

5 SDÍLENÍ JAKO FORMA SPOLUPRÁCE UVNITŘ PROFESNÍ KOMUNITY

Jan Egerle, Tereza Dvořáková

<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M280-0254-2022-5>

Výzkum popisovaný v této kapitole se zabýval spoluprací uvnitř učící se komunity učitelek na 2. stupni základní školy. Spolupráci můžeme popisovat a sledovat při interakcích mezi jednotlivými aktéry. Interprofesní spolupráce v našem případě probíhala uvnitř profesní učící se komunity, která byla složena ze čtyř začínajících učitelek a jedné zkušené učitelky-expertky. Cílem našeho kvalitativního výzkumu bylo popsat formy spolupráce uvnitř komunity, u kterých jsme předpokládali, že budou mít charakter vzájemného sdílení a reflektování zkušeností z výuky. Zaměřovali jsme se především na tři tematické okruhy. První z nich představuje role a působení učitelky-expertky v komunitě. Dále jsme se zabývali formou vzájemné pomoci pozorovatelné na setkáních komunity učitelek. Třetí zkoumanou oblast tvořily způsoby sdílené sebereflexe a reflexe v komunitě.

Analyzované výsledky jsou představeny v případové studii popisující spolupráci a formy sdílení uvnitř komunity. Sběr dat proběhl formou řízených diskuzí, jež byly moderované jednou z účastnic výzkumu, která vystupovala zároveň v roli výzkumnice. Vzhledem ke kontextu výzkumu, který částečně probíhal v době distanční výuky, jsme pro setkání komunity využívali online prostředí platformy Microsoft Teams. Schůzky komunity proběhly v období 3 měsíců (duben–červen 2021), celkově byly realizovány čtyři. Každé ze setkání bylo zaštitěno hlavním tématem, jemuž se učitelky společně věnovaly (inspirace a motivace učitelů k povolání, reflexe vybraných výukových situací z distanční výuky, srovnání online a běžné výuky a reflexe vybraných výukových situací z běžné výuky a hodnocení projektu).

5.1 Teoretické vymezení problematiky a klíčové pojmy v kontextu výzkumu

5.1.1 Profesní učící se komunita

Idea spolupracující komunity učitelů staví na vzájemném sdílení jejich znalostí, zkušeností, postojů či názorů. Ve chvíli, kdy se z implicitního řešení problému jednoho učitele, stane popsána – explicitní – výuková situace, je možné se na situaci podívat z více stran. Námi vytvořená učící se komunita je z hlediska délky praxe heterogenní,

složená z jedné učitelky-expertky a čtyř začínajících učitelek. Ke sdílení v komunitě dochází nejčastěji při hledání řešení problémových výukových situací. V tom momentu celá komunita spolupracuje na vytvoření nového scénáře dané výukové situace. Profesní učící se komunita staví na faktu, že k učení učitele nedochází pouze přímo ve výukové situaci, ale především při její následné reflexi a diskuzi nad ní (Prytula, 2012). Práce učitelů v rámci učící se komunity u nich rozvíjí důležité kompetence pro profesi: schopnost vzájemné spolupráce, sdílení profesních zkušeností, poskytování kolegiální podpory či ochota podílet se na profesním rozvoji (Spilková, 2019).

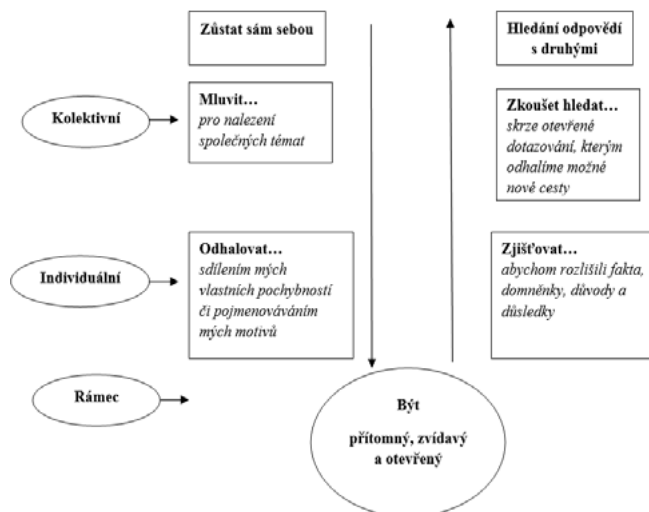
Profesní učící se komunita, v níž probíhá smysluplná a užitečná reflexe, musí naplňovat určité charakteristiky, které umožní efektivní spolupráci. Tyto charakteristiky uvádí např. Stollová et al. (2006, s. 226–227):

- sdílené hodnoty učitelů,
- kolektivní odpovědnost za úspěch studentů,
- výzkumně orientovaná profesní reflexe,
- spolupráce,
- podpora jedince a skupiny.

5.1.2 Spolupracující reflexe uvnitř profesní komunity

Raelin (2002) popisuje spolupracující reflexi ve firemním prostředí. Její definici periodického vracení se a zamýšlení se nad proběhlou činností, jehož výsledky využíváme i v budoucím jednání, však můžeme využít i pro reflektující učitelkou komunitu. Dochází zde k výměně stanovisek, zkušeností i názorů, které mohou pomoci k nalezení nového řešení situace. Pro efektivní spolupracující reflexi je třeba si osvojit a využít určité dovednosti.

Spolupracující reflexe probíhala ve skupině, která sdílela své výukové situace za pomoci video či audionahrávek z výuky a následného vysvětlení kontextu výukové situace. Učitelky se doptávaly, navrhovaly jiné možnosti řešení, hledaly motivy jednání a společným sdílením nacházely nové cesty k řešení situace. Učitelky v profesní učební komunitě byly všechny ve stejném postavení, což zajišťovalo nekompetitivnost prostředí, vzájemnou empatii a snahu si navzájem pomoci, nikoliv někoho ponížit. Často si otázky kladla i učitelka, která svou výukovou situaci sdílela. Po celou dobu setkání se tedy úzce prolínala sebereflexe s reflexí od ostatních. Společným cílem komunity bylo pomoci si navzájem nahlédnout situaci z nové perspektivy a případně ukázat cestu, jak výukovou situaci řešit jinak, lépe.



Obrázek 5.1 *Pět dovedností reflektující praxe*

Zdroj: Raelin (2002): "I Don't Have Time to Think!" versus the Art of Reflective Practice (s. 69).

5.1.3 Sebereflexe

Sebereflexe představuje jeden z klíčových nástrojů, který je využíván při setkáních zkoumané učící se komunity. Sebereflexe je aktivizačním prvkem pro další následnou diskuzi o vybrané výukové situaci. Lze ji definovat jako „zamýšlení se subjektu nad svými učebními aktivitami, nad uplatňovanými postupy, nad svými vědomostmi a dovednostmi, zkušenostmi, ale i postoji, prožitky apod.“ (Švec, 1998, s. 68). Sebereflexe v kontextu učitelství se rozpadá do několika fází, které jsou všechny významné pro profesní rozvoj učitele. Jedná se o fáze opětovného vybavení, popisu, rozboru zásadních prvků, hodnocení, vysvětlení jednání, přijetí výsledku, vytvoření a implementování dalších strategií.

Tomková & Spilková (2019) vyzdvihují kompetenci učitele k reflexi a sebereflexi jako stěžejní nástroj profesního růstu. „Učitel řeší komplexní situace, setkává se s řadou jevů a nespécifických problémů, ve kterých nejsou vždy zcela jasné příčina a následek, pro které neexistuje jediné správné řešení, často musí reagovat okamžitě, improvizovat, zvládat své emoce apod.“ (Tomková & Spilková, 2019, s. 11–12).

Pro efektivní využívání procesu sebereflexe je důležité získané poznatky o sobě samém aktivně zapojovat při další interakci s lidmi, což pozorujeme uvnitř učící se komunity.

V tom momentu se stává *sebereflexí sdílenou*. Sebereflexe v kontextu našeho výzkumu je tedy sebereflexí sdílenou. Pomáhá učitelkám se znovu nejen podívat na vybranou výukovou situaci, ale také sdílet postupy, pocity a postoje k výukové situaci s dalšími učitelkami z komunity, které mohou poskytnout další pohled a společnou diskuzi přispět k nalezení řešení situace. Při analýze dat se setkáváme se sdílenou sebereflexí i s reflexí, tedy zpětnou vazbou od ostatních aktérek z komunity.

5.1.4 Učitel-expert

Pro každého učitele je dosažení expertní úrovně něčím specifické. Švaříček (2011) a Píšová (2010) se shodují, že jedna ze základních charakteristik učitele experta je tzv. *aktivní nespokojenost*. Tuto proměnnou Švaříček (2011, s. 332) chápe jako „neustálou snahu učitele měnit podmínky výchovy a vzdělávání ve třídě a ve škole podle přesvědčení učitele“. Učitel-expert se aktivně snaží stále se profesně rozvíjet, hledá své vlastní nedostatky a systematicky využívá sebereflexi.

Různými přístupy k pojetí expertnosti v učitelské profesi se zabývá Píšová (2010). Charakteristiku učitele-experta popisuje na základě poznatků kognitivní psychologie v těchto bodech (Píšová, 2010, s. 50):

- expertnost je založena na vysoce organizované a propracované znalostní základně, která umožňuje přesnější a hlubší percepci jevů a dává okamžitý přístup k optimálním variantám řešení problémových situací;
- experti nespolehnají pouze na intuici, vyznačují se soustavným monitorováním a autoregulací (...);
- (sebe)reflexe je nezbytnou podmínkou dosažení i udržování expertnosti (...);
- intuitivní a automatizované jednání (rutiny) nezaručuje optimální výkon ve všech situacích.

5.2 Výzkumný design a metodologie

5.2.1 Struktura a cíl výzkumu

Za hlavní cíl výzkumu považujeme analýzu různých forem spolupráce uvnitř profesní učící se komunity. Hlavní výzkumnou otázkou je:

Jak probíhá spolupráce uvnitř profesní učící se komunity?

Dále pracujeme s dílčími výzkumnými otázkami:

1. Jak se projevuje působení učitelky-expertky v komunitě?
2. Jaké formy pomoci pozorujeme na setkáních komunity učitelek?
3. Jakým způsobem probíhá sdílená sebereflexe a reflexe v komunitě?

5.2.2 Metodologie výzkumu

Výzkum profesní učící se komunity využívá kvalitativní metody, kterými jsou skupinové rozhovory, sebereflektivní poznámky a reflektování videonahrávek výuky. Data byla sesbírána ze čtyř setkání komunity v průběhu 3 měsíců školního roku 2020/2021. Mají podobu transkriptů skupinových rozhovorů, které během setkávání probíhaly. Pro analýzu transkriptů jsme zvolili metodu otevřeného kódování. Nejvýznamnější a nejčastější kódy, které sledují cíle našeho výzkumu byly: *reflexe, sebereflexe, učitelka-expertka (zkušená učitelka), inspirace, forma sdílení, výzva, rada, tip, motivace*.

5.2.3 Místo šetření a výzkumný vzorek

Předmětem výzkumu byla profesní učící se komunita, složená z pěti učitelek nižšího sekundárního vzdělávání. Všechny pracují ve stejné škole, která má více než 500 žáků a nachází se ve městě s více než 350 000 obyvateli. Složení komunity bylo takto vybráno záměrně. Výzkumnice v této komunitě funguje ve dvojroli, zároveň jako výzkumnice i členka komunity (Valerie). Spoluautor výzkumu Jan Egerle spolupracoval na výzkumu ve fázi transkripce, analýzy dat a tvorby případové studie. Komunita je složena ze 4 začínajících učitelek a jedné učitelky-expertky. V následující tabulce (tabulka 5.1) je komunita představena (u jmen učitelek jsou použity pseudonymy).

Důležitým předpokladem pro vytvoření prostředí, v němž budou všechny účastnice ochotné sdílet své zkušenosti, je vzájemná důvěra. Ze strany výzkumníků byly všechny učitelky ujištěny o zachování anonymity dat. Dalším důležitým bodem byla dohoda o zachování mlčenlivosti. Všechny sdílené informace uvnitř komunity budou použity pouze pro účely výzkumu. Výzkumníci získaná data nesdíleli s vedením školy ani dalšími kolegy ze zkoumané školy. Účastnice byly ubezpečeny, že získaná data nebudou nijak použita proti nim. Každá účastnice výzkumu se zapojila dobrovolně a mohla kdykoliv z výzkumu vystoupit. Všechna data vychází z transkriptů setkání.

Tabulka 5.1*Popis profesní učící se komunity*

Jméno	Aprobace	Doba praxe	Další zkušenosti ze školního prostředí
Eva	matematika a přírodopis	méně než rok	třídní učitelka (prvním rokem)
Jitka	chemie a výchova ke zdraví (mimo aprobaci učí fyziku)	méně než rok	zatím žádné
Dana	matematika a zeměpis	méně než rok	zatím žádné
Valerie	dějepis a výchova k občanství (mimo aprobaci učí svět práce, výchovu ke zdraví)	3 roky	třídní učitelka (prvním rokem), vedoucí žákovské parlamentu
Markéta	český jazyk a literatura, výtvarná výchova (mimo aprobaci učí angličtinu a svět práce)	27 let	třídní učitelka, výchovná poradkyně

Komunita byla záměrně složena z učitelek, které sdílí stejné pracovní prostředí, aby bylo možné vytvořit vhodné klima pro profesní sdílení a pro nastavení efektivní spolupráce při hledání řešení v určitých problémových výukových situacích. V pozici tzv. *gatekeepera* vystupuje členka výzkumného týmu, která ve stejné škole učí. Díky tomu byl vznik komunity organizačně jednodušší. Vzhledem k tomu, že předmětem výzkumu je činnost učitelek, tak nebyl vyžadován souhlas od zákonných zástupců žáků, které učitelky učí. Veškeré důvěrné informace jsou v rámci případové studie anonymizovány.

5.2.4 Kontext sběru dat

Ve zkoumané škole není zakotvena pozice uvádějícího učitele. Začínající učitelky se tedy na začátku své praxe musí zorientovat v novém pracovním prostředí samy. Eva, Jitka i Dana začaly pracovat ve škole ve stejnou dobu, a po 2 měsících běžné výuky musely přejít na výuku online. V době běžné výuky se mohly obrátit s žádostí o pomoc nebo podporu na kolegyně z kabinetu, ovšem i tato možnost kvůli distanční výuce odpadla. Setkávání komunity začalo v době, kdy Eva, Jitka a Dana měly odučeny 2 měsíce v rámci běžné výuky a 5 měsíců distanční výuky.

Výzkum probíhal v době, kdy učitelky měsíc a půl učily online a na konci školního roku 2020/2021 se na měsíc a půl vrátily se žáky k běžné výuce. Důležitý aspekt výzkumu představuje příprava výzkumnice na jasné dělení svých dvou rolí při sběru dat. Výzkumnice musí znát hranice obou rolí, aby byla schopná je zřetelně rozlišovat a v nejvyšší míře dostávat úplnosti obou rolí – jak výzkumnice, která je facilitátorkou diskuzí, tak učitelky, která je rovnocennou součástí profesní učící se komunity.

5.3 Analýza a interpretace výzkumných zjištění

Při analýze jsme pracovali s daty v textové podobě (transkripty) ze setkání profesní učící se komunity. Pro analýzu transkriptů jsme zvolili metodu otevřeného kódování. Analyzované části textu jsme sdružovali na základě jejich relevance a souvislosti s výzkumnými otázkami. V poslední fázi jsme interpretovali data do 3 tematických celků – role učitelky-expertky, podoby pomoci uvnitř komunity, spolupracující reflexe uvnitř komunity.

5.3.1 Role učitelky-expertky

Príspevky zkušené učitelky Markéty probíhaly formou komentáře a popisu dlouholeté zkušenosti s daným tématem nebo problémem. V případě úvodního setkání se ujímala slova často jako poslední, a na závěr tematického bloku shrnovala a komentovala poznatky ostatních: „Musíme se smířovat i s tím, že ne všem dětem budeme vyhovovat, a že nám to taky dají občas najevo, takže to je velká výzva. A je to pak moc fajn, když tam nějaké to souznění s tou třídou třeba celou nebo s částí té třídy potom je, tak to je potom obrovský dar. A to je to, co nám potom tu sílu dává.“ Debatu často nejen shrnovala, ale i rámovala upřesněním některého z pojmů a pomáhala tak méně zkušeným kolegyním přesněji popisovat pedagogické jevy.

Při představování vybrané výukové situace nechávala kolegyně vymyslet jejich vlastní řešení situace, aniž by prozradila, jak situaci vyřešila ona. Nechávala prostor ostatním kolegyním se lépe vcítit do její role a přijít s vlastním řešením. Navržená řešení si poslechla, vyjádřila k nim vlastní názor a poté představila své vlastní řešení: „Mně se strašně líbí tady ty vaše nápady, on by to totiž dal, protože on je v angličtině brilantní, takže Peťa by to dal, on by asi, za prvé by mi rozuměl, problém by byl v tom, že s ním není o čem diskutovat.“ Prokázala tak vlastní invenci při sdílení a rozšířila možnosti využití této situace. Stylem hodnocení vstupů ostatních kolegyní zároveň přímo nastavovala zrcadlo, jak zpětnou vazbu empaticky podávat. Zároveň svým kolegyním představuje i vlastní pojetí výuky, zmiňuje svoje osobnostní předpoklady a charakterizuje svoji osobnost. Tuto skutečnost dokládá výrok: „Mně to jakoby nevádí, víš, že jako nepotřebuju s nikým být kamarád, protože jsem asi možná po mamce spíš takový ten autoritativní typ.“

V určitém bodě čtvrtého setkání Markéta přebrala roli moderátorky diskuze a doptávala se na informace o žákovi, který pravidelně narušuje výuku. Pomáhala Evě konkretizovat a jasně definovat její problém. Motivace k takovému jednání mohla být způsobena faktem, že na zkoumané škole působí zároveň jako výchovná poradkyně. Má tedy zkušenosti s nastavováním pravidel chování pro žáky, kterým dělá potíže se soustředit, dodržovat pravidla či respektovat autority.

Markéta přinášela do debaty také pohled rodiče, kterým ona jako jediná v komunitě již je. To se projevovalo v diskuzi o výběru platformy pro zadávání úkolů žákům v době online výuky: „Jediný, čeho bych se já hrozně bála, jako že jsem sama máma byla a byla jsem máma od kluků, co nebyli nějakí poctivci velký a člověk potřebuje, myslím si, že jsou tak dvě třetiny rodičů, co potřebují neustálou nějakou kontrolu, takže bych se přimlouvala, aby se to velice dobře promyslelo a ošetřilo a aby se nestalo, čeho jsem se v to září bála, že někdo bude zadávat úkoly tak a někdo jinak.“ Markétina zkušenost s rolí rodiče se projevovala i v jejím celistvém postoji k učení, ve kterém zdůrazňovala i výchovný aspekt pedagogické činnosti: „Já jsem se cítila za ně vždycky natolik odpovědná za to, co je naučím, za to, jak se budou chovat, aby si neubližovali, aby si neubližovali navzájem ve třídě.“ V tomto přístupu se vzdalovala začínajícím učitelkám, které výchovnou rovinu učení vnímají jako přítěž či jako něco s čím musí zápasit.

Při závěrečném hodnocení byla právě role zkušené učitelky v komunitě samotnými aktérkami hodnocena velice pozitivně. Markétiny zkušenosti i styl vyjadřování byly pro kolegyně inspirací i jakýmsi nábojem do další pedagogické činnosti. Napomohl tomu velice pozitivní přístup u zpětné vazby, která díky tomu fungovala motivačně, nikoliv kriticky. Markéta při závěrečném hodnocení charakterizovala každou členku komunity a shrnovala přínos celého setkávání: „A já jsem za to hrozně vděčná z toho důvodu, že já bych vás asi neměla šanci takhle poznat [...] Takže já jsem vlastně takovýhle čtyři dušičky krásný poznala a nemyslete si, mě to obohacuje úplně stejně, protože vaše pohledy jsou zase čerstvý, Daniččino, že mu radši ochutná rohlík a von se tím pádem stáhne, to jsou prostě úplně boží reakce, Valerínčino filozofický, Jituščin klid a Eviččina síla a každá jsme jiná a v tomhle je to právě.“ Sílu komunity spatřovala převážně v různorodosti členek, která pomáhala situace nazřít vždy z několika úhlů. Sdílenou spoluprací hodnotila jako cennou i pro sebe, díky neobroušeným a často neotřelým nápadům méně zkušených kolegyně.

5.3.2 Podoby pomoci uvnitř komunity

Společná setkání komunity byla naplněna především *spolupracující reflexí*. Společným reflektováním výukových situací, sdílením tipů do výuky i hledáním nových alternativních řešení. Právě ve spolupracující reflexi vnímáme hlavní těžiště vzájemné pomoci v komunitě učitelek.

Po každé sdílené výukové situaci následovaly spontánní reakce od ostatních učitelek, které měly charakter rady, zpětné vazby, srovnání s vlastní zkušeností či návrhu na změnu. V několika případech, vyvstaly návrhy na nové řešení situace přímo ze spolupracující reflexe: „Takže je pro mě i podle strašně cenný, že z toho můžu čerpat. Budu

si je rozdělovat cíleně, ty skupiny a určím tam ty role, snad to pomůže a myslím si, že bude zajímavý to zase jako nahrát tu hodinu, jestli došlo k nějakému posunu.“ Pohled na situace z různých úhlů a od více lidí, pomohl učitelkám si od situace vytvořit odstup a najít nové řešení: „Jasně, super, děkuju. To mě vlastně nenapadlo jakoby, že já sama nemám ráda, když musím přiznat, že něčemu nerozumím, takže mě moc nenapadlo jít vlastně na to z druhého konce, zeptat se vlastně na to, kdo tomu rozumí.“

Vzájemná pomoc ve skupině měla také podobu nastaveného zrcadla: *Jak bych tuto situaci řešila já?* Reflektující učitelky se hypoteticky stavěly do role učitelky, která právě sdílela svou zkušenost. Dana získala z reflexe tipy, jak přistoupit k badatelské výuce efektivněji. Pro praxi začínajících učitelek byly tyto tipy nejužitečnější.

Výukové situace, témata či přístupy, které si učitelky vybíraly ke sdílení, obsahovaly často nějakou problémovou situaci či výzvu, s níž si nevěděly rady. Jedním typem problému, na který učitelky narážely, byl nedostatek motivace pro některá témata ve svých vyučovaných předmětech. Dana uváděla téma ze svého oboru, které pro ni není atraktivní a řešila, jak s tímto tématem se žáky pracovat. „Je to výzva pro mě, nadchnout se do toho a předvést jim to, abych to prostě byla ten herec v té roli, jako že jsem nadšená, a zároveň je toho vtáhnout žáky, i když vím, že pro mě je to téma úplně jako mimo, což se mně občas stává.“ V této situaci jí Valerie radila, jak se s podobnými situacemi vypořádává ve své výuce ona. Témata, ke kterým nemá tak blízko, nechává žáky zpracovávat například projektovou výukou, díky čemuž se vyhne exponování vlastní osoby: „Tak jsme si s Petrou vytvořily takovej způsob, že když já proto nejsem tak nadšená, tak dělám jinou formu výuky, ať já tam nejsem ten hlavní herec, na kom to nadšení můžou sledovat, a prostě to děláme jinak.“

Další problémovou situací, se kterou se učitelky v období společných schůzek setkaly, představoval návrat žáků z distanční výuky do prezenční formy. Učitelky vnímaly jako problém opětovné nastavení pracovního tempa a dodržování kázeňských aspektů výuky. Především Eva zmiňovala, že u žáků intenzivně vnímá absenci pracovních návyků, a také popisovala kázeňské problémy ve třídě. Valerie reagovala návrhem svého řešení, který realizovala ve své třídě, a který měl vést k nastavení jasných pravidel pro práci po návratu k prezenční výuce ve škole: „Tak si říkám, že tímhle tím způsobem by nás jako do konce školního roku některé ty třídy sežraly. Takže pak jsem si zase řekla, že jim to dám jasně najevo, že ten týden byl volnější nebo jako bylo to nastavený nějak tak, že nevyžadujeme po vás testy, nezkoušíme a tak, ale že teď už jakoby začíná ta doba, kdy ti učitelé už po vás zase můžou vyžadovat tyhle věci.“

Další situace, kde si učitelky vzájemně vypomáhaly praktickým tipem, byla komunikace s rodiči. Učitelky na setkání řešily využitelnost jednotlivých platforem pro zadávání

úkolů a realizaci online výuky. Během diskuze učitelky narážely na problém častého výskytu gramatických a stylistických chyb, a to jak u žáků, tak u rodičů. Markéta ostatním kolegyním popsala svůj způsob přístupu k problému. Považuje za důležité jít vzorem, a to jak rodičům, tak dětem. Dbá na velice slušné oslovování i formální náležitosti zprávy. Sdílela svou zkušenost, že takto postupně získává komunikace kultivovanější rysy.

Další formou spolupráce, která na setkáních probíhala, bylo sdílení tipů internetových platforem a aplikací do online výuky. Učitelky diskutovaly o možnosti využití těchto výukových metod a prostředků jako doplněků prezenční výuky ve škole. O dalším využití aplikací mluvila např. Jitka: „Dá se využít ten Teams, pokud ho mají i v telefonu jako aplikaci, že se na to podívají rychleji a snáz. Nebo i já to tak mám, když mi někdo napíše, tak ten Teams je mi prostě celkově bližší. Přemýšlím, jako určitě třeba budu využívat i Wordwall, myslím si, že nejenom Kahoot.“ Učitelky matematiky v následné diskusi rozvíjely výhody využití prezentací ve školní výuce. Dana následně doplnila výhodu internetových zdrojů, které mohou sloužit prostor pro práci s informacemi: „Prostě najít tu správnou informaci a jako třídit to, aby se naučili prostě nevěřit každému blábolu, co je na internetu. Pojďme si říct, že internet je plný takových věcí, a myslím si, že je naším úkolem je trochu i nějaký tady to kritické myšlení. Ano, to kritické myšlení jako ovládat a zvládat no.“

Při závěrečném hodnocení Jitka vyzdvihla, že setkávání komunity „není jenom o tom, že bychom si tady řešily nějaké problémy, ale vždycky každá z nás má nějaké aktivity, které popisuje a které bych zase já použila. Takže je to velmi inspirující do těch hodin, nejen skrz to řešení těch problémů, ale i jsme tady vytvořily několik hodnotících prvků k prezentaci, na kterou jsem neměla ani já svůj vlastní názor, jak to dělat, takže je to fajn.“ Mimo inspiraci a tipy do hodiny učitelky ocenily i zpětnou vazbu na svou vlastní pedagogickou činnost. Dana popsala setkávání komunity převážně jako prostor k profesnímu růstu, prostor ke sdílení dobré praxe a prostor k získání užitečné zpětné vazby.

5.3.3 Spolupracující reflexe uvnitř komunity

Na společných setkáních docházelo k sebereflexi i reflexi výukových situací, pedagogických aktivit i názorů, hodnot a postojů jednotlivých učitelek. Během prvního setkání učitelky reflektovaly vlastní výuku a definovaly aspekty své výuky, v nichž pocítovaly potřebu se zlepšit a považovaly je za výzvu do budoucna. K nejčastěji zmiňovaným patřila potřeba zlepšit diferenciaci výuky ve svých hodinách. Například Valerie by potřebovala podporu při vytváření příprav pro různé úrovně žáků tak, aby pro každého žáka byla její výuka dostatečně srozumitelná a měla přiměřenou úroveň obtížnosti, která jej bude rozvíjet. Podobný problém vnímala ve své výuce i Eva. Nazývala jej hledáním

odpovídající náročnosti výuky v různých ročnících: „No a prostě pak celkově náročnost výuky, jako třeba mám pocit, že to pro ty děcka bude dostatečný [...] Takže pro mě je hrozně těžké jakoby tu náročnost správně odhadnout.“

Sebereflexe často předcházela reflexi od kolegyň: „Ještě, než vám dám prostor, za který budu vděčná, když ho vyplníte vaším pohledem, tak bych vám chtěla ještě dát informaci jako do pozadí, když jsem já potom dělala tu vlastní sebereflexi zpátky, tak jsem prostě přišla na dvě jako zásadní chyby.“ Učitelky si při výběru situace, kterou si zvolily k hodnocení, už byly vědomy, v čem tkvěl problém, a od ostatních učitelek žádaly radu, tip či jiné alternativní řešení situace: „Tak když bych do té situace padla znovu, tak jak jsem měla komunikovat jinak, jak se to dalo jinak vyřešit, kde byly třeba [...] co se s tím dalo udělat.“

Při reflexi vlastní výuky dospěly učitelky k nalezení dalších oblastí, které pro sebe označovaly jako výzvu. U Valerie ji představovala absence pravidelné reflexe ve výuce, a to jak sebereflexe přípravy, tak reflexe výuky se žáky. Reflektování práce má spojené převážně s projektovou výukou, ale ráda by ji zautomatizovala a zařadila do běžné činnosti. Tímto si ve skupině definovala svůj cíl zařadit reflexi i sebereflexi do své pedagogické praxe. Eva se o takovou spontánní reflexi žáků na konci hodiny pokusila: „Tak a já bych se chtěla zeptat, nebo je tu někdo, kdo by nám mohl shrnout, co jsme se v této hodině naučili, co si odnesete tady z té hodiny, kdokoliv. Nebojte se. Jednou větičkou dvěma, to můžete shrnout.“ Následně se snažila frontální formou zjistit, komu toto učivo připadá složitě a potřebuje ho procvičit. Ihned po představené ukázce využila vlastní sebereflexi: „Přitom to bych asi třeba dělat neměla, když mi někdo řekne svůj názor. Ale netušila jsem, jak tam položit nějaký ty otázky. Přišlo mi, že jsem tam i strašně specifikovala nakonec, co vlastně chci, nebo kdo chci, aby se přihlásil, že jsem to možná strašně zúžila ten okruh lidí, kteří by na to měli reagovat. Takže bych od vás ráda slyšela nějaké rady, jak to zlepšit, protože já z toho nemám moc dobrý pocit, tak z té zpětné vazby, jak proběhla.“ Markéta poukázala na nevhodnou formulaci otázky: „Protože nedokážu si představit, že by někdo se mě zeptal, přízněj se tady a přihlas se před celou třídou, že tomu nerozumíš, a přitom bych opravdu tomu nerozuměla“. Během následné diskuze vyvstalo několik tipů, které by bylo možné namísto přímé otázky využít. Zmíněn byl hodnotící semafor, online aplikace – Mentimetr, Padlet, Wordwall, možnost dát každému jeden příklad na konci hodiny na vypočítání a následně si tyto příklady vysbírat. Eva tímto díky sdílené reflexi získala hned několik možností, jak k reflexi ve výuce přistupovat příště jinak a efektivněji.

Pro Jitku představovalo největší výzvu zvládnutí vyučovací hodiny předmětu, pro jehož výuku nemá aprobaci. Cítí se nejistá při výuce fyziky, kterou nemá vystudovanou. Na některé učivo si musí sama přicházet, jak ho uchopit, a poté i jak ho srozumitelně

zprostředkovat žákům. První rok výuky fyziky vnímá jako zkušební, kdy se snaží vyprofilovat svůj postoj k výuce i vybranému učivu.

Hlavním tématem třetího setkání učitelek byla reflexe proběhlé online výuky. Učitelky diskutovaly o potenciálních přínosech pro jejich profesní rozvoj a o dopadu na vzdělávání žáků. Učitelky při reflexi vlastních činností v online prostředí nacházely pozitivní i negativa této formy výuky. Markéta vnímala potenciální efekty online výuky dvojnásobně: „A jestli to těm dětem něco přineslo? To nevím, možná některým to poznání, že prostě zvládnou cokoli na světě, a že budou vždycky schopni na sobě pracovat a pak některým, že to naopak nezvládnou. Víš, takže takový asi dvojitý pohled, no.“

Za negativní dopad považovala Dana nemožnost ověřit si, zda žáci pracují podle jejich pokynů a chápou zadání prováděného úkolu. Naopak oceňovala bezprostřední kontrolu pochopení zadání při běžné výuce. Eva při reflexi své online výuky doplnila naopak pozitivní aspekty týkající se subjektivního vnímání zvládnutí výuky: „Ale zas na druhou stranu souhlasím, že ve škole je to pro mě fyzicky i psychicky náročnější, protože při té distančně odpadlo to, že by někdo nějak rušil, takže tam přichází víc to, že je musím víc tišit a nějak si tu pozornost víc získat.“ Podobný postřeh týkající se redukce výchovného aspektu ve výuce při online hodinách, doplnila i Dana: „Samozřejmě ten výchovný aspekt výuky, to je úplně změna o tři sta šedesát stupňů bych řekla, jakože fakt jako ty čtyři měsíce to vůbec nebylo, že jo, to se neřešilo.“ Tuto skutečnost komentovala i Valerie shrnujícím tvrzením, kterým hodnotí pedagogickou činnost v uplynulém období: „Je pravda no, že to vlastně Dana moc hezky pojmenovala, že možná jsme během online výuky víc vyučovali, než vychovávali a teďkom je vlastně na nás, abychom si to vzali zase oboje do kupy.“

V rámci společné reflexe učitelky vnímaly i dopady online výuky na svůj profesní rozvoj a proměnu učitelké role. Dana poukázala na výhodu vzniklé situace pro rozšíření svých učitelských kompetencí následujícím způsobem: „Myslím si, že je fajn, že i když se říká, že jsme s holkami začaly učit teďka a byl to pro nás těžkej rok, tak já jsem se na druhou stranu zorientovala v tom učivu tím, že jsem na to měla čas, jako si to třeba hodně nastudovat dopředu, a tak jako víc to podrobněji studovat ty zdroje.“ Zkušenost s online výukou představovala pro Jitku příležitost k zamyšlení se nad způsobem, jak ve škole navázat na online formu vzdělávání a důležitostí prezenční varianty. „I když vím, že děti jsou jenom na chvíli ve škole, a že se to snažím udělat jako zábavné, rozhodně pro ně, ale i pro mě samozřejmě, ale určitě teď nad tím přemýšlím víc, než když jsem nastoupila v září nebo v říjnu. Beru to nějak víc zodpovědně teď.“ Reflexi doplnila Dana, která se snažila vžít do situace žáků, kteří online výuku absolvovali: „Taky bych řekla, že to je fakt tak strašně individuální, že to někomu vůbec nevyhovuje. A nevím, jestli já bych upřímně jako něco dělala jako student doma.“

Závěr

Případová studie předkládá analýzu spolupráce učitelek uvnitř učící se komunity a vzhled do spolupracující reflexe. Učitelky na online setkáních sdílely výukové situace, refletovaly svou výuku i výuku kolegyň, a zároveň hledaly nová řešení. Sdílení zkušeností, společné promýšlení výukových situací či vzájemná podpora jsou hlavními formami spolupráce uvnitř profesní učící se komunity. Díky analýze setkání komunity se nám potvrdila její hlavní náplň, tedy aktivní spolupracující reflexe výukových situací. Přírozenému sdílení ve skupině pomohla podporující a přátelská atmosféra, která byla podpořena přístupem respektujícím individuální výukové styly i etickým přístupem k výzkumným datům. Členky komunity považovaly za nejprínosnější inspiraci, vyplývající ze sdílení rozdílných přístupů, zkušeností a řešení výukových situací každé z nich.

Náš výzkum se zaměřil na tři tematické oblasti uvnitř komunity. Prvním z nich byla *analýza role učitelky-expertky*. Ta vystupovala na setkáních z pozice zkušené pedagožky a nabízela perspektivu a možná řešení optikou svých dalších životních a pedagogických rolí (rodič, výchovná poradkyně). Často shrnovala a komentovala výroky ostatních. Popisovala sdílenou výukovou situaci vlastními slovy, jak ji pochopila ona. Také poskytovala zpětnou vazbu – co by se v dané situaci dalo udělat jinak, jak se by se zachovala ona, případně jak dané situaci úplně předejít. Také rámovala některé pojmy ze školní reality, čímž zpřesňovala popis začínajících učitelek. Zároveň motivovala začínající učitelky pozitivním přístupem k učitelské profesi tím, že uváděla příklady z vlastní praxe, kdy ji těšilo být učitelkou.

Velkým tématem pro začínající učitelky byla výchovná rovina výuky. Při setkáních popisovaly, že je pro ně výchovná složka při výuce přítěží, něčím, co je zdržuje, co jim narušuje výuku. Učitelka-expertka se na výuku a výchovu dívá celistvě, kdy jedno nefunguje bez druhého. Cítí se být zodpovědnou i za to, jak žáky vychová, jak se k sobě budou v budoucnosti chovat, jací budou lidé. V oblasti výchovy poukazovala na potřebu komunikace a spolupráce s rodiči. Aby podpořila začínající učitelky, uváděla příklady i ze svých pedagogických začátků, během kterých teprve formovala své učitelské pojetí. Tím dokládala, že dosahování expertnosti je cestou. Její respektující přístup při podávání zpětné vazby dával celé komunitě pocit rovnocenného přístupu. Při vzájemném hodnocení nepoužívala učitelka-expertka negativní zpětnou vazbu. Vyzdvihovala nápady a nevšední přístup začínajících učitelek. Online výuku považovala za velký prostor pro seberozvoj a snažila se i na této výuce najít pozitivní dopad na běžnou výuku, mimo období online výuky uváděla i další příklady svého vzdělávání, čímž podporovala v začínajících učitelkách potřebu neustálého profesního rozvoje. Svým nadšeným a pozitivním přístupem se v průběhu setkávání stávala vzorem pro začínající učitelky. Setkávání komunity shrnula svým postojem k práci učitelky, kterou vnímá jako své celoživotní poslání.

Vzájemná pomoc uvnitř komunity se projevovала především formou sdílení výukových situací a následnou zpětnou vazbou. Učitelky nabízely své způsoby řešení daných výukových situací, vyměňovaly si tipy pro zapojení aplikací a platforem do výuky. Pomáhaly si také v hledání mantinelů pro kázeňské aspekty výuky a vyměňovaly si doporučení pro způsob komunikace s rodiči.

Učitelky na setkáních taktéž reflektovaly své metody výuky a realizaci odučených hodin. Společné reflexi a návrhu možných řešení předcházela často sebereflexe. Kromě výukových situací reflektovaly učitelky komplexně vlastní pedagogickou činnost. Zmiňovaly oblasti, jež považují za výzvu pro zlepšení svých schopností. Na setkáních komunity také reflektovaly svou pedagogickou profesi z hlediska rolí, ve kterých jako učitelky vystupují. Hodnotily postup své profesionalizace na začátku kariéry a zvažovaly vliv online výuky na toto citlivé profesní období. Návrhy řešení výukových situací učitelky propojovaly se svými dosavadními zkušenostmi, svými pocity a nejistotami, v subjektivním pohledu na zvládání učitelské role. Učitelka-expertka přidává i charakteristiku svých osobnostních dispozic a typologii své osobnosti, kterou označuje jako autoritativní.

5.4 Diskuze výsledků výzkumu

Různorodost komunity učitelek přispěla k hledání řešení výukových situací z více perspektiv a otevření prostoru pro sdílenou sebereflexi, což odpovídá závěrům i dalších studií, které se věnovaly sdílení učitelských zkušeností v rámci profesní komunity (Janík et al., 2016). Učitelé v této studii oceňují kromě inspirace a možnosti porovnat nové přístupy i vymezený čas pro vzájemné sdílení. Sdílené poznatky považují za přínosný podnět k sebereflexi. Při analýze výuky se členky komunity snaží v rámci komunity porozumět výukové situaci a navrhnout alternativní řešení, podobně jako probíhá proces reflexe v rámci učitelských videoklubů (Janík et al., 2016). V souladu s dalšími studii (Stürmer et al., 2016) lze souhlasit, že kurzy zaměřené na profesní rozvoj v učitelských komunitách podporují tzv. profesní vidění, tedy schopnosti popsat a promýšlet podstatné části výukových situací.

Koncept profesní učební komunity ve složení učitelek s rozdílnými zkušenostmi z pedagogické praxe je užitečným nástrojem pro podporu začínajících učitelek. Ty velice ocenily pro svůj další profesní rozvoj průběžnou zpětnou vazbu své činnosti. Zároveň si cenily možnosti sdílení dobré praxe i předávání zkušeností s podobnými výukovými situacemi. Učitelky ve své pedagogické praxi žádnou systematickou podporu na své škole nedostávají. Tento stav odpovídá zřejmě většinové situaci začínajících učitelů na základních školách v České republice. Nemají vytvořeny základní podmínky pro adaptaci, jako je snížení hodin přímé pedagogické práce, speciální úprava rozvrhu tak, aby

byl vytvořen reálný technický prostor pro vzájemné setkávání, konzultace (Vítečková, 2018). Začínající učitel není vybaven zkušenostmi a hledá adaptační strategie v nové profesi. Nejen mentor, uvádějící učitel, ale i koncept profesních učebních komunit by mohl být jednou z možností, jak podpořit začínající učitele v nastartování jejich profesního rozvoje (Lee & Kearney, 2014). Možnost konzultace s učitelem-expertem patří ke stěžejním formám podpory začínajících učitelů v zemích se zakotveným systémem podpory (Janík et al., 2017).

Začínající učitelky z našeho výzkumu se se sdílenou sebereflexí setkaly poprvé, tudíž neměly tuto kompetenci zcela osvojenou. Pokud by učitelky měly možnost dalšího rozvoje vzájemné reflexe, mohla by jim tato získaná schopnost pomoci v rozvoji učitelských kompetencí (SYPO, 2022).

Ve třech případech sdílená sebereflexe u začínajících učitelek fungovala jako jistá forma zpovědi. Možnost popsat někomu druhému výukovou situaci a vyslechnout si jinou možnost řešení, působila v těchto případech mnohdy terapeuticky. Na základě našich zjištění usuzujeme, že zde existuje další prostor pro využití konceptu profesních komunit na školách. Profesní komunita může fungovat i jako nástroj prevence negativních jevů spojených s nároky na výkon učitelské profese (Maroon, 2012). Za tímto účelem může být přínosem i rozšíření komunity o další pomáhající pedagogické pracovníky – školní psycholog, metodik prevence, výchovný poradce.

Literatura

- Janík, T., Minaříková E., Pišová M., Uličná K. & Janík M. (2016). *Profesní vidění učitelů a jeho rozvíjení prostřednictvím videoklubů*. I. vydání. Masarykova univerzita. <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-8305-2016>
- Janík, T., Wildová, R., Uličná, K., Minaříková, E., Janík, M., Jašková, J., & Šimůnková, B. (2017). Adaptační období pro začínající učitele: zahraniční přístupy a návrhy řešení. *Pedagogika*, 67(1), 4–26. <https://doi.org/10.14712/23362189.2017.433>
- Lee, A. & Kearney, S. (2014). Understanding beginning teacher induction: A contextualized examination of best practice, *Cogent Education*. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2014.967477>
- Maroon, I. (2012). *Syndrom vyhoření u sociálních pracovníků: teorie, praxe, kazuistiky*. Portál.
- Pišová, M. (2010). Učitel-expert, přehled výzkumných trendů a jejich výsledků. *Pedagogika*, 60(3/4), 47–58.
- Prytula, M. P. (2012). Teacher Metacognition within the Professional Learning Community. *International Education Studies*, 5(4). <https://doi.org/10.5539/ies.v5n4p112>
- Raelin, J. (2002). „I Don't Have Time to Think!“ versus the Art of Reflective Practice. *Reflections: The SoL Journal*, 4(1), 66–79. <https://doi.org/10.1162/152417302320467571>
- Sayers, B. (1996). *Cooperative Learning: A Guide for Teachers of the Deaf*. WUSM Program in Audiology and Communication Science.

- Spilková, V. (2019). *Pokračování rozhovoru s Vladimírou Spilkovou, tentokrát o proměnách učitelské profese a přípravy na ni*. Masarykova univerzita.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Stürmer, K., Könings, K. D., & Seidel, T. (2013). Declarative knowledge and professional vision in teacher education: Effect of courses in teaching and learning. *British Journal of Educational Psychology*, 83(3), 467–483. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2012.02075.x>
- SYPO (2022). *Model systému profesní podpory pro kabinet předškolní a prvostupňové vzdělávání*. https://www.projektsypo.cz/dokumenty/SYPO_Model_systemu_prof_podpory_MS_1stZS_2022.pdf
- Švaříček, R. (2011). Zlomové události při vytváření profesní identity učitele. *Pedagogika.sk*, 2(4), 247–274.
- Švec, V. (1998). *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Masarykova univerzita.
- Tomková, A. & Spilková, V. (2019). Profesionalizace vzdělávání učitelů pro primární školu – možnosti a meze. *Orbis scholae*, 13(1), 9–30, Praha: Karolinum. <https://doi.org/10.14712/23363177.2019.1>
- Vítečková, M. (2018). *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Paido.