. Pokud nikdo ze skupiny nemá s řešením dané problematiky zkušenost, začne se objevovat bezmoc a Wanda přestává plnit svoji funkci. Výběru témat je tedy vhodné věnovat velkou pozornost: *Důležitá je přiměřenost a vhodnost situace a nebát se toho, že to je něco malého, že to nemusí být složitý problém. Protože čím je to složitější problém, tím je to vlastně méně vhodné pro tu Wandu.*

Důležité je také věnovat pozornost složení skupiny: *Proto mi taky připadá dobrý, když je to heterogenní skupina, kdyby tam byli učitelé a asistenti, starší a mladší učitelé. Čím víc je to v tomhle smyslu heterogenní skupina, tím je to užitečnější.*

Konečným cílem Wandy by mělo být propojení teorie s praxí. K tomu je ale z pozice facilitátora potřebná opravdu dlouhodobá práce s učiteli.

4.4.10 Wanda z pohledu vyučujících

Očekávání jednotlivých vyučujících se liší v souvislosti s jejich zkušenostmi a postojem k novým metodám. U většiny respondentů výzkumu, kteří Wandu absolvovali, ale nakonec zvítězila pozitivní reakce. Jedna z učitelek to popisuje takto: *Kolegyně se jely školit na Wandu. To jsme si říkali, ó bóže, zase převratná metoda. Ale když jsem si to zkusila, tak jsem si řekla, že by to mohlo fungovat. Dali jsme si čas na vyzkoušení. A podle mě to funguje.*

Většině oslovených vyučujících metoda vyhovuje, zejména oceňují, že má jasnou strukturu a obsahuje konkrétní nástroje k práci s problémovými situacemi. Tyto nástroje pomáhají i k vyjádření vlastních pocitů a názorů, které by bylo jinak těžké vyjádřit. Kladně hodnotí také hraní rolí (fáze 4. Různé pohledy), které je dokáže vtáhnout do děje a zapojit je aktivně i do situací, které se jich zdánlivě netýkají: *Wandu hodnotím pozitivně díky těm rolím. Když nebyla Wanda, tak mě problémy za jiný stupeň nezajímaly. Teď je dobré, že každý má svoji úlohu. Předtím jsem se neuměla zapojit. Moc se nám osvědčilo pohybování figurkami. Pak jsme překvapení, co vznikne, když se ty role rozestavějí.*

Požadavek na aktivní zapojení všech členů ale současně na některé vyučující může přenášet velký pocit tlaku. Obecně je Wanda, stejně jako jiné formy sdílení, často spojena se strachem sdělit niterné prožitky, předložit svůj příběh a otevřít se námětům druhých. To může přinášet pocit odpovědnosti za průběh setkání: *Cítím zodpovědnost, že potřebuji poskytnout ten názor, vhled co nejvíc objektivně, pomlčka subjektivně.*

Někteří vyučující také hovořili o obavách z toho, aby svým postojem spíše neuškodili, a to zvláště konkrétním dětem, které pocítí dopad z výsledku setkání. Obávají se, aby (např. při hraní rolí) prezentovali prožívání nepřítomných postav co možná nejvěrněji: *Je pro mě složité vybrat si roli dítěte, které osobně neznám. Nemůžu si být jistá, co by v tu chvíli opravdu dělalo. Bojím se, abych to nezkazila.*

Obavy se mohou vyskytovat rovněž při prezentaci vlastního případu. Stejně jako u dalších technik kolegiálního sdílení se i zde jako nejobtížnější jeví nahlédnout vlastní chyby: *Je těžké sdělovat svůj případ, protože se z toho viním a mám pocit zmaru a mám pocit, že jsem něco hrozně zkazila.*

Z hlediska přínosů Wandy vyučující hovořili jak o konkrétních nápadech k řešení jednotlivých problémových situací, tak i o sdílení a o ujasnění si

vlastní role a vlastní zodpovědnosti: *Ta Wanda mi dala pohled, že některé věci nemůžu ovlivnit. Pomohlo mi slyšet, že to prostě tak je a přežijeme to oba (pozn. učitelka i žák). Spadl ze mě balvan odpovědnosti za něj. Došlo mi, že moje role je neubližovat mu.*

Osobní zisky učitelé vidí jak v situacích, kdy prezentují svoje vlastní téma, tak rovněž v situacích, kdy se řeší téma někoho jiného: *Když jsme řešili témata kolegů, tak mně to osobně dávalo smysl a seply mi tam vlastní věci. Ale je i fajn jen to samotné sdílení, protože potom já sama v sobě objevuji, aha, něco podobného se mi stalo a může to kolidovat. To je fajn.*

4.4.11 Výhody, přednosti, silné stránky Wandy

Velkou výhodou Wandy je jasná struktura. Vzhledem k tomu, že se nejedná primárně o nástroj určený k řešení problémů v týmu, je Wanda, podobně jako balintovská skupina, poměrně bezpečná i ve formě intervize (neřeší se zde spory v týmu)[11]. Dalším pozitivem Wandy je nabídka konkrétních nástrojů (např. hraní rolí), které se v rámci procesu využívají. Obecně přináší Wanda tyto výhody:

- profesní růst, zlepšení schopnosti sebereflexe, posílení týmu,
- jasná struktura a zřetelnost celého procesu zesiluje pocit bezpečí,
- umožňuje přítomnost vedení, aby i členové vedení, kteří také učí, měli prostor sdílet své učitelské problémy,
- nabídka účinných nástrojů a technik,
- aktivní zapojení všech členů setkání,
- zcitlivění pro problémy jiných, rozšíření vlastních obzorů.

4.4.12 Slabiny, problémy, překážky Wandy

Wanda se potýká s podobnými překážkami jako ostatní techniky kolegiálního sdílení: téma dobrovolnosti, obavy z odhalení vlastních chyb, strach ze sdílení. Kromě toho klade na účastníky specifické nároky:

- pro začátečníky může být obtížné hledat učící otázku,

[11] Na jedné ze sledovaných škol koexistovala Wanda vedle supervize. Bylo zde jasně stanoveno, že Wanda je zaměřena jen na případovou práci, tedy obtíže týkající se žáků; a supervize byla určena výhradně pro řešení organizačních a týmových záležitostí. Vzhledem k výběru témat pak Wanda mohla sloužit i členům vedení, kteří jsou současně učiteli, a nevznikaly zde obtíže související s přítomností či nepřítomností vedení.

- mohou nastat problémy při hledání vhodných témat či situací, které lze pomocí Wandy řešit,
- 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 (např. papírové brýle) se jim mohou zdát infantilní,
- setkání jsou relativně časově náročná.

#

Výše popsané techniky a konkrétní postupy jsou založeny na principu sebereflexe a sdílení vnitřního prožívání v rámci skupiny. Je pro ně také typická určitá skupinová dynamika. Ta může být jednak zdrojem informací o vztazích v týmu, ale může také pomoci změně. Domníváme se, že ve výše popsaných postupech je více patrná inspirace psychoterapií, v jejímž kontextu se postupy vytvářely. Poslední technika, mentoring, mezi techniky kolegiálního sdílení bezpochyby také patří. Svým charakterem ale stojí na jiné úrovni (srov. Píšová et al., 2011; Lazarová, 2010). V závislosti na vytvořeném vztahu mezi mentorem a mentorovaným v něm sice může ke sdílení prožívání také docházet; častěji je ale cílem mentoringu osvojení a nácvik pedagogických dovedností a předání zkušeností. Mentor, na rozdíl od supervizora nebo intervizora, častěji odpovídá na otázku *Jak?* a poskytuje návody a konkrétní příklady. V řadě škol je mentoring využíván i zkušenými učiteli, nejen těmi začínajícími. Setkáváme se i s tím, že mentoring koexistuje ve školách vedle jiných forem kolegiálního sdílení a funkčně se doplňují.

4.5 Mentoring

Mentoring je dalším možným nástrojem profesního rozvoje učitelů a pracovníků ve školství. Oproti supervizi a intervizi je mentoring více zaměřen na rozvoj konkrétních **oborových a didaktických znalostí a dovedností**, ale **nespecifická podpora** učitele zůstává zásadní složkou této metody. Její podstata spočívá v **předávání zkušeností a znalostí mentora** (zkušeného interního nebo externího odborníka) méně zkušeným nebo začínajícím kolegům, ale tak, aby mentor současně učitele podporoval v jeho autonomii, v hledání vlastních cest a řešení. Mentor je expertem v oboru, 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 vzájemné důvěře a respektu. Na školách je tato metoda typická především pro podporu začínajících učitelů, často ale bývá využívána i pro rozvoj pedagogických, didaktických nebo organizačních kompetencí všech ostatních (IT prostředky ve výuce, nové moderní metody, komunikační postupy).

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

4.5.1 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 začínajících učitelů, pro rozvoj nových postupů v didaktických tématech a při řešení organizačních a řídících problémů (např. organizace třídních schůzek). Často jde proto o spolupráci dvou kolegů, u ostatních technik to bývá spíše skupinová práce. Nelze ovšem říci, že by pro některá témata byl mentoring více nebo méně vhodný 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. Oproti ostatním zde popsaným metodám mentoring přece jen více radí, ukazuje postupy a vede.

4.5.2 Pro které osoby je mentoring vhodný?

Technika mentoringu je vhodná především pro učitele, vychovatele, asistenty pedagoga, poradce a vedoucí představitele škol a jejich skupiny.

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.

4.5.3 Jaký je účel mentoringu?

Cíle mentoringu mohou být různé a obvykle se týkají jedné z následujících oblastí (Lazarová, 2005; Píšová et al., 2011):

- rozvoj pedagogických dovedností – 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.,
- posilování interpersonálních dovedností – 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 – 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 zvládání zátěže se zaměřuje např. na vyvážení pracovního a osobního života nebo zvládání stresu,
- metodická podpora v předmětu nebo předmětech, které učitel učí, doplňuje a posiluje znalosti, didaktické metody výuky jednotlivých oborových témat, testování znalostí apod.

4.5.4 Jak je mentoring organizován

Práce mentora má svá pravidla. Mentor mapuje silné a slabé stránky podporovaných osob, pomáhá jim, ale současně jim ponechává značnou část zodpovědnosti. Obsah spolupráce bývá po prvním setkání konkretizován ve formě tzv. **zakázky**. Mentorské setkání má většinou čtyři fáze (Píšová et al., 2011): dojednání zakázky, popis reality, hledání možností změny, akční plán a postupy. Tím se mentoring liší od ostatních technik, ve kterých podobné plánování a vedení není.

Mentor může při poskytování podpory učiteli využívat celou řadu strategií, a pomoci mu tak dosáhnout stanovených cílů: informování, povzbuzování, ukázkové hodiny, pozorování během vyučování a poskytování zpětné vazby, sdílení materiálů a jiných zdrojů, reflektování, rady a přátelská výpomoc, sdílení zkušeností aj.

Tyto postupy lze seskupit do několika oblastí:

- Přímá pomoc, do které spadají praktická doporučení, jak předcházet problémům, případně, jak je řešit, pokud nastanou. Většinou se uvádějí tyto

typy: podpora v oblasti psychické (např. sdílení zkušeností), emocionální (např. posilování sebedůvěry), organizační (např. pomoc s organizací třídní schůzky) a v oblasti výuky (např. didaktické postupy, hodnocení žáků, společné plánování, společně odučená hodina).
- Ukázková výuka, kdy mentor slouží jako vzor při ukázkách přípravy na vyučování, postupů didaktických, reakce na chování žáků, vedení třídy, nebo také zprostředkování vzájemných hospitací nebo hospitací u učitelů, kteří používají nějaké příkladné techniky a postupy.
- Pozorování a zpětná vazba, které pomáhají reflektovat jednání během výuky, případně žákovské výstupy z hodiny a vyhodnotit postupy, které jsou pro práci ve třídě úspěšné, nebo naopak neproduktivní. Zpětnou vazbu je třeba poskytovat opatrně a citlivě, zaměřit se na věcné, nikoliv osobní argumenty a navrhovat nebo podněcovat nápady na další vhodné postupy a cíle.

4.5.5 Kdo techniku vede?

Metoda mentoringu je typická přítomností zkušené uvádějící osoby označované jako **mentor**. Mentor je také rádce a vzor pro svou zkušenost ve výuce, didaktice nebo zaměření (např. zkušený učitel prvního stupně). Toto je zásadní rozdíl od role supervizora, který skoro nikdy přímo zkušenosti nepředává, 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 (výcvik mentora). Potřebné pro jeho práci jsou především rozsáhlé zkušenosti, ale i dovednost tyto zkušenosti předávat, kterou může výcvik prohloubit. Proškolení je žádoucí také z hlediska budování respektu a profesionality (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, Step by step ČR ad. Aby byla činnost mentora dlouhodobě kvalitní a produktivní, měl by se sám pravidelně účastnit supervizních setkání nad svou prací.

4.5.6 Jaká je časová náročnost mentoringu?

Mentoring probíhá podle možností a potřeb pracoviště. Často jde o dlouhodobou spolupráci mentora s učiteli (asistenty nebo vedením školy), kdy se spolu opakovaně setkávají, někdy v pravidelných intervalech, např. začínající učitel je s mentorem v kontaktu jednou měsíčně, případně jsou ve stálém spojení. U začí-

najících učitelů trvá mentoring obvykle několik let a může postupně přecházet do nárazové nebo občasné spolupráce kolegů, pokud si vytvoří dobrý vztah. Mentoring, který vede k ovládnutí nějaké nové metody (práce s interaktivní tabulí, metody sebehodnocení dětí apod.), může být naopak kratší, zahrnovat jedno nebo několik málo setkání. Časová náročnost odpovídá cílům.

4.5.7 Jak je mentoring náročný na prostor?

Prostorově není technika náročná, protože obvykle není určena většímu množství osob. Může probíhat ve škole, v kabinetě, ve třídě. Někdy hledají účastníci i jiné prostory, které jsou příjemnější a pohodlnější, někdy i mimo školu.

V případě uvádějícího a začínajícího učitele neprobíhá mentoring tak formálně, co do prostoru a času, a děje se průběžně podle potřeb a možností obou kolegů.

Příběh z praxe: Omlazený tým potřebuje podporu

V základní škole Zelená 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. Ale v týmu je jisté napětí: řada vyučujících prožívá pochybnosti o 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 zvyšovat svou citlivost, reflektovat dění nebo hledat nové pohledy a řešení. 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. Postupně se interval návštěv prodloužil a mentorka jezdí do školy třikrát do roka. Jejích služeb využije vždy ten, kdo aktuálně řeší nějaké pracovní téma. Postupně služeb mentorky využily i zkušenější učitelky. Mentoring pomohl škole dobře se „zajet“ v novém složení a vytváří v týmu dlouhodobý pocit jistoty, že na problémy nejsou sami.

4.5.8 Mentoring z pohledu vedení školy

Vedení školy často volí mentoring pro nejrůznější skupiny pracovníků ve škole. Techniku si chválí, především v případě uvádějících učitelů nebo také v dalších situacích (metodické vedení, nové didaktické postupy, IT zavádění ad.). Podle typu požadavků volí škola externího mentora, nebo vybírá ze svých zkušených učitelů, případně je přímo nechá proškolit jako mentory.

Jedna z našich respondentek, zástupkyně ředitelky základní školy, nám k tomu řekla: *Paní ředitelka nechodila na hospitace, ať si to každý vede, jak potřebuje. Ale holky si samy řekly o mentoring, protože tu zpětnou vazbu potřebujou. Mentorka do těch hodin šla a podívala se a s těma holkama to probrala. Měli třeba moc příprav. A ten syndrom vyhoření tam byl na spadnutí. Měly hodně ambiciózní hodiny a nešlo to realizovat. Nastavit se na to, co zvládnou ty děti. My víme, že škola je nastavená dobře. ŠVP dobré a není třeba se stresovat tím, co nestihnu v hodině. Myslím, že pomohla i vztahově. I dál mentorka vede některé porady a je to fajn.*

4.5.9 Mentoring z pohledu mentorů

Vyškolení mentoři si většinou jsou vědomi kvalit své práce a možností, které školám mentoring nabízí. Samozřejmě musejí překonávat hodně obtíží, jak ze strany vedených učitelů (důvěra, čas), vedení škol i svých vlastních nejistot. Právě výcvik, praxe a supervize poskytují dobrou oporu pro profesně zdařilou práci mentora.

Jedna z našich respondentek, zkušená mentorka, nám k tomu sdělila: *K mentorskému vzdělávání mě přivedla má vlastní pedagogická praxe. Kromě svého vlastního vyučování jsem byla požádána, abych podporovala několik vyučujících v zavádění Hejného metody do výuky. Začala jsem dojíždět do jedné školy pravidelně jednou za měsíc a spolupracovala jsem tam se třemi vyučujícími. Zatímco v oblasti didaktiky matematiky jsem měla již poměrně dost zkušeností, nevěděla jsem dost dobře, jak mentorsky spolupracovat. Dost jsem tápala a kladla si mnoho otázek: Jak vést mentorský rozhovor? Jak soustředěně naslouchat a jak klást otázky kolegovi či kolegyni, když mi paralelně běží hlavou spousta myšlenek, týkajících se toho, co jsem u nich viděla při náslechu v hodině a co jsem zpočátku zároveň okamžitě v duchu analyzovala a kriticky zhodnocovala? Toto vše bylo pro mě zpočátku, a vlastně dodnes (po 3 letech mentorské praxe) je velkou profesní výzvou.*

V tomto smyslu byla pro mě velkým osvobozením účast na výcviku mentora, který pomohl v rozklíčování mentorského rozhovoru do jednotlivých dovedností.

Práce mentorky mě pořád naplňuje, pořád se učím, pořád mi řada aspektů mentoringu připadá těžká a cítím, že jsem jen částečně úspěšná. Připadá mi důležité vytvářet na školách příležitosti ke kolegiální podpoře, stále více se však přikláním k méně strukturovaným, a pro mě určitým způsobem dosažitelnějším formám kolegiální spolupráce.

4.5.10 Mentoring z pohledu vyučujících

Jako každá metoda profesního sdílení, ani mentoring nepůsobí stejně na všechny učitele a nemusí všem profesionálům stejně vyhovovat. Přesto je na mnoha školách vítán jako významný nástroj profesního postupu jednotlivců i rozvoje celé školy.

Jedna z učitelek popsala překážky v zavádění mentoringu do praxe školy. Jedná se především o nedostatečnou obeznámenost s obsahem mentoringu a často také o neochotu zkoušet nové metody: *Ve škole máme lidi, kteří poskytují klasický mentoring, a ti chodí taky do tříd a vždycky píšou, jsem volný, nikde nechodím, nepotřebuje mě někdo? Jeden kolega vždy říká, mě nikdo nechce. Mně to je už líto. Ti lidi, kteří potřebují nějakou pomoc, tu ve škole jsou, ale stejně mu nikdo nenapíše. Možná proto, že nevědí, o co mají žádat, protože to není dostatečně vysvětleno, o co mají žádat. Oni říkají mentoring, ale nikdo neví, co si pod tím představit, a pak k nim nikdo nechce.*

Další překážkou mentoringu je pak situace, kdy mentor nemá stejnou aprobaci, často k tomu pochází ze stejné školy, nebo dokonce jejího vedení. To vede k nejasnému vymezení jeho role: *Mě vlastně odrazuje, že jsou oba ti lidé, kteří poskytují na naší škole mentoring, druhostupňaři. A taky se to tam podle mě tluče, že jeden z těch lidí je ve vedení školy, a pak když já mám říct zakázku, tak pak by to neměla být hospitace podle mě, ale skutečně mentoring.*

Jedna z našich respondentek z řad vyučujících popsala vlastní názor na možnosti mentoringu takto: *Mě zajímá hodně individualizace. Nebyla jsem si v tom jistá, bylo to hodně těžký, když jsem měla dvacet sedm dětí. Mám tam tři děti ADHD, musím hodně individualizovat. Pomohlo by mi, kdyby někdo mohl pozorovat buď ty jednotlivé děti, které mají potíže, a co jsme asistent a já udělali, a třeba si to nějak zaznamenávat, nebo naopak děti, které jsou rychlé a jde jim to, tak přemýšlet, jak to připravit příště, aby se tyhle děti nenudily a třeba zase jiné se víc zapojily.*

Další učitelka popisovala význam osoby mentora: *Pomáhá mi, že moje průvodkyně dokáže z návštěvy ve třídě vytáhnout něco konkrétního, nad čím se můžeme společně pobavit, ale není to přitom hodnocení té situace. Že to pro mě*

je bezpečný. Tohle je moc fajn, že ji můžu poprosit, aby jen tak přišla a pozorovala děti. Jestli všichni směřujou k cíli hodiny. Dřív, když jsme si pomáhaly s kolegyněmi a vzájemně se navštěvovaly, tak to někdy bylo zmatený, protože jsme nevěděly, co pozorovat, neměly jsme ty návštěvy strukturované. Tím pádem se s těmi záznamy z pozorování nedalo pokaždé dál pracovat. Teď mi to dává smysl, baví mě to. Máme s mou průvodkyní skvělé vztahy, jsme na stejné vlně, pomáháme si hodně. Hodně spolu plánujeme a konzultujeme.

4.5.11 Výhody, přednosti, silné stránky mentoringu

Některé cíle mentoringu jsme již zmínili výše. Můžeme ovšem poukázat na další pozitivní efekty 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.
- 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.

4.5.12 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.

- 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. Přes možnost nabízet zkušenosti a konkrétní postupy zůstává hlavním úkolem mentora naslouchat a podporovat vlastní aktivitu učitelů.
- Problémem mohou být také nereálná očekávání podporovaných učitelů nebo mentorů. Výsledky mentoringu se totiž nemusí dostavit hned. Proto je dobré vědět, že první fáze bývá dlouhá a vlastní práci teprve připravuje.

- Zakázka, která konkretizuje cíle mentoringu, musí být jasná, jinak ji nelze efektivně naplnit.

4.6 Proces výběru techniky kolegiálního sdílení

Ačkoliv všechny techniky kolegiálního sdílení mají mnoho společných znaků a směřují k obdobným cílům, vykazují zároveň řadu organizačních i principiálních rozdílů. Aby se podařilo kolegiální sdílení v konkrétní instituci zavést a aby se stalo integrální součástí profesního rozvoje vyučujících na dané škole, je důležité, aby byla zvolena vhodná technika s ohledem na konkrétní potřeby a podmínky. Zároveň je nutné adekvátním způsobem myšlenku kolegiálního sdílení v rámci školy komunikovat.

Na základě provedeného výzkumu jsme identifikovali strukturu procesu rozhodování o výběru a zavádění technik kolegiálního sdílení. Proces je tvořen několika fázemi, které mohou být v lineárním či spirálovitém uspořádání[12]. Každou fázi lze charakterizovat klíčovou otázkou, kterou si zodpovědné osoby kladou (resp. mají klást), aby dospěli k závěru o vhodné technice pro jejich školu. Hlavní otázky a varianty možných odpovědí jsou uvedeny níže.

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.
  - 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.
  - 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[13]). Také je možné najmout si organizaci, která se mapováním klimatu, vztahů a komunikace ve škole zabývá.

---

[12] Užitečnou alternativou jsou zkušenosti ze škol zachycené v publikaci *Inspiromat 11: Příklady dobré praxe realizace šablon* (2018). Dostupné online z: https://opvvv.msmt.cz/download/file3657.pdf

[13] http://www.nuv.cz/ae/evaluacni-nastroje

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

- Vím.
  - Ředitelská vize je nezbytná, ale sama o sobě školu nezmění. Je nutné ji komunikovat učitelskému 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.
  - 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?

- Kroky je možné realizovat prostřednictvím kolegiálního sdílení.
  - 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.
- Kroky vyžadují organizační změny 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 vylaďování pedagogických představ poskytují techniky kolegiálního sdílení, jako je supervize či intervize.

Jaké oblasti se týká konkrétní téma (zakázka), které 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.
  - 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.
  - Strukturovaný formát nabízí zejména balintovská skupina či Wanda.

Na základě odpovědí na uvedené otázky se ukáže, zda je pro konkrétní 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? Nastavuje vedení školy vhodné podmínky pro efektivní průběh kolegiálního sdílení? 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 aktivity 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 nespolupracuje a vytváří negativní atmosféru. Formu účasti je dobré promyslet s ohledem na celkové klima v kolektivu a postoje vyučujících k vybrané technice kolegiálního sdílení.
- **Jaký typ aktivit a způsob komunikace vyhovuje konkrétnímu učitelskému sboru?** 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.
- **Jak budeme záměr komunikovat směrem k týmu?** I v případě, že škola kolegiální sdílení potřebuje a vedení správně zvolí techniku, vše může selhat, pokud se téma správně učitelskému sboru nenastíní. Za podstatné považujeme 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/ji předem na poradu, aby techniku i sebe představil; nespěchat a poskytnout čas, aby se učitelský sbor s myšlenkou sžil.
- **Jak budeme vyhodnocovat změny?** Je důležité vyjasnit si, jaká očekávání od kolegiálního sdílení mají jednotliví aktéři – zejména vedení školy a vyučující, ale také supervizoři, mentoři či lektoři. Co by se ve škole mělo změnit po zavedení kolegiálního sdílení? Předpokládá se pouze individuální úleva, která obvykle následuje po vyprávění vlastní zkušenosti, nebo také posílení komunikace a kooperace mezi vyučujícími, nebo zlepšení pedagogických výsledků? Vyjasnit očekávané změny je nutné proto, aby bylo možné školu a její posuny vyhodnocovat. Ovšem nejprve je nutné se ujistit, že jsou vůbec očekávání reálná a že se na nich všichni účastníci shodují.

Část 5: Příběhy kolegiálního sdílení

Během realizovaného výzkumu jsme se setkali s mnoha aktéry a aktérkami kolegiálního sdílení různých forem a různé efektivity. Jejich postoje a zkušenosti byly analyzovány a některé byly i konkrétně představeny coby ilustrace v předchozích kapitolách. Zároveň jsme však některé z těchto aktérů a aktérek učitelského kolegiálního sdílení profesních zkušeností požádali o detailnější autorské zachycení jejich pohledu. Zadání bylo poměrně široké: *Jaké jsou Vaše zkušenosti s kolegiálním sdílením profesních zkušeností ve školách?*

Autoři a autorky ze své perspektivy zachytili na 4–7 stranách svůj osobní pohled, svoji cestu ke kolegiálnímu sdílení a způsob zavádění v konkrétní škole. Vznikla tak série autentických příběhů, které se ukázaly natolik zajímavými, že jsme se rozhodli je poskytnout také čtenářům. Do příběhů jsme obsahově nezasahovali, ovšem v některých případech muselo dojít k jejich mírnému zkrácení, avšak vždy po konzultaci s autorem/autorkou.

Tato kapitola prezentuje 13 příběhů, které jsou reálným a živým obrazem toho, jak učitelské sdílení probíhá a jak jej vidí různí lidé. Každý příběh je jiný, osobitý a odráží velké zaujetí u všech autorů, ať se jedná o supervizi, intervizi, mentoring nebo další specifické techniky sdílení. Čtenáři si tak budou moci lépe představit nejen jednotlivé podoby profesního sdílení ve školách a jejich přínosy, ale také emoce, které je provázejí, nejistoty, chybná očekávání, nedostatky nebo překonávání mnoha obtíží na cestě k úspěšné a produktivní podpoře učitelů.

Velmi děkujeme všem, kdo se s námi o příběhy podělili. Vážíme si jejich otevřenosti a ochoty „sdílet své sdílení“. Jejich jmenný seznam najdete v úvodu knihy, zde za ně mluví jejich příběhy. Většina konkrétních jmen a dat byla pozměněna pro zachování anonymity autorů/autorek i popisovaných škol.

V kapitole naleznete následujících třináct příběhů rozdělených do tří skupin podle toho, k jaké skupině aktérů patří autorka či autor textu:

Příběhy zevnitř školy I.: Jak to vidí učitelky a ředitelky.

1. Učitelka Lada: Pro začátek stačí chuť se učit. Ve skutečnosti ovšem potřebujete dostatek odvahy, otevřenost, zdravé sebevědomí, upřímnost, motivaci a moudrost.
2. Učitelka Františka: Supervize je mocný nástroj řešení problémů, ale nechodí

se mi tam lehce. Možná kdybychom byli méně unavení, odpočatí. Nebo i to by mohlo být tématem supervize?
3. Ředitelka Hana: Supervize očima učitelky i ředitelky v jedné osobě.
4. Ředitelka Olina: Škola v pohybu – zkušenosti se supervizí na malotřídní škole.
5. Speciální pedagožka Míla: Supervize na velké pražské škole. Máme však mnohem více nástrojů podpory a pomoci.

Příběhy zevnitř školy II.: Jak to vidí facilitátorka Wandy a školní psycholožky.

6. Ředitelka Klára a facilitátorka Bětka: Vyzkoušeli jsme toho hodně, naši cestu jsme našli nakonec ve Wandě.
7. Školní psycholožka Marie: Jak jsme si začali ve škole „povídat u čaje a kávy".
8. Školní psycholožka Kateřina: Začali jsme s balintem, a dospěli k intervizi a spolupráci s externím supervizorem.

Příběhy zvnějšku: Jak to vidí supervizoři, vedoucí balintovské skupiny či mentorka.

9. Supervizor Pavel: Jak to obvykle probíhá.
10. Supervizorka Veronika: Vše, co potřebujete vědět o supervizi, a neuměli jste se zeptat.
11. Supervizorka Kamila: Když se supervize nedaří.
12. Poradenské psycholožky Nina a Valérie: Balintovská skupina je mocný nástroj. Názorný příběh učitelky Ivy.
13. Mentorka Anežka: Mentoring – cesta dovnitř učitelství.

#

Uvnitř školy I.

První dva příběhy napsaly paní učitelky, které v současnosti procházejí zkušeností supervize, a jejich postřehy tak mohou být pro čtenáře z řad učitelů i ředitelů škol velmi přínosné. Velmi dobře ukazují ambivalentní pocit učitelů, kteří do supervize vstoupili. Přes zřetelné pociťované přínosy si obě aktérky uvědomují i překážky, se kterými je třeba, zvláště na počátku, určitě počítat. Můžeme nahlédnout do zkušenosti individuálního, týmového i skupinového sdílení.

#

5.1 Učitelka Lada

Pro začátek stačí chuť se učit. Ve skutečnosti ovšem potřebujete dostatek odvahy, otevřenost, zdravé sebevědomí, upřímnost, motivaci a moudrost.

Moje první osobní zkušenost se supervizí se váže k minulému školnímu roku, kdy mi byla nabídnuta individuální supervize v Pedagogicko-psychologické poradně na Praze 6. Původně se jednalo o „záskok" za kolegyni, které se domluvený termín nehodil. Ráda jsem nabídku přijala a s velkou dávkou zvědavosti jsem se těšila na setkání.

Po úvodním milém přivítání jsme si určili, co je obecným cílem supervize, jakých témat se dotkneme, kolik máme na celé setkání času, kdy další témata nebudeme otevírat, ale uděláme krátké shrnutí a uzavření supervize. Celá supervize se nesla v příjemném a bezpečném prostředí. Hlavní téma, které jsem si zvolila, byla komunikace s rodiči. Druhým důležitým tématem bylo přijímací řízení na víceletá gymnázia. Byly mi poskytnuty jak informace, které jsem mohla použít při argumentaci s rodiči, ale také náměty na zamyšlení pro mě i rodiče typu: Kdo chce, aby se dítě dostalo na gymnázium (dítě nebo rodič)? Je to pro Vaše dítě to nejdůležitější? Zaměřily jsme se také na možnosti, jak pomoci dětem, aby v omezeném prostředí třídy dokázaly ventilovat své napětí vhodnou cestou. Byly mi nabídnuty jednoduché a efektivní techniky, které nejsou náročné na čas a pomůcky, ale splní svůj účel. Tato supervize mi připomněla, jak je důležité, při řešení jakékoli situace ve škole, začít od obecného cíle: Co je dobré pro děti, co je profitem dětí?

Čerstvé zkušenosti z individuální supervize jsem sdílela na pedagogické radě, kde jsme se v rámci učitelského sboru rozhodli vyzkoušet také supervizi skupinovou. Za to velmi děkuji vedení školy, které nás v rozhodnutí podpořilo. Druhá zkušenost se supervizí tedy následovala ve škole, kde učím. Je to malá škola jen s 1. stupněm a s maximálním počtem patnácti žáků v ročníku. 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. Začali jsme komunikací s problémovým rodičem. Ujasnili jsme si postupy, práva a povinnosti, které jako učitelé máme při komunikaci se zákonným zástupcem žáka. Otevřeně přiznávám, některé informace byly pro mě nové.

Během supervize měl každý dostatečný prostor pro vyjádření svého názoru.

Někdo se do diskuse zapojoval více, jiný přenechával slovo ostatním a byl více posluchačem. Ujasnili jsme si, co je v kompetencích školy, ale co už je na straně rodičů, i jakou odbornou pomoc mohou zajistit rodiče pro své děti, od konkrétních metod, terapeutických skupin, až po organizace.

V průběhu druhé supervize, která proběhla v přípravném týdnu, jsme se zaměřili na témata budoucího školního roku. Byli jsme odpočatí a plní energie. Změnili jsme organizaci prostoru, vytvořili kruh ze židlí a lavice nechali za sebou. Kruh se mi osvědčil i při práci s dětmi, všichni jsme na stejné úrovni s otevřeným prostorem uprostřed. Úvodní rozehřívací aktivita s obrázkovými kartami nás příjemně naladila. Věnovali jsme se hlavně nastavení komunikace mezi pedagogy, jaká máme očekávání pro nový školní rok. Bylo potřeba se vyrovnat i s personálními změnami a zejména s problémy, které vznikly díky nefunkčním vztahům na pracovišti v minulém školním roce. V hlavě mi utkvěla pro mě podstatná informace, jak je důležité při pedagogických poradách dodržovat časovou dotaci, vymezit si prostor pro práci, pro soukromý život a respektovat nastavená pravidla. Při setkání panovala atmosféra otevřenosti, nadšení a optimismu pro nový školní rok.

Následující supervize proběhla během školního roku v týdnu, kdy byla obnovena prezenční výuka, v době další adaptace. Hlavním tématem byla opět komunikace, ale přešli jsme z obecného nastavení ke konkrétním příkladům. Věnovali jsme se komunikaci mezi pedagogy, která částečně probíhala za ztížených podmínek v online prostředí. Před samotnou supervizí jsem měla rozporuplné pocity. Na jedné straně jsem věděla, že je skvělá příležitost otevřít ožehavá témata v komunikaci, na druhé straně jsem cítila únavu z uplynulých dní a chuť si jít odpočinout. Setkání probíhalo u nás ve škole, seděli jsme opět v kruhu na židlích, což nám umožňovalo větší otevřenost. Zpočátku byla nálada v kolektivu napjatá až hmatatelně. Nejdříve jsme problém pojmenovali a po krocích jsme se dostávali k jeho příčině. Do porozumění a řešení konkrétní situace se postupně zapojovali téměř všichni. Různé úhly pohledu, zkušenosti, vyjasnění si jednotlivých rolí v učitelském sboru, nezávislý pohled a vedení paní supervizorky nás nakonec dovedly k tak potřebnému uvolnění a novému náhledu.

Paralelně s obdobím, kdy probíhaly supervize ve škole, jsem se přihlásila do kurzu Zipyho kamarádi. Je to program, který učí děti sociálním a emočním dovednostem a podporuje je ve zvládání stresových situací. Součástí kurzu Zipyho kamarádi jsou také tři metodická supervizní setkání. Naskytla se mi tak možnost porovnat supervizi na pracovišti, a naopak s lidmi, které jsem poprvé

poznala na kurzu. Sezení probíhala v Pedagogicko-psychologické poradně na Praze 6 a poslední sezení formou online.

Na začátku supervizních setkání byla vymezena opět základní pravidla komunikace. V průběhu setkání jsme sdíleli zkušenosti z používání metodik při práci s dětmi. Každý si mohl zadat zakázku na metodické vedení a zamyslet se nad situací/tématem, které chce otevřít, a v čem by potřeboval poradit/podpořit.

Věnovali jsme se například: možnostem a různým variacím při používání metodik v třídním kolektivu, při individuální práci, i v online prostředí, vztahům a komunikaci mezi dětmi, komunikaci s rodiči, online výuce, třídním pravidlům, organizaci výuky, dětem se specifickými vzdělávacími potřebami, tématu, jak pracovat s novým kolektivem. Předávali jsme si tipy: na další podpůrné materiály, odkazy, organizace, aktivity, terapeutické skupiny, postupy. Sdíleli jsme radostné okamžiky, které jsme zažili během práce s metodikou Zipyho či Jablíkovi kamarádi (www.zipyhokamaradi.cz).

Velký přínos vidím ve vzájemném obohacování. Každý přicházíme z jiného pracovního prostředí, kde fungují různé strategie zvládání podobných témat. Sdílení, podpora, potvrzení, že i ostatní se potýkají s podobnými úkoly, je velmi povzbuzující. Supervize s téměř neznámými lidmi může nabídnout k řešení situace, na které bychom si ve své škole, s ohledem na minulost, netroufli. Nabízí řešení situací s větším nadhledem a odstupem. Setkání ve škole pod odborným vedením naopak přináší možnosti vyřešit konkrétní problémy s konkrétními lidmi přímo na místě a v praxi naživo.

Odborné vedení může být velkým pomocníkem. Supervizor podporuje např. rovnováhu v komunikaci, aby nedošlo k nekonstruktivnímu sklouznutí do emocí, pomáhá formulovat a interpretovat výroky jednotlivých osob, napomáhá konsenzu, spolupráci, dodává podporu, působí jako klidná síla i jako inspirátor dalších možných řešení, pomáhá vidět jiné úhly pohledu, aby nedocházelo k zacyklení, udržuje si neutrální postoj, nestrannost.

Obdivuji flexibilitu a pohotovost supervizorky Veroniky, protože veškeré náměty, které vzešly z našich řad, byly řešeny spatra velmi profesionálně a s patřičnou hloubkou i rozsahem, znalostmi a zkušenostmi, s respektem a vlídným přístupem k účastníkům supervize.

Pokud má supervize přinést smysluplné plody, je podle mě nutné, aby přítomní měli potřebnou dávku odvahy, otevřenosti, zdravého sebevědomí, upřímnosti, úcty k sobě i k ostatním, vnitřní motivace a moudrosti. Zároveň by se z konkrétních odhalení měli chtít poučit a vyvarovat se obdobným situacím.

Ze své zkušenosti mohu supervizi doporučit všem, kteří chtějí pro svůj vývoj, jak osobní, tak pracovní, odbornou zpětnou vazbu, další úhly pohledu k pochopení dané situace v širší perspektivě. Supervizi také ocení ti, kteří od setkání očekávají konkrétní i obecná doporučení, podporu, stmelení a ozdravení kolektivu, nasměrování, které může zabránit zbytečným nedorozuměním a ušetřit mnoho energie.

5.2 Učitelka Františka

Supervize je mocný nástroj řešení problémů, ale nechodí se mi tam lehce. Možná kdybychom byli méně unavení, odpočatí… Nebo i to by mohlo být tématem supervize? Malé zamyšlení o supervizi z hlediska vyučující prvního stupně.

Už nějaký ten pátek učím. Učím od fakulty až do teď na jedné základní škole v Praze. Mám ji ráda, byť je tak trochu nadstandardní. Slovo nadstandardní je vnímáno obecně pozitivně, protože to přeci znamená něco „navíc". A to my umíme! Do výuky jdeme interaktivně, zapojujeme rodilé mluvčí a plánujeme s nimi výuku, sami se interně i externě vzděláváme, pořádáme mnoho školních a mimoškolních akcí, jsme „prorodičovští" a hodně s rodiči diskutujeme, každý máme své další úkoly, aby škola šlapala i po technické a materiální stránce, jsme zároveň škola fakultní … a toto nadstandardno se pak může na učiteli podepsat úplně opačně než pozitivně. Nejde o smutnění nad situací, ale nabídnutí mé optiky a oslí můstek k tématu supervizí. Proč? Protože takto navšech-frontách-zainteresovaný učitel může na často povinnou dvouhodinovou supervizi, která třeba přichází po poradě a protáhne se tak do pozdních odpoledních hodin, přicházet značně demotivovaný. A ač čtenář asi trpí pocitem, že tenhle článek musí dopadnout neprospěchem pro tato setkání sboru, může být překvapen.

Jak to tedy probíhá u nás? To, že je supervize z 80 % povinná, nasedá na poradu a trvá téměř do půl páté, termínově nehledě na období, kdy se třeba mohou uzavírat známky, nebo je tam dalších x akcí, už jsem předeslala. Někdy je spojen 1. i 2. stupeň, někdy jsme rozdělení. Pesimista by řekl, že při fúzi stupně 1. a 2. je to oběma stupňům k ničemu, když se rozebírá dvě hodiny stupeň, na kterém neučím. Optimista bude jásat. Střed uzná, že je fajn vidět sem tam pod pokličku i druhému stupni, slyšet, co se řeší tam s ohledem na věk a specifika dětí či probíranou látku. Zkrátka být jedna škola, a ne 1. a 2. stupeň jedné školy. Svou pozici na škále životního přístupu k problému si každý najde sobě vlastní.

Častěji jde však o schůzi mimo fúzi, a tak sedíme v kruhu 1. stupeň a 2. stupeň zvlášť. Už samotné sezení v kruhu může být pro mnohé teror. Nemůžu se rozvalit, schovat se za lavici po tom, co jsem si uvědomila, že mám největší lýtka v kruhu (a zároveň díru na ponožce), věnovat se mobilu, lelkovat a dělat, že poslouchám. Musím být teď a tady a soustředit se. Na vedoucího supervize. Na kolegy. Na sebe. Na problémy, které nejsou moje, anebo PRÁVĚ jsou MOJE. A to jsou teprve tři čtvrtě na tři, že ano.

A další ne úplně oblíbená standardní zahajovací akce „Tak jak se dneska máte?" kolečko. Pro toho, kdo nezažil, jde o sdělení vašeho aktuálního fyzického, psychického či obou stavů naráz v pořadí jeden po druhém po kruhu. Reflexe momentálního stavu je od vedoucího vzhledem k výše uvedenému odvážná věc. Nebo alespoň to mi běží hlavou snad vždycky. Ale jsme dospělí, umíme se ovládat, a to, že my jsme ve špatném rozpoložení, neznamená, že ostatní jsou naladěni stejně. Během tohoto kolečka máme taky vytasit naše témata. Nebo nic. To je jedna strana škály nabídky. Dále v ní ale mohou být dlouhodobé, krátkodobé i akutní problémy snad z každého vztahu, který v tak složité struktuře může být: žák-žák, žák-kolektiv, žák-pedagog, žáci-pedagog, pedagog-pedagog, pedagog-kolegium, pedagog-jeho pedagogické smýšlení, pedagog-jeho osobní smýšlení, žák-rodič, rodič-pedagog. Záleží pouze na nás, s čím přijdeme. Tady je 1. krok k pomyslné „očistě", tedy k tomu, pojmenovat problém nahlas, odhalit ho, vysvléknout. Ten, kdo se odváží, je v tom málokdy sám, protože se mi mnohokrát stalo, že pojmenovaný problém znám, mám ho sama, během praxe jsem na něj částečně narazila, anebo třeba narazím v budoucnu.

Tak nějak tušíte, že téma by to mělo být nosné, a zároveň tušíte správně, že se během sezení rozebere na atomy, takže i takové, na jehož rozpixelování jsme připraveni = jsme schopni odložit zabarvení našeho vnímání a přijmout konstruktivní řešení a případně kritiku. To není úplně jednoduché a skoro nemožné bez pravidla, **že jde o prostředí ryze bezpečné a nepropustné.** Pokud to tak nevnímáte, pak si asi rozmyslíte, co, či zda vůbec něco, přinesete a v závěru potom zůstane pocit, zda to má vůbec cenu. Tímto děkuji mé skupině, že já takový problém nemám.

Většinou se sejde více témat a pak mám dva hlasy a ty přidělím podle mých preferencí. Demokratickým hlasováním tak vypadnou dvě, která se budou v následujícím čase řešit. Začne se tím, které mělo více hlasů.

V následující části je v hlavní roli ten, kdo téma přinesl, a pokusí se popsat „o co tedy jde" a nastínit, proč je to pro něj problém. Způsob, kterým to popisuje, je složitým vzorcem jeho osobnosti, míry zainteresování, momentálním

fyzickým i psychickým stavem, % toho, co všechno chce a nechce říci, a jak to formuluje. Každopádně jde o 2. krok a problém se sprchuje teplou vodou a odhalují se detaily = problém se subjektivně popisuje (a vy se v tom popisu anebo nějakých částech opět nacházíte).

Pak je fáze, kdy se okolí může doptávat na vše, co ho napadne. Do této sekce tedy patří rozbor až na dřeň. V honbě za psychohygienou jde o fázi drhnutí rejžákem. Přínos má nejen odpověď, ale i způsob kladení otázek, a to na obě strany, jak na dotazovaného, tak na toho, kdo položil otázku.

Dále už mluví jen ti, co problém nepřinesli, a sdělují své pocity, vize, domněnky. Prostě nabídnou svůj úhel pohledu, ručník, tečka. Opět tedy fáze, která obohacuje obě strany.

V závěru ten, co šel „s kůží na trh", s obrovským vyčerpáním a většinou i s obrovským díky reflektuje, co si odnáší. A opět mohu z vlastní zkušenosti popsat, že unaveni, ale obohaceni jsou všichni účastníci, aneb, balíme se do froté županu a nejraději bychom s prázdným pohledem sledovali detaily stropu následujících 30 minut, ale to nám neumožní jedna velice důležitá proměnná. Vedoucí, moderátor, chcete-li.

Úvodní kolečko, přechody fází, uzavření případů a přechod na další téma je to, co má za úkol. Vzhledem k tomu, že už jsem několikrát zmínila, že povahou tato setkání mají blíže k psychoterapii než k poklábosení u kávy, je tato postava nezbytná a měla by mít podobu školeného odborníka. A za toho našeho a tomu našemu taky patří můj dík.

Znovu popisovat totožný scénář při probírání druhého tématu není třeba a já se blížím do finále. Když se tedy zamyslím nad našimi supervizemi, tak se mi tam nechodí lehko vzhledem k vytíženosti. Možná by tedy pomohlo zvýšit poměr dobrovolných/povinných setkání (bude to ovšem kolidovat s tím, že přínos vidím a popisuji, ale bez té povinnosti se tam nedotlačím). Možná by tedy pomohlo, kdyby se to konalo v jiném prostředí než ve třídě. Prostor, kde mohu sedět na židli anebo na koberci (polštáři) v příjemně útulném prostředí mě láká více, i když půjde o povinnost. A dovolím si další fantazii a jít na to přes jídlo (to snad pomáhá obecně, ne?). Klidně bych si vzala službu „na občerstvení" a na setkání přinesla ovoce, něco sladkého, slaného s možností přípravy kávy/čaje, tedy malou přestávkou uprostřed sezení…

Pokud přestanu fantazírovat, představuje supervize mocný nástroj na řešení problémů nejen na půdě školy, což jsem si uvědomila, už když jsem o ní mluvila s autorkami této knihy, uvědomuji si to více, když o ní píši, a pokusím se k ní přistupovat s větším nadšením, což se ovšem vždy dělá lépe z pozice odpočatého než uštvaného.

#

Následující dva příběhy napsaly paní ředitelky, které se pokusily na své školy supervizi prosadit a přesvědčit učitelský sbor o jejím významu pro obě školy i pro každého jednotlivce. Máme možnost číst o procesu zavádění supervize a seznámit se s různými jejími podobami: supervize týmu a supervize vedení. Uvidíme i možnost, jak využít potenciál supervize v krizovém období pandemie Sars Covid-19.

#

5.3 Ředitelka Hana

Supervize očima učitelky i ředitelky v jedné osobě. Moje zkušenosti se supervizí

Supervize – to slovo zní dost tvrdě, nemyslíte? Když jsem se před třinácti lety se supervizí potkala, tak to bylo pro mě skoro neznámé slovo. Vysvětlovala jsem si ho jako nějaký dozor, kontrolu či dohled. V té době jsem pracovala jako výchovný poradce a metodik prevence na základní škole. Chtěla jsem si doplnit potřebné vzdělání pro výkon těchto profesí. Proto jsem absolvovala studium pro výchovného poradce a metodika prevence na pedagogické fakultě. V rámci studia ale nikdo z lektorů nepřednášel o supervizi a možnostech využití ve školství. Opět pro mě „velká neznámá".

Až jednou přišla nabídka od okresní metodičky prevence z pedagogicko-psychologické poradny. V rámci grantu MŠMT mohla zrealizovat týmová supervizní setkání pro školní metodiky prevence. A tak začala moje zkušenost s tímto slovem a jeho obsahem. Protože jsem člověk, který se rád neustále vzdělává, tak jsem se přihlásila. Učinilo tak i několik dalších kolegů z jiných škol v okrese. Sešli jsme se v pedagogicko-psychologické poradně a očekávali příchod supervizora. Kdo to bude? Co po nás bude chtít? Budu muset něco říkat? Mám diskutovat, nebo raději mlčet a jenom poslouchat? Hlavami se nám honily různé myšlenky. Přišel mladík, který by mohl být mým synem! Pevný stisk ruky, úsměv na tváři a pohoda v mysli. Uvidím, uslyším, pak vyhodnotím. Začalo představování, vysvětlování, nabízení supervizních setkání v rámci daného kolektivu a další podrobnější informace. První dojmy byly rozporuplné. Myšlenka dobrá, ale pro mě zatím nečitelná. Budeme se scházet, sdílet své příběhy ze škol, diskutovat, hledat možnosti řešení a …..?! Podobně na tom byli i moji kolegové metodici. Neuměli jsme si zatím najít tu „přidanou hodnotu" pro nás a naši práci. Není divu, vždy jsme byli spíš zvyklí na přednášky lektorů,

odborníků a tzv. zážitkových setkání mnoho nebylo. A najednou po nás někdo vyžadoval sdílet naše problémové situace či osobní selhání. Neznali jsme se tak dobře, abychom byli schopni splnit očekávání supervizora. Domnívali jsme se, že supervizor bude kontrolovat naši práci, sledovat plnění minimálního preventivního programu našich škol a dohlížet na práci s problémovými žáky. Bylo nám řečeno, že toto není vůbec smyslem a cílem supervize. Mnozí nevěřili a svoji účast na dalších setkáních odmítli. Po několika schůzkách okresní metodička prevence původní záměr přehodnotila a naplánovala individuální supervize pro zájemce. Byla jsem jednou z nich. A od té doby začala moje cesta za hledáním „půvabů" supervize. V současné době mohu říci, že už jsem je našla a plnými doušky je využívám.

Ale zpátky na začátek. Cesta nebyla rychlá a ani snadná. Vedení naší školy mně vyšlo vstříc a spolupráci se supervizorem akceptovalo. Mladíček Pavel začal pravidelně dojíždět na setkání k nám do školy. Nejdříve jsme si vysvětlili, jak bude supervize probíhat, co je cílem, smyslem, a co ne. Vše jsem chápala, ale stále to nebylo „to pravé ořechové". Převládala nedůvěra k supervizorovi. Měl by to být přece zkušený odborník s praxí, absolvent osobnostních a supervizních výcviků apod. A přede mnou seděl třicetiletý mladík, kterého jsem moc neznala. Sice vše skoro splňoval, ale……!? A už jsme u toho. Jedním ze základních pilířů dobré supervize je ochota vytvořit si důvěrný vztah mezi supervizorem a supervidovaným. A to mně chvilku trvalo.

Postupně jsem přicházela na to, že je velmi přínosné slyšet názor člověka, který není kolegou a ani nepracuje ve školství. Dívá se na problém „jinýma očima" a nabízí svůj pohled na danou situaci. Začala jsem vnímat přínos pro sebe, ale i pro své pracovní kompetence. Pochopila jsem, že mladý supervizor nebude nikde a nikomu předávat informace z našich setkání. A že ty poznámky, které si občas zapisuje, jsou pouze pro jeho rozvoj v práci supervizora. Když si všechny tyto „nedůvěřivé" myšlenky člověk srovná v hlavě, pak si teprve může supervizi opravdu „užívat". Každému jednotlivci to asi trvá různou dobu, ale to je normální. Každý z nás to má dané jinak. To přece platí i v běžných vztazích. Ať jsou pracovní, přátelské nebo milostné.

Ale vrátím se k nám do školy. Nastoupilo období, kdy jsem se začala na supervizní setkání těšit. Vždy jsem si odnášela buď potvrzení, že daný problém řešíme ve škole správně, nebo názor, jak promyslet jiný postup. Ale schůzky se supervizorem pomohly také mému profesnímu a osobnostnímu rozvoji. Byla jsem „velká řešitelka". Vše jsem chtěla okamžitě řešit a vyřešit. Není to ale vždy ku prospěchu věci. Postupně jsem získávala tzv. profesní nadhled, za který jsem moc vděčná. Pro práci učitelky (a v současné době ředitelky) je

velmi důležitý. A máme tady další plusový pilíř supervize. Pracovat na sobě, na svém osobnostním rozvoji. Pak nemáte čas „hořet až vyhořet“, přemýšlet o své nedokonalosti, osobních selháních a pocitu osamocení někde v zapadlém kabinetu. V žádném případě není prospěšné si tyto myšlenky nechávat pro sebe a trápit se. Bohužel si myslím, že se toto dost často v učitelských sborech stává. Ředitelé škol by se měli zabývat nejen profesním, ale také osobnostním rozvojem svých pedagogů. V současné době je každý učitel vystaven silnému tlaku ze všech směrů. Ustát požadavky a očekávání vedení školy, žáků, kolegů, rodičů a široké veřejnosti je někdy „nadlidský úkol“. Je nutné hledat cesty pomoci. Někdo rád sportuje, jiný čte, další hraje šachy nebo vyšívá. Volný čas a relaxační techniky jsou nedílnou součástí života každého člověka.

Ale zpátky k supervizi a mým zkušenostem s ní. Pochopila jsem podstatu této pomoci pro práci pedagoga. Na provozních a pedagogických radách jsem předávala informace vedení školy a svým kolegům. Vyslyšeli mě, ale když nezažili, nemohli plně pochopit. Proto, když jsem se stala ředitelkou, začala jsem hledat cesty, jak supervizi umožnit „svým“ pedagogům. Opět mně pomohl ten „mladíček“ Pavel. Už o něco starší a v mých očích opravdu „zkušený“ supervizor. Vypracovali jsme dotační program, poslali na MŠMT a byl schválen. Začala další etapa propagace supervize z mé strany. Záměrem bylo, aby pedagogové našli přínos v týmových setkáních. Nenařídila jsem všem povinnou účast. Doporučila jsem, sdělila osobní zkušenosti a nechala vše na dobrovolnosti. Vytvořila se skupina, která se začala pravidelně scházet. Ale i já jsem pokračovala v individuální supervizi. Zaznamenala jsem změnu. Na pozici ředitelky jsem začala na supervizní setkání přinášet jiná témata. Zjistila jsem, že to není žádná překážka. Supervizor stejný, supervidovaná stejná, ale „problémy“ jiné. Základní kameny byly položené – důvěra a bezpečné prostředí, tak jsme plynule mohli pokračovat. Setkání pro mě byla opět přínosem i v jiné pracovní pozici. Post ředitelky školy mně nabízel mnoho supervizních témat. Postupem času jsem začala zaznamenávat kladnou zpětnou vazbu i od svých kolegyň z pedagogického sboru. Na každé setkání se těšily a chtěly pokračovat v dalším roce.

Když byl u konce dotační program od MŠMT, začali jsme hledat další finanční možnosti, jak v supervizi pokračovat. A našli jsme je. Šablony byly naším dalším „sponzorem“ supervizí. Probíhala opět setkání pedagogů na základní škole, individuální supervize pro mě, ale novinkou bylo i zapojení paní učitelek z naší mateřské školy. To byl další krok k propagaci supervize. A opět přínosný. Zpětná vazba byla kladná a pedagožky byly spokojené. Ze setkání si odnášely nejen odpovědi na své otázky, ale i zamyšlení nad svým osobnostním rozvo-

jem. Opět se mi potvrdilo moje dlouholeté přesvědčení, že je nutné „na sobě neustále pracovat". Jednou z možností je právě supervize. Ale pravdou také je, že někomu vyhovuje, někomu ne. To je volba každého z nás. Nabídka tu je. Tak to cítím já a tímto způsobem ji propaguji. Myslím si, že pokud je spokojený učitel, budou spokojeni i jeho žáci. Z mnoha výzkumů vyplývá, že tzv. syndrom vyhoření přiznává víc a víc pedagogů. Určitě to je důvod k zamyšlení a hledání cest, jak učitelům pomoci.

Dle mého názoru by měla být supervize už součástí studia na pedagogických fakultách. Myslím si, že ani začátek učitelské profese není jednoduchý a nastupující pedagog to má mnohdy hodně těžké. Věřím, že v blízké budoucnosti budou supervizní setkání na školách samozřejmostí. Budou pedagogům přinášet pomoc a podporu při zvládání konfliktů, budou přínosem pro jejich profesní a osobnostní rozvoj. Také určitě upevní vztahy mezi kolegy a podpoří týmovou spolupráci. Protože někdy sdílet své „nedokonalosti" s kolegy, to chce osobní odvahu. To není jednoduché, ale někdy velmi „osvobozující".

Ale zpátky do školy. Proběhly první šablony a zase jsme hledali finanční možnosti. Šablony číslo dvě nám situaci vyřešily. Opět byla možnost využít část financí na supervizi. Tak dále nabízíme tuto možnost rozvoje našim pedagogickým pracovníkům. Od září 2020 je něco ale trochu jinak. Nově se zapojily naše asistentky pedagoga, individuální supervizi má i zástupkyně ředitelky. Supervidovaný tým zaznamenal také změny. Některé kolegyně odešly na mateřskou dovolenou, nastoupili noví kolegové a kolegyně. Pokračování dalších supervizních setkání to ale neohrozilo. Ještě jedna velká změna nastala. Se zkušeným manažerem Pavlem jsme se dohodli na výměně supervizora. Bylo to promyšlené, plánované a společné rozhodnutí. I když, po třinácti letech změnit supervizora? To bude náročné! Věřím, že ne. Mám zkušenosti, které jsem na začátku neměla. Nového supervizora znám a s plnou důvěrou jsem ho mohla pustit i mezi „mé" kolegyně. Až budu příště psát své zkušenosti se supervizí, tak vás budu informovat, jak je třeba důležité vyměnit supervizora po určité době. Třeba také ne. Nevím, zatím jsem na začátku nových setkání.

Myslím si, že v současné „nelehké" době je supervize pro učitele velmi důležitá a přínosná. Pomůže jim zvládat pracovní zátěž a nabídne jim možnost sdílení svých problémů a hledání způsobů řešení.

Závěrem bych chtěla doporučit všem ředitelům škol, aby se zamysleli nad „přidanou hodnotou" supervize a „pustili ji" do svých kolektivů. Vím, že už někteří tak učinili. To je perfektní. Domnívám se, že ale nejlepší je osobní zkušenost. Tam by měl asi každý začít, aby pochopil přínos supervize pro svůj

učitelský sbor a optimální klima školy. Tak tedy, kolegové a kolegyně, s chutí do toho! Šťastnou cestu.

5.4 Ředitelka Olina

Škola v pohybu – zkušenosti se supervizí na malotřídní škole. Bylo nebylo, v jedné neveliké vesnici stála neveliká školička…

Mohli bychom začít jako v pohádce. Někdy si u nás tak opravdu připadám. Ale nemůžeme předbíhat, kdo ví, jak to vše skončí a jestli dobře jako v pohádce. My bychom si všichni přáli, aby fungování naší školy nebylo se šťastným koncem, ale samozřejmě BEZ KONCE. Ale začátek školy, její vývoj, můj příchod a postup zavedení supervizí, kvůli kterým tento text píši, popsat můžu.

Školní budova byla postavena již v roce 1892 a prošla dlouhým vývojem, co se stavby i využívání týká. Původní budova pro školu základní je nyní využívána pro subjekt spojené základní a mateřské školy. I v tomto již novodobém spojení dochází ke změnám využívání jednotlivých místností a zákoutí celé školní budovy. Takže bez nadsázky lze říci, že „máme vše společně".

Začínali jsme jako velmi malá škola. Na základní škole bylo 26 žáků, které jsem učila společně s dalšími dvěma kolegyněmi, byla pochopitelně komunikace v takovém málopočetném týmu o dost snadnější a nemusela jsem se tolik zabývat nějakými procesy v předávání informací, plánování dozorů v prostorách školy apod. Se vzrůstajícím počtem žáků a s navyšujícími se hodinami v učebním plánu jednotlivých ročníků samozřejmě také vzrostla potřeba dalších pedagogických pracovních sil. V následujících letech vystoupaly počty žáků v mateřské a základní škole přes 70. Dostali jsme se na počty 7 vyučujících a 4 asistentů pedagoga.

A právě v této době, kdy se takto postupně naplňovala kapacita základní i mateřské školy a navyšovaly se počty zaměstnanců, byly supervize velkým přínosem. Celá škola prošla jakousi transformací. Nejde totiž jen o to, že je v jedné budově „víc lidí". Ale veškeré procesy se změní. Obzvlášť právě toky informací, změnil se časem i můj styl vedení. Na to jsem si zvykala já, ale také samozřejmě celé mé okolí. Některé kolegyně tuto změnu neustály, nevyhovoval jim přerod ze spolurozhodování na nový model, ve kterém jsem se sice stále snažila udržet partnerský způsob komunikace, kdy ale občas muselo dojít k direktivnímu způsobu vedení.

Úplně poprvé jsem se s možností supervize setkala v roce 2017. V rámci dotačního programu „Bezpečné klima v českých školách" jsme navázali spolu-

práci se Semiramis z.ú. Naším prvním supervizorem se stal muž. Dohodli jsme se na týmových supervizích všech zaměstnanců základní školy a mateřské školy. Na prvních setkáních se objevilo několik týmových „zakopaných psů" a postupně se vzduch pročišťoval a učily jsme se s kolegyněmi komunikovat v trochu hlubším slova smyslu. Na supervizních setkáních jsme také probírali náš přerod v rámci celé organizace. I když na klasickou supervizní skupinu jsme měli celkem vysoký počet účastníků, všichni jsme se shodli na tom, že tento proces je potřeba absolvovat se všemi.

Po základním usazení týmu do jednotlivých pozic, otevření stavidel komunikace, nastavení určitých pravidel, jsme časem řešili samozřejmě i jiná témata. Kromě změn v týmu také velice časté křížení rolí. Jelikož naší malé školičce věříme, některé z nás si také do této instituce přivážíme své ratolesti. A dochází k tomu, že pod jednou střechou je člověk maminkou a učitelkou nebo asistentkou zároveň. Jak to uchopit a jak se ve kterých situacích chovat, dokázat sdílet své pocity, vykomunikovat i to, jak tu situaci vnímá mé okolí…

Některá setkání jsou v duchu případové supervize, kdy se věnujeme např. někomu z žáků a zajištění správné péče o něj. Dokážeme si sdílet jednotlivé zkušenosti, popisovat situace, které jsme zažili nebo přímo pocity, jaké máme, ve kterých momentech. Bez hodnocení a odsuzování si dokážeme být nápomocné ve zvládání náročných situací. Myslím, že máme štěstí, že všechny kolegyně jsou velice empatické a dokáží si navzájem pomáhat. K tomu ale supervizní pohled a správně kladené otázky dokážou jít víc do hloubky některých situací a pomůže nám nejen se navzájem pochopit, ale také se z prožitých momentů všechny poučit. Obohacují nás.

Zdroje financování byly v následujících letech různé: některé supervize jsme hradili z krajského dotačního programu, některé jsme platili z provozního rozpočtu školy. Supervizní setkání se stala součástí našeho ročního plánu, nechtěli jsme o ně přijít. Od školního roku 2019/2020 na ně používáme finance z Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání – Podpora škol formou projektů zjednodušeného vykazování, tzv. Šablony II.

Během těchto let ale došlo ke značným změnám i v samotné struktuře naplánovaných supervizí:

Kromě společných, tzv. týmových supervizí jsem začala využívat možnosti individuální supervize pro mě jako vedení školy. Kromě toho, že na týmových supervizích jsem mohla sdílet vše s ostatními kolegyněmi jako člen týmu, tak v některých situacích jsem byla „volána k zodpovědnosti" jako ředitelka školy a mohla jsem se k něčemu vyjádřit za vedení. Na individuálních supervizích jsem pak mohla řešit své osobní pocity, nastavení a usazování do role ředitelky

nebo učitelky. Časem jsme s naším supervizorem došli k rozhodnutí, že bude lepší, když oddělíme více prostory supervizí vedení školy a týmovou supervizi. Za kolegyněmi na společnou supervizi i nadále jezdí původní supervizor a starosti vedení školy se mnou řeší jeho kolega.

A jelikož jsme se časem dostali do takovýchto tří úrovní v rámci naší školy (ředitelka-vedení mateřské školy a vedení základní školy-pedagogové základní a mateřské školy), je nezbytné zajistit jim v těchto úrovních také odpovídající péči. Proto máme v současné době také tři druhy supervizí: 1. supervize řízení – pouze ředitelka školy, 2. supervize vedení – ředitelka školy, vedoucí učitelka mateřské školy, vedoucí učitelka základní školy a 3. pedagogický tým základní i mateřské školy. Dle plánovaných témat se naše tříčlenné vedení občas účastní také společné týmové supervize. Musíme totiž řešit různé úkoly:

1) Jako ředitelka školy jsem si musela ujasnit priority, zklidnit sebe samu v dané situaci a získat sílu pro podporu ostatních.
2) Při supervizi vedení jsme probrali to, co je potřeba udělat za oba subjekty – mateřskou a základní školu. Co od nás kdo očekává, co jsme schopné s kolegyněmi za školu nabídnout, jaké máme možnosti.
3) Na týmové supervizi si mohly všechny paní učitelky a paní asistentky nasdílet své pocity, obavy, ujasnit si, co v následujícím období mohou nabídnout, co zvládnou, ale také co budou k tomu potřebovat.

Supervizi jsme využili i v jarním období 2020, kdy se škola musela ze dne na den uzavřít. Potřebovali jsme odpovědi na otázky, jestli mateřská škola zůstane otevřená nebo ne, jak zajistit distanční vzdělávání, správné vyvážení on-line hodin a zadávané samostatné práce, ustát izolovanost od okolní společnosti, jak komunikovat.

V této chvíli se objevilo úžasné uvědomění si toho, jak moc všechny z nás svoji práci milujeme. Nejen že se nám stýskalo po dětech, které ve škole nebyly, ale také jsme pocítily, jaké silné pouto nás pojí dohromady jako kolegyně. Zajímavé a skvělé bylo, že jsme neupadly všechny do pocitů marnosti, smutku a stagnace. Ale s využitím síly kolektivu jsme se dívaly pozitivně do budoucna, pracovaly na distančním vzdělávání a zároveň připravovaly školu na návrat dětí.

Nejúžasnější ale na těchto setkáních bylo vzájemné sdílení, a hlavně společné NALADĚNÍ všech členů týmu! Ocitli jsme se v situaci, která nás mohla od sebe hodně vzdálit, prohloubit rozdíly mezi mateřskou a základní školou, zpřetrhat napojené komunikační vazby. A nakonec naopak pomohla tomu, že jsme se všechny zaměstnankyně školy mohly naladit na sebe, bez přítomnosti

dětí být jen pro sebe navzájem, pochopit se, porozumět potřebám jednotlivých částí školy nebo přímo jednotlivců.

Supervizi v podstatě vnímám jako obrovskou POMOC, PODPORU a PÉČI.

#

Supervize však není jen výsadou malých škol, jak napoví následující příběh. A je i mnoho dalších nástrojů, které vedou k vzájemné podpoře a pomoci. Důležitý je celý systém, škola je totiž komplexní organismus.

#

5.5 Speciální pedagožka Míla

Když mluvíme o vleklých problémových situacích, na nichž si vylámali zuby nejen učitelé a vedení školy, ale i naše školní poradenské pracoviště, zazní: „Tak to necháme na supervizi." Máme však i další ostatní způsoby vzájemné pomoci a podpory.

Jsme poměrně velká pražská škola se zhruba sedmi sty žáky, bezvadným vedením a týmem asi 75 pedagogických pracovníků. Základní charakteristikou učitelského sboru je fakt, že s libovolným jeho členem můžete jít po práci na pivo (víno, kávu,…) a vždycky z toho bude příjemný večer. Jak je to možné? Je to parta fajn lidí, kteří nemají potřebu mezi sebou soutěžit o nejkrásnější nástěnku, svou energii raději směřují k tomu, aby naše škola fungovala. Supervize je jistě jedním z nástrojů, které nám v tom pomáhají, i když většina kolegů by jí přisoudila jen malinký význam.

Skupinová supervize na naší škole v různém podání probíhá šestým rokem. První oficiální supervizní setkání v naší škole proběhlo v přípravném týdnu roku 2015. Prostě se objevila v týdenním plánu a učitelé poslušně dorazili se smíšenými pocity, kdo a proč je bude kontrolovat. Po dvou hodinách se rozcházeli nejen domů, ale i v názorech, k čemu to vlastně je. Někteří si připadali jako prvňáčci v kruhu na koberci, jiným vadilo, že se nedostalo na jejich problém, další si pochvalovali přísun rad a zkušeností, někteří ještě další dny vyjadřovali účast utrápeným kolegům, další filozofovali nad potřebou sdílet své problémy s celým pedagogickým sborem a naprosto cizími psycholožkami.

Od té doby se supervize objevuje v týdenním plánu zhruba dvakrát až třikrát ročně. Její podoba se postupně přizpůsobuje potřebám naší školy. V současné době k nám dochází dvě externí paní psycholožky, které se dlouhodobě věnují

školnímu poradenství. Volba průvodců zasvěcených do školního prostředí, jeho specifik a hlubší náhled do aktuálních problémů zvedla u většiny kolegů zájem o takováto setkání. Dále se osvědčilo rozdělit prvostupňové a druhostupňové učitele, liší se jejich problémy a především možnosti, jak je řešit. Postupně byly zahrnuty i vychovatelky ze školní družiny. Spolu s rozrůstajícím se asistentským sborem přibyla další supervizní skupina. Ačkoliv jejich témata se často překrývají s učitelskými, výrazně se liší nástroje, s nimiž mohou pracovat.

Supervize se obvykle účastní deset až patnáct pedagogických pracovníků. Nejčastějšími tématy jsou konkrétní problémové situace s jednotlivými žáky, případně práce s náročnými rodiči. Stále častěji se dotýkáme profesních hranic a pocitu dobře odvedené práce. Velkým tématem v naší škole je v současné době prevence syndromu vyhoření. Na některých setkáních se stává, že nikdo nepřinese žádné akutní téma. A vlastně takovéto supervize jsou pak mezi kolegy nejlépe hodnoceny jako příjemně strávený čas, kdy si mohli s ostatními popovídat o tom, co se jim v poslední době dařilo či nedařilo.

Nicméně i teď po šesti letech je většinou učitelů supervize vnímána jako polopovinná porada. Možná je to tím, že máme zavedený fungující systém sdílení a pomoci, který zvládne většinu problémů zachytit a zpracovat. Jen sem tam při rozhovorech o vleklých problémových situacích, na nichž si vylámali zuby nejen učitelé a vedení školy, ale i naše školní poradenské pracoviště, zazní: „Tak to necháme na supervizi."

Hlavním přínosem supervize v pojetí naší školy je, že se do hledání možností podpory zapojí i nezainteresovaní jedinci. Častou pomocí je už jen samotné stručné představení celého problému, případně výčet všeho, co už učitelé zkusili. Otázky nezasvěcených kolegů pak vedou k zhodnocení situace z různých úhlů pohledu. Někdy naopak přispěje zcela konkrétní rada nebo návod. Třeba když učitel hledá cestu k velmi uzavřenému a zatvrzelému žákovi a kolega mu poradí využít žákův neobvyklý styl humoru. Učitelé i asistenti si rovněž velmi chválí seznámení s problémovými situacemi v jiných třídách. Pomáhá jim to lépe se v kolektivu dětí orientovat a snáze s žáky navázat vztah v případě zástupu za kolegu.

Již jsem zmiňovala, že supervize je u nás ve škole většinově vnímána jako okrajové řešení. Proto bych se ráda podělila o ostatní způsoby vzájemné pomoci a podpory, jež využíváme, i jak jsme jej postupně budovali:

Ryba smrdí od hlavy: Je těžké odpovědět na otázku, kdy a jak to vlastně začalo. Jsem přesvědčená, že zhruba před třinácti lety spolu se změnou vedení. Ačkoliv ve škole působím šestým rokem a teprve čtvrtým rokem na pozici speciálního pedagoga, troufám si říct, že současné vedení po celou dobu směřuje

k budování otevřené, partnerské školy s kolektivem lidí, na něž se bude moci spolehnout. A tento klíč uplatňuje už během přijímacího řízení. Náš pan ředitel s oblibou říkává, že každá pochvala učitele rodiči jej přesvědčuje, že je dobrým ředitelem, protože si vybral dobré lidi.

Právě důvěry si na naší škole velmi vážím a domnívám se, že je opravdu nadstandardní. Stejně jako se vedení školy spoléhá na učitele, mohou se učitelé spolehnout na vedení, že je podpoří v těžkých situacích, zejména při jednání s náročnými rodiči. A to dokonce i v případě, že opravdu udělají chybu. Díky tomu se většina pedagogů nebojí přijít za svým nadřízeným a přiznat mu, že jsem to dnes nezvládl, že mám potíže s kázní ve třídě, nebo dokonce pochybnosti o tom, zda jsem dobrý učitel. Tím pádem se daří většinu problémů zachytit hned v začátku.

Už 13 let otevřených dveří: Prvním krůčkem byly doslova otevřené dveře ředitelny. Otevřené dveře znamenají i otevřené uši k naslouchání, ať už potřebujeme řešit provozní potíže, problémy týkající se jednotlivých žáků, spolupráce s rodiči, nebo si jen postěžovat u kávy.

Idea otevřených dveří se přenesla i do tříd, kdy během rekonstrukce školy byly klasické dveře nahrazené prosklenými. Učitelé si tak postupně zvykli, že jim každý náhodný kolemjdoucí vidí do talíře a zároveň popsaná tabule, uspořádání třídy i výzdoba tvoří nevtíravou formou prostor pro sdílení způsobů výuky. Důraz na podporu a vzájemnou spolupráci učitelů se táhne jako červená nit pak veškerým jednáním vedení školy.

Spolupráce učitelů v rámci ročníku/programu: Na prvním stupni máme třídy s bilingvním programem, třídy využívající principy programu Začít spolu a klasické třídy. Vzhledem k tomu, že děti jsou do tříd rozřazovány na základě preferencí rodičů, problémové situace jsou typické pro určité zaměření třídy. V rámci ročníku učitelé většinou sdílí témata zaměřená na učivo a probíranou látku, v rámci jednotlivých zaměření problémy týkající se spolupráce s rodiči a problémů s žáky.

Druhostupňoví učitelé pak více spolupracují podle své odbornosti, problémové situace s konkrétními žáky pak konzultují spíše s třídními učiteli. Osvědčilo se nám ale jednou či dvakrát ročně společné setkání všech učitelů ke každé třídě, kde si předáváme informace a své postřehy, přestože není se třídou žádný aktuální problém.

Místo kabinetu sborovna: Před třemi lety prošla naše škola další velkou rekonstrukcí, během níž vznikla prostorná společná sborovna pro prvostupňové učitele. Místnost je vybavena kromě učitelských stolů i malou kuchyňkou s kávovarem, pohovkami a velkým stolem. Druhostupňoví učitelé, kteří prefero-

vali zachování menších kabinetů po dvou až třech, nyní poočku závidí a začínají se objevovat hlasy, že by také chtěli něco takového. Příhodné prostředí vybízí k chvilkovému posezení a poklábosení. A někteří učitelé ještě organizují další společné aktivity, jako třeba zumba nebo jóga před poradou.

Ve dvou se to lépe táhne: Velkou oporou učitelů se stávají asistenti pedagoga. Ze začátku panovala mezi učiteli obava z asistenta ve třídě. Bude mě kontrolovat? Co když se spletu? Dnes máme asistenta pedagoga v každé druhé třídě a učitelé, na něž se nedostalo, hledají způsob, jak se k partnerovi dopracovat. Počáteční dvojice integrovaného žáka a jeho asistenta se postupně mění v doslovné pomocníky učitele. Ve většině tříd žáci nevědí, komu je vlastně asistent papírově přidělen. Učitelé se dělí s asistenty nejen o svou práci, ale i pochyby, a konzultují s nimi problémové situace ve třídě.

Zdá se, že při budování důvěrného vztahu učitel-asistent je důležitým faktorem stabilita asistentského týmu. Navzdory nastavení současného systému, kdy je asistent pedagoga chápán a financován jako podpůrné opatření žáka, se nám v posledních letech daří jí dosáhnout. Velkou roli při tom sehrálo pojetí asistentů jako jedné skupiny pedagogických pracovníků. To znamená, že asistenti nejsou jen stínem svého učitele, třídy nebo žáka s menšími pravomocemi, ale pracovníci se svébytným postavením, svou nezaměnitelnou náplní práce, mají vlastní kabinet, vlastní porady, vlastního vedoucího, vlastní školení, vlastní supervize… Velký důraz také klademe na vzájemnou sympatii učitele a asistenta a podobný výchovný přístup k dětem.

Školní poradenské pracoviště: Před čtyřmi lety se podařilo zřídit funkci školního psychologa a speciálního pedagoga. Začátky provázely nejasnosti, co vlastně která pozice obnáší. Během prvních dvou let se náplň práce vykrystalizovala a i sami učitelé vědí, s jakými problémy se na koho obracet. Zatímco školní psycholožka se více orientuje na spolupráci s rodinou a rodinnou terapii, já jakožto speciální pedagog se více soustředím na školní podporu a individuální úpravu školního prostředí.

Má oblíbená odpověď na častou otázku okolí, co vlastně speciální pedagog na běžné základní škole, je: „Starám se o papírové děti a piju s účama kafe." Zejména druhou větu bych pro odbornou veřejnost formulovala jako intervizi, krizové poradenství a koučing. Díky zmiňovaným otevřeným dveřím však často nepotřebujeme žádné oficiální schůzky, spíše si povídáme ve chvíli, kdy je problém aktuálně palčivý.

Deskovkové dýchánky: A když celková nálada pedagogického sboru klesá, uspořádám odpolední setkání u deskových her a společnými silami nachystaného občerstvení. Učitelé tyto schůzky berou i jako prostor pro to se vypovídat,

postěžovat si, posdílet své trable. Ty se týkají většinou školního prostředí, občas se objeví i trápení ze soukromého života. Někdy je témat k poklábosení tolik, že se ani ke hrám nedostaneme. Složení účastníků je velmi proměnlivé, ale za dobu konání se dýchánků už alespoň jednou zúčastnila většina kolegů, včetně vedení školy. Tím se vracím zpět tam, kde jsme začali; k řediteli, jehož jste včera porazili v Dixit nebo Tabu, máte prostě blíž.

#

Uvnitř školy II.

V této části poznáme, jak vidí kolegiální sdílení facilitátorka Wandy a dvě školní psycholožky. Můžeme číst o postupném zavádění sdílení a experimentování s různými formami. Následující příběh ukazuje cestu jedné školy se zkoušením různých modelů učitelského sdílení s jeho specifiky a rozdíly.

#

5.6 Ředitelka Klára a facilitátorka Bětka

Vyzkoušeli jsme toho hodně, naši cestu jsme našli nakonec ve Wandě. Ve škole, kde pracuji, hledáme cesty k dobrému vzdělání pro všechny účastníky vzdělávacího procesu, nejen pro děti, pro ty především, ale i pro učitele a rodiče. Vše se neustále mění, je třeba se také měnit, neustále se učit, přizpůsobovat se a hledat nové cesty s novými poznatky a přístupy.

Hledání často bolí a je nekomfortní. S postupujícími změnami ve školství a možnostmi, které otevřely školní vzdělávací programy, důraz na kompetence a inkluzi ve školách, stoupal i nárok a očekávání rodičů, školy, ale i zřizovatelů na práci učitelů. To vše jsme pociťovali i v naší škole.

Ve škole sledujeme nové trendy, formy práce a přístupy k dětem. To vše je náročné na čas, energii, psychiku a možnosti pedagogů ve škole. Čím blíže k dětem jsme, vytváříme si otevřený vztah s nimi i rodiči, tím více je obtížné držet si osobní hranici a nadhled k vzniklým výchovným a vzdělávacím situacím. Ve škole jsme začali hledat cestu k systémové podpoře učitelů. Jakmile se otevřel prostor pro hledání podporovacího procesu, poměrně rychle se v roce 2006 objevila výzva v projektu Step by Step vyzkoušet supervizi pro pedagogické vedení a sbory škol.

Z počátku nebylo jednoduché učitele přesvědčit o jejím prospěchu pro tým

a jednotlivce. Začali jsme společnými supervizemi týmu a zpočátku jsem za účast na nich přítomným platila motivační odměnu. Celý proces měl svůj vývoj, od krizového odmítání, uzavřenosti, až po uznání užitečnosti většinou týmu. Otevřené sdílení problémů ve sboru není nic jednoduchého. Po více než dvou letech fungování společných setkání, která se uskutečnila 5x za rok, dostali učitelé možnost využít supervizní podporu i individuálně. Supervize se rozdělila na podporu ředitelky školy, individuálně učitelů a celého týmu. Program se v čase proměňoval. Vyzkoušela jsem i supervizi pro dva ředitele, která byla velkou zkušeností a podporou hledání řešení společných problémů z různých hledisek. Měnila se organizace supervizního dne od pětihodinové podpory po celý den. Míra jejího využití se v čase měnila. Bylo třeba sbor přesvědčit, že je to opravdu podpora jejich pracovního procesu a vztahů v týmu, ne nástroj vedení školy, a vydržet. V té době bylo možné ustoupit z odměňování za účast na ní. Přínos supervize pro sborovnu je jednoznačný, a přestože je účast na ní nepovinná, chybějících učitelů je vždy ze závažných důvodů málo a všichni akceptujeme rozhodnutí jednotlivců se jí z jakýchkoliv důvodů neúčastnit. Období nabité energií na supervizích střídají setkání, kdy je takříkajíc „mrtvo", ale vše se děje tak, jak má. Obsah a témata, která probíráme, přinesou účastníci. Jsou v širokém spektru od běžných provozních problémů, vyjasňování si pozic ve škole, směřování školy, až po kazuistiky a konkrétní vztahové situace. Tým vybere a probere vše, co je v daném období možné otevřít.

Se supervizorem, kterého jsme potkali na začátku, jsme po deseti letech došli k závěru, že je třeba se rozejít. Modely, které spolupráci oživovaly a nastavovaly různé úhly pohledu do týmu, který se stále více rozrůstal, nepřemohly jistou míru zvyku, rutiny, a především už nezaručovaly, po tak dlouhé spolupráci, odstup. S jeho podporou jsme našli novou supervizorku a celý proces pokračuje dále a vyvíjí se tak, jak máme ve vedení pocit, že je třeba. Jiná energie a přístup vedou ke změnám v pravidlech a zapojení členů do aktivní účasti. Sbor, včetně asistentů, v tuto chvíli čítá dvacet aktérů supervize. Snažili jsme se najít možnosti jeho rozdělení na menší celky (individuální supervize probíhá stále – čtyři učitelé, kteří se přihlásí, v rámci dopoledne supervizního dne), ale po dlouhém hledání jsme se ustálili na potřebě společného sdílení, při kterém se utužuje a vybrušuje školní kultura napříč celým sborem.

Účast na ní není vždy lehká, ale přináší prostor vyjádřit se ke všemu, co nás jednotlivě i jako tým tíží, na co chceme znát odpověď, co chceme narovnat nebo posunout. Rozhodně vždy vyčistí vzduch, nebo alespoň rozvíří, a to už samo o sobě je blahodárný proces.

V čase se ukázalo, že je supervize pro tým přínosem, ale pro podporu posunu

jednotlivců v pedagogickém procesu je třeba udělat ještě něco jiného. Všichni mají možnost vzdělávání dle svého výběru, ale mnohdy nebyla nabídka odpovídající potřebám jejich i školy. Začali jsme ve škole nabízet mentorskou podporu učitelům, kteří o ni projevili zájem. Věnovali jsme na poradách prostor pro sdílení její efektivity v růstu učitele a nabídli jsme možnost využít podporu ze strany kolegů, kteří absolvovali mentorský kurz a byli zkušení učitelé. Interní mentoři spojili školu a pomohli vyrovnat učitelské dovednosti sboru. Ukázala se i úskalí interního mentoringu ve vztahové rovině. Po několika letech se interní mentoring stal podporou začínajícím nebo nově příchozím učitelům. Při mentorské podpoře se naučí ovládat školní online prostředí (el. žákovská knížka, plán individuálního rozvoje, pedagogická dokumentace) a základy dovedností potřebných pro formativní hodnocení u nás ve škole (kritéria hodnocení, popisná zpětná vazba, principy slovního hodnocení). Mentor je provází dle jejich objednávky a potřeby komunikací se žáky, plánováním výuky, metodami a formami práce ve třídě. Při potřebách jednotlivých pedagogů, kteří jsou již pevnou součástí sboru, hledáme mentory z řad vnějších organizací, kteří jsou zaměřeni nebo mají osobní zkušenost s cílem, objednávkou, jednotlivých učitelů. Všichni pracovníci školy mohou využít obou forem mentorské podpory.

To vše se časem stalo běžnou součástí školního života. Učitelé s podporou nabydou vyšší míru jistoty ve své práci ve třídě, do určité míry souzní se směřováním školy a začnou klást otázky okolo konkrétních situací a jednotlivých dětí ve výuce, výchovných situací, jejich řešení a zvládání. Ve sborovně se objevila poptávka společně se o těchto otázkách bavit a sdílet možná řešení. Otevření se v hledání by mohlo mnohým učitelům pomoci v nelehkých situacích, které potkávají mnohé z nás a často nás dostanou do pasti a nejistoty v našich řešeních, která nevedou ke kýženým výsledkům.

Ve škole se po společné domluvě ve sborovně otevřel pravidelný časový prostor – jedenkrát za dva týdny, jedna hodina – na „Poradu o dětech“. Zabývali jsme se také tím, ve kterém dni se budeme scházet. Začátek týdne přinášel více energie, konec zase soubor otázek z pracovního týdne, které by bylo před víkendem dobré zodpovědět, nebo alespoň sdílet s kolegy. Vyhrálo pondělí. Čas na setkání se ukázal být naší pastí. Diskuze skoro nikdy neskončila včas, přelévali jsme se od jednoho žáka k druhému, a nakonec se rozcházeli s různým stupněm porozumění procesu a uspokojení svých potřeb (rady od ostatních).

Jedním z možných řešení zefektivnění celého dění na poradě bylo rozdělení se na učitele 1. a 2. stupně. To se během dvou měsíců ukázalo pro náš sbor (12 učitelů + vedení) jako nekomfortní. Pohled učitelek 1. stupně na děti, které vedly na začátku školní docházky, a jejich postřehy byly pro druhostupňové

učitele cenné. Druhostupňoví učitelé naopak poskytovali kolegyním z prvního stupně jistou míru nadhledu plynoucí z nezatíženosti každodenním opakováním problémových situací, nebo hledání cest pro určité typy žáků.

Podobně jako v supervizi jsme na začátku setkávání nechali navrhnout účastníky, jaké otázky, situace, možná řešení by chtěli ohledně konkrétních dětí probrat, a vybírali jsme společně, čemu se budeme věnovat. Už sám výběr byl zajímavým procesem, ale pro mnohé účastníky byl čas jím strávený frustrující a vedoucí k pocitu ztraceného času. Jedna ze služebně nejmladších kolegyní navrhla plánovací proces před poradou. Vytvořila tabulku, do které v průběhu týdne před setkáním zaznamenávali kolegové témata, situace a otázky, které by chtěli probrat, a všichni mohli hlasovat už před setkáním, co bude téma v pondělí. Byl to také prostor pro rozhodnutí zúčastnit se setkání nejen pro učitele, ale i asistenty pedagoga, pokud pro ně bylo téma nosné, týkající se jich. Všechny děti ve škole se týkají všech, ale mnohdy není v našich silách a možnostech přispět k diskuzi a řešení. Proto i účast na těchto setkáních byla dobrovolná a nikdy to nebylo na škodu, naopak. V některých případech naopak bylo vzhledem k vybrané otázce nebo situaci potřeba zajistit, aby se aktéři zúčastnili (to byla odpovědnost vedení nebo výchovného poradce). Největším problémem při většině setkání však byl pro mnohé účastníky pocit, že jsme se často neprodiskutovali k jasnému řešení, k výsledku, který by bylo možné sledovat v čase dále.

V tomto čase jsme se v minitýmu, který se setkal při přípravě projektu v Začít spolu, setkali blíže s Wandou. Zdálo se nám, že metoda se svou jasnou strukturou a podporujícími nástroji je to pravé a přesně ten krok, který teď náš proces vzájemné podpory posune. Setkání s Wandou na vlastní kůži nás v tom jen utvrdilo. Jasný postup výběru situací k řešení, jejich aktuálnost, emoční náboj, zainteresovanost spolu s různými úhly pohledu jejich aktérů a zainteresovaných stran se zdály být dobře aplikovatelné na naše porady o dětech. Ale nebylo snadné se dostat blíže k možnostem facilitace v této metodě a z Prahy do východních Čech je přece jen daleko. Začali jsme se zajímat o možnosti vlastního osvojení si metody, aby bylo možné její pravidelné využití v naší škole. Nebyli jsme sami, kdo projevil zájem, a ve Step by Step se podařilo zorganizovat Kurz facilitátorů Wandy v Praze. Společně s kolegyní ze sboru jsme se ho aktivně zúčastnily. Vstoupily jsme do něho s konkrétní zakázkou: zda půjde Wandu využít pro cíle již zmíněných a popsaných „Porad o dětech“. Na kurzu jsme si obě několikrát vyzkoušely na vlastní kůži celý proces se všemi fázemi Wandy. Kurz naplnil naše potřeby a umožnil nám prakticky si Wandu zažít, a ne se o ní jen něco dozvědět.

Domů do naší školy jsme přivezly nadšeně model, který se nám zdál ideální pro naše pondělní setkání, a začaly jsme ho představovat našemu školnímu týmu. Na Wandu postupně přicházeli v průběhu času noví účastníci, kterým byla pravidla a fáze procesu znovu vysvětlena. Počet účastníků se pohyboval a pohybuje mezi 5 a 8 účastníky. Těšili jsme se na efektivnější výsledky.

Začátek nebyl snadný. Ukázalo se, že pro mnohé členy týmu je náročné vstoupit do rolí a vyjadřovat se k aktuálním situacím. Každému z účastníků trvalo jinak dlouho, než se začal při setkání s Wandou aktivněji zapojovat. Někteří členové týmu se stavěli k metodě nedůvěřivě. Jiní do ní vkládali osobní zkušenosti např. z rodinných konstelací. Části „nedůvěřivců" pomohla v ujištění účast na praktickém workshopu Wandy na konferenci o vzdělávání v Litomyšli, kde si mohli celý proces zažít a ověřit jeho postupy se zkušenou facilitátorkou s velkou praxí. To smysluplnosti a uvěřitelnosti celého postupu pomohlo.

Stejně tak jako jiná podpora pedagogů i Wanda zůstala dobrovolná. V průběhu času bylo třeba dobrovolnost umocnit, protože jsme se na setkáních setkávali s menšinou, která přišla dobrovolně, ale procesu nedůvěřovala, a i po usměrňování facilitátorem vytvářela okamžiky ohrožující bezpečný proces pro všechny účastníky. Bylo jasně řečeno, co dobrovolnost obnáší, a ti, kteří po několika zkušenostech procesu nedůvěřují, ať se ho neúčastní, že je to naprosto v pořádku.

Z počátku jsme se na sezeních drželi písemné opory, návodných otázek. Struktura i pravidla byla po společné domluvě vždy vyvěšena na viditelném místě. Všichni se v celém postupu zabydlovali a stále méně řešili postup a více se nořili do konkrétních situací a možných náhledů na jejich řešení. Vše vyžadovalo určitý nácvik, nabytí jistoty a pocitu bezpečí v celém postupu, jak v rolích účastníků, tak v roli facilitátora. Celý proces umocnilo při pozdějších setkáních používání modelování situací pomocí figurek, zástupných předmětů, vizualizace nebo oživení simulací ve dvojicích. Celý proces se postupem času trochu časově zefektivnil a dostali jsme se ze dvou hodin na hodinu a půl, ale s mnohem jasnějším efektem. Na příštím setkání se většinou dozvíme, zda a co z doporučení využil a jaký to mělo efekt.

Nejtěžší na celém procesu vnímáme jasnou formulaci otázky, na kterou chce znát nositel případu odpověď. Vracení se po každé fázi k ní a její přeformulování je velkou školou pro všechny účastníky. Obtížné pro nás je též držet se konkrétní situace, která je popisována, a nezabíhat do opakujících se problémů v minulosti, které jsou se situací spojené. Jako náročné se nám v některých konkrétních případech jeví křížení rolí facilitátora s pedagogem, kterého se též daná situace ve škole dotýká. To jsou rizika spojená s interním

průvodcovským procesem. Tato rizika však nepřeváží výhody využívání této metody pro nás.

Co je pro nás ve škole nejtěžší, je dodržení cyklu Wandy (1x měsíčně) v průběhu školního roku. Všichni ve škole už vědí, co jim tato metoda přináší, mohou o svolání Wandy požádat i v mimořádném termínu za účelem řešení a sdílení svého případu (problému). Pokud se sejde minimálně 5 účastníků (naše vnitřní pravidlo), Wanda může proběhnout. Při Wandě se zabýváme pouze situacemi mezi učiteli a dětmi a učiteli a rodiči. Toto pravidlo jsme si nastavili již na začátku zavádění Wandy ve škole. Týmové záležitosti, které by se nabízely k řešení také, jsou pro nás vzhledem k facilitaci členy týmu zapovězeny. Zůstávají předmětem supervizní podpory.

Co je z mého pohledu na Wandě pro školu cenné, je dlouhodobý efekt setkávání. Nejen podpora konkrétního učitele v danou chvíli a v daném čase, ale především sjednocování pohledů v pedagogickém týmu. Náhled na problémové situace a jejich řešení posouvá společné školní strategie a jejich porozumění jednotlivými členy týmu, nejen učiteli, ale i asistenty. Nováčci v týmu rychleji proniknou do způsobů řešení problémových situací, poznají postoje kolegů a společné hodnoty ve škole. Wanda se může uplatnit v každé škole jako nástroj růstu a sjednocení přístupů pedagogického týmu, tak jako ji využíváme my. Věřím, že setkání na ní pro nás dál budou tmelícím, prorůstovým a podporujícím časem.

Také školní psychologové vyvíjejí snahy poskytnout nějaký organizovaný prostor pro učitele a možnosti jejich podpory. Dva pohledy na možnosti setkávání uvnitř školy ukazují na obtíže, ale i výsledky práce dvou školních psycholožek. Zajímavost druhého příběhu je v tom, že školní psycholožka má za sebou již delší cestu a aktuálně sama pokračuje v intervizi a zároveň spolupracuje s externí supervizorkou.

5.7 Školní psycholožka Marie

Jak jsme si začali ve škole „povídat u čaje a kávy“. Osobní zkušenost z praxe školní psycholožky

Předtím než jsem začala pracovat jako školní psycholožka na jedné škole, jezdila jsem s programy pro třídy po různých základních a středních školách. Potkávala jsem různé skupiny pedagogů a pedagožek. Ty dobře naladěné, ale i ty nespokojené; zapálené, ale i ty neangažované; velmi zkušené, ale i ty začínající a nejisté. Celou dobu jsem si říkala, že až budu mít „svou“ školu, tak budu o učitelky a učitele pečovat. Sama jsem věděla, že bez podpory ve formě

pravidelných intervizí, supervizí a kazuistických seminářů bych byla ztracená. Každý žák je jiný, každá třída je jiná. Nikdy nevíte, co Vám školní terén přinese za nečekanou, leckdy velmi náročnou situaci.

A tak, když jsem nastoupila na pozici školní psycholožky na základní škole a dostala plnou důvěru v realizaci nových aktivit, rozhodla jsem se založit podpůrná setkávání pro pedagogy. Prvnímu setkání ale předcházelo několik důležitých momentů.

Ve škole jsem začala působit se začátkem školního roku, přesněji od přípravného týdne. Mé první týdny se nesly v duchu mapování prostředí, pedagogického sboru, třídních kolektivů a jednotlivých žáků. Na počátku musela iniciativa k setkání přicházet z mé strany. Postupem času se ale začali děti i učitelé více osmělovat a zájem o individuální konzultace se školní psycholožkou vzrostl. Učitelé přicházeli s tématy týkajícími se konkrétních žáků, klima tříd, výukových metod, práce s kázní či řešení výchovných problémů, ale i s tématy osobnějšího rázu, jako je pedagogické sebevědomí či zvládání vlastních emocí před žáky.

Vyprávění byla obdobná napříč učiteli a učitelkami. Situace ze tříd se opakovaly nebo vykazovaly podobné vzorce, i když je popisovala učitelka 2. třídy nebo 8. ročníku. Individuální psychologická péče má svůj význam. Měla jsem ale čím dál větší dojem, že je zde nevyužitý potenciál skupinového sdílení. Velkou roli hrála má vlastní zkušenost se skupinovou supervizí a skupinovou intervizí. Moc dobře jsem věděla, jak přínosné pro mne bylo, když jsem si na balintovské skupině mohla zpracovat své vlastní téma. Zároveň jsem si dobře pamatovala, že i když jsem si na setkání žádné vlastní téma nepřinesla, tak mě oslovovaly příspěvky kolegů a kolegyň, a nacházela jsem v nich zajímavé podněty k zamyšlení.

V listopadu proběhla má první opravdová pedagogická rada, kdy jsem věděla, že se mluví o „mé“ škole. Na úvod musím podotknout, že jsme škola s 33 třídami (v té době jen o několik méně) a že se od té doby posunul i průběh pedagogických rad. Každopádně tenkrát jsem pochopila, že toto není vhodný prostor pro smysluplné sdílení zkušeností z hodin. Bylo tedy na čase hledat jiné možnosti.

Co bylo třeba promyslet a připravit před prvním setkáním? Název. Slova intervize a supervize nejsou pedagogickou veřejností příliš využívána a mají spíše negativní konotaci ve smyslu kontroly. Označení podpůrná skupina zase vyvolává asociaci k setkávání osob s problémem a já nechtěla, aby se někdo zdráhal účastnit, protože by nevěděl, zda už je to pro něj, nebo ještě ne. Setkávání by měla být pro všechny pedagogy. Je to určitá forma prevence syndromu

vyhoření. Rozhodla jsem se nakonec pro nenucený a neformální název: *Povídání u čaje a kávy*. A ten zůstal zachován dodnes.

Místo. V té době jsem neměla vlastní pracovnu. Škola procházela rekonstrukcí a křídlo, kde měla být v budoucnu i pracovna školní psycholožky, nebylo ještě dostavěno. Využila jsem proto k prvním setkáním počítačovou učebnu, kde již danou dobu neprobíhala výuka. Nechtěla jsem, abychom byli rušeni žáky ani kolemjdoucími učiteli. Uprostřed místnosti bylo ze stolů vytvořeno „něco jako kulatý stůl", kolem kterého se dalo celkem pohodlně sedět. Chtěla jsem zachovat sezení v kruhu, ale zároveň jsem si uvědomovala, že se jedná o nový formát setkávání. Běžné porady probíhají formou zasedání: jeden vepředu, ostatní v řadách. Stůl uprostřed tedy zajistí určitou míru bezpečí, zmírní pocit obnažení. Po dokončení rekonstrukce budovy jsem získala vlastní pracovnu. *Povídání u čaje a kávy* se do ní přesunulo. Pohodlně se do místnosti kolem stolu uprostřed vejdeme.

Čas. Ani moc brzo, ani moc pozdě. V pondělí není na naší škole odpolední vyučování. Odpoledne je vyhrazené pro porady, školení a různé schůzky. Využila jsem tohoto času a setkávání se konají v pondělí od 14:00 do 15:30, dle potřeby i déle. Termíny, kdy se *Povídání u čaje a kávy* bude konat, vypisuji v září na celý školní rok dopředu. Konají se v intervalu 1x měsíčně. Vždy cca týden před konáním setkání posílám všem pedagogickým pracovníkům email s pozvánkou. Abych měla představu o počtu a skladbě účastníků, prosím je o potvrzení účasti předem. Nezavírám dveře ale ani náhodně příchozím.

V souladu s názvem už od prvního setkání vznikla tradice, že je pro zúčastněné vždy k dispozici čaj a káva. Navíc se stalo zvykem donést i něco malého na zub. Sami účastníci si chtějí setkání v odpoledních hodinách zpříjemnit, a tak nosí domácí bábovky, kupují zákusky či servírují sušenky. Někdy dokonce učitelé nosí občerstvení mimo čas setkání se slovy: To je na příští *Povídání*.

Setkání jsou nabízena všem pedagogickým pracovníkům. To znamená učitelům, asistentům pedagoga, vychovatelům v družině, vedení školy i členům školního poradenského pracoviště. A opravdu se ho účastní osoby napříč všemi pozicemi ve škole. Pozitivní byla hned na první skupině přítomnost samotného ředitele školy. Svým aktivním zapojením dal najevo, že podporuje smysl takovéto skupinové formy péče o učitele, a zároveň že i on jako ředitel je jen člověk, který ve své práci řeší náročné situace a potřebuje pomoc a podporu od kolegů a kolegyň.

Na počátku jsem měla strach, zda vůbec někdo přijde. Dala jsem si proto práci s tím, jak novinku rozšířím a pustím do povědomí školy. Základem byla náklonnost a podpora ze strany vedení. Tu jsem měla. Sami zažili skupinový

a individuální mentoring a celkově umožňují učitelům pracovat na seberozvoji a metodické podpoře. Učitelům a učitelkám, se kterými jsem konzultovala individuálně, jsem o budoucí podpůrné skupině pověděla. Ústní odezva byla pozitivní. Úvodní zvací dopis jsem postavila na tom, že to bude společný čas, kdy se mohou aktivně zapojit s tématem, ale také mohou jen poslouchat. Že se budeme věnovat jejich třídám a žákům. Že budeme sdílet příklady dobré praxe, ale i to, co se nám nedaří. Že si budeme vzájemně poskytovat podporu a hledat řešení problémových situací. Protože to, co každý řešíme sám, je často velmi podobné tomu, co řeší ve výuce kolega. A vůbec, že celkově to bude přínosný čas pro jejich duševní pohodu a seberozvoj.

Pro mne bylo důležité od počátku nastavit přehlednou strukturu a jasná pravidla, která zaručí psychické bezpečí všem účastníkům. V úvodním slovu na prvním setkání jsem si dala záležet na představení, jak budou naše setkávání probíhat. Každé setkání by mělo začínat úvodním kolečkem, kdy bude mít každý krátký prostor pro sdělení, zda přichází s vlastním tématem. Pokud ano, tak ho pár větami nastíní. Po vyslechnutí všech následuje domluva účastníků na tom, jakému tématu se budeme věnovat nejdříve. Pak již probíhá samotná práce s daným tématem. Různou formou. Na konci setkání by mělo být závěrečné kolečko, kdy každý účastník shrne, co si ze setkání odnáší, s jakým pocitem odchází.

Mezi základní komunikační pravidla patří, že vždy mluví jen jeden. To, co se řekne na setkání, také zůstane na setkání. (Pokud se účastníci nedomluví jinak.) Kdo nechce, nemusí se aktivně zapojovat do sdílení a diskuse. Je možné přijít na setkání a pouze naslouchat příběhům druhých. Zároveň každý má právo STOP. To znamená, že můžu požádat o ukončení práce na tématu, protože je již pro mě například příliš citlivé a intimní. A na závěr, já jako průvodce a moderátor takovýchto setkání si vyhrazuji právo diskusi ukončit, pokud budu vnímat narušení psychického bezpečí účastníků. Tato skupina není psychoterapeutická, ale pouze podpůrná.

Na první *Povídání u čaje a kávy* dorazilo asi 12 lidí. Počet tak akorát, aby setkání mělo přínos pro všechny přítomné. Zahajovací slovo jsem zvládla. Už ale ne úvodní kolečko. Pro některé učitelky bylo velmi těžké nevstupovat druhým do řeči hned při prvotním stručném nastiňování témat. Chtěly jít ihned do hloubky a doptávaly se. Toho jsem si sice cenila, ale pro méně průbojné osoby by toto byl model, kdy by se nikdy nedostaly ke slovu. Na dalších setkáních jsem proto byla více důsledná v tom, jakou strukturu diskuse má. Postupem času se podařilo, že úvodní kolečko funguje na 100 %. Nedá se to už říct o závěrečném kolečku. To se naopak povedlo na prvním setkání. Bohužel na většině dalších

jej narušoval fakt, že učitelé a učitelky sice rádi na *Povídání u čaje a kávy* chodí, ale málokdy si na něj udělají čas na celou hodinu a půl. Odcházeli například 15 minut před koncem vyzvedávat děti ze školky. Zvažovala jsem, zda jim účast v takovém případě nepovolit. Nakonec jsem od toho ustoupila a naučila je alespoň to, že mne o pozdním příchodu nebo dřívějším odchodu informovali předem, a já mohla podle toho pracovat s časem.

Postupem času jsem do setkání přidala krátkou sebe-reflektivní aktivitu. Do povědomí se činnost vžila jako „mini-psycho-aktivita". Ráda pracuji s projektivními technikami. Takže pro účastníky připravuji projektivní karty a vyzývám je, aby si například vybrali tu, která nejvíce vystihuje jejich aktuální rozpoložení. Nebo jindy zase, aby si vybrali kartu, která jim evokuje žáka, se kterým si nyní neví rady. Kartu, jak by si přáli, aby to vypadalo ve třídě, kde učí. Pokládám i zázračné otázky: Kdybyste uměli kouzlit, co byste ze školy odčarovali? V rámci podpůrných aktivit jsme si na setkání dávali pozitivní zpětnou vazbu, „dobíjeli baterky", zkoušeli dechová cvičení, pracovali na pískovišti. Mimo jiné připravuji i nejrůznější pracovní listy s cílem sebereflexe své pedagogické činnosti.

Na počátku jsem nevěděla, zda učitelé a učitelky tyto vsuvky ocení. Dostalo se mi ale pozitivní odezvy. Dokonce některé učitelky chodí na *Povídání u čaje a kávy* právě proto, že se těší na práci s kartami nebo hračkami. Tyto mini-aktivity často rozproudí konverzaci a otevřou zajímavá témata, kterým se pak věnujeme. Samozřejmě platí, že i do této aktivity má každý právo se nezapojit. Případně se účastnit, ale nevyjadřovat se. Z praxe vím, že některé aktivity pak učitelé využívají se svými žáky ve třídě. Jsou to pro ně dobré tipy do třídnických hodin, které si navíc nejprve vyzkoušeli sami na sobě a uvědomují si jejich efekt.

Hlavním tématem na prvním *Povídání u čaje a kávy* byly masivní odchody žáků na víceletá gymnázia. Dobře si pamatuji, že tím v té době naše škola žila. Pro učitele a učitelky to bylo palčivé téma a využili příležitosti ho sdílet. Jak emoce s tím spojené, tak společně hledat možnosti řešení. Témata, se kterými učitelé přichází, často souvisí s tím, co se aktuálně ve škole děje. Pokud se blíží období třídních schůzek, sdílí učitelé zkušenosti s náročnými konzultacemi s rodiči žáků a hledají podporu a rady u kolegů. Nejčastějším tématem jsou ale kazuistiky tříd nebo žáků. Učitel popisuje konkrétní projevy žáka a pojmenovává, co je tam pro něj náročné. Definuje si zakázku, co od skupiny potřebuje. Ostatní účastníci se ho doptávají a vnáší do tématu své pohledy a zkušenosti s podobnou situací.

Pouze jednou jsem setkání předem zaměřila na konkrétní téma. Bylo to v době, kdy ve škole výrazně vzrostl počet asistentů pedagoga, a pro řadu učitelů

to byla nová situace. Tématem tedy tenkrát byla spolupráce učitele a asistenta pedagoga. Na toto setkání přišel rekordní počet zájemců: přibližně 25. Z podpůrné skupiny se stala spíše beseda, která měla odlišnou dynamiku, než mívají běžná setkání. Průměrně chodí na setkání 6 osob. Někdy přijdou 3, někdy zase 10. Většina je těch, kteří chodí opakovaně. Jsou ale i tací, kteří přicházejí jen občasně. Některým nevyhovuje čas setkání, jiným že témata se jich netýkají. Například když se sejde většina prvostupňových pedagogů, tak druhostupňový pedagog má někdy problém se zapojit. Jsou ale i učitelky, které se na skupině nechtějí setkat s konkrétní kolegyní. Byli učitelé, kteří řešili přítomnost člena vedení. Nepříjemný pocit, že před někým, kdo určuje výši mé mzdy, přiznám své selhání, je velmi silný. A je část pedagogů, kteří se o *Povídání u čaje a kávy* vůbec nezajímají. Nikdy nepřišli a pravděpodobně ani nepřijdou. Skupinová intervize je dobrovolná a otevřená. Vše je tedy v pořádku.

Pro mě jako školní psycholožku jsou tato setkávání podnětná a inspirující. Dovolují mi nahlédnout do prožívání učitelů a učitelek naší školy. Lépe rozumět jejich chování a reakcím. Svou účastí mi učitelé projevují důvěru, které si velmi cením. Snažím se jim to vracet respektem k jejich pocitům a problémům, které řeší. Neodsuzuji je za to, že něco nezvládají. Nepopírám jejich negativní emoce, naopak je normalizuji. Jsem jim průvodcem při hledání cesty ven. Obracím jejich pozornost k fungujícím strategiím. Posiluji jejich pedagogické kompetence a snažím se jim vracet jejich ztracenou jistotu. To se pak odráží při jejich práci se třídami a žáky. Výsledek přispívá k celkovému pozitivnímu klima školy.

5.8 Školní psycholožka Kateřina

Začali jsme s balintem a dospěli k intervizi a spolupráci s externím supervizorem. Proč školní psycholožka věří učitelské supervizi?
Toto je příběh jedné pražské základní školy a mého působení v ní. Je to příběh supervizí, které jsem začala v této škole postupně zavádět. Začalo to v lednu 2001, kdy paní ředitelka školy chtěla tenkrát *„mladou a dlouhovlasou blondýnku, co si bude ráda povídat s dětmi“*… A to jsem byla já (i když teď už vypadám trochu jinak). A k tomu všemu jsem byla i velký nadšenec do práce v terénu a velký praktik, který má rád lidi, je fascinován jejich životními cestami i příběhy. Dvacet let již tedy pracuji na dané škole jako školní psycholožka a věnuji se četným aktivitám práce se třídami i pedagogickým sborem. Díky tomu mohu po téměř 20 letech říci, že se v této škole velmi dobře orientuji, znám pedagogický sbor, znám dobře (nyní již velkou) skupinu asistentů pedagogů, družinářky, žáky

i většinu rodičů našich žáků… Po celou dobu mého působení v této škole se v určitém ohledu moje činnosti coby školní psycholožky týkaly také vyučujících, kterým jsem pomáhala ať už jako jednotlivcům, nebo jako skupině.

Tím se dostáváme k supervizi. Supervizi či intervizi jsem vykonávala jistým způsobem už dávno, a tak vlastně ani nevím, jak přesně to začalo a kdy se konala první balintovská skupina pro pedagogické pracovníky. Impulsem ale jistě byly mé četné konzultace a otázky učitelů v rámci mých konzultačních hodin školní psycholožky a moje víra ve skupinovou dynamiku a skupinové sdílení. Zároveň mně v intervizní práci pomohlo i celkové nastavení pedagogického sboru, který je velice reflektující a má „chuť" se vzdělávat a pracovat na sobě.

A tak mě napadlo, že bych jim mohla „představit" supervizní prostor, a to nejprve ve formě balintovských skupin. Na tuto myšlenku mě ale vlastně přivedli samotní učitelé, když za mnou chodili na konzultace. Často jsme se totiž dostali k tématům, která jsou pedagogická a ve skupině učitelů pak má diskuse daleko hlubší a efektivnější potenciál. Vedení bylo tomuto mému nápadu nakloněno a i většina učitelů tuto formu „sebevzdělávání" uvítala.

Protože jsem ale byla se školou velmi interně svázána a vázána, požádala jsem o spolupráci kamarádku a kolegyni z poradny, se kterou jsme začaly supervizní setkání pro moji školu organizovat. Ona doteď působí v roli supervizorky (přichází opravdu zvenčí) a já jsem v roli intervizorky (školu po těch mnoha letech poměrně dobře znám, což může mít své výhody, ale tak jako vše: může to být i v supervizi někdy překážkou).

Supervize (s kolegyní) i intervize (se mnou) jsou ve stejné frekvenci: tj. cca jednou za 2 měsíce (většinou 4–5 setkání za školní rok). Každá pracujeme s jednou skupinou učitelů, a to proto, že je zde pedagogický sbor poměrně velký: cca 38 učitelů. Většinou jsou pedagogové rozděleni na první a druhý stupeň. Jsou ale supervize, kde jsou učitelé „nakombinováni" napříč stupni. Témata si vždy přinášejí sami pedagogové, nikdy tedy není předem jasné, jaká témata budou na supervizi (intervizi) probírána.

Na úplném začátku naší supervizní práce jsme se hodně věnovali tomu, abychom si prostor supervize s pedagogy vysvětlili. Mluvila jsem s nimi o tom na jedné úterní poradě (tým učitelů se na naší škole schází pravidelně každé úterý) a také jsme s kolegyní vytvořily krátký informační materiál pod názvem „*co je supervize*", který jsem pedagogům i ostatním pedagogickým pracovníkům dala před první supervizí k dispozici, aby si mohli vše v klidu přečíst, prozkoumat a případně si připravit otázky, mají-li nějaké nejasnosti.

Po několika školních rocích „zavádění supervize do školy" jsme se „ukotvi-

li“ na pro nás ideálním modelu. Ten spočívá v tom, že se supervize koná 4–5 krát ve školním roce (tedy cca jednou za dva měsíce). Supervize probíhá vždy v úterý odpoledne v čase 14–16 hodin (učitelé na této škole mají každé úterý prostor pro sebevzdělávání, společné setkávání, workshopy a právě supervizi). Na začátku školního roku dostanou pedagogové vždy přesný „termínovník supervizí“ na daný školní rok, aby věděli data dostatečně dopředu a mohli se na setkání nachystat. Většinou je první supervize koncem září, pak v listopadu, lednu, březnu a závěrečná bývá v polovině května (tedy dostatečně před často náročným ukončováním školního roku).

Poměrně dlouho jsme ladili, zda má být supervize vždy dobrovolná nebo vždy povinná či kombinace těchto dvou možností. Nakonec jsme na této škole (v tomto kontextu) přistoupili na model střídání: jedna supervize je povinná pro všechny pedagogické pracovníky a následující supervize je dobrovolná, dále se to stále střídá dobrovolnost x povinnost.

Pokud je supervize povinná, účastní se jí tedy celý pedagogický sbor, a tak je jasné, že jsou pedagogové, kteří jsou více motivováni, a také ti, kteří jsou k supervizní práci motivováni méně či vůbec. Věřím ale tomu, že i když jsou někteří pedagogové k vlastní supervizní práci demotivováni (na této škole je takových velmi málo), i pro ně může mít samotná účast na supervizních setkáních význam, mohou profitovat z příběhů a reflektování druhých pedagogů, mohou si ze supervizí i bez jejich vlastní aktivity mnohé odnést a profesně se tak rozvíjet.

V případě, že je supervize dobrovolná, mám mnohdy pocit, že se jde v rámci témat a sdílení s kolegy více do hloubky. Je tomu snad proto, že jsou přítomni právě ti pedagogové, kteří mají velkou schopnost vlastní sebe-reflexe a na supervizi šli z vlastní vůle a chutí do supervizní práce.

Jaká témata obvykle vyučující na intervizní či supervizní setkání přináší? Nejvíce frekventovaná témata jsou podle mých zkušeností tato:

- práce s náročným žákem/žákyní
- práce s náročnými skupinami žáků ve třídě
- práce s náročnou třídou/kolektivem/skupinou
- komunikace s rodiči (nespolupráce, pasivita, agresivita, střídavá rodinná péče, vhodná a efektivní komunikace aj.)
- efektivní spolupráce a komunikace s kolegy
- efektivní spolupráce a komunikace s vedením školy
- témata obecnějšího charakteru (motivace/demotivace žáků, únava učitelů, zvládání emocí při práci se žáky, prevence syndromu vyhoření, akce školy a jejich dopad na energii školního týmu aj.)

Nedokáži asi popsat, jaká témata (či v jakých formách) se objevují častěji v supervizi či intervizi. Obecně lze ale podle mého názoru říci, že u intervize se může jít více do hloubky, co se detailů dané situace týká, jelikož intervizor zná lépe prostředí školy nežli externě vstupující supervizor. Mnoho situací či příběhů se proto nemusí zpočátku tak detailně popisovat, jelikož jsou intervizorovi známé.

Úskalí ale pak může být to, že na některá témata (situace, potíže aj.) je pro intervizora těžší objektivně nahlédnout, pokud je do té konkrétní situace nějakým způsobem již „vtažen" (tzn. že se žákem, rodinou, třídou atd. například také pracuje).

Za ty roky, kdy vedu intervizní setkání a sleduji tento konkrétní učitelský sbor, který prochází i supervizí, vidím, jak prospěšné pro školu je, pokud mají vyučující možnost sdílení profesních zkušeností.

Jako jeden z hlavních přínosů supervize vidím to, že jsou pedagogové schopni mluvit o svých pocitech, a to jak příjemných, tak i o těch nepříjemných. Učí se také to, že mohou být ke svým kolegům otevřeni a mohou s nimi své radosti i starosti sdílet.

A na závěr – trochu pro pousmání – připojuji dva reklamní slogany na supervizi, ve které věřím:

Kolegové pro mě jsou, radu mnohdy přinesou…

Díky supervizi mohu vnímat svoji krizi.

#

Zvnějšku dovnitř školy

Příběhy lidí, kteří vedou a podporují skupiny učitelů v jejich sdílení zkušeností, jsou inspirativní zejména proto, že nám odhalují to, co „zevnitř nevidíme", dávají nahlédnout do praktik profesionálů a jejich cílů, výsledků, ale i obav a potíží.

První dva příběhy představují dobře práci supervizorů ve školství, ukazují běžný průběh příprav a vyjednávání supervize, možnosti supervize ve škole i vývoj zkušeností supervizorů v této oblasti.

#

5.9 Supervizor Pavel

Jak to obvykle probíhá. Supervizorem ve školství – postřehy ze zavádění supervize.

Letos (rok 2021) je to 22 let, co jsem v praxi, nebo chcete-li, chodím do zaměstnání. Profesí sociální pracovník, v kontaktu s klienty od července 1999, tj. jak s oblibou říkám: „od minulého století". Již druhý měsíc po nástupu do práce jsem se poprvé setkal se supervizí. Působila na mě jako zjevení (to nás ve škole neučili), stejně tak, jako působí 21 let poté na mnou supervidované učitele ve chvíli, kdy se s ní setkávají poprvé. Velmi živě si na to vzpomínám. Byl jsem doslova v šoku – to mám trávit pracovní čas tím, že si budu „povídat o klientech"? Není to ztráta času? Proč se někdo zajímá o to, jak se cítím, a co je vlastně komu do toho? Proč mám mluvit o možných odborných i lidských konfliktech v týmu, svých výhradách ke kolegům a o tom, co se v týmu děje? Tyto a podobné otázky mě onehdá napadaly a napadají i dnes „mé pedagogy", když jsou poprvé se supervizním prostorem konfrontováni. Obrazy blednou a já s úctou a respektem i trochou nostalgie vzpomínám na své první supervizory (díky, Pavlo, Jirko!) a uvědomuji si, že je i zásluha supervize, proč jsem za těch 21 let totálně nevyhořel, a když jsem vyhoříval, supervize mně vždy pomohla postavit se na nohy. Díky za ni. Dnes si bez supervize neumím představit ani svou práci, ani jakoukoliv jinou práci s lidmi, kde je prostředkem i produktem konání vztah, resp. kde je vztah důležitou součástí práce. Tyto zkušenosti a názory také reflektuji při zavádění supervize, kterou vnímám především jako podporu reflexe a sebereflexe – směrem ke kolegům, klientům i vlastní práci.

Supervizorem jsem od roku 2008, kdy jsem po ukončení sebezkušenostního (který mimochodem považuji za nezbytnou součást přípravy na supervizní řemeslo) a následně supervizního výcviku poprvé dosedl na supervizorskou židli. Po počátcích a opatrném testování ve mně známém prostředí (tj. sociálních službách) jsem se v roce 2013 dostal poprvé, nutno říci, že úplně náhodně, k cílové skupině pedagogů. A začaly se dít věci. Ihned jsem pochopil, že supervize pedagogů je v regionu mého akčního rádiusu pole neorané, a po prvních kontaktech s učiteli mi okamžitě došla potřebnost supervize pro školní prostředí jako celek. Dnes (2020) jsou učitelé základních škol, mateřinek, družin, středních škol i vedení škol mým nejoblíbenějším supervizním subjektem. Sociální práci jsem v tomto směru dal vale, částečně i vzhledem k tomu, že je zde již supervize plošně zavedena a je integrální součástí práce pracovníků. Nejen v tomto směru, mimochodem i díky přístupu MPSV a zákona o sociálních službách (2006), zaznamenaly sociální služby ohromný pokrok. Zjistil jsem, že

se mi prostě líbí tam, kde mnoha jiným supervizorům ne – v první linii zavádění supervize, v mravenčí práci s pedagogy, v hledání a objevování, v prvních krůčcích sebezkušenosti s tímto prostorem.

A nyní k mým zkušenostem se zaváděním supervize ve školách. Obvykle dochází ke kontaktu ze strany vedení školy, případně školního metodika prevence, méně již výchovného poradce. Vždy trvám nejdříve na osobní schůzce se zadavatelem (objednavatelem supervize), kde moje první otázky směřují k tomu, co jim má supervize přinést a proč si myslí, že je zrovna supervize to pravé, co potřebují. Zajímavé je, že zhruba v 20 % případů nedojde na základě tohoto setkání k uzavření kontraktu. Důvodem jsou buď nereálná očekávání (opravíte nám rozbitou 6.A, na ní si vylámali zuby i policajti, potřebuji, abyste mi řekl, koho mám vyhodit apod.) anebo zjištění, že požadavky na „supervizi" neodpovídají potřebám zadavatele. Velmi často se zde jedná o případ, kdy má supervize suplovat nedostatek manažerských kompetencí vedení školy („udělejte mi pořádek v týmu"). Jak totiž opakovaně zjišťuji, funkční studium na ředitele do vás sice natlačí paragrafy, vyhlášky, rozpočty a řády, ale řídit tým se všemi jeho potřebami, jako je motivace, hodnocení, budování a udržování vize, řešení konfliktů, plánování apod., bohužel nikoli. Tento deficit se následně projevuje v tom, že je ředitel školy v celém procesu řízení sám. Sám se svou zodpovědností, sám o prázdninách ve škole, sám se svými strastmi. Mezi týmem a zřizovatelem. S deficitními manažerskými schopnostmi a pocitem, „že to musím řídit jako člověk, abych je nenaštval, ale strukturou a pevně, aby mi nezvlčeli". I z tohoto důvodu se poslední 2 roky zaměřuji více na supervizní podporu ředitelů škol a týmů řízení. Ideálem je tak dosáhnout, a na mnou supervidovaných školách se to vesměs daří (i když problémem je nedostatek supervizorů), aby supervizi měl nejen tým pedagogů, ale i vedení školy. S trochou nadsázky se dá říci, že opravdová svoboda, tvůrčí prostor a spokojení žáci mohou být výsledkem prosupervidovanosti všech úrovní ve škole, nebo alespoň supervize může pomoci tyto procesy nastartovat.

Pokud dojde na úvodní schůzce k dohodě nad vhodností supervize pro potřeby zadavatele, přichází zajímavá část vyjednávání nad tématy, zda má být supervize dobrovolná/povinná a následně jestli skupinová/individuální. Osobně jsem viděl v tomto směru funkční všechny typy modelů, tj. povinně všichni skupinová + všichni v týmu povinně individuální (Bůh žehnej malotřídkám, kde je toto realizovatelné), dobrovolně skupinová (uzavřená skupina), dobrovolně individuální uvnitř i vně uzavřené skupiny, dobrovolně skupinová průchozí (tj. stanovené termíny s nahlášením účasti). Občas jsem se setkal s požadavkem, aby byla vytvořena supervizní skupinka dobrovolníků a paralelně vedle ní

tzv. kasuistický seminář, tj. vlastně supervize, která byla v tomto konkrétním případě (avšak na základě deficitu osobní zkušenosti) stigmatizována jako „hrabání se v sobě", a odborná platforma zaměřená vně, tj. na žáky a jejich problémy. Zadavatel se domníval, že druhou platformu budou učitelé vnímat jako bezpečnější a bude tedy hojněji navštěvovaná. Skutečností bylo, že na supervizi chodilo stálých 7 lidí, kteří se účastnili i „kasuistického semináře", na kterýžto zabloudili navíc 2 jedinci mimo supervizní skupinu (a nikdo navíc), a tak je supervizní skupinka v krátké době absorbovala a rozšířila se standardně na 9 členů.

V tomto směru vnímám důležitou kooperaci zadavatele a supervizora a ladění potřeb a cílů, ke kterým má supervize směřovat v tak specifickém a supervizí strukturovanou sebereflexí málo políbeném prostředí, jako je škola, a to v rámci supervizního trojúhelníku (tj. zadavatel-supervidovaný-supervizor). Samozřejmě, vzhledem k maximální velikosti skupiny, se kterou jsem schopen v supervizi pracovat (tj. do 10 lidí) a v souvislosti s nedostatkem supervizorů ochotných na školách pracovat (faktory, případně mix faktorů deficitní kvalifikace, dojezdu do škol, finanční odměny, ochoty pracovat se školními týmy), se bohužel na velkých školách nevyhneme dobrovolnosti supervize a tím ustanovení menší skupinky, než kdyby chtěl zadavatel mít v supervizi všechny pracovníky. Co se týká individuální supervize, ta je vždy vnímána jako doplněk k supervizi skupinové. Nikdy jsem se v praxi ve školství nesetkal pouze s požadavkem na supervizi individuální (tedy pokud nemluvíme o vedení škol). Důvodem je jednak cena, jednak vědomí potřeby „práce na týmu" a tím tušené či deklarované důležitosti týmových procesů a spolupráce mezi pedagogy.

Otázka povinnosti supervize, resp. její postupné ustanovení jako standardního nástroje podpory a rozvoje pedagoga, to je to, co mě trápí. Z výše popsané zkušenosti ze sociální práce vím, že pokud by mi nebyla dána supervize od počátku praxe jako povinná, nenaučil bych se ji využívat a nepřijal bych ji (velmi záhy) jako podpůrnou techniku usnadňující mi práci s klienty, tlumící konflikty s neklientským okolím (nošení si práce domů), vlastní seberozvoj a reflexi práce v týmu. Můj osobní názor je, že by měla být supervize pro pedagogy povinná, a to z důvodu toho, že pokud chce někdo pracovat s dětmi, měl by jednak být opravdovou osobností se schopností řešit vnitřní a vnější konflikty, jednak by měl umět dávat zpětnou vazbu sám sobě, žákům i kolegům, a to i vzhledem k nárokům, které na současnou profesi pedagoga společnost klade (komunikace s rodiči, změny v didaktice, reprezentace profese apod.).

Obvykle, pokud nemá škola se supervizí žádné zkušenosti (což je skoro pravidlem), je realizován prvotní „seminář o supervizi" (často, z hlediska logiky

školního roku v přípravném týdnu v srpnu), kde jako supervizor představuji sebe a především supervizi jako prostor setkávání a nástroj reflexe a sebereflexe a jehož se účastní všichni pedagogičtí pracovníci školy. Vysvětluji na příkladech z praxe funkce supervize, její prospěšnost pro osobní rozvoj, klima školy i pro rozvoj žáků. Burcuji k osobní zodpovědnosti spojené s pedagogickým řemeslem, prevenci syndromu vyhoření a psychohygieně. Na tzv. supervizním sedmiokém modelu se věnuji rejstříku možných témat, která lze do supervize přinášet a v prostoru je řešit. Nechávám též promluvit objednavatele (vedení školy) o potřebách a důvodu, proč chce supervizi zavádět. Pokud je z předchozí domluvy patrné, že na supervizi budou chodit všichni, na tomto prostoru též vždy projednáváme kontrakt týkající se jednak primárního zaměření supervize (týmová/případová) a jednak konkrétních okruhů, kterým se má supervize věnovat. Pokud je supervize koncipována jako dobrovolná, kontrakt je uzavírán až se skupinkou dobrovolníků.

Obecně je při probírání kontraktu věnována zvýšená pozornost supervizním trojúhelníku, kdy je aktivně přítomen zadavatel se svými požadavky a nápady, je probírán způsob komunikace mezi supervizorem a zadavatelem včetně požadavků na obsah případné supervizní zprávy a jejímu možnému využívání následně, včetně způsobu předávání podnětů od supervidovaného týmu směrem k zadavateli. Pozornost je věnována bezpečnému prostoru (kdy ho budeme mít, existuje vůbec?), pravidlům mlčenlivosti (mýtus? zodpovědnost sám za sebe a za své názory) a otevřenému prostředí jako podmínce funkční supervize. Přítomnost zadavatele je též vyžadována na každoročním hodnocení supervize se zřetelem na konkrétní přesahy a užitečnost supervize do praxe (konkrétní příklady, kdy nám supervize pomohla).

Samotný skupinový supervizní proces probíhá v rozsahu 2 hodin 1x měsíčně – 1x za 6 týdnů. Témata jsou v ideálním případě připravována strukturovaně, dle mnou zpracovaného mustru („proboha zase další lejstro“). Příprava obsahuje především otázky týkající se přineseného tématu a zadání směrem k supervizi (co chci od supervizora, co od týmu, čeho chci na supervizi dosáhnout, s čím chci odcházet apod.) a má supervidovanému usnadnit orientaci směrem k zakázce supervize. Příprava se neodevzdává dopředu ani na místě, dle mých zkušeností obvykle končí na nástěnce ve sborovně, ideálně se zásobníkem témat k řešení na supervizi.

Místem setkání je vždy prostředí školy, obvykle je volena školní třída s komunitním kolečkem ze židlí, méně často knihovna či jiné prostory, v podstatě, což je zajímavé, nikdy sborovna. Volba školního prostředí je dána jednak tím, že se supervize odehrává v odpoledních hodinách (obvykle od 14:00 hod.), jednak je

v podstatě nepředstavitelné, že by mohli supervidovaní v rámci své pracovní doby za supervizorem dojet (což je například obvyklé v rámci výše zmiňované sociální práce), což bohužel dále zvyšuje nedostupnost supervize pro školy.

Závěrem tohoto krátkého textu chci poděkovat všem pedagogům, se kterými jsem měl a mám tu čest se na supervizi potkávat, za otevřenost k supervizním procesu, nasazení, odvahu a veliké srdce, se kterým přistupují ke svým žákům, i když k pedagogickému řemeslu nemají zdaleka optimální podmínky. Děkuji také ředitelům škol, že se nebojí pustit si do školy člověka zvenčí, je to známka otevřenosti, důvěry ve svobodný a tvůrčí proces, víry, že obohacující může být i jiný než pedagogický pohled na svět a na to, co ve školách zažíváme.

5.10 Supervizorka Veronika

Vše, co potřebujete vědět o supervizi, a neuměli jste se zeptat. Zrození a vývoj supervizorky.

Tento příběh mapuje mé šestileté supervizní působení na jedné základní škole v Praze. Mým cílem je popsat a analyzovat posuny ve vztahu s tímto týmem, posuny v metodě práce a také posuny v tématech, která se objevovala. Na této škole a s touto školou jsem jako supervizorka vyrostla. A protože jsem původní profesí dětský psycholog, popíši svůj proces vývojově. Od úplného začátečníka (novorozence) ještě ve výcviku, po lehce zkušenou supervizní šestiletou „školačku". Pokusím se čtenáře seznámit nejen s vlastním procesem, ale i hlubší supervizní perspektivou. Supervizor svou práci totiž také superviduje, budu proto také hovořit o své supervizi supervize. V poradenství se pohybuji cca 20 let. Vystudovala jsem učitelský obor a následně psychologii. Začínala jsem jako lektorka primární prevence, osmnáct let pak pracuji v pedagogicko-psychologické poradně a vedu terapeutické skupiny. Sama jsem zvyklá pracovat pod supervizí. Do své první dlouhodobé supervize na základní škole jsem vstoupila pod vlivem svého vstupu do supervizního výcviku.

Porod supervizora: Pro mne jako začátečníka (supervizního novorozence) bylo důležité, abych začínala pracovat s formami práce, které měly zřetelnou strukturu. Jednak to vyhovuje mému naturelu, je mi to přirozené, dává to bezpečí, a jednak jsem si řekla, že to je dobrý začátek pro práci s týmem, který supervizně nikdy nepracoval. Také jsem se zvolenou metodou, a to práce v balintovské struktuře, měla již předchozí (dobrou) zkušenost při práci s profesními skupinami školních metodiků prevence a výchovných poradců.

Rozhodla jsem se tedy pracovat s „balintem". Protože v sobě nezapřu něco z učitelky a jsem lidem ráda srozumitelná, připravila jsem si pro učitele krát-

ký úvod o tom, co je supervize, jakýsi letáček (který v začátcích spolupráce používám dodnes). O tématu jsme hovořili, zodpověděla jsem otázky. Poté jsme formulovali základní pravidla, že v supervizi jsme otevření, ctíme soukromí druhých a nevynášíme, a přistupujeme ke sdělení druhých s respektem. (Primárně nehodnotíme, používám příměr, kdy možná bychom situaci, kterou popisuje kolega, řešili jinak / možná i lépe, ale my jsme nestáli a nechodili „v jeho botách", nebyli jsme přímo v jeho situaci, tedy nemůžeme hodnotit. Často pracuji s tím, že každý člověk se snaží dělat, co umí nejlépe.) Mým cílem bylo vytvořit bezpečné prostředí. Také bylo pro mne důležité sdělit, že zde pracujeme pro cílového klienta – tedy pro žáka. Jde o rozvoj naší profesionality. Supervize není psychoterapie.

Každé naše další setkání pak vypadalo takto: úprava třídy (židle do kruhu), nalepení flip chartu se strukturou a pravidly (otevřenost, konkrétnost, nevynášení), náladoměr (kolečko, jak na tom jsou s náladou, energií na práci, usazení skupiny), poté kolečko, kde každý řekne, zda má případ, zakázku, téma a jaké (stručně), já zapisuji na tabuli/flipchart, v případě akutního případu může dát autor vykřičník – tedy bude mít přednostní právo, jinak volí pořadí tým (každý má jednu čárku) během našich setkání (3x45 minut je reálné pracovat cca na 3 případech). Postupujeme dle priorit. Na konci pak závěrečné kolečko „S čím odcházím".

Tým školy, se kterým pracuji, je zvyklý na nadstandardní výkon (výborná prestižní škola, tým na sobě pracuje dlouhodobě, školí se, je zvyklý nadstandardně spolupracovat apod.). To je do určité míry skvělé pro počáteční práci, později to však přinese i specifická témata.

Rozvoj spolupráce – supervizor kojenec: Supervizní práce pokračovala zdařile, učitelé byli ochotní a sdílní. Dobře sledovali strukturu. Jediné, co bylo třeba korigovat, bylo, zda je otázka skutečně otázkou, a ne radou, a že protagonista v určitých fázích mlčí apod. Přinášeli témata týkající se různých žáků, tříd a rodičů. Frekvence daná 1x měsíčně, vždy po poradě (či místo ní) 14:00–16:15. Školní tým (sborovna) byl rozdělen na dvě poloviny. Někdy je první a druhý stupeň zvlášť. Jindy poloviny volitelné (mix). S jednou polovinou pracuji já, se druhou intervizně kolegyně Klára, která pracuje ve škole cca 10 let jako školní psycholožka. Obě používáme stejné schéma.

Témata přicházející v prvních fázích, setkáních, např.:

- Žáci odchází na víceletá gymnázia, kdo nám zůstává v 6. třídě?
- Konkrétní třídy, sedmička, která revoltuje
- Žák, který řekl nadávku směrem k učiteli
- Slabí žáci ve volitelném předmětu italštiny

- Žáci – témata nespolupráce rodičů
- Zanedbání péče ve druhé třídě
- Vláda – autorita ve třídě, konflikt se žákem
- Kluk s ADHD
- Co mám dát do IVP
- Holky ve třídě, co se nesnášejí
- Peníze na školní výlet a rušení na poslední chvíli apod.

Brzy se objevily potíže s nastavením, zda dát supervizi dobrovolně či povinně. Na začátku jsme doporučili povinně, aby všichni získali nějakou zkušenost. Poté střídání jednou dobrovolně a jednou povinně. Výhodou je menší skupina, kde se lépe pracuje a lidé jsou motivovaní. Nevýhodou nestabilita týmu. Samotná práce se mi zdála úspěšná, kolegové se podporovali, na tématech jsme pracovali společně, někde se nabídla jiná řešení, někde jen vědomí hranic (např. u zanedbávající rodiny druhačky) toho, co může učitel dělat a co už je za hranicí jeho kompetencí.

Rivalita a vnitřní nejistota – supervizor se učí chodit: Prvním konfliktem, který jsem si musela vyřešit, se záhy stala rivalita supervize a intervize. Klára je moje dlouholetá kolegyně, léta jsme spolu vedly skupiny i vzdělávaly dospělé, velmi si jí vážím, inspiruje mne a opravdu dobře se nám pracuje. Tým dobře zná, se všemi si tyká, vídá je i mimo práci, její působení je v pravém slova smyslu intervizí. V prvních několika měsících bylo pro mne velmi problematické, že ona je v této škole doma, já na návštěvě. Ona si s lidmi tyká, já vykám. Ona se orientuje ve škole, všechny a všechno zná, chodí se dívat do tříd. Ona jim umí tak hezky poradit, na každou situaci zná vskutku často „geniální" řešení, vychází z dlouhé zkušenosti ve škole i poradně, je talentovaná. S někým takovým je skutečně těžké rivalizovat. Moje pocity byly, že nemůžu dát skupině tolik, co ona, dělám to hůř. Toto téma jsem si odnesla do supervize supervize. Postupně jsem si „srovnala", že být „zvenčí" je moje deviza – jednak se více vyptávám, pokud situaci automaticky neznám, jednak si s lidmi netykám, používáme jen křestní jména a vykání a to podle mne ničemu nevadí – dnes je to pro mne nejprofesionálnější podoba spolupráce. Podstata práce supervizora je právě v jeho neutralitě. Mým druhým tématem bylo, jak těžké je odolat dávání skvělých rad a ukázat se, co všechno umím. Pokouším se, aby nápady vyplynuly z týmu, pokud něco nezazní a vím, řeknu to. Zároveň si neodpustím občas podtrhnout nějaký nápad z týmu, pokud je extra dobrý, pořád je tu má tendence k určitému expertství ve školně-poradenské oblasti.

Od kazuistiky k týmové supervizi – supervizor jako stabilní batole:

V dalších letech se začala témata ve škole proměňovat a přicházela i niternější a týmová témata:

- Ty/Vy – tykání a vykání ve vztahu učitelka a děti
- Hodně akcí školy – nedomluva, nekomunikace v týmu
- Soliterní žákyně. Co s psychiatrickou diagnózou?
- Co se sprostou třídou/skupinou – postupujeme všichni stejně?
- Proč mi to říkáte, co po mně chcete? Pochopení, rozhřešení, politovat, postěžovat si?
- Jedna učitelka přináší téma únava a následně téma únava v celém týmu – vedení téma neunáší a opouští supervizní setkání
- Ustojím si čest školy – zakázka vedení
- Únava v týmu, přílišné ambice školy
- Komunikace, jak říkat nepříjemná témata – míšení rolí zástupkyně a kolegyně
- Jaké je tu být na chvíli – nový kolega
- Bumerang – zrušení akce žáky a jejich rodiči na poslední chvíli, roztrpčení: my pro ně tolik děláme a jak se odvděčují?

Již z výčtu témat je patrné, že jejich charakteristika se proměnila. Začala se objevovat týmová témata týkající se vzájemné komunikace, jednotnosti v postupu, zaznívaly otázky od učitelů ke kolegům: A jak to s nimi děláte vy? A jak jsme se dohodli? Výstupem bylo: A můžeme se někdy někde dohodnout, jak to tedy budeme dělat? Témata komunikace se řešila poměrně konstruktivně, často vyplynula v nějakou dohodu či její příslib.

Naprosto přelomovým setkáním se stala supervize, která otevřela téma únavy v týmu. Pochopila jsem, že být unavený je na této škole tabu. S osobním tématem přišla výchovná poradkyně, pojmenovávala svoji přetíženost grantovými tabulkami, výskytem mnoha požadavků najednou, že jí to zasahuje přes hranice a ovlivňuje to celkově její náladu a výkon všude, ve výuce jazyků, doma atd. Její zakázka byla potřeba to říci nahlas, ulevit si, eventuálně slyšet, jak tyto stavy řeší ostatní. Na skupině byl přítomen ředitel. V průběhu sdělování příběhu se tvářil odmítavě, do příběhu nevstoupil, ale v průběhu se zvedl a z místnosti odešel. Na skupinu se již nevrátil. Po konci mne ředitel kontaktoval. Následovala manažerská supervize.

Na tématu jsme ve skupině pracovali. Došlo k úlevě, a hlavně výměně tipů, jak kdo nakládá s únavou, stresem, přetížením. Uvědomovala jsem si i vlastní protipřenos v tomto tématu. Věc, která však byla evidentní, že únava není jen tématem této kolegyně. Celý tým je unavený. Škola je prestižní, zařazená do

celé řady projektů, rodiči velmi vyhledávaná, ale také sledovaná, s rodinami je nadstandardní komunikace, která je časově náročná. Uvědomovala jsem si, že jsme na hranicích možností balinta a že jsme schéma porušili. Pojmenovala jsem, že teď už nejsme v naší tradiční struktuře, ale že považuji za nutné to probrat. Téma únavy bylo velmi silné, silný paralelní proces, vnímala jsem i svou vlastní fyzickou únavu.

Zajímavý posun jsem spatřovala také v tom, kdo přinášel témata. Nejdříve přinášeli témata učitelé z vedení (zástupkyně, výchovné poradkyně, školní metodik prevence), postupně se přidávali i další. Vysvětluji si to, že tito lidé měli více sebezkušenosti (vzdělávání, výcviky) a také více odvahy a otevřenosti sdělovat i své pochybnosti.

Od balinta k otevřené supervizi – supervizor předškolákem: V průběhu druhého roku jsem stále více cítila potřebu k opuštění formy balintovské skupiny. Jednak jsem se s více zkušenostmi z výcviku chtěla posunout s touto skupinou „dál", na „vyšší level", k otevřené – a pro mne v určité míře „pravé" supervizi. Nakonec to bylo snadné a přirozené. Povzbudivá byla zpětná vazba učitelů, že i oni již cítili potřebu změny formátu. Volná supervize již je spíše o usměrňování toku, procesů. Paradoxně se mi zdá snadnější, méně se „nadřu" a už mne netrápí, zda pracuji „dostatečně".

Supervizor bez odkladu školní docházky, aneb zralý na vstup do školy: Na jednom z posledních setkání jsme se dostali na velmi tenký led. Objevil se případ dítěte, které je možná obětí týrání, ale jeho rodiče jsou vlivní politici. Navíc se školou úzce spolupracují. Tito lidé a týrání? To je tabu. Snažím se udržet v supervizním formátu. Pokud je některé řešení poškozující klienta (například se neřeší možné týrání), je to etický problém, musím to pojmenovat, zmíním rizika. Není však mou zodpovědností, kolik a co si kdo ze supervize odnese.

Supervizor školák: Rekapitulace z pohledu supervizních modelů – jak příběh popisuje supervizní jazyk. Na závěr svého příběhu bych chtěla přinést trochu supervizního názvosloví. Supervize je věda a je o ní několik učebnic. Tam byste se právě dočetli o tom, co je to přenos, protipřenos a paralelní proces. V rovinách supervizního kontraktu jsme pracovali na posouzení diagnózy / pojmenování problému, na strategiích a intervencích (hodně), částečně na teoretické rovině (nejméně), místy na paralelním procesu a několikrát na etických limitech a profesní praxi. Z hlediska procesního pak témata: protipřenos učitelů (Postupovala byste u jiného dítěte stejně? Je tohle dítě něčím výjimečné?), paralelní proces (Co se děje se žákem, to se děje i v supervizi.) a supervizorův protipřenos (Je to nastavení moje, nebo jejich?) a často kontext

organizace/školy/školství (Moje osobní limity a možnosti dané organizací a systémem.).

A co bude dál? Při supervizi v této škole jsem se hodně naučila. Vyrostla jsem spolu s nimi. Trochu jsem pronikla do struktury své práce, vnímání dynamiky našeho vztahu a procesů, které do interakce vstupují. Letos začínáme se školou svůj sedmý supervizní rok. Každý rok uzavíráme třístranný supervizní kontrakt (ředitel – supervizor – tým), finance plynou přímo z rozpočtu školy či obce, projekty nejsou třeba. Supervize je každé dva měsíce, jednou povinná, jednou dobrovolná, stejně chodí téměř všichni, většinou kolem 20 lidí. Přicházejí kazuistiky, obecnější témata, kde se hledají vzorce fungování, a čas od času nějaké téma týmové. Zdá se, že na této škole již supervize částečně „zakořenila". Postupem času přešla ze stádia „mladé rostlinky" do funkce „stromu", který je zaběhlou součástí a poskytuje „oporu i stín". I já jsem se proměnila. V supervizní péči mám s různou frekvencí zhruba desítku škol a školství mě baví. Je to takový pionýrský terén. Ne vždy to vyjde takhle dobře. S některými školami se spolupráci nepodařilo navázat nebo udržet, když se naše očekávání příliš lišila. Ale těším se, co se mnou udělá **supervizní puberta**, jaká bude supervizní dospělost a zda se někdy dožiji **supervizního důchodu a moudrosti.** Více o mojí supervizi najdete na: **www.supervizedoskoly.cz.**

V příběhu Veroniky také musíme podtrhnout význam spojení zkušenosti supervizora a připravenosti terénu školy. V následujícím příběhu Kamily totiž nalezneme případ, kdy supervize ve škole selhala. Zde se rozhodně hodí připomenout, že supervize rozhodně není krizová intervence.

5.11 Supervizorka Kamila

Když se supervize nedaří. Ne vždy je půda na supervizi (či zavádění supervize) připravena.

V tomto textu přiblížím zavádění supervize v soukromé škole. Jedná se o příběh, kdy se supervize tolik nedařila, protože škola na ni nebyla podle mého názoru připravená. I tak je to ale příběh poučný, který zároveň ukazuje dobře míněnou snahu na obou stranách. Ne vždy to ale stačí, pokud nejsou splněny i další podmínky. V úvodu popíši výchozí situaci a školu představím. Poté se budu věnovat prvotní schůzce s panem ředitelem a samotnému kontraktování služby supervize, zmíním se krátce o týmových supervizních setkáních. Uvedu také hlavní témata, která se na supervizích objevovala.

První kontakt se školou proběhl na jaře. Tehdy jsem dostala nabídku dělat supervizi na soukromé škole, která se nachází na Moravě v příjemném městě

a je umístěna uprostřed malého sídliště. Škola v té době fungovala 5 let a akorát stála před novým krokem: zahájením druhého stupně (chystala se otevřít první šestou třídu). Jednalo se o spíše menší školu, která má ve všech ročnících vždy jen jednu třídu. V té době bylo ve škole tedy celkem pět tříd od prvního do pátého ročníku.

Na základě nabídky jsem kontaktovala pana ředitele a domluvila si s ním osobní schůzku ve škole, přibližně půl roku předtím, nežli by byla naše supervizní spolupráce zahájena. Na úplně novou spolupráci v soukromém sektoru, který mi není tak blízký jako státní školství, jsem se těšila.

Podrobně jsem si ještě před první schůzkou s vedením školy prostudovala jejich webové stránky. Líbilo se mi jejich logo i myšlenky, se kterými byla škola před pěti lety založena.

Dle webových stránek se jedná o školu:

- která dává smysl
- která propojuje výtvarnou, hudební výchovu a etickou výchovu
- která má venkovní lesní družinu
- která úzce spolupracuje s rodinami svých žáků
- která učí matematiku metodou pana profesora Hejného aj…
- kde se učí v tandemu (dva pedagogové se vzájemně doplňují, inspirují, setkávají…)
- kde se učí v širších souvislostech a blocích (jedná se tedy o integrovanou tematickou výuku)
- kde pracují také na projektech
- kde se vyučuje i venku v přírodě, dbá se na ekologii.

Prezentování školy dle webových stránek mě velmi zaujalo, byla jsem zvědavá na nadcházející spolupráci. Deklarované hodnoty a postoje se shodují s mými. Supervizorskou práci na této škole jsem brala jako výzvu a možnost získání nových a jiných zkušeností v sektoru soukromého školství.

Na první schůzce před zahájením supervizní spolupráce jsem byla překvapená, jak snadno se člověk do školy dostane… A ihned má přístup do šatny, na chodbu, do tříd, přímo k dětem samotným. Dospělého člověka jsem dokonce několik minut vůbec neviděla, děti jako by byly ve škole samy. Možná je to jen moje fantazie, ale toto „bez-hraniční“ území jako by se pak prolínalo/promítalo také do supervize i dalších situací.

Úvodní setkání s panem ředitelem bylo velmi milé, přívětivé, otevřené. Prosila jsem ho, aby mě provedl školou, aby mi řekl něco o filozofii školy, abych se lépe zorientovala a udělala si o celé organizaci lepší představu. Z prvotního

osobního setkání jsem měla pocit, že má pan ředitel k supervizi pozitivní vztah. Mluvil také o paní „kaučce“, která během daného školního roku provázela celý učitelský tým, ale se kterou bude v novém školním roce spolupracovat jen on (ředitel školy) a pro svůj tým by měl rád někoho jiného (mě). Toto rozložení supervizorské/kaučské práce na škole se mi zdálo vhodné. Manažerskou supervizi by vedla kaučka a s týmem bych pracovala já.

Při této první schůzce mi nabídl ale i jinou spolupráci, jelikož z rozhovoru vyplynulo, že by potřeboval také školní psycholožku (já mám s touto funkcí mnoholeté zkušenosti). Za tuto nabídku jsem poděkovala, ale slušně ji odmítla. Zároveň jsem mu vysvětlila důvody mého zamítnutí, ty pan ředitel pochopil a přijal. Byla jsem ráda, že jsme si to jasně řekli a zároveň s tím si „potvrdili“ pochopení supervize, supervizorské práce a jejích možností i rizik.

Na úvodním setkání jsem si tedy mimo jiné zmonitorovala, jak pan ředitel chápe a rozumí této službě. Z rozhovoru vyplynulo, že supervizi vnímá ředitel jako:

- preventivní prostor pro své pedagogy
- formu podpory pedagogů při zvládání pracovní zátěže a při zvládání konfliktů
- prevenci syndromu vyhoření
- bezpečné prostředí pro zpětnou vazbu (pomáhá řešit pracovní problémy v bezpečném prostředí)
- prostor pro profesní rozvoj pedagogů, prostor pro upevnění pracovních kompetencí a zpětné vazby
- benefit supervize: pedagog může díky supervizi získat náhled na situaci a lépe porozumět vztahům ve škole.

Výše uvedený popis supervize od ředitele této školy mi přišel velice profesionální. Zdálo se mi, že naprosto přesně ví, co od supervize očekává, a že této službě dobře rozumí.

Na první schůzce jsme s panem ředitelem rovnou dohodli termíny dvou prvních supervizních setkání na podzim následujícího školního roku. Celkem jsme byli domluveni na 8 dvouhodinových setkáních ve školním roce 2019/2020. Jak se ale později ukázalo, tak **plánování dopředu a dodržování termínů a dohod nebylo v této organizaci silnou stránkou**. Většinu termínů různě posouvali, zároveň se v průběhu jednoho školního roku 2x změnila „stěžejní osoba“, se kterou jsem měla termíny, faktury a obsahové požadavky (kontrakt a re-kontrakt) domlouvat. Původně byl touto ústřední postavou přímo pan ředitel, avšak po první týmové supervizi, která pro něj byla asi velmi náročné

ná, „přesunul“ tuto kompetenci na paní zástupkyni. Ta ale po pár měsících přestala funkci zástupkyně vykonávat, a tak se mnou koncem školního roku komunikovala úplně jiná osoba: finanční a personální manažer. Přesné důvody změn „stěžejních osob“ mi ale nikdy nebyly ani na mé vyžádání sděleny či nějak vysvětleny.

Pojďme nyní k první supervizi. Už hned první dohodnutý termín supervize se totiž posouval z konce září na říjen. Důvod mi popisovala paní zástupkyně ředitele v mailu: *„Sešlo se nám ve škole více akcí najednou, tou nejvíce ovlivňující supervizi je výjezd části kolegů do Belgie. Měli bychom tedy takovou prosbu. Mohli bychom zorganizovat …“* Tímto (podotýkám, že vždy slušným) způsobem se ale v průběhu školního roku přesunuly vlastně úplně všechny dohodnuté termíny**. Nic nikdy neplatilo tak, jak bylo řečeno či napsáno.**

Na první supervizi s týmem jsem přišla dobře naladěná i připravená. Hodně jsem si toho prostudovala o soukromém školství a zejména o této konkrétní škole. Měla jsem radost, že sdílím podobné hodnoty, které také jako škola uznávají a kterými se řídí.

Na první dvouhodinovku supervize přišla polovina týmu a úplně celé vedení. Jako temná nit celým setkáním se táhlo téma únavy, nejasnosti zadávání úkolů, přehlcenosti mailovými i jinými komunikačními kanály atd. Měla jsem pocit, že supervize slouží jako jakýsi „hromosvod“. Učitelé využili tento prostor k velmi otevřené a konkrétní kritice. V první supervizi se zřetelně ukázalo, že vlastně není jasné, kdo a za co je ve škole zodpovědný; kdo, co a jak přesně dělá, kdo úkoly rozdává a kdo kontroluje, zda byly řádně a včas splněny.

Zároveň se při supervizi v týmu zrcadlily také neshody ve vedení (tj. mezi panem ředitelem, paní zástupkyní a finančním a personálním manažerem). Ve škole byly nejasné hranice (a pro mě tím pádem narušený pocit bezpečí), kdo kam může a kam nemůže, co kdo smí a co se naopak nesmí… Nebyly jasné kompetence jednotlivých učitelů, ale ani vedoucích pracovníků či ostatních pracovníků školy.

A to se samozřejmě prolínalo i do nejasné spolupráce učitelů a přehlcenosti celého pedagogického sboru. Měla jsem pocit, jako by všichni dělali všechno a na všem se podíleli (což možná šlo na začátku, když byla ve škole před pěti lety jen jedna první třída, a tudíž tam bylo zapotřebí jen několik zaměstnanců), ale nyní to je již daleko větší „organismus“ a myslím, že tedy není možné, aby se vše tvořilo společně.

Jinými slovy: týmu (podle mého názoru) chybělo „delegování“ úkolů na jednotlivce či pod-týmy a zároveň během supervizí zaznával smutek, naštvání a zklamání z toho, že učitelé nemají ve škole důvěru od vedení, že jsou či by

byli schopni úkoly samostatně a kompetentně udělat. Vedení školy (pravděpodobně zejména pan ředitel) potřebovalo u všeho být a všechno kontrolovat. Po první supervizi odcházel pan ředitel naštvaný, což také v závěrečném „kolečku" kolegům i mně pověděl. Na další supervizi již nepřišel a sešla jsem se s ním až na konci školního roku při hodnocení supervizní spolupráce.

Supervizní setkání pokračovala po zbytek školního roku bez pana ředitele a s menšími organizačními potížemi (každé setkání mělo posouvaný termín). Během školního roku takto proběhlo 6 supervizních setkání. Nálady a pocity, které se ukázaly již při první supervizi, se projevovaly i na dalších. Potvrzovalo se tedy, že problém s hranicemi a s tím související zavalení úkoly je trvalým znakem školy na všech úrovních. Současně se mi zdálo, že škola, podle mého názoru zejména kvůli vedení, není připravena s tím něco dělat. Potenciál ke změně byl bohužel malý, protože negativní emoce sice byly prožívány, ale nebyla reflektována jejich příčina.

Do již tak organizačně komplikovaného průběhu supervizí bohužel zasáhla pandemie Covid 19. Většinu druhého pololetí školního roku 2019/2020 tedy platila nařízení vlády, kvůli kterým se muselo mnoho věcí měnit a škola to sama nemohla nijak ovlivnit. Došlo tedy ke zrušení dvou týmových supervizí.

Supervize pak byly v červnu 2020 (po částečném uvolnění covidových opatření) nabídnuty pedagogům ve formě individuálních supervizí.

Toto jsem domlouvala již s finančním a personálním manažerem. Byla jsem zvědavá, zda a kdo tuto nabídku využije. A mile mě překvapilo, že byl o supervizi vlastně poměrně velký zájem. Kromě pedagogů se přihlásila např. i vedoucí družiny.

Na konci školního roku 2019/2020 jsem chtěla zhodnotit supervizní spolupráci (což je při nabízení této služby obvyklé, a i já jsem to na úvodní schůzce s panem ředitelem zmiňovala).

Schůzku s vedením školy jsem ale musela opět navrhnout já. Pan ředitel hodnotil (k mému překvapení) supervizi jako velmi důležitou a „vydařenou". Přitom jsem pana ředitele po první říjnové supervizi již zbytek celého školního roku neviděla. Komunikaci se mnou přesunul na jinou osobu. Já osobně jsem vlastně měla někdy pocit, že je naštvaný na mě a že se mi vyhýbá. Červnové zhodnocení naší spolupráce bylo ale opět poměrně přívětivé a milé (podobně jako naše úvodní setkání). Pan ředitel děkoval za možnost „nahlédnout" na určité věci z jiných úhlů pohledu. Zda by chtěl v supervizi v dalším školním roce pokračovat, ale neřekl. Jen zmínil, že se teď kvůli Covidu vlastně vůbec neví, co a jak bude. Také poukázal na možné finanční potíže, které na základě vzniklé situace očekává.

Příběh této soukromé školy byl pro mě důležitou profesní zkušeností. Znovu jsem si ve své supervizorské dráze uvědomila, že je důležité, jakou vizi škola následuje – tedy jaké vyznává pedagogické principy a hodnoty a nakolik zahrnují požadavek, aby vyučující na sobě a vyučující i spolu navzájem pracovali.

Pokud je reflexe a sebereflexe ve škole považována za přínosnou, bude škola jistě supervizi více otevřená a vyučující si ze supervizních setkání, kterých se účastní, budou schopni více odnášet. Ovšem vize sama o sobě nestačí. Klíčové je také organizační nastavení školy – pokud jsou vyučující přetíženi, logicky se sebe/reflexi budou uzavírat, protože jim odebírá energii. A podstatné je také vědomí, že škola je organismus, ve kterém má každý svoji úlohu. Je nutné tedy vyjasnit (průběžně vyjasňovat) hranice a nastavit dělbu práce. Aby to fungovalo, je zapotřebí „určité mentální nastavení" všech zúčastněných, které zahrnuje zodpovědnost (snažím se svoji úlohu plnit co nejlépe) a zároveň důvěru (věřím, že druzí budou plnit svoji úlohu).

V popisované škole byla skvělá vize, ale přehlcení povinnostmi, nejasné rozdělení kompetencí i nedostatečné vědomí, že společně „tvoříme organismus" a musíme si „důvěřovat". Je vidět, že dobrá myšlenka a odhodlání samo o sobě nestačí.

#

Následující příklad z balintovské skupiny jednak ukazuje na použití sdílení ve vysokoškolské výuce, ale především velmi názorně přiblíží konkrétní setkání nad jedním tématem paní učitelky Ivy. Jedná se o téma, které jistě zasáhne většinu čtenářů.

#

5.12 Poradenské psycholožky Nina a Valérie

Balintovská skupina je mocný nástroj. Názorný příběh paní učitelky Ivy.

Představovaný text je ohlédnutím za naší několikaletou zkušeností s balintovskou skupinou ve výuce učitelů – budoucích výchovných poradců, kteří většinou zažívají podobné techniky poprvé v životě. Tito pedagogové studují dvouleté distanční specializační studium pro výchovné poradce a během studia absolvují kromě potřebné teorie i množství praktických a prožitkových

seminářů. Obě jsme profesí psycholožky, máme zkušenosti jako poradkyně pro školy, poradenské a školní psycholožky a věnujeme se individuální i skupinové práci s klienty nejen ve školském prostředí. Obě také máme intenzivní osobní zkušenost s balintovskou skupinou v rámci ukončeného dlouhodobého výcviku ve skupinové psychoterapii.

Techniku používáme mírně netradičně, avšak v souladu s modelem, ve kterém byla vytvořena. Průběh techniky byl již zde v metodice dopodrobna a velmi dobře popsán v kapitole, která přibližuje samotnou techniku. Protože pracujeme s větší skupinou, než se optimálně doporučuje, musely jsme poněkud upravit původní postup. Počet pedagogů ve skupině se liší, ale pohybuje se okolo 20 lidí, což je pro balintovskou skupinu skutečně velké množství. Obvykle se scházíme v 9 hodin a pracujeme s přestávkami až do odpoledne, většinou do 15 hodiny. Před zahájením praktické práce ještě ve společném otevřeném kruhu po představení nás lektorek a našich úvodních slovech dáváme prostor pro vyjádření očekávání účastníků a naplánujeme časování na celý společně strávený den.

Rychle účastníkům popíšeme strukturu techniky a zapíšeme na tabuli pět jednotlivých fází i s časovým omezením. Popíšeme svoji roli „časoměřiček" a „udržovaček, držiček?" struktury a stanovíme základní pravidlo pro bezpečí ve skupině – tj. o ponechání informací pouze ve společném kruhu, nevynášení informací do okolního světa tak, že může být identifikován původce příběhu.

Specifika skupiny a jejích členů a vnášená tématika do balintovské skupiny

Účastníci se již znají z prvního roku studia, a to poměrně hluboce, protože již absolvovali intenzivní psychosociální výcvik, kde se skupina přirozeně diferencuje a každému je již zřejmé, že zastává v rámci skupiny určité postavení. Specialitou skupiny je právě určitá blízkost jejích členů, spojuje je nejen společný cíl (stát se i formálně výchovným poradcem, protože většina z nich je již do této funkce jmenována před počátkem studia), ale také mají stejnou profesní roli bez ohledu na svou původní aprobaci.

Z našich zkušeností obecně v prožitkových technikách je také vyučujícím často vlastní určitá nechuť „jít s kůží na trh", odhalit své „slabiny" a přiznat, že u něčeho „si nevím rady". Jakoby samotná profese a její vklínění do společnosti určovaly nepsaná přísná kritéria, jaký má vlastně učitel být a co vše musí znát a umět. Pedagogové jsou dle našich zkušeností velmi citliví na jakýkoliv náznak kritičnosti k jejich postupu, jednání. V tom se pak právě tato technika jeví

jako bezpečná a jemná, protože její přesně daný rámec kritické připomínky nepustí ke slovu. Je to technika plná sdílení a emoční podpory, pokud je její pevný rámec dodržen.

Během dne vystřídáme všechny vybrané příběhy, na každý máme maximálně ľ hodiny a zhruba v polovině dne oddělíme již zažité delší obědovou pauzou, která napomůže leccos zpracovat, uložit v paměti, zejména té emoční a připravit se na příběhy další. Většinou společně zvládneme tři až pět příběhů, dle počtu pedagogů ve skupině.

Práce s jednotlivými příběhy proběhne podle klasické osnovy průběhu balintovské skupiny. Hodně využíváme fenoménu ticha. Právě ticho bývá silným momentem techniky. Často je potřeba citlivě nechat některé věci doznít, nechat zapadnout korálky do mozaiky, nechat prostor, aby některý z kolegů sebral veškerou odvahu poznamenat něco emočně silného, často i osobního. Práce s tichem při skupinové práci je velmi důležitým zdrojem změn v prožívání jednotlivce sebe uvnitř skupiny i skupiny samotné, často se zásadní momenty odehrávají právě uvnitř osobnosti, ve vlastním i sdíleném tichu.

Oproti původní funkci vedoucích balintovské skupiny se musíme přiznat, že se k předkládaným tématům také občasně vyjadřujeme, vybalancujeme tak často jednostrannost komentářů a vzhledem k profesi jemně prohlubujeme určitý náhled na předkládané. Snažíme se sice příliš do běhu skupiny nezasahovat, krom pevného držení její struktury, ale cítíme-li silnou potřebu, uděláme to, a jsme tak jednoznačně více na partnerské úrovni s účastníky skupiny, což může být výhodou i určitým úskalím. Zatím nám však tento postup nikterak práci nezkomplikoval.

Témata, která se objevují nejčastěji

Během několika let jsme posbírali množství témat, která pedagogy trápí a neví si s nimi rady. Jsou však některá bezpečná témata, která se nám objevovala opakovaně v různých modifikacích. Jedním z nich bývá téma „obtížný, nesnesitelný kolega, kolegyně“ a také okruh témat okolo vztahových peripetií v pedagogickém sboru kontra vedení školy. Podtématem často vyjadřovaným tak bývá i určité zneuznání práce pedagoga ze stran některého z vedoucích pracovníků. Několikrát se vyskytlo také téma „nebezpečný, agresivní žák“.

Příběhů, kdy si pedagogové nevěděli rady s konkrétním žákem či určitými typy rodičů, se objevilo také více. Často je zde vyjádřená bezmoc nad řešením, protože již bylo vyzkoušeno mnohé a nic dle předkladatele nezafungovalo.

Velmi silné bývají konce takového dne s balintovskou skupinou, kdy společně reflektujeme pocity účastníků. I přesto, že se několikrát v průběhu dne

u některých odpůrců prožitkových technik objevila určitá skepse, co může vůbec tahle technika přinést a proč se v rámci studia vůbec objevuje, konce bývají plné emočního nadšení a uzavřeného tvaru, či souhlasného mlčení v doznívajících dojmech, které nahlas bývají formulovány pozitivně.

Příběh paní učitelky Ivy

Jako ukázku uvádíme jeden ze silných příběhů, který skupina řešila. Iva je učitelka ve věku 35 let. Její příběh popíšeme tak, jak probíhal v rámci fází balintovské skupiny.

1. Fáze Expozice

Iva vystupuje na skupině v okamžiku, kdy je již prostor pro poslední téma. Uvádí svůj příběh tím, že je velmi vyčerpaná, má v poslední době nechuť jít do práce, cokoliv dělat i v domácnosti (např. připravit dcerce oslavu narozenin). *„Mám pocit, že nemám na nic sílu a úkoly se přede mnou jenom kupí."* Přesto se snaží přemoci a vše zvládnout, ačkoliv z ní „vyprchala" radost z činnosti. Pracuje v ZŠ, kde je velká koncentrace dětí z vyloučených lokalit. Zastává tam funkci zástupkyně ředitele, výchovného poradce a vyučuje zeměpis a matematiku. Kabinet sdílí s druhým zástupcem ředitele, který je zároveň metodikem prevence na škole. Iva mluví o tom, že je zvyklá leccos zvládat, i sama chce, aby odváděla dobrou práci, od skupiny chce především náhled na to, co by měla dělat lépe, aby vše zvládla. *„Kdybych to nezvládla, musela bych třeba odejít vůbec ze školství, ale to nechci, tuhle práci jsem si vybrala, myslím, že v ní jsem i dobrá."* Iva říká o řediteli, že je velkorysý a milý člověk, toho si na něm cení. Zároveň ale Iva sděluje, že ředitel moc práce nedělá, celou řadu úkolů přenáší na zástupce: *„přijde do kanceláře, řekne, co máme udělat, zařídit a dokdy a je pryč"*. Druhý zástupce ale bohužel nedělá vlastně nic. Sám učí tělocvik a pracovní vyučování, nemá s výukou tolik příprav jako Iva. Zároveň nic z úkolů, které uloží ředitel, nevyřídí. Udělá to Iva: *„udělat to někdo musí, jinak by ta škola nemohla fungovat"*. Iva si uvědomuje, že to není spravedlivé, zároveň si říká, že zástupce už hodně práce ve škole v minulosti odvedl (byl 15 let na této škole ředitelem), takže si nějakou úlevu zaslouží: *„Já to respektuju, že toho hodně pro školu udělal, takže mám k němu úctu, nedokážu mu diktovat, co má dělat, to mám pocit, že mi nepřísluší. Zároveň on často… no připadá mi, že chodí do školy opilý, někdy nepřijde vůbec, zavolá, že je nemocný. Myslím, že má problémy s alkoholem."* Iva plní i úkoly, které jsou evidentně druhého zástupce: *„když se má zpracovat něco v rámci metodika prevence, řekne mi: „Ale prosím tě, jsi na to šikovnější, já už nemám tolik sil." Ředitel se neptá, kdo to zařídil, hlavně že to zařízené je."*

Komentář lektorů k fázi Expozice:
Když Iva popisuje svou situaci, zaznívá nejčastěji slovo „zvládat". Je zvyklá, že je ta, co „zvládá", pokud je to jinak, obává se, že je to její selhání. V tomto smyslu formuluje i otázku pro skupinu. Okolnosti, které způsobují, že má více práce než ostatní, dělá ji za ně, vnímá, ale má pocit, že s tím hnout nemůže – tyto okolnosti jsou dány a vlivem dalších vztahů ředitel – zástupce je Iva vnímá jako nezměnitelné. Vstupní otázka tedy nezní, co mám udělat, abych měla jen tolik práce, kolik mám udělat, ale: Jak to udělat, abych veškerý obrovský objem práce zvládla a necítila se vyčerpaná.

2. Fáze Doptávání
Již na počátku této fáze je zřetelná plná koncentrace ostatních účastníků, téměř každý chce nějakou doplňkovou otázku položit, je zřejmé, že téma nenechalo ostatní v klidu, rozrušilo je. Ozývá se řada dotazů, z nichž některé vybíráme:

- *„Kolik času věnuješ teda práci, kdy chodíš domů?"*
- *„Máš čas na nějaké svoje aktivity, kdy si můžeš odpočívat a nemyslet na to – na školu jako?"*
- *„Co na to manžel a Rozárka, jak tohle stíháš?"*
- *„Říkáš, že ředitel je milý člověk, dokonce jsi říkala, že spravedlivý, nechápu, jak zrovna o něm můžeš tohle říct, připadá ti tohle rozložení úkolů fakt spravedlivé?"*
- *„Co dělá ten zástupce, když nedělá vlastně nic?"*
- *„Když je zástupce alkoholik, vážně myslíš, že je dobré ho krýt a dělat vše pro to, aby se na to nepřišlo?"*
- *„Ředitel to přece musí vědět, musel si toho taky všimnout, že ten zástupce nasává, nebo ne?"*
- *„Pořád mluvíš, co potřebuje škola, co ostatní, ale co potřebuješ ty, abys byla v pohodě?"*

Iva průběžně odpovídá na dotazy a tím dokresluje celý příběh. V práci nemá ani čas se najíst, je tam minimálně do pěti, v okamžiku, kdy je něco výjimečného, není výjimkou, že je i do devíti večer, dochází do školy někdy i o víkendu, kdy tam nikdo není, aby práci dokončila. Alespoň po ní nikdo nic dalšího nechce. Druhý zástupce učí své předměty dopoledne, po obědě odchází a věnuje se svým zálibám – sportu a amatérskému divadlu. Tento koníček sdílí i s ředitelem – jsou přátelé již 20 let. Když původní ředitel (nyní zástupce) odcházel z funkce, dopomohl k místu právě současnému řediteli, který je mu vděčný a zřejmě dle Ivy je toto důvod, proč zavírá oči před všemi nesplněnými úkoly,

absencí, alkoholem na pracovišti. Iva má pocit, že s tím nemůže nic dělat: *„Nemůžu s tím nic udělat, přece nebudu za bonzáka, když má nějaké problémy – s tím alkoholem, tak se mu snažím nějak pomoct, aby z toho nebyla ostuda, aby se to neprovalilo, to by si zas nezasloužil, že po tom, co pro školu udělal, že by se to jeho jméno nějak pošpinilo."*

Manžel Ivy chápe, že je pro ni práce důležitá, převzal řadu domácích povinností, Iva si cení, že je tak tolerantní, nevytváří konflikty, když Iva stále potřebuje něco dokončit a péče o dceru je na něm. Iva je ráda, že ho má, je jí oporou. Dcera si dle Ivy na situaci „nějak zvykla", po škole jde k Ivě do práce, tam se zabaví, hraje si. Iva vnímá, že by raději s dcerou trávila čas jinak, ale na to už nezbývá času ani sil. Mrzí ji to, ale zdá se jí, že to Rozárce nějak nevadí. Iva potvrzuje, že dobře vidí, co druzí potřebují, ale u sebe vnímá situaci takto: *„Já samozřejmě vidím, že potřebuju nějaké věci, třeba že nemám čas na rodinu je mi líto, nebo bych chtěla si někam i zajít, ale zároveň mám povinnost, a jsem zvyklá, že prostě povinnosti se plní."*

Komentář lektorek k fázi Doptávání: V této fázi je ještě patrné, jak Iva setrvává na své původní pozici, stále chce spíše dokreslit to, že se situací a ostatními aktéry nemůže hnout – z důvodů pocitu respektu, úcty, pocitu, že je ten, kdo ostatní (ředitele, zástupce, fungování školy) musí „držet", musí jim pomoci, protože si to zaslouží. Hledá síly, aby to dokázala. Své vlastní potřeby si sice uvědomuje, je jí líto, že se nemůže věnovat rodině a svým zájmům, ale „nějak to funguje" a ostatní ve škole potřebují ji.

3. Fáze Asociace/Fantazie

V této fázi skupiny je vidět, jak téma se skupinou pohnulo, jak velké emoce v nich vzbudilo. Iva v této fázi mlčí a poslouchá podněty. V průběhu toho, jak jim naslouchá, se neubrání pláči. Opět vybíráme některé z reakcí účastníků:

- *„Nechápu. Prostě nechápu, jak to můžeš vydržet. Vlastně se divím, že ses ještě nezhroutila. Podle mě to vydržet nejde, ani o to nejde. Mně to připomnělo vlastně, jak já se jednou zhroutila, taky jsem si myslela, že je to všechno na mně. Pak jsem odešla ze své práce a vlastně šla do školství. Tady si hlídám, sakra si hlídám, abych měla jasný objem toho, co mám dělat a dělám."*
- *„Já mám takovou fantazii, že ti to dojde, že je něco špatně, až když opravdu jednou tím vyčerpáním nevstaneš z postele. To chceš? Ne, to je jasný, že tohle nechceš, ale tam to vede, mě napadá."*
- *„Já teda cejtim strašnej vztek. Hroznej vztek na ty dva. Jak si to vlastně můžou dovolit, tě takhle zneužívat?"*
- *„Mě úplně bolí břicho, když tohle slyším, to nejde, mně to teda připomíná situaci*

zneužívání. Třeba i oběti nějakýho sexuálního zneužívání, který sice někdo ubližuje, poškozuje ji, ale ona má ohledy na ty, co jí právě ubližujou, aby třeba se nezkazila jejich pověst nebo nenarušily jejich vztahy. Jejich – to je důležitý."

- *„Když říkáte asociace, tak to je u mě hroznej pocit smutku z toho. To je přece hrozný, dyť to, že tvůj manžel je takhle tolerantní, je neudržitelný. Nejen že trpíš nějak ty, ale ve vleku i ten jeho život je tím docela ovlivněnej. On to teď snáší, ale jak dlouho? Takže ten obraz je ten, že tohle nelze vydržet i z jeho strany a těch obětí je víc. A v tu dobu, kdy ty makáš, si ředitel se zástupcem zkouší novou hru a pochlastávají a ví, že ty to za ně uděláš."*
- *„No já mám takovej obraz, že pokud to nezměníš, prostě se sesypeš a možná i ta škola, ale pak oni myslíš, že tě politujou a uznají, že bez tebe to nejde? Ne, oni ještě řeknou: Koukejte, chudinka nezvládla svou práci a zhroutila se. Ještě na tebe zpětně leccos hodí. To, co díky tomu přestane fungovat. Ty děláš spoustu věcí z ohledu na ně, ale oni žádné ohledy nemají a mít nebudou."*
- *„Já mám za tu dceru takovou fantazii, že to nechápu, jak to, že čas s mámou trávím takhle z důvodů, který nechápu. Možná ti přijde, že jí to nevadí, ale ta moje fantazie je, že jí prošvihneš, tyhle roky a někde se to projeví."*
- *„Tak u mě je ta fantazie za toho ředitele, že to je pro něj opravdu pohodlný a myslím, že dobře ví, co všechno děláš, tak proč by se namáhal, dokud to funguje. Občas ti šoupne odměny a je v klidu a bez starostí."*
- *„Já mám takovou fantazii o medvědí službě. Že stejně tomu zástupci nepomáhá, že ho někdo kryje a tutlá tu jeho neschopnost a alkoholismus. Kdyby se to provalilo, aspoň by to pro něj byl podnět, aby s tím něco dělal a sám si uvědomil, že problém má. Takže přes tvojí snahu je to ve výsledku vůči němu medvědí služba."*

Komentář lektorek k fázi Asociace/Fantazie: Ve skupině je vidět velké rozrušení, silné emoce vzteku proti skladbě ředitel – zástupce. Skupina nesdílí důvody ohledů, které Iva má. Vidí v popředí potřeby Ivy a její rodiny, vidí nespravedlivé uspořádání a směřují k tomu, že stávající situace je neudržitelná, musí se změnit, jinak je ohrožena nejen Iva, ale i celá její rodina.

4. Fáze Praktická doporučení a rady

V této fázi zaznívá řada doporučení, ale většina se týká stejného směru akce – ke změně situace, vztahů a množství úkolů. To se ostatním jeví jako nevyhnutelné. Výroky jsou také směrem k Ivě velmi podpůrné. Vybíráme opět některé z nich:

- *„Za mě tohle celé nestojí na tom, že selžeš a musíš opustit školství a jít dělat něco úplně jiného. Protože to celý vlastně není selhání tvoje, ale toho ředitele a jeho kámoše, který ty se snažíš napravit a už nemůžeš. Takže na tvým místě bych se jim na to vykašlala a šla do jiný školy, protože ty si můžeš klidně vybírat, máš spoustu zkušeností a hodně toho umíš."*
- *„Já bych Ti Ivo poradila, abys zkusila změnit to, jak je to tam nastavený. Prostě když ten ředitel zřejmě ví, co všechno tam děláš, tak on je na tobě závislý, ne ty na něm. Klidně bych za ním zašla, řekla mu jasně, že chceš jasné rozdělení rolí a úkolů a zodpovědnost jen za své. Podle mě nejsi zodpovědná za jejich úkoly ani jejich lenost, ani důsledky alkoholismu kolegy. Ani za fungování všeho ve škole. Ale za svojí pohodu a pohodu svý rodiny jo."*
- *„Mně jako řešení připadá, předem si říct, jaký čas jsi opravdu ochotná tu práci dělat, kolik toho lze s rezervou za tu dobu zastat. Jaký jsou výhradně tvý úkoly a jaké ostatních. A co dělat nebudeš a nechceš. Tu představu máš. S tím bych šla za tím ředitelem."*
- *„Asi bych na tvým místě si řekla, co chceš, co pro sebe, co pro svojí rodinu a co chceš v práci. A jestli tu práci chceš opravdu dělat na svůj úkor a na úkor tvý rodiny. Z toho bych vyšla."*
- *„Já tě Ivo opravdu obdivuju ve spoustě věcí, co děláš, ale tohle nechápu. Protože tvým úkolem přece není zvládnout vše na světě, ale jenom to, co chceš. Takže na tvým místě bych si řekla, chci tohle? A jestli ne, tak bych přemýšlela, co jde změnit."*
- *„Já bych přehodnotila, jaký jsou tvý prostě priority. To myslím opravdu tvoje."*

Komentář lektorek k fázi Praktická doporučení a rady: Od členů skupiny zaznívají doporučení, rady, které se odklání od původní zakázky Ivy. Chtěla poradit, jak zvládnout tu horu úkolů a nezhroutit se, ale od skupiny je jasné poselství, že jejím úkolem není vše zvládnout a nést zodpovědnost za druhé. Její možností je pokusit se nastavit podmínky tak, aby jí vyhovovaly. Pokud má něco „zvládnout", pak prosazení svých potřeb a nároků.

5. Fáze Rekapitulace

Iva v této fázi popisuje především ohromnou úlevu, kterou jí reakce skupiny poskytly, popisuje i změnu svého postoje a pohledu na situaci: *„Děkuji opravdu všem za vaše komentáře, hlavně vidím, že co mě přivedlo tady promluvit, bylo nějaký zoufalství z toho, ale teď vidím, že se na to dá koukat jinak. Najednou vidím jinak i ředitele a zástupce i svojí pozici v tom všem. Najednou mám v sobě*

sílu s tím něco dělat a mám i nápady, jak na to. Hlavně necítím tu rezignaci, ale takový dravý nastavení, a to je ta hlavní změna asi.“ Iva dál plánuje promýšlení různých nápadů, které zde zazněly, mluví o tom, že si cení podpory skupiny.

Komentář lektorek k fázi Rekapitulace: Asi nejdůležitějším momentem celého příběhu Ivy byl střet perspektiv. Iva byla do situace vtahována několik let, a protože v ní fungovala a stejně tak jako každý z nás je zatížena mnoha vnitřními přesvědčeními a „musy“ (musím vše za všech okolností zvládat, protože jinak je to selhání, musím mít respekt ke starším a zkušenějším, musím vidět na každém to dobré, musím ostatním pomáhat, musím dělat dobře svou práci…), nedokázala ji nahlédnout z jiné perspektivy. Naopak původně nezasvěcení posluchači – členové skupiny ve stejném příběhu poměrně jasně vnímali zcela jinou roli všech aktérů. Nereagovali na původní zakázku: „Jak to udělat, abych všechny úkoly zvládla“, ale na jim zřetelnou zakázku: „Co můžu a měla bych udělat, abych mohla vykonávat svou práci, ale nikoliv na svůj úkor nebo úkor své rodiny“. Iva byla v posledních dvou fázích velmi pozorným posluchačem, byla otevřená všem podnětům skupiny, což jí umožnilo přijmout tuto perspektivu a svou situaci a příběh vidět očima vnějšího pozorovatele. Najednou se s pasivní pozice dostává do aktivní role, je v ní odhodlání situaci přenastavit, změnit a dát přednost svým potřebám před ohledy ke kolegům.

Každé setkání balintovské skupiny je originální a neopakovatelné a spektrum příběhů a problémových situací je natolik variabilní, že není možné nalézt nějaké typické situace s typickým průběhem a vyústěním. Přinesly jsme Vám jedinečnou ukázku z průběhu práce skupiny na jednom konkrétním tématu, které zaznělo na balintovské skupině. Prostřednictvím komentovaného průběhu jednotlivých fází jsme tento silný příběh uvedly pro přiblížení a ilustraci práce skupiny při této technice.

#

Poslední příběh mentorky nás opět vrací do možnosti zkoušení různých forem sdílení a jejich možností pro konkrétní školní sbory a jejich potřeby.

#

5.13 Mentorka Anežka

Mentoring – cesta dovnitř učitelství. Moje mentorská cesta v projektu Učíme se spolu.

V roce 2016 jsem byla oslovena organizací Step by Step ČR, abych se zapojila do čtyřletého projektu **Učíme se spolu**, zaměřeného na rozvoj kolegiální spolupráce v mateřských a základních školách, který podpořilo MŠMT v rámci OP VVV. Cílem projektu bylo rozvinout téma kolegiální spolupráce, vzájemné inspirace a pomoci mezi vyučujícími mateřských škol a mezi vyučujícími prvního stupně základních škol. Projekt nabídl mentorskou podporu celkem osmi základním školám po celé České republice a vzniklo díky němu 15 center kolegiální podpory při mateřských školách v 11 krajích České republiky. Já pracuji ve zmíněné organizaci jako metodička programu **Začít spolu** na základní škole a v rámci projektu jsem mentorsky pomáhala v roli tzv. **průvodkyně** rozvíjet kolegiální spolupráci uvnitř jedné základní školy v blízkosti Prahy. Spolu s dvěma pedagogy a pedagožkami ve vybraných osmi školách v rolích tzv. **aktérů** jsme hledali a zkoušeli různé způsoby spolupráce. Kromě mentoringu jsme využívali párovou výuku, vzájemné návštěvy ve třídách, otevřené hodiny nebo společné plánování a reflexi odučených hodin. Opírali jsme se přitom o mezinárodní pedagogické standardy Kompetentní učitel 21. století. Několikrát jsme měli možnost porovnat své pedagogické zkušenosti také na zahraničních stážích. Dva podporovaní pedagogové posléze ve druhé polovině projektu šířili myšlenku vzájemné inspirace a vrstevnického učení mezi další kolegy/ně svého pedagogického týmu (v rolích tzv. **juniorních průvodců a průvodkyň**). Těmito cestami jsme pomáhali nastavit kolegiální spolupráci a učící se komunity jako přirozenou součást života školy. Podařilo se nám posílit vzájemnou otevřenost, zvýšit příležitosti pedagogů k vzájemnému učení, rozvinout pedagogické kompetence a tím přispět k individualizovanějšímu učení jednotlivých dětí.

V tomto textu se pokusím přiblížit mou mentorskou cestu projektem Učíme se spolu v roli tzv. pedagožky – průvodkyně. Podrobněji popíšu způsob, jakým jsme se během čtyř let trvání projektu rozhodly rozvíjet spolupráci s mými dvěma kolegyněmi-aktérkami ze zmíněné školy.

Mentorské začátky: Na začátku spolupráce jsem za oběma učitelkami, jejichž třídy jsou organizovány podle principů programu Začít spolu, jezdila pravidelně jednou měsíčně. Nejdříve jsem do obou tříd chodila na náslechy, seznamovala se s názory, zkušenostmi, postoji a strategiemi obou učitelek, a poté nabízela metodické konzultace, poskytovala zpětnou vazbu a mentor-

skou podporu. V té době jsem čerstvě absolvovala mentorský výcvik. Příliš zkušeností s poskytováním mentorské a metodické podpory jsem v té době neměla. Přesto se mi podařilo navázat s oběma kolegyněmi intenzivní a snad vzájemně prospěšnou spolupráci, která trvá dodnes. Je důležité říct, že obě aktérky jsou kolegyně, které jsou zvyklé se potkávat a spolupracovat i mimo rámec projektu, což určitě sehrálo roli v tom, jak hladce se nám podařilo nastartovat spolupráci. S oběma učitelkami jsme nacházely velmi podobná témata, která nás shodně zajímala. Profesně jsme se posouvaly všechny tři především díky naší otevřenosti a chuti učit se od sebe navzájem nové věci, aniž bychom se nechávaly svazovat příliš velkými obavami z chybování, díky našemu nadšení pro pedagogickou práci a sdílené potřebě férovější školy pro všechny děti.

Pochybnosti o mé mentorské roli: V prvním roce projektu jsem pracovala s oběma učitelkami zvlášť. Jednou měsíčně jsem za nimi jezdila cca rok a nazvala bych to obdobím oťukávání a zkoušení různých cest. Tím, že mě nabízená témata samotnou do hloubky zajímala a sama jsem se jim ve své vlastní výuce věnovala, nedokázala jsem odolat a své nadšení z nově objevených strategií, postupů a metod jsem občas asi trochu „chrlila" na obě své kolegyně. Tedy v tomto smyslu jsem pro ně asi nebyla úplně ideální mentorkou. Přesto, že jsem v mentorském výcviku poctivě trénovala naslouchání, zdrženlivost v nabízení dobrých rad, postupování kupředu v tempu, které si stanovuje aktérka, atd., občas jsem cítila, že tlačím na pilu, nechávám se unést a přenáším své nadšení na aktérky, a pak je pro mě v takových situacích těžké odlišit, co jsou skutečně potřeby aktérek a co jsou mé vlastní potřeby. O to víc se ale stávala moje role průvodkyně pro mě zajímavější, čím více jsem si uvědomovala vlastní nedokonalosti a chyby, kterých jsem se dopouštěla. Často mě napadalo, zda vlastně dělám svou práci průvodkyně dobře, chyběla mi kritéria, podle kterých bych svou práci mohla konkrétněji posoudit. Hodně jsem přemýšlela nad tím, zda své aktérky dobře připravuji na jejich budoucí roli juniorních průvodkyň. Moje pochybnosti pramenily nejvíce z toho, že jsem nevěděla, zda mám s jednotlivými aktérkami spíše věnovat energii a čas tomu, aby profesionalizovaly svou vlastní učitelskou práci (každá tím pádem zvlášť vzhledem ke svým mírně odlišným potřebám), nebo s nimi rovnou zkoušet pracovat jako s dvojicí budoucích průvodkyň a věnovat se spíše rozvoji „řemeslných" dovedností, jak poskytovat druhým kolegiální podporu.

Naše spolupráce vypadala následovně. Nejprve jsem strávila jedno a dvě setkání přímo ve třídě u dané kolegyně pozorováním její učitelské praxe. Při reflexi, při níž jsme vycházely z kompetenčního rámce (Kompetentní učitel 21.

století), jsme společně popsaly odučenou lekci a kolegyně si vybrala témata, kterým by se ráda věnovala podrobněji. Tím jsme si spolupráci zúžily a na dalších setkáních už jsme se věnovaly konkrétnímu zadání, které aktérka formulovala na předchozím našem setkání. Během prvního roku jsme s každou kolegyní takto detailněji probraly 3–4 témata. Nedá se tedy říct, že bychom měly s každou kolegyní jednu formulovanou zakázku, které bychom se věnovaly celý školní rok. Forma spolupráce byla určitě volnější než v klasickém mentoringu. Nedařilo se mi držet strukturu mentorského rozhovoru. Tím pádem se nám stávalo, že kolegyně nedokázaly úplně přesně formulovat svoje potřeby a ztrácely jsme se v tom, co všechno by se dalo společně dělat, pozorovat, vylepšovat, reflektovat, hodnotit, posouvat, plánovat. Někdy jsem to pak byla já, kdo nabízel konkrétní obsahy i formy práce. Moje záznamy pozorování z hodin, způsoby vedení reflexe, i to, jakým způsobem jsme formulovaly témata pro další spolupráci – vše bylo otevřenější, poměrně intuitivní, brzy se naše komunikace stala poměrně neformální a přátelskou.

Jak se rozvíjela kolegiální spolupráce: To, co vznikalo v rámci spolupráce mezi aktérkami a průvodkyněmi, však přes počáteční obtíže v drtivé většině případů, a stejně to bylo i u mne, znamenalo obrovský přínos pro obě strany. S postupem času jsme si v organizaci Step by Step uvědomovali, že díky projektu vzniká unikátní sbírka zkušeností s konkrétními formami kolegiální podpory. Rozhodli jsme se vše zaznamenávat. Někdo písemně popisoval jednotlivá setkávání s aktérkami, někdo pořizoval audio záznamy nebo natáčel videa. To nám umožňovalo záznamy zpětně prohlédnout a společně reflektovat. Vyzkoušeli jsme mentoring, otevřené hodiny, individuální konzultace, tandemovou výuku, strukturovaná pozorování, práci v minitýmech, učící se komunity a další formy vzájemné spolupráce a vzájemného učení.

V polovině projektu jsme nasbírali poměrně hodně individuálních zkušeností. Někde bylo nutné zaměřovat kolegiální podporu na rozvinutí spolupráce mezi 1. a 2. stupněm (ve školách s programem Začít spolu odcházely děti z prvního stupně na druhý, ve kterém se už ale podle programu Začít spolu nevyučovalo, což s sebou přinášelo specifické problémy), jinde podpořit spolupráci mezi vyučujícími a asistenty, a zase jinde zaměřit pozornost na zvýšení kvality pedagogické práce ve školních družinách. Naše zkušenost nám říkala, že pokud chceme, aby se kolegiální podpora stala nedílnou součástí kultury celé školy, je důležité detailně a pravidelně informovat vedení škol o tom, jak spolupráce v rámci projektu postupuje, jaká jsou očekávání, cíle a záměry projektu, jaké jsou konkrétní výsledky (společné pravidelné vyhodnocování) a především, co aktérky a aktéři potřebují k tomu, aby se kolegiální podpora mohla na jejich

škole více rozvinout. Sem patří například plánování konkrétních kroků, které mohou prakticky pomoci vyučujícím kolegiálně spolupracovat:

- upravené rozvrhy, které budou obsahovat „okénka" na společné plánování, reflexe či vzájemné návštěvy
- finanční ohodnocení osob, které se KP věnují, či snížení jejich pracovního úvazku
- vytvoření fyzického prostoru ve škole, upraveného pro možnosti společného setkávání.

Přerod aktérek v juniorní průvodkyně a proměna mé role: Projekt pomalu přesouval své těžiště od podpory aktérů k jejich juniorskému průvodcování. Obě mé aktérky si k sobě našly jednu kolegyni, kterou se rozhodly v následujících letech kolegiálně podporovat. Do této fáze jsem nijak nezasahovala. Moje mentorská a metodická role začala ustupovat do pozadí, ale pořád jsem si přitom uvědomovala, jak těžké je nastavování profesní spolupráce a komunikace, která má posouvat obě kolegyně, resp. všechny čtyři učitelky zapojené v projektu: dvě juniorní průvodkyně a dvě nové aktérky. Obě juniorní průvodkyně fungovaly docela samostatně, věděly si rady a možná mě už ani nechtěly kontaktovat tak často. Jako klíčové jsem vyhodnotila 1) vytvořit bezpečné prostředí, ve kterém bude dobře jim, jejich novým aktérkám a dalším lidem v učitelském sboru, zejména kolegyním a kolegům z prvního stupně, kteří také učí v programu Začít spolu a se kterými se obě juniorní průvodkyně pravidelně potkávají i mimo projekt Učíme se spolu; 2) rozvinout jejich dovednosti pro poskytování konstruktivní zpětné vazby a rozšířit jejich rejstřík technik kvalitní reflexe.

Na jedné lodi s mými kolegyněmi: Postupem času jsem hledala pro sebe novou roli. A tehdy jsem na vzdělávacím portále Teaching Channel objevila techniku kolegiální spolupráce, která mě nadchla. Jmenuje se Teacher Time Out. Technika mi umožnila ocitnout se společně s juniorními průvodkyněmi a jejich novými aktérkami na jedné lodi, společně odkrývat, společně plánovat, společně se učit a reflektovat. Tu rovnocennost v naší spolupráci jsem vnímala jako zásadní. Pro techniku jsme pak s kolegyněmi vymyslely nové české jméno: Tady, Teď, Odkrýváme (TTO).

V TTO jde o společnou participaci více vyučujících na jedné výukové lekci/hodině. Zcela jedinečné je na technice zaměření na tady a teď. TTO umožňuje, aby v konkrétní třídě, v bezpečném a známém prostředí vznikla možnost řešit výukové výzvy ve chvíli, kdy učení probíhá, nikoli až po jeho skončení. Místo diskuze o hypotetických možnostech typu: *Co by se stalo, kdybych…*, pokládají zúčastnění vyučující otázky sobě navzájem přímo ve výuce. Ty mohou být hned

prozkoumány a společnými silami je tak možné výuku TADY a TEĎ vylepšit. Společně posouváme hodinu směrem dopředu, aby byl obsah zprostředkován co nejvíce dětem a co nejsrozumitelnějším způsobem. Podporujeme vrstevnické učení, umožňujeme dětem, aby spolu mohly lépe komunikovat, častěji na sebe reagovat a tím se od sebe navzájem učit. V TTO je nástrojem, kterým propojujeme děti mezi sebou navzájem, vizualizace žákovského přemýšlení.

Jak nás technika TTO obohatila: Díky TTO jsme si vyzkoušely, jak skvělý nástroj pro rozvoj vrstevnického učení může představovat frontálně vedená výuka. Díky TTO jsme se učily porozumět lépe tomu, co nám děti v hodině říkají, učily jsme se jejich myšlenky zviditelňovat, interpretovat a využívat k dalšímu učení. Uvědomily jsme si, jak důležité je znát cíl hodiny a jak podstatné je snažit se vytvářet příležitosti pro produktivní celotřídní diskuze, které k tomuto cíli směřují. Zároveň jsme si uvědomily, že nehledě na počet let odučených s dětmi ve třídě, pro všechny z nás bylo vytváření produktivních celotřídních diskuzí pořád stejně náročnou výzvou. Shodovaly jsme se na tom, že svou roli při frontální výuce vidíme v pomoci dětem:

1. sdílet, rozvíjet a zpřesňovat vlastní myšlenky
2. vzájemně si naslouchat
3. prohlubovat svou argumentaci
4. reagovat na sebe navzájem a své argumenty.

Opakovaně jsme se ujišťovaly v tom, že díky společnému plánování, realizaci a reflexi několika hodin matematiky jsme se během dvou let vedení experimentu zásadně posunuly v našem přemýšlení o tom, jak ve třídě v rámci frontálně vedené výuky zajišťovat podmínky pro zapojení všech dětí.

Závěr: Účast v projektu Učíme se spolu mi přinesla mnoho cenných zkušeností. Setkávání s komunitou lidí zapojených do projektu mi přinášelo neustále nové vhledy do mé vlastní práce mentorky, průvodkyně, učitelky i metodičky programu Začít spolu. Zkušenosti, úspěchy, ale i těžkosti mých kolegů a kolegyň i mých vlastních jsem vnímala jako učící příležitosti, tak jak to ostatně bylo zamýšleno v samé podstatě celého projektu Učíme se spolu.

Díky projektu jsem měla možnost zabývat se hlouběji tématem reflexe pedagogické práce a kolegiální spolupráce mezi vyučujícími uvnitř jedné školy, ale i napříč mezi školami. Po celou dobu mého zapojení do projektu jsem si rozšiřovala rejstřík osvědčených metod kolegiální spolupráce, za což jsem obrovsky vděčná.

Co pro mě nyní, po čtyřech letech trvání projektu Učíme se spolu znamená kolegiální podpora a spolupráce?

- Společný cíl, naplňování vize školy, sdílení dobré praxe, společné a vzájemné učení.
- Otevřené dveře, rovnocennost, transparentnost.
- Bezpečné prostředí, ve kterém lze sdílet zkušenosti, zkoušet nové cesty, ale i přiznat neúspěch a chyby.
- Solidaritu, spolupráci, sdílení a pomoc v týmu, možnost opřít se o někoho dalšího.
- Rozvoj sdílených kompetencí, odklon od tlaku na vynikající výkony jednotlivých vyučujících, sdílená zodpovědnost za úspěch žáka.
- Efektivní profesní rozvoj, mnohem efektivnější než navštěvování seminářů a ojedinělé zkoušení cizích nápadů ve vlastní výuce za zavřenými dveřmi.

Více o zmíněných metodách najdete v publikaci 12 ověřených metod pro rozvoj kolegiální spolupráce a na portálech: Core Practices of Teaching – A Primer a Teacher Education by Design a Teaching Channel: www.teachingchannel.org.

Závěr

Došli jsme na závěr. Doufáme, že je ale spíše začátkem – začátkem kolegiálního sdílení na větším množství škol, než kolik je využívá v současné době. Náš autorský tým kolegiálnímu sdílení velmi fandí. Nejde to jinak, protože v psychologii obecně věříme (a máme důkazy), že jsou dvě podmínky toho, aby naše životy byly spokojenější.

Jednou podmínkou je, že se snažíme sami sebe poznat a přemýšlet o tom, co děláme a proč. Díky tomu sami sobě lépe rozumíme a rozumíme i situacím, do kterých se dostáváme. To nám pak přináší pocit, že svůj život aktivně utváříme a nejsme jen ve vleku vnějších okolností. A zároveň to otevírá příležitost k tomu rozhodnout se, že něco na sobě či na kontextu, v němž žiji, chci změnit, pokud se mi současné nastavení neosvědčuje.

Druhou podmínkou spokojenějších životů je dostatečná a efektivní komunikace. Když spolu lidé mluví, mnoho věcí se tím vyřeší. Díky vzájemné komunikaci se poznáme; zjistíme, v čem jsme stejní a v čem se lišíme; ukáže se, kde si můžeme pomoci a poradit; vyjasníme si nedorozumění, která by mohla vzniknout jen tím, že předpokládáme, jak to vidí druzí; vyjeví se rozdílnost pohledů a tím i komplexita témat, o nichž mluvíme…

Kolegiální sdílení profesních zkušeností ve školství kombinuje obě popisované podmínky. Díky sdílení mohou být vyučující spokojenější a úspěšnější. Mohou se stát lepšími profesionály, kteří jsou reflektující a spolupracující. Školy s takovými vyučujícími mohou lépe fungovat.

Avšak aby se to naplnilo, je potřeba být v zavádění kolegiálního sdílení obezřetní. Je to citlivá záležitost a snadno se může stát, že se šlápne vedle. Důležité je správně zvolit techniku, dobře myšlenku sdílení v rámci školy představit, rozhodnout se pro vhodný model účasti a přítomnosti vedení, ohlídat vytíženost vyučujících atd. To vše ve vztahu k potřebám a podmínkám konkrétní školy a učitelského sboru, který nezná nikdo lépe než lidé „zevnitř“.

Náš výzkum ukázal, že když se podaří ve škole kolegiální sdílení zavést, přináší to velký profit. Vyučující oceňovali péči o ně – že se konečně našel čas, kdy mohou být spolu, posdílet, poradit a vzájemně se opečovat. V této souvislosti nás napadl příměr k prevenci na školách a zavádění třídnických hodin ve třídách. Prevence ve školách prošla procesem, kdy se postupně zjišťovalo, že kromě prevence rizikového chování potřebují děti také prostor, kdy budují své duševní zdraví, učí se žít v kolektivu, sdílení a hledají společné cesty. Takovým setkáním je pro žáky třídnická hodina. Stejně tak je to i u pedagogů. Samo-

zřejmě, že i nadále je třeba vzdělávání (kterému jsme v knize říkali specifické sdílení), ale také je užitečné najít čas na sdílení, tříbení názorů, vzájemnou podporu a vědomí, že v tom nejsme sami. Jak jste viděli v naší knize, lze to realizovat z vlastních zdrojů nebo pozvat odborníka zvenku. Péče o pedagogy se určitě vrátí v kvalitě klimatu celé školy.

Použitá literatura

Austin, V., Shah, S., & Muncer, S. (2005). Teacher stress and coping strategies used to reduce stress. *Occupational therapy international*, 12(2). 63-80. doi: 10.1002/oti.16

Avalos, B. (2011). Teacher Professional Development in Teaching and Teacher Education Over Ten Years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.

Baštecká, B. (2005). *Terénní krizová práce: psychosociální intervenční týmy*. Praha, Grada Publishing.

Baštecká, B., Čermáková, V. & Kinkor, M. (2016). *Týmová supervize: teorie a praxe*. Praha, Portál.

Birchak, B., Connor, C., Crawford, K. M., Kahn, L. H., Kaser, S., Turner, S., & Short, K. G. (1998). *Teacher study groups: Building community through dialogue and reflection*. National Council of Teachers of English. ISBN-0-8141-4846-8.

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.

Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa*Kaja, J., R eyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Emotion*regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary*school teachers. *Psychology in the Schools, 47*(4), 406-417. doi: 10.1002/pits.20478

Bredeson, P. V., & Johansson, O. (2000). The school principal's role in teacher professional development. *Journal of in-service education*, 26(2), 385-401.

Broža, J. (2009). *Supervize v adiktologické praxi*. Praha, Triton.

Buchwald, P. (2013). *Stres ve škole a jak ho zvládnout*. Edika.

Cooperrider, D. L., Whitney, D. K., & Stavros, J. M. (2003). *Appreciative inquiry handbook: The first in a series of AI workbooks for leaders of change* (Vol. 1). Berrett-Koehler Publishers.

De Schepper, B., Ionescu, M., Pelemen, B., Sharmahd, N., Vestmans, S. (2015). *Wanda se setkává s ISSOU – Příručka pro facilitátory*. Johan Veeckman, Hoogpoort 15, 9000 Ghent, Belgium

Eis, Z. (1995). *Supervize.* Praha, PPI.

Evans, L. (2008). Professionalism, professionality and the development of education professionals. *British journal of educational studies*, *56*(1), 20-38.

Farrell, T. S., & Jacobs, G. M. (2016). Practicing What We Preach: Teacher Reflection Groups on Cooperative Learning. *Tesl-Ej*, *19*(4), n4.

Franzenburg, G. (2009). Educational intervision: Theory and practice. *Problems of Education in the 21st Century*, 13(1), 37-43.
Frydenberg, E., & Reevy, G. M. (Eds.). (2011). *Personality, Stress, and Coping: Implications for Education*. Charlotte, NC, Information Age Publishing.
Glazer, C., Abbott, L., & Harris, J. (2004). A teacher*developed process for collaborative professional reflection. *Reflective practice*, 5(1), 33-46.
Grecmanová, H. (2018). Výsledky výzkumů zaměřených na školní klima. *Pedagogická orientace*, *6*(21), 70-75.
Greenglass, E. (1995). A longitudinal study of psychological burnout in teachers. *Human relations*, *48*(2), 187-202.
Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching*, 8(3), 381-391.
Harris, D. L., & Anthony, H. M. (2001). Collegiality and its role in teacher development: Perspectives from veteran and novice teachers. *Teacher Development*, 5(3), 371-390.
Hoffman-Kipp, P., Artiles, A. J., & Lopez-Torres, L. (2003). Beyond reflection: Teacher learning as praxis. *Theory into practice*, 42(3), 248-254.
Halama, M. (2012). Postoj učitelů k supervizi. In: *Sborník konference Rozvoj školy a supervize*. Praha, Lumen vitae.
Hartl, P., Hartlová-Císařová, H., & Nepraš, K. (2010). *Velký psychologický slovník*. Portál.
Havrdová, Z., Hajný, M. (2008). *Praktická supervize*. Praha, Galén.
Hawkins, P., Shohet, R. (2016). *Supervize v pomáhajících profesích*. Praha, Portál.
Hobfoll, S. E. (2002). Social and psychological resources and adaptation. *Review of general psychology*, *6*(4), 307-324.
Holeček, V., Jiřincová, B., & Miňhová, J. (2001). Faktory ohrožení osobnosti učitele. *Učitelé a zdraví*, *3*(1), 51-57.
Hopkins, D., Munro, J., & Craig, W. (Eds.). (2011). *Powerful learning: A strategy for systemic educational improvement*. Aust Council for Ed Research.
Hulusi, H., & Maggs, P. (2015). Containing the containers: Work discussion group supervision for teachers-a psychodynamic approach. *Educational and Child psychology*, *32*(3), 30-40.
Jarzabkowski, L. M. (2002). The social dimensions of teacher collegiality. *The Journal of Educational Enquiry*, 3(2), 2-20.
Jindra, J. (2008). Balintovská 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/
Janke, W., & Erdmannová, G. (2003). *Strategie zvládání stresu – SVF 78*. Praha, Testcentrum.
Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology, 20*(2), 178–187. doi: 10.1108/02683940510579803
Johnson, S. M., Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2012). How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement. *Teachers College Record*, 114(10), 1-39.
Kalina, K., Šimek, A., ed. (2004). Supervize – kazuistiky. Praha, Triton.
Kalule, L., & Bouchamma, Y. (2013). Teacher supervision practices: What do teachers think. *International Studies in Educational Administration (ISEA)*, *40*(3), 91-104.
Kasíková, H., & Dubec, M. (2009). Spolupráce učitelů: od větší k menší neznámé. *Studia paedagogica*, *14*(1), 67-86.
Kašparová, V., Holečková, A., Hučín, J., Janík, T., Najvar, P., Píšová, M. & Ševců, M. (2015). *Analytická zpráva z šetření TALIS 2013*. Česká školní inspekce.
Kebza, V., & Šolcová, I. (2008). Hlavní koncepce psychické odolnosti. *Československá psychologie,* 52(1), 1-25.
Kebza, V., & Šolcová, I. (2003). *Syndrom vyhoření*. Praha, Státní zdravotní ústav.
Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self*u nderstanding, vulnerability and reflection, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(2), 257-272. DOI: 10.1080/13540600902875332
Koblic, K. (1995). Balintovské skupiny pro praktické lékaře – kontext a možnosti. *Praktický lékař*, 75, 29-30.
Kohoutek, R., & Řehulka, E. (2011). Stresory učitelů základních a středních škol v České republice (zejména stresory způsobené učitelům žáky). *Škola a zdraví*, 21, 105–117.
Kratochvíl, Z. (1997). *Základy psychoterapie*. Praha, Portál.
Křivohlavý, J. (2001). *Psychologie zdraví*. Praha, Portál.
Lazarová, B. (2005). Psychologické aspekty profesionálního rozvoje učitelů: rezistence vůči změně. *Pedagogika*, 55(2), 102–118.
Lazarová, B. (2010). Mentoring jako forma kolegiální podpory a strategie dobré školy. *Pedagogika*, *55*(3-4), 254-264.

Lazarová, B. & Cpinová, S. (2004). Kolegiální učení. K možnostem rozvoje hospitačních a supervizních setkávání učitelů. *Učitelské listy*, 7(3), 4.
Lazarová, B., & Prokopová, A. (2004). Učitelé a jejich další vzdělávání: k některým psychologickým aspektům. *Pedagogika*, 54(3), 261-273.
Leonard, L., & Leonard, P. (2003). The continuing trouble with collaboration: Teachers talk. *Current Issues in Education*, 6(15).
Lukas, J. (2009). Vztahy mezi učiteli a řediteli na základních školách – přehled relevantních výzkumů. *Studia paedagogica*, *14*(1), 127-146.
Marcos, J. M., Sanchez, E., & Tillema, H. H. (2011). Promoting teacher reflection: What is said to be done. *Journal of Education for Teaching*, 37(1), 21-36.
Matoušek, O. (2013). *Metody a řízení sociální práce*. Praha, Portál.
McComb, V., & Eather, N. (2017). Exploring the personal, social and occupational elements of teacher professional development. *Journal of education and Training Studies*, 5(12), 60-66.
Michek, S. (2016). Využití aktivit podporujících profesní rozvoj a vnímání jejich překážek učiteli základních a středních škol. *Pedagogika*, *66*(4).
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.
Ning, H. K., Lee, D., & Lee, W. O. (2015). Relationships between teacher value orientations, collegiality, and collaboration in school professional learning communities. *Social Psychology of Education*, 18(2), 337-354.
Nias, J. (2005). Why teachers need their colleagues: A developmental perspective. In *The practice and theory of school improvement* (pp. 223-237). Springer, Dordrecht.
Pačesová, M. (2004). *Lékař, pacient a Michael Balint: balintovské skupiny v Česku*. Praha: Triton.
Pačesová, M. (2004). *Pacient, Lékař a Michael Balint*. Praha, Triton.
Parkes, L. P., & Langford, P. H. (2008). Work-life balance or work-life alignment? A test of the importance of work-life balance for employee engagement and intention to stay in organisations. *Journal of Management and Organization*, *14*(3), 267.
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.
Proctor, B. (2006). *Group supervision. A Guide to Creative Practice*. London, SAGE Publications.
Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers college record*, 104(4), 842-866.
Rollová, J. (2001). *Supervize* (Závěrečná práce k ukončení 3. Ročníku PPF). Praha, Pražská psychoterapeutická fakulta.
Ross, J. A., & Bruce, C. D. (2007). Teacher self-assessment: a mechanism for facilitating professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 146-159.
Sasson, B. D., & Somech, A. (2015). Observing aggression of teachers in school teams. *Teachers and Teaching*, 21(8), 941-957.
Slavík, J. & Siňor, S. (1993). Kompetence učitele v reflektování výuky. *Pedagogika*, 43(2), 155-161.
Smetáčková, I., & Francová, V. (2020). Souvislosti mezi vnímanou kvalitou vztahů v pedagogických sborech a syndromem vyhoření u vyučujících základních škol. *Studia paedagogica*, 25(1), 9-32.
Smetáčková, I., Štech, S., Viktorová, I., Pavlas Martanová, V., Francová, V. & Páchová, A. (2020). *Učitelské vyhoření: proč vzniká a jak se proti němu bránit*. Praha, Portál.
Staempfli, A., & Fairtlough, A. (2019). Intervision and professional development: an exploration of a peer-group reflection method in social work education. *The British Journal of Social Work*, *49*(5), 1254-1273.
Schön, D. A. (1983). *The reflective practioner*. London, Basic Books.
Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological reports*, *114*(1), 68-77.
Starý, K., Dvořák, D., Greger, D., & Duschinská, K. (2012). *Profesní rozvoj učitelů: Podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Praha, Karolinum.
Svendsen, B. (2017). Teacher's experience from collaborative design: Reported impact on professional development. *Education*, *138*(2), 115-134.
Svendsen, B. (2016). Teachers' experience from a school-based collaborative teacher professional development programme: reported impact on professional development. *Teacher Development*, 20(3), 313-328.
Šolcová, I., & Kebza, V. (1999). Sociální opora jako významný protektivní faktor. *Československá psychologie*, *43*(1), 19-38.

Torff, B., & Sessions, D. (2008). Factors associated with teachers' attitudes about professional development. *Teacher Education Quarterly*, 35(2), 123-133.
Urbánek, P., Novotová, J., Rozkovcová, A., Picková, H., Jursová, J., & Picek, J. (2020). *Učitelské sbory základních škol a jejich sociální klima: vícepřípadová studie učitelských sborů*. Wolters Kluwer.
Van Gyn, G. H. (1996). Reflective practice: The needs of professions and the promise of cooperative education. *Journal of Cooperative Education*, 31(2-3), 103-131.
Valášek, M., Svobodová, P., ed. (2002). *Úvod do supervize: cyklický model*. Tišnov, Sdružení SCAN.
Venglářová, M. (2013). *Supervize v ošetřovatelské praxi*. Praha, Grada.
Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris, International Institute for Educational Planning.
www.supervizedoskoly.cz

Techniky kolegiálního sdílení profesních zkušeností

Když spolu vyučující mluví o práci…

Irena Smetáčková
Veronika Pavlas Martanová
Veronika Francová
Ida Viktorová
Helena Franke
Anna Páchová

Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta
Rok vydání: 2021
Počet stran: 176
Formát: A5

Vytiskla tiskárna Nakladatelství Karolinum

ISBN: 978-80-7603-272-9

9 788076 032729