

TECHNIKY KOLEGIÁLNÍHO SDÍLENÍ VE ŠKOLSTVÍ OČIMA ŠKOLNÍCH PSYCHOLOGŮ A PSYCHOLOŽEK

HELENA FRANKE, ANNA VOZKOVÁ

Abstrakt: 169 školních psychologů a psycholožek se účastnilo dotazníkového šetření v rámci výzkumu technik kolegiálního sdílení ve školství. Šetření bylo součástí výzkumného projektu „Supervize – prevence učitelského vyhoření“. Cílem studie bylo zjistit, jakou roli hrají školní psychologové a psycholožky v poskytování kolegiálního sdílení na školách a jaký k němu mají postoj. Pro účely výzkumu byl vytvořen dotazník, který zahrnoval i možnost kvalitativních odpovědí. Organizované formy kolegiálního sdílení (supervize, intervize) probíhaly pouze na 21 % sledovaných škol. 90 % psychologů a psycholožek je ale považuje za důležité a domnívají se, že tyto postupy by měly být ve školství zaváděny. Za hlavní překážky v rozšíření profesního sdílení považují nezáměr vyučujících a nedostatek času. Školní psychologové projevují zájem o vlastní supervizi a další vzdělávání v oblasti vedení supervizních technik.

Klíčová slova: supervize; intervize; kolegiální sdílení; vyhoření; školství; školní psychologie

Collegiate sharing techniques in education through the eyes of school psychologists

Abstract: 169 school psychologists participated in a questionnaire survey asking them about collegial sharing techniques in educational setting. The survey was part of the research project “Supervision – prevention of teacher burnout”. The aim of the study was to find out if school psychologists play a role in providing collegial sharing in schools and their attitude towards it. A questionnaire was created for the purposes of the research, it included quantitative and qualitative answers.

Organized forms of collegial sharing (supervision and intervision) took place in only 21 percent of the monitored schools. However, 90 percent of participating school psychologists considered them important, and they believe that these techniques should be introduced to schools. They see the lack of time and interest in teachers as the main obstacles to the spread of these techniques in educational settings. School psychologists were interested in their own supervision and training in conducting of supervision or intervision.

Key words: supervision; intervision; collegial sharing; burnout; education; school psychology

<https://doi.org/10.14712/23366486.2022.1>

1. Učitelství profesní rozvoj

Techniky kolegiálního sdílení jsou jednou z metod, kterou je možné využít v rámci učitelství profesního rozvoje. Učitelství profesní rozvoj není jen o tom, aby se vyučující naučili, jak správně učit a předávat poznatky. Jeho novější definice a pojetí se shodují v tom, že zahrnuje různé elementy a faktory a je nutné, aby rozvoj probíhal v kolektivu a vyučující měli možnost komunikovat s dalšími kolegy (Avalos, 2011).

Jako příklad definice je možné uvést, že učitelství profesní rozvoj je „komplexní proces, který vyžaduje kognitivní a emoční zapojení vyučujícího individuálně i kolektivně, dále vyžaduje jeho kapacitu a ochotu prozkoumávat, kde on sám stojí, jaká jsou jeho přesvědčení a hledat vhodné alternativy pro zlepšení nebo změnu“ (Avalos, 2011, str. 10).

Guskey (2002) ve svém modelu učitelství změny uvádí, že profesní rozvoj vede u vyučujících nejprve k dílčím změnám toho, jak pracují ve třídě, což se obvykle odráží ve zlepšování žákovských výsledků v jednotlivých oblastech výuky. Následně profesní rozvoj přináší komplexnější změny v postojích a vnitřních přesvědčeních vyučujících, díky čemuž se jejich výchovně-vzdělávací postupy stávají systematictější, citlivější na konkrétní pedagogické podmínky a potřeby a úžeji vztažené k jejich profesní identitě (Guskey, 2002).

Clarke & Hollingsworth (2002) rozvinuli model učitelství vývojových změn do tzv. propojeného modelu (*Interconnected Model*), který předpokládá, že změna je zprostředkována *reflexí učitele* a tzv. *ztvárněním/zakotvením* (soubor všeho, co učitel ví, čemu věří a co prožil). Podle tohoto modelu se vývojové změny v rámci efektivního profesního rozvoje dějí zároveň ve čtyřech oblastech: osobní oblast, praxe (profesní experimentování), důsledky (pro vyučujícího významné výsledky) a externí oblast (zdroje informací a podpora) (Clarke & Hollingsworth, 2002). Poslední jmenovaná oblast zdůrazňuje, že pro vývojové změny u vyučujících je důležité i jejich okolí, včetně učitelství sboru.

Z výše zmíněného tak vyplývá několik důležitých závěrů, zaprvé profesní rozvoj slouží nejen k osvojování nových učitelství znalostí a dovedností, ale jeho důležitou součástí musí být i posilování sebereflexe vyučujících. Zadruhé profesní rozvoj neprobíhá pouze individuálně, ale důležité je i zapojení kolegů. Na profesní sebereflexi a kolegiální sdílení se tak zaměříme v dalších částech, protože jsou to důležité podmínky pro zvyšování kompetencí.

2. Učitelství sebereflexe

Prozkoumávat své postoje, postupy a přesvědčení vyžaduje od vyučujícího schopnost dobré sebereflexe. Reflexe je důležitá, protože se ukazuje, že jedinec se nutně nemusí učit ze svých zkušeností, především pokud o nich nepřemýšlí nebo nepřebírá odpovědnost za to, že vznikly (Van Gyn, 1996). Učitelství sebereflexe je však termín, který nemá v pedagogickém prostředí zcela ustálené pojetí. Objevují se tak rozdíly mezi autory nejen v pojmenování, ale i v tom, jak si tento pojem vysvětlují a co podle nich zahrnuje (Farrell & Jacobs, 2016).

Van Gyn (1996) hovoří o tom, že reflektivní praxe je **naučená schopnost** a k jejímu rozvinutí je potřeba, aby jedinec s ní měl dostatek zkušeností a měl možnost získat potřebné množství zpětné vazby z okolí. Pro ukotvení je dobré zmínit práci Johna Deweyho,

kteřý se reflexí zabýval ve známé knize *How we think* (prvně vydané v roce 1910). Jeho myšlenky rozšiřuje a shrnuje Rodger (2002, str. 845) a uvádí 4 důležitá kritéria charakterizující reflexi:

- Reflexe je proces, během kterého se **vytváří význam**. Význam posouvá jedince od jedné zkušenosti k další. Díky němu také máme lepší porozumění tomu, jak spolu zkušenosti souvisí a jak souvisí s jinými situacemi a myšlenkami.
- Reflexe je **systematická**, nikoliv *ad hoc*. Jedná se o způsob uvažování, který je na individuální rovině ekvivalentem vědeckého poznávání.
- Reflexe by měla probíhat v **kontaktu s druhými lidmi** (během komunikace se například musíme více soustředit, abychom se pro ně vyjádřili srozumitelně, a více o tématu přemýšlíme).
- Reflexe vyžaduje, aby probíhala v prostředí, kde je hodnotou **osobní a intelektuální rozvoj**.

Co se tedy konkrétně miní tím, že učitel provádí sebereflexi? Marcos a kol. (2011) uvádí, že jde o mentální snahu řešit problémové situace. Svendsen (2016) zdůrazňuje, že reflektující učitel se zpětně dívá na svou praxi a dělá z ní pro sebe objekt kritického myšlení.

Zásadní podmínkou toho, aby učitel mohl reflektovat, je jeho **připravenost na reflexi** (Rodger, 2002). To zahrnuje určité nastavení učitele, který by měl mít následující charakteristiky (Rodger, 2002; Farrell & Jacobs, 2016):

- zvědavost a entuziasmus pro učení, touhu růst a zlepšovat se
- nezávislost na přijetí (učitel by neměl být zúzkostněn tím, jak ho budou druzí posuzovat, dokáže se soustředit na to, co je důležité)
- otevřenost (novým pohledům a postojům, rozdílným názorům, dokáže uznat chybu)
- zodpovědnost, uvědomuje si dopady svého chování

Je jisté, že výše uvedené charakteristiky jsou spíše ideálním předpokladem a reální vyučující nemusejí všechny splňovat. Nejde o to, že by takoví museli už „od přírody“ být. Je možné a určité i žádoucí postupně je u nich rozvíjet, aby byla jejich sebereflexe co nejefektivnější.

2.1 SDÍLENÍ PROFESNÍCH ZKUŠENOSTÍ

Z výše uvedeného tedy mimo jiné vyplývá, že pro úspěšné a efektivní zlepšování schopnosti sebereflexe je potřeba, aby vyučující mohli reflektovat a sdílet s dalšími kolegy. K tomu je potřeba, aby se vyučující mohli vzájemně potkávat.

Různé společné aktivity umožňují vyučujícím, aby se lépe poznali, sdíleli své pocity a zkušenosti a budovali komunitu ve škole. To jim může pomoci zmírnit stres, naučit se společně lépe komunikovat a spolupracovat a prohloubit svůj emoční závazek k práci (Jarzabkowsky, 2002; Sasson & Somech, 2015).

Setkávání, které vede ke sdílení pocitů a zkušeností mezi vyučujícími, může ve školách probíhat buď neformálně, nebo formálně. **Neformální setkávání** představují jak běžné kontakty v průběhu pracovních dnů (např. rozhovory v kabinetech), tak mimopracovní aktivity (např. sport, oslavy). Podle Mawhinneyové (2010) i Liebermana (2000) jsou neformální setkávání v učitelském kolektivu s dostatečně pozitivními vztahy velmi přínosná, a to jak pro jejich silnou učitelskou identitu a pocit závazku k učitelské komunitě, tak pro praktické zvládnutí profesních nároků. Ze své podstaty jsou však spíše

nepravidelná, účast na nich je dobrovolná nebo dokonce jen pro některé vybrané vyučující, což vede k tomu, že se případné pozitivní výsledky nemusejí promítnout do celého učitelského sboru.

Druhou možností jsou tedy **formální setkávání**, ta jsou organizována většinou vedením školy, typicky jsou pravidelná, povinná a jejich náplň je přímo zaměřena na témata spojená s prací. Jedná se většinou o různé **porady** (učitelského sboru, ročníkové, ohledně učiva apod.), které podle Leonarda a Leonarda (2003) tvoří nejčastější setkání, která předpokládají učitelskou spolupráci nebo k ní mají směřovat. Jejich účelem je hlavně předávání informací a osvojování nových profesních znalostí či dovedností.

Formální setkání mohou být zaměřena i na **sdílení profesních zkušeností** ať už cíleně, nebo implicitně. Cílená setkání zaměřená výhradně na sdílení jsou méně frekventovaná a patří k nim např. intervize, supervize, balintovské skupiny, případové konference apod. Všechny tyto techniky mají společného jmenovatele. Tím je strukturovaná komunikace o různých pedagogických situacích ve snaze porozumět jejich průběhu, získat nad nimi nadhled a vyvarovat se případných chyb v obdobných situacích, které nastanou v budoucnosti.

Pokud v rámci učitelského kolektivu dochází k nějaké formě kolegiálního sdílení profesních zkušeností¹, je to považováno jak za výsledek, tak za podmínku profesního rozvoje (Sales a kol., 2017). Jinými slovy, efektivní profesní rozvoj vede vyučující k přesvědčení, že vzájemné sdílení s kolegy je prospěšné, a zároveň pokud ke sdílení dochází, pomáhá to vyučujícím inspirovat se v pedagogických postupech a prohlubovat svoji sebereflexi.

I přestože školy mohou ke sdílení zkušeností využívat různé metody (v závislosti na potřebách a možnostech dané školy a vyučujících), jejich přínosy mohou být podobné. V literatuře se můžeme setkat například s následujícími přínosy:

- Kolegiální sdílení může představovat místo, kde vyučující mohou uvolnit nahromaděný stres, vyjádřit své emoce a zároveň se dozvědět více o sobě (Glazer a kol., 2004; Farrell & Jacobs, 2016; Birchak a kol. 1998).
- Skupina kolegů, pokud se v ní cítíme bezpečně, představuje dobré místo pro reflexi (Rodgers, 2002).
- Kolegiální sdílení může pomáhat rozvíjet vztahy a kolegiálnost na pracovišti (nemělo by však sloužit jako záchrana rozvrácených kolektivů) (Farrell & Jacobs, 2016; Birchak a kol. 1998).
- Učitelství je stresující a náročné povolání, kolegiální sdílení tak může přinášet vyučujícím i potřebnou podporu a povzbuzení, například v tom, aby zkoušeli nové metody a postupy.

2.2 KOLEGIÁLNÍ SDÍLENÍ A JEHO HISTORIE V ČR

Jak již bylo zmíněno výše, pokud hovoříme o technikách kolegiálního sdílení, máme tím na mysli různé metody, jejichž cílem je sdílení zkušeností a pocitů mezi vyučujícími. Nejčastěji se jedná o supervizi.

Slovo supervize může vyvolávat představu, že jejím cílem je kontrola nebo dozor. Představu umocňuje jistě slovo „super“, které znamená nadřazený nebo nejvyšší. Moderní

¹ Kolegiální profesní sdílení zahrnuje mnoho forem již zmíněných, v zahraniční literatuře se můžeme setkat také s termíny jako *profesní reflektivní skupiny* (Glazer a kol., 2004), *učitelské reflektivní skupiny* (Farrell & Jacobs, 2016) či *učitelské studijní skupiny* (Birchak a kol. 1998).

pojetí supervize je však založeno na bezpečném a laskavém vztahu mezi profesionály, jehož cílem má být rozvoj profesních dovedností příjemce služby. Supervizi jako formu vzdělávání začali využívat nejdříve psychoanalytici a později i tvůrci vzdělávacího systému SUR – Skála, Urban, Rubeš (Tošner, 2017).

V té době vycházeli zejména z formátu balintovských skupin, které zavedl v padesátých letech dvacátého století ve Velké Británii Michael Balint. Psychoterapeut maďarského původu začal vzdělávat manželské poradce a lékaře formou strukturovaných seminářů (Pačesová, 2004). Jejich cílem bylo umožnit odborníkům nahlédnout, jakým způsobem prožívají případy ze své praxe. Později v průběhu šedesátých let se model, který dnes nazýváme balintovské skupiny, rozšířil i mimo lékařské prostředí (Pačesová, 2004).

V oblasti školství se supervize vyvíjí od roku 2003. Tehdy se skupina absolventů výcvikového programu ve skupinových formách práce s dětmi a mládeže (jedna z větví SUR) rozhodla podat projekt na MŠMT s cílem vzdělávat se v supervizi (Masáková, 2008). Pedagogicko-psychologická poradna Praha 1, 2 a 4 byla jednou z prvních, která poskytovala supervize pracovníků ve školství. V současnosti stále zdarma nabízejí supervizi vyučujícím, školním psychologům a asistentům pedagoga.

Kromě externího poskytování supervize pracovníkům ve školství se v posledních dvou desetiletích rozšiřují formy kolegiálního sdílení i přímo v prostředí školy. Rozvoj této služby má pravděpodobně více důvodů:

1. Obecná **expanze supervizních technik** do dalších odvětví pomáhajících profesí.
2. Rozšíření působnosti **školních psychologů**. Ti mají k formátu skupinového sdílení a k reflexi vnitřních prožitků profesně blíže než vyučující. Přestože v náplni práce školních psychologů mají převahu činnosti se žáky, rodiči a třídami, podpora ostatních členů pedagogického sboru tam také patří².
3. Samotná **náročnost učitelské profese**. O té se dlouhodobě hovoří jak ve veřejném prostoru, tak i v odborných kruzích.

Náročná je zejména mnohočetnost pedagogického vztahu vyučující–žák–rodiče–kolegové, ale i pravidelné přípravy a organizace vyučování, administrativa, pracovní podmínky, spolupráce a vztahy na pracovišti nebo malá sociální prestiž povolání. Pokud jsou potřeby vyučujících v těchto oblastech dlouhodobě neuspokojovány, může to vést ke zvýšenému stresu, který ovlivňuje psychickou pohodu a profesní spokojenost. Dlouhodobý stres může pak vyústit až k profesnímu vyhoření. To, že je vyhoření reálnou hrozbou českého školství, dokazují i výsledky výzkumů na toto téma, které uvádějí výskyt syndromu vyhoření mezi 10–20 % vyučujících (Žídková & Martinková, 2003; Kusák & Urbanová, 2009). Nejnovější výzkum v této oblasti zjistil, že 19 % vyučujících příznaky vyhoření vykazuje a 65 % je vznikem syndromu ohroženo (Smetáčková a kol., 2019).

2.3 ŠKOLNÍ PSYCHOLOGOVÉ A JEJICH ROLE

Jakou roli mohou hrát školní psychologové v kolegiálním sdílení? Tato otázka je zatím méně výzkumně podložena, i proto jsme se na ni v našem výzkumu zaměřili. V zatím existujících výzkumech se můžeme dozvědět, jakou roli by podle různých aktérů měl mít nebo má školní psycholog obecně. Uvedené články jsou ze zahraničních studií, protože zde má pozice školního psychologa delší a více ukotvenou tradici.

² Viz vyhláška MŠMT č. 72/2005 Sb., která byla novelizována vyhláškou č.197/2016 Sb.

Hagemeier a kol. (1998) zjistili, že vyučující v USA měli tendenci vnímat školního psychologa spíše jako návštěvníka než jako dalšího člena učitelského sboru (uvedla to tak více než polovina respondentů). Rozdělení činností u psychologů by podle nich ideálně mělo být věnováno nejvíce preventivním aktivitám, dále intervencím u problémového chování a nejmenší část na konzultace. Zajímavé je však zjištění, že skoro 50 % respondentů by chtělo, aby školní psycholog byl zapojen do učitelského sboru a celkově do komunity a organizoval rozvojové aktivity a tréninky pro učitele a rodiče.

To je částečně v rozporu s o něco mladším, opět americkým, výzkumem od Watkinse a kol. (2001). Ti zkoumali nejdůležitější role školních psychologů podle vnímání učitelů a asistentů. Jako nejdůležitější se podle nich jeví diagnostika a hodnocení žáků, speciálně pedagogické intervence, konzultace a poradenství, krizová intervence a zvládání chování. Naopak rozvoj učitelského sboru se umístil až na posledním místě a byl považován za jenom trochu důležitý.

Co by vyučující od školních psychologů chtěli a očekávali v rámci profesního rozvoje, není tak úplně jisté. Je možné, že ani sami nevědí, co by jim v tomto ohledu mohli psychologové nabídnout nebo že se domnívají, že je důležitější, aby pracovali více se žáky a žákyněmi.

Shirberg (2007) však upozorňuje na to, že školní psychologové mohou mít v rámci školy určitou transformativní roli. Pokud dobře a široce analyzují školní procesy a pokoušejí se hledat způsoby, jak je lépe nastavit, mohou mít potenciálně vliv na celou školu a všechny studenty. Důležité je podle autora, aby se pokoušeli o změnu v rámci širšího školního systému, což s sebou však může přinášet překážky a odpor.

To vyžaduje od školních psychologů určitě vedoucí nastavení a částečně je to vytrhává z učitelského sboru, a mohou se díky tomu dostávat do odlišné pozice ve škole na rozdíl od ostatních vyučujících. Tento rozpor mezi tím „být součástí sboru“ a „být pozorujícím a vedoucím jedincem“ se ukázal i v přemýšlení studentů psychologie o práci školního psychologa. Studenti z Řecka ve výzkumu charakterizovali školního psychologa ve dvou rovinách: jako člena školního týmu, který se spolu s ostatními snaží o dosažení vzdělávacích cílů u žáků. Ale také jako vzdáleného člena, který více pozoruje procesy ve škole a je připraven poskytnout své služby, pokud je to potřeba (Poulou, 2003).

I jako člena učitelského sboru ho však studenti vnímali jako vedoucí osobnost více než běžného učitele, což však může být v rozporu s názory učitelů, kteří se domnívají, že školní psycholog je na stejné úrovni jako oni (Poulou, 2002).

Z výše uvedeného vyplývá, že školní psycholog má v rámci školy specifickou pozici, může pro něj být jednodušší snažit se zavést některé změny než pro běžného učitele a může si také více všimnout, co by škola a její vyučující mohli potřebovat díky svému možnému nižšímu zainteresování do školních procesů a díky tomu většímu nadhledu. To se jeví jako případná dobrá výchozí pozice pro zavedení technik kolegiálního sdílení, ke kterým mohou mít školní psychologové bližší vztah než běžní vyučující.

3. Výzkum

3.1 PŘEDSTAVENÍ VÝZKUMU

Jeden z posledních výzkumů zaměřených na syndrom vyhoření mezi vyučujícími zjistil, že na psychické pohodě vyučujících se podílí významně celkové klima školy, vztahy na pracovišti a kolegiální podpora (Smetáčková a kol., 2019). Zároveň se v něm také ukázalo, že školy s dobrými vztahy a dobrým klimatem častěji využívají nějaké formy skupinového kolegiálního sdílení. Toto zjištění bylo inspirací pro vznik nového výzkumného projektu týmu pracovníků na Katedře psychologie PedF UK v Praze. Navazující projekt „*Supervize – prevence učitelského vyhoření*“³, se tak soustředil na detailnější prozkoumání supervize a dalších technik kolegiálního sdílení na českých školách.

Jeho cílem bylo komplexní zmapování zavádění a průběhu supervize v prostředí českých škol, a to z hlediska všech aktérů – tedy poskytovatelů (supervizorů), vedení škol, vyučujících a školních psychologů/psycholožek. Původní záměr byl směřován převážně na supervizi, postupně však bylo zjištěno, že v rámci českého školství jsou využívány i další techniky kolegiálního sdílení, a proto byl cíl rozšířen např. i o intervizi, mentoring, balintovskou skupinu apod.

Zde prezentovaná studie představuje dílčí část tohoto výzkumu, která se zaměřila na školní psycholožky a psychology a jejich roli v poskytování kolegiálního sdílení na školách.

Naše **výzkumné otázky** byly následující:

- 1) Jaká je náplň práce školních psychologů? Věnují se také skupinové práci s vyučujícími?
- 2) Jak školní psychologové a psycholožky vnímají techniky kolegiálního sdílení ve školách?
- 3) Jaké překážky se mohou objevit při zavedení kolegiálního sdílení z pohledu školních psychologů?
- 4) Jaký je pohled školních psychologů a psycholožek na externí supervizi a interní supervizi? Kdo by podle nich měl setkání vést?

3.2 METODOLOGIE

Výzkumný vzorek zapojený do dotazníkového šetření tvořilo 169 školních psychologů a psycholožek, 151 žen a 18 mužů. 135 z nich pracovalo na základní škole a 34 na střední škole nebo víceletém gymnáziu. V průměru navštěvovalo jejich školy okolo 530 žáků, nejpočetnější škola čítala 1 180 žáků. Nejčastěji byli zaměstnání na poloviční úvazek (84 osob). Plný úvazek mělo 61 osob. Téměř polovina vzorku (47 %) byla na škole prvním psychologem/psycholožkou. Zároveň bylo zjištěno, že průměrná délka praxe na dané škole byla 3,8 roku. Z velké části se tedy jednalo spíše o začínající kolegy a kolegyne, kteří stále svou pozici na škole vyladřovali.

Školní psychologové a psycholožky byli osloveni prostřednictvím databáze NÚV. Byli požádáni o vyplnění **on-line dotazníku**, který obsahoval 31 položek a jeho vyplnění trvalo přibližně 15 minut. Dotazník byl sestaven pro účely tohoto výzkumu. Jednotlivé položky zahrnovaly základní demografické údaje, informace o vzdělání a délce praxe

³ Projekt a tento text byl finančně podpořený Technologickou agenturou ČR (projekt TL 01000399).

nebo o charakteristice školy (typ, velikost školy apod.), na které psychologové působí.

Důležitými položkami byly informace o velikosti úvazku školního psychologa na dané škole, počet let praxe na škole a jak dlouho je pozice na škole zavedena. Další otázky se soustředily na zmapování podílu práce školního psychologa nebo psychologů s vyučujícími, na jejich postoj k technikám kolegiálního sdílení, jejich reálné využívání v praxi a případné vnímané překážky a výzvy v zavádění do praxe škol.

Při tvorbě dotazníku jsme vycházeli z obecných poznatků o profesi školních psychologů a psychologek (Štech & Zapletalová, 2013) a ze zjištění předchozího výzkumného projektu „Učitelské vyhoření“ (Smetáčková et al., 2019).

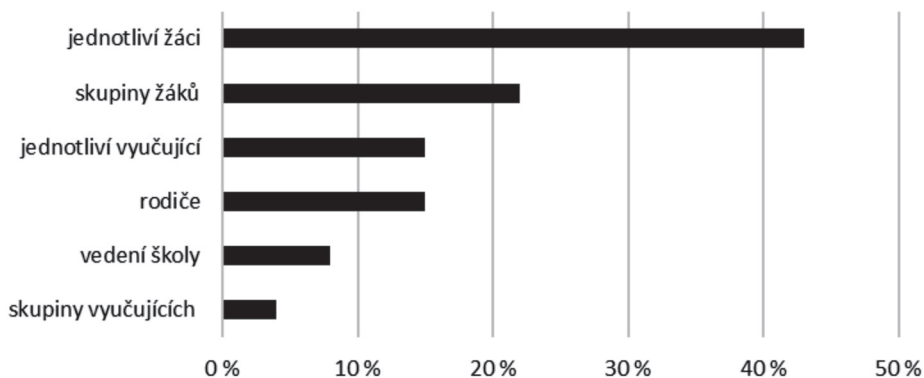
Data byla zpracována pomocí deskriptivních statistických metod (průměr, medián směrodatná odchylka) a také kvalitativně pomocí tematické analýzy.

3.3 VÝSLEDKY

3.3.1 Činnosti školních psychologů a psychologek

S ohledem na téma výzkumu nás zajímalo, zda a v jakém rozsahu školní psychologové a psychologky pracují s vyučujícími, jakým tématům se věnují a s jakými zakázkami se na ně vyučující obrazejí.

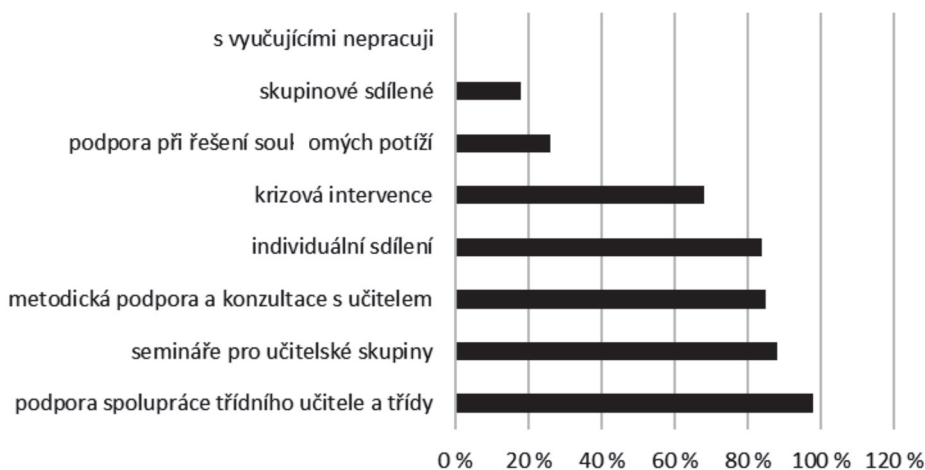
Požádali jsme je o odhad procentuálního podílu přímé práce. Ze šetření vyplynulo, že největší podíl přímé práce psychologů a psychologek tvoří práce s dětmi (individuální v průměru okolo 43 %, skupinová v průměru 22 %). 15 % tvoří práce s jednotlivými vyučujícími a pouze 4 % podílu práce tvoří skupinová práce s vyučujícími. V průměru 8 % podílu práce se týká vedení školy a 15 % práce s rodiči (graf č. 1).



Graf 1: Přehled aktivit s klienty, kterým se školní psychologové/psycholožky ve škole věnují (v %)

Další otázka směřovala na typ aktivit, které školní psychologové a psychologky poskytují vyučujícím (graf č. 2). Respondenti měli možnost označit z nabídky osmi činností, které vyučujícím nabízejí, a to bez ohledu na časovou náročnost. Číselný údaj představuje procento osob, které uvedly, že aktivitu vyučujícím nabízejí. Ve vzorku nebyl nikdo, kdo by s vyučujícími nepracoval.

Nejčastěji se věnovali tématům spojeným s třídnictvím, dále následovalo pořádání seminářů pro učitelské skupiny, metodická podpora a konzultace s učitelem a individuální sdílení. Výrazně méně poskytovali školní psychologové a psycholožky vyučujícím krizovou intervenci, a ještě méně se na ně vyučující obraceli se soukromými problémy. **Skupinové sdílení pro vyučující bylo v našem výzkumném vzorku nejméně realizovanou aktivitou.**



Graf 2: Podíl psychologů nabízejících danou aktivitu vyučujícím (v %)

3.3.2 Důležitost kolegiálního skupinového sdílení ve škole

Přestože školní psychologové a psycholožky uvedli, že se skupinovému sdílení s vyučujícími věnují ve své praxi minimálně, **90 % z nich tvrdilo, že skupinové kolegiální sdílení považují za důležité** (graf 3).

Důležitost kolegiálního sdílení odůvodňovali v kvalitativní části dotazníku výroky, které byly rozděleny do tematických kategorií (pro přehlednost uvádíme pouze příklady výroků):

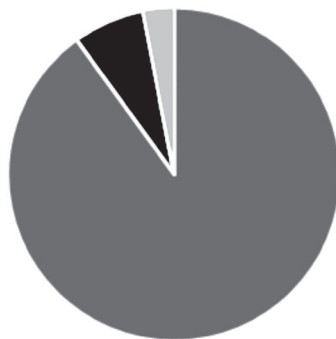
- **zlepšuje profesní dovednosti vyučujících (jak učit)**
Sdílení může přinést např. inspiraci (do další práce), pocit, „že v tom nejsem sám“.
- **pomáhá vyučujícím zvládnout náročné nebo konfliktní situace, zlepšuje sebereflexi a komunikační schopnosti jedince**
*Učitelství je osamocené povolání a všechny nezpracované frustrace si učitelé nesou s sebou, což potom ovlivňuje vztah k dětem.
Je to způsob, jak předávat informace a lépe porozumět problematice, tedy motivům, důsledkům a řešením.*
- **podporuje spolupráci a komunikaci v rámci týmu**
Tým školy má možnost poznat se navzájem, vzájemně se podpořit a předcházet potížím nebo nedorozuměním.
- **ve výsledku pozitivně ovlivňuje prospěch a chování žáků**
Profesní sdílení je přínosné jak pro vyučující, tak pro žáky a vedení školy.

- **je to nezbytný prostředek profesního růstu, jehož zavedení má být podpořeno vedením škol**

Skupinové sdílení je na většině škol v ČR hrubě podceňováno. Považuji za klíčové, aby sdílení probíhalo v přátelském prostředí, řízeně (aby nedocházelo k pusté kritice nebo zesměšňování problémů druhých).

Klíčová je podpora vedení školy, které bude skupinové sdílení pedagogů považovat za nezbytné a vytvoří pro to pedagogům odpovídající podmínky.

Ti, kteří kolegiální sdílení nepovažovali za důležité, ve svých volných výpovědích uváděli pochyby nad tím, zdali se mohou vyučující v intervizní nebo supervizní skupině cítit dostatečně bezpečně a komfortně.



■ rozhodně/spíše ano ■ rozhodně/spíše ne ■ bez odpovědi

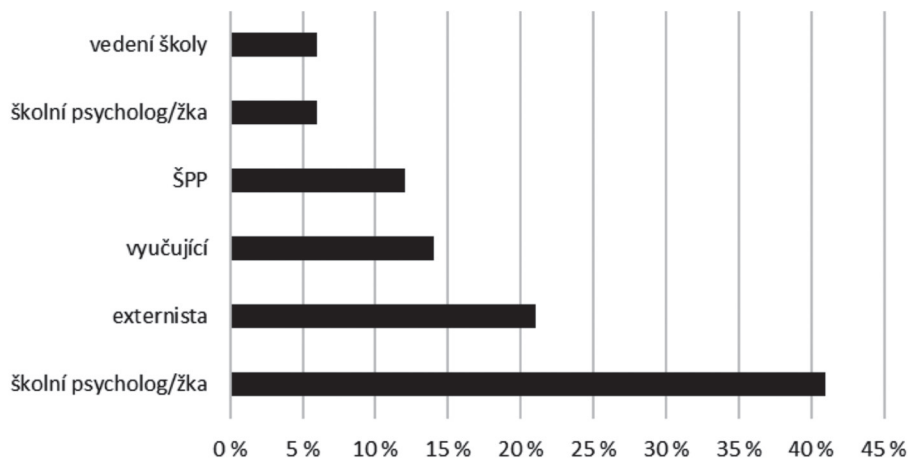
Graf 3: Důležitost skupinového profesního sdílení (supervize, intervize) ve školství (v %)

3.3.2 PŘEKÁŽKY ZAVEDENÍ KOLEGIÁLNÍHO SKUPINOVÉHO SDÍLENÍ

Přestože většina školních psychologů a psycholožek hodnotila profesní skupinové sdílení za přínosné, probíhaly tyto organizované aktivity pouze na 21 % škol. Tato setkání vedli nejčastěji školní psychologové nebo psycholožky (41 %), pak externisté (21 %), dále se ve vedení střídali vyučující (14 %) nebo další pracovníci ŠPP (12 %). Kombinovaná forma vedená školní psycholožkou a externím supervizorem byla zaznamenána v 6 % případech a na 6 % škol vedl sdílení někdo z vedení školy.

Na převážné většině škol (79 %) kolegiální sdílení nebylo využíváno, většina zde působících školních psychologů a psycholožek (86 %) však vyjádřila přání, aby bylo na škole zavedeno.

Zajímalo nás také, co vnímají školní psycholožky a psychologové jako překážky při skupinové práci s vyučujícími. Respondenti byli požádáni o hodnocení osmi potenciálních překážek skupinové práce s vyučujícími (pomocí pětibodové škály). Největší překážkou byl v očích psychologů a psycholožek **nedostatek času a nezáměr ze strany vyučujících**. Chybějící supervize či jiná externí podpora pro samotné psychology byla vnímána jako třetí největší překážka, což poukazuje na rezervy v dalším specializačním vzdělávání těchto odborníků. Na dalších místech následovala nedůvěra ze strany vyučujících, nedostatek



Graf 4: Vedení kolegiálního sdílení ve škole (v %)

času v rámci úvazku psychologa nebo psycholožky, nedostatek zkušeností a malá podpora vedení. Samotná náročnost problémů, se kterými se vyučující na psychologa nebo psycholožku obracejí, byla vnímána jako překážka nejmenší.

Tabulka 1: Průměrné hodnocení překážek skupinových aktivit (1 – nevnímám jako překážku, 5 – považuji za velkou překážku)

Překážky	Průměr
Nedostatek času na straně vyučujících	3,66
Nezájem ze strany vyučujících	3,26
Chybějící supervize/jiná podpora pro šk. psychologa/psycholožku	2,96
Nedůvěra ze strany vyučujících	2,70
Nedostatek času v rámci úvazku šk. psychologa/psycholožky	2,66
Nedostatek zkušeností šk. psychologa /psycholožky	2,23
Nedostatečná podpora ze strany vedení školy	1,88
Náročnost problémů, se kterými vyučující přicházejí	1,71

3.3.3 VEDENÍ SKUPINOVÉHO SDÍLENÍ

Z další otázky vyplynulo, že pouze 7 % respondentů se cítí k poskytování technik skupinového sdílení rozhodně kompetentních a 38 % spíše kompetentních. 38 % respondentů by mělo zájem o výcvik v této oblasti. Je nutno připomenout, že většinou se jednalo o školní psychology a psycholožky, kteří jsou na začátku své profesní kariéry.

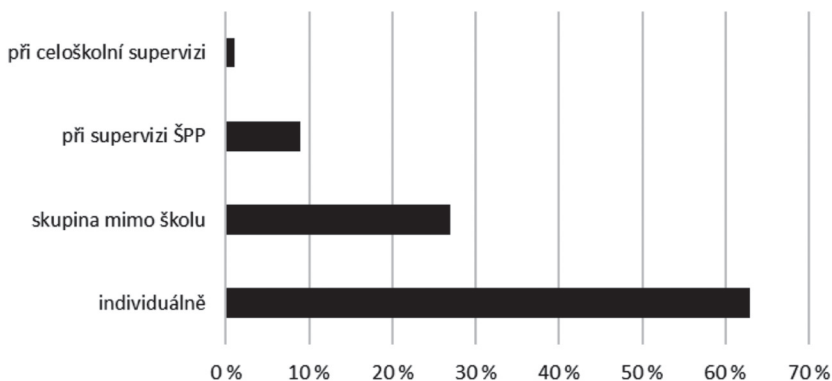
Rozhodně ano nebo spíše ano by chtělo supervizi nebo intervizi na škole vést 21 % respondentů. **Výhody poskytování kolegiálního sdílení internistou** vidí v dostupnosti a možnosti flexibilního reagování na potřeby vyučujících. Školní psycholog nebo psycholožka jsou ve škole přítomni a schůzku si s nimi může vyučující dohodnout velmi rychle. Další výhodou je obeznámenost s prostředím a aktéry. Respondenti uváděli, že mají se svými kolegy již vybudované bezpečné vztahy, které podporují sdílení.

Jsou si ale vědomi jisté **ambivalence** této výhody, která může bránit náhledu a efektivnímu řešení. Názorně je to vyjádřeno v následující citaci: *Supervizi ani intervizi bych na škole vést nechtěla, protože pozice školního psychologa už je i tak náročná, na jednu stranu metodicky vedeme, na druhou stranu jsme kolegové a někdy jsou naše zájmy v přímém rozporu. Proto by mnou vedená supervize mohla být ovlivněna mnoha těmito vlivy, a i já bych nemusela být nestranná. U nezávislé osoby je větší objektivita, nahléd nad situací bez ovlivňování vnitřními vztahy ve škole.*

Psychologové a psycholožky, kteří by na vlastní škole supervizi a ani intervizi provádět nechtěli, uvádějí důvody, které nesouvisí tolik s jejich nedostatečnými kompetencemi, **ale výstižně reflektují charakter a specifika supervizní a intervizní práce ve školním prostředí.**

Uvádějí, že by supervizi na jejich škole měl vést externista. *Někdo zvenčí, který není zainteresovaný, je objektivní, má náhled, není se spolupracovníky v komplikovaném vztahu, dvojroli.* Pohled externisty může pro školní tým zajistit *bezpečnější prostředí, méně strachu, předejde se pocitu kontroly.* Jedna školní psycholožka uvedla, že *pedagogové a vedení školy má samo tendenci se obracet na externisty mimo školu.* Z volných výroků respondentů dále vyplývá, že jako vhodnou vidí možnost intervizní skupiny mimo školu nebo výměnné provádění supervizi na školách kolegů. I bez ohledu na své kompetence či potřeby se školní psychologové shodují na tom, že externí supervizor je pro účely školního profesního sdílení ideální volba.

Z celkového počtu 169 respondentů provádí pravidelnou supervizi 60 %. Z této skupiny využívá 63 % supervizi individuální a 27 % navštěvuje skupinu psychologů mimo školu. 9 % využívá supervize ve škole během supervize školního poradenského pracoviště a pouze v 1 % dochází k využití služby během celoškolské supervize. Z těch, kteří supervizi nevyužívají, by o ni ale mělo zájem téměř dvě třetiny respondentů.



Graf 5: *Formy supervize pro školní psychology a psycholožky (v %)*

4. Diskuse

Práce ve školství je bezesporu často velmi stresující a náročná. Dlouhodobě prožívaný stres se může stát problémem ve chvíli, kdy je zároveň neošetřený a neventilovaný, v nejhorším případě pak může vést až k syndromu vyhoření, jehož příznaky podle nedávného výzkumu vykazuje 19 % vyučujících a až 65 % je vznikem vyhoření ohroženo (Smetáčková a kol., 2019). Takže se ve školách nejedná o zanedbatelný problém.

Jednou z potenciálně užitečných cest, jak bojovat se zvýšenou stresovou zátěží, jsou techniky kolegiálního sdílení. Předcházející výzkumy hovoří o tom, že techniky kolegiálního sdílení mohou mít ve školách pozitivní dopad na kolegiálnitu, pracovní vztahy a pro vyučující mohou představovat vhodné místo pro uvolnění stresu a emocí (Farrell & Jacobs, 2016; Birchak a kol. 1998) Přesto jsou však zatím v prostředí českých škol spíše méně rozšířené. Výsledky tohoto výzkumu ukázaly, že některá z nich probíhá pouze na 21 % škol, kde působili naši respondenti.

Celkově se také ukázalo, že práce s učitelským sborem a rozvoj učitelů je spíše menší částí pracovní náplně školních psychologů, 15 % tvořila individuální práce s učiteli a 4 % skupinová práce. Což je v souladu s výzkumem Watkinse a kol. (2001), kteří zjistili, že rozvoj učitelského sboru byl v jejich seznamu činností až na posledním místě a byl považován za jenom trochu důležitý. Přednost tak má většinou individuální a skupinová práce se žáky (jako jsou preventivní aktivity pro žáky, konzultace, krizové intervence, speciálně pedagogické intervence apod.), což je také ve shodě s dřívějšími výzkumy (Hagmeier a kol., 1998, Watkinse a kol., 2001).

Na druhou stranu je důležité uvést, že supervize, intervize a podobné techniky probíhají většinou jednou za měsíc, proto je logické, že nebudou tvořit velkou část práce školního psychologa. Mnohem důležitější se tak jeví údaj, že skupinové profesní sdílení (alespoň někdy, takže to může tvořit jen minimální část práce) poskytuje 18 % školních psychologů z našeho výzkumného vzorku. Celkově byly techniky kolegiálního sdílení zastoupeny u 21 % škol. Rozdíl může být dán tím, že ne vždy je školní psycholog poskytovatelem této služby, na kterou škola může najímat i externího supervizora, a na některých školách mohou probíhat supervize a intervize zároveň.

Poměrně nízké využívání technik profesního sdílení v praxi je v kontrastu s tím, že ho naprostá většina (90 %) školních psychologů považuje za důležité a domnívají se, že mají v pedagogické profesi své místo a funkci. Jeho pozitiva vnímají v souladu s výsledky předchozích studií (Rodgers, 2002, Farrell & Jacobs, 2016; Birchak a kol., 1998). Například podle školních psychologů mohou zlepšovat sebereflexi, umožnit zpracovat frustrace a další negativní pocity, dávají vyučujícím pocit, že „v tom nejsou sami“, podporují spolupráci a komunikaci v rámci týmu apod.

Čím si tento rozpor vysvětlit? Vysvětlením může být to, že kromě pozitiv jsou se skupinovým profesním sdílením spjaty i překážky pro jeho zavedení. Školní psychologové a psychologičky vnímají jako největší malý zájem vyučujících a nedostatek času.

Důležitým problémem pro poskytování intervizí, které by vedli školní psychologové a psychologičky je i chybějící nebo nedostatečná supervizní podpora pro ně samotné. Pravidelně svou práci supervidovalo v nějaké formě 60 % z nich. Velmi málo školních psychologů také uvedlo, že se rozhodně cítí kompetentní k poskytování služby kolegiálního sdílení (7 %). Naopak 38 % respondentů by mělo zájem o výcvik v oblasti intervize.

Potřeba osvojit si určité speciální dovednosti ve vedení skupin je v souladu s tvrzením Franzenburga (2009), který uvádí, že přestože specializovaný výcvik v intervizi neexistuje, je vhodné, aby ji vedl člověk, který na to byl nějakým způsobem připraven. Využitelným postupem, který nabízí konkrétní strukturovaný návod vedení intervizní skupiny, může být balintovská skupina nebo jí inspirovaná technika Wanda. Ta byla vytvořena přímo pro potřeby školství (De Schepper et al, 2015).

Pokud hovoříme o tom, že by školní psychologové a psychologové mohli vést kolegiální sdílení, existuje ještě jedna velmi důležitá otázka. Je lepší externí, nebo interní vedení pro daná setkání? Vnímají školní psychologové rozdíly mezi intervizí, kterou vedou oni, a supervizí, kterou by vedl externí odborník?

Intervizní formy kolegiálního sdílení by měly přinášet podobný efekt jako externí supervize, tj. pomáhat jedincům reflektovat svou práci po odborné stránce; pomáhat najít řešení obtížných situací; poskytnout podporu a úlevu; sloužit k psychohygieně a posilovat vztahy na pracovišti. Někteří autoři intervizi ale mezi typy supervize neřadí (Neumannová, 2008). Intervizi označují spíše jako diskusi o profesních problémech (Pačesová, 2004) nebo jako rozmlouvání o případu mezi kolegy, při kterém ovšem nedochází k hlubší reflexi vlastního profesního jednání. To je způsobeno zejména absencí externího supervizora, jehož rolí je právě vyvolání cílené sebereflexe klienta. Slabinou intervize je absence nezaangažovaného pohledu mimo organizaci, který bývá právě zdrojem posunu ve vnímání celé situace.

Role školního psychologa je specifická, vyučující ho nemusejí vnímat jako člena učitelského sboru (Hagmeier a kol., 1998) a také on sám někdy může zažívat rozpor mezi tím, zda je součástí školního týmu anebo spíše pozorovatel (Poulou, 2003). Je tedy otázkou, nakolik se na něj výše zmíněné závěry vztahují.

V rámci našeho výzkumu se však ukázalo, že se školní psychologové a psychologové spíše cítí být součástí učitelského sboru alespoň do určité míry, protože i přes to, že vnímají některé výhody intervize, kterou by mohli poskytovat (dostupnost, flexibilita, znalost prostředí, vybudované vztahy), tak zároveň cítí, že by se při jejím praktikování mohli dostávat do ještě ambivalentnějších rolí a nedokázali by být dostatečně objektivní a udržet si nadhled.

I přes to, že však školní psychologové a psychologové nemusí setkání zaměřená na kolegiální sdílení sami vést, domníváme se, že díky svému specifickému postavení a větším zkušenostem se supervizemi a dalšími formami sdílení mohou pomoci školám při jejich zavádění. Je zřejmé, že by sami byli rádi, pokud by kolegiální sdílení na školách existovalo, ovšem zároveň vnímají i některé překážky, kterým je potřeba před zavedením věnovat pozornost.

4. Doporučení pro praxi

Na základě výše zmíněného výzkumu a dalších dostupných zdrojů bychom rádi formulovali několik doporučení, jak je možné jejich výsledky použít v praxi:

1. Aby školní psychologové mohli praktikovat intervizní setkání na svých školách, je nejprve potřeba, aby na ně byli připraveni a vybaveni (pomocí kurzů, výcviků, seminářů nebo jiných metod), což je výzva pro oblast dalšího vzdělávání těchto odborníků.

2. Školním psychologům a psycholožkám by měla být dostupná jak individuální supervize, tak i další formy kolegiálního sdílení. Profesionální připravenost a podmínky školních psychologů mohou být jednou z překážek zavedení techniky profesionálního sdílení ve škole pro vyučující.
3. Před zavedením techniky ve škole je velmi důležité zvážit, jakou formu zvolit. Zda bude škole více vyhovovat externí, nebo interní vedení skupinového sdílení.
4. Pokud škola nemá finance na externího supervizora, může být alternativou i možnost intervizní skupiny mimo školu nebo vzájemné provádění supervizi na školách kolegů.

5. Závěr

Studie ukázala, že kolegiální sdílení je v rámci českých škol zatím stále spíše méně využívaným způsobem profesionálního rozvoje vyučujících. Přesto se však naprostá většina školních psychologů a psycholožek shodla, že pro pedagogické sbory hraje důležitou roli a může být pro ně velmi užitečné. Podle nich mohou různé techniky kolegiálního sdílení být efektivním způsobem podpory vzájemných vztahů uvnitř organizace a zároveň pomáhat i individuálním vyučujícím lépe zvládat nároky náročného a stresujícího prostředí školy. I přes určité výhody intervizních setkání pak školní psychologové preferují spíše supervize vedené externím odborníkem, a to zejména s ohledem na komplikovanost vztahů, které v prostředí školy vnímají a také protože se často necítí připraveni sami intervizní setkání vést. Pokud mohou, tak sami využívají supervizi vlastní práce nebo docházejí do externích intervizních skupin.

Článek byl podpořen Grantovou agenturou UK (GAUK č. 480119) a Technologickou agenturou ČR (TAČR TL01000399).

LITERATURA

- Avalos, B. (2011). Teacher Professional Development in Teaching and Teacher Education Over Ten Years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20.
- Baštecká, B., Čermáková, V., & Kinkor, M. (2016). *Týmová supervize: teorie a praxe*. Portál.
- Bogo, M., & McKnight, K. (2005). Clinical Supervision in Social Work: A Review of the Research Literature. In L. Shulman, & A. Safyer (Eds.) (2005). *Supervision in Counseling. Interdisciplinary Issues and Research*. The Haworth Press, Inc.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and teacher education*, 18(8), 947–967.
- Schepper, B., Ionescu, M., Pelemen, B., Sharmahd, N., & Vestmans, S., (2015). Wanda se setkává s ISSOU – Příručka pro facilitátory, Johan Veeckman, Hoogpoort 15, 9000 Ghent, Belgium.
- Farrell, T. S., & Jacobs, G. M. (2016). Practicing What We Preach: Teacher Reflection Groups on Cooperative Learning. *TESL-EJ*, 19(4), 1–9.
- Franzenburg, G. (2009). Educational intervision: Theory and practice. *Problems of Education in the 21st Century*, 13(1), 37–43.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching*, 8(3), 381–391.
- Hagemeyer, C., Bischoff, L., Jacobs, J., & Osmon, W. (1998). *Role Perceptions of the School Psychologist by School Personnel*. Paper presented at the Annual National Convention of the National Association of School Psychologists.

- Halama M. (2012). Postoj učitelů k supervizi. *Sborník konference Rozvoj školy a supervize*. Lumen vitae.
- Havrdová, Z., & Hajný, M. (2008). *Praktická supervize*. Galén.
- Jarzbakowski, L. M. (2002). The social dimensions of teacher collegiality. *The Journal of Educational Enquiry*, 3(2), 2–20.
- Jindra, J. (2008). Balintovská skupina. In *Skupinové řešení problémů – metody vedoucí k rozhodnutí* dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/a/2806/2805/SKUPINOVE-RESENI-PROBLEMU---METODY-VEDOUCI-K-ROZHODNUTI.html/>
- Kratochvíl, Z. (1997). *Základy psychoterapie*. Portál.
- Kusák, P., & Urbanovská, E., (2009). Syndrom vyhoření učitelů ve vztahu k vybraným determinátům. *E – pedagogium*, 9(4), 108–121
- Marcos, J. M., Sanchez, E., & Tillema, H. H. (2011). Promoting teacher reflection: What is said to be done. *Journal of Education for Teaching*, 37(1), 21–36.
- Neumannová, M. (2008). *Supervize/intervize jako prevence syndromu vyhoření ve Sdružení linka bezpečí*. [Diplomová práce, FSS MU].
- Pačesová, M. (2004). *Lékař, pacient a Michael Balint: balintovské skupiny v Česku*. Triton
- Poulou, M. (2002) 'Prospective Teachers' Perceptions of the School Psychologist's Role', *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 7(1), 47–63.
- Poulou, M. (2003). Reflections of pre-service psychologists on the role of the school psychologist. *School Psychology International*, 24(4), 378–393.
- Proctor, B. (2006). *Group supervision. A Guide to Creative Practice*. SAGE Publications.
- Sasson, B. D., & Somech, A. (2015). Observing aggression of teachers in school teams. *Teachers and Teaching*, 21(8), 941–957.
- Shriberg, D. (2007). The school psychologist as leader and change agent in a high-stakes era. *Journal of Applied School Psychology*, 23(2), 151–166.
- Smetáčková, I., Viktorová, I., Štech, S., Pavlas-Martanová, V., Páchová, A., Francová, V., & Ptáček, R. (2019). Syndrom vyhoření a jeho souvislosti u vyučujících na českých základních školách. *Československá psychologie*, 63(4), 386–401.
- Svendsen, B. (2016). Teachers' experience from a school-based collaborative teacher professional development programme: reported impact on professional development. *Teacher Development*, 20(3), 313–328.
- Štech, S., & Zapletlová, J. (2013). *Úvod do školní psychologie*. Portál.
- Tošner, J. (2017). *Metodika supervize v sociálních službách v podmínkách projektu Podpora transformace sociálních služeb v letech 2011–2013*. Ministerstvo práce a sociálních věcí České republiky.
- Van Gyn, G. H. (1996). Reflective practice: The needs of professions and the promise of cooperative education. *Journal of Cooperative Education*, 31(2–3), 103–131.
- Watkins, M. W., Crosby, E. G., & Pearson, J. L. (2001). Role of the school psychologist: Perceptions of school staff. *School Psychology International*, 22(1), 64–73.
- Židková, Z., & Martinková, J. (2003). Psychická zátěž učitelů základních škol. *České pracovní lékařství*, 4(3), 6–10.

Helena Franke, Anna Vozková, Katedra psychologie, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Magdalény Rettigové 4, Praha 1, 110 00, e-mail: anna.vozkova@pedf.cuni.cz