

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

Katedra preprimární a primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Skupinová reflexe Wanda jako nástroj profesního rozvoje učitelů

Group Reflection Wanda as a Tool for Teachers' Professional Development

Agnieszka Ciarkowska

Vedoucí práce: PhDr. Jana Poche Kargerová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

2019

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Skupinová reflexe Wanda jako nástroj profesního rozvoje učitelů* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 18. dubna 2019

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí své práce PhDr. Janě Poche Kargerové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, cenné rady, přínosné nápady a velmi trpělivou pomoc. Poděkování rovněž patří všem osloveným respondentům za jejich ochotu a čas.

Abstrakt

Diplomová práce si klade za cíl analyzovat metodu Wanda jako efektivní nástroj pro profesní rozvoj učitelů. Práce je rozdělená na teoretickou a praktickou část. Teoretická část charakterizuje, jaké aspekty ovlivňují profesní vzdělávání učitele a popisuje jeho fáze, procesy, formy a podmínky, které učitelé nyní mají. Analyzuje a porovnává dostupné profesní standardy v kontextu profesního rozvoje a diskutuje přínosy reflexe pro profesní rozvoj. Analyzuje skupinovou reflektivní metodu Wanda vycházející z doceňujícího výzkumu a přístupu bálintovské skupiny jako vhodný nástroj profesního rozvoje. Praktická část zkoumá, jaké jsou přínosy a úskalí metody Wanda a jaké podmínky jsou nutné k její realizaci. Dostupná data získaná z dotazníků a rozhovorů porovnává z perspektivy facilitátorů, účastníků – učitelů a účastníků – studentů. Na základě dat z ohniskových skupin popisuje, jaké podmínky jsou potřebné pro rozšíření metody Wanda mezi učitele a definuje podmínky, které je potřeba zajistit, aby bylo možné tuto metodu realizovat v rámci oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, Pedagogické fakulty, Univerzity Karlovy. V závěru praktické části jsou diskutovány výsledky výzkumného šetření. Nejčastěji zmiňovaný přínos, který uvedly všechny skupiny, byl podpora a pocit sounáležitosti. Za úskalí považovala skupina facilitátorů časovou náročnost metody Wanda. Mezi podmínkami se nejvíce vyskytoval kód bezpečné prostředí, který respondenti dávali do souvislosti s kvalitami facilitátora a složením skupiny.

Klíčová slova

profesní rozvoj, profesní standardy, metoda Wanda, skupinová reflexe

Abstract

The aim of the diploma thesis is to analyse the group reflection Wanda as an effective tool for teachers' professional development. It is divided into theoretical and practical part. The theoretical part is firstly focused on aspects which influence professional learning. Furthermore, it describes its phases, processes, forms and conditions that teachers currently have. Secondly, it analyses and compares the available professional standards in the context of professional development and shows the benefits of using reflection. Thirdly, it analyses the Wanda method itself, which is based on Appreciative Inquiry and Balint group. The practical part examines the benefits and challenges of the method as well as the conditions which are necessary for the proper realization of the method. The data from questionnaires and interviews are analysed from the different perspectives of the facilitators and the participants – teachers and students. The detailed analysis of the data gathered in the focus group results in a proposal of the steps required for spreading the awareness of the Wanda method among teachers. Mainly, we focus on the conditions which are necessary for a successful implementation of the method within the framework Teacher Training of the Faculty of Education, Charles University. The data show that members of all groups chose the support and a sense of belonging as a primary benefit of the method. On the other hand, the facilitators find the time-consumingness to be the biggest challenge of this approach. There is a general agreement on the most important condition for the method - a secure environment, which is linked to both the quality of the facilitator and the composition of the group.

Key Words

professional development, professional standards, Wanda method, group reflection

Obsah

Úvod	7
I. TEORETICKÁ ČÁST	9
1. Profesní rozvoj učitelů.....	9
1.1 Vymezení pojmu.....	9
1.2 Vývoj učitelství a jeho kvality	10
1.3 Profesní modely učitelství	11
1.4 Fáze profesního rozvoje.....	15
1.5 Procesy profesního učení.....	16
1.6 Formy profesního rozvoje.....	17
1.7 Podmínky profesního rozvoje v České republice.....	18
2. Kompetence a standardy učitele	21
2.1 Kompetence a standardy v České republice.....	22
2.1.1 Porovnání dostupných standardů v českém vzdělávacím prostředí	24
3. Reflexe	27
3.1 Pojem reflexe.....	27
3.2 Reflexe ve vzdělávacím procesu učitele.....	27
3.3 Implementace realistického přístupu do pregraduálního vzdělávání	29
3.4 Skupinová reflexe	31
4. Skupinová reflektivní metoda Wanda	34
4.1 Charakteristika Wandy jako reflektivní metody.....	34
4.2 Teoretická východiska metody Wanda	34
4.2.1 Bálintovská skupina.....	34
4.2.2 Doceňující výzkum.....	36
4.2.3 Sociálně-konstruktivistický přístup.....	37
4.2.4 Principy a zásady metody Wanda	37
4.3 Vznik metody Wanda a její implementace do systému.....	38
4.4 Fáze metody Wanda	39
4.5 Wanda jako nástroj profesního rozvoje	43

4.5.1	Podmínky pro zajištění profesního rozvoje metodou Wanda	43
4.6	<i>Wanda a kompetentní systém</i>	45
II.	PRAKTICKÁ ČÁST	47
5.	Výzkumný problém a cíl výzkumu	47
5.1	<i>Výzkumné otázky</i>	48
5.2	<i>Metodologie výzkumné části</i>	48
6.	Charakteristika výzkumného vzorku a výzkumného šetření	50
6.1	<i>Charakteristika facilitátorů</i>	50
6.2	<i>Charakteristika účastníků</i>	51
6.3	<i>Průběh šetření</i>	51
7.	Analýza a interpretace dat	55
7.1	<i>Vyhodnocení výzkumu</i>	55
7.1.1	Skupina facilitátorů	55
7.1.2	Skupina účastníků – učitelů a studentů.....	56
7.2	<i>Interpretace dat k výzkumné otázce č. 1</i>	58
7.3	<i>Interpretace dat k výzkumné otázce č. 2</i>	60
7.4	<i>Interpretace dat k výzkumné otázce č. 3</i>	63
7.5	<i>Interpretace dat k výzkumné otázce č. 4</i>	65
8.	Diskuse k výsledkům výzkumu	68
	Závěr	71
	Seznam použitých informačních zdrojů	73
	<i>Použitá literatura</i>	73
	<i>Elektronické zdroje</i>	75
	<i>Zákony</i>	77
	Seznam příloh	78

Úvod

Kvalita učitele má přímý dopad na kvalitu školního vzdělávání (Crone, Teddlie, 1995 a McKisey, 2007 in Tomková a kol. 2012) Učitel a nikoliv prostředí, materiální podmínky či kurikulum má zásadní vliv na výsledky žáků (Hattie, 2003 a Barber, Mourshed, 2007, tamtéž). Kvalitní profesní rozvoj učitele by tedy měl být nezbytnou a téměř každodenní součástí jeho profese, kdy rozvíjí své kompetence a dovednosti. Má-li se učitel smysluplně rozvíjet, je potřeba, aby znal své slabé a silné stránky a především věděl, k čemu směřovat, měl jakousi obecně platnou a přijímanou vizi, standard. Ten má však v českém prostředí tacitní charakter.

Stejně jako se proměňují metody a přístupy výuky žáků, měla by se výuka učitelů, tedy jejich profesní rozvoj, přizpůsobovat nejnovějším poznatkům a výzkumům. Podle nich je za efektivní profesní rozvoj považována taková forma, kde si sami učitelé konstruují své poznání v podnětném, kooperativním prostředí. Rogers (1969 in Korthagen a kol. 2011) podotýká, že transmisivní předávání znalostí dává smysl pouze v neměnném prostředí, takto však moderní společnost nelze charakterizovat. Je tedy důležité, aby se učitel naučil adaptovat a přizpůsobit se změnám. To jsou nezpochybnitelné argumenty na podporu reflexe.

Právě skupinová reflexe Wanda může být vhodným nástrojem pro profesní rozvoj učitelů. Tato metoda nabízí účastníkům analyzovat a reflektovat aktuální potřeby týkající se jejich praxe. Jejím cílem však není vyřešit případ, ale naučit se reflektovat a dívat se na situaci z různých perspektiv. Jedná se o strukturovanou reflexi, která vychází z bálintovské skupiny a díky doceňujícímu výzkumu má velmi pozitivní charakter, soustředí se na to, co funguje a snaží se o změnu pouze v dosahu svého vlivu.

Ve chvíli, kdy se mé studium začalo blížit k závěru, začal být aktuální fakt, že budu učitelka na plný úvazek. Tato myšlenka ve mně kromě nadšení a těšení se vzbuzovala pocit strachu z ustrnutí a stereotypu. Návštěva nejrůznějších seminářů, přednášek a workshopů nad rámec mého studia však ne vždy uspokojila mé očekávání a potřeby, věděla jsem, že to pro mě nebude dostatečná forma profesního rozvoje. Když jsem se poprvé dozvěděla o metodě Wanda, nadchla mě svým pozitivním charakterem a přítomností, kdy zkoumá aktuální situace z praxe. Po bližším seznamování se s ní, jsem postupně objevovala její kvality a přínosy na několika úrovních. Ve své diplomové práci bych tyto kvality čtenáři ráda přiblížila v kontextu profesního rozvoje.

Cílem diplomové práce je analyzovat metodu Wanda jako vhodný nástroj pro profesní rozvoj učitelů. Tato práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část.

Teoretická část se zabývá různými aspekty profesního rozvoje, standardy učitele, pojmem reflexe a metodou Wanda jako nástrojem profesního rozvoje.

První kapitola diskutuje o kvalitě učitele, co všechno ovlivňuje pohled na kvalitu a zároveň z jakých perspektiv na tuto problematiku nahlížíme, chceme-li stanovit standard učitelství profese. Rovněž přibližuje pojem profesní rozvoj – jaké jsou jeho fáze, procesy, formy a jaké mají učitelé podmínky se v českém prostředí profesně rozvíjet.

Ve druhé kapitole jsou analyzovány a porovnány dostupné standardy učitele v českém prostředí. Citlivým ustanovením standardů a jednotlivých kompetencí by se učitelství profese více profesionalizovala. Rovněž je diskutován kompetentní systém jako podpora procesu, ve kterém se učitelé mohou stát nositeli změny na cestě za zkvalitněním vzdělání (tzv. *bottom-up approach*) (Ionescu, 2018).

Třetí kapitola popisuje pojetí reflexe a zhodnocuje její význam ve vzdělávacím procesu učitele. Charakterizuje vlastnosti reflektivního praktika a přibližuje koncept realistického vzdělávání od Freda Korthagena.

Ve čtvrté kapitole se čtenář dozví podrobné informace o skupinové reflexi Wanda, z čeho vychází, jaký je její cíl, jaké má fáze. Zároveň je zhodnocena jako nástroj pro efektivní profesní rozvoj učitelů.

Cílem teoretické části je tedy popsat systém profesního vzdělávání učitelů včetně jeho podmínek v českém kontextu, zhodnotit přínosy reflexe pro profesní rozvoj, analyzovat metodu Wanda a zhodnotit ji jako nástroj profesního rozvoje učitelů.

Praktická část se věnuje několika výzkumným otázkám. Snaží se zmapovat přínosy a úskalí metody Wanda a podmínky, které jsou nutné pro její realizaci z různých perspektiv (facilitátoři, účastníci – učitelé a účastníci – studenti) a tyto perspektivy porovnat.

Další důležitou částí je návrh konkrétních kroků, možností, kterými by se stala metoda Wanda součástí kurikula PedF UK a byla tak jednou z dalších podpor pro budoucí učitele na jejich cestě stát se reflektivními praktiky.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Profesní rozvoj učitelů

Pojem profesní rozvoj může být chápán velmi široce a některé termíny mohou být nevhodně zaměňovány, proto budou v této kapitole nejprve vymezeny pojmy a definice, které s profesním rozvojem úzce souvisí.

Ve druhé podkapitole bude přiblíženo pojetí učitelské profese v minulosti a nyní. To, jak se na učitelskou profesi dívají různé teorie a paradigmatata velmi ovlivňuje pohled na složky kvality učitele. „*Teprve, když víme, co mají učitelé dělat, můžeme se zaměřit na to, jak je v této práci efektivně podpořit.*“ (Starý a kol., 2012, s. 27)

V další části budou zmíněny fáze profesního rozvoje a jejich specifika. Rovněž je důležité si uvědomit, jaké procesy a formy profesního rozvoje byly voleny v minulosti a jaké si učitelé vybírají nyní, vzhledem k teoriím a paradigmatům učitelské profese.

Na konci této kapitoly budou přiblíženy podmínky profesního rozvoje, které mají učitelé v českém vzdělávacím systému.

1.1 Vymezení pojmu

Pojem profesní rozvoj učitele (*teacher's professional development*) se ustálil během začátku 21. století, předcházela mu pojem vzdělávání učitelů v činné službě (*in-service teacher training*). V České republice se často objevuje pojem další vzdělávání učitelů, odborná literatura ho však chápe jako jeden z hlavních součástí profesního rozvoje učitele. Většina odborné literatury pojímá profesní rozvoj až po vstupu do praxe, pokud hovoříme o profesním rozvoji i v rámci přípravného vzdělávání pedagogů, literatura pak používá pojem celoživotní vzdělávání (*lifelong learning*). (Starý a kol., 2012)

Pojem profesní rozvoj má mnoho definic, některé hovoří téměř o jakékoliv podobě rozvoji s cílem prohloubit znalosti, dovednosti a kompetence učitele.

Například: podle Kohnové a kol. (2012, s. 12) za profesní rozvoj učitelů můžeme považovat ...*„jakoukoliv činnost, kterou se rozvíjejí individuální vědomosti, schopnosti a další charakteristiky profese“.*

MŠMT pak popisuje profesní růst jako *„postupné zvládnutí požadovaných profesních činností na vyšší úrovni a nových profesních činností, postupné prohlubování kompetencí a pochopení podstatných souvislostí profese.“*

Helus (in Kohnová a kol., 2012) zdůrazňuje, že tento rozvoj musí být bezpodmínečně založený na teorii. Tím i upozorňuje na to, že učitelská profese by měla být brána jako profese

a nikoliv semi-profese jako je tomu nyní. *“Profesní vývoj učitelů musí být fundován vědou, zakládající jejich profesionalitu. Jako vědecky fundovaný profesionál učitel dokáže konat svou práci nejen dobře, ale také vydat z ní počet a brát za ní garance. A konečně – profesionalita znamená způsobilost kriticky se vymezit vůči laickým, tedy nereflektujícím, neargumentujícím, jenom intuitivním a živelným přístupům; včetně způsobilosti sám se od reziduí svého vlastního laictví oprošťovat.“* (s.18)

Přestože se definice liší, můžeme bezesporu tvrdit, že učitel má ve vzdělávání klíčovou roli a jeho profesní rozvoj je tudíž jednou ze základních podmínek, která ovlivňuje kvalitu školního vzdělávání dokonce více než např. kvalita kurikula či vybavení škol (např. Hattie, 2003, Barber-Mourshed, 2007 in Spilková, Tomková a kol., 2010).

1.2 Vývoj učitelství a jeho kvality

Pojetí učitele a jeho profesní růst se odráží v různých modelech a koncepcích ve vzdělávání učitelů, které jsou více či méně svázány s dobou a jejím trendem. Ty pak značně určují jeho složky kvality, potažmo směr, kam by se měl učitel profesně rozvíjet.

V 70. letech hovoříme o paradigmatu proces – produkt. Pod procesem si představme vyučování učitele a pod produktem výsledky žáků. Kvalita učitele je tedy určována výkony žáků ve standardizovaných testech. Výzkumy výuky v 60. a 70. letech dávaly do popředí a zkoumaly jednání učitele při výuce. Kritici však již v 60. letech upozorňovali na to, že takovýto přístup nereflektuje celek v jeho komplexnosti, nýbrž se věnuje izolovaným prvkům a zároveň nepostihuje kurikulum v celé své šíři. (Starý a kol., 2012 a Píšová, Duschinská a kol., 2011)

Za zlomový moment, kdy se obrací pozornost na samotné myšlení učitele, je považován rok 1975, kdy byl zveřejněn výstup vedený panem Schulmanem z americké národní konference, v níž se mimo jiné uvádí: *„Je zřejmé, že to, co učitelé dělají, je v nemalé míře řízeno tím, co si myslí ...“*. (Teaching as Clinical Information Processing, in Clark, Peterson, 1986, s. 256 in Píšová, Duschinská a kol., 2011, s. 17) Jeho myšlenky byly jistě ovlivněny i dobou a trendy, které se objevovaly v dalších vědních disciplínách, např. v psychologii konstruktivistické školy myšlení, ve filosofii hermeneutická a kritická filosofie. *„Základem bylo poznání, že učitelovo chování a jednání nejsou pouhou aplikací předaných předpisů a norem, že je nezbytné věnovat pozornost učitelovu „mentálnímu světu“.* (Walberg, 1977, in Freeman, 1994, s. 77, in Píšová, Duschinská a kol., 2011, s. 17)

Učitelé začali být vnímání jako *„reflektivní odborníci, kteří konstruuji významy.“* (Clark, 1986; Schön, 1983 in Korthagen a kol., 2011, s. 65) Funkce reflexe se stává jednou z nejdůležitějších pro to, aby si učitele uvědomili své mentální struktury a kriticky je

analyzovali a případně restrukturovali. V poslední době se většina odborníků shoduje, že se reflexe stává generickou složkou kvalitního vyučování (Korthagen a kol., 2011).

Tento pohled na učitele ve vzdělávacím procesu se ukazuje jako těžko uchopitelný a nedaří se ho plně aplikovat do koherentního celku. Otázkou tedy zůstává, kde se naše vize učitele nachází a z jaké perspektivy budeme diskutovat o podpoře procesů profesního rozvoje. (Píšová, Duschinská a kol., 2011)

David Imig (2005 in Starý a kol., 2012, s. 23) shrnuje paradigmatické změny v pohledu na učitelskou profesi následovně:

„1. Minulé pojetí – učitelem je ten, kdo absolvoval určité požadované vzdělání.

2. Dnes poměrně frekventované pojetí – učitelem je ten, kdo je vybaven určitým souborem dovedností a znalostí.

3. Perspektivní pojetí – učitelem je ten, kdo dokáže navazovat, udržovat, podporovat a hodnotit učení žáků.“

Metoda Wanda, která je v této práci popsána s důrazem na profesní rozvoj, je jeden z možných nástrojů, který učitelé pomáhá stát se reflektivním praktikem. Podobně jako říkal Schulmann, že učitelé jednájí na základě svých myšlenek, Wanda se snaží případ nejprve dekonstruovat, tedy i nabourat možné předsudky a stereotypy a následně případ znovu konstruovat, tak aby si účastníci uvědomili, co všechno případ ovlivňuje a z jakých vrstev je tvořen.

1.3 Profesní modely učitelství

V poslední době lze charakterizovat atributy kvalitního, efektivního učitele, které vycházejí z empirických výzkumů. Dostupné modely kvalitního učitele mají většinou několik společných znaků: profesní znalosti, profesní dovednosti, postoje, hodnoty a osobnostní vlastnosti (Janík, Píšová, Spilková, 2014). Pro profesní rozvoj je tedy důležité porozumět učiteli jako osobě a jeho vrstvám/úrovním, které značně ovlivňují jeho pedagogické působení. V této kapitole budou popsány dva modely - Cibulový model od Freda Korthagena a Schulmannův model.

Cibulový model vytvořený Fredem Korthagenem vychází z Batesonova modelu (Dilts, 1990 a Korthagen 2004 in Korthagen, Kim, Greene a kol. 2013, vlastní překlad). Skládá se ze šesti vrstev:

Prostředí: představuje vše, s čím se člověk setkává a musí se vypořádat, například z pohledu žáka je to učitel, nastavení třídy, předmět, kultura školy. S čím se vypořádávám?

Chování: odkazuje na to, co člověk dělá, jak reaguje na prostředí, jak se vyrovnává s výzvami, které se objevují v prostředí. Co dělám?

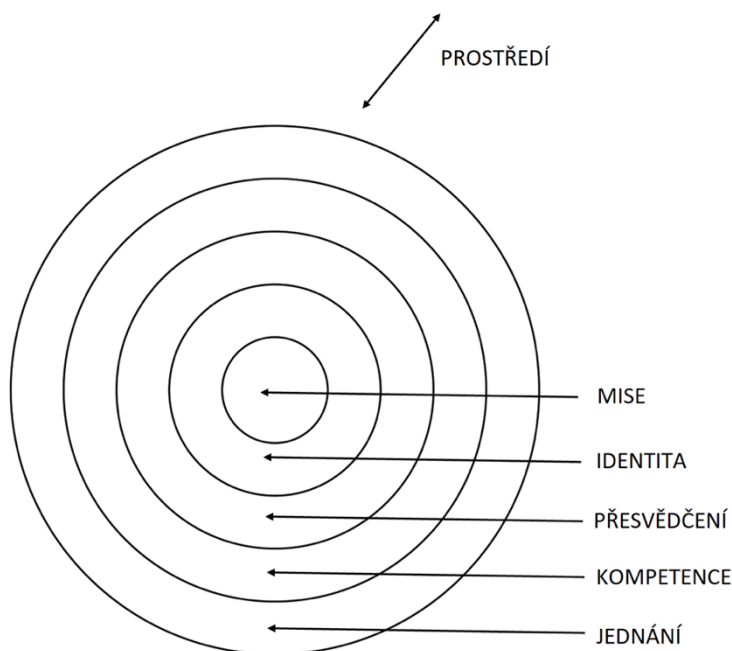
Kompetence: popisují, v čem je člověk kompetentní v tom, co dělá. V čem jsem kompetentní?

Víra (beliefs): tato vrstva odkazuje na to, co si člověk o situaci myslí. V co věřím?

Identita: odkazuje na to, jaké má člověk o sobě předpoklady, jak se vnímá. Kdo jsem (v práci)?

Mise: se týká toho, co nás inspiruje, co dává smysl naší práci a životu. Zatímco vrstva identity má co do činění s tím, jak vnímáme sami sebe, vrstva mise je o našich ideálech. Co mě inspiruje?

V jádru modelu můžeme najít tzv. jádrové kvality (core qualities). Korthagen tuto vrstvu popisuje s duchovním nádechem – sám říká, že ho významně ovlivnil buddhismus a toto malé nevýrazné kolečko v samotném prostředku chápe něco jako prázdnotu, která je ale zcela naplněná. „*A to je to, kdo doopravdy jste.*“ (Korthagen, 2014, rozhovor) Pokud tato kvalita ovlivní ostatní vrstvy, člověk zažije pocit „flow“.



Obrázek 1. Cibulový model (Píšová, Duschinská a kol., 2011, s. 18)

Cibulový model si více přiblížíme na příkladu, který uvádí Korthagen (2011). Jennifer učí ve čtvrté třídě (prostředí). Vnímá se jako průvodce, který podporuje vývoj svých studentů a učí je, jak se učit. Cítí, že tímto přispívá světu tím, že asistuje studentům v tom, aby byli

samostatní jedinci (mise). Aby toho docílila, věří tomu, že je důležité vést studenty k tomu, aby sami našli odpovědi na otázky (víra). Proto jim ukazuje různé dovednosti (skills) a vede je jejich učícím se procesem, otázkami a nápovědami (kompetence), zatímco ona používá vlastní dovednosti být trpělivá a studentům věřit (core qualities).

Na příkladu můžeme vidět, že všechny vrstvy cibulového modelu jsou vzájemně v souladu. Z toho můžeme odvodit, že chování je adekvátní odpovědí na situaci, tedy vnější prostředí, a zároveň koresponduje s osobností. Ve chvíli, kdy člověk narazí na problém, to nevyhnutelně znamená, že je někde mezi vrstvami napětí, neshoda. Poté může být nápomocné použít cibulový model k nalezení oné třenice. (Korthagen, Kim, Greene 2013, vlastní překlad)

Podle Píšové, Duschinské a kol. (2011, s. 18) tento „*model představuje jeden z pokusů postihnout jádro učitelovy profesionality*“, rovněž upozorňují na to, že ve vrstvě „mise“ se významně dotýká morální a etické dimenze učitelství.

Autorky ale zároveň upozorňují na nedostatky, který tento model má. Zaprvé diskutují o znalostní základně (*knowledge base for teaching*, Schulman, 1987, in Píšová, Duschinská a kol., 2011), která je v cibulovém modelu zastoupena vrstvou víry (*belief*), učitelova přesvědčení. Tím podle autorek Korthagen upřednostňuje praktické znalosti nad těmi teoretickými, takovýto charakter znalostí je velmi tacitní, tedy skrytý a špatně formulovatelný.

Další deficit, na který Píšová s Duschinskou a kol. (2011) upozorňují, se týká afektivní dimenze procesů vyučování a učení. Výzkum se touto problematikou zabývá již od 80. let minulého století a prokazuje, že negativní emoce jasně ovlivňují činnost učitele jak jeho kognitivní procesy, tak postoje k profesi.

V neposlední řadě autorky také poukazují na individuálnost modelu, který jasně nepostihuje kontextuální proměnné. „*Sociální teorie pojímají procesy profesního rozvoje, přinejmenším na vstupu do profese, jako proces enkulturace.*“ (Píšová, Duschinská a kol., 2011, s. 20). Enkultura je vnímána jako proces interní (např. osvojování si znalostí, dovedností) a externí (začlenění se do profesní komunity).

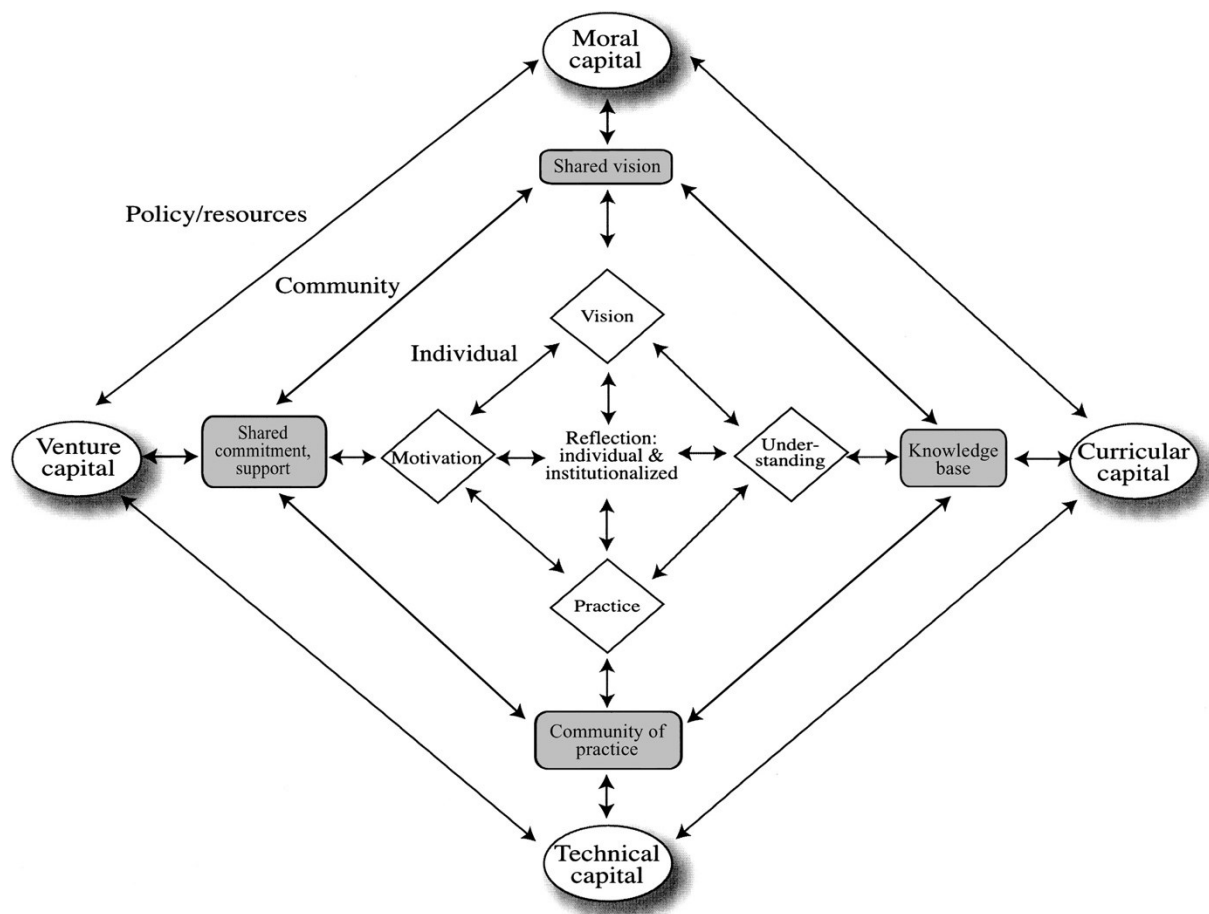
Na základě výše zmíněných nedostatků cibulového modelu vyplývá, že „...*charakteristiky učitelské profese i procesy profesního rozvoje učitele jsou také socioemočního a sociokulturního rázu.*“ (Hatano, Oura, 2003, s. 26 in Píšová, Duschinská a kol., 2011, s. 20) Následně tedy autorky uvádějí model Schulmanových, který považují na cestě učitele jako reflektujícího praktika za vývojově dokonalejší a ucelenější.

Model Schulmanových (Schulman, Schulman, 2004) se skládá ze tří úrovní analýzy: individuální, komunitní a vzdělávací politiky. Autoři modelu se snaží identifikovat hlavní atributy, které ovlivňují charakteristiku vynikajícího učitele.

Individuální úroveň se skládá z pěti složek: vize, motivace, porozumění, reflexe, praxe, komunita. Učitel je připraven vyučovat a má vizi, kterou se snaží naplňovat, je motivován, protože chce vyučovat, má odborné znalosti, umí svou práci přizpůsobovat na základě reflexe a jednat jako člen profesní komunity.

Druhá úroveň – Komunitní úroveň analýzy, odráží vztah učitele a profesní komunity, např. interakci s učitelským sborem, různými asociacemi. Oblasti této interakce zahrnují: sdílenou vizi, znalostní základnu, komunitu praktiků a sdílený závazek, oddanost profesi.

Poslední úroveň je úroveň vzdělávací politiky, která by měla poskytovat vhodné podmínky, na kterých kvalita učitelova výkonu přímo závisí. Mezi ně patří: morální kapitál, kutikulární kapitál, finanční kapitál, technický kapitál.



Obrázek 2. Model Schulmanových (Schulman, Schulman, 2004)

Píšová, Duschinská a kol. (2011) se zamýšlejí nad dopady výše zmíněného modelu, pokud o něm budeme uvažovat jako o základu pro profesní rozvoj učitele. Upozorňují především na to, že pedagogický výzkum upřednostňuje zkoumání toho, co si učitelé myslí a

opomíjí již výše zmíněnou znalostní základnu. Vnímají, že paradigmatické kyvadlo je aktuálně vychýleno od žádoucí rovnováhy.

V rámci popsání kvalit učitele je důležité podívat se na osobnost učitele z různých perspektiv a položit si otázku, co všechno jeho profesní osobnost utváří a ovlivňuje. Oba modely, jak Cibulový model F. Korthagena, tak Schulmannův model se na učitele dívají z několika perspektiv, individuální, tedy co utváří člověka samotného a jak ho ovlivňuje prostředí, komunita, které je součástí. Schulmann perspektivu prostředí rozšiřuje ještě dále a upozorňuje na kontext vzdělávací politiky, který bezesporu učitelovu osobnost rovněž ovlivňuje tím, jaké podmínky učitelu poskytuje.

Metoda Wanda může být nástrojem, který podporuje utváření profesních komunit. V českém prostředí jsou profesní komunity často podceňovány a učitelé pracují izolovaně. Metoda Wanda však může učiteli pomoci rozklíčovat i to, co Korthagen popisuje jako „nesoulad mezi vrstvami“, kdy je důležité odhalit, ve které úrovni/vrstvě se problém nachází a hledat jeho možné příčiny a možnosti řešení.

1.4 Fáze profesního rozvoje

Postupem času, kdy vykonáváme učitelskou profesi, procházíme různými fázemi, kdy se formuje pojetí naší výuky. Profesní růst by měl probíhat v jednotlivých fázích s ohledem na jejich specifika a ohrožení. Autoři se ve fázích profesního rozvoje neshodují a popisují je v různých modelech (např. Spilková 2011, Huberman 1993, Berliner, 1995 in Píšová, Duschinská a kol., 2011).

Začínající učitel je ovlivněn tzv. prekoncepty, tedy znalostmi, pojetími, přesvědčeními, které jsou konstruovány na základě jeho zkušeností (Korthagen a kol., 2011). S těmito prekoncepty učitel přichází do praxe a setkává se (nebo spíše sráží) s realitou, která je popisována jako fenomén „šok z reality“. Pro začínajícího učitele se tedy jedná o velmi kritické období, výzkumy dokonce poukazují na to, že i v této fázi jsou učitelé ohroženi syndromem vyhoření. Začínající učitel se spíše zaměřuje na okamžité „přežití“, soustředí se na sebe, obsah, plánuje krátkodobě. Profesní učení je z velké části založené na imitaci či přijímání rad od druhých. (Píšová, Duschinská a kol., 2011)

Ve chvíli, kdy se vyučovací postupy začínají automatizovat, stávají se rutinní, vytváří si vzorce/schémata. Jeho pozornost se přesouvá od něj samotného k celkovému vnímání procesů výuky. Berliner (1995 in Píšová, Duschinská a kol., 2011) popisuje učitele jako pokročilého začátečníka, který je již schopen klást a odpovídat na otázky co/jak/proč ve třídě dělá.

Huberman (1989 in Píšová, Duschinská a kol., 2011) popisuje tento stav stabilizací, konsolidací, který nastává kolem 4.-6. roku praxe.

Během následujících pěti let (5.-11. rok praxe) je podle Hubermana (1993, in Píšová, Duschinská a kol., 2011) toto období popisováno jako experimentace, diverzifikace, kdy se učitel snaží o změnu a hledá nové výzvy, aby se vyhnul stagnaci.

Inventura přichází uprostřed praxe (12.-19. rok), kdy učitel bilancuje a přehodnocuje své profesní cíle.

Poté (19.-30. rok praxe) může nastat buď zklidnění, nebo konzervatismus. Zklidnění se vyznačuje zvýšením sebedůvěry a profesní efektivity bez investování energie navíc, zatímco konzervatismus je chápán spíše negativně, učitel zaujímá nedůvěřivý postoj k reformám a změnám.

Huberman tedy nechápe profesní rozvoj jako lineární a kontinuální, ale individuálně rozdílný, který v průběhu zahrnuje jak stagnace, tak regrese.

Berlinerovo pojetí profesního vývoje učitele (začínající učitel – pokročilý začátečník – kompetentní učitel – zkušený učitel – expert) vychází z gradačního modelu (Fuller, 1969 in Píšová, Duschinská a kol., 2011), který se odvíjí od pozornosti učitele: 1. orientován na sebe, 2. na pedagogickou situaci, 3. na žáka. Tento model je na rozdíl od Hubermanova lineárního rázu a nerespektuje individuální tempo.

Z gradačního modelu vycházejí standardy učitele, které popisují kvalitu práce učitele. Ten však v České republice nebyl stále přijat a kvalita učitele, respektive jeho platové ohodnocení se odvíjí od délky praxe. Tím vlastně říká, že čím déle je učitel v praxi, tím je jeho práce kvalitnější, což jak můžeme vidět na Hubermanově modelu, nemusí být nutně pravda.

Metoda Wanda může být přínosná učitelům ve všech fázích profesního rozvoje, ze setkání vyplývá, že pokud je skupina heterogenní a setkání se účastní zkušení i začínající učitelé, Wanda je mnohem přínosnější a cennější, protože při dekonstruování případu je potřeba někdo, kdo celý případ „nabourá“ a vystoupí ze zajetých kolejí. Pokud je skupina homogenní, zpravidla vidí případ stejně či velmi podobně a fáze perspektiv pak není dostatečně využita.

1.5 Procesy profesního učení

Na procesy profesního učení existují různé pohledy, které vycházejí z různých teoretických východisek a jsou založeny na odlišných teoriích profesního učení (Píšová, Duschinská a kol., 2011).

Mezi hlavní přístupy patřil behaviorální, který Zeichner v roce 1983 popisuje následovně: behavioristický model „je založený na osvojování předepsaných dovedností a osobnostním růstem“ (Píšová, Duschinská a kol., 2011, s. 30).

Další přístup je kognitivní přístup, který již zdůrazňuje zkušenostní učení a aktivní vztah jedince k prostředí.

Aktuálně převládá konstruktivistický, sociálně konstruktivistický a humanistický přístup, jejichž hlavní myšlenka by se dala shrnout následovně: ...*“poznání je konstruováno samotným učícím se subjektem; vše nové, co subjekt „zpracovává“, je interpretováno na základě předchozího porozumění, prekonceptů; mentální reprezentace jsou zakotveny nejen racionálně, ale též prožitkově; procesy učení jsou kontextuální a jazykově zprostředkované.“* (Píšová, Duschinská a kol., 2011, s. 32)

To kvituje i Timperley (2011, vlastní překlad), jejíž koncept vzdělávání nás posouvá od tradičního pojetí, kdy učitelé pouze sedí a přijímají, k pojetí, které učitele nutí být aktivní kognitivně, emocionálně a prakticky se mají vzdělávání účastnit. Tím si vytvářejí profesní znalosti, které mohou restrukturalizovat dřívější předpoklady a vytvoří si tak nové poznatky.

Sula (2013 in Tankersley, 2005) na základě studie tyto myšlenky potvrzuje. Učitelé, kteří se vzdělávali formou studijních skupin (*study groups*) v rámci profesních učicích se komunit (*professional learning community*) výrazně zkvalitnili svou praxi, oproti těm, kteří volili jako formu účast na seminářích. Dokonce, pokud se učitelé účastnili obou forem, kurzů i studijních skupin, jejich kvalita praxe nebyla nijak zvlášť vyšší, než pokud se účastnili pouze studijních skupin.

Metoda Wanda koresponduje s nejnovějším trendem, sociálně konstruktivistickým a humanistickým přístupem, který nyní hýbe vzděláváním (více v kap. 4.2.3. Sociálně-konstruktivistický přístup). Jedná se o formu, kterou Sula pojmenovává jako studijní skupiny (*study groups*), kde učitelé konstruují sami své poznání, díky skupině je tento učební proces hlubší a cennější, než kdyby probíhal individuálně (více v kap. 3.4. Skupinová reflexe).

1.6 Formy profesního rozvoje

Podle nejnovějšího výzkumu TALIS z roku 2013 (v době psaní diplomové práce nebyla zpráva z šetření roku 2018 ještě k dispozici) mezi nejčastější formy profesního rozvoje patří:

1. Kurzy a semináře
2. Formální systém mentorování a/nebo vzájemných hospitací a konzultací ve škole

3. Pedagogické konference nebo semináře
4. Exkurze mimo školy
5. Kvalifikační programy
6. Účast ve skupině učitelů pro profesní vzdělávání
7. Individuální nebo týmový výzkum
8. Průběžné vzdělávací kurzy mimo školu
9. Exkurze/hospitace v jiné škole

V porovnáním se šetření TALIS z let 2007-2008 jsou kurzy a semináře stále jednou z nejčastějších forem profesního rozvoje, naopak ale mentoring a kolegiální hospitace se výrazně posunuly (z původního 7. místa). Můžeme tedy pozorovat, že i u nás se dostává do popředí sociálně konstruktivistický model učení, jak je popsáno v předchozí kapitole.

Autoři Starý a kol. (2012) zmiňují, že za neefektivnější formy profesního rozvoje učitelé v šetření TALIS 2007-2008 považovali odborný diskurz, akční výzkum a kvalifikační studijní programy. Autoři upozorňují, že těchto forem se učitelé účastnili nejméně. Učitelé rovněž vnímali, že větší a významnější dopad mají takové formy, které se konají v pravidelných intervalech, ve stabilním sociálním a kooperativním kontextu, nejčastěji v prostředí vlastního pracoviště.

Také metoda Wanda svými principy patří do přístupu akčního výzkumu, více v kap. 4.2. Teoretická východiska Wandy. Tato metoda je neúčinnější, pokud probíhá dlouhodoběji, pravidelně a se stálými účastníky, jelikož cíl Wandy není vyřešit případ, ale naučit se reflektovat, více v kap. 4.5. Wanda jako nástroj profesního rozvoje. Právě pravidelnost, dlouhodobou realizaci a stálost skupiny zmiňovali i facilitátoři v praktické části mezi podmínkami k úspěšnému splnění cíle metody Wanda.

1.7 Podmínky profesního rozvoje v České republice

Profesnímu rozvoji je v rámci České republiky jako státu věnována nedostatečná pozornost (Starý a kol., 2012). Jak již bylo řečeno v předchozí kapitole, stát nenese zodpovědnost za kvality učitele, a tudíž ani za jejich profesní rozvoj.

Evropská vzdělávací politika poukazuje na to, že profesní rozvoj učitelů souvisí s výsledky žáků. Rada EU v roce 2009 vyzývala členské státy EU, aby:

1. se všichni noví učitelé vhodným způsobem zúčastnili zaškolení;
2. systematicky zjišťovaly individuální potřeby profesního rozvoje a poskytly podmínky k jejich naplnění;

3. podporovaly aktivní účast v programech výměny a mobility na vnitrostátní i mezinárodní úrovni;
4. odlehčily administrativu vedoucích pracovníků škol, aby se mohly soustředit na vytváření celkových podmínek pro výuku;
5. „zajistily vysoce kvalitní programy pro rozvoj znalostí“ (Starý a kol., 2012, s.15).

V České republice podle autorů Starý a kol. (2012) tato doporučení z velké míry nebyla naplněna, případně byla naplněna pouze formálně. Velké úskalí vidí autoři v celém systému, upozorňují, že kvalita je sledována pouze u vstupu, tedy programy, která splní kritéria, získají akreditaci, ale již se nikdo nezabývá tím, zda tyto programy měly účinek na učitele, a tedy potažmo i jeho žáky.

Z toho vyplývá, že nabídka dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků¹,“ se řídí pouze poptávkou pedagogických pracovníků, což nemůže uspokojit potřeby uceleného vzdělávání.

Z pohledu legislativy je DVPP vymezeno v zákoně č. 563/2004 Sb. následovně: „*Všichni pedagogičtí pracovníci mají po dobu výkonu své pedagogické činnosti povinnost dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, udržují a doplňují kvalifikaci*“. (§ 24, odst. 1) Zároveň má pedagogický pracovník nárok na 12 dní placeného volna pro účely profesního rozvoje, avšak pokud tomu nebrání vážné provozní důvody, čerpání volna určuje ředitel.

Starý a kol. (2012) shrnují stav profesního rozvoje v České republice ve třech hlavních bodech: „*Neexistuje systém evaluace účinků dalšího vzdělávání učitelů (DVU) do školní praxe. Není jasné, kdo nese odpovědnost za kvalitu koncepce profesního rozvoje učitelů na národní úrovni. Chybí profesní standard učitele.*“ (s. 19)

Nyní budou více přiblíženy některé výsledky ze šetření TALIS 2013, které ukazují realitu podmínek pro učitele, pokud se chtějí profesně rozvíjet.

Šetření TALIS 2013 rozlišuje formy podpory finančního rázu (příspěvek na kurz) a nefinančního rázu (uvolnění ze zaměstnání). Šetření uvádí, že nejčastější formou podpory je plná úhrada (uvádí 77% učitelů), dále poskytnutí pracovního volna (60%), další formy podpory jsou využívány marginálně – příplatek za účast na vzdělávání mimo pracovní dobu a jiná nefinanční podpora. Šetření také upozorňuje na překvapivé zjištění, že menší školy (do 200 žáků) podporují své učitele více než velké školy.

Mezi nejčastější bariéry podle šetření TALIS 2013 (s. 29) patří:

¹ V České republice se pro profesní rozvoj používá termín „další vzdělávání pedagogických pracovníků“, tedy DVPP, přestože odborná literatura tento pojem chápe spíše jako součást profesního rozvoje.

1. Profesní vzdělávání koliduje s pracovním rozvrhem.
2. Není nijak motivován.
3. Příliš finančně náročné, nemůže si dovolit.
4. Nemá čas s ohledem na rodinné povinnosti.
5. Neexistuje vhodná nabídka profesního vzdělávání.
6. Nedostatečná podpora zaměstnavatele.
7. Nesplňuje potřebné předpoklady (kvalifikace, odpracovaná léta).

Z hlediska mezinárodního srovnání není situace v České republice nijak neobvyklá, ...*“na mezinárodní úrovni uvedla dokonce víc než polovina učitelů (51%), že nemohou skloubit pracovní rozvrh a profesní vzdělávání, obdobně velká část učitelů zmínila, že jim chybí motivace k účasti (48%)“* (TALIS, 2013, s. 29)

Z šetření jasně vyplývá, že se učitelé nemají možnost profesně rozvíjet kvůli provozním záležitostem. Nejrůznější formy vzdělávání jsou mnohdy vypisovány v dopoledních hodinách a za učitele nemá často kdo suplovat.

Dále nejsou dostatečně motivováni, což je mou osobou budoucí učitelky vnímáno jako důsledek absence kariérního řádu. To potvrzuje i informace na stránkách MŠMT v odpovědi na otázku „Jak a komu standard prospěje?“ *„získají perspektivu profesního růstu spojeného s platovým postupem“*.

Další důvod, který je příhodné zmínit v souvislosti s nedostatečnou motivací, je, že semináře/workshopy... neuspokojují učitelovu aktuální potřebu. Pokud učitel ve své třídě aktuálně řeší problém šikany, není motivován navštívit seminář, který se věnuje např. Hejného metodě. Právě metoda Wanda respektuje aktuální potřeby učitele a reaguje na ně, dokonce mezi kritérii pro výběr případu je, že musí být aktuální.

2. Kompetence a standardy učitele

Od devadesátých let se hovoří o konceptu kompetence učitele, který vychází z různých teoretických východisek a paradigmat a reflektuje aktuální pojetí kvality učitele v dané zemi (Spilková, Tomková a kol., 2010) a explicitně vyjadřuje očekávání společnosti od práce učitele (Janík, Spilková, Píšová, 2014).

Jsou definovány jako „*formulace požadavků týkajících se vyučování a učení, resp. jako formulace očekávání stran výkonu žáků.*“ (Terhart, 2005, s. 277 in Janík, Spilková, Píšová, 2014, s. 138)

Na základě kompetencí, klíčových prvků kvality učitele, byly v mnoha evropských zemích vytvořeny profesní standardy, které určují normu kvality vykonávání učitelské profese (Shepper a kol., 2016).

Některé země chápou vytvoření standardu jako posun učitelské profese od semi-profese ke skutečné profesi a vytvoření jakéhosi štítu profese, který určuje její jádrové charakteristiky a kvality. V této souvislosti se hovoří i o tzv. *cechovní znalosti*, která je *rodinným stříbrem* profese. Aby mohly být standardy přijímány jako normy profese profesní komunitou, je nutné, aby si je profese vytvořila sama. Avšak na cestě za profesionalizací učitelské profese je nutné dbát na určité podmínky (nadměrná normativita, která omezuje autonomii učitele, nástroj kontroly, vytváření standardů mimo profesi...), které mohou naopak vést k deprofesionalizaci učitelské profese. (Janík, Spilková, Píšová, 2014)

Dokument *A Systematic Approach To Quality in Early Childhood Services For Children from 3-10* (Ionescu, 2018) hovoří o kompetentním systému, který má zvýšit kvalitu ve vzdělávání. Výzkum zdůrazňuje, že učitelé jsou sice ti, co mohou být nositeli změny, avšak potřebují k tomu kompetentní systém, hovoří o procesu, který se odehrává od spodu (*bottom-up approach*).

Tento systém se skládá ze čtyř úrovní: individuální, institucionální, mezi-institucionální a úrovně vládní a politické. Přestože má každá úroveň jiné kompetence, jsou na sobě vzájemně závislé a propojené. Tím, že jednotlivé úrovně mezi sebou spolupracují, zvyšují tak kompetence každé úrovně a tím pádem má i celý systém účinnější výsledek a dopad. Různé činnosti, které se odehrávají na každé z úrovní by měly mít společnou vizi a hodnoty, všichni účastníci si musí být vědomi spolupráce, podpory i angažovanosti, jak na své úrovni, tak napříč všemi úrovněmi.

Kompetence na individuální úrovni jsou utvářeny skrz kontinuální profesní rozvoj, sdílení s ostatními, reflektování, plánování a implementaci změn do vlastní praxe. Výzkum rovněž zdůrazňuje, že učitel by měl být profesionál a popisuje jeho vlastnosti, např. má profesní

znalost (*professional knowledge*), je autonomní při využívání a používání odborných znalostí a postupů v konkrétních situacích, nad svou praxí přemýšlí a evaluuje ji, má uznání a prestiž v rámci širší komunity.

Kompetence na institucionální úrovni jsou utvářeny skrz následující činnosti: instituce funguje jako učící se komunita, umožňuje pedagogům převzít zodpovědnost, vytváří inkluzivní prostředí s demokratickými principy, respektuje rozmanitost zúčastněných stran, které jsou schopny se vzájemně podporovat. Spolupráce se projevuje i v procesu rozhodování, toho se účastní pedagogičtí pracovníci, školní rady, a dokonce i rodiny žáků.

Kompetence na mezi-institucionální úrovni podporují vedení dialogu, plánování, dokumentování, zkoumání a reflektování. Umožňují lépe porozumět rozdílným institucím, a tím diverzifikovat znalostní bázi.

Kompetence na vládní a politické úrovni by měly vytvářet zákony/zásady/principy, které podporují kvalifikovanou pracovní sílu, mezi-institucionální spolupráci, koordinaci a integraci. Mimo jiné by měly definovat standardy pro učitele. Při vytváření kurikula by měly vycházet z demokratických přístupů, které jsou zaměřené na děti a rodinu.

Mezinárodní organizace ISSA chápe kompetentní systém jako klíčový ke zkvalitnění vzdělávání. V dokumentu *Kompetentní učitel 21. století* (2010) tato nezisková organizace nabízí Profesní standardy (viz. kap. 2.1. Kompetence a standardy v České republice), které mají pozitivní dopad na celý rozvoj kompetentního systému. Uvádí, že při zavedení těchto standardů do praxe, se zlepšily učitelovy dovednosti v oblasti výuky a vzájemné podpory, mentoringu a dokonce byly v mnoha zemích přijaty vládou a s úpravou ustanoveny jako oficiální standardy pro učitelskou profesi. Na základě toho byly změněny i národní učební osnovy a dosavadní praxe se proměnila ve prospěch kompetentního systému. (Ionescu, 2018)

2.1 Kompetence a standardy v České republice

V České republice měly standardy rovněž za cíl ukázat nejen jakousi normu, která na základě profesních kompetencí vymezí kvalitní výkon učitelské profese a učinit ji konkurenceschopnou, ale zároveň sjednotit pregraduální vzdělávání na vysokých školách, které je nyní značně diverzifikované, a profesionalizovat učitelskou profesi (Spilková, Tomková a kol., 2010).

Profesní standard učitele nemá být chápán jako ohrožující, kontrolní nástroj a jakýsi bič na učitele, jak bylo v českých médiích občas naznačeno, ale spíše jako příležitost k oceňování kvality učitele a zároveň jako nástroj pro profesní růst (Spilková, Tomková a kol., 2010).

V roce 2008 MŠMT zřídilo expertní skupinu, která měla formulovat profesní standard učitele a učitelského vzdělávání, avšak o rok později byl tento proces z nejasných důvodů přerušen. Na profesním standardu učitele se v jeho tvorbě pokračovalo „zdola“ na půdě akademické obce, pedagogických fakult a profesních asociací. (Spilková, Tomková a kol., 2010).

Janík, Spilková, Píšová (2014) upozorňují na to, že nebyly použity ani závěry analýz veřejných diskusí, které probíhaly na stránkách MŠMT. Vzhledem k aktuální Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 je potřeba dokončit standard profese učitele. Autoři vyjadřují obavu, že dosavadní forma evaluace učitele podle standardu (formativní hodnocení namísto jejich atestace) by mohla vést k nezdravému porovnání se mezi učiteli, a tak ke zhoršení vztahů na pracovišti. Rovněž upozorňují na to, že vzdělávací politika vytváří jakýsi mýtus kariérního systému, který chápe jako univerzální řešení různých problémů. Vzhledem k finanční náročnosti a problematicky koncipovanému kariérnímu systému a s ním spojenou tvorbou profesních standardů autoři navrhují alternativu, vytvořit komplexní systém podpory celoživotního profesního rozvoje ředitelů a učitelů. To by mělo přinést kýžený efekt - zkvalitnění práce učitelů, a tím i výsledků žáků.

Aktuálně existuje *Rámec profesních kvalit učitele* (Tomková a kol., 2012), který byl vytvořen v rámci národního projektu MŠMT Cesta ke kvalitě, jehož cílem je podpořit profesionalizaci učitelské profese a profesní rozvoj učitele (Cesta ke kvalitě), dále *Mezinárodní standard učitele RWCT* (Balibanu, 2007) a *Mezinárodní profesní ISSA standardy* (Kompetentní učitel 21. století, 2012). Tyto dokumenty jsou v České republice nejvíce rozšířené a přijímané, avšak legislativně nijak zakotvené a propojené systémově s kariérním řádem. Spilková, Tomková a kol. (2010) podotýkají, že tvorba profesního standardu je stále jakýmsi dluhem státu a jeho vzdělávací politiky, protože pokud...“*se stát významně podílí na tvorbě, či přímo stanovuje normy kvality, vyjadřuje svoji odpovědnost za kvalitu učitelů, jejich vzdělávání a vytváří také podmínky k zajišťování kvality*“ (s. 25). Zároveň by oficiálně přijímaný standard sjednocoval pohled na kvalitu učitele nejen v profesní komunitě, ale i mezi širokou veřejností a politiky a umožnil vytvořit podmínky k profesnímu rozvoji učitelů (Kargerová in Píšová, Duschinská, 2011).

Ustanovení profesního standardu učitele a kariérního řádu je jeden z nástrojů, jak profesionalizovat učitelskou semi-profesi. Musíme však mít na paměti, že to není jediný a všespásný krok a zároveň je potřeba dbát na funkčnost tohoto nástroje tak, aby naopak nedošlo k deprofesionalizaci profese a standardy se nestaly jen kontrolním nástrojem (Spilková, Tomková a kol., 2010). Měli bychom mít stále na paměti, že cílem je zkvalitnit učitelskou

práci, a tudíž zlepšit výsledky žáků. V kapitole 4.4 Fáze metody je popsáno, jak lze využít metodu Wanda pro práci s konkrétním profesním standardem tak, aby mu učitel rozuměl a spatřoval benefity tohoto nástroje.

2.1.1 Porovnání dostupných standardů v českém vzdělávacím prostředí

V této podkapitole budou stručně popsány standardy práce učitele, které jsou rozšířené na poli českého vzdělávacího systému a porovnány ty části, které se soustředí na profesní rozvoj učitele. Tyto části jsou uvedeny v příloze (viz příloha č. 1).

Rámcem profesních kvalit učitele (Tomková a kol., 2012) má být nástrojem pro podporu profesionalizace učitelství a profesního rozvoje učitelů, definuje požadované kvality učitelů, ke kterým má směřovat jak začínající, tak zkušený učitel. Základem tohoto dokumentu jsou profesní činnosti učitele – soubor profesních znalostí, dovedností, postojů, hodnot i osobnostních charakteristik.

Jsou strukturovány do osmi oblastí (plánování výuky, prostředí pro učení, procesy učení, hodnocení práce žáků, reflexe výuky, rozvoj školy a spolupráce s kolegy, spolupráce s rodiči a širší veřejností, profesní rozvoj učitele) a vyjádřeny v podobě kritérií kvality.

Z Rámce profesních kvalit byl vytvořen Soubor kvalit studentovy práce na pedagogické praxi (dále Soubor kvalit), který se využívá na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy jako evaluace některých souvislých praxí (např. obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ). „*Je popisem očekávaného rozsahu a kvalit, tj. profesionality absolventa učitelství. Jeho základem jsou profesní činnosti – kritéria kvality.*“ (s. 24) (Spilková a kol., 2015) Ty jsou vyjádřeny indikátory a jsou považovány za vizi, kam by měl student směřovat. Je strukturován do 7 oblastí. Východiskem byly jednak zahraniční modely, tak i Rámcem profesních kvalit učitele, se kterým úzce koresponduje. Právě propojením těchto dvou dokumentů byla snaha zajistit návaznost pregraduálního vzdělávání a profesní rozvoj již kvalifikovaných učitelů. Soubor kvalit nese několik funkcí, slouží studentovi k učení, učitelství, hodnocení a sebehodnocení, podněcuje používání popisného jazyka, což vyzdvihuje formativní charakter tohoto nástroje. Cílem je především podpořit reflektivní pojetí pedagogických praxí. (Spilková a kol., 2015)

Standard práce učitele RWCT charakterizuje ...“*dobře odvedenou práci, které učitel dosahuje jedinečným způsobem*“ (Spilková, Tomková a kol., 2010, s. 127) a má kompetenční povahu. Je rozdělen do šesti dílčích standardů (kvalita klimatu třídy, plánování výuky, realizace

výuky, hodnocení a osobnostní a profesní kvality učitele), které jsou ještě dále rozpracovány do kritérií.

Mezinárodní profesní ISSA² standardy formulují povahu vzdělávacího programu orientovaného na dítě a kvalitu práce učitele v dokumentu *Kompetentní učitel 21. století* (2012) a vymezují sedm základních oblastí: komunikace; rodina a komunikace; inkluze, rozmanitost a demokratické hodnoty; hodnocení a plánování výuky; výchovné a vzdělávací strategie; učební prostředí; profesní rozvoj. Klade velký důraz na rozvoj učící se komunity, spolupráci a zapojení rodiny do vzdělávání a inkluzivní přístup spolu s demokratickými hodnotami.

Výše zmíněné profesní standardy se nejen v oblasti profesního rozvoje značně překrývají a můžeme najít spíše společné znaky nežli rozdílné.

Všechny dokumenty explicitně zdůrazňují využívání reflexe (od žáků, kolegů...) a sebereflexe a její následnou aplikaci do praxe. Mezinárodní profesní ISSA standardy: „7.1.2. *Učitel analyzuje a vyhodnocuje kvalitu své pedagogické práce prostřednictvím rozmanitých technik. Na základě výsledků reflexe (od dětí, vedení školy, rodičů) a sebereflexe učitel realizuje změny ve své pedagogické činnosti, plánuje svůj profesní růst.*“ (s. 55) Standard práce učitele RWCT formuluje tuto myšlenku obdobně: „2. *Používá zpětnou vazbu od žáků k tomu, aby upravili své výukové postupy a zlepšili vzdělávací klima třídy. 3. Efektivitu svého vyučování sleduje pomocí sebehodnocení v psaných reflexích o svých postupech, znalostech i postojích.*“ (s. 18) Ve Standardu práce učitele RWCT můžeme právě ve 2. bodě vidět již výše zmíněný důraz orientace na dítě. V Rámci profesních kvalit učitele je využití reflexe zachyceno následovně: „8.2. *Průběžně reflektuje svou práci (nejen výuku), tj. je schopen popsat, analyzovat a zhodnotit ji, vysvětlit důvody svého profesního jednání, případně navrhnout alternativní způsob práce.*“ (s. 19)

Druhým velmi výrazně společným znakem je týmová práce. Mezinárodní profesní ISSA standardy tuto myšlenku formulují následovně: „7.1.3. *Učitel se podílí na týmové práci, spolupracuje s kolegy a dalšími osobami...*“ (s.55) Standard práce učitele RWCT hovoří o týmové práci hned ve dvou bodech – 4. v rámci vzájemných následků a 6. učitelé fungují jako rádci, kteří sdílí s ostatními kolegy. Rámec profesních kvalit učitele tento znak zmiňuje v bodě 8.7. „*Učitel své odborné problémy, otázky i pokroky sdílí s kolegy.*“ (s.19)

V těchto třech dokumentech je nutné poukázat i na rozdílnosti, nebo lépe řečeno na znaky, které jsou pro jednotlivé standardy unikátní.

² ISSA – International Step by Step Association, která zaštiťuje českou pobočku Step by Step ČR, ta implementuje, monitoruje a evaluuje program Začít spolu.

Mezinárodní ISSA standardy kladou v indikátoru 7.1.4. důraz na velkou zodpovědnost učitele: „*Učitel zodpovídá za rozhodnutí, která činí při výkonu své práce...*“ (s.55).

Standard práce učitele RWCT hned v prvním výroku klade důraz na kritické myšlení učitele, což je vlastně i jedna z klíčových dovedností v programu RWCT³.

Rámec profesních kvalit učitele jako jediný popisuje v bodě 8.8. „*Učitel aktivně čelí stresu a syndromu vyhoření.*“ (s.19)

Ve výše popsané analýze, můžeme pozorovat, že všechny tři dokumenty mají výrazné společné znaky jako je reflexe a týmová práce, ale zároveň mají i odlišné znaky, které jsou charakteristické pro kontext, ze kterého vznikaly.

Mezinárodní ISSA standardy a Rámec profesních kvalit učitele pojímají učitelkou praxi hodně komplexně, zatímco Standard práce učitele RWCT se spíše soustředí na metody a formy práce tak, aby byly v souladu s přístupem RWCT.

Především Mezinárodní ISSA standard je možné využít v průběhu realizace metody Wanda, a tím ho integrovat do učitelské praxe (více v kap. 4.). Učitelé pak mají možnost se se standardy dobře seznámit, rozumět jim a umět je používat, a ne pouze slepě přijímat.

³ RWCT – Reading and Writing for Critical Thinking – Čtením a psaním ke kritickému myšlení

3. Reflexe

Od 80. let minulého století se v učitelském vzdělávání vyskytují pojmy jako reflexe a reflektivní vyučování. To souviselo s potřebou učitelskou profesi více profesionalizovat, pouhý behavioristický výcvik se začínal ukazovat jako nedostatečný. Reflexe měla naučit učitele kriticky analyzovat své jednání a převzít za něj odpovědnost. (Korthagen a kol., 2011)

Tato kapitola si klade za cíl argumentovat, proč je reflexe a cíl stát se reflektivním praktikem nezbytný krok ke zkvalitnění učitelské praxe. Metoda Wanda, která je podrobně popsána ve 4. kapitole je reflektivní metodou. Z tohoto důvodu je důležité popsat principy a důležitost reflexe jako takové a následně její principy ukázat na metodě Wanda.

3.1 Pojem reflexe

Reflexe je v učitelském prostředí často skloňovaný pojem. Avšak při bližším pohledu na něj zjistíme nesrovnalosti v jeho významu a definicích (Korthagen a kol., 2011). „*Reflexe začala znamenat všechno, co je dobré – to znamená všechno a proto nic.*“ (Calgren 1996, s. 28 in Píšová, Duschinská, 2011, s. 17)

Korthagen a kol. (2011) upozorňuje na to, že pojem reflexe je často používán bez podrobné konceptualizace, a tím se stává synonymem pro slovo „myšlení“, toto pojetí je však příliš široké a vágní.

Počátky reflexe můžeme najít již v díle Deweyho (1933, s. 4 in Korthagen a kol., 2011, s. 67), který nepovažuje reflexi ...“*za prostý sled idejí, ale ná-sled-ek – konsektivní uspořádání, v němž každá idea předurčuje tu následující jako svůj vlastní výsledek, kdežto každý výsledek naopak spočívá na těch, které mu předcházejí, nebo k nim odkazuje.*“ Dewey označuje za reflexi takové myšlení, kdy si osoba uvědomuje souvislost mezi tím, co se stalo a cílem, čeho chce dosáhnout.

Korthagen a kol. (2011) dochází k vlastní definici reflexe: „*Reflexe je mentální proces spočívající ve snaze strukturovat nebo restrukturovat určité zkušenosti, problém nebo stávající znalosti či vhledy.*“ (s.71) Tato definice klade důraz na (novou) tvorbu mentálních struktur při učení jedince, které ...“*zásadně odlišuje jednání založené na reflexi od běžného rutinního jednání.*“ (s. 71)

3.2 Reflexe ve vzdělávacím procesu učitele

Vzdělaný člověk je jedině ten, který se naučil učit se; ten, který se naučil adaptovat a přizpůsobit se změnám; ten, kdo si uvědomil, že žádné znalosti nejsou spolehlivé, jedinou

zárukou spolehlivosti znalostí je proces jejich hledání. Proměnlivost a spoléhání se na proces spíše než statické znalosti, je jediný smysluplný cíl vzdělávání v moderním světě.“ (Korthagen a kol., 2011, s. 61)

Dewey (in Tankersley, 2015), podobně jako Korthagen, rozlišuje mezi rutinním vyučováním (routine practice) a reflektivním vyučováním (reflective teaching).

Základem rutinního vyučování je tradice a argument „takhle se to dělá“. Tento přístup je vcelku rozšířený a dobrého učitele chápe jako osobu, která má připravené odpovědi na všechny situace a výzvy, které mohou nastat. Učitelé tedy věnují energii sbírání již hotových (*ready-to-use*) příprav na hodinu. Cílem je být „ozbrojen“ odpověďmi a reakcemi všeho typu (Jackson, 2009 in Tankersley, 2015). Tento přístup je však v době neustálých změn a rychlého tempa nevhodný, protože učitel nemůže být vybaven a připraven na všechny typy situací, které mohou nastat.

Naopak reflektivní vyučování je založené na reflexi vize (beliefs) a praxe, jejich silných stránek a možných dopadů. Za úspěšného učitele je považován ten, kdo učí reflektivně anebo reflexi používá. (Čudina-Obradovic, 2008 in Tankersley, 2015). S tím souhlasí i Haan (1975, s. 257 in Korthagen a kol., 2011, s. 61) „*Nemusíš vědět, co máš udělat, měl by ses spíš naučit přijmout skutečnost, že pokaždé musíš znovu a znovu přicházet na to, co máš dělat.*“

Reflexe je proces, ve kterém se neustále tážeme na otázky typu – kde se nacházíme nyní a jak jsme dobří v porovnání s tím, kde chceme být? Jaké typy aktivit mají dopad na děti? Jak to poznáme? Jaký typ chování dětí nám určuje, že jsme se vydali správnou cestou? (Caine, Caine, 2010 in Tankersley, 2015) Pokud učitelé kontinuálně odpovídají na tyto otázky, tedy jinými slovy reflektují svou praxi, zapojují metakognici (přemýšlejí o vlastních kognitivních procesech a vizích), zkoumají své emoce a chování (analyzují vlastní chování a jeho dopady) (Vizek, Vidovic, 2011 in Tankersley, 2015).

Korthagen a kol. (2011) chápe reflektivního praktika jako člověka, který:

- Je schopen samostatně a záměrně plánovat učící situace a témata, která vnímá jako důležitá.
- Vyhledává klíčové otázky během strukturování zkušeností/učících se situací.
- Má jasné cíle svého vyučování.
- Je schopen popsat a analyzovat svou práci, interpersonální vztahy a jeho dopady.

Schön (1983, 1987 in Korthagen a kol., 2011) odlišuje reflexi v akci a reflexi po akci. Reflexi v akci vnímá jako badatelsky orientovanou, ve které jednání ještě může změnit situaci. Naopak reflexe po akci probíhá až po jednání, a tudíž již nemá vliv na původní situaci, ale může ovlivnit naše budoucí jednání.

Učitelé, kteří často reflektují po akci, jsou časem schopni získat dovednost reflektovat při akci. To zvýší kvalitu jejich výuky, protože jsou schopni okamžitě přizpůsobit aktivitu, a tím výuku zefektivnit. (Tankersley, 2015) Stát se reflektivním praktikem je mimo jiné i hlavní cíl metody Wanda.

Senge (1990, in Tankersley, 2015) nabízí jiné dva typy učení se – adaptivní (*adaptive*) a generativní (*generative*). Adaptivní učení nabízí hotové řešení problémů. Naopak generativní se nejprve táže, proč se problém objevil, co ho spustilo, proč je problém problémem. Tento přístup nás nutí podrobit své vize (*beliefs*) zkoumání. Je zřejmé, že profesní rozvoj musí být ve 21. století založený na kritickém nahlížení na praxi a generativním modelem učení se.

Autoři Korthagen a kol. (2011) hovoří o tzv. kompetenci k růstu: *“schopnost dále se rozvíjet i po skončení programu přípravného vzdělávání”* (s. 61), kdy si učitelé svůj proces učení začnou řídit sami. Kowles (1975, in Korthagen a kol. 2011) tuto kompetenci popisuje jako autoregulované učení (*self-directed learning*), kdy jedinci přebírají zodpovědnost za svůj rozvoj čili *„rozpoznají své učební potřeby, formulují učební cíle, identifikují lidské a materiální zdroje učení, vybírají a realizují vhodné učební strategie a zhodnocují výsledky učení.“* (s. 61)

3.3 Implementace realistického přístupu do pregraduálního vzdělávání

Fred Korthagen a kol. (2011) představuje způsob realistického vyučování, který probíhá v Nizozemsku na Utrechtské univerzitě. Jeho hlavní myšlenky jsou následující: *„vyváženost bezpečí a náročnosti úkolů, plánování zkušeností v rovnováze s dlouhodobými individuálními učebními procesy studentů a s programovými liniemi, těsné vztahy mezi školami a fakultami vzdělávajícími učitele, integrace teorie a praxe, integrace několika akademických disciplín a profesní rozvoj vzdělavatelů.“* (s. 96)

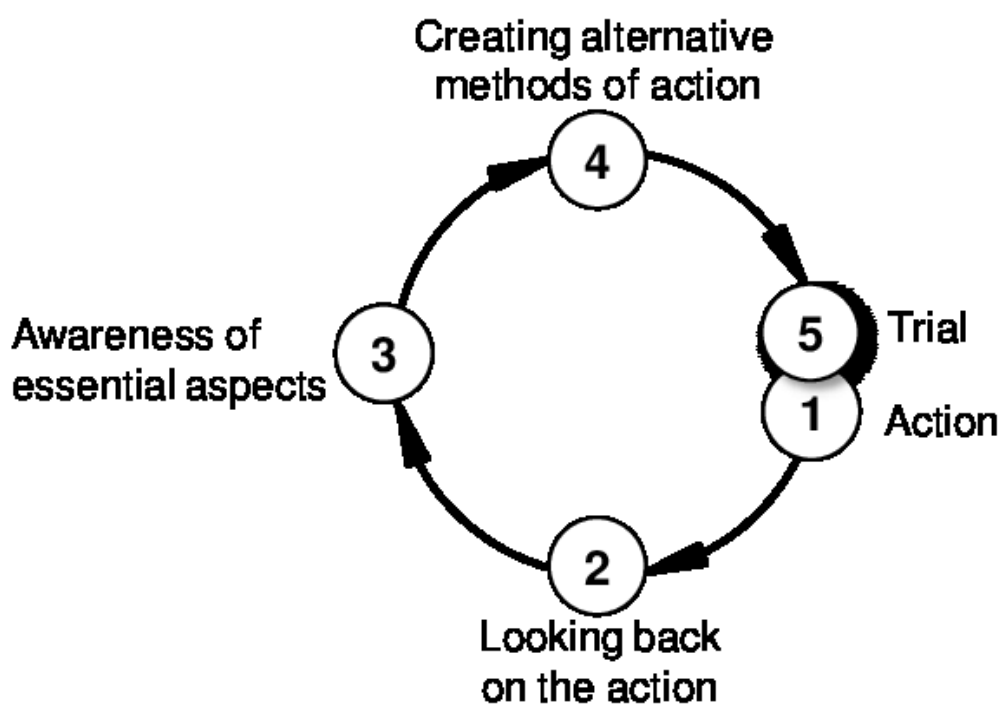
Realistický přístup je velmi komplexní, cílem této podkapitoly není detailně popsat tento přístup, ale spíše nastínit jeho hlavní myšlenky a principy, kterým je důležité porozumět pro získání hlubšího vhledu do výzkumné otázky v praktické části (*„Jaké podmínky jsou potřeba zajistit, aby mohla být metoda Wanda realizována v rámci výuky oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy?“*).

Jednání studentů je podle Korthagena a kol. (2011) ovlivněno gestaly (někdy je spíše používán termín prekoncepty), které jsou založeny na jejich vlastních zkušenostech. Narušit tyto gestaly může být pro vzdělavatele velmi obtížné a je nutné, aby si byl vědom podmínek, které je potřeba zajistit. Nejprve je nutné ošetřit bezpečné klima, to je základní předpoklad, pokud má dojít k procesu změny (Maslowova teorie potřeb). Studenti jako začínající učitelé se mohou během výuky ocitnout v tzv. *„boji o přežití“* (více v kap. 1.4. Fáze profesního rozvoje),

na což může být vyčerpána veškerá jejich kapacita a samotné učení se studenta se tedy dostává do pozadí. Pro efektivitu učení se je ale nutné, aby bylo řízeno studentovou vnitřní potřebou, která bude založena na reflexi jeho vlastních zkušeností.

Korthagen a kol. (2011) uvádí možnost využít model ALACT, který popisuje ideální proces reflexe a jejíž fáze jsou podobné metodě Wanda. Pomocí těchto modelů mohou být studenti nejprve stimulováni k reflexi a později se tyto metody naučit využívat samostatně a získat tak „kompetenci k růstu“.

V jednotlivých fázích je potřeba stanovit, jaký typ pomoci je žádoucí. Ve druhé fázi (*zpětný pohled*) je nutná akceptace, empatie, upřímnost a konkrétnost. Fáze 3 vyžaduje, aby si student byl schopen *uvědomit podstatné aspekty*, je tedy potřeba, aby vzdělavatel zvolil direktivnější přístupy, např. dovednost konfrontace. A následně poskytnout pomoc ve 4. fázi *při vytvoření alternativní metody jednání*.



Obrázek 3. Model ALACT (Korthagen a kol., 2011, s. 58)

Korthagen a kol. (2011) zdůrazňuje, že během implementace reflektivního přístupu založeného na zkušenostech do pregraduálního vzdělávání, je nutné použít tzv. „strategii postupnosti“. Studenti totiž při nástupu do vzdělávacího procesu nejsou na tento přístup zvyklí a často ani nejsou ochotní převzít zodpovědnost za vlastní učení a stát se tak aktivními konstruktéry svých znalostí. Tento rezistentní přístup může být logicky překážkou k jejich

růstu, Korthagen tedy uvádí několik důležitých myšlenek, které by během zavádění jakýchkoliv přístupů, jejímž cílem je podpora reflexe, neměly chybět.

- „*Strategie postupnosti*“ je založená na tom, že vzdělavatel ze začátku poskytne studentům velkou míru podpory, tzv. *strukturu*, která umožní učení. „*Student by neměl být nucen objevovat všechno sám bez pomoci.*“ (s.116) Později vzdělavatel přenechává postupnými kroky více zodpovědnosti na studentovi.
- Proces učení se reflektovat by měl začít reflektováním krátkých a jednoduchých zkušeností.
- Velmi důležitá je rovnováha mezi bezpečím a náročností úkolů, jinak se úkoly nestanou prostředky k učení se, ale spíše hrozbou. K tomu je možné použít nástroje jako učební kontrakty a monitorovací rozpisy, důraz na sebehodnocení je jeden ze základních předpokladů k rozvoji *kompetence růstu*.
- Rovněž by měla být zajištěna propojenost mezi praxí a teorií, která studentovi poskytuje rovněž určitou formu pomoci.

Zatímco v nizozemském nebo belgickém pregraduálním systému je realistické vyučování, již plně integrováno, v českém systému si zatím hledá své místo. V předmluvě k českému vydání knihy *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů* se polemizuje, že problémy tradičního vzdělávání v Nizozemsku v 80. letech 20. století mohou být rozpoznány v současné praxi ve vzdělávání učitelů v českém kontextu.

V nedávné době byl realizován projekt *Koncepce a ověřování nového modelu klinické školy v procesu pregraduální přípravy studentů* (Spilková a kol., 2015), který zintenzivnil spolupráci mezi akademickou sférou a školským prostředím, tedy potažmo se snaží propojit teorii s praxí. Začínající učitelé by tedy po vstupu do profese neměli zažít tak ostrý „šok z praxe“ a „wash out syndrom“, který popisuje Korthagen a kol. (2011), kdy teoretické znalosti zcela ustoupí praxi.

V praktické části se je snaha popsat konkrétní kroky, které by mohly podpořit zavedení metody Wanda, tedy reflektivního přístupu, do kurikula PedF UK v rámci oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ.

3.4 Skupinová reflexe

Reflexe je přirozený proces, který do jisté míry probíhá v každém z nás, kdy hodnotíme své jednání. Pokud je ale reflexe strukturována a probíhá ve skupině s posluchači, učební proces je mnohem hlubší a cennější (např. Susan Knights in Boud, Keogh, Walker, 2005 a Korthagen a kol., 2011).

Korthagen a kol. (2011) dokonce tvrdí, že skupina je pro proces reflexe nepostradatelná: „*Sdílením zkušeností jsou učitelé stimulováni k tomu, aby své zkušenosti strukturovali; porovnáváním svého vlastního rozboru praxe s rozborů ostatních pak možná objeví další způsoby, jak mohou své zkušenosti uchopovat.*“ (s. 151)

S touto myšlenkou souhlasí i Tankersley (2015), který podotýká, že učení je sociálně konstruktivistický proces, učíme se tedy jeden od druhého zodpovídáním otázek, dáváním rad a vzájemnou pomocí.

Také poukazuje na fakt, že vyučování běžně probíhalo (a stále probíhá) za zavřenými dveřmi – izolovaně, a to je potřeba změnit. Ukazuje se totiž, že aktivní spolupráce mezi pedagogy je způsob, jak zlepšit kvalitu vzdělávání. „*Je důležité, byť velmi obtížné stimulovat učitele k tomu, aby se učili jeden od druhého, snažit se budovat prostředí, které by takové učení umožňovalo a podporovalo.*“ (Pol, Lazarová, 1999, s.11)

Další důvod, který Tankersley (2015) uvádí, je čistě psychologický, člověk se necítí sám na výzvy a změny, kterým čelí a které jsou ve školském prostředí tak časté. Pocit sounáležitosti je i důležitou prevencí před syndromem vyhoření, který není v učitelské profesi ojedinělý.

Podobně skupinovou reflexi vnímá i Orland-Barak (2010), který používá termín „*profesní rozhovory*“ (*professional conversations*). Profesní rozhovory pomáhají formulovat, analyzovat a rámovat dilemata, což následně pomáhá vést k řešení problémů v rozdílných kontextech. Rovněž profesní rozhovory vnímá jako prostor pro společné konstruování znalostí (to Vygotskij pojmenovává jako sociální-konstruktivismus, viz. kap 4.2.3.) a pohlíží na učení jako na sociální, komunikativní proces, který je generován dialogy a rozhovory.

Skupinová reflexe přináší různé perspektivy účastníků. Jejich spolupráce se pak stává spojením mezi profesním rozvojem a reflexí učitelů. Pedagogové, kteří se snaží stát se reflektivními praktiky mají menší šance na úspěch, pokud reflektují sami a nevyužívají potenciál skupiny. Spolupráce s kolegy nejen zvyšuje úspěch stát se reflektivním praktikem, ale zároveň podporuje autonomní pocit důvěry každého účastníka ve vlastní profesní rozvoj (Glazer, Abbott, Harris, 2004).

Fazio (2009) zmiňuje ještě jeden podstatný aspekt v souvislosti se skupinovou reflexí. A to, že různé perspektivy účastníků umožní skupině nahlédnout na reflektující záležitosti s větší jasností a srozumitelností, než kdyby reflektovali sami. To, že je skupina schopna jasněji definovat různé záležitosti, umožňuje diskusi nad subjektivními problémy jednotlivých kontextů škol a komunikaci na úrovni, kde se může přispět k řešení problému. Tím zapojuje účastníky do přemýšlení o souvislostech mimo jejich individuální prostor.

Dynamika skupiny je zajišťována potřebami jednotlivých účastníků, které se však musí v průběhu reflexe naplnit. Je důležité, aby si všichni účastníci uvědomovali cíl reflektivních setkání a souzněli s ním. Například během setkání Wandy je důležité, aby si účastníci byli vědomi „vyššího“ cíle – naučit se reflektovat, než „pouhé“ touhy vyřešit případ (více v kap. 4).

Ve skupinové reflexi je nezbytné zajistit bezpečné prostředí. Účastníci by měli být zavázáni k účasti v diskusi, mluvit za sebe, respektovat a být ohleduplní k facilitátorovi a ostatním členům skupiny, zachovat důvěrnost skupiny a nevynášet ven informace, nevyvolávat problémy z minulosti, pokud nejsou přímo relevantní pro současnou situaci (Glazer, Abbott, Harris, 2004).

Pokud jsou učitelé součástí dobře fungující skupiny a vzájemně se podporují, pomáhají identifikovat a řešit problémy učitelské praxe ostatních účastníků, mohou se cítit sami sebejistěji, což vede k efektivnějšímu a kvalitnějšímu působení ve vlastní učitelské praxi a udržení pozitivního postoje k profesním úkolům, jímž právě čelí. Zároveň to vede k budování učící se komunity, která podporuje svůj rozvoj (např. Glazer, Abbott, Harris, 2004, Tankersley 2005 a Fazio, 2009).

Fazio (2009) ještě dodává, že skupinová reflexe umožňuje jednotlivci restrukturalizovat zkušenosti, čímž podporuje jeho rozvoj. To navazuje na myšlenku Korthagena a kol. (2011), který vnímá reflexi jako mentální proces, který se snaží rekonstruovat zážitky, myšlenky, problémy. Skupinovou reflexe je tedy v tomto smyslu Faziem vnímána jako nástroj, který umožňuje nejen sociálně pedagogický proces, ale také individuální restrukturační proces.

Metoda Wanda je jeden z nástrojů, jak vyhodnocovat pedagogickou praxi pomocí reflektující skupiny. Skupinová reflexe v sobě oproti individuální reflexi nese značné výhody, učební proces je mnohem efektivnější díky společnému konstruování znalostí, perspektivám jednotlivých účastníků, které dávají možnost získat nadhled nad situací a v neposlední řadě se učitelé necítí sami, což může být považováno za prevenci syndromu vyhoření. Metoda Wanda podporuje porozumět vztahu mezi tím, co si myslíme a tím, co skutečně děláme. Toto porozumění je klíčové, pokud chceme zlepšit kvalitu učitelské profese.

Mou osobou je skupinová reflexe vnímána za nezbytnou v učitelské profesi, domnívám se, že učitelé jsou ohroženi stereotypním myšlením, a právě rozdílné perspektivy ve skupině toto ohrožení určitým způsobem nabourávají.

4. Skupinová reflektivní metoda Wanda

V této kapitole bude představena skupinová reflexe Wanda jako jeden z možných nástrojů profesního rozvoje. Jako hlavní zdroje jsou použity *Příručka pro facilitátory - Wanda se setkává s ISSOU* (Shepper a kol., 2016), dokument *Roads to Quality – Strengthening Professionalism in Early Childhood Education and Care System* (Tankersley a kol., 2015) a informace z webové stránky (wanda.community), zároveň jsou využity vlastní zkušenosti, které byly získány při pozorování či účasti se metody Wanda.

4.1 Charakteristika Wandy jako reflektivní metody

Wanda je metoda skupinové reflexe, která účastníkům umožňuje analýzu a reflexi jejich pedagogické praxe. „Zkratka WANDA v holandštině doslova znamená oceňovat (*Waarderen*), analyzovat a skutky (*DAden*).“ (s. 4) Jedná se o dlouhodobý proces, který svým opakováním přispívá k profesnímu rozvoji. Hlavním cílem této metody je tedy zvýšit celkovou kvalitu vzdělávání nejen ve školách a školkách, ale i v celém vzdělávacím systému. Toto je možné pouze pokud jedním z dopadů metody Wanda bude vytvoření odborné učitelské komunity, která přispěje ke zkvalitnění učitelské praxe. (Shepper a kol., 2016)

4.2 Teoretická východiska metody Wanda

Wanda vychází ze dvou přístupů: Balintovské skupiny a Doceňujícího výzkumu (Tankersley a kol., 2015). Pro lepší porozumění této metodě je nutné nejprve nahlédnout do přístupů, ze kterých metoda Wanda vychází.

4.2.1 Bálintovská skupina

Balintovská skupina je metoda, která se využívala v psychoterapii. Je pojmenována po Michaelu Balintovi, který ji popsal v 50. letech minulého století. Od té doby se stala velmi populární a nyní je používána různými profesemi napříč kontinenty. (Fitzgerald, Hunter, 2003)

Výuka lékařů dříve probíhala formou diskusí a prezentací případů v malých skupinách (9-10 lidí), kterou vedl líder. Michael Balint se nejprve snažil podpořit lékaře, aby se svými problematickými pacienty vedli dlouhé rozhovory, protože tím se nich stávali dobří posluchači. Později se zaměřil na vztah mezi pacientem a lékařem v kontextu běžně dlouhých konzultací. Skupina se setkávala pravidelně jednou týdně po několik let, což zajistilo bezpečí a důvěru mezi účastníky a možnost sledovat jejich rozvoj. (Salinsky, 2009)

Průběh setkání je rozdělen do několika fází. Po celou dobu je důležité, aby lídr skupiny zajistil bezpečí, vzájemný respekt, nepřipustil příliš osobní nebo dotěrné dotazy, které by se týkaly účastníka a neměly přímou souvislost se sdílenou situací. V první fázi – *expozici/prezentaci* účastníci sdílí své situace bez přerušování a dotazování se. Situace se mohou týkat pacienta, který byl emocionálně náročný nebo obtížně zapojitelný do léčby. Skupina se poté shodne, kterým případem by se ráda zabývala a přistoupí k *fázi otázek*, kdy se účastníci doptávají na informace spojené s případem, spekulují, dávají rady, jak postupovat dál. Než nastane další fáze (*fáze fantazie*), „majitel“ situace je požádán, aby se posunul dozadu, a tím symbolicky vystoupil z kruhu, a této fáze se neúčastnil. Účastníci se snaží vcítit se do situace a jejích aktérů, rozvíjejí své představy, popisují emoce, které se s tím mohou pojít, hledají nová řešení a vycházejí ze svých vlastních zkušeností. V následující *fázi – co bych udělal já*, účastníci sdílí návrhy na řešení situace, „majitel“ situace se nyní může opět zapojit a návrhy kolegů okomentovat. (Salinsky, 2009)

Během setkání mají účastníci občas potřebu odbíhat od rozebírané situace a přinášet vlastní příběhy, mají tendenci generalizovat a mluvit o obecných problémech. V těchto situacích je opět velmi důležitá role facilitátora, který by měl umět toto vhodně ukočirovat. Zajistit, aby každý byl vyslechnut a měl možnost sdělit svůj názor, ale zároveň se soustředil na konkrétní rozebíranou situaci (Bajerová, 2018).

Může se stát, že z časových důvodů nebude možné projít všemi fázemi, poté je „majitel“ situace požádán o závěrečné slovo a lídr skupiny poděkuje účastníkům, nesnaží se však poskytnou uklidňující shrnutí a případ vyřešit. Cílem bálintovské skupiny je uvědomit si vlastní emoce a umět pracovat s empatií, nikoliv vyřešit danou situaci. (Salinsky, 2009)

Salinsky (2009) rovněž uvádí několik benefitů bálintovské skupiny. První a nejsnáze dosažitelný benefit je pocit sounáležitosti. Účastníkům je poskytnuto bezpečné místo, kde mohou sdílet interpersonální aspekty své práce a najdou pochopení mezi svými kolegy, protože je pravděpodobné, že se někdo z nich ocitl ve stejné nebo podobné situaci. To značně napomáhá předejít syndromu vyhoření.

V České republice vznikla v rámci projektu SES Teacher metodická příručka, která uzpůsobuje bálintovskou skupinu pro školní praxi. Hlavní rozdíl oproti klasické bálintovské skupině je velikost skupiny. Ta může být složena až z desítek účastníků, taková velikost však neumožňuje pracovat efektivně, proto je doporučeno rozdělit skupinu na vnější a vnitřní kruh. Zatímco vnitřní kruh pracuje jako klasická bálintovská skupina, účastníci vnějšího kruhu jsou jen v roli pozorovatelů a pracují na jiném zadání, mohou se připojit až ve fázi fantazie. Role

facilitátora je opět velmi důležitá, a navíc musí zajistit symbiózu obou kruhů (Nový a Bárta, 2014 in Bajerová, 2018).

Metoda Wanda se bálintovské skupině v mnohém podobá, protože se jedná o metodu, ze které autoři metody Wanda vycházeli. Největší rozdíl, který můžeme pozorovat, je v pozitivním přístupu, který si Wanda přebírá z doceňujícího výzkumu.

4.2.2 Doceňující výzkum

Doceňující výzkum (*Appreciative Inquiry*) byl popsán již v 80. letech minulého století. Je unikátní tím, jakým způsobem se dívá na problém. Pokud někde něco nefunguje, jsme zvyklí hledat problém, analyzovat ho a pokoušet se ho vyřešit. To však může vést ke frustraci celé komunity, která se neustále snaží vyřešit nějaké problémy. Doceňující výzkum se soustředí na to, co funguje, v čem je organizace dobrá a úspěšná. Hledá v lidech to nejlepší, čím přispívají k fungování organizace. To je popisováno jako „pozitivní jádro“. Použitím této pozitivní energie se pak organizace, komunita rozvíjí mnohem rychleji a efektivněji. (Cooperrider, Whitney, 2006 in Bajerová, 2018)

Pro dosažení takovéto změny, která pomůže komunitě identifikovat své pozitivní jádro a nastartovat proces, ve kterém je využita pozitivní energie, je uplatněna metodologie „4-D cyklus“.

4-D cyklus se skládá ze čtyř fází (Chimes, 2016):

1. Objev (Discovery): V první fázi je důležité identifikovat to, co v organizaci funguje nejlépe – pozitivní jádro. Otázka pro účastníky tedy může znít např. takto: Co dává život naší organizaci a umožňuje jí fungovat co nejlépe?
2. Sen (Dream): Ve chvíli, kdy organizace ví, co je její pozitivní jádro, formulují se myšlenky a příležitosti, které jsou založené na dobrých příkladech z minulosti. Důležité je soustředit se na to, co může být než na limity, které účastníky mohou omezovat ve snění. Tato fáze zpochybňuje status quo a pracuje na svém potenciálu.
3. Návrh (Design): Ve třetí fázi je čas na vytvoření a navrhnutí toho, jak by měly vypadat konkrétní kroky k tomu, aby se dosáhlo vysněného cíle. Tento proces je realizován společnou diskusí, dialogem a sdílením možností.
4. Osud (Destiny): V posledním kroku se shrnují poznatky z předchozích fází, jejím cílem je podpořit nové myšlenky a nastavit oceňující učící se komunitu.

4.2.3 Sociálně-konstruktivistický přístup

Konstruktivistická teorie učení je založená na procesu poznávání, který si jedinec buduje (= konstruuje) sám. Základní tezí je myšlenka, že zkušenost, chcete-li znalost, nelze přenést z jedné osoby na druhou, ale jedinec si musí sám nebo za pomoci ostatních konstruovat vlastní poznání. Tuto myšlenku přináší do pedagogického prostředí J. Piaget, švýcarský vývojový psycholog. (Piaget 2007 in Štěpáník, 2014)

J. Piaget detailně popsal kognitivní vývoj jedince: do učící se situace jedinec vstupuje se schématy, někdy též nazýváno prekoncepty, mentálními strukturami, během konstruování poznání dochází ke kognitivnímu konfliktu, disekvilibriu, nerovnováhou mezi starou a novou informací. Během procesu může dojít ke dvěma možnostem, asimilaci nebo akomodaci. Po této fázi se opět dosáhne rovnováhy, tedy ekvilibria. (Onchwari, Keengwe, 2008)

Jeho teorii dále rozpracovali L. S. Vygotskij a J. Dewey, kteří se zaměřili především na vliv prostředí, tedy sociálně. L. S. Vygotskij zdůrazňuje důležitost okolí během učení, kognitivně vyspělejší jedinec poskytuje pomoc, tzv. „lešení“ (scaffolding), která se odehrává v zóně nejbližšího rozvoje (zone of proximal development). To, co dokáže žák udělat dnes s dopomocí, zítra zvládne sám (Harmer, 2015, s.122-123, vlastní překlad).

„Znalost je tedy v chápání sociálního konstruktivismu sociální konstrukt, neboť každá znalost vzniká ve společnosti a v rámci nějaké kultury.“ (Woolfolk, 2010, s. 312 in Štěpáník, 2014, s. 41)

4.2.4 Principy a zásady metody Wanda

Wanda si z obou metod, jak bálintovské skupiny, tak doceňujícího výzkumu, bere takové principy a zásady, aby byla co nejvhodnějším nástrojem pro učitelskou praxi.

Wanda má oproti bálintovské skupině širší záběr, situace se nemusí bezvýhradně týkat pouze vztahu učitele – žáka, ale může se jednat i o vztah mezi kolegy (učitel – učitel, učitel – asistent, učitel – párový učitel...) nebo o komunikaci s rodiči, vedením školy či o didaktickou situaci.

Fáze Wandy jsou více strukturované a je kladen větší důraz na rozdíl mezi doptáváním se a dáváním rad. Od účastníků je vyžadován popisný jazyk a snaha vyvarování se jakémukoliv hodnocení, a to i neverbálnímu. Ve fázi perspektiv, která by se dala porovnat s fází fantazie, jsou účastníci více podpořeni získat perspektivu osoby a vcítit se do ní pomocí různých podpůrných nástrojů, např. pracovní list, který účastníkovi pomáhá verbalizovat pocity, různé vizualizace, např. Dixit karty, stavby z lega.

Jak již bylo zmíněno, cílem bálintovské skupiny je rozvíjet empatii a porozumět emocím, které ovlivňují naše působení na pacienta/žáka/rodiče... Wanda z tohoto cíle vychází a klade si o něco vyšší cíl, který Korthagen a kol. (2011) popisuje jako kompetenci k růstu – více v kap. 4.

Z doceňujícího výzkumu se Wanda inspirovala pozitivním nábojem, na jehož principu je doceňující výzkum založený. Ve Wandě je to viditelné především při fázi formulování pozitivní učící se otázky, ale i fázi doptávání se, kdy jedna z otázek může znít: „Je něco, co funguje?“ a fázi dávání rad. Účastníci jsou podporováni k tomu, aby se zamysleli nad svými pozitivními příklady z praxe a aby si představili ideální budoucnost diskutované situace. Zároveň je kladen důraz na to, co by pro ni sami mohli udělat – přebírají odpovědnost (je to v dosahu jejich vlivu). To je právě podle doceňujícího výzkumu efektivnější způsob řešení problémů – hledat to, co funguje a od toho rozvíjet další kroky.

Principy a zásady metody Wanda jsou v souladu se sociálně-konstruktivistickým přístupem. Přestože tento pojem známe spíše z pohledu učitele, jak vzdělávat žáky, musíme si uvědomit, že stejné zásady bychom měly dodržovat i během vlastního učení se. Metoda Wanda se odehrává ve skupině, která účastníkům pomáhá konstruovat poznání. Během fázi perspektiv se jistě můžeme setkat s kognitivním konfliktem a nový poznatek musí být asimilován či akomodován. Tento přístup, jak již bylo řečeno v kap. 1., je aktuálně považován za nejefektivnější formu profesního rozvoje.

4.3 Vznik metody Wanda a její implementace do systému

Metoda Wanda vznikla v Belgii v rámci projektu ESF (Evropský sociální fond), kterého se účastnili Artevelde University College a VBJK (centrum pro inovace pro raný věk) (Tankersley a kol., 2015). Důvodem vzniku bylo pozvednout nízkou úroveň pedagogů vlámské komunity v Belgii, kteří pracovali s dětmi ve věku 0-3 let (Sharmahd, 2019).

Je určena pro odborníky, učitele či studenty v pomáhajících profesích, avšak nikoliv pro samotné děti (Schepper a kol., 2016). Nejprve ji facilitovali lidé z VBJK, VCOK (training center, Ghent) a Artveldské univerzity, postupně však tuto roli převzali pedagogičtí pracovníci nebo samotní ředitelé organizací a cílová skupina lidí, kteří metodu Wanda používají, se rozšířila. Rovněž se metoda Wanda začala strukturovaně používat na univerzitách v Ghentu (Artevelde), v Antwerpách (Karel de Grote) a v Bruselu (Erasmus). Byla využita jako nástroj pro reflektování studentských praxí a propojení teorie a praxe. Vizí této integrace do systému vysokých škol a její využití se studenty je myšlenka, že studenti se postupně stanou facilitátory

a přenesou tuto metodu do ECEC (Early Childhood Education and Care) systému. (Sharmahd, 2019)

4.4 Fáze metody Wanda



Obrázek 4. Fáze metody Wanda (Dostupné z: <http://wanda.community/wanda-en/>)

1. Fáze: Ohlédnutí

Po první „skutečné“ Wandě další setkání začínají vždy ohlédnutím se za minulým případem. Příspěvatel informuje o vývoji své situace – jakých využil rad a nápadů, jak fungovaly, kam se situace vyvinula (Tankersley a kol., 2015). Protože příspěvatel nemusí být jediný, který si z minulé Wandy něco odnesl, je důležité dát prostor i ostatním účastníkům, aby se vyjádřili, jak to ovlivnilo jejich praxi, zda něco využili ve svých situacích a o čem přemýšleli (Schepper a kol., 2016). Tento prostor pro ostatní je důležitý, aby si skupina uvědomila, že cílem Wandy není vyřešit konkrétní případ. Ten by měl být vnímán jako nástroj k tomu se profesně posunout dále.

Ve fázi ohlédnutí, kdy bychom chtěli podpořit profesní rozvoj, je možnost využít Mezinárodní profesní ISSA standardy, a to především oblast 7 (Profesní rozvoj), kritérium 7.1. „Učitel pravidelně hodnotí a zvyšuje kvalitu a efektivitu své práce, neustále zvažuje své profesní

kompetence, reaguje na požadavky měnícího se světa a potřeby společnosti z toho vyplývající.“ Otázky, které facilitátor může položit jsou například: „*Jakým způsobem zlepšila předchozí Wanda kvalitu každodenní praxe? Myslíte, že došlo k posunu vašich kompetencí? Jakým způsobem?“* (Schepper a kol., 2016, s. 19)

2. Fáze: Výběr případu

Výběr případu může být někdy zdlouhavý a náročný, proto je dobré skupinku rozdělit do menších skupin/dvojic, které nejprve sdílí situace spolu a za skupinu/dvojici pak prezentují již jeden zvolený případ.

Zvolená situace by měla být něco tíživého – něco jako kamínek v botě, který pořád cítím, že tam mám. Rovněž by měla odpovídat těmto kritériím: otevřená, konfliktní, kontroverzní, profesní (není to terapie), emoční, urgentní, konkrétní, týká se přímo Vás, aktuální, učící se otázka, zajímavá pro kolegy, přenositelná. (Schepper a kol., 2016)

Po vyslechnutí všech případů je dobré jim dát například novinový (bulvární) titulek, a tím vystihnout jejich podstatu pro usnadnění rozhodovacího procesu. Rozhodování by nemělo probíhat hlasováním, ale každý účastník by s výběrem případu měl souhlasit, aby se cítil být angažován a vnímal diskusi nad situací jako pro sebe přínosnou, přestože není jejím majitelem. Skupina je nyní vlastníkem učebního procesu. Pokud skupině dělá problém shodnout se na jedné situaci, je dobré připomenout kritéria a vybrat situaci podle nich.

Některé situace mohou být pro Wandu nevhodné a špatně uchopitelné, zpravidla, pokud se jedná o stav a ne situaci (Schepper a kol., 2016). Pokud se jedná o něco urgentního a závažného, co je potřeba řešit, je dobré upustit od metody Wanda a zvolit jinou techniku, pokud to jde.

V této fázi je také možné využít Mezinárodní profesní ISSA standardy a to tak, že účastníci vybírají případ na základě jeho oblastí. Po výběru skupina specifikuje, do jaké oblasti rámce kvalit případ spadá a jakého kritéria se týká. (Schepper a kol., 2016)

3. Fáze: Kladení otázek

Cílem fáze Kladení otázek je získat vhled do vybrané situace. V této fázi je důležité držet se pouze kladení otázek a nepodsouvat již své rady a nápady, to by mohlo celý proces narušit. Je nezbytné, aby otázky byly otevřené a nebyly interpretativního, ani sugestivního charakteru (např. A už jsi zkoušel/a...? Nebylo by lepší...?). Snažíme se vyvarovat se otázkám Proč? a nahradit je otázkami Kdy? Kde? Jak? (Schepper a kol., 2016)

Tím, že majitel situace odpovídá na otázky ostatních účastníků, může sám rozkrývat strukturu případu a ujasňovat si jeho podstatu, to mu pak usnadní formulaci učící se otázky. Tuto fázi je důležité neuspěchat, protože čím větší mají účastníci vhléd do situace, tím hlubší může být fáze perspektiv a cennější fáze dávání rad a nápadů. (Tankersley a kol., 2015)

Rovněž je přínosné v tomto momentu uvést časovou perspektivu: co se stalo? (minulost), co řeším nyní? (přítomnost), jaký bude vývoj? (budoucnost). Časová škála pomůže účastníkům nezabřednout do minulosti, kdy bychom přišli o konstruktivní dynamiku, ale soustředit se na budoucnost a otevřít tak nové příležitosti řešení. (Schepper a kol., 2016)

V této fázi se dá využít Mezinárodní profesní ISSA standardy tak, že se kritéria převedou na otázky. Například: kritérium 2.2. – „*Učitel užívá formálních i neformálních strategií ke sdílení informací o pokrocích v učení dítěte a dalších informací.*“ lze přeměnit na otázku: „*Jak s touto rodinou komunikujete?*“ (Schepper a kol., 2016, s. 26)

Pozitivní učící se otázka

Součástí této fáze je formulace pozitivní učící se otázky. Tu si pokládá majitel situace.

Pozitivní znamená, že formulací otázky vyjadřuje respekt a úctu, učící se – je srozumitelné, co se pomocí skupiny chce naučit. Zároveň by měla být motivující a směřovat ke změně chování a jednání majitele situace. Tento úkol může být pro přispěvatele náročný. Facilitátor tedy může účastníkovi pomoci otázkami vycházejících z principů doceňujícího výzkumu: „Co byste chtěl/a, aby se změnilo? Jak vypadá ideální situace?“ Také pomáhá otázku vizualizovat, např. napsat ji na tabuli a ujasnit si jádro toho, na co chce znát přispěvatel odpověď. (Schepper a kol., 2016)

Položení pozitivní učící se otázky je klíčový moment v metodě Wanda.

4. Fáze: Perspektivy

Fáze perspektiv umožňuje prohloubit vhléd do situace z různých úhlů pohledů. Na situaci se můžeme dívat optikou osob, které se v situaci vyskytují (žáci, rodiče, vedení školy...), ale využít i různé teoretické přístupy (Hejného metoda, ISSA standardy...). Tato fáze je náročná na empatii, stimuluje intuitivní cítění a kreativní myšlení (Tankersley a kol., 2015)

Je dobré společně jmenovat role, skrz které se budeme na případ dívat, účastníci si poté mohou vybrat, kterou perspektivu by rádi popsali. Pokud je více účastníků než rolí, mohou pracovat ve skupině. Na závěr je rovněž dobré, aby se facilitátor zeptal, zda by chtěl ještě někdo dodat něco k jakékoliv perspektivě. Občas se totiž může stát, že se účastník není schopen vhodně vcítit do perspektivy a prohloubit tak vhléd do situace.

Pro tuto fázi je dobré využít různé rekvizity a pomůcky, aby bylo pro účastníky snazší vyjádřit své pocity. Lze například využít brýle, vizualizovat své pocity pomocí lega, Dixit karet, pracovat s pracovním listem – Co pro Vás tato situace znamená? Jak se cítíte? Co byste si přáli? O co usilujete? Čeho se obáváte? (viz. příloha č. 2). (Schepper a kol., 2016)

V této fázi je důležité mít na paměti, že nehledáme „pravdu“, ale snažíme se rozšířit pohled na situaci. Rovněž je podstatné dekonstruovat předsudky a stereotypy, které by se nabízely. Síla pozitivní analýzy je v tom, že se na případ snažíme dívat i optikou jiných perspektiv a nesoustředíme se pouze na perspektivu přispěvatele.

Fáze perspektiv patří mezi ty nejzajímavější a nejcennější, protože právě v tomto momentu se účastníci nejvíce učí díky ostatním perspektivám.

I v této fázi lze pracovat s Mezinárodním profesním ISSA standardem. Kritéria a indikátory lze využít jako možné brýle. Například: kritérium 3.2. „*Učitel vychází vstříc individuálním potřebám a potenciálu každého z dětí ve třídě, pomáhá dětem porozumět, respektovat a oceňovat odlišnost a rozmanitost.*“, účastník by si mohl položit otázku: „*Mohlo se dítě cítit nedoceněné v tom, co dělalo?*“ (Schepper a kol., 2016, s. 30)

5. Fáze: Návrhy, nápady, rady

Cílem poslední fáze je poskytnout přispěvateli velkou škálu rad a nápadů na jeho učící se otázku. Ani v této fázi bychom neměli zapomenout, že doporučení by měla být v rámci dosahu „našeho“ (tedy přispěvatele) vlivu a neměla by směřovat k rodičům, dětem, kde nemůžeme očekávat změnu jejich chování. (Tankersley a kol., 2015)

Mezinárodní profesní ISSA standardy je možné využít i v této fázi. Například je možné si vybrat jedno kritérium, ke kterému se vztahuje učící se otázka a formulovat doporučení pomocí indikátorů. (Schepper a kol., 2016)

V této fázi je dobré mít na paměti rovnováhu mezi čtyřmi úrovněmi: přispěvatelem, týmem, organizací a společností. Přispěvatel není zodpovědný za změny na všech úrovních, ale pouze za ovlivnění úrovně, nad kterou má určitou kontrolu. „*Jde o myšlenku sdílené zodpovědnosti v kontextu kompetentního systému.*“ (s.30) Účastníci by neměli inklinovat k tomu, že vše vztahují ke své vlastní zkušenosti a jiní se zase neustále odkazují na to, co by měli udělat ostatní. Aby se během setkání dosáhlo hloubkové reflexe, je důležité se soustředit na to, zda jsou všechny čtyři úrovně ve hře a nad čím mám skutečně kontrolu a mohu nějak ovlivnit. (Schepper a kol., 2016)

Na úplný závěr je dobré, aby dal facilitátor prostor všem účastníkům vyjádřit se, co si z dnešního setkání odnášejí, co se naučili, co je překvapilo a obohatilo.

4.5 Wanda jako nástroj profesního rozvoje

Je důležité mít po celou dobu na paměti, že cílem Wandy není vyřešení případu, to je pouze jakýsi bonus. Nejedná se o kuchařku nápadů, ve které by si učitel zalistoval a podle ingrediencí našel svou situaci, kterou by následně vyřešil. Konkrétní případy nám mají sloužit jako prostředek k tomu, abychom se naučili reflektovat a získávat reflektivní postupy pro naši každodenní praxi, jak uvádí účastnice Wandy z Belgie – cílem Wandy je naučit se dělat si pro sebe takové vlastní „*mini Wandy*“ (Schepper a kol., 2016, s. 33).

4.5.1 Podmínky pro zajištění profesního rozvoje metodou Wanda

Aby bylo možné dosáhnout skutečného cíle, trvalého učebního procesu, je důležité dodržet tři základní podmínky (Schepper a kol., 2016):

1. Pravidelnost setkávání a stálost skupiny.
2. Přenechat účastníkům zodpovědnost.
3. Zvědomit hlavní myšlenku Wandy a její cíl.

Pravidelnost setkávání a stálost skupiny má několik hlavních důvodů.

Účastníci by měli mít dostatek času na vstřebání případu a případnou aplikaci rad a nápadů do praxe, zároveň by ale interval mezi jednotlivými setkávání neměl být příliš dlouhý, aby se nenarušil učební proces. Setkávání by se měla konat jednou za 4-6 týdnů. (Schepper a kol., 2016)

Stálost skupiny je důležitá především pro bezpečné prostředí, snadnější sledování učebních pokroků jednotlivých účastníků a budování učící se komunity – o tom píše více Kristýna Bajerová ve své diplomové práci (2018).

Skupina by také neměla být příliš malá, aby bylo možné na případ nahlídnout z více perspektiv, a ani příliš velká, kde by bylo obtížné zajistit bezpečné klima. Pro ideální velikost skupiny je doporučeno 8-12 účastníků. (Schepper a kol., 2016)

Přenechat účastníkům zodpovědnost za jejich učební proces, nechat je rozhodovat o evaluačních procesech, tvorbě pravidel a kritérií je klíčové pro profesní rozvoj jednotlivce i celé skupiny. Účastníci budou více motivováni a zaujati, to by mohlo vést k aspektu vzájemného ocenění, což je mimochodem také součástí identity Wandy. (Schepper a kol., 2016)

Nejprve je důležité, aby účastníci této metodě dobře rozuměli, a tudíž mohli vytvářet vhodné a funkční nástroje pro její realizaci. Je nezbytné právě na tenhle aspekt klást důraz ještě před začátkem realizace Wandy, ale i v jejím průběhu.

Před začátkem je dobré si vyjasnit cíle – sami se sebou (z pohledu facilitátora), s účastníky, ale například i s ředitelem, pokud je zadavatelem této formy profesního rozvoje. Jedna z možností je například nechat účastníky vyslovit své očekávání a přání od této metody a na základě toho je upozornit, že se jedná o metodu, která je orientovaná na proces. (Schepper a kol., 2016) Pro samotného facilitátora je doporučeno odpovědět si na několik otázek, které jsou k nalezení na www.wanda.community, například: „*Má skupina již zkušenost se skupinovou reflexí? Jsou orientováni na příležitost nebo na problém? Mají učitelé stejnou profesní roli – jsou si z hlediska hierarchie v organizaci rovni? Jak budete dokumentovat učební proces skupiny?*“ ...

Při prvním setkání je tedy důležité (Schepper a kol., 2016):

- Seznámit se se skupinou: připravit různé ledolamky.
- Pokud skupina není zvyklá reflektovat, je dobré zařadit cvičení na kladení otevřených otázek, rozlišování popisného a hodnotícího jazyka.
- Vyjasnit si hlavní zásady, cíle Wandy.
- Dohodnout se na pravidlech pro bezpečné prostředí.
- Dohodnout se na kritériích pro volbu případu.
- Vytvořit dohodu, jak bude vypadat celá organizace a jak se bude postupovat na cestě za učebním procesem.

Pokud účastníky necháme vytvořit podmínky pro budoucí fungování setkávání, přenecháváme jim tím zodpovědnost za jejich budoucí učební proces.

Aby byla podpořena myšlenka, že Wanda je proces, je také dobré během realizace nacházet vazby mezi tím, co se stalo na setkání Wandy a praxí účastníků, případně mezi jednotlivými setkáními a tyto vazby vhodně vyhodnocovat a vizualizovat.

Jednou z možností, jak toho docílit, je vypracovávat zprávy/dokumentace z jednotlivých setkání a vytvořit tak „paměť“ Wandy. Díky tomu lze pak snáze evaluovat proces, který může probíhat společně s účastníky a facilitátorem. (Schepper a kol., 2016)

Příručka pro facilitátory (Schepper a kol., 2016) doporučuje tyto evaluační schůzky oddělit od běžných setkání Wandy a realizovat je pravidelně jednou za 4-5 setkání. Tím, že evaluace probíhá společně, tedy s účastníky i facilitátorem, se opět posiluje předávání zodpovědnosti na účastníky, kteří se tak sami zaměřují na své důkazy o učení a zároveň vidí posun ve svém profesním rozvoji. Z toho důvodu je také vhodné, aby si každý z účastníků

vypracoval vlastní akční plán a plánoval další kroky svého profesního rozvoje na základě společné evaluace. Inspiraci na otázky pro evaluaci ve skupině nabízí opět webová stránka (www.wanda.community), například: „*Jak se účastníci cítí v procesu? Prožívají nějakou změnu? Jaký má jejich učení se dopad na žáky, rodiče?*“

Velmi cenným přínosem Wandy je přenášet poznatky ze setkání do každodenní praxe. To nemusí být viditelné, a proto jsou tyto pokroky i těžko zaznamenané. Může to být například i jen to, že učitelé mezi sebou začnou mluvit otevřeně. I tyto malé krůčky je velmi důležité podchytit a oceňovat, tím se zvyšuje motivace skupiny a může jim dodat profesní i osobní sebevědomí. Taková pomyslná cesta se dá vizualizovat a zaznamenat například vytvořením nějakého panelu, posteru. (Schepper a kol., 2016)

4.6 Wanda a kompetentní systém

Cílem Mezinárodních ISSA standardů je zvýšit kvalitu vzdělávání vytvářením participačních a demokratických přístupů, jak již bylo řečeno v kap. 2. Pokud mají tyto principy pedagogové uplatňovat ve svých třídách, je nutné, aby si je vyzkoušeli sami na sobě. K tomu jim může sloužit spousta nástrojů a jedním z nich může být právě Wanda.

Metoda Wanda zvyšuje kvalitu a profesionalitu, podporuje reflektivní přístupy a spolupráci a inkluzivní přístupy v kompetentním systému. Rozvíjí především reflexní kompetence a kompetence pro spolupráci. (Sharmahd, 2019)

Wandu lze použít v přístupu od zdola (*bottom-up approach*), díky němuž se standardy mohou lépe přiblížit k samotným pedagogům. Skupinová reflexe napomáhá pedagogům přemýšlet o svých postupech přirozeněji, umožňuje jim zkoumat svou každodenní praxi a vlastní profesionalitu. (Schepper a kol., 2016)

Při použití dokumentu *Kompetentní učitel 21. století*, kde jsou uvedené Mezinárodní ISSA standardy během setkání Wandy, může být tento rámec podroben kritické analýze, kdy mu účastníci skutečně porozumí a nebudou ho jen slepě přijímat.

Možnosti, jak s tímto dokumentem pracovat jsou pro větší přehlednost uvedeny přímo u jednotlivých fází, v kap. 4.4.

Metoda Wanda (ani jiné reflektivní metody) nejsou v českém vzdělávacím prostředí ještě tolik známé a rozšířené. Možnost implementovat metodu Wanda do vzdělávacího systému má několik viditelných úskalí. Bariéry, které byly popsány v kap. 1., nedostatek času, motivace..., souvisí i s tím, že pokud Wanda není realizována dlouhodobě a v konzistentním složení, její cíl nemůže být naplněn. Dále často nebývá vnímána jako nástroj k učení se, přestože při podrobnějším náhledu a pochopení této metody jasně vidíme argumenty, proč je tato metoda

přínosná na cestě stát se reflektivním praktikem, mnoho učitelů to tak nevnímá a považuje ji za ztrátu času (více v kap. 7).

V českém vzdělávacím systému se teprve nyní dostává do povědomí reflexe a je nutné, aby k ní byli především vedení studenti pedagogických fakult, kteří ji mohou snáze a méně nenásilně přinést do praxe (to popisuje respondentka ze skupiny facilitátorů, více v kap.7).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5. Výzkumný problém a cíl výzkumu

Je důležité, aby studenti pedagogických fakult byli vedeni k tomu, že státní závěrečnou zkouškou a promoci jejich vzdělávání nekončí, ale teprve začíná. Je podstatné, aby k sobě jako k učitelům přistupovali kriticky a byli schopni svou práci reflektovat, stali se reflektivními praktiky. Domnívám se, že pro zkvalitnění učitelství a vůbec profesionalizace této semi-profese je toto jeden z nezbytných kroků.

S reflektivní metodou Wanda jsem se poprvé setkala na podzim roku 2017 jako nezúčastněný pozorovatel. Tato metoda mě ihned zaujala, protože umožňovala učitelům otevřít problémy, se kterými se potýkali a nahlížet na ně s pozitivním nadhledem.

Často se totiž stává, obzvlášť silně tento přístup vnímám právě v učitelství, že se o problém nechceme s nikým podělit, protože by to ukázalo jakousi slabost a zranitelnost. Tato metoda ale chápe problém jako příležitost a příspěvatel, který problém/situaci přináší je vnímán jako ten, co skupinu obdarovává, nese jí něco, na čem se mohou všichni učit reflektovat.

Zároveň často na problém pohlížíme jako na něco neřešitelného – kdyby tak ti rodiče, děti, vedení... Metoda Wanda ale řeší situace v dosahu svého vlivu za pomoci pozitivní učící se otázky. Téměř vždy tedy nabízí řešení situace.

Toto jsou dvě hlavní devizy, které v této metodě spatřuji a jsou pro mě jako osobnost důležité.

Proto jsem se rozhodla zkoumat reflektivní metodu Wanda podrobněji.

Cílem praktické části je popsat přínosy a úskalí metody Wanda a její podmínky, za kterých lze metodu Wanda realizovat. Data z těchto oblastí jsou zkoumána a porovnávána u různých skupin – skupiny facilitátorů, účastníků – učitelů a studentů. Dalším cílem je popsat podmínky, které jsou nutné k šíření metody Wanda mezi učitele a definovat podmínky, za kterých by bylo možné metodu Wanda realizovat v rámci oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy.

V roce 2014 se několik učitelů a mentorů zúčastnilo výcviku Wanda. Jak již bylo řečeno, tato metoda není v českém prostředí rozšířena a známa, v České republice byla zatím realizována v omezeném počtu skupin, kde pouze pár skupin pořádá setkání pravidelně a dlouhodobě. Jednu takovou skupinu učitelů podrobila zkoumání Kristýna Bajerová, na jejíž diplomovou práci tato práce volně navazuje.

Praktická část seznamuje čtenáře s výzkumnými otázkami a popisuje metodu výzkumu. Její hlavní částí je analýza a interpretace dat.

5.1 Výzkumné otázky

Výzkumná otázka 1: Jaké přínosy vnímá skupina facilitátorů a skupina účastníků – učitelů a studentů při používání reflektivní metody Wanda?

Výzkumná otázka 2: Jaká úskalí vnímá skupina facilitátorů a skupina účastníků – učitelů a studentů při používání reflektivní metody Wanda a jaké podmínky jsou potřebné k její realizaci?

Výzkumná otázka 3: Jaké podmínky je potřeba zajistit pro šíření reflektivní metody Wanda mezi učitele?

Výzkumná otázka 4: Jaké podmínky jsou potřeba zajistit, aby mohla být metoda Wanda realizována v rámci výuky oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy?

5.2 Metodologie výzkumné části

Vzhledem k charakteru výzkumného cíle a výzkumné otázky byl zvolen kvalitativní přístup, který se užívá k „...*odhalení a porozumění tomu, co je podstatou jevů, o nichž toho moc nevíme. Může být také použit k získání nových a neotřelých názorů na jevy, o nichž už něco víme.*“ (Strauss, Corbinová, 1999, s. 11)

Ve výzkumu byly použity tyto metody: nezúčastněné a zúčastněné pozorování, dotazník s otevřenými otázkami, polostrukturované a nestrukturované hloubkové rozhovory a ohniskové skupiny.

První seznámení se s metodou Wanda a získání hlubšího vhledu do této reflektivní metody bylo zajištěno nezúčastněným a zúčastněným pozorováním (viz příloha č. 3 – záznam z pozorování zpracovaný podvojným deníkem), na jejímž základě byl stanoven výzkumný cíl.

Dotazník s otevřenými otázkami pro skupinu facilitátorů byl převzat z neziskové organizace ISSA a upraven pro český kontext. Dotazník pro skupinu studentů byl odlišný, kromě metody Wanda se soustředil i na profesní rozvoj. Data z dotazníků byla rozšířena o polostrukturované a nestrukturované hloubkové rozhovory. Pro další část výzkumu byla využita data z ohniskových skupin a nestrukturovaného hloubkového rozhovoru.

Ohniskové skupiny, někdy také *focus group*, jsou skupinovým rozhovorem s důrazem na interakci uvnitř skupiny. „*Charakteristickým znakem ohniskových skupin je explicitní užívání skupinové interakce k získání údajů a vhledů, které by bez interakce, již nacházíme ve skupině, byly těžko přístupné.*“ (Morgan, 2001, s.14)

K analýze dat byla využita technika otevřeného kódování, ...“*kteřá představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem.*“ (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 211) Text je nejprve analyzován a rozebrán na jednotky, kterým jsou dány kódy. Ty jsou poté organizovány do kategorií, jiné vnitřní souvislosti.

Zdroj dat	Výzkumná metoda	Výzkumný vzorek	Počet
Pozorování + Kvalitativní dotazování	Nezúčastněné pozorování + Nestrukturovaný rozhovor	Účastníci metody Wanda	4
	Zúčastněné pozorování + Nestrukturovaný rozhovor	Účastníci metody Wanda	5
Kvalitativní dotazování	Dotazník s otevřenými otázkami	Facilitátoři metody Wanda	6
	Dotazník s otevřenými otázkami	Studenti PedF UK, účastníci metody Wanda	4
	Polostrukturovaný hloubkový rozhovor	Facilitátoři metody Wanda	2
	Nestrukturovaný hloubkový rozhovor	Facilitátor, pedagog na VŠ	1
Ohnisková skupina	Ohnisková skupina	Facilitátoři metody Wanda	1
Ohnisková skupina	Ohnisková skupina	Studenti PedF UK, účastníci metody Wanda	1

6. Charakteristika výzkumného vzorku a výzkumného šetření

Výzkum probíhal v několika vlnách od listopadu roku 2017 do března roku 2019.

Výzkumný vzorek se skládá ze tří skupin – skupina facilitátorů, skupina účastníků – učitelů a studentů Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy (obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ se specializací na anglický jazyk).

6.1 Charakteristika facilitátorů

Dotazníky vyplnilo 6 respondentek. Se dvěma respondentkami byl realizován polostrukturovaný hloubkový rozhovor. Respondentky se od sebe lišily profesí i zkušeností s metodou Wanda. Pro získání lepšího přehledu jsou respondentky charakterizovány v následující tabulce.

Respondent	Pro jaký typ organizace pracujete?	Jakou funkci v organizaci zastáváte?	V jakém roce jste metodu Wanda využila a s jakou frekvencí jste Wandu organizoval/a, nebo se jí účastnil/a?
č. 1	VŠ, nezisková organizace	pedagog, externí mentor, lektor	2016,2017: s jednou skupinou/týmem 1 nebo 2 krát za rok
č. 2	ZŠ, nezisková organizace	pedagog, externí mentor, lektor	2018: s více než jednou skupinou/týmem pravidelně (>2 krát za rok)
č.3	MŠ, ZŠ	Externí mentor	2014: s jednou skupinou/týmem pravidelně (4x za rok)
č. 4	ZŠ	Interní mentor	2017,2018: s jednou skupinou/týmem pravidelně (>2 krát za rok)
č. 5	nezisková organizace	ředitel	2016, 2017, 2018: s jednou skupinou/týmem 1 nebo 2 krát za rok
č.6	ZŠ	ředitel	
č.7	VŠ	pedagog	2014/2015 s jednou skupinou/týmem pravidelně a

			2018 pravidelně s různými skupinami
č.8	VŠ a ZŠ	pedagog, externí mentor	deset setkání za rok s více než jednou skupinou
č.9	VŠ	pedagog, externí mentor	Pravidelně, s různými skupinami

Tabulka 1. Přehled respondentů ze skupiny facilitátorů

6.2 Charakteristika účastníků

Výzkum byl realizován s účastníky z různých prostředí.

Jednou ze skupin byli studenti ze vzdělávacího programu *Učitel naživo*. Tato skupina je charakteristická tím, že je velmi heterogenní a motivovaná. Jedná se o program, který si účastníci musí zaplatit, jejich motivace k tomu stát se učitelem nebo získat znalosti v tomto oboru, je oproti jiným skupinám větší. Heterogenita skupiny je dána tím, že jsou to lidé z různých profesí, věku, s již stanovenými hodnotami a životními zkušenostmi.

Další skupinou byli učitelé, kteří se účastnili projektu *Výchova k respektu a toleranci*, ve spolupráci s organizacemi Gender Studies a Step by Step. Tyto učitele bych podle Berlinerova modelu popsala jako „kompetentní“, protože mají již vytvořený repertoár strategií, které jim usnadňuje řešit každodenní situace ve třídě. Jsou také vybaveni důležitými dovednostmi pro realizaci metody Wandy jako je například popisný jazyk, formulace pozitivní učící se otázky apod. Jedná se o učitele 1. stupně ZŠ, kteří jsou z různých škol, skupina je tedy homogenní tím, že jsou to zkušení učitelé 1. stupně a heterogenní tím, že působí na různých školách, v různých programech (bilingvní, Step by Step – Začít spolu).

Další skupinu tvořilo pět studentek 5. ročníku Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ se specializací na anglický jazyk. Studentky se mezi sebou dobře znají a dokonce přátelí. Všechny studentky plánují po skončení studia nastoupit do praxe jako učitelky 1. stupně ZŠ. Dvě studentky již pracují jako asistentky pedagoga. Skupina studentů byla více homogenní než skupina facilitátorů nebo učitelů.

6.3 Průběh šetření

V první fázi výzkumu bylo potřeba se dobře seznámit s metodou Wanda a stanovit si výzkumnou otázku. Bylo tedy realizováno 9 pozorování, 5 zúčastněných pozorování a 4

nezúčastněné pozorování v kombinaci s nestrukturovanými rozhovory, během kterých bylo celé setkání nahráno na diktafon a přepsáno.

Další fází bylo rozeslání dotazníku (viz přílohy č. 4 a 5) s otevřenými otázkami 5 studentům a 6 facilitátorům a realizace dvou polostrukturovaných hloubkových rozhovorů (viz příloha č. 6). Dotazníky pro obě skupiny byly rozdílné, pro jejich vyhodnocení byla využita technika otevřeného kódování. Dotazník byl studentům rozdán po bezprostředním absolvování metody Wanda.

Během výzkumného šetření vznikla potřeba rozšířit výzkumný záměr o další dvě výzkumné otázky, které byly vyhodnoceny na základě diskusí v ohniskových skupinách (viz příloha č. 7) a nestrukturovaného hloubkového rozhovoru (viz příloha č. 10).

Přípravná fáze ohniskových skupin patří podle Morgana (2001) mezi nejdůležitější a nejnáročnější části této výzkumné metody. Je potřeba shromáždit účastníky na jednom místě ve stejný čas, což může být organizačně vcelku náročné. Obzvláště důležité je věnovat pozornost charakteru skupiny – velikosti, zda se má jednat o homogenní či heterogenní skupinu, zda se mají účastníci znát či ne.

Ohnisková skupina studentů

Pro výběr vzorku studentů bylo potřeba zajistit především dvě kritéria: účastníci musí znát metodu Wanda, ideálně mít vlastní zkušenost a znát prostředí Pedagogické fakulty, obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ čili být studenty tohoto oboru. Protože metoda Wanda není běžnou součástí výuky na PedF UK, možný výběr účastníků se tedy značně omezil. Ze 4 oslovených studentů, se ohniskové skupiny zúčastnili všichni 4 studenti, přičemž výzkumník byl jak moderátorem diskuse, tak jejím účastníkem, celkem tedy 5 účastníků. Morgan (2001) doporučuje 6-10 účastníků, nicméně zdůrazňuje, že horní ani spodní hranice není fixně daná.

Vzhledem ke kritériím výběru účastníků byla tato skupina značně homogenní. Účastníci se mezi sebou rovněž dobře znali, což zajistilo bezpečné prostředí a předešlo ostychu před vyjádřením názorů a sebeodhalením se. Přestože zvyklostní pravidlo upřednostňuje lidi, kteří se neznají, Morgan (2001) upozorňuje, že tento zvyk nemá tvořit mýtus, že ohniskové skupiny musí být složeny pouze z účastníků, kteří se neznají. Nejdůležitější je podle něj zachovat dynamiku skupiny a kritérium, že účastníci jsou schopni o předmětu výzkumu vhodně diskutovat.

Byla využita polostrukturovaná ohnisková skupina, což znamená, že jsou předem připravená témata, ale jejich pořadí závisí na průběhu diskuse a vývoji skupiny (Uličná, 2016).

Průběh ohniskové skupiny byl fixován diktafonem, který byl následně převeden do textové podoby a v průběhu vytvořen flipchart s myšlenkovou mapou (viz příloha č. 8), účastníci tak měli na paměti po celou dobu témata, kterých se diskuse bude týkat a její cíl, zároveň viděli, v jaké fázi se diskuse nachází.

Před zahájením ohniskové skupiny byl účastníkům stručně vysvětlen její princip, průběh a cíl. Rovněž se účastníci domluvili na základních pravidlech jako:

- hovoří vždy jeden,
- vzájemně si nasloucháme,
- neprobíhají vedlejší rozhovory mezi účastníky,
- každý má právo na názor, který nebude zesměšňován.

Protože se účastníci dobře znají a jsou zvyklí spolu diskutovat například v rámci seminářů, nebylo nutné se u této fáze dlouze zastavovat, protože pravidla mají účastníci dobře zautomatizovaná.

Sedláček (in Švaříček, Šed'ová, 2007) doporučuje začít diskusi motivační fází, kdy se odlehčí atmosféra méně závažnými podtématy a diskuse se přirozeně rozproude. Pro tento účel byla zvolena následující témata: principy metody Wanda; důvody pro její použití; podmínky, které je potřeba zajistit, aby tato metoda mohla být integrována do výuky na PedF UK.

Základní téma se pak nazývá ohnisko (např. Sedláček in Švaříček, Šed'ová, 2007; Miovský 2006; Morgan, 2001). To bylo pro tuto ohniskovou skupinu následující: Wanda v kurikulu oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Přesněji, jaké podmínky je potřeba zajistit, aby metoda Wanda mohla být součástí výuky ve výše zmíněném oboru.

Závěrečná fáze byla realizována vcelku netradičně, a to využitím metody z programu RWCT⁴ diamantu, kdy účastníci stručně shrnuli poznatky, ke kterým se došlo (viz příloha č. 9).

Celá diskuse trvala 51 minut.

Ohnisková skupina facilitátorů

Ohnisková skupina facilitátorů se konala v rámci setkání facilitátorů na půdě neziskové organizace Step by Step ČR o.p.s. Zúčastnilo se jí celkem 5 účastníků. Ti se mezi sebou rovněž znali, ale nejednalo se o tolik homogenní skupinu, jakou byla skupina studentů, protože každý z nich vykonává jinou profesi a facilituje metodu v rozdílných kontextech, jak je popsáno v kap.

⁴ Reading and Writing for Critical Thinking, v češtině: Čtením a psaním ke kritickému myšlení

6.1. – Charakteristika facilitátorů. V této ohniskové skupině byla rovněž použita polostrukturovaná forma.

Průběh ohniskové skupiny byl rovněž fixován diktafonem, který byl převeden do textového záznamu.

Metoda ohniskové skupiny volně navazovala na celé setkání a nebylo tedy potřeba stanovovat specifická pravidla či zabývat se motivační fází, protože účastníci již byli do tématu ponořeni.

Pro vyhodnocení dat z obou ohniskových skupin byla použita metoda otevřeného kódování. Při kódování ohniskové skupiny, je důležité mít na paměti, že výroky jedince jsou ovlivněny dynamikou skupiny a naopak. Základní jednotkou analýzy by tedy měla být jak skupina, tak jednotlivec, abychom se vyhnuli „*psychologickému redukcionismu*“. (Morgan, 2001)

7. Analýza a interpretace dat

V následující kapitole *Vyhodnocení výzkumu* jsou výsledky rozděleny do dvou částí podle skupin respondentů – skupina facilitátorů a skupina účastníků – učitelů a studentů. Výsledky z dotazníků a rozhovorů byly rozděleny do kategorií podle kódů, u kterých je uvedena jejich četnost. V další části jsou výsledky z různých skupiny porovnány a interpretovány vzhledem k výzkumným otázkám. Interpretace třetí a čtvrté výzkumné otázky se opírají o výsledky z ohniskových skupin a nestrukturovaného hloubkového rozhovoru s respondentkou č. 8, která působí jako facilitátorka a zároveň vyučující na PedF UK.

7.1 Vyhodnocení výzkumu

7.1.1 Skupina facilitátorů

Kódy z dotazníků a rozhovorů ze skupiny facilitátorů byly rozděleny do 4 kategorií:

- přínosy/dopady použití metody Wanda,
- dopady použití metody Wanda,
- úskalí metody Wanda,
- podmínky pro realizaci metody Wanda.

PŘÍNOSY/DOPADY	
Reflektování	••
Zjištění potřeb pro pedagogický sbor	•
Podpora a sounáležitost	••
Budování profesní komunity	••
Přenášení strategií do běžného života	•
Šíření reflektivní metody	•••
Učí popisný jazyk	•
Práce se strukturou reflektivního procesu	•
DOPADY	
Dovednost přemýšlet reflektivně	••
Podpora a sounáležitost	••
Profesní rozvoj	••
Podpora rozvoje kultury školy	•••
Strukturovaná reflexe	•

Prostor pro efektivní komunikaci uvnitř pedagogického sboru	••
Efektivita	•
ÚSKALÍ	
Složení skupiny	•••
Vhodnost situace	••••
Nedůvěra v cyklus	•••
Časová náročnost	••••
Nedostatečné vcítění se do role	••
PODMÍNKY	
Vnitřní motivace	•••
Bezpečné prostředí	••••
Dostatek času	••
Pravidelnost	••
Kvality facilitátora	••

Tabulka 2. Přehled kódů z výzkumného šetření ve skupině facilitátorů

7.1.2 Skupina účastníků – učitelů a studentů

Kódy ze skupinových rozhovorů ze skupiny **účastníků – učitelů** (a učitelů naživo) byly uskupeny do kategorie přínosy.

PŘÍNOSY	
Profesní rozvoj	••••
Podpora a sounáležitost	••••••
Obohacující rady a zkušenosti	••••
Z neřešitelného se stává řešitelné	••••
Dovednost vcítit se	••••

Tabulka 3. Přehled kódů z výzkumného šetření ve skupině účastníků - učitelů

Z vyhodnocení skupinových rozhovorů vidíme, že účastníci sledovali metodu Wanda jako přínosnou, v žádné skupině nebylo pojmenováno úskalí či podmínka. Domnívám se, že

jeden z hlavních důvodů je ten, že se jedná o skupinu pokročilých učitelů, kteří si tuto formu profesního rozvoje vybrali dobrovolně.

Kódy z dotazníků ze skupiny **účastníků – studentů** byly rozděleny do 5 kategorií.

- přínosy metody Wanda,
- úskalí metody Wanda,
- podmínky,
- dopady,
- důvody proč je/není metoda Wanda nástrojem pro profesní rozvoj.

PŘÍNOSY	
Řešení problémů z různých perspektiv	•••
Podpora a sounáležitost	••
Obohacující rady a zkušenosti	••
DOPADY	
Množství rad a jejich využitelnost	•
Propojení teorie a praxe	•
Předcházet syndromu vyhoření	•
Pocit sounáležitosti	•
Dovednost vcítit se	••
ÚSKALÍ	
Dodržet popisný jazyk	•
Nedostatečné vcítění se do role	••
Vhodnost situace	•
PODMÍNKY	
Bezpečné prostředí	••••
Podobně naladěni účastníci	•
Dobrovolnost (vnitřní motivace)	•
Ochota sdílet	•
DŮVODY (Wanda jako nástroj profesního rozvoje)	
Cennější forma reflexe	•
Rozvoj empatie (perspektivy)	••••
Objevování nových možností, jak řešit situace	•••

Tabulka 4. Přehled kódů z výzkumného šetření ve skupině účastníků – studentů

Po důkladném prostudování odpovědí z dotazníků, budou v následující kapitole *Interpretace dat k výzkumné otázce č. 1* kategorie důvody a dopady v dotaznících a rozhovorech sloučeny do jedné kategorie – přínosy. A to z toho důvodu, že se v odpovědích na tuto otázku neobjevil žádný negativní dopad, můžeme tedy pro lepší přehlednost pozitivní dopady považovat za přínosy.

Na základě analýzy dat z dotazníků byl rozšířen výzkumný záměr o další dvě výzkumné otázky, které se soustředí na popis podmínek, které jsou potřebné pro rozšíření metody Wanda mezi učitele a implementaci metody do výuky PedF UK (oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ). Na tyto otázky se soustředila ohniska (témata) ohniskových skupin facilitátorů, studentů a nestrukturovaný hloubkový rozhovor s respondentkou č. 9, která je facilitátorkou a zároveň vyučující na PedF UK. Výsledky jsou přímo interpretovány v následující kapitole.

7.2 Interpretace dat k výzkumné otázce č. 1

Jaké přínosy vnímá skupina facilitátorů a skupina účastníků – učitelů a studentů při používání reflektivní metody Wanda?

Skupina facilitátorů vnímala přínosy použití metody Wanda v širším kontextu a s větším nadhledem než ostatní skupiny, které se více soustředily na samotnou metodu. V této výzkumné otázce se jednotlivé skupiny nejméně shodovaly mezi sebou, ale i uvnitř skupin.

Mezi přínosy facilitátoři uváděli, že metoda Wanda podporuje **rozvoj kultury školy**, včetně budování profesních učících se komunit. Respondentka č. 4 ze skupiny facilitátorů poukazuje, že metoda Wanda jí dává „...*prostor pro efektivní komunikaci uvnitř pedagogického sboru.*“

Přestože metoda Wanda je reflektivní metodou, kód spojený s **reflexí** byl zaznamenán pouze u skupiny facilitátorů. Ti zmiňovali, že metoda Wanda pomáhá získat dovednost přemýšlet reflektivně, seznamovat se s reflektivní cyklickou metodou a strukturovanou reflexí. Respondentka č. 7 diskutovala nad zajímavou myšlenkou, že potřeba naučit se reflektovat a vidět v této dovednosti hodnotu se odvíjí od nastavení společnosti, a především jejich demokratických principů. „*Myslím si, že je to o vyšších hodnotách, demokracie tam (směrem na západ) má hlubší kořeny, více se nad věcmi přemýšlí...nemyslím si, že by to bylo dáno národem, spíše historickou souvislostí.*“ Tuto myšlenku potvrzují i výsledky z výzkumu (Sharmahd, 2019), který byl realizován v Belgii, facilitátoři mezi přínosy často uváděli: „*osobní růst v každodenní praxi*“ nebo „*přenášení reflexe do každodenního života*“, což dokazuje, že jsou s cílem metody Wanda ztotožnění a její smysl se odráží nejen v profesním životě. Podobnou myšlenku zmínila pouze jedna respondentka (č. 7) ze skupiny

facilitátorů: „...reflektovala jsem si to (situaci) a pak jsem byla konstruktivnější, pomohlo mi to ovládnout mé emoce...začala jsem si dělat svoje vlastní malé Wandy v mozku, a to mi pomohlo, a to je ten cíl.“ Tato kategorie byla pojmenována jako **přenášet strategie do běžného života**.

Ve všech skupinách byl několikrát zmíněn **pocit sounáležitosti** jako přínos nebo dopad metody Wanda, který se jeví v učitelské profesi jako tolik potřebný. Respondenti tuto potřebu často popisovali jako „zjištění, že mají podobné problémy“, „necítí se sami“, „aha, ostatní řeší podobné věci“, „vědomí, že na to nejsem sama a mám se kam obrátit“. To potvrzuje myšlenky v teoretické části, že učitelská profese je velmi izolovanou profesí a učitelé neradi sdílí své problémy, otázky, ale i radosti. Shledávám na tom překvapivé to, že tuto potřebu pocítují již studenti VŠ, kteří se učiteli teprve stávají.

Skupina studentů a učitelů mezi přínosy zmiňovala také **množství rad a zkušeností** a jejich využitelnost. Skupina studentů dokonce poukazovala na to, že jim metoda Wanda přináší reálné situace z praxe a lépe je tak připravuje na jejich budoucí profesi, získají povědomí o tom, s čím se mohou ve své praxi setkat. Této problematice se věnuji v teoretické části v kap. 3.3., kde se snažím přiblížit myšlenky Freda Korthagena, který se snaží aktivně propojovat teorii s praxí. V belgickém výzkumu (Sharmahd, 2019) bylo propojování praxe a teorie rovněž několikrát zmíněno jako cenný přínos pro studenty.

Skupina studentů VŠ oproti ostatním skupinám viděla velký přínos ve **fázi perspektiv**, kterou chápou jako „nové pohledy na situaci, uvědomit si, jak se v té situaci mohl cítit někdo jiný“. Zajímavé je, že ve výzkumu, který v rámci své diplomové práce realizovala Kristýna Bajarová (2018) se tato fáze některým učitelům v praxi jevila jako zbytečná a nepotřebná. Studenti VŠ fázi perspektiv vnímali také jako nástroj pro rozvoj empatie: „...většinou už se dál nezamýšlíme, proč daná situace vznikla z pohledu někoho jiného“, „uvědomit si, jak se v té situaci mohl cítit někdo jiný“. V belgickém výzkumu (Sharmahd, 2019) byl tento přínos zmiňován facilitátory nejčastěji.

U skupiny facilitátorů a učitelů často zazníval přínos metody Wanda jako forma **profesního rozvoje**. Respondentka č. 8 ze skupiny facilitátorů podotýká, že: „Člověka to udržuje v aktivitě.“ Ze skupiny učitelů zaznívalo: „Mám radost za ty problémy, výzvy, neustrneme, je to příležitost překonávat je.“ nebo „To, co se dozvím, je pro mě zavazující do budoucna.“

Velmi zajímavé je, že pouze skupina studentů jako jediná uvedla mezi přínosy **předcházet syndromu vyhoření**, to vnímám jako velmi zajímavý fenomén, otázkou zůstává, zda jsou studenti na profesi dobře připraveni a uvědomují si, že metodu Wanda je možné

považovat za nástroj, jak syndromu vyhoření předcházet, nebo naopak se této výzvy obávají a jiné nástroje, než metodu Wanda neznají, a proto ji v tomto kontextu uvádějí.

Napříč skupinami respondenti mezi přínosy uváděli i **dovednosti**, které díky metodě Wanda získají: používat popisný jazyk, formulovat pozitivní učící se otázku, rozvíjet schopnost vcítit se – empatii.

SKUPINY/PŘÍNOSY	Skupina facilitátorů	Skupina účastníků- učitelů	Skupina účastníků- studentů
Dovednost přemýšlet reflektivně	X		
Zjištění potřeb pro pedagogický sbor	X		
Podpora a sounáležitost	X	X	X
Budování profesní komunity	X		
Přenášení strategií do běžného života	X		
Šíření reflektivní metody	X		
Učí popisný jazyk	X		
Strukturovaná reflexe	X		
Profesní rozvoj	X	X	
Obohacující rady a zkušenosti		X	X
Z neřešitelného se stává řešitelné		X	
Dovednost vcítit se		X	X
Řešení problémů z různých perspektiv			X
Propojení teorie a praxe			X
Předcházet syndromu vyhoření			X

Tabulka 5. Přehled kódů v kategorii *přínosy* u různých skupin

7.3 Interpretace dat k výzkumné otázce č. 2

Jaká úskalí vnímá skupina facilitátorů a skupina účastníků – učitelů a studentů při používání reflektivní metody Wanda a jaké podmínky jsou potřebné k její realizaci?

ÚSKALÍ

Skupina učitelů během reflexí nesdílela žádná úskalí ani podmínky k realizaci metody Wanda, proto v této kapitole nejsou zmíněna.

Na rozdíl od přínosů a dopadů, které sebou nese realizace metody Wanda, se na jejich úskalích jednotliví respondenti mnohem více shodovali.

Jak skupina studentů, tak facilitátorů zmínila **nedostatečné vcítění se do role** jako možné úskalí metody Wanda. Respondentka č. 1 ze skupiny facilitátorů popsala: „*Ve fázi perspektiv je někdy ten, kdo má roli povrchní, málo se zamyslí.*“ Studentka VŠ dokonce toto úskalí pocítila sama na sobě: „*jako výzvu vnímám vcítit se do role, které nerozumím, nerozumím postojům dané role*“. Respondentka č. 3 ze skupiny facilitátorů toto úskalí zmiňovala v souvislosti ještě s jiným úskalím: „*Pracovala jsem s malým týmem - 5 osob z jedné organizace, nevýhodou se ukázalo, že všichni učitelé znali všechny děti a tudíž při práci s brýlemi se cítili být experty se znalostí, jak by se s konkrétním dítětem mělo pracovat, což je blokovalo v otevření se fantaziím a dalším možnostem.*“

Právě **složení skupiny** zmiňovali respondenti ze skupiny facilitátorů opakovaně. Zamýšleli se nad stálostí skupiny, kdy předčasný odchod ztíží nebo úplně zamezí naplnění hlavního cíle metody Wanda, který je popsán v teoretické části, a to naučit se reflektovat, dále homogenitou a heterogenitou skupiny z hlediska zkušeností nebo i místem zaměstnání, kde obě varianty s sebou přinášejí výhody i nevýhody. Jako výhody heterogenní skupiny, kde jsou učitelé z různých škol, popisovala respondentka č. 8 ze skupiny facilitátorů: „*Mohli by se cítit bezpečněji, když by nebyli na půdě vlastní školy, mohli by sdílet více otevřeněji.*“ naopak nevýhodu vidí v tom, že účastníci neznají kontext školy, kde se situace odehrává. Respondentka rovněž popisovala výhody heterogenní skupiny z hlediska jejich zkušeností: „*...starší, mladší, zkušený, začínající, to je vždycky fajn. A myslím si, že z toho můžou těžit i nejenom ti mladší, že to může být i přínosné i pro ty zkušenější z té skupiny. Mám dobrou zkušenost namíxovat ty učitelé z více stupňů jedné školy, že zas najednou ten pohled druhostupňového učitele, byť by se mohlo zdát, že ta problematika je pro něj cizí, tak může být právě úplně jiný, odjinud obohacující.*“ Respondentka také diskutovala nad výhodou účasti vedení: „*...je to pro ně příležitost vidět ty lidi a slyšet, jak přemýšlí o jejich práci, uvědomit si jejich případné limity a vzdělávací potřeby, můžou potom uvažovat s hlubším vhledem, co ti jejich učitelé potřebují. Může to vedení školy taky přispět v tom posunu řešení problému, který by mělo se tendencí opakovat nebo se cyklit nějak systémově.*“ Tato myšlenka úzce souvisí i s přínosem: zajištění potřeb pro pedagogický sbor. Naopak respondentka č. 7 (ze skupiny facilitátorů) zmínila, že jí se neosvědčilo, pokud tam byl nadřizený, a to ani se zahraničními skupinami: „*...brání to k otevření se, sdílení, je daleko víc váhy na tom, co řeknou a neřeknou. Někdy mají nadřizení ty rady ostré, nevhodné.*“

Mezi nejčastější úskalí, která popisovala skupina facilitátorů patří časová náročnost a vhodnost situace. **Časová náročnost** realizace metody Wanda bývá standardně 2 hodiny, z výzkumu Bajerové (2018) vyplynulo, že někteří učitelé nevnímali takto strávený čas jako efektivní. Respondentka č. 7 ze skupiny facilitátorů se nad tímto problémem zamýšlí následovně: „*Myslím si, že je to o vyšších hodnotách, demokracie tam (směrem na západ) má hlubší kořeny, více se nad věcmi přemýšlí. Přikládám to těmhle vyšším hodnotám, historickým aspektům. Nemyslím si, že by to bylo dáno národem, spíše historickou souvislostí, doufám, že se k tomu také dostaneme...Obecně je tam nedůvěra k tomu cyklu – nepřikládá se k tomu ta důležitost, tak jedeme dál, tohle už máme, šup, šup...Tendence jít k řešení.*“ Zajímavé je, že i toto úskalí zmiňovali belgičtí facilitátoři vůbec nejčastěji (Sharmahd, 2019). Časová náročnost v českém kontextu rozhodně souvisí i s dalším úskalím, které několik facilitátorů shodně zmínili: **nedůvěra v cyklus**. Respondentka č. 7 ze skupiny facilitátorů to komentuje následovně: „*Učitelé napadají to, že se to dostává do toho stereotypu a už se to opakuje, témata se cyklí, řešení se nenachází.*“

Vhodnost situace patří mezi další častá úskalí, které skupina facilitátorů popisovala, a to především komplexnost situace, v této souvislosti je pak obtížné přijít na řešení, což jako obavu zmiňovala respondentka ze skupiny studentů.

SKUPINY/ÚSKALÍ	Skupina facilitátorů	Skupina účastníků- učitelů	Skupina účastníků- studentů
Složení skupiny	X		
Vhodnost situace	X		X
Nedůvěra v cyklus	X		
Časová náročnost	X		
Nedostatečné vcítění se do role	X		X
Dodržet popisný jazyk			X

Tabulka 6. Přehled kódů v kategorii *úskalí* u různých skupin

PODMÍNKY

Na podmínkách, které je potřeba zajistit pro realizaci metody Wanda, se skupina facilitátorů a studentů více shodovala. Nejčastěji zmiňovanou podmínkou bylo v obou skupinách **bezpečné prostředí**. Respondentka č. 8 ze skupiny facilitátora propojuje tuto

podmínku s další: „...je strašně důležité, aby se tam cítili bezpečně, to znamená, že je extrémně důležitá role facilitátora, jestli dokáže zajistit těm lidem to bezpečné prostředí a efektivitu.“

Kvality facilitátora a jeho roli vyzdvihovala i skupina studentů v souvislosti s bezpečným prostředím během diskuse v ohniskové skupině. Respondentka pokračuje dále: „...pokud nebude ten facilitátor dobrý, tak to zůstane na úrovni nějakého sdílení profesního, někdy možná více osobního. To je samozřejmě něco jiného pak. Ta kvalita jde dolů.“ Respondentka také upozorňuje na velkou míru zodpovědnosti facilitátora, ten by si měl podmínky do jisté míry zajistit sám, a tím zabezpečit efektivitu celého procesu.

Podmínky **vnitřní motivace a dobrovolnost**, které vnímám jako stejné kategorie, ale obě skupiny ji pojmenovávaly odlišně, což se domnívám, je dáno právě jejich perspektivou (skupina facilitátorů ji pojmenovává vnitřní motivace a skupina studentů dobrovolnost).

Mezi další podmínky, které uváděli facilitátoři patří: **dostatek času a pravidelnost**. Právě pravidelnost je jednou z nejpodstatnějších podmínek k dosažení cíle metody Wanda – naučit se reflektovat.

Skupina studentů ještě vnímala **ochotu sdílet a podobně naladěné účastníky** za důležité podmínky, které jistě souvisí s bezpečným prostředím.

SKUPINY/PODMÍNKY	Skupina facilitátorů	Skupina účastníků- učitelů	Skupina účastníků- studentů
Vnitřní motivace/dobrovolnost	X		X
Bezpečné prostředí	X		X
Dostatek času	X		
Pravidelnost	X		
Kvality facilitátora	X		
Podobně naladěni účastníci			X
Ochota sdílet			X

Tabulka 7. Přehled kódů v kategorii *podmínky* u různých skupin

7.4 Interpretace dat k výzkumné otázce č. 3

Odpovědi na výzkumnou otázku: Jaké podmínky je potřeba zajistit pro šíření reflektivní metody Wanda mezi učitele? byly vyvozeny z diskuse v ohniskové skupině. Ty by se daly

shrnout do následujících kroků: akreditovat metodu Wanda, rozšířit základnu facilitátorů, šířit metodu Wanda v různých prostředích.

Akreditace metody Wanda

Je důležité, aby byla metoda Wanda prezentována jako samostatná metoda a neschovávala se pod nic již existujícího, aby bylo možné ji propagovat. Pokud by se podařilo akreditovat metodu Wanda, ...*“bylo možné nabízet ji za Step v rámci šablon“* jako reflektivní metodu.

Rozšířit základnu facilitátorů

Nezisková organizace Step by Step by zajišťovala certifikované lektory, ti by metodu Wanda dále mohli šířit na svých školách. Během diskuse byl kladen důraz na kvalitu facilitátorů, ti by již měli mít určité kvality, je tedy za potřebí facilitátory nejprve pečlivě vybírat a následně školit.

Šířit metodu Wanda v různých prostředích

Jak již bylo řečeno, skupina facilitátorů je velmi heterogenní skupinou, každý z nich pochází z rozdílných prostředí a podle toho navrhovali i možnosti, kde metodu Wanda šířit.

Například nabídnout ochutnávku na letních školách: *„Jako lektorka na seminářích na letní škole, budu začleňovat Wandu jako metodu skupinového sdílení, např. v tématech komunikace a spolupráce s rodiči.“*

Velkou oblastí, kterou facilitátoři zmiňovali bylo zařazení metody Wandy do pregraduálního vzdělávání -*„Myslím, že na fakultě je čas a prostor zkoušet nové metody, studenti pak v praxi budou otevřenější k těmto typům profesního rozvoje a mělo by tak být i snazší Wandu uplatňovat v širším měřítku na školách.“* Respondentka by ji konkrétně uplatnila *„...v mých kurzech na fakultě, nejen těch týkajících se praxí, ale i v rámci jiných předmětů, v mém případě CLILu, představuji si to jako nástroj pro řešení problematických didaktických situací, a to i jen jednorázově.“*

Dále představit metodu Wandu spolupracujícím organizacím, jako jsou například: Job, Kvic, Tereza apod., představit metodu Wanda na lídrovských setkáních, nabídnout jí jako součást projektu *„Učíme se spolu“* *„...který je zaměřen na kolegiální podporu a zařadit ji do oficiální nabídky Step by Step“*, realizovat ji na škole, kde facilitátorka působí.

Podmínky, které je potřeba zajistit pro šíření metody Wanda mezi učitele by se daly shrnout do několika kroků: akreditovat metodu Wanda, rozšířit základnu facilitátorů a propagovat ji v různých prostředích.

7.5 Interpretace dat k výzkumné otázce č. 4

Odpověď na výzkumnou otázku: Jaké podmínky je potřeba zajistit, aby mohla být reflektivní metoda realizována v rámci výuky oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy? byla formulována z ohniskové skupiny studentů a nestrukturovaného hloubkového rozhovoru s respondentkou č. 9, která působí jak facilitátorka této metody, tak vyučující na PedF UK.

Studenti nejprve diskutovali nad tím, co metodu Wanda tvoří a shledávají na ní jako obtížné. Nejčastěji se opakovala **vhodnost situace**. Jedna respondentka z ohniskové skupiny popisovala své pocity: *„Měla to být situace, která se mi stala a nevěděla jsem si s ní rady, ale třeba já jsem se během toho (praxe), nepřišlo mi, že jsem se do takové situace dostala, aby to nebylo takové násilné.“*

Na to přesně poukazovala i respondentka v rozhovoru, když pilotovala metodu Wanda se studenty 5. ročníku, kteří již měli souvislé praxe. Situace přinášeli pouze studenti, kteří měli IVP (individuální vzdělávací plán) a už učili. *„Ty situace už měli a cítili se za ně zodpovědní a fakt je to trápilo, takže tam přesně byly ty kritéria, ta urgentnost a aktuálnost.“*

Studenti z ohniskové skupiny navrhovali, že by situace nejprve přinášel facilitátor: *„Tím by se vlastně naučili, jak to funguje, jak ty situace mohou vypadat, protože by si prošli už těmi příběhy a jak s tím třeba pracovat a až potom by mohli řešit svoje vlastní zkušenosti...“*

Na to však reagovala respondentka v rozhovoru následovně: *„Tam je právě hrozně důležité to, aby ty nápady přinášela skupina, jinak se účastníci odpojí...Jakmile to někdo přinese z té skupiny, tak se to stává problémem nás všech. Když je to jen nějaká situace, kterou jsem přinesla já, sice je to nějaká situace, kterou někdo popsal, opravdu se stala, ale najednou se stává učebním materiálem.“*

Zároveň ale respondentka upozorňovala, že: *„To je vlastně i takové nebezpečí, že tam někdo přináší problémy typu, které vlastně ta skupina není schopná řešit...takže vlastně i nějak zachytit ten stupeň problematiky, která je v dosažení řešení těch lidí. Když je to úplně neřešitelný problém a nikdo v té skupině nemá nápad nebo zkušenost, tak je to špatný. To pak neplní ten smysl, ten smysl je – problém se stává řešitelný – z neřešitelného se stává řešitelné.“*

Vhodná situace s sebou také nese příležitost propojovat teorii s praxí, na což respondentka v rozhovoru rovněž upozorňuje: „*To je vlastně jeden z cílů té Wandy, propojit teorii s praxí a udělat to obráceně...nějaká snaha o to, vyjít ze situace a jít k té teorii.*“

Přiměřenost a vhodnost situace pro skupinu se tedy jeví jako klíčový faktor. Otázkou zůstává, zda situaci skupině nabídnout, což může zajistit její přiměřenost pro skupinu, ale nese to s sebou i riziko, že se účastníci myšlenkově odpojí a budou ji vnímat pouze jako další učební materiál. Vhodná situace pak může poskytnout příležitost propojit ji s teorií.

Ohnisková skupina studentů za další výzvu považovala **dovednost vcítit se**, shledávají náročné vžít se do role, když mají situaci pouze zprostředkovanou. Diskutovali také nad tím, jak velkou má empatie souvislost s praxí, potažmo zkušenostmi a shodli se na tom, že: „*Když se vžíváš do role rodiče, taky se umíš líp vcítit, když už máš děti.*“ Na to reagovala jiná respondentka: „*Já myslím, že to souvisí i s hodnotami, jak je máš nastavené.*“ Podle ní tedy záleží na míře empatie, hodnotách a pouze částečně na zkušenostech.

Další část diskuse v ohniskové skupině studentů se již týkala konkrétních podmínek.

Nejčastěji a nejvýrazněji bylo zmiňováno **bezpečné prostředí** v souvislosti se složením skupiny a kvalitami facilitátora. Domnívám se, že četnost tohoto kódu naznačuje, že se studenti na fakultě necítí bezpečně, kde by mohli otevřeně sdílet své myšlenky. Jednou možnou příčinou může být i to, že facilitátor má zároveň roli vyučujícího, který studenty v závěru semestru hodnotí (udílí zápočty či je zkouší).

V rámci kategorie složení skupiny diskutovali nad tím, zda by měl být seminář povinný nebo volitelný a zda by měli studenti mít možnost si sami tvořit skupiny tak, aby se znali a cítili se tam příjemně, potažmo bezpečně. Respondentka v rozhovoru tuto myšlenku potvrzuje, pokud se lidé znají déle, rozhodně to k bezpečnému prostředí přispívá a zároveň dodává, že je potřeba, aby byla skupina heterogenní: „*...když by tam byli učitelé a asistenti, starší a mladší, čím více je to v tomhle smyslu heterogenní skupina, tím je to užitečnější.*“ To tedy opět souvisí s vhodností situace, kdy studenti nemají ještě dostatek zkušeností, aby byli schopni situaci vyřešit.

Kvality facilitátora vnímali v přímě souvislosti s bezpečným prostředím: „*A taky je důležitý, aby tam byl fundovaný člověk, který to bezpečné prostředí dokáže zajistit, ten, který to vede.*“ Facilitátor by měl podle nich mít především partnerský přístup.

Respondentka v rozhovoru ještě uváděla, že pro zajištění bezpečného prostředí je nezbytné, aby to byla malá skupinka: „*...to je mnohem bezpečnější a přínosnější nejen pro studenty, ale i pro mě.*“ A zároveň, že tento faktor výrazně ovlivňuje i prostředí: „*...že je to na*

fakultě, je to takový ten prostor na seminář a už tím to není takové, ty zdi holé a nepodnětné prostředí, že i to je součástí nějakého bezpečí.“

Další podmínku, kterou vnímali jako důležitou byla **pravidelnost a dlouhodobost**, která je pro metodu Wanda zásadní, chceme-li ji využít jako nástroj profesního rozvoje. To zmiňovala i respondentka v rozhovoru: *„Ideálně to funguje v případě, že čím je to dlouhodobější, tak tím více benefitů to přináší.“*

Vzhledem k tomu, že se ohniskové skupině studentů metoda Wanda zdála jako hodně komplexní a náročná metoda, navrhovali, že by bylo potřeba studentům nejprve představit její složky. Korthagen a kol. (2011) to nazývá jako **„strategie postupnosti“** (více v kap. 3.3), kde by mimo jiné mělo být vyvážené bezpečí a náročnost úkolů, tak aby studenti přebírali zodpovědnost za samostatnou reflexi postupně.

Ohnisková skupina studentů navrhovala, že by měl existovat předmět Reflektivních dovedností, který by probíhal již od 1. nebo 2. ročníku. Studenti by se učili dílčí dovednosti (získávali by kompetence), které jsou důležité nejen pro metodu Wanda, ale vůbec pro jejich budoucí profesi, jako například dovednost používat popisný jazyk, který je stěžejní v rámci formativního hodnocení apod. V rámci motivace by se studenti nejprve stali pozorovateli metody Wanda, aby získali ucelenou představu, kam seminář směřuje. Respondentka v rozhovoru však upozorňovala na fakt, aby metoda Wanda neztratila svůj smysl. *„Potřebuji ty věci vidět v nějakém smysluplném celku a balíčku, pro mě by to bylo jako pro studenta hodně vytržený z kontextu, taková izolovaná věc, která se zapomíná, a pak vypadá dost neúčinně a nepotřebně. Všechno, co tam v té metodě je, má nějaký důležitý význam, takže vždycky když se z toho něco eliminuje, tak to nefunguje tak dobře.“*

Podmínky, které je potřeba zajistit pro realizaci metody Wanda na PedF UK, jsou tedy následující: vhodná situace, kterou si studenti nesou z praxe, bezpečné prostředí, které se skládá z kvalit facilitátora, složení skupiny a prostředí, dovednost vcítit se, pravidelnost a dlouhodobost realizace metody, ohnisková skupina a respondentka se neshodly na podmínce postupného zavádění metody Wanda.

8. Diskuse k výsledkům výzkumu

Cílem praktické části bylo zmapovat přínosy a úskalí metody Wanda a vymezit podmínky pro její realizaci, dostupná data byla porovnána napříč skupinou facilitátorů a účastníků (učitelů a studentů). Dalším cílem bylo popsat, jak by bylo možné metodu Wanda více rozšířit mezi učitele a definovat podmínky, za kterých by mohla být metoda Wanda realizována na půdě Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v rámci oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ.

Na základě poznatků z teoretické části a zúčastněného i nezúčastněného pozorování byly postupně stanoveny výzkumné otázky, jejichž odpovědi jsou shrnuty v této kapitole.

Na první výzkumnou otázku – *Jaké vnímají přínosy používání reflektivní metody Wanda skupina facilitátorů a skupina účastníků – učitelů a studentů?* se kódy uvnitř skupin i napříč skupinami nejvíce lišily. Všechny skupiny za přínos uvedly **podporu a sounáležitost**, tento kód se nejčastěji objevoval u skupiny účastníků – učitelů. Skupina facilitátorů a skupina účastníků – učitelů vnímala metodu Wanda jako vhodný nástroj pro **profesní rozvoj**, skupina účastníků – učitelů i studentů se shodovala na přínosech, které byly kódovány jako **obohacující rady a zkušenosti a dovednost vcítit se**. Skupina facilitátorů má s metodou Wanda největší zkušenosti, proto na přínosy nahlížela z větší perspektivy a nadhledem, brala v úvahu přínosy, které se projevují po dlouhodobější práci s metodou Wanda, mezi něž rozhodně patří i hlavní cíl metody získat **dovednost přemýšlet reflektivně**, s čím souvisí i jimi uváděný další přínos – **přenášení strategií do běžného života**. Vnímali, že metoda Wanda dává prostor pro **budování profesních komunit** a zároveň je to vhodný nástroj, jak **zjistit potřeby pedagogického sboru**. Další přínosy používání této metody viděla skupina facilitátorů v **šíření reflektivní metody**. Stejná skupina shledávala za přínos to, že se jedná o **strukturovanou reflexi**, která má pevně stanovené a detailně popsané fáze, a v neposlední řadě, že **učí popisný jazyk**.

Skupina účastníků – učitelů potvrzovala pozitivní charakter metody Wanda, a to, že **z neřešitelného se stává řešitelné**. Skupina účastníků – studentů viděla velký přínos v tom, že jim metoda Wanda umožňuje **propojovat praxi s teoretickými znalostmi** a naopak. Spatřovala velice přínosné možnost **řešit situaci z různých perspektiv**. Zajímavým zjištěním bylo, že pouze skupina – studentů uvedla, že jim tato metoda pomáhá **předcházet syndromu vyhoření**.

Odpovědi na další výzkumnou otázku – *Jaká vnímají úskalí používání reflektivní metody Wanda a podmínky, které jsou potřebné pro její realizaci skupina facilitátorů a skupina účastníků – učitelů a studentů?* se oproti odpovědím na první výzkumnou otázku uvnitř skupin

více shodovaly. Kategorie úskalí a podmínky byly po uvážení sloučeny do jedné výzkumné otázky, protože se tyto kategorie prolínaly. Skupina účastníků – učitelů během rozhovorů žádné úskalí ani podmínky nezmiňovala, a proto nejsou do této výzkumné otázky zahrnuty.

Za úskalí obě skupiny shodně vnímaly **nedostatečné vcítění se do role a vhodnost situace**. Pokud na setkání Wanda není vybraná situace, ale spíše stav, není snadné naplnit již zmíněný přínos metody Wanda, kdy se z neřešitelného stává řešitelné. Skupina facilitátorů ze své pozice vnímala úskalí **nedůvěra v cyklus**, který podle rozhovorů souvisí s dalším úskalím – **časovou náročností**. Kód časová náročnost byl zmiňován skupinou facilitátorů jak mezi úskalími, tak podmínkami. Dalším zmiňovaným úskalím skupinou facilitátorů bylo **složení skupiny** a (ne)výhody homogenní a heterogenní skupiny. Skupina studentů ze své perspektivy vnímala **dodržet popisný jazyk** jako další úskalí.

Obě skupiny se shodly na dvou podmínkách, které jsou potřeba zajistit – **bezpečné prostředí**, které skupina studentů vnímala jako zásadní ve čtvrté výzkumné otázce, a **vnitřní motivaci/dobrovolnost**, což přispívá k dynamice skupiny. Přestože má metoda Wanda jasně dané a strukturované fáze, je potřeba zkušený facilitátor, který by fáze a jejich pravidla udržel, právě **kvality facilitátora** zmiňovala skupina facilitátorů jako další důležitou podmínku. Jak již bylo mnohokrát řečeno, aby mohl být naplněn cíl metody Wanda, je důležité, aby se tato metoda realizovala pravidelně, to si uvědomovala i skupina facilitátorů a **pravidelnost** považuje za podmínku, kterou je nutné zajistit. Skupina studentů mezi podmínkami ještě uváděla **ochotu sdílení** a s ním související **podobně naladění účastníci**.

Třetí výzkumná otázka – *Jaké podmínky je potřeba zajistit pro šíření reflektivní metody Wanda mezi učitele?* byla zodpovězena z diskuse ohniskové skupiny facilitátorů. Data z této diskuse byla strukturována do několika kroků. Prvním z nich je potřeba **akreditovat metodu Wanda**, tak aby bylo možné ji i samostatně prezentovat a rozšířila se tak do povědomí učitelské komunity. Ve chvíli, kdy by se metoda rozšířila, bylo by za potřebí i **rozšířit základnu facilitátorů**, ti tedy diskutovali nad možnostmi, jak toho docílit, aby ale stále byla zachována jejich kvalita, což považují za jednu z důležitých podmínek, kterou realizace metody Wanda vyžaduje. Posledním krokem, který byl zmíněn bylo **šíření metody v různých prostředích**, jakým je například i PedF UK, čemuž se věnuje následující výzkumná otázka.

Jaké podmínky jsou potřeba zajistit, aby mohla být metoda Wanda realizována v rámci výuky oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy? je poslední výzkumnou otázkou, která byla zodpovězena diskusí v ohniskové skupině studentů a daty z nestrukturovaného hloubkového rozhovoru. Jak ohnisková skupina, tak respondentka mezi podmínkami zmiňovaly, že je potřeba zajistit **vhodnou situaci**, tak aby byla přímo úměrná

schopnostem skupiny. Ohnisková skupina se pak s respondentkou rozcházely v myšlence, zda by měla nebo neměla být situace přinesena facilitátorem. Další podmínkou, kterou ohnisková skupina detailně diskutovala bylo **bezpečné prostředí**. To je ovlivněno podmínkami, které byly již zmíněny ve druhé výzkumné otázce: složení skupiny, kvality facilitátora, ale i prostředí, na které kladla důraz respondentka z rozhovoru. Další podmínku viděla jak ohnisková skupina, tak respondentka **dlouhodobost a pravidelnost**, která v jistém smyslu i ovlivňuje bezpečné prostředí, čím více se lidé znají, tím více se před sebou dokáží otevřít.

Na čem se ohnisková skupina s respondentkou neshodovaly byla postupnost, což Korthagen a kol. (2011) pojmenovává jako *strategie postupnosti*. Ohnisková skupina navrhovala metodu Wanda rozčlenit do více kroků, protože se jim metoda Wanda zdá náročná. Naopak respondentka poznamenávala, že tím se pak zapomíná na celý smysl a stává se z toho izolovaná věc, která postrádá význam.

Závěr

Cílem diplomové práce bylo analyzovat metodu Wanda jako vhodný a efektivní nástroj pro profesní rozvoj učitelů.

Jedním z nejdůležitějších faktorů profesního rozvoje je určení kompetencí a hodnot, které definují kvalitního učitele. V České republice dosud podobný všeobecně uznávaný profesní standard kvalit nebyl legislativně přijat, což značně komplikuje způsob profesního rozvoje. Přestože se některé školy řídí některým z dostupných standardů, tato jejich iniciativa není systémově nijak ukotvena. Učitelé mají individuální představy o tom, jak se efektivně rozvíjet, což zapříčiňuje neshody a polarizaci učitelského prostředí. Zároveň zde chybí systém sdílení, například ve formě kolegiální podpory, který v důsledku způsobuje, že učitelé nejsou zvyklí společně plánovat ani reflektovat a často ani nevidí přínos tohoto přístupu. Mnozí autoři, např. Fazio (2009), Tankersley (2015), ukazují, že skupinová reflexe prohlubuje učební proces, díky svému sociálně konstruktivistickému přístupu. Kromě toho umožňuje analýzu problémů z různých perspektiv a učitel tak může problému lépe porozumět. Další výhodou je, že účastníci sdílí své zkušenosti, necítí se sami, a tím tak předcházejí syndromu vyhoření.

Metoda Wanda je založena právě na výše zmíněných principech. Nabízí učitelům bezpečný prostor a příležitost ke spolupráci a vytváření profesních učících se komunit, které jsou nepostradatelnou součástí efektivního profesního rozvoje. Na rozdíl od tradičnější formy vzdělávání, kdy učitelé navštěvují různé semináře, kde je téma předem jasně stanovené, dává metoda Wanda učitelům příležitost řešit jeho aktuální potřeby. Strukturované fáze této metody vedou k tomu, že je případ nejprve dekonstruován, účastníci ho analyzují z různých perspektiv (např. jako učitel, rodič, žák atd.) a posléze případ opět konstruují. Tím se nabourávají možné předsudky a stereotypní myšlení. Případ řeší v dosahu svého vlivu a s pozitivním přístupem. Při dlouhodobějším používání metody Wanda učitelé získávají kompetence, které jsou charakterizovány v dostupných standardech (např. Mezinárodní profesní ISSA standardy). Například je aktivním členem týmu, spolupracuje, je schopen analyzovat a vyhodnocovat svou praxi a rozhodnutí a v případě potřeby navrhnout alternativní řešení.

Vzhledem k tomu, že metoda Wanda představuje novou formu profesního rozvoje, cílem praktické části bylo zmapovat, jak různé skupiny (skupina facilitátorů a účastníků – učitelů, studentů) vnímají její přínosy a úskalí a jaké podmínky považují za potřebné, má-li být tato metoda realizována.

Mezi přínosy všechny skupiny uvedly, že se účastníkům dostává podpora a cítí souzáležitost, což potvrzuje zjištění v teoretické části, že učitelům chybí prostor pro sdílení

svých pozitivních i negativních zkušeností. Mezi nejčastěji zmiňovaná úskalí patřila z pohledu facilitátorů časová náročnost, což opět potvrzuje fakt, že učitelé zatím této formě nedůvěřují a nevnímají ji jako efektivní formu svého rozvoje. Z tohoto důvodu je důležité, aby takováto forma profesního rozvoje, tedy např. metoda Wanda byla představována již studentům pedagogických fakult, kteří by tento přístup dále šířili v českém vzdělávacím systému (*tzv. bottom-up approach*). Další částí výzkumu tedy bylo kromě popsání podmínek, jak metodu rozšířit mezi učitele, i vymezení podmínek pro realizaci metody Wanda na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v rámci oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Nejvíce diskutovanými podmínkami bylo zajištění bezpečného prostředí. To se skládá z několika dílčích složek, například kvalit facilitátora, složení skupiny nebo prostředí. Další často zmiňovanou podmínkou byla vhodnost situace, kdy je nutné vybalancovat její náročnost se schopnostmi skupiny, které se často odrážejí na jejich (zatím často) chybějících zkušenostech.

Má-li být učitel schopen se vyrovnat nárokům naší rychle se měnící společnosti, jedním z nezbytných kroků je naučit se reflektovat, spoléhat na *proces* než na neměnné znalosti, a tím získat *kompetenci růstu* (Korthagen a kol., 2011). Tato diplomová práce dává tedy prostor pro další zkoumání v oblasti zavádění metody Wanda do českého vzdělávacího systému, a to především na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy.

Seznam použitých informačních zdrojů

Použitá literatura

BAJEROVÁ, Kristýna. *Metoda Wanda jako prostředek učící se organizace v prostředí základní školy*. Praha, 2018. Diplomová práce. PedF UK.

BALIBANU, Codruta a kol., *Mezinárodní standard práce učitele a lektora RWCT*. RWCT, Kritické myšlení, 2007.

BOUD, David, KEOGH Rosmary a David WALKER. *Reflection: Turning Experience into Learning*. New York/London: Routledge, 2005. ISBN: 0-85038-864-3.

HARMER, Jeremy. *The Practice of English Language Teaching*. Edinburgh: Pearson, 2015. ISBN: 978-1-4479-8025-4.

IONESCU, Michaela a kol. *A systematic Approach to Quality in Early Childhood Services for Children from 3-10 years of age: Documentation Study on ISSA's Work on Quality Improvement*. Leiden: ISSA-International Step by Step Association, 2018.

KORTHAGEN, Fred a kol. *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2011. ISBN: 978-80-7315-221-5.

KORTHAGEN, Fred, KIM, Younghee a William GREENE a kol. *Teaching and Learning from Within: A Core Reflection Approach to Quality and Inspiration in Education*. New York/London: Routledge, 2013. ISBN: 978-0415522489

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. ISBN: 80-247-1362-4.

MORGAN, D. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Tišnov: Sdružení SCAN, 2001. 80-85834-77-4.

ORLAND-BARAK, Lily. *Learning to Mentor-as-Praxis Foundations for a Curriculum in Teaching Education*. New York: Springer, 2010. ISBN: 978-1-4419-0581-9.

PÍŠOVÁ, Michaela a Karolina DUSCHINSKÁ a kol. *Mentoring v učitelství*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN: 978-80-7290-589-8.

POL, Milan a Bohumíra LAZAROVÁ. *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy: Řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. Praha: Agentura Strom, 1999. Škola 21. ISBN: 80-86106-07-1.

SCHEPPER, Door a kol. *Wanda se setkává s ISSOU: Příručka pro facilitátory*. Gent, 2016. ISBN: 9781367542525.

SHARMAHD, Nima. *The Wanda Method: overview and steps forward*. ISSA Peer Learning Activities, 2019, (v tisku).

SPIPKOVÁ, Vladimíra, TOMKOVÁ Anna a kol. *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN: 978-80-7290-496-9.

SPIPKOVÁ, Vladimíra, TOMKOVÁ Anna, MAZÁČOVÁ, Nataša a Jana KARGEROVÁ a kol. *Klinická škola a její role ve vzdělávání učitelů*. Praha: Retida spol. s.r.o., 2015. ISBN: 978-80-7290-832-5.

STARÝ, Karel a kol. *Profesní rozvoj učitelů: Podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN: 978-80-246-2087-9.

STRAUSS, Anselm a Juliet CORBINOVÁ. *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert, 1999. ISBN: 80-85834-60-X.

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav. *Konstruktivismus ve vyučování českého jazyka na střední škole*. Praha, 2014. Disertační práce. PedF UK.

ŠVARÍČEK, R. a ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha : Portál, 2007. 978-80-7367-313-0.

TANKERSLEY, Dawn a kol. *Roads to Quality: Strengthening Professionalism in Early Childhood Education and Care System*. Ghent: International Step by Step Association, 2015.

TIMPERLEY, Helen. *Realizing the Power of Professional Learning*. England: McGraw Hill, 2011. ISBN: 978-0-335-24404-1.

TOMKOVÁ, Anna a kol. *Rámec profesních kvalit učitele: Hodnotící a sebehodnotící arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN: 978-80-87063-64-4.

ULIČNÁ, Klára. *Interkulturní komunikační kompetence: Rozvoj interkulturní komunikační kompetence studentů učitelství anglického jazyka*. Praha, 2016, Rigorózní práce. PedF UK.

Elektronické zdroje

CHIMES, Chompoo. *Appreciative Inquiry: 4 Steps to Creating your Dream Future* [online], Positive Psychology Program [cit. 20. 3. 2019]. Dostupné z: <https://positivepsychologyprogram.com/appreciative-inquiry/>

FAZIO, Xavier. *Teacher development using group discussion and reflection*, 2009 [online] 10:4 Reflective Practice. [cit. 20. 1. 2019]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/14623940903138407>

FITZGERLAD, Gearoid a Michael HUNTER. *Organising and Evaluating a Balint group for trainees in psychiatry*, 2003, [online] 27 Psychiatric Bulletin. [cit. 5.11. 2018]. Dostupné z: https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/BD635F5C2E35E472597999ACD3ECE5D7/S0955603600003469a.pdf/organising_and_evaluating_a_balint_group_for_trainees_in_psychiatry.pdf

GLAZER, Courtney, ABBOTT, Lynda a Judith HARRIS. *A teacher Developed proces for collaborative professional reflection*, vol. 5/1/2014, [online] Reflective Practice. [cit. 6. 12. 2018]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/1462394032000169947>

Hledání skrytých kvalit: Rozhovor s Fredem Korthagenem, 19/1/2014, [online] Studia pedagogika. [cit. 15. 2. 2019]. Dostupné z:

https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/130004/1_StudiaPaedagogica_19-2014-1_9.pdf?sequence=1

JANÍK, Tomáš, PÍŠOVÁ, Michaela a Vladimíra SPILKOVÁ. *Standardy v učitelské profesi*. vol. 8/3/2014, Orbis Scholae, [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze [cit. 10. 11. 2018]. Dostupné z: https://www.cupress.cuni.cz/ink2_stat/dload.jsp?prezMat=103709

KOHNNOVÁ, Jana a kol. *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání*, 2012, [online] Praha: Univerzita Karlova [cit. 20. 9. 2018]. Dostupné z: https://uprps.pedf.cuni.cz/UPRPS-367-version1-profesni_rozvoj_ucitelu_a_cile.pdf

Kompetentní učitel 21. století: *Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA*, 2012, [online] Začít spolu. [cit. 1. 12. 2018]. Dostupné z: <http://zacitspolu.eu/images/kompletniucitel.pdf>

Národní zpráva TALIS 2013, 2014, [online] Česká školní inspekce. [cit. 10. 11. 2018]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/TALIS/Narodni-zpravy/Narodni-zprava-TALIS-2013>

ONCHWARI, Grace, ONCHWARI, Jacqueline a Jared KEENGWE. *Teaching the Immigrant Child: Application of Child Development*, 2008, [online] vol. 36, Early Childhood Education Journal, [cit. 12. 2. 2019]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s10643-008-0269-9>

SALINSKY, J. *A very short introduction to Balint groups*, The Balint Society, 2009, [online] [cit. 15. 2. 2019] Dostupní z: <https://balint.co.uk/about/introduction/>

SCHULMAN, Lee a Judith SCHULMAN. How and what teachers learn: a shifting perspective, 2004, [online] Journal of Curriculum Studies, 36:2 [cit. 15. 11. 2019]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/0022027032000148298>

Standard v otázkách a odpovědích, [online] MŠMT. [cit. 20. 9. 2018]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/standarducitele/standard-v-otazkach-a-odpovedich>

TOMKOVÁ, Anna a kol. *Rámcem profesních kvalit učitele: Hodnotící a sebehodnotící arch*, 2012, [online] Praha: Národní ústav pro vzdělávání [cit. 20. 1. 2019]. Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/08_Ramec_profesnich_kvalit_ucitele.pdf

Wanda [online] [cit. 15. 2. 2019]. Dostupné z: <http://wanda.community/wanda-en/>

Zákony

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, 2004 [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [cit. 5. 12. 2018]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Dostupné standardy v českém vzdělávacím prostředí (vybrané části o profesním rozvoji)

Příloha č. 2 – Pracovní list pro fázi perspektiv

Příloha č. 3 – Záznam z pozorování zpracovaný podvojným deníkem

Příloha č. 4 – Ukázka dotazníku pro facilitátory

Příloha č. 5 – Ukázka dotazníku pro studenty

Příloha č. 6 – Záznam polostrukturovaného hloubkového rozhovoru s facilitátorem

Příloha č. 7 – Záznam průběhu ohniskové skupiny

Příloha č. 8 – Myšlenková mapa ohniskové skupiny

Příloha č. 9 – Shrnutí myšlenek z ohniskové skupiny pomocí metody RWCT – diamant

Příloha č. 10 – Záznam z nestrukturovaného hloubkového dotazníku