

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Metoda Wanda jako prostředek učící se organizace
v prostředí základní školy**

Wanda method as a tool of the learning organization in
primary school

Kristýna Bajerová

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

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

2018

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Metoda Wanda jako prostředek učící se organizace v prostředí základní školy vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 19. dubna 2018

Podpis:

Ráda bych na tomto místě poděkovala PhDr. Janě Kargerové Poche, Ph.D, za její cenné rady, nápady a vstřícný přístup při vedení této práce. Dále bych ráda poděkovala všem respondentkám za jejich ochotu a čas, který mi věnovaly při rozhovorech. V neposlední řadě bych chtěla vyjádřit vděk své rodině za její pomoc a podporu.

Metoda Wanda jako prostředek učící se organizace v prostředí základní školy

Abstrakt:

Diplomová práce zkoumá přínosy metody Wanda jako jednoho z prostředků učící se organizace v rámci základní školy. Teoretická část se věnuje profesnímu rozvoji učitele, zabývá se konceptem učící se organizace a podmínek jeho uplatňování na základní škole, a v neposlední řadě popisuje metodu Wanda a její využití v učitelském kolektivu.

Výzkumná část podává informace o seminářích Wandy pro učitele na 1. stupni ZŠ získané ze tří zdrojů – pozorování, dotazníkového šetření a rozhovorů s účastníky. Zkoumá především přínosy a výzvy metody v konkrétních případech, a kromě pozitiv a úskalí metody se zabývá i podmínkami nezbytnými pro úspěšné proběhnutí Wandy.

Klíčová slova:

primární škola, učící se organizace, organizační učení, rozvoj školy, profesní rozvoj, komunity praxe, učící se komunita, sebereflexe, metoda Wanda, podpora, sdílení

Wanda method as a tool of the learning organization in primary school

Abstract:

This diploma theses aims to examine the benefits of the method Wanda as a tool of the learning organization in primary school. The theoretical part focuses on the professional development of teachers, deals with the concept of learning organization and conditions of its application in primary schools and describes Wanda method and its use in teachers collective.

The research part presents information about Wanda seminars for primary school teachers obtained from three sources – observation, questionnaire surveys and interviews with participants. It examines benefits and challenges of the method in specific cases and besides the positives and the pitfalls of the method it studies the conditions necessary for successful completion of Wanda seminars.

Key words:

primary school, learning organization, school development, professional development, communities of practice, learning communities, self-reflection, Wanda method, support, sharing

Obsah

Úvod.....	8
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 Škola jako učící se organizace.....	10
1.1 Reflexe zkušeností.....	10
1.2 Akční věda – rozkol mezi teorií použitou a přijatou	12
1.3 Reflektivní model školy jako učící se organizace	13
1.4 Defenzivní a podporující model organizačního učení (Model I a II).....	15
1.5 Organizační učení	17
1.6 Koncept učící se organizace	19
1.7 Škola jako učící se organizace.....	20
2 Komunity profesního učení a komunity praxe.....	23
2.1 Charakteristika komunity praxe.....	23
2.2 Charakteristika komunity profesního učení.....	26
2.3 Porovnání komunity profesního učení a komunity praxe.....	30
3 Metoda Wanda	31
3.1 Kořeny Wandy.....	31
3.1.1 Balintovská skupina	32
3.1.2 Balintovská skupina ve školní praxi.....	33
3.1.3 Docenující výzkum	34
3.2 Wanda v kontextu.....	37
3.3 Realizace Wandy	39
3.4 Charakteristika setkání	40
3.4.1 Pozitivní učící se otázka	40
3.4.2 Fáze Wandy.....	41
3.5 Wanda jako učební proces	45
4 Závěr teoretické části.....	46

II. PRAKTICKÁ ČÁST	48
5 Východiska výzkumu	48
5.1 Výzkumný problém a cíl výzkumu	48
5.2 Výzkumné otázky	49
5.3 Metodika výzkumu	49
6 Prostředí výzkumu a výzkumný vzorek	50
6.1 Charakteristika školy	50
6.2 Charakteristika učitelů	51
7 Analýza a interpretace dat	51
7.1 Průběh šetření	51
7.2 Interpretace dat k výzkumné otázce č. 1	54
7.3 Interpretace dat k výzkumné otázce č. 2.....	62
7.4 Interpretace dat k výzkumné otázce č. 3.....	66
7.5 Interpretace dat k výzkumné otázce č. 4.....	72
7.5.1 Návrhy respondentek.....	73
7.5.2 Návrhy autorky diplomové práce	75
7.5.3 Možnosti další implementace metody Wanda na Andělské základní škole.....	77
8 Zhodnocení výsledků výzkumu ve smyslu stanovených výzkumných otázek	79
9 Závěr	83
10 Seznam použitých informačních zdrojů	86
11 Seznam příloh	92

Úvod

Společnost nejen v České republice, ale i celosvětově, prochází v posledních letech prudkým vývojem. S nástupem nových technologií, informačních prostředků, rychlejšího tempa života a nových přístupů k výchově dětí je vytvářen tlak na učitele, aby se těmto změnám přizpůsobili a rozšířili svoji profesní výbavu. Současný učitel se potýká v praxi s jevy jako je nekázeň, nemotivovanost, sociálně patologické jevy a narušení vztahů mezi žáky (Helus, 2012, s. 10 – 11), na které ho pregraduální studium nepřipravilo. Zároveň jsou na něj kladeny nové požadavky kurikulární i metodické. Výzkumy v oblasti psychologie a didaktiky přichází s novými koncepcemi a od učitelů se očekává, že je aplikují ve výuce. Je ale nereálné očekávat, že se učitel zvládne této záplavě požadavků přizpůsobit bez podpory. Aby mohl rozvíjet své kompetence a dovednosti, musí se dále celoživotně vzdělávat.

V celoživotním profesním vzdělávání učitele hraje nenahraditelnou roli škola jakožto instituce, která část tohoto vzdělávání zprostředkovává. Aby přitom byla co nejefektivnější, je nutná její transformace v učící se organizaci. Její funkcí by nemělo být pouze vzdělávat žáky, ale také by měla reflektovat svou činnost a na základě této reflexe přistupovat k inovacím a novým myšlenkám, které by rozvíjely nejen jednotlivé pedagogické pracovníky, ale ve výsledku i organizaci (školu) jako celek. Takové změny je možné dosáhnout „zdola“. Učitelé, kteří budou motivovaní a budou se kontinuálně profesně rozvíjet, můžou iniciovat změnu celé organizace a potažmo vzdělávacího systému. Existuje řada způsobů, jak toho dosáhnout, vhodnými prostředky jsou i „učící se komunity“ nebo také „komunity praxe“ a reflektivní skupiny.

V rámci svého několikaměsíčního působení na základní škole jsem se mnohokrát setkala se situacemi, se kterými jsem si nevěděla rady. První, na koho jsem se vždy obrátila, byli moji kolegyně a kolegové. Pro člověka je přirozené hledat při učení podporu a zkušenosti skupiny, která usiluje o to samé. (Wenger, 2015) Už tehdy jsem ale cítila, že podobné krátké návštěvy v kabinetu a povídání u kávy mi nestačí a přemýšlela jsem, kde jinde hledat radu a že by mi pomohl nějaký systém, který by podporoval začínající učitele. O rok později jsem se dozvěděla o metodě Wanda, která měla být testována během jednoho pololetí ve škole, kde jsem před tím zaskakovala. Její strukturovaná forma skupinové reflexe a pozitivní přístup mě zaujaly natolik, že jsem se jednotlivých setkání zúčastnila jako pozorovatel a rozhodla jsem se o zavádění této metody napsat diplomovou práci.

Tato práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. Cílem teoretické části je vytvořit přehled odborné literatury zabývající se školou jako učící se organizací, organizačním učením a následně komunitami praxe (communities of practice) a komunitami profesního rozvoje (professional learning communities), tak, aby bylo možné lépe porozumět těmto pojmům a identifikovat jejich odlišnosti a shodné znaky. Dalším cílem teoretické části je seznámit čtenáře s metodou Wanda, která je vhodným nástrojem pro učící se komunitu a podporuje vzájemné učení skrze zkušenost s praxí a skupinovou reflexi. Metoda Wanda je tu popsána v kontextu organizačního učení a učících se komunit, jsou uvedeny její kořeny a vysvětlen její proces.

Praktická část diplomové práce se zabývá implementací metody Wanda na konkrétní základní škole. Jejím cílem je zmapovat přínosy a úskalí, které systematické využívání metody Wanda přináší učitelům, a zároveň popsat podmínky pro úspěšné proběhnutí Wandy a představit konkrétní návrhy, které by mohly zjednodušit příští použití metody. Pro tyto účely využívá techniku kvalitativního výzkumu a především metodu polostrukturovaného hloubkového rozhovoru. Výsledky výzkumu uvedené v závěru práce mohou být užitečné pro širokou škálu lidí, od koordinátorů profesního rozvoje učitelů a vedení škol po akademickou obec zabývající se nástroji komunitního učení a jejich implementací v různých projektech.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Škola jako učící se organizace

Společnost rychle reaguje na neustále se zdokonalující informační a komunikační technologie. Zvyšuje se úroveň vzdělání, proměňuje se sociální prostředí, ve kterém pracujeme, a mění se charakter lidské činnosti. Na lidi jsou každodenně kladeny vyšší nároky, zároveň roste jejich strategický význam. Organizace, které na tento vývoj dovedou reagovat a investují do svých lidských zdrojů, získávají výhodu na trhu. Jedna z moderních metod, jak rozvíjet lidské zdroje, je koncept organizačního učení a učící se organizace. Ačkoli tyto pojmy znějí podobně, značně se od sebe liší a navíc je každý autor definuje jinak. Tato diplomová práce vychází převážně z pojetí Chrise Argyrise a Petera M. Sengeho. Organizační učení, které je s učící se organizací provázáno, je interdisciplinární a čerpá z poznatků antropologie, psychologie, pedagogiky, managementu apod., stejně jako využívá různých teorií (teorie učení, teorie organizačního rozvoje apod.). (Lazarová et al. 2012)

V pedagogickém prostředí je rozvoj organizačního učení a učící se organizace ještě v plenkách. Principy, na kterých jsou tyto metody postaveny, zná ale učitelská profese dlouho a v posledních letech se je intenzivně snaží zařadit nejen do profesního rozvoje, ale i do pregraduálního studia. Nejdůležitějším prvkem, který je hlavním nositelem učení, je reflexe, která bude mnohokrát skloňována napříč celou diplomovou prací a na které je založena i samotná metoda Wanda.

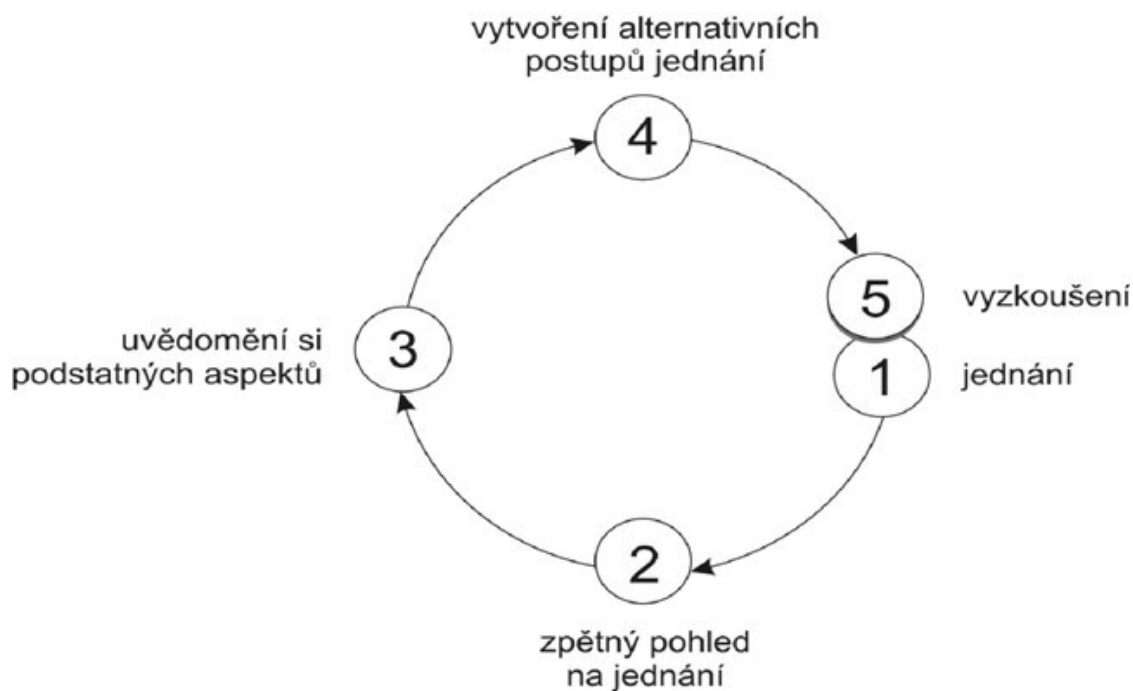
1.1 Reflexe zkušeností

Absolventi pedagogických škol opouštějí fakulty často s přesvědčením, že jsou na úlohu učitele dobře připraveni. Vybaveni teoretickými poznatky, novými metodami a chutí do práce velmi záhy narazí na problematické situace, vyčerpání a neočekávané povinnosti. Srážka s realitou, kterou Corcoran (1981) popisuje jako *šok z přechodu do praxe*, je pro ně náročnou zkouškou, kterou ne každý ustojí. Jakékoliv reflektivní postupy, které teoreticky zvládli během studií, jsou pro ně v takových podmínkách těžko aplikovatelné.

Fred Korthagen (2001) uvádí ve své knize *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů: Lidé nejednají výhradně na základě logické a racionální analýzy. Velký vliv může mít pocit strachu, který může „smýt“ jakékoli racionální záměry*

formulované před hodinou. Často lze vyzorovat, že se student vrátí k velmi starým šablonám, které zajišťují „přežití“ a které si vytvořil v průběhu života, případně které staví na mentálních obrazech jiných učitelů zvládajících vážné problémy ve třídě. (s. 55) Takovýto mentální obraz učitele je součástí termínu *gestalt*, do kterého také patří pocity, hodnoty, potřeby apod., a který ovlivňuje jednání učitele během výuky, aniž by si to sám učitel uvědomoval. Způsob, jak může dojít k uvědomění gestaltu a jeho využití při učitelském vzdělávání, je dostatek praktických zkušeností.

Zkušenostní učení je cyklický proces, ve kterém se neustále střídá jednání a reflexe. Korthagen (1985) sestavil model ALACT, ve kterém je tento cyklus rozdělen do pěti fází: jednání, zpětný pohled na jednání, uvědomění si podstatných aspektů, vytvoření alternativních postupů jednání a vyzkoušení.



Korthagen 2001, s. 58

Během první fáze učitel jedná, například zadává instrukce v hodině matematiky. V druhé fázi zpětně nahlíží na svoje jednání a zkoumá, jestli dosáhl nebo nedosáhl vytyčených cílů. Ve třetí fázi si uvědomuje příčiny svého úspěchu nebo neúspěchu (př. učitel zadával instrukce v okamžiku, kdy neměl pozornost třídy, instrukcí bylo moc najednou) a ve čtvrté fázi volí jiný postup, který spíše povede k naplnění cíle (př. příště zadá instrukce až ve chvíli, kdy budou děti dávat pozor, omezí instrukce na 3 body), nebo usoudí, že nemá

dostatek znalostí týkajících se zadávání instrukcí a rozhodne se je obohatit. V poslední fázi aplikuje svoje úpravy a nové znalosti ve snaze dosáhnout lepšího výsledku, což je vlastně nové jednání a cyklus se může opakovat.

Při aplikaci tohoto modelu je nezbytné, aby student nebo učitel měl dostatek zkušeností. Na základě jejich reflexe pak může zkoumat své gestaly a uvědomit si své představy, pocity, potřeby a strachy, na jejichž základě se může dál učit. *Důležitým předpokladem učení ze zkušenosti je, aby měl student pocit bezpečí... Podle naší zkušenosti je dalším silným nástrojem k vytvoření pozitivního učebního klimatu neustálé odměňování studentů za pozitivní prvky v jejich jednání,* uvádí Korthagen (2001, str. 60) Tyto podmínky jsou klíčové i pro další metody, jako je komunitní učení, doceňující výzkum, nebo metoda Wanda.

Během výzkumu jsem se sama setkala s tím, že učitelé hledali kuchařku, návod, jak se v určitých situacích zachovat. Klasické metody učení, kterými mnoho z nich prošlo, tuto jejich potřebu jen posílily. V dnešním neustále se měnícím světě ale nestačí jen znát návody. Je především nezbytné naučit se učit a přizpůsobovat se změnám. To platí nejen pro studenty nebo začínající učitele, ale i pro žáky a všechny ostatní lidi. Haan (1975) mluví o *otevřenosti k řešení problémů* – je nezbytné uvědomit si, že není naším cílem vědět, jak se zachovat v každé situaci, ale neustále hledat odpovědi na otázku, co příště udělat jinak. Abychom toho byli schopni, musíme získat kompetenci k růstu (*growth competence*), díky které budeme schopni se pomocí reflexe učit z vlastních zkušeností. Tuto kompetenci potřebuje každý, kdo se chce v dnešním světě efektivně učit. Na podobných principech jsou založené i jiné teorie, které si zpočátku osvojily hlavně podniky. V poslední době se však o nich čím dál víc mluví i ve školním prostředí.

1.2 Akční věda – rozkol mezi teorií použitou a přijatou

Akční vědu a koncept organizačního učení přivedl na světlo světa Chris Argyris v 80. letech 20. století. Jeho převratné dílo pomohlo veřejnosti pochopit principy učení se ze zkušenosti a jeho teorie umožnila rozvoj zcela nového přístupu k celoživotnímu vzdělávání v rámci organizace. Výchozím bodem pro jeho bádání byl předpoklad, že lidé při jednání v různých situacích využívají své mentální mapy - vnímaný obraz světa založený na názorech jedince, na základě kterého pak jedná (Kevin Lynch, 1960). Člověk se rozhoduje a koná na

základě této mentální mapy, které si většina lidí ani není vědoma, a ne na základě přijatých teorií (Argyris, 1980). Vzniká tím rozkol mezi teorií použitou v praxi (*theory-in-use*) a přijatou teorií (teorií, se kterou jedinec souzní a podle které by se rád řídil). Přijatá teorie (*espoused theory*) je ta, kterou člověk použije v případě, že se ho někdo ptá, jak by se zachoval v určité situaci. Je to jakýsi ideál, teorie, ke které je loajální. V praxi se ovšem člověk často zachová podle jiné teorie. Uvědomění si tohoto rozkolu umožňuje posléze dojít ke shodě mezi teorií v praxi a přijatou teorií a zvýšení akční efektivity. (Argyris 1980)

Klíčovou roli v tomto procesu hraje sebereflexe, bez které si jedinec stěží uvědomí svou použitou teorii. Tento termín a jeho fungování v procesu učení se velmi podobá *gestaltu* (Korthagen, 2001), který je popsán výše. Ve chvíli, kdy si člověk uvědomí svoje prekoncepty, předsudky, pocity, zkušenosti a obrazy, které ho ovlivňují, je možné zahájit proces učení.

Podobný koncept jako Korthagen představil o v první polovině 20. století Kurt Lewin. Jedná se o akční výzkum, který se snaží o intervenci a změnu prostřednictvím propojení teorie s praxí, jelikož výsledky běžného akademického výzkumu jen pomalu a obtížně pronikají do praxe. Akční výzkum vytváří mezi nimi pomyslný most. Využívá k tomu řadu nástrojů, základem je ale vždy *výzkum, akce a formativní složka*. (Oliveira a Waldenez, 2010) *Výzkum* zde představuje reflektivní a systematický proces, jehož výsledkem je objektivní a ucelený popis situace. K následné intervenci dochází při akční fázi, kdy je realizována intervence. V rámci formativní složky jsou účastníci akčního výzkumu neustále nuceni reflektovat své jednání a měnit své hodnoty a postoje v rámci komunity.

1.3 Reflektivní model školy jako učící se organizace

Argyris a Schön (1978) popisují dva typy učení, které probíhají v rámci organizačního učení. Učení v jedné smyčce (*single-loop learning*) je možné definovat jako změnu akční strategie v rámci stávajících řídicích hodnot. Podle Argyrise a Schöna se učení skládá mimo jiné z identifikování chyby a její korekce. Mnoho lidí provede opravu tak, že změní svou strategii, ale nezpochybní u toho cíle, hodnoty nebo metody, ze kterých vychází. Příklad z prostředí základní školy uvádí ve svém článku *Škola na cestě k učící se organizaci* Milan Pol (2015):

Škola v jednom větším městě České republiky již delší dobu pociťuje problémy komunikací zejména s rodiči některých tzv. problémových žáků. Ve snaze

zkvalitnit komunikaci s rodiči uvažuje škola o zavedení elektronických žákovských knížek. Slibuje si od toho zajištění kvalitnější informovanosti rodičů zejména v případech, kdy dítě dostane poznámku nebo horší známku.¹

Alternativou je učení ve dvou smyčkách (*double-loop learning*), které vede nejen ke změně strategie, ale i ke zpochybnění řídicích hodnot jako takových a následně změně cílů, hodnot, metod a prostředků. Milan Pol (2015) ilustruje učení s dvěma smyčkami na dalším příkladu:

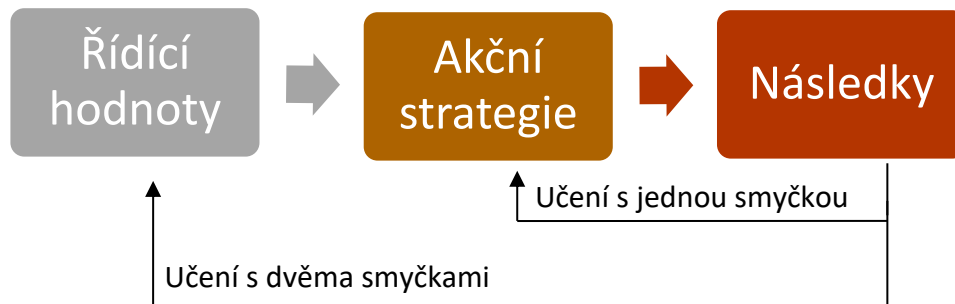
Také základní škola v jiném větším městě České republiky se rozhodla, že se pokusí zlepšit práci s rodiči. (...) Protože byla škola zapojena do projektu zaměřeného na zkvalitňování práce škol podporovaného zveňci poradci rozvoje škol, rozhodlo se vedení školy přistoupit na návrh poradce. Ten doporučil škole učinit „krok zpět“ a explicitně vyjádřit a kriticky zhodnotit východiska, na kterých stojí jejich současná praxe vztahů s rodiči. (...) Nesnadná a v řadě ohledů polemická diskuze měla dvě části, mezi kterými byl v průběhu týdne pro zájemce na škole realizován seminář k tématu vztahů školy a rodičů (seminář zprostředkoval poradce). Vše nakonec vyústilo do formulace školního prohlášení, ve kterém byly zdůrazněny hlavní hodnoty a předpoklady, na nichž chce škola spolupráci s rodiči v konkrétních krocích rozvíjet. Třídní učitelé a výchovný poradce následně dostali za úkol zpracovat plán postupu ve vztahu k rodičům žáků jednotlivých tříd. V několika případech tyto plány obsahovaly např. ustavení role třídního důvěrníka z řad rodičů a jeho zapojení do přípravy a vedení třídních schůzek s rodiči. Snahou školy tedy bylo dosavadní spíše jednostranně sdělovací praxi směrem k rodičům nahradit rozprostřením těžiště komunikace i na rodiče a tím se pokusit vytvořit reálnější možnosti pro dialog. Učitelé vyšli ze dvou tezí: (1) že rodiče jsou škole partnerem, a to i tehdy, když se – z hlediska školy – o dění ve škole příliš nezajímají; (2) je úkolem školy, aby stále hledala a nabízela způsoby, jak toto partnerství co nejúplněji realizovat. (Uvedené teze byly jedním z horkých témat ve zmíněných diskuzích učitelského sboru.)²

¹Pol, M. Škola na cestě k učící se organizaci, dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/268413566_SKOLA_NA_CESTE_K_UCICI_SE_ORGANIZACI

²Pol, M. Škola na cestě k učící se organizaci, dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/268413566_SKOLA_NA_CESTE_K_UCICI_SE_ORGANIZACI

Tento proces, který M. Pol popsal na příkladu, lze vyjádřit následujícím schématem obsahujícím tři elementy (Argyris a Schön, 1974):

- **Řídící hodnoty** (*governing values*): limity organizace, cíle, základní hodnoty a používané strategie, na nichž stojí stávající praxe.
- **Akční strategie** (*action strategy*): plány a kroky k naplnění cíle.
- **Následky** (*consequences*): následek akce, ať už záměrný nebo nezamýšlený.



V dnešním světě se globální řídicí hodnoty mění tak rychle, že je podle Argyrise (1974, 1982, 1990) nutné, aby si organizace osvojily učení ve dvou smyčkách, bez kterého je velmi těžké činit informovaná rozhodnutí. V návaznosti na tuto teorii vyvinul dva modely, které buď učení ve dvou smyčkách potlačují (Model I) nebo naopak podporují (Model II), protože ačkoliv osvojených teorií je mnoho, teorie, podle kterých se členové organizace skutečně chovají, lze rozdělit právě do dvou skupin.

1.4 Defenzivní a podporující model organizačního učení (Model I a II)

Model I je popisován jako model konkurenční a defenzivní (Dick, Dalmau, 1990) a brání učení ve dvou smyčkách. Jak potvrzují Argyrisovy výzkumy (Argyris 1982, kap. 3), většina sociálních systémů používá právě Model I a téměř každý se řídí podle teorií, které pod tento model spadají.

Model I (Argyris, Putnam, McLain Smith, 1985, s. 89)

Řídící hodnoty:

- dosažení účelu tak jak ho účastník definuje
- výhra, ne prohra

- potlačení negativních pocitů
- zdůraznění racionality

Primární strategie:

- ovládání prostředí a jednostranné zadávání úkolů
- jednostranná ochrana sebe a ostatních

Převažující způsoby realizace těchto strategií:

- nepodložená atribuce a ohodnocení, na př.: „*Zdáš se mi nemotivovaný.*“
- doporučování postupů, které odrazují od šetření, na př.: „*Nemluvme o minulosti, ta je za námi.*“
- považování svých vlastních názorů za nezpochybnitelně správné
- skryté hodnocení ostatních
- pokusy zachovat si vlastní tvář, například nezmiňování potenciálně trapných skutečností

Následky:

- defenzivní vztahy
- omezená svoboda volby
- omezená produkce platných informací
- jen malé veřejné testování nových nápadů

Základní strategií Modelu I je kontrola nad ostatními. Taková kontrola ale potlačuje komunikaci a ústí v obranný postoj, který má jednotlivce chránit. Aby se mohl jedinec dobře ochránit, je nucen překroutit realitu a nesvěřovat se se svými myšlenkami a pocity, protože to ho činí zranitelným v prostředí, kde jednou z hlavních hodnot je vítězství. (Argyris, 1980) Často to však vede dokonce k tomu, že jedinec si ani sám nepřizná své chyby a slabosti, protože si nechce připadat nekompetentní. Tento postoj však brání dalšímu učení a rozvoji, jelikož jedinec není schopen objektivně hodnotit a reflektovat své jednání.

Podle Argyrise i přesto většina lidí podporuje spíše Model II, byť ho nemá možnost praktikovat. Důvodem může být to, že hodnoty tohoto modelu se více blíží našemu pohledu na ideální západní společnost. Hlavním rozdílem mezi Modelem I a Modelem II je potřeba kvalitních dat, ze kterých se teprve vyvozují závěry. Důležité je, že kontrolu nemá jen jeden člověk, ale že ji sdílí lidé mezi sebou. Model II zahrnuje názory a pocity všech účastníků

a teorie, které na jejich základech vzniknou, jsou veřejně testovány tak, aby je mohli posoudit ostatní.

Model II (Argyris, Putnam, McLain Smith, 1985, s. 98)

Řídící hodnoty:

- platné informace
- svobodná a informovaná volba
- vnitřní závazek

Strategie:

- sdílení kontroly
- podílení se na vývoji a implementace akce

Převažující realizace těchto strategií:

- atribuce a hodnocení podpořené relativně okamžitě pozorovatelnými daty
- vynoření konfliktních názorů
- podpora hodnocení, které je veřejně testováno

Následky:

- minimálně defenzivní vztahy
- vysoká svoboda volby
- zvýšená pravděpodobnost učení ve dvou smyčkách

Přestože s Modelem II souzní spousta lidí, implementovat ho může být těžké, protože většina z nás byla vychována v Modelu I. Je přirozené, že některé situace vyžadují soutěživost a snahu zachovat si tvář a některá povolání (právník, obchodník, sportovec) jsou na soutěži přímo postavená. Je třeba se ale od tohoto modelu oprostit v případě, že chceme dosáhnout učení a očekáváme, že naše strategie zvolené při řešení problémů budou fungovat a budou konečné.

1.5 Organizační učení

Chris Argyris a Donald Schön uvádějí, že každý člen organizace si vytváří obraz používané teorie (*theory-in-use*), kterou praktikuje organizace. Přirovnávají organizaci

k organismu a zaměstnance k buňkám. Každá buňka má své místo a svou funkci, a chová se podle toho, jaký obrázek má o organismu jako celku. Proto je třeba, aby nebyla zkoumána jen organizace jako instituce, ale především kognitivní proces organizování, ve kterém jedinec poznává organizaci a své místo v ní. Jedinec potřebuje znát teorii, kterou se organizace řídí a podle které bude dále organizaci reprezentovat, a hledá veřejně známé organizační mapy, které popisují organizaci a které vedou jejich další jednání. (Argyris a Schön 1978, s. 16-17)

Na rozdíl od konceptu učící se organizace podle P. M. Senge, u organizačního učení je pozornost soustředěna na individuální a skupinovou interakci, a ne na organizační strukturu. „Organizační učení nastává v okamžiku, kdy jednotlivci v rámci organizace zažijí problematickou situaci a následně ji v zájmu organizace zkoumají. (...) Aby se učení vycházející z tohoto organizačního zkoumání stalo organizačním, musí být zakotvené v obrazu organizace, která je v představách jejích členů, a/nebo v jejích epistemologických artefaktech (mapách, vzpomínkách a programech) zakotvených v organizačním prostředí.“ (Argyris a Schön 1996, s. 16)³

Argyris a Schön (1978) navrhli strategii použitelnou při řešení problémů v rámci organizace. Ten, kdo chce zasáhnout, musí projít šesti fázemi práce:

Fáze 1	Zmapování problému z klientova úhlu pohledu
Fáze 2	Interpretace klientovy představy
Fáze 3	Testování nového modelu
Fáze 4	Nalézání řešení problému a jeho simulace nutná k posouzení jeho možných dopadů
Fáze 5	Realizace intervence
Fáze 6	Studium dopadů

Teprve ve chvíli, kdy se tato strategie protne s hodnotami Metody II a nastane učení ve dvou smyčkách, můžeme hovořit o organizačním učení. Tento proces vyžaduje minimalizaci rizik, kterou přináší upřímná a otevřená participace účastníků, zároveň by jim měl umožnit

³Překlad z anglického originálu: Organizational learning occurs when individuals within an organization experience a problematic situation and inquire it on the organization's behalf. (...) In order to become organizational, the learning that results from organizational inquiry must become embedded in the images of the organization held by its members' minds and/or in the epistemological artifacts (maps, memories, and programs) embedded in the organizational environment.

přinášet do diskuze vlastní problémy a poskytnout jim svobodu v nalézání nových řešení tak, aby si vážili racionality a upřímnosti.

1.6 Koncept učící se organizace

Teorie o organizačním učení podnítila zájem o vytvoření jakéhosi ideálu organizace, ve kterém by mohlo takové učení probíhat. Zatímco organizační učení je spíše akademickou teorií zabývající se procesem, který podstupuje jednotlivec či skupina jednotlivců v rámci organizace, koncept učící se organizace má praktičtější charakter – jeho cílem je změnit organizaci tak, aby se mohla co nejlépe přizpůsobovat měnícím se podmínkám a lépe se rozvíjet. (Lazarová et al., 2012)

Popsat učící se organizaci je složité, neexistuje jedna ucelená definice. Dosud nejstěžejnějším dílem, které rozvinulo koncept učící se organizace, je *The Fifth Discipline – The Art and Practice of the Learning Organization* (Pátá disciplína – Umění a praxe učící se organizace) od Petera M. Senge. Většina dalších autorů interpretuje jeho charakteristiku učící se organizace. Kvůli své komplexnosti a obsáhlosti však jeho kniha nabízí více možných vysvětlení a pohledů, takže stále můžeme najít definice, které nebudou odpovídat jedna druhé, ačkoliv se navzájem nutně nevyvracejí (Örtenblad 2007). Nejčastěji je učící se organizace charakterizována Sengeho pěti disciplínami. Senge ve své knize popisuje způsoby, jak proměnit organizaci v adaptabilní systém, který využívá dovednosti a tvořivost svých zaměstnanců a neustále podporuje společné učení na všech úrovních organizace. Učící se organizace musí uplatnit všech 5 disciplín najednou.

1. **Osobní mistrovství** – cesta od současného já k budoucímu ideálu, kterého se snažíme dosáhnout. Jedinec s vysokou mírou osobního mistrovství je motivovaný, má ujasněné hodnoty a ví, co je důležité. Překážky, ať už v osobním nebo profesním životě, vnímá jako výzvy, po jejichž zdoání dosáhne dalšího cíle na cestě k vytyčenému ideálu. Učení je způsob, jakým rozšiřovat své dovednosti a schopnosti, které mu následně pomohou dosahovat dílčích cílů. (Senge 1990, s. 145)
2. **Mentální model** – předpoklady a předsudky, které ovlivňují, jak jednotlivec vnímá svět. Často si svých mentálních modelů a toho, jak ovlivňují jeho jednání, nemusí být vědom. Učení nastává v okamžiku, kdy si jedinec uvědomí své mentální modely a analyzuje je. Teprve poté, co je schopen analýzy a reflexe svého jednání a vlivu mentálních modelů na něj, nastává „praxe myšlení a učení se z praxe“ (s. 189)

3. **Sdílené vize** – Zaměstnanci organizace sdílí představu o budoucnosti, kterou chtějí vytvořit. Vnímají organizaci, do které patří, jako svou vlastní, ztotožňují se s jejím směřováním, zapojují se do dění a soustředí se na dosažení této společné vize.
4. **Týmové učení** – „*proces vyladování a rozvíjení schopností týmu dosahovat výsledků, po nichž členové týmu opravdu touží.*“ (s. 230) V okamžiku, kdy se členové týmu oprostí od svých předpokladů a domněnek, odkryjí své myšlení skupině a otevřou se dialogu, je možné dosáhnout společného myšlení. Díky tomu může tým dosáhnout vyššího IQ, než jaké mají jednotliví členové. Je ovšem důležité, aby tým rozeznal komunikační vzorce, které učení brání, jelikož stejně tak se může stát, že IQ týmu může být výrazně nižší, než je průměr členů. Pokud toho tým dosáhne, naučí se toho daleko více než jednotlivci.
5. **Systémové myšlení** – Senge pojmenoval svou knihu „Pátá disciplína“ záměrně. Tato disciplína je totiž zahrnuta ve všech předchozích a je základem učící se organizace. Je to schopnost vidět souvislosti a struktury složitých situací a být si vědom faktů, že vše má svou příčinu. Nejlépe se člověk učí z vlastních (reflektovaných) zkušeností, ale ne vždy vidí dopad svých rozhodnutí a činů okamžitě. Často pak zkouší přijít na řešení problémů, aniž by si uvědomil jejich příčinu. Systémové myšlení mu pomůže odhalit, že příčina je součástí celého systému, a umožní mu učinit účinné změny.

Těchto pět disciplín vede k pochopení dalších konceptů, kterým se tato diplomová práce věnuje. Mentální modely je možné připodobnit k *gestaltu* (Korthagen) nebo použít teorii (theory-in-use, Argyris) Stejně jako tito autoři, i Senge tvrdí, že teprve po zvědomění mentálních map můžeme efektivně analyzovat a reflektovat svoje jednání a následně se díky tomu učit. Důležitost sdílených vizí bude patrná v dalších kapitolách diplomové práce, s podobným termínem pracuje i doceňující výzkum, na jehož principech je postavena metoda Wanda. Ta je vlastně nástrojem týmového učení, jehož podobami se zabývá další kapitola diplomové práce. Cílem všech těchto metod, přístupů a teorií je právě rozvoj systémového myšlení, schopnosti, kterou Korthagen popisuje jako kompetenci k růstu, bez které je další profesní rozvoj téměř nemožný.

1.7 Škola jako učící se organizace

Neustále se měnícímu světu plnému sociálních, kulturních a ekonomických změn se snaží přizpůsobit i školy. Vláda produkuje reformy, snaží se inovovat školní praxi a společně

s veřejností vytváří tlak na školství, které je nuceno se všemu přizpůsobit a zlepšit své výsledky. Schopnost škol přizpůsobit se změnám a reagovat na potřeby komunity záleží na jejich ochotě se zapojit do kontinuálního organizačního učení. (Hallinger, 1999)

Reinterpretace školy jako učící se organizace, kde struktury, procesy a metody směřují ke kontinuálnímu učení všech zúčastněných, získává v zahraničí na oblibě. (Dibbon, 2000; Leithwood and Louis, 1999; Louis et al., 1999; Marks et al., 2000; Silins et al., 2000) V českém prostředí se stále mluví o učící se organizaci především v souvislosti s podnikovou či firemní praxí. Školství operuje spíše s fenomény, které s učící se organizací souvisí, jako je školní kultura, klima školy, spolupráce ve škole nebo formy kolegiální podpory (srov Eger & Jakubíková, 1998; Grecmanová, 2008; Pol et al., 2005; Pol & Lazarová, 1999 aj.).

Nicméně ani v zahraničí není proměna školy snadná. Luis et al. (1999) zjistili, že stávající organizační nastavení ve školách často nefunguje a přes veškeré snahy k učení nedochází. Jejich výzkum naznačuje, že učitelé i ředitelé často trpí nejistotou a zdráhají se veřejně srovnávat své přístupy v profesních komunitách. Překážkou také bývá, pokud jsou role školních zaměstnanců příliš předepsané (ať už státem nebo vedením školy) a pokud jsou reformy zaváděny příliš rychle, aniž by byl školám poskytnut čas na reflexi a osvojení si nové praxe. Jiné výzkumy ale ukazují na to, že pokud vedení školy učitele dostatečně podporuje, sami učitelé začnou usilovat o vzájemné kolegiální a individuální učení (Leithwood and Jantzi, 2000; Louis and Kruse, 1999; Silins et al., 2000). Jiné výzkumy akcentují charakteristiku zdravých a produktivních škol, kde probíhá vzájemné kolegiální učení, což je pro rozvoj organizačního učení nezbytné. (Leithwood et al., 1998; Marks and Louis, 1999; Silins et al., 2000).

Marks et al. (2000) identifikoval na základě studie šesti středních škol šest dimenzí *školní kapacity pro organizační učení*:

Školní struktura (*school structure*) – Tradiční školní struktura brání organizačnímu učení. Problémy způsobuje izolace zaměstnanců, časová omezení, nedostatek koordinace a vzájemné závislosti, zvýšená angažovanost v komunitě, rozhodovací procesy, kterých se neúčastní celá skupina, a zvětšující se velikost a komplexnost škol (Lee and Smith, 1997; Leithwood et al., 1998).

Participační rozhodování a autonomie učitele (*Participatory decision making and teacher empowerment*) podporuje organizační učení. (Silins and Mulford, 2000) Aby učitel mohl své žáky obohatit, musí mu být poskytnuta dostatečná autonomie a musí být suverénní

v kolektivním úsilí zlepšovat své instrukce a hodnocení tak, aby byly pro žáky intelektuálně podnětné. (Mark and Luis, 1999)

Sdílený závazek a aktivity vyžadující spolupráci (*Shared commitment and collaborative activity*) také posilují organizační učení. Pokud však probíhá týmové učení jen v malých, roztržitých skupinkách, například věkově oddělených, školní kapacita pro organizační učení je značně limitovaná.

Znalosti a dovednosti (*knowledge and skills*) – Získávání nových znalostí a dovedností v kontextu rychlých změn a vzdělávacích reforem není možné bez kontinuálního proudu informací napříč školami. Je třeba vnímat i informace z mimoškolního prostředí, například ty, které vycházejí z místní komunity. Školy se řídí podle pravidel, která si stanoví. Je nutné podporovat propojení jednotlivých škol, aby mohly sdílet informace.

Leadership v kontextu transformační změny vyžaduje především učícího se leadera. (Marks et al., 2000) Schein (1992) popisuje takového leadera jako jedince, který podporuje učící se kulturu v organizaci, umí detekovat dysfunkčnost a podněcuje změnu k lepšímu. Kromě podpory ale musí leader občas zvolit autoritativnější a direktivnější přístup, pokud chce úspěšně přeměnit organizaci tak, aby se stala učící se organizací. (Mark and Luis, 1999, Byrk et al., 1996)

Zpětná vazba a zodpovědnost (*feedback and accountability*) – Školy musí cítit zodpovědnost za svoji efektivitu, k čemuž je ovšem potřeba co největší autonomie a přístupné zdroje, které umožní změnu k lepšímu. Podle Newmana et al. (1997) je důležité, aby škola cítila zodpovědnost za žáky a své zaměstnance, pak dochází k rozvoji učení.

Škola hraje ve společnosti nezaměnitelnou roli. Reaguje na požadavky společnosti a měnící se potřeby žáků a je v její moci změnit směr vývoje společnosti. Aby byla v tomto snažení úspěšná, musí se naučit se učit. Stejně tak, jako je pro jednotlivého učitele důležité naučit se uvědomovat si své mentální modely a reflektovat své jednání, je i nezbytné, aby se to samé naučily školy jako organizace. Jak bylo popsáno výše, stále ještě v organizacích a potažmo školách převládá defenzivní Model I (Argyris, 1985), který brání učení. Jedním z prvních kroků, který pomůže nastartovat učení v rámci organizace, je vytvoření bezpečného a podporujícího prostředí a předání zodpovědnosti jednotlivým pracovníkům, společně s poskytnutím větší autonomie. Potom je možné různými nástroji vytvořit učící se organizaci, která uplatní všech pět disciplín podle Senge. Jedním z takových nástrojů jsou komunity

profesního učení a komunity praxe, mezi které můžeme volně přiřadit i Wandu jako metodu skupinové reflexe, která pomáhá takovou učící se organizaci budovat.

2 Komunity profesního učení a komunity praxe

Organizační učení, stejně jako učící se organizace, by nemohlo fungovat bez profesních komunit. Od začátku devadesátých let bylo napsáno mnoho o tom, že učící se komunity jsou možným nositelem změny ve školství. Zatímco některé školy uspěly a podařilo se jim vytvořit takové komunity a využít jejich potenciálu (Hord, 2004; DuFour & Eaker, 1998; Morrissey, 2000; Murphy & Lick, 2004), jiné školy napříč celým rozvinutým světem považují tuto vizi za velmi obtížně naplnitelnou, a to z různých důvodů, k nimž často patří kultura, organizační struktura a způsob vedení školy. (Caldwell & Johnston, 2001; Scribner, Cockerell & Valentine, 1999; Silins, Zarins & Mulford, 2002; Supovitz, 2002) V poslední době je věnována zvýšená pozornost konceptům komunit profesního učení (*professional learning communities, PLCs*) a komunit praxe (*communities of practice, CoPs*). Vedení škol hledá cesty, jak zlepšit kvalitu výuky a profesní rozvoj svých zaměstnanců, a tyto koncepty slibují obojí. Právě proto je důležité porozumět, v čem jsou si tyto koncepty podobné, v čem se liší, a naučit se, jak je správně použít. Pochopení těchto modelů pomůže učitelům a vedení škol rozhodnout, jak komunitní učení zařadit do plánu profesního rozvoje.

2.1 Charakteristika komunity praxe

Ačkoliv se může zdát, že komunita praxe je stejně jako komunita profesního učení novinkou, její princip je starý jako samo lidstvo. (Wenger a Lave, 1991) Aktuálně se na tento fenomén soustředí mnoho organizací z různých sektorů, protože se potvrdilo, že se jedná o užitečnou pomůcku k učení v rámci pracovního kolektivu.

Brown a Duguid (1991) upozornili na to, že neformální skupiny, jejímž cílem bylo dokončit jakoukoliv práci, se tvořily a tvoří napříč generacemi. Analyzovali tři elementy, které jsou přítomny v každé organizaci: práce, učení se a inovace. Podle Browna a Duguida si organizace často neuvědomují, jaké znalosti a inovace komunita praxe dokáže vyprodukovat, a proto nebývá vůbec součástí formální organizační struktury. Proto vytvořili koncept organizace jako „komunity komunit“ (1991).

Saint-Onge a Wallace (2003) přistupují ke komunitám praxe jako k prostředku, kterým mohou zvýšit intelektuální kapitál a zlepšit individuální výkon, stejně jako výkon celé organizace. Autoři navrhují, že komunity praxe pomáhají organizacím uspět v konkurenčním prostředí, a mohou být dokonce tím nejvýznamnějším příkladem řízení znalostí v rámci organizace. Jejich model má základ v teorii řízení znalostí (*knowledge management theory*) a značně využívá moderních technologií. Saint-Onge a Wallace rozdělují komunity praxe do tří typů: neformální, podporovaná a strukturovaná. Napříč těmito typy se vyskytují ty samé prvky: *praxe, lidé a schopnosti*. Komunity praxe se vyskytují v mnoha podobách a těší se různě podpoře, ale ty, které autoři navrhují, by měly být velmi strukturované, částečně využívat moderních technologií a měly by být podporované vedením organizace jako nejlepší možný způsob učení.

Wenger a Lave narazili na koncept komunity praxe při studiu mentoringu jako modelu učení (Wenger 2015). Ačkoliv by se mohlo zdát, že při mentoringu jde především o vztah mentee – mentor, výzkumy prokázaly, že důležitější jsou sociální interakce mezi samotnými různě pokročilými vrstevníky, kteří se učí od sebe navzájem. Po tomto odhalení začal Wenger vidět komunity praxe téměř ve všech sférách lidského života a začal zkoumat možnosti komunit praxe jako prostředku k učení na profesionální úrovni.

Komunita praxe je podle Wengera jakákoliv skupina lidí, kteří se společně učí, aby dosáhli toho, o co usilují. Jak už bylo zmíněno v úvodu, komunita praxe je lidem známá od pradávna, vždyť už v pravěku se členové kmene navzájem vzdělávali tím, že sdíleli své zkušenosti a navrhovali řešení různých problémů tak, aby dosáhli společného cíle. Stejně tak usiluje skupina lékařů o stanovení správné diagnózy nebo skupina učitelů přemýšlí o příčinách potíží ve třídě a jejich možných řešení na nejrůznějších metodických setkáních. Ne každá komunita je ale komunitou praxe. Wenger (2015) definuje komunitu praxe takto: „Komunity praxe jsou skupiny lidí, kteří sdílí zájem nebo vášně pro to, co dělají, a během pravidelné interakce se společně učí, jak to dělat lépe.“⁴

Komunita praxe tedy musí mít podle Wengera (1998) vždy tři elementy: doménu, komunitu a praxi.

Doménou má Wenger na mysli společnou oblast zájmu a sdílené kompetence nebo odbornost, které odlišují členy komunity praxe od ostatních lidí.

⁴Překlad z anglického originálu: „Communities of practice are Gross of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly.“

Komunita existuje pouze tehdy, pokud se lidé v ní společně účastní nějakých aktivit, diskuzí a společně se učí. Nestací, aby měli stejnou práci nebo stejný zájem; pokud nebudou pravidelně interagovat, netvoří spolupracovníci komunitu praxe. Není nezbytné, aby členové komunity praxe pracovali spolu, mohou klidně vykonávat svou praxi každý sám a na různých místech, ale je třeba, aby se pravidelně scházeli a sdíleli proces učení.

Praxe je zde míněna jako repertoár zkušeností, pomůcek, metod, příběhů apod. Ačkoliv komunity praxe musí obsahovat tyto tři elementy, v jiných aspektech se mohou velmi lišit. Některé čítají jen několik málo jednotlivců, jiné jsou velmi velké napříč několika organizacemi. Je možné se setkávat tváří v tvář, nebo pouze prostřednictvím internetu. Některé jsou formálně založeny, jiné vznikají zcela mimoděk, aniž by si jejich členové nutně uvědomovali, že jsou součástí nějaké komunity praxe.

Koncept komunity praxe je využíván v mnoha odvětvích. Wenger (2015) uvádí například podniky, které si koncept CoP osvojily nejpohotověji. Dále se s nimi můžeme setkat ve vládním a neziskovém sektoru. Objevuje se i ve školství, kde se uplatňuje především při profesním rozvoji učitelů. Wenger (2015) uvádí několik typických aktivit, které v rámci komunity praxe probíhají: *řešení problémů, získávání informací, sdílení zkušeností, sdílení pomůcek, koordinování a synergie, diskuze nad vývojem (čehokoliv), pomáhání s dokumentací, hospitace a mapování znalostí a identifikace nedostatků.*

Wenger (1998) identifikuje tři **dimenze komunity praxe**:

- 1) Vzájemné zapojení (*Mutual engagement*)
- 2) Společná iniciativa (*Joint enterprise*)
- 3) Sdílený repertoár (*Shared repertoire*)

Vzájemné zapojení

Vzájemné zapojení zahrnuje pravidelnou interakci. Je to základ pro vztah, bez kterého by komunita praxe nemohla existovat. Členové CoP spolu komunikují pravidelně, ať už neformálně na chodbě či při popíjení kávy, nebo na organizovaných pravidelných setkáních, kde probírají konkrétní projekty či problémy.

Společná iniciativa

Jedná se o proces vytváření pocitu vzájemné odpovědnosti, kdy nejde jen o společný cíl, ale především o vztah mezi členy a identitu CoP, tvořenou přispíváním členů k budování větší iniciativy.

Sdílený repertoár

Během existence komunity praxe vzniká sdílený repertoár neboli inventář zdrojů. Do tohoto repertoáru patří fyzické pomůcky, ale sociální i lingvistické znalosti. Tyto artefakty pomáhají členům skupiny rozvíjet jejich práci, pracovat na vzájemných vztazích a sdílet odbornost. V pedagogické praxi se může jednat o konkrétní metodu nebo aktivitu, pomůcku, uspořádání lavic nebo použití odborného jazyka.

Komunity praxe jsou užitečným nástrojem, pomocí kterého se lidé rozvíjejí. Nemusí to ale být zaměstnanci stejné organizace a už vůbec ne profesionálové. Komunity praxe často vznikají spontánně, aniž by si to jejich členové plně uvědomovali, a struktura takového setkávání je velmi volná. Ve školním prostředí může být příkladem komunity praxe skupinka učitelů sdílející jeden kabinet. Jejich společný zájem, interakce a sdílený repertoár z nich činí funkční komunitu, jejíž členové se mohou od sebe navzájem mnohému naučit. Pro použití v rámci profesního rozvoje učitele je ale možná vhodnější použít komunity profesního učení, které jsou úzce spojené s pedagogickou praxí, vyžadují od jejich členů větší zodpovědnost za výsledky práce komunity a jejichž modely poskytují školám strukturu, díky které je snazší je implementovat ve školním prostředí.

2.2 Charakteristika komunity profesního učení

DuFour a Eaker (1998) byli prvními, kdo nabídli školám alternativu v podobě komunit profesního učení. V knize *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement* rozlišili, že termín „učící se organizace“ je spojován především s efektivitou a strukturou, zatímco „komunity učení“ označují spíše jednotlivce spojené společným zájmem. DuFour a Eaker definují komunitu profesního učení jako *pedagogy, kteří vytvářejí prostředí pro vzájemnou spolupráci, emoční podporu a osobní růst, když spolupracují na dosažení cíle, kterého by nemohli dosáhnout sami.*⁵ (s. xii)

Komunita profesního učení má podle Dufoura a Eakera šest elementů:

- Sdílená mise, vize a hodnoty (*Shared mission, vision, and values*)
- Kolektivní výzkum (*Collective inquiry*)

⁵ Překlad anglického originálu: „Educators create an environment that fosters mutual cooperation, emotional support, and personal growth as they work together to achieve what they cannot accomplish alone.”

- Spolupracující týmy (*Collaborative teams*)
- Akční orientace a experimentování (*Action orientation and experimentation*)
- Trvalá inovace (*Continuous improvement*)
- Orientace na výsledky (*Results orientation*)

Tento model komunity profesního učení je možné použít jako rámec, ve kterém mohou školy změnit svou kulturu a realizovat změnu v přístupu k profesnímu rozvoji učitele. DuFour a Eaker také zdůrazňují, že důležitou roli v zavádění změn má nejen ředitel, ale i rodiče a místní komunita, stejně jako zaměření kurikula.

Murphy a Lick (2004) založili svůj model komunity profesního učení – The Whole-Faculty Study Groups (WFSG) na teorii učící se organizace od Sengeho (1990). Tento model funguje jako rámec pro zavádění změn v kurikulu, instrukcích a školním hodnocení v každodenním životě třídy. Propojuje profesní rozvoj spolupracujících učitelů, kteří své učení zakládají na potřebách žáků a mají možnost okamžitě uplatnit nové poznatky ve třídách. WFSG je zpracovaný jako návod, jak postupovat krok za krokem při rozvoji studijních skupin, které by umožnily škole změnu a zlepšily by proces učení a výsledky žáků. Murphy a Lick stanovily pro WFSG pět zásad:

- Studenti především (*Students are first*)
- Každý se zapojí (*Everyone participates*)
- Vedení je sdílené (*Leadership is shared*)
- Každý má stejnou odpovědnost (*Responsibility is equal*)
- Práce je veřejná (*The work is public*)

Shirley Hord (2004) založila svoje pojetí komunity profesního učení na dlouholetém výzkumu. Její práce na projektu *Creating Communities of Continuous Inquiry and Improvement (CCCII)*, kterou započala už v polovině devadesátých let, umožnila ostatním nový pohled na učící se komunity. Ve svém výzkumu čerpá i z Sengeho teorie učící se organizace. Na začátku svého projektu charakterizovala komunitu profesního učení v pěti dimenzích:

- Podporující a sdílené vedení (*Supportive and Sharp leadership*)
- Sdílené hodnoty a vize (*Shared values and visions*)
- Kolektivní učení a aplikace učení (*Collective learning and application of learning*)

- Podporující podmínky (*Supportive conditions*)
- Sdílená praxe (*Shared practice*)

Tyto dimenze nefungují izolovaně, ale navzájem se prolínají a ovlivňují.

Hordová (2009) zmiňuje, že členové funkční komunity profesního učení kontinuálně studují úspěchy a neúspěchy svých žáků. Větší pozornost věnují většinou neúspěchům, za které kolektivně berou odpovědnost a následně se učí novým strategiím, metodám a přístupům, aby zvýšili efektivitu vlastního pedagogického působení na žáky v problematických oblastech. Profesní učení není „něco navíc“, je to průběžný proces, v rámci kterého se skupina učí, jak učit ostatní a jak se učit navzájem.

Problematické může být i chápání pojmu komunita. *V některých případech může být za komunitu považováno jakékoliv shromáždění lidí v určitém sociálním prostředí... Opravdová komunita ale od svých členů vyžaduje sdílený účel a vzájemný respekt a důvěru. Abychom povýšili naši práci ve školách na úroveň vyžadovanou opravdovou komunitou, musíme nasměrovat svou energii a pozornost na něco většího, než jsme my sami.*⁶ (Lambert, 2003, s. 4)

Pro úspěšné fungování komunity profesního učení, musí být splněny následující podmínky: (Hord 2009)

Možnosti kolegiálního učení

Podle Hordové převažují dva způsoby organizace práce v komunitě. Prvním z nich jsou týdenní schůzky členů (např. učitelů jednoho ročníku), na nichž se tyto malé skupiny soustředí na potřeby svých žáků, diskutují o kurikulu a přemýšlí o tom, jak ho žákům co nejlépe zprostředkovat. Takové skupiny se soustředí jen a pouze na své žáky. Dalším způsobem, jak organizovat komunitu, je scházet se alespoň jednou měsíčně napříč ročníky a společně studovat školní výsledky, stanovit další cíle a určit, jak se sami učitelé mohou rozvíjet, aby těchto cílů dosáhli.

⁶Překlad z anglického originálu: “The term ‘community’ has almost come to mean any gathering of people in a social setting. But real communities ask more of us. ... They assume a focus on a shared purpose, mutual regard and caring, and an insistence on integrity and truthfulness. To elevate our work in schools to the level required by a true community, then we must direct our energies and attention toward something greater than ourselves”

Leadership

Při zakládání komunit profesního učení je nepostradatelná role ředitele. Je nezbytné, aby definoval záměr jednotlivých setkání a následně facilitoval dialog o potřebách žáků a dalším profesním rozvoji učitelů, který pomůže v učení žákům.

Čas pro učení

Aby se učitelé mohli učit, musí na to mít čas. I toto je úkol pro ředitele školy, který musí zorganizovat čas tak, aby učitelé neměli práci „navíc“. Jeden z možných modelů je prodloužit vyučování během čtyř pracovních dní o 15 – 20 minut a pátý den pustit žáky dříve a nadále se věnovat komunitnímu učení učitelů. Každá škola ovšem řeší tento problém po svém. Je ale opravdu důležité, aby rodiče a ostatní členové školní komunity porozuměli potřebě přizpůsobit rozvrh tak, aby učitelé měli dostatek času pro svůj profesní rozvoj v rámci PLCs.

Místo pro učení

Ředitelé by měli vyhradit místo, kde bude komunitní učení probíhat. Jedním ze šikovných řešení je pořádání těchto setkání ve třídách jednotlivých učitelů. Nejen, že to řeší problém s místem, ale zároveň to umožní ostatním členům zjistit, jak jejich kolegové pracují s prostorem svých tříd, vidí důkazy o jejich metodách a o učení jejich žáků.

Podpora využití dat

Studium a interpretace dat je základem komunit profesního učení. Je třeba určit někoho, kdo bude zodpovědný za sběr a organizaci různých zdrojů dat. Tento úkol může být velice obtížný pro menší školy s omezeným personálem. Proto by se měli všichni učitelé naučit, jak pracovat s daty a případně se v tomto úkolu střídat.

Sdílený leadership

Stejně jako je důležité, aby ředitel dokázal zorganizovat setkání PLSc, je důležité, aby byl ochoten sdílet svou moc a autoritu s ostatními členy. Ve chvíli, kdy členové komunity ovládají některý z modelů rozhodování, jsou schopni se zapojit do řešení konfliktů, ředitel může opustit svou roli vůdce a organizátora a přesunout se do role průvodce a pozorovatele, který není ve středu dění.

Tento model, který nabízí školám strukturu, jak se kontinuálně zlepšovat pomocí učení všech zaměstnanců, je podobně jako model DuFoura a Eakera (1998) zaměřen především na změnu kultury školy, která musí nezbytně nastat, aby se škola mohla stát učící se komunitou. Model Hordové klade důraz na reflektivní dialog a podpůrné prostředí, které je hlavním pohonem kolektivního učení. Její model počítá s většími skupinami čítajícími 30 – 40 účastníků, zatímco Murphyho model (2004) pracuje se značně menšími skupinami o 4 – 6 učitelích.

2.3 Porovnání komunity profesního učení a komunity praxe

Ačkoliv jsou si tyto teorie v mnohém podobné, v některých aspektech se velmi liší. Je třeba si uvědomit, že komunity praxe mohou vznikat kdekoliv, kde vyvstane potřeba společně se něco naučit a něco vyřešit. Členové takové komunity nemusí být nutně stejné profese, nemusí ani být členy jedné organizace nebo ústavu. Stačí pouze společný zájem, časté setkávání a následně vytvoření vlastní praxe komunity. Komunita profesního učení je úzce spojena s pedagogickou praxí, její členové jsou všichni stejné profese a nesou větší zodpovědnost za své výkony než členové komunity praxe. Cílem PLCs je vždy učení a trvalý profesní rozvoj, někdy taková komunita dokonce mění celé fungování školy.

Vedení komunity profesního učení podle Hordové je externí, zodpovědnost leží na řediteli. Jiné modely pracují se sdíleným nebo střídajícím se vedením. Komunity praxe nekladou takový důraz na externí vedení, ale převážně zmiňují potřebu podporovat vznik těchto komunit a vytvořit vhodné podporující prostředí.

Oba přístupy se také liší v tom, jak členové komunit sdílejí své znalosti. V komunitě profesního učení se členové účastní společného šetření a záhy svoje nové znalosti a metody uplatňují v praxi a následně je společně reflektují. (learning by doing). Komunity praxe používají řadu aktivit, které jim pomohou vyvinout sdílený repertoár zdrojů: zkušenosti, příběhy, pomůcky atd. Mezi tyto aktivity patří společné řešení problémů, diskuze, mapování znalostí, rozeznávání úskalí atd.

Ani jedna z teorií překvapivě neanalyzuje konkrétní způsoby zapojení jednotlivých členů v cyklu získávání nových znalostí. Všechny modely pracují s termíny jako je týmové učení a sdílení zkušeností, ale nevysvětlují do hloubky, jak by takové učení a sdílení zkušeností mělo vypadat.

Komunity profesního učení jsou jedním z nástrojů, jak přeměnit školu v učící se organizaci. Změna je možná shora i zdola, buď škola usilující o organizační učení sama zavede nějakou formu komunitního učení, nebo komunity profesního učení přispějí k proměně školy. Jisté je, že ani jedno nebude možné bez reflexe, která je při jakémkoli učení zásadní. Jedině pokud se jednotliví učitelé a následně celá škola naučí reflektovat své jednání a na základě této reflexe ho měnit, je možné nastartovat změnu. Všichni autoři se shodují, že kolektivní učení je efektivní a máme o něj usilovat. (Argyris a Schön, 1978; Pol, 2015; Lazarová et al., 2012; Senge, 1990; DuFour a Eaker, 1998; Brown a Duguid, 1991; Saint-Onge a Wallace, 2003; Wenger, 2015; Murphy a Luck, 2004; Hord, 2004) V českém prostředí je toto téma velmi aktuální a školy hledají způsoby, jak kolektivní učení využít v dalším profesním rozvoji učitelů. (Sedláček et al., 2012) Jedním z možných způsobů je i metoda Wanda, jíž je věnována následující kapitola.

3 Metoda Wanda

Dnešní doba plná dynamických změn a různorodosti vyžaduje od učitelů schopnost promítnout plně tyto podmínky do jejich praxe, reflektovat vlastní jednání a na základě toho se přizpůsobit. Učitelé, kteří kriticky přemýšlí o svých postupech a skupinově je reflektují, významně ovlivňují kvalitu vzdělávání. Toto je nezbytné, protože dnešní doba klade na školu velké nároky a jejich splnění považuje za samozřejmé. Podle nedávné analýzy provedené pro Eurofond o „dopadu trvalého profesního rozvoje a pracovních podmínek v předškolním vzdělávání na kvalitu vzdělávání dětské populace“ (Peeters et al., 2014, ii) je systematický profesní rozvoj v podobě mentoringu, coachingu, nebo skupinové reflexe klíčový při zvyšování kvality škol. Je proto na zřizovatelích a ředitelích škol, aby zajistili učitelům příležitost pro skupinovou reflexi své práce a tím přispěli nejen ke zlepšení fungování jimi zřizovaných, respektive řízených, škol, ale v důsledku i rozvoji celé společnosti.

3.1 Kořeny Wandy

Jednou z možných metod skupinové reflexe vhodné pro skupiny pedagogických profesionálů je Wanda. Její kořeny můžeme najít ve dvou přístupech - v Balintovské skupině a v doceňujícím výzkumu (*appreciative inquiry*).

3.1.1 Balintovská skupina

Psychoanalytik Michael Balint (1896 – 1970) dal vzniknout balintovské skupině na konci padesátých let minulého století. Původně byla určena pro praktické lékaře a jejím cílem bylo pomoci lékařům s psychologickým aspektem jejich práce. Z počátku Balint podporoval účastníky v tom, aby se svými problémovými pacienty vedli dlouhé diskuze a učili se být dobrými posluchači. Postupně se metoda více soustředila na vztah mezi lékařem a pacientem. Setkání se konala pravidelně každý týden několik let, což umožnilo účastníkům sledovat jejich rozvoj a cítit se dobře mezi sebou.⁷

Dnes má balintovská skupina přesnou strukturu a pravidla. Soustředí se výhradně na vztah pracovník – klient (lékař – pacient, učitel – žák), není možné ji využívat k reflexi vztahů mezi samotnými účastníky. (Nový a Bárta, 2014) Vše, co se v rámci setkání probírá, je důvěrné a nevynáší se mimo skupinu. V pravidlech je uvedeno i to, že každý má být vyslechnut a respektován a není žádoucí klást dotěrné dotazy týkající se osobního života ostatních účastníků.

Nejprve vedoucí skupiny vyzve účastníky, aby se podělili o svůj případ (tato fáze se může nazývat *prezentace*, nebo *expozice případu*). Dobrovolníci popíší svůj případ, aniž by byli přerušováni. Pak se hlasováním vybere ten, kterým se skupina bude zabývat. Následuje fáze, kdy se ostatní doptávají a reagují na příběh (fáze *otázky*). Jejich reakce mají různou podobu, mohou to být doplňující otázky, rady, jak postupovat dál, emocionální projevy nebo spekulace. Není žádoucí, aby dotazy byly příliš osobní, měly by se týkat případu. Po chvíli je mluvčí vyzván, aby si odsunul židli trochu dozadu, což ho symbolicky vyřadí z další diskuze, které se neúčastní, pouze poslouchá (fáze *fantazie*). Ostatní jsou vedoucím setkání podnětí k tomu, aby rozvíjeli situaci, vyjadřovali se za jednotlivé aktéry případu, hledali nová řešení, použili své vlastní zkušenosti a představovali si vlastní reakce a emoce, které by měli na místě mluvčího. V další fázi (*co bych udělal já, řešení*) účastníci sdílí konkrétní návrhy na řešení případu. Na konci celého sezení se může mluvčí znova zapojit a reakce svých kolegů okomentovat.

Diskutující mají často tendence odbíhat od konkrétního případu a mluvit o obecných problémech, se kterými se potýkají i ostatní, např. nedostatek času, příliš mnoho pacientů a nezkušenost. Nabízejí medicínské řešení případu, například předepsání léků nebo odeslání

⁷<https://balint.co.uk/about/introduction/>

pacienta k psychiatrovi. Mohou se podělit o zkušenosti s pacienty, kteří se chovají podobně, až najednou zapomenou řešit původního člověka. V těchto okamžicích je důležitá role vedoucího setkání, který musí umět citlivě zasáhnout tak, aby každý měl možnost se vyjádřit a být vyslechnut, ale zároveň aby se účastníci soustředili na konkrétní případ a brali pacienta jako osobu, která má emoce a příběh. Dostatečným zásahem do diskuze může být otevřená otázka nebo výrok.

Cílem balintovské skupiny není nutně vyřešení daného problému, ale spíš uvědomění si vlastních emocí a práce s empatií. K tomu je potřeba, aby se účastníci ve skupině cítili dobře a bezpečně a dokázali se sobě navzájem otevřít. Po ukončení diskuze vedoucí může, ale nemusí shrnout, co bylo řečeno. Často se skupina nedobere žádného řešení situace, a tak jen poděkuje mluvčímu a poprosí ho, aby na příštím setkání poreferoval o tom, jak se případ vyvíjí. (Salinsky, 2003)

Balintovská skupina umožňuje účastníkům cítit podporu a porozumění v rámci skupiny. Pomáhá jim vcítit se do pacientů a být k nim tolerantnější. Zlepšuje se jejich uvědomování vlastních emocí a práce s nimi a pochopení, co pro jejich pacienty může být při vyšetřeních těžké nebo znepokojující. Rozhovory s účastníky balintovské skupiny ukázaly, že se lékaři díky ní zbavují svých nejistot, uvědomují si lépe význam vztahu mezi nimi a pacienty, vnímají pacienty více jako lidi a ne jen jako diagnózu, a lépe se vyrovnávají se svými strachy. (Salinsky, 2003)

3.1.2 Balintovská skupina ve školní praxi

V rámci projektu SES Teacher podpořeného Evropskou unií, Středočeským krajem a státním rozpočtem ČR vznikla metodická příručka pro učitele základních škol, podle které je možné aplikovat balintovskou strukturu i na pedagogický sbor. Pravidla a fáze jsou stejné, jako u originální balintovské skupiny, liší se ale v tom, že pracuje s větší skupinou – pedagogický sbor se může skládat i z desítek pracovníků. V tomto množství se nedá efektivně pracovat, proto příručka doporučuje skupinu rozdělit na vnější a vnitřní kruh. Vnitřní kruh aktivně pracuje jako balintovská skupina, vnější kruh jen pozoruje a pracuje na samostatném zadání. Zapojuje se až na konci setkání, buď ve fázi *fantazie*, nebo až později. Důležitá je role facilitátora, který musí skupinu správně naladit, udržet pocit bezpečí, zajistit, aby vnější kruh

pracoval a nerušil a zároveň dohlédnout na to, aby účastníci vnitřního kruhu dodrželi strukturu balintovské skupiny. (Nový a Bárta, 2014)

Balintovská skupina je přímým předchůdcem Wandy a v mnohém se jí podobá. Největší rozdíl mezi Balintem a Wandou tkví hlavně v pozitivním přístupu, který je akcentován v doceňujícím výzkumu, o který se tvůrci Wandy také opírali.

3.1.3 Doceňující výzkum

Doceňující výzkum (Appreciative Inquiry) popsal v 80. letech 20. století David Cooperrider a Sureh Srivastara. Jedná se o přelomovou změnu v přístupu k vývoji v rámci organizace. Doceňující výzkum (AI) hledá v lidech, komunitách a organizacích to nejlepší. Zkoumá, čím jak lidé přispívají k co nejefektivnějšímu fungování organizace. Doceňující výzkum obrací pozornost od řešení problémů (které dlouhodobě může vést k negativní kultuře v rámci organizace) k tomu, co je v komunitě/organizaci pozitivní, v čem je úspěšná a v čem tkví její síla. V rámci doceňujícího výzkumu je tato síla nazývána pozitivní jádro (*positive core*). Pozitivní jádro je jeden z nejpomíjenějších zdrojů v oboru managementu. Důležité je, aby organizace využila této pozitivní energie a znalostí pozitivního jádra při rozvoji celé organizace, který pak probíhá rychleji a efektivněji, než při použití obvyklých strategií. (Cooperrider, Whitney, 2006)

Pro doceňující výzkum je zásadní doceňující rozhovor (*appreciative interview*), který je veden mezi dvěma členy komunity/organizace. Cooperrider a Whitney (2006) uvádí následující příklady otázek:

1. *Popište období v komunitě/organizaci, které považujete za vrchol vašeho působení zde, období, kdy jste byl/a nejvíce zapojen/a do dění v komunitě/organizaci a cítil/a jste se nejvíce naživo, plný/á energie a entusiasm.*
2. *Odložte skromnost stranou – Čeho si na sobě, na své práci a na své komunitě/organizaci nejvíce vážíte?*
3. *Jaké hlavní faktory dávají organizaci/komunitě život v okamžicích, kdy je na tom nejlépe?*

4. *Představte si svou organizaci/komunitu za deset let přesně takovou, jakou jste si ji vždy přál/a. Co je na ní jiného? Jak jste přispěl/a k realizaci této vysněné organizace/komunity?*⁸

Příběhy a odpovědi, které generují tyto otázky, jsou následně sdíleny celou organizací a pomáhají šířit pozitivní a působivé představy o budoucnosti organizace.

Způsob, jak takové pozitivní změny dosáhnout, je využití *cyklu 4-D*, metodologie, která umožní organizaci definovat své pozitivní jádro a sestavit strategii, při které ho může využít k dosahování svých cílů.

4-D cyklus se skládá ze 4 fází:

1. *Objev (Discovery)* – V první fázi se objevuje a oceňuje to, co je v životě organizace to nejlepší. Každá vytvořená otázka musí být pozitivní.
2. *Sen (Dream)* – Ve chvíli, kdy organizace identifikuje své pozitivní jádro, přichází fáze, ve které si představují budoucnost organizace. Důležité je, aby tyto představy byly založeny na pozitivních příkladech z minulosti. V tomto okamžiku jsou poprvé formulovány velké myšlenky a příležitosti.
3. *Návrh (Design)* – V této fázi se konstruuje ideální struktura organizace, která umožní dosáhnout cílů, které si organizace „vysnila“ v předchozí fázi.
4. *Osud (Destiny)* – Poslední fáze shrnuje, na co se přišlo během předchozích fází, a jejím účelem je podpořit nové ideály a nastolit oceňující učící se kulturu.

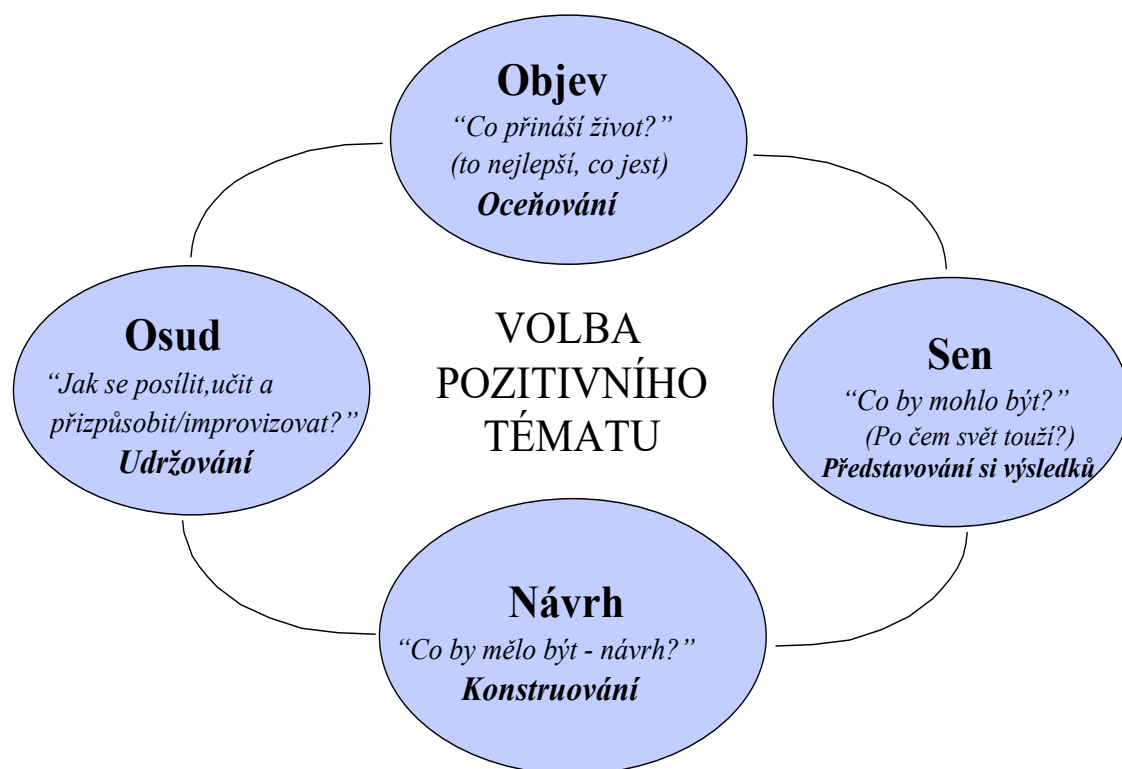
⁸překlad z anglického originálu:

1. Describe a time in your organization/community that you consider a high point experience, a time when you were most engaged and felt alive and vibrant.

2. Without being modest, what is it that you most value about yourself, your work and your organization/community?

3. What are the core factors that give life to your organization/community when it is at its best?

4. Imagine your organization/community ten years from now, when everything is just as you always wished it could be. What is different? How have you contributed to this “dream organization/community?”



4-D cyklus, Cooperrider a Whitney (2006)

Aplikace doceňujícího výzkumu může vypadat různě a velikost komunity, která se účastní 4-D cyklu, je téměř neomezená. Na úrovni celého města se může jednat o masové rozhovory, v organizaci může být ustanovena malá skupina lidí, která bude dělat interview se zaměstnanci, nebo může AI na sebe vzít podobu dialogu mezi stovkami náboženských vůdců napříč celým světem. V každém z uvedených příkladů dochází k uvědomění si síly takového výzkumu, konstrukci nových vazeb a podnícení učení.

Znalost kořenů metody Wanda je důležitá pro pochopení jejích mechanismů. Na první pohled se může zdát, že Wanda je stejná jako balintovská skupina, pouze je přizpůsobena školnímu prostředí. Balintovská skupina se skutečně Wandě v mnohém podobá, důležité jsou ale rozdíly mezi těmito metodami. Ty z Wandy činí vhodnější nástroj pro učitelkou praxi. Balintovská skupina se soustředí výhradně na vztah pracovník – klient, tedy v případě učitelů na vztah učitel – žák. Na setkáních Wandy se ale může řešit jakýkoliv případ. Může se jednat o vztah mezi kolegy, komunikaci s vedením nebo rodiči, ale i o problémy, které nejsou vztahové, ale didaktické.

Fáze Wandy připomínají fáze balintovské skupiny, i zde ale najdeme několik důležitých rozdílů. Největším z nich jsou lépe definovaná pravidla, díky kterým je jasně dané, co do které fáze patří, což podporuje pocit bezpečí v rámci skupiny. Nehrozí, že ve fázi doptávání bude přispěvatel vystaven hodnocení nebo mu bude rovnou kolega radit, co příště

udělat jinak. Fáze fantazie se podobá fázi perspektiv ve Wandě. V balintovské skupině se však jedná spíše o fabulování, a ačkoliv jsou účastníci vyzváni k tomu, aby se vcítili do jednotlivých aktérů a snažili se problém nahlédnout z jejich úhlu pohledu, ve Wandě se členové skupiny mohou opřít o řadu pomůcek – ať už se jedná vizualizaci či návodné otázky nebo pracovní listy, které jim pomohou oprostit se od vlastního názoru a plně se vcítit do pohledu aktéra. Cílem balintovské skupiny je především rozvíjet empatii vůči pacientům/klientům/žákům a cítit podporu v rámci skupiny. Wanda si klade o něco vyšší cíl, který se vztahuje ke kompetenci k růstu, kterou popsal Korthagen (2001).

Dalším faktorem, kterým je Wanda jedinečná, je stanovení pozitivní učící se otázky. Tato část Wandy vychází právě z doceňujícího výzkumu, podle kterého je efektivnější zaměřit se na pozitivní příklady z praxe a představit si nejlepší možnou variantu budoucnosti, protože pak jí snadněji dosáhneme. Ve Wandě jsou účastníci podporováni k tomu, aby dokázali rozeznat pozitivní části své učitelské praxe a aby si představili ideální stav ve své třídě. Na základě toho jsou schopni položit si pozitivní učící se otázku. Při hledání odpovědi na ni nejpravděpodobněji dosáhnou cíle metody Wanda, kterým (stejně jako u Balinta) není vyřešení konkrétního případu, ale osvojení si schopnosti reflektovat a následně upravit své jednání.

3.2 Wanda v kontextu

Wanda je jedna z metod skupinové reflexe. Vyvinuta byla v Belgii, a její název pochází ze slov *Waarderen* (oceňovat) a *Daden* (analyzovat a skutky). (De Schepper et al. 2015). Původně byla určena především pro pedagogy v předškolním vzdělávání, ale může být použita v týmech jakýchkoli profesionálů, které pracují s lidmi. Pro aplikaci metody v prostředí základních škol, navíc ještě v zemích s jiným historickým a kulturním kontextem, byla využita spolupráce s organizací ISSA (International Step by Step Association)⁹. Projekt Když se Wanda setká s ISSOU, který započal v roce 2013, byl realizovaný ve spolupráci s dalšími čtyřmi organizacemi: Českým Step by Step, Maďarskou Nadací Partners Hungary, Chorvatskou Open Academy krok za krokem a Slovinským Ústavem pro výzkum ve vzdělávání Step by Step. Cíl Wandy je obdobný jako cíl ISSA – systematicky rozvíjet

⁹ ISSA je nevládní členská organizace, jejímž cílem je podpora demokratických principů ve vzdělávání, podpora a zapojení rodičů do vzdělávání. Sdružuje nezávislé organizace organizací zabývající se vzděláváním dětí v předškolním a mladším školním věku.

občanskou společnost a uplatňovat demokratické principy ve vzdělávání a zvýšit kvalitu vzdělávání a kompetence učitelů. Kvalita učitele je podrobně popsána v metodické příručce ISSA Cesta ke kvalitě (The Road to Quality, 2015)

Tento cíl se skládá z dalších tří dílčích cílů (De Schepper et al. 2015, s. 16,17):

- *Profesní rozvoj*
- *Zvyšující se a znovuobjevený respekt*
- *Budování dalších postupů v předškolním a primárním vzdělávání, které si umí poradit s rostoucí rozmanitostí ve společnosti*

Wanda je metoda skupinové reflexe, která má jasně definovanou strukturu. Vždy začíná konkrétním případem, který zkoumá z různých perspektiv. Je založena na doceňující analýze a jejím dlouhodobým cílem je profesní rozvoj. Hlavní myšlenkou doceňující analýzy je přistupovat k situaci sice kriticky, ale zároveň s respektem. Hledá na problému pozitivní aspekty, soustředí se na to, co by mohlo fungovat, a ne na to, co nefunguje nebo co bylo špatně.

Metoda Wanda může být použita v už existujících komunitách profesního učení (PLCs), nebo společně s jinými způsoby profesního rozvoje (mentoring, coaching, supervize, intervize nebo seminář) může přispět k vytvoření takové komunity. Podobá se akční vědě, která byla popsána v první kapitole této diplomové práce. De Schepper et al. (2015, s. 80) uvádí v příručce WANDA se setkává s ISSOU: „*Wanda je způsob, jak vyhodnocovat pedagogickou praxi a reflektovat ji v rámci skupiny. Tento přístup vychází z praxe a skupinová reflexe podporuje pochopení vztahu mezi tím, co si myslíme/chceme a co skutečně děláme. Toto uvědomění pak vede k lepší efektivitě a kvalitě naší práce.*“ Podobně funguje i akční věda, při které je třeba uvědomit si rozpor mezi teorií, kterou používáme v praxi, a teorií, kterou bychom ideálně používat chtěli. V akční vědě je stejně jako ve Wandě důležité vycházet z konkrétní situace, následně ji analyzovat, dekonstruovat a nalézt způsoby rekonstrukce a následně celý proces a aplikaci nového přístupu reflektovat. Tato reflexe má pak dopad na změnu dalšího jednání. Principy Wandy jsou v souladu s Argyrisovým Modelem II, i u ní je bezpodmínečně nutné vytvořit nesoutěživé bezpečné prostředí, kde se lidé nebudou bát svobodně vyjádřit, budou upřímní a nebudou se hodnotit.

3.3 Realizace Wandy

Pokud se vedení školy rozhodne zavést ve své škole Wandu, musí mít jasno, proč ji zavádí, co od ní očekává a jestli zapadá do širšího rámce cílů a metod. Pokud od Wandy očekává něco jiného, než jen skupinovou reflexi, a stanoví pro ni konkrétní cíl (např. zmapovat způsoby hodnocení výkonu žáků atd.), může tím ohrozit funkčnost metody, protože účastníci budou tematicky příliš svázáni. V okamžiku, kdy se vedení rozhodne pro pravidelné setkávání v rámci metody Wanda, je třeba zjistit, jaká očekávání a cíle mají samotní účastníci. Pokud se neztotožňují s cíli, které předestřel facilitátor, nebo se jejich očekávání diametrálně liší od reality, mohou si v rámci skupiny formulovat vlastní cíle, nebo je nechat vykristalizovat v průběhu setkání. Aby byl nastartován profesní růst, je třeba, aby účastníci cítili za svůj učící proces zodpovědnost. Proto je vhodné tvořit pravidla setkání společně.

Skupina, pro kterou může být Wanda organizována, by neměla být příliš velká, aby všichni měli možnost se zapojit a bylo možné vytvořit bezpečné prostředí. Podle příručky WANDA se setkává s ISSOU (2015) je ideální počet členů ve skupině 8 – 12. Vedení školy může uložit celému sboru povinnou účast na setkání, což může vyústit v počáteční problémy s motivovaností účastníků. Motivace ale pravděpodobně vzroste, až si jednotlivci Wandu zažijí. Pokud je účast na setkání dobrovolná, je motivovanost dobrá od začátku, hrozí ale, že se učitelský sbor rozdělí na dvě poloviny, což může narušit růst celé organizace. (De Schepper et al., 2015)

Scházet se mohou pedagogové z jedné školy, například všichni učitelé 1. stupně. V tomto případě je nutné počítat s tím, že se účastníci navzájem znají a pravděpodobně znají i některé případy nebo jejich aktéry. To může mít své výhody i nevýhody – je možné, že navození bezpečného prostředí a vzájemné důvěry bude snazší, pro ostatní ale bude složitější nepromítat si do probíraného případu svůj osobní postoj a pohled na věc. Další typ skupiny tvoří učitelé z různých škol, kteří se navzájem neznají. Tady je třeba na začátku pracovat se skupinou na seznámení se, uvolnění případných zábrán a navození bezpečného prostředí. Na druhou stranu se zkušenosti jednotlivých učitelů více liší, a proto jejich poznatky mohou být podnětnější, než když všichni pracují ve stejné škole. (De Schepper et al. 2015)

Pro úspěšnou realizaci Wandy je nezbytné zajistit čas a prostor pro schůzky. Ty by se měly konat alespoň jednou za 4-6 týdnů a měly by trvat 1,5 – 2 hodiny. Učitelé musí mít jasně stanovený čas, po který se mohou v klidu věnovat Wandě, aniž by je rušily jiné povinnosti. Pouze v případě, že se skupina setkává dostatečně často a má na reflexi jasně stanovený čas,

je možné dosáhnout dostatečně silných pout mezi účastníky a vytvořit bezpečné prostředí, ve kterém se nebudou ostýchat sdílet své názory a emoce. Stejně jako čas je pro Wandu důležitý i dobře zvolený prostor, který má na průběh celého setkání velký vliv. Měl by být bezpečný, bez ruchu a pokud možno by měl umožňovat sezení v kruhu nebo kolem stolu. Nejen, že díky tomu na sebe účastníci dobře uvidí a usnadní to komunikaci, ale také to podpoří demokratický princip setkání, kde jsou si všichni rovni.

3.4 Charakteristika setkání

Každý učitel se v rámci své pedagogické praxe setká se situacemi, které ho vyvedou z rovnováhy a s kterými si neumí zpočátku poradit. V těchto okamžicích většina lidí improvizuje a snaží se situaci okamžitě vyřešit. Byla ale jejich reakce adekvátní? Proč se chování dítěte/rodiče/kolegy ani po této reakci nezměnilo? Co je příčinou těchto problémů? Na tyto otázky si učitel sám často neumí odpovědět. Je to tím, že každá situace se odehrává v jiném kontextu. Liší se od sebe časem, prostorem a přítomnými lidmi. Každý ze zúčastněných má navíc na situaci odlišný názor. Učitel je v tomto okamžiku limitován jenom svým vlastním úhlem pohledu, svými myšlenkovými mapami a domněnkami, které nemusí odrážet realitu. V takovém případě mu může pomoci Wanda.

Wanda je reflektivní metoda, která umožní účastníkům nahlížet problémy z různých úhlů pohledu a tím otevírat příležitosti k učení. Nejde o to, vytvořit manuál, jak se v určitých situacích chovat, ale naučit učitele takovou situaci popsat, reflektovat vlastní reakci, pochopit příčiny, různé úhly pohledu na věc a na základě toho následně dlouhodobě rozvíjet své profesní schopnosti.

Každé setkání se skládá z 5 fází. Je nutné se pevně držet této struktury a žádnou z nich nevynechat.

3.4.1 Pozitivní učící se otázka

Klíčovým bodem celého setkání je okamžik, kdy se vybere případ a následně si mluvčí formuluje otázku, na kterou bude během setkání hledat odpověď. Aby taková otázka měla učící se potenciál, musí být nutně pozitivní a zaměřená na učitele samotného. Učitel se musí

oprostit od pocitu, že je nutné někoho změnit. Lepší je pracovat na změně svého vlastního chování, čímž může pomoci zlepšit nejen problémové chování žáka, ale zároveň se tím sám rozvíjí a předchází dalším krizovým situacím.

Na základní škole Angel, kde v roce 2017 probíhala Wanda, jedna učitelka probírala problémového žáka. Neměl dobré rodinné zázemí, soustavně nenosil domácí úkoly a neplnil povinnosti, z postihů si nic nedělal, komunikace s rodiči vážla. První otázka, kterou učitelka formulovala, byla: *Jak přimět Dana k sebekontrolě, ale neobtěžoval ostatní děti?* Tato otázka je sice směřována na učitele, jejím předmětem je ale změna chování žáka, nikoliv učitele. Otázka taky není příliš pozitivní a motivační – žák NEMÁ ostatní obtěžovat. Je ale mnohem víc motivující stanovit si, co člověk udělat má, nežli nemá. Po několika doplňujících otázkách facilitátorky, která upozornila na to, že se snaží o změnu chování žáka a ne sebe, změnila mluvčí otázku na: *Co dělat, abychom to já i děti ve třídě s ním vydržely?* Taková otázka sice už více směřuje k učiteli, stále ale není pozitivní. Po následující fázi, kdy se ostatní účastníci doptávali, nakonec učitelka přeformulovala otázku tak, aby byla skutečně pozitivní a motivovala další učení: *Jak to zařídit, aby byl Dan plnohodnotný člen týmu?*

Tato otázka je dostatečně otevřená a nabízí příležitost k pozitivní změně. Každý případ je jedinečný a neexistuje žádný návod, jak vytvořit opravdu dobrou pozitivní učící se otázku. Je v pořádku, pokud se to zpočátku nedaří, každý účastník si musí projít procesem její formulace a může to trvat i delší dobu. Zde je důležitá role facilitátora, jehož úkolem je připomínat, jak má taková pozitivní učící se otázka vypadat, a vhodnými otázkami přispěvatele k její formulaci směřovat. V případě Dana uvedeném výše facilitátorka značně pomohla s formulací konečné otázky tím, že se zeptala: *Jak byste si představila ideální stav ve třídě?* To pomohlo nasměrovat učitelku k pozitivním představám, k nějaké vizi. Formulování pozitivní učící se otázky má kořeny v doceňujícím výzkumu. Podle Cooperrider a Whitney (2005) lidem v rozvoji nejvíce pomáhá, pokud si položí pozitivní otázky směřující k vytyčenému cíli.

3.4.2 Fáze Wandy

1. - Ohlédnutí

Každé setkání se drží přesné struktury. První fází je ohlédnutí, kterým se můžeme zabývat po proběhnutí prvního úvodního setkání, kde se řešil první případ. Přispěvateľ má

nyní prostor hovořit o tom, jak se případ vyvíjel po Wandě, jaké návrhy a nápady od ostatních použil a jak v jeho situaci fungovaly. Do fáze ohlédnutí se může zapojit i zbytek skupiny, který může sdílet, jak minulé setkání ovlivnilo jejich práci. Role facilitátora není v tomto okamžiku příliš důležitá, neměl by sám zasahovat do výpovědi a vyzdvihoval určitá řešení, ale jen citlivě řídit diskuzi.

2. – Výběr případu

V následující fázi sdílí účastníci svoje případy. V některých skupinách jsou požádáni už před setkáním, aby si případy připravili, někdy se nad nimi zamýšlejí až v rámci setkání. Při setkáních na ZŠ Angel byli účastníci nejdříve vyzváni, aby svoje případy sdíleli v malých skupinkách po 3 a následně každá skupinka prezentovala jen ten případ, který považovala za nejurgentnější nebo nejzajímavější. Při vybírání jednoho případu si ze začátku pomáhali kritérii, v pozdějších setkáních si je už skupina dobře pamatovala a nebylo třeba si je připomínat, účastníci rovnou prezentovali případy, které je splňovaly.

Dobrý wandovský případ by měl splňovat tato kritéria: měl by být profesní, kontroverzní, urgentní, aktuální a konkrétní – pokud jde o vleklý problém, je třeba vybrat nejaktuálnější událost, která ho dobře charakterizuje. Příspěvatel by měl být v případě přímým aktérem, ne jen pozorovatelem. Řešení tohoto případu by mělo nejen řešitele, ale i celou skupinu profesně posunout a mělo by kolegy zajímat. Je třeba, aby případ obsahoval učící se otázku, která je otevřená a nevyřešená.

V okamžiku, kdy se skupina shodne na určitém případě, začne ho příspěvatel popisovat. Popis by měl být detailní a konkrétní. Příspěvatel je majitelem případu a proto by do popisu neměl nikdo zasahovat ani v případě, že případ zná. Poté, co příspěvatel dokončí popis situace, facilitátor ho vyzve, aby formuloval učící se otázku. Není nutné, aby hned splňovala všechna kritéria, otázka se může v průběhu setkání měnit.

3. – Kladení otázek

Kladení otázek má za cíl zpřesnit popis situace a prozkoumat dodatečně kontext případu. Účastníci setkání se příspěvovatele ptají na otázky „kdy, kde, kdo, jak?“ V případě, že někteří případ a jeho aktéry znají, je vhodné jim doporučit, aby se na celou vykreslenou situaci dívali s odstupem a nepromítali si do ní své hypotézy. Další výzvou pro facilitátora je

kontrolovat, že účastníci neposkytují příspěvateli rady už v rámci této fáze. V rámci jednoho setkání na ZŠ Angel padla otázka: *Dala jsi mu někdy nějaký zvláštní úkol, aby měl nějaké vedoucí postavení?* Tato otázka se nesnaží tolik mapovat kontext případu, ale spíš rovnou nabízí možné řešení. Je důležité v takovém okamžiku na to účastníka upozornit a požádat ho, aby si svůj nápad zapamatoval/zapsal a použil později v konečné fázi. Stejně jako u ostatních fází, ani tady nelze očekávat, že kladené otázky budou hned dobře formulované. Teprve v rámci pravidelného setkávání lze zaznamenat pokrok a skupina se naučí, jak nejlépe se ptát. Této fázi je třeba věnovat dost času, přestože některé skupiny mohou namítat, že vše už bylo řečeno v popisu případu. Při nedostatečně konkrétním popisu a nepochopení kontextu by totiž mohlo dojít k povrchní analýze v rámci ostatních fází.

V okamžiku, kdy jsou všechny otázky položeny a zodpovězeny, je příspěvateľ znova vyzván, aby se nad případem zamyslel a případně pozměnil pozitivní učící se otázku. Na konci této fáze se nejčastěji mění, protože už jen různé otázky od zbytku skupiny pomáhají příspěvateli získat nový pohled na věc a uvědomit si souvislosti, které mu předtím unikaly.

4. – Různé pohledy

V této fázi přestává být příspěvateľ aktivní a stává se z něj jen pozorovatel. Zbytek skupiny má za úkol nahlédnout na problém z perspektiv jednotlivých aktérů. Nejprve se skupina s pomocí facilitátora dohodne na jednotlivých aktérech tak, aby ideálně každý účastník měl jednoho aktéra. Je možné využít různých vizualizačních pomůcek – kartiček se jmény, brýlí, lega, nebo Dixit karet. Díky tomu bude jednodušší si aktéra představit a vcítit se do něj. (viz příloha č. 1)

Pro účastníky bývá tato fáze velmi obtížná, je těžké oprostít se od vlastního názoru a uvědomovat si možný úhel pohledu a motivaci někoho jiného. Další problém je s formulací takové výpovědi. Kromě vizualizačních pomůcek může facilitátor skupině poskytnout i různé otázky nebo začátky vět, které účastníky navedou správným směrem. Na setkáních v ZŠ Angel facilitátorka použila pracovní list se začátky vět: *Znamená to pro mě..., Cítím, že..., Věřím..., Bojím se...* atd. To dalo výpovědím jistou formu, aniž by to ovlivnilo obsah výpovědi. Ne všem účastníkům bylo pohodlné vypovídat v první osobě, ale většina toho využila.

Cílem této fáze není zjistit pravdu, ale vytvářet hypotézy a přemýšlet nad motivací jednotlivých aktérů – proč se tak chovají, jak se u toho cítí? V této fázi je skupina skutečně kreativní, snaží se intuitivně vcítit do někoho jiného a nabídnout pohled, který přispěvatele posune dál. Může se ale stát, že něčí výpověď bude založena na předsudcích. V takovém případě je vhodné, aby facilitátor zasáhl a citlivými otázkami nasměroval účastníky k tomu, aby se nad předsudky zamysleli, uvědomili si je a následně je reflektovali. Na konci této fáze se slova ujímá znova přispěvatel, který jednotlivé pohledy komentuje a zaujímá k nim stanovisko. Má poslední možnost upravit svou učící se otázku.

5. – Návrhy, nápady, rady

V poslední části účastníci sdílí s přispěvatelem své návrhy, nápady a rady, jak naložit s případem dál. V průběhu setkání přispěvatel formuloval svou pozitivní učící se otázku. Je dobré, pokud ji facilitátor viditelně zapsal na tabuli nebo velký papír tak, aby ji měli ostatní na očích a mohli svoje návrhy a rady formulovat jako odpověď na onu otázku.

Jejich návrhy nemusí nutně směřovat jen na přispěvatele, ale mohou se týkat i celé skupiny nebo organizace. Některé nápady se mohou týkat změny celé společnosti. Je ale dobré soustředit se na tu oblast, kterou jsme schopni změnit – tedy vlastní chování, případně fungování části organizace.

Při řešení jednoho případu na ZŠ Angel zazněl návrh na změnu organizace školní družiny. Přispěvatelka samotná sice ve školní družině vůbec nepůsobí a nemá na její fungování vliv, skupina se ale shodla na tom, že taková změna by byla neúčinnější a zabránila by podobným incidentům i v budoucnu. Ačkoliv se účastníkům nejprve zdálo, že není v jejich moci fungování družiny změnit, výstup ze setkání bylo možné prezentovat vedení školy a předložit návrh, kterému se následně bude vedení věnovat. Je možné, že díky Wandě nastane změna na vyšší úrovni, než je jen fungování konkrétní třídy.

Je na samotném přispěvateli, jaké návrhy použije a jaké ne. Může jednotlivé návrhy komentovat, případně podtrhnout to, co mu přijde nejužitečnější, ale není to nezbytné. Tato fáze není užitečná jen pro něj, ale nápady skupiny mohou inspirovat i ostatní a mohou je použít ve vlastní praxi při řešení jiných situací. Na závěr je důležité setkání řádně ukončit a zeptat se skupiny, co si ze setkání odnáší a jaké má pocity.

3.5 Wanda jako učební proces

Hlavním cílem Wandy není vyřešení konkrétního případu, ale profesní rozvoj celé skupiny. Toho nelze dosáhnout během jednoho setkání, jde o dlouhodobý proces, který trvá přibližně rok. (De Schepper et al. 2015) Účastníci skupiny s tím musí být srozuměni, aby necítili zklamání, když nezaznamenají výrazné zlepšení během prvních pár setkání. Ze začátku se bude jednat jen o drobné krůčky vpřed, jako je sdílení problémů mezi učiteli, když si v kabinetu dají společně kávu, nebo častější spolupráci při přípravách hodin. Je důležité takové krůčky zaznamenat a náležitě ocenit, aby se takové chování podpořilo.

Jak lze vytvořit trvalý učební proces? Odpověď na tuto otázku lze najít výše v textu, De Schepper et al. (2015) ji shrnují ve 3 bodech:

- *Mít pravidelné sezení a stabilní složení skupiny, aby bylo možno soustředit se na celý proces a ne pouze na jednotlivá setkání.*
- *Zajistit, aby se cítili účastníci zodpovědní za svůj učební proces tím, že je zaangažujete do rozhodovacích a evaluačních procesů, tvorby pravidel a kritérií atd.*
- *Ujistit se, že všichni rozumíte hlavní myšlence setkávání Wandy stejně, snažte se tuto myšlenku skupině zvědomit, vizualizovat a přenést ji do každodenní praxe. (s. 58)*

Pro zachování kontinuity jsou neméně důležité výstupy ze setkání, jako je například dokumentace/zpráva, nebo evaluační zpráva. Pro účastníky je velmi přínosné, zaznamenává-li někdo průběh setkání. Následně vypracovaná zpráva, která je účastníkům bezprostředně po setkání poskytnuta, jim umožní lépe reflektovat případ a navodí pocit kontinuity. Je možné tento úkol svěřit vždy jednomu z účastníků, nebo mít na setkání přizvaného zapisovatele.

Evaluační zpráva má ještě pozitivnější přínos. Evaluace s celou skupinou by měla probíhat pravidelně, ideálně jednou za 5 setkání (cca 2x ročně). (De Schepper et al. 2015) Evaluací by se neměli účastníci zabývat v rámci setkání Wandy, ale je dobré pro to vyčlenit speciální čas. Otázky, na které bude skupina hledat odpovědi, mohou znít: Jak se cítíte v procesu? Jakou prožíváte změnu? Co se učíte? Jaký to má dopad na vás, vaši pedagogickou činnost, na žáky a rodiče? Tyto otázky mohou být zodpovězeny na evaluačním setkání, nebo si účastníci mohou vést osobní reflektivní deník a zodpovědět je v něm.

I když není vedení školy přizváno na setkání Wandy, je důležité pravidelně obecně informovat i ředitele školy o průběhu setkání a následně upravit nastavení cílů a dohodnout se na tom, jak jich dosáhnout. Je dobré zjistit, jaký dopad má metoda Wanda na kvalitu učitelů

a vzdělávání, nebo případně reflektovat zjištění z jednotlivých setkání s vedením a následně se dohodnout na možných opatřeních, která by měla pozitivní dopad na rozvoj organizace

4 Závěr teoretické části

V zahraničí je akcent na organizační učení, učící se organizaci a komunity profesního učení zřejmý už několik desítek let. Od 90. let 20. století se objevuje literatura zabývající se aplikací těchto teorií ve školách. V českém prostředí jsou zatím takové pokusy sporadické. (Lazarová et al., 2012) I proto si tato práce klade za cíl vytvořit základní přehled takových teorií a jejich definicí a pokouší se je propojit a zasadit do školního prostředí. První kapitola diplomové práce se zabývá reflexí zkušeností, akční vědou, učením s jednou a dvěma smyčkami a organizačním učením. Studium literatury zabývající se těmito tématy nabízí nové pohledy na způsoby, jakými se lze v rámci organizace učit, a vysvětluje základní principy, na kterých funguje mimo jiné i metoda Wanda. Dále popisovaná učící se organizace zase nastiňuje, jak lze školu strukturovat, aby takového učení bylo možné dosáhnout.

V druhé kapitole se práce věnuje učícím se komunitám, jejichž součástí metoda Wanda je. Jsou zde porovnány dva přístupy – komunity praxe a komunity profesního učení – které jsou v odborné literatuře zabývající se profesním rozvojem hojně skloňovány, aniž byl řádně vysvětlen rozdíl mezi nimi. V odborných kruzích nicméně panuje shoda, že komunitní učení je vhodným nástrojem profesního růstu a že bychom měli usilovat o jeho využití. Jednou z jeho podmínek je sdílená vize (Senge, 1990), zmiňovaná v 1. kapitole. Tato vize často školám chybí, a proto je pro ně těžké vytyčit si cíle a hledat možnosti, jak jich dosáhnout. Příkladem takové sdílené vize v českém prostředí jsou Mapy učebního pokroku¹⁰, nebo v rámci programu Začít spolu ISSA standardy kvality pedagogické práce¹¹. Tyto programy a dokumenty mohou sloužit také ke generování dat, které jsou podle Hordové podmínkou pro úspěch komunity profesního učení. Bohužel jen minimum českých škol podobných programů využívá.

Komunitní učení v České republice podporují některé projekty, například Pomáháme školám k úspěchu.¹² V časopise *Kritická gramotnost*, číslo 5, ročník 3/2017¹³ je uvedeno

¹⁰ <https://mup.scio.cz/#>

¹¹ <http://docplayer.cz/409707-Kompetentni-ucitel-21-stoleti-mezinarodni-profesni-ramec-kvalit-y-issa.html>

¹² <https://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu>

několik příkladů komunitního učení, například moderace, ve které učitelé spolupracují při hodnocení žáků, nebo učitelské kontinuum, které aplikuje Základní škola Dobronín. Učitel Petr Albrecht, který je členem vedení projektu Pomáháme školám k úspěchu, na několika základních školách a jednom gymnáziu zavedl komunitu vzájemného učení ve formátu Teaching Learning Community (William, 2016), která se pravidelně schází jednou za měsíc. Albrecht zdůrazňuje důležitost stanovení konkrétního cíle setkání, který je po celou dobu sledován. Dále upozorňuje na určité podmínky nutné k úspěchu komunitního učení, například dostatek času, malou skupinu a roli „vůdce“ (facilitátora) setkání, která je náročná, ale stěžejní pro fungování komunity.

Ve třetí kapitole diplomové práce je popsána metoda Wanda, která využívá ty nejlepší prvky z analýzy praxe a doceňujícího výzkumu a spojuje je do nové skupinové reflektivní metody. Posledních několik málo let si Wanda hledá své místo na základních školách jako nástroj profesního rozvoje učitelů. V rámci projektu Když se WANDA setká s ISSOU se dostala i do České republiky, kde je zatím testována na několika školách, Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy a v jiných vzdělávacích projektech.

Cílem teoretické části bylo, mimo podání základního přehledu relevantních teorií a jejich definic, zejména nastínění procesu metody Wanda tak, aby se čtenář dobře orientoval v její problematice při čtení praktické části.

¹³ <https://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu/download/1144/kriticka-gramotnost-casopis-05-2017-w.pdf>

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 Výhodiska výzkumu

Praktická část práce se zabývá problematikou implementace metody Wanda na jedné pražské základní škole. Ačkoliv funkčnost metody ověřili autoři v Belgii, otázkou zůstává, jestli je stejně efektivní i v českém prostředí. V České republice zatím byla vyzkoušena jen na omezeném počtu skupin. Tato část práce představuje cíle výzkumu, seznamuje čtenáře s výzkumnými otázkami a uvádí metodu výzkumu. Její stěžejní částí je analýza polostrukturovaných hloubkových rozhovorů s účastníky sezení, z níž vyplývají přínosy a možná úskalí používání metody Wanda na základních školách, podmínky nezbytné pro její úspěšný průběh a návrhy na její proměnu při příští realizaci.

5.1 Výzkumný problém a cíl výzkumu

Když jsem zastupovala třídní učitelku na základní škole, mnohokrát jsem nevěděla, jak se zachovat v konkrétních situacích, aby to bylo „správně.“ Odpovědi jsem hledala především u kolegyň a kolegů. Každý většinou radil něco jiného, a ne vždy byly jejich připomínky přínosné. Tehdy jsem si uvědomila, že mi na škole chybí nějaká strukturovaná podpora. O rok později jsem se doslechla o metodě Wanda, která byla shodou okolností na zkoušku zaváděna na škole, kde jsem dříve učila. Zúčastnila jsem se těchto setkání jako nestranný pozorovatel a zapisovatel. Pozorování vyústilo ve výzkum v okamžiku, kdy jsem se rozhodla napsat o zavádění této metody diplomovou práci.

Cílem práce je zmapovat přínosy a výzvy, které tato metoda přinesla účastníkům, popsat podmínky nezbytné pro úspěšné proběhnutí Wandy a představit návrhy, jak Wandu přizpůsobit nebo použít příště.

Význam celého výzkumu je tedy značně široký. Z teoretického hlediska mohou jeho výsledky vést k poznání dopadů metody na profesní rozvoj učitelů a ověření, jestli došlo k naplnění cíle metody, který je uveden v teoretické části. Dále upozorňuje na úskalí, která v rámci setkání nastala a se kterými se účastníci museli potýkat, což může pomoci lépe pochopit proces, kterým účastníci setkání procházejí. Význam projektu je ale i praktický.

Díky poznání úskalí, kterými si při setkáních respondenti prošli, lze přizpůsobit vedení metody tak, aby jeho průběh byl pro účastníky hladší.

V kapitole 3 věnované popisu metody Wanda jsou uvedeny podmínky nutné k její úspěšné realizaci. Ty ale nemohou být vždycky stejné, proto je dalším cílem tohoto projektu zmapovat, jaké podmínky pro úspěšný průběh setkání zmiňují samotní účastníci a jaké změny navrhují, aby příště byla Wanda úspěšnější. Výsledky tohoto výzkumu poskytnou tak řadu poznatků, které mohou vést ke zkvalitnění metody a její efektivnější implementaci na českých základních školách.

5.2 Výzkumné otázky

Na základě prostudování odborné literatury a nezúčastněného pozorování byly stanoveny následující výzkumné otázky:

Výzkumná otázka 1: Jaké přínosy vidí učitelé po zkušenosti s reflektivní metodou Wanda?

Výzkumná otázka 2: Jaká úskalí vnímali učitelé při setkáních Wandy?

Výzkumná otázka 3: Za jakých podmínek probíhá metoda Wanda úspěšně?

Výzkumná otázka 4: Jaká jsou doporučení pro další využití Wandy?

5.3 Metodika výzkumu

S ohledem na zvolený výzkumný cíl a otázky byla pro sběr dat zvolena technika kvalitativního výzkumu. Strauss a Corbinová (1999, s. 11) uvádějí, že metody kvalitativního výzkumu se ... *užívají k odhalení a porozumění tomu, co je podstatou jevů, o nichž toho moc nevíme. Mohou být také použity k získání nových a neotřelých názorů na jevy, o nichž už něco víme.* V rámci výzkumu byly použity tři typy dat – zúčastněné pozorování, dotazníky a polostrukturované hloubkové rozhovory. Pro účely výzkumu byl posléze realizován ještě jeden neformální rozhovor se zástupkyní ředitelky školy pro 1. stupeň.

Zúčastněné pozorování v sobě nese znaky kvalitativní metody v tom, že ho nelze plně standardizovat. (Hendl, 2016, s. 200) Nikde není přesně předepsáno, jak takové pozorování musí vypadat. Pro účely tohoto výzkumu byl zvolen popisný záznam setkání, během kterého

jsem si dělala poznámky ve formě podvojného deníku. (viz příloha č. 2) Otázky, které jsem si při záznamu průběhu setkání kladla, se staly základem pro dotazník, který nakonec posloužil jako pilotáž pro tvorbu polostrukturovaného rozhovoru. Ten je stěžejní metodou sběru dat pro tento výzkum, jelikož jeho relativně pevná struktura je zárukou získání potřebných informací a dat a současně poskytuje učitelům dostatek prostoru pro vyjádření jejich názorů a emocí.

6 Prostředí výzkumu a výzkumný vzorek

Výzkum byl proveden na základní škole v Praze. Projekt Wanda tu probíhal během 2. pololetí školního roku 2017 a zúčastnilo se ho dohromady 22 pedagogů rozdělených do dvou skupin po 11 lidech. Setkání se konala jednou měsíčně v odpoledních hodinách.

6.1 Charakteristika školy

Výzkum probíhal na škole, které budeme pro zachování anonymity zúčastněných v této diplomové práci říkat Andělská. Andělská základní a mateřská škola je velkou sídlištní školou sídlící celkem v 5 budovách, kterou v současném školním roce navštěvuje téměř 900 žáků a pracuje tu přes 80 pedagogických pracovníků. Na půdě školy působí také školní psycholog, školní speciální pedagog, školní metodik prevence a výchovný poradce.

Na škole existují dva oddělené programy, Začít spolu a bilingvní program. Mimo to je Andělská škola fakultní, komunitní a je zapojena do mnoha projektů, například EDUGATE – Multijazyčné vzdělávání v raném věku, Češtinou k inkluzi (META), Rovnost a rozdílnost (Člověk v tísní) atd. Podle školního vzdělávacího programu jsou hlavními prioritami Andělské školy otevřenost všem dětem, interkulturně přátelské prostředí, rovné příležitosti pro všechny, všestranný rozvoj osobnosti, pochopení významu celoživotního vzdělávání, jazyková výuka, dostatek volitelných předmětů a zdravý životní styl. Škola klade důraz na rozvíjení klíčových kompetencí.

6.2 Charakteristika učitelů

Rozhovor byl realizován s devíti účastnicemi setkání. Respondenky se od sebe lišily věkem, délkou pedagogické praxe a školním ročníkem, ve kterém učily. Všechny tyto faktory měly vliv na jejich odpovědi, proto je důležité učitelky stručně charakterizovat. Výše uvedené faktory jsou zaznamenány v tabulce.

Tabulka č. 1 – Charakteristika respondentek

Respondentka č.	Věk	Délka praxe	Třída
1	28	3 roky	5. třída
2	27	2 roky	2. třída
3	35	8 let	4. třída
4	65	43 let	3. třída
5	39	17 let	5. třída
6	29	3 roky	3. třída
7	30	2 roky	5. třída
8	25	1 rok	4. třída
9	27	1 rok	4. třída

7 Analýza a interpretace dat

7.1 Průběh šetření

První fází výzkumu bylo zúčastněné pozorování na setkáních Wanda. Vznikly tak záznamy, které popisovaly dění na každém setkání a které pak byly rozeslány všem účastníkům. Jak bylo již řečeno výše, pro účastníky je velmi přínosné, zaznamenává-li někdo průběh setkání. Následně vypracovaná zpráva, která je účastníkům bezprostředně po setkání poskytnuta, jim umožní lépe reflektovat případ a navodí pocit kontinuity. Pro účely výzkumu byly tyto zprávy podrobeny reflexi pomocí podvojného deníku, do kterého byly zaznamenány postřehy, pocity a otázky výzkumníka. Na základě těchto poznámek byl konkretizován výzkumný cíl – zmapovat přínosy a úskalí metody Wanda v prostředí 1. stupně základní

školy. Následně vznikl dotazník s otevřenými otázkami, který byl rozeslán všem účastníkům. (viz příloha č. 3) Z celkového počtu 22 účastníků dotazník vyplnilo 10 účastníků.

Pro vyhodnocení dotazníků byla zvolena technika otevřeného kódování. Už v jeho průběhu byla identifikována potřeba rozšířit výzkumný cíl a zjistit, za jakých podmínek může Wanda fungovat. Dalším důvodem pro zvolení jiné metody sběru dat byly i nedostatečně podrobné a konkrétní odpovědi v dotaznících. Kódy z dotazníků tak posloužily jako předvýzkum, na základě kterého byl následně rozšířen cíl výzkumu a sestaven polostrukturovaný rozhovor. (viz příloha č. 4) Data z dotazníků nejsou zahrnuta do výsledků výzkumu, pro úplnost jsou však v práci uvedena v podobě tabulky s kódy.

Kódy z dotazníků byly rozděleny do 2 kategorií

- Přínosy metody Wanda
- Úskalí metody Wanda

Přehled kódů z dotazníkového šetření

Tabulka č. 2 – Přínosy metody Wanda

Vyřešení případu	●●
Řešení problému z perspektivy někoho jiného	●●●●●●
Podpora a sounáležitost	●●●●●●
Poznávání se navzájem	●
Rozvoj empatie	●●●
Místo pro sdílení nápadů a konstruktivní zpětnou vazbu	●●●●●●●●
Rozvíjení schopnosti popsat problém	●●●
Používání strategií z Wandy v běžném životě	●●●●●
Vyhledání pomoci experta (školní psycholog)	●●

Tabulka č. 3 – Úskalí metody Wanda

Časová náročnost	●●●●●
Psychická náročnost	●
Možné riziko neochoty sdílet problémy i nápady	●
Obtížnost nalezení případu a formulace učící se otázky	●

Nedostatek pocitu bezpečí	●●●
Opakující se témata	●●●●
Potřeba kvalitního facilitátora	●●●
Pocit, že už vše bylo řečeno	●

Na základě analýzy dat z dotazníků, která byla pro potřeby výzkumu nedostatečná, bylo učiněno rozhodnutí dále postupovat technikou polostrukturovaného hloubkového rozhovoru. Rozhovory byly uskutečněny s devíti účastnicemi v rozmezí od 26. do 29. června 2017. Šest z nich probíhalo jednotlivě, sedmý rozhovor proběhl kvůli nedostatku času s třemi účastnicemi najednou. Po ukončení projektu byl realizován další rozhovor se zástupkyní ředitelky pro 1. stupeň, jehož cílem bylo zmapovat možnosti další implementace metody Wanda na Andělské základní škole. Všechny rozhovory byly zaznamenány na diktafon, přepsány a následně analyzovány technikou otevřeného kódování.

Otevřené kódování je technika, při kterém jsou v analyzovaném textu vyhledávány pro výzkum důležité jednotky (může to být slovo, fráze, věta, nebo celý odstavec), kterým jsou udělena jména – kódy. Kódem může být slovo nebo krátká fráze, která významově vystihuje danou jednotku. Postupně jsou v textu objevovány další jednotky, které se významově opakují, a jsou jim přidělovány dříve vytvořené kódy. K jednotlivým kódům je třeba se v průběhu kódování vracet, vymýšlet jim nové formulace, nebo je slučovat dohromady. Zároveň je vytvářen seznam všech kódů, který je následně rozdělen do kategorií. (Švaříček, Šedřová, 2007)

Proces analýzy rozhovorů zahrnoval následující kroky. Nejprve byly všechny rozhovory přepsány do počítačového programu MS Word. Kódování probíhalo pomocí funkce revize – nový komentář, která umožňuje barevně vyznačit část textu a připsat k ní kód. Jeden z rozhovorů byl přeposlán jiné výzkumnici seznámené s problematikou metody Wanda, která rozhovor okódovala, další rozhovor okódovala autorka diplomové práce. Následně byly identifikovány významové průniky kódů a na základě těchto dvou rozhovorů se pokračovalo v kódování i u ostatních. Při zavedení nového kódu byly zkontrolovány již okódované rozhovory pro případ, že by se tento nový kód v nich též objevil. Všechny použité kódy byly zapsány do archu a následně rozřazeny do 4 kategorií na základě jejich významové podobnosti nebo souvislosti.

Základní kategorie:

- **Pozitiva a přínosy metody WANDA**
- **Úskalí a výzvy metody WANDA**
- **Podmínky pro úspěšný průběh WANDY**
- **Doporučení pro další využití WANDY**

Vzhledem k tomu, že k úpravě výzkumných otázek došlo po analýze odevzdaných dotazníků, byla připravena struktura rozhovoru tak, aby odpovědi účastníků co nejspíš zodpověděly výzkumné otázky. Tato strategie se ukázala být úspěšnou při otevřeném kódování, neboť jednotlivé kódy bylo možné snadno rozřadit do kategorií tematicky přímo odpovídajícím výzkumným otázkám.

7.2 Interpretace dat k výzkumné otázce č. 1

Odpověď na otázku č. 1 - *Jaké přínosy vidí učitelé po zkušenosti s reflektivní metodou Wanda?* vyplynula z dat získaných analýzou polostrukturovaných rozhovorů. V teoretické části práce jsou možné přínosy metody zmíněny, úkolem výzkumu ale bylo ověřit, jestli pozitiva, uvedená v příručce WANDA se setkává s ISSOU, odpovídají skutečnosti v případě použití metody na 1. stupni ZŠ. V rozhovorech bylo nalezeno velké množství kódů, celkem je jich v této kategorii 14. Kódy jsou uváděny od nejčastěji zmiňovaných po nejméně zmiňované.

Podpora a sounáležitost

Nejčastěji zmiňovaným přínosem byl pocit podpory a sounáležitosti. Téměř všechny účastnice uvedly, že je uklidnilo zjištění, že všechny řeší stejné problémy. Několik účastnic překvapilo zjištění, že i služebně starší zkušené učitelky mohou mít ve třídě problémy. Respondentka č. 6 říká: *Uvědomila jsem si, že jsme na tom všichni stejně. Měla jsem pocit, že ty zkušené učitelky mají své perfektní třídy, ale jádro věci je někde jinde, jsme na tom vlastně všichni stejně. Učitelky, které učí i několik desítek let, jako například respondentka č. 4, se setkávají s problémy, které neumí řešit. Je super slyšet: „Já taky nevím, vím toho sice víc než ty, ale na tohle neznám odpověď a můžeme ji hledat společně.* Dalším neustále zmiňovaným pozitivem byla vzájemná podpora. I pozorování potvrdilo, že učitelé se navzájem vyslechli, byli empatictí a snažili se skutečně druhému porozumět. Respondentka č. 7 to okomentovala

slovy: *Líbila se mi vzájemná podpora. Na jakoukoliv vzniklou situaci nemusí být člověk sám. Pokud toho má plnou hlavu, může to někomu sdělit a může se na to podívat i jiný člověk, který v tom není zainteresovaný a může mu pomoci. To je pro mě ten největší přínos.* Později v rozhovoru dodává, jak moc je tato podpora pro ni důležitá: *Já si nedovedu představit, jak bych ty věci, které prožívám teď v praxi, a kterých jsem přeplněná a všem je vykládám, řešila sama a neměla s kým je sdílet. Nechci vědět, co by se ze mě stalo za učitele.* Respondentka č. 9 tuto podporu zmínila ještě v jiném kontextu, kde řekla, že díky Wandě si uvědomila, že ostatní ji nebudou soudit kvůli tomu, že jim její problém připadá nedůležitý, nepodstatný: *Wanda je takové poklepaní na záda, ujištění, že to řešíš, protože je to pro tebe důležité a to stačí.*

Z těchto výpovědí je patrné, že zdaleka nejsilnějším přínosem pro všechny respondentky bylo už jen to, že na setkání mohly sdílet své problémy a že byly vyslechnuty. Zjistily, že nejsou samy, že podobné věci řešily nebo řeší i ostatní a že to mohou řešit společně. Pro některé bylo toto zjištění přelomové, jiné v rozhovorech zmiňovaly, že o této podpoře věděly už dříve a neformálně ji využívaly. Nejsilnějším přínosem to bylo bezesporu pro mladé učitelky s krátkou dobou praxe, které příjemně překvapilo, že jejich pocit neschopnosti a selhání je neopodstatněný a že se nemusí bát otevřít i zkušenějším kolegyním.

Pochopení perspektivy někoho jiného

Více jak polovina respondentek se během setkání učila pohlížet na problémy a jednání ostatních lidí z jejich perspektivy. O tomto pozitivu mluvily většinou v souvislosti s fází „Různé pohledy“, kde se nejvíce setkaly s odlišnou interpretací problému. Respondentka č. 4 uvedla, že jako hlavní přínos metody Wanda vnímá to, že se ostatní *dozví, že se to dá řešit i jinak, než jak si myslí.* Mluvila především o začínajících učitelkách, kterým často chybí dostatek zkušeností na to, aby dokázaly pochopit, jak se na situaci dívají děti. To ostatně potvrzuje i pracovně mladší respondentka č. 1: *Leckdy mi tam došlo: „Aha, tak takhle to ten člověk asi může vnímat.“ Dalo mi to jinou perspektivu, jiný pohled na věc.* Stejný přínos této fáze vidí i respondentka č. 7, která zmiňuje: *Nemusí si u toho člověk něco vyloženě uvědomit, nemusí to být racionální, ale přijde mi, že mě to nutí akceptovat polohy, které mi nejsou vlastní, a pomáhá mi to pochopit studenty, kteří jsou mi záhadou.*

Na základě těchto výpovědí se jeví fáze „Různé pohledy“ jako nejvíce inspirativní. Více jak polovina respondentek si při ní uvědomila něco zásadního, pochopila, proč problém vznikl. Někdy tato fáze vedla ke změně pozitivní učící se otázky, protože na základě různých

perspektiv si účastníci uvědomili, že příčinou problému je něco jiného, než se domnívali. Mimo to byla tato fáze emočně silná, a to nejenom pro přispěvatele, ale i pro ostatní účastníky, kteří se museli vcítit do role často naprosto neznámého člověka jen na základě popisu a doptávání.

Prostor pro sdílení nápadů

V poslední fázi „Návrhy, nápady, rady“ mají účastníci prostor pro sdílení nápadů, které by mohly pomoci vyřešit přispěvatelův problém, a odpověděly by na jeho učící se otázku. Tuhle fázi ocenily 4 respondentky. Respondentka č. 2 poukázala na skutečnost, že tato fáze je přínosná pro všechny, nejen pro přispěvatele: *WANDA ti něco dá i v případě, když nemáš problém a nic nepotřebuješ. Ty nápady si prostě odneseš.*

Ačkoliv se v této kategorii odpovídá především na otázku, jaké má metoda Wanda přínosy, následující výpovědi nám napovídají i jednu z podmínek opravdu úspěšné Wandy. Služebně nejstarší a nejzkušenější respondentka č. 4 říká: *Je to vlastně i předávání zkušeností začínajícím učitelům, protože některé problémy jim ve třídách vznikly kvůli neznalosti, nevědí, jakým způsobem vystupovat, jak si můžou zajistit určitý bezpečí.* Její tvrzení podporuje ve své výpovědi i jedna ze služebně nejmladších učitelek, respondentka č. 2: *No a rady, to je geniální část, na tom to stojí. Já učím jen 2 roky, a lidé, kteří tady učí dlouhé roky, ti řeknou něco, co je strašně jednoduché, ale v životě by tě to nenapadlo.* Jejich reakce poukazují na podmínku diverzity účastníků. Pokud jsou ve skupině různí lidé různého věku, s různými zkušenostmi a možná i různými funkcemi, můžou se navzájem obohatit více, než pokud by mezi účastníky byli všichni na stejné úrovni a stejně zkušení. Tuto hypotézu potvrzuje i zkušenost pracovnice z Pedagogické fakulty UK, která zkoušela metodu Wanda v rámci seminářů pedagogické praxe. Její úspěšnost byla znatelně menší než na Andělské základní škole, protože studenti neměli dostatek zkušeností a bylo pro ně těžké se do setkání zapojit.

Inspirace jiným případem

Čtyři respondentky zmínily, že setkání pro ně byla přínosná i v případě, že nebyly přispěvatelkami a jen pomáhaly řešit problém někoho jiného. Nejzkušenější respondentka č. 4 uvedla, že ačkoliv už podobné problémy ve třídě měla, řešení případu jiné kolegyně ji inspirovalo natolik, že začala uvažovat o změně svého přístupu: *Přemýšlela jsem, že bych to příště mohla zkusit řešit jinak.* Respondentka č. 6 zase velmi rezonovala s případem kolegyně, která učila staršího bratra jejího žáka: *Jinak mi pomohlo setkání, kde se řešil problém respondentky č. 1, protože je to propletené i do mojí třídy a vnímám, že se můžu dostat do*

podobného nebezpečí. Případ respondentky č. 1 se bohužel nepodařilo vyřešit, ale důležité pro respondentku č. 2 bylo, že si uvědomila, že se velmi snadno může ocitnout v podobné situaci, a proto bude rovnou k žákovi přistupovat jinak.

Respondentka č. 8 si během řešení jiného případu uvědomila, že podobný problém má taky. *Viděla jsem se v tom, protože i já občas na něčem lpím a myslím si, že je to pro všechny ta správná cesta, i když to není pro všechny ta správná cesta. Například u té situace respondentky č. 7 jsem pak přemýšlela nad tím, že se musím víc oprostít od toho, co vyhovuje mně, a nabídnout dětem co nejširší spektrum možností, jak dojít k cíli. Toto „prozření“ je velmi důležité, protože ukazuje na to, že Wanda plní svůj hlavní cíl – umění reflektovat. Respondentka č. 8 si během řešení cizího případu uvědomila, že může občas jednat stejně, a že takové jednání by mohlo vést k podobným situacím. Následná reflexe tohoto jednání může vést k vytvoření alternativního postupu jednání podle cyklu ALACT od Korthagena (2001). Tímto cyklem podle výpovědí prošla i respondentka č. 7, kterou setkání Wanda inspirovalo natolik, že na základě poznatků z ní upravila celou hodinu. *V návaznosti na ty názory, které říkali, jsem pak modifikovala výuku (Sociologie) a řešila jsem opravdu vážný problém (to byla sexta, takže velké děti) a nechala jsem je, aby se s nimi samy popasovaly. Nevím, jestli bych to udělala, kdybychom tak dlouho neřešili, jak zacházet s názory, které jsou z našeho subjektivního profesionálního hlediska nefundovaný, mimo, naivní nebo vyloženě blbý a škodlivý.**

Na základě těchto výpovědí lze usuzovat, že setkání Wanda je přínosné nejen pro přispěvatele, ale pro všechny zúčastněné. I řešení cizích problémů může pomoci ostatním reflektovat své vlastní jednání a díky tomu získávají nové poznatky a upravují vlastní výuku.

Osobní růst

Subkategorie osobní růst je významově poměrně široká, protože každou respondentku posunula metoda Wanda jinak. Tímto kódem byly označeny významové celky, které svědčí o tom, že Wanda má přesah do účastníkovy života i mimo pedagogickou praxi. Respondentka č. 8 zaznamenala tento posun: *Řekla bych, že celý ten proces během Wandy mě opravdu hodně moc posunul, nejen v té mé situaci, ale obecně. Nebát se ozvat, když něco není v pořádku. Pro respondentku č. 7 bylo zásadní, že si díky Wandě uvědomila svůj problém se sebehodnocením: *Po Wandě mi došlo, jak to vypovídá o mém hlubokém osobním nastavení a problému se sebehodnocením a že na tom musím zapracovat. Musím říct, že mě Wanda fakt rozsekala. Podobně zásadní změnu zaznamenala i respondentka č. 9: *Mně to hodně pomohlo***

v přemýšlení o hodnotách, co se mnou dělají situace, když s někým nesouhlasím, nebo když lidé dělají něco, co nechci, aby dělali.

Tři z devíti respondentek uvedly, že je pravidelné setkávání posunulo i v osobní rovině, že díky prožitkům z Wandy si uvědomily něco o sobě a o svém jednání. Tento fakt je velmi pozitivní, je to důkaz o tom, že díky metodě Wanda může dojít k rozvoji jedince nejen v jeho profesním životě, ale že tento rozvoj může pozitivně zasáhnout i do jiných oblastí jeho života.

Rozvíjení schopnosti popsat problém a formulovat učící se otázku

Tři respondentky zaznamenaly, že pro ně byla velmi přínosná fáze popisu problému a proces formulace učící se otázky. Respondentka č. 3 řekla: *Okamžik, kdy se tvoří učící se otázka, to bylo pro mě zajímavé, protože tam se formuluje problém a zároveň to, čeho chci dosáhnout, co vlastně chci.* Uvědomění, že učící se otázka je zároveň formulace cíle, je důležité. Respondentka č. 9 zase považovala za zásadní už samotný popis problému: *Když pojmenuješ problém, tak už ho řešíš. Pojmenovat situaci a naučit se vůbec jazyk, kterým člověk tu situaci popisuje, hledání způsobu, jak to popsat, aby to ostatní pochopili, tím vším to už člověk řeší.*

Zjištění příčiny problému

Během rozhovoru respondentka č. 9 poznamenala, že *Wanda je od toho, abychom pochopili, proč děti i dospělí dělají věci, které dělají, a nehodnotili je.* Cílů Wandy je několik, jedním z nich ale opravdu je pochopení příčiny problému. Jedině pokud zazní otázka „Proč to dělá, proč se tak děje?“ je možné najít řešení. I když v mnoha případech se nakonec nepovedlo v rámci setkání případ vyřešit, už jen samotné objevení příčiny bylo pro účastníky přelomové. Respondentka č. 6 uvedla: *...některé věci ve třídě nefungují úplně podle mých představ, a já jsem si strašně dlouhou dobu lámala hlavu, proč to tak je, a zjistila jsem, že je to mou osobností.* Tohle zjištění ji nakonec přivedlo k úvaze, jestli není potřeba poupravit spíš své představy, než se snažit změnit sebe sama. Podobné prozření prožila i respondentka č. 7: *Nakonec jsem zjistila, že to není zvolenou metodikou, ale mým postojem, že jsem jim to vlastně skrytě agresivně vnucovala a nebyla to jen nabídka.* Na začátku setkání vůbec netušila, proč se jí v hodině nedařilo, myslela si, že problém je v žácích. Až díky jednotlivým fázím Wandy dospěla k závěru, že problém je v ní samotné, a díky tomu mohla změnit učící se otázku a následně případ doopravdy vyřešit.

Rozvíjení schopnosti reflektovat

Jak je uvedeno v teoretické části práce, nejde o to, vytvořit manuál, jak se v určitých situacích chovat, ale naučit učitele takovou situaci popsat, reflektovat vlastní reakci, pochopit příčiny, různé úhly pohledu na věc a na základě toho následně dlouhodobě rozvíjet své profesní schopnosti. To je hlavním cílem metody Wanda, který ale nemusí být všem účastníkům hned zřejmý. To potvrzuje i jedna účastnice citovaná v následující podkapitole, která vyjádřila zklamání z toho, že Wanda jí neposkytne kuchařku, jak vyřešit problém. Nebyla jediná, kdo po pár setkáních cítil roztrpčení nad tím, že se jen dokola řeší problémy a často se ani ke konkrétnímu řešení nedojde. Přesto ale dvě respondentky dokázaly odhalit hlavní cíl Wandy a trefně ho pojmenovat. Respondentka č. 3 uvádí: *...byla to prostě promyšlená metoda, která pomáhá nejenom s problémy, které ti učitelé mohou mít, ale zároveň trénuje reflexi obecně.* Ještě lépe se hlavní cíl Wandy podařilo definovat respondentce č. 9: *Během samotné situace má člověk málokdy čas a prostor přemýšlet o tom, proč zrovna řekl tuhle věc, ale když se na to podíváme zpětně, tak o tom přemýšlíme jinak, s odstupem, a možná i nadhledem. Už mě to tolik nesejme.* Právě schopnost podívat se na situaci s odstupem a nadhledem umožní člověku citově se od problému odpoutat a nastartovat reflexi. Tyto schopnosti metoda Wanda systematicky trénuje.

Aplikace strategie z Wandy v běžné situaci ve třídě

Reflexe nemusí probíhat jen s odstupem, pedagogové mohou reflektovat své jednání už během hodiny. I k tomu jim pomáhají strategie z Wandy. Podle výpovědí se podařilo dosáhnout tohoto cíle u dvou respondentek. Respondentka č. 2 zmínila: *Snažím se na věci dívat očima dětí.* Aplikuje tedy strategii, kterou si osvojila v rámci fáze „Různé pohledy“, přímo ve třídě během vlastní výuky. To jí eventuálně může pomoci měnit své jednání dostatečně pohotově tak, aby problémům předcházela, nebo kritické situace dokázala řešit přímo na místě. Ještě konkrétněji to popisuje respondentka č. 6: *...ale když se něco semele, tak se na to snažím dívat i jinou perspektivou. Mám pocit, že víc se snažím poslouchat, jak děti myslí a jakých drobností si všímají. Jak moc vnímají, když se k nim učitel chová povýšeně, všímají si každých maličkostí. Snažím se je více poslouchat a nastavovat jim zrcadlo, abych jim byla vzorem, a pokud se nezachovám dobře, tak to řeknu nahlas a pojmenuju to. Pokud jsem unavená a podrážděná, pojmenuju to a snažím se vysvětlit své chování.*

Uvědomění si vlastních emocí

Z výpovědí dvou respondentek vyšlo najevo, že přínosem Wandy je i uvědomění si vlastních emocí. Respondentka č. 7 říká: *Přijde mi dobrý nechat sebou projít emoce v chráněném uzavřeném prostředí, kde s vámi nemůžou tak cloumat.* Podobně se vyjadřuje i respondentka č. 9: *Přijde mi fajn si to odžít a „odpustit“ si to.* Velkým pozitivem je skutečnost, že Wanda setkání může odejmout z účastníků pocit viny za to, co se stalo, a umožní jim vyznat se ve vlastních pocitech. To je také předpokladem úspěšného průběhu reflexe.

Uvědomění si vlastních limitů

Některé respondentky si kromě uvědomění příčin problému nebo vlastních emocí uvědomily i to, že některé věci sami změnit nemohou. Je proto dobré se ve Wandě věnovat tomu, co změnit lze. Respondentka č. 6 to shrnuje: *Pomohla mi, abych si uvědomila, do jaké míry mám možnost věci změnit a do jaké míry ne.* Na základě pozorování se ukázalo, že to je i jedno z úskalí Wandy – učitelé měli často tendence zabývat se něčím, nad čím nikdy nemohou mít kontrolu. Není v jejich moci někoho změnit, nebo naprosto změnit podmínky fungování školy. Je proto třeba hledat v problému to, co změnit můžou, což bývá především jejich jednání.

Posílení naděje

Jedním ze zmíněných přínosů bylo prosté posílení naděje. Při pozorování bylo překvapující, kolik učitelů a učitelek přicházelo na Wandu s pocitem vlastního selhání a neřešitelnosti jejich situace. Podle jejich výpovědí však během probírání problémů na setkáních ztratily tento pocit bezmoci. Respondentka č. 2 přiznává: *Byla to vlastně i úleva, protože jsem si řekla, že to není tak beznadějně, jak jsem si myslela, a že to můžu změnit a něco nového vyzkoušet.* Pro respondentku č. 1, která na konci školního roku odešla ze školy a zcela změnila svou profesní dráhu pravděpodobně kvůli syndromu vyhoření, přišlo posílení naděje zřejmě pozdě, i tak ale v rozhovoru uvedla: *Zmírnilo to můj pocit bezmoci a viděla jsem světlo na konci tunelu.*

Objektivita

Jedním z dalších pozitiv je i poznání, že máme tendence jednání ostatních interpretovat, což nám brání v účinné reflexi. Respondentka č. 7 to shrnuje ve své výpovědi: *Až postupně jsem si uvědomila, jakou roli má naše snaha neinterpretovat a mám čím dál tím*

větší pocit, že je to hrozně důležité. Opravdu se člověk oprostí od vlastních emocí, a jak tomu sám rozumí, a podívá se na to „mechanické a materiální“ ...

Nalezení řešení problému

Posledním uváděným přínosem je samotné nalezení řešení problému. Ačkoliv mnoho účastnic očekávalo, že se jim prostřednictvím Wandy podaří jejich případ vyřešit, z rozhovorů však vyplývá, že se to úplně podařilo jen jedné respondentce. Respondentka č. 7 popisovala, že díky Wandě si uvědomila, v čem bylo jádro problému, a následně dokázala zvolit strategii, která jí pomohla problém vyřešit. *Teprve pak to vyústilo v nějakou katarzi a našla jsem cestu, jak se k tomu postavit.* Její případ byl specifický v tom, že jako jediný neřešil vztahový nebo výchovný problém, ale problém čistě didaktický. Možná i proto si jako jediná ze setkání odnesla způsob řešení, protože spočíval pouze ve změně jejího vlastního chování.

Tabulka č. 4 – Pozitiva a přínosy metody Wanda

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Podpora a sounáležitost	•	•	•	•	•	•	•		•
Pochopení perspektivy někoho jiného	•		•	•		•	•		
Prostor pro sdílení nápadů	•	•	•	•					
Inspirace jiným případem				•		•	•	•	
Osobní růst							•	•	•
Rozvíjení schopnosti popsat problém a formulovat učící se otázku			•		•				•
Zjištění příčiny problému						•	•		
Rozvíjení schopnosti reflektovat			•						•
Aplikace strategie z Wandy v běžné situaci ve třídě		•				•			
Uvědomění si vlastních emocí							•		•
Uvědomění si vlastních limitů						•	•		
Posílení naděje	•	•							
Objektivita							•		
Nalezení řešení problému							•		

7.3 Interpretace dat k výzkumné otázce č. 2

Celkem 10 subkategorií odpovídá na výzkumnou otázku č. 2 - *Jaká úskalí vnímali učitelé při setkáních Wandy?* Během setkávání se objevilo mnoho výzev, jejichž překonávání samotné může také přispívat k profesnímu rozvoji (obtížnost formulace ústřední otázky, nejistota ve fázi perspektiv atd.) Jiná úskalí však brání úspěšnému proběhnutí Wandy (bagatelizace cizího problému, vynášení informací z Wandy mimo skupinu) a je třeba pracovat na jejich odstranění. Některá úskalí a výzvy jsou nedílnou součástí Wandy a zcela eliminovat je nelze, díky výzkumu o nich máme ale větší přehled a můžeme přizpůsobit příští realizaci Wandy tak, abychom účastníkům pomohli je překonat.

Bagatelizace cizího problému

Téměř polovina respondentek zmínila, že se někdy během projektu setkala s bagatelizací problému. Část přiznává, že samy neshledaly řešený problém pro ně osobně nijak důležitým a jeho řešení je nijak neposunulo. Respondentka č. 2 to zažila na jiné Wandě, kterou prošla v rámci semináře na vysoké škole: *Nijak se mě to nedotýkalo, nikdy jsem se s tím nesečkala a nemusela jsem to řešit.* Všimla si, že poté, co se stala učitelkou na plný úvazek, přistupuje k jednotlivým problémům jinak, než když byla studentkou a neměla s takovými problémy vlastní zkušenost. Předtím ji nepřipadalo důležité se Wandy aktivně účastnit a problém řešit, nyní se ale její postoj změnil. Respondentka č. 6 měla aktuální zkušenost s případem, který ji nijak nezaujal. *Pamatuji si, že když P. řešila své holčičky, tak jsem to vnímala jako poměrně nepodstatný problém, který má jednoduché řešení.* I tak se ale zapojila do Wandy a snažila se přispět k vyřešení problému.

Další dvě respondentky zažily bagatelizování případu z druhé strany, kdy někdo jiný nepovažoval jejich případ za důležitý a zajímavý. Respondentka č. 9 tuto zkušenost popisuje přímo jako zraňující. *V určitých případech zazněly komentáře jako: „Já bych tohle neřešil,“ a byly náznaky, že to téma je pro někoho zbytečné. To je zraňující. Samozřejmě to, že pro mě je tohle téma důležité, neznamená, že to musí být důležité i pro ostatní, ale chci, aby mě respektovali. Aby řekli: „Ty to řešíš, dobře, tak to budeme řešit, i když to pro mě není tak důležité.“* Tento její prožitek ji mohl demotivovat natolik, že na příštích setkáních nemusela mít chuť sdílet další případy, nebo mohla začít pochybovat o své kompetentnosti. Je proto důležité, aby facilitátor průběžně upozorňoval na pravidla a aby všichni účastníci chápali, že v okamžiku, kdy se vybere konkrétní případ, bude se jím celá skupina zabývat. Je v pořádku,

pokud se případ někoho osobně nedotýká, je ale zbytečné to přispěvateli říkat. Díky výpovědím respondentek je nyní zřejmé, že toto riziko existuje, a je třeba se pokusit minimalizovat, například pomocí rozšíření pravidel a prací se skupinou na vytvoření skutečně bezpečného prostředí.

Možné riziko neochoty sdílet problémy i nápady

S předchozím úskalím úzce souvisí neochota účastníků sdílet nejen problémy, ale následně i vlastní nápady. Argyris (1985) uvádí, že většina lidí byla vychovávána v soutěživém defenzivním modelu (Model I), který je naučil chránit sebe sama a nepřiznat slabost. Pro účastníky je kvůli tomu těžké otevřít se ostatním a ukázat své slabiny. Tento ostych zaznamenala u kolegů i respondentka č. 1: *Cítla jsem, že některým kolegům to přišlo nepříjemné, cítili se možná i ohrožení, že svěřuji někomu svůj problém.* Její postřeh potvrzuje i respondentka č. 5: *Kolegyně měla dobrou situaci, ale nechtěla o tom mluvit.* Toto úskalí je zásadní a bez jeho překonání nemůže Wanda úspěšně proběhnout. I respondentky, které nakonec svůj strach překonaly a svěřily se, o této výzvě mluví. Respondentka č. 2 říká: *...sdělovat to, že jsem neschopná, nebo že se cítím neschopně, je těžké.* Svou roli v tom hraje i konkurenční prostředí nastavené v této škole, jak poznamenává respondentka č. 6: *Člověk se velmi odhalí před celou skupinou, takže jsem se docela bála. Na takhle velké škole je silná konkurence, každý ví nejlépe, jak se co má dělat. Musela jsem se těm lidem vydat na milost a nemilost.*

Psychická náročnost

První věta, kterou respondentka č. 6 odpověděla na otázku „Jaký byl váš první dojem z Wandy,“ zněla: *Strašně mě to emotivně vyčerpalo.* Nebyla jediná, na koho měla Wanda takový efekt. Respondentka č. 3 zdůrazňuje, jak je důležité, aby účastník s touto náročností počítal a psychicky se na to před setkáním připravil: *Ta metoda je psychicky náročná a měl by být na to člověk připravený a neměl by mít v hlavě jiný věci.* Zčásti byla tato psychická náročnost způsobena tím, jaké případy učitelé na setkáních řešili. Většina z nich se totiž týkala šikany a porušování pravidel, což jsou psychicky velmi vyčerpávající a často až depresivní témata. U mnoha z těchto případů se nedařilo vyzdvihnout pozitivní zkušenost a představit si ideální stav věcí, který zmiňuje Cooperrider ve své práci o doceňujícím výzkumu (2006). Psychickou náročnost ale zmiňovala i respondentka č. 7, která řešila didaktický problém: *...cítím, že se odevzdávám nějakým silám, které nemám pod kontrolou a nevím, co to ve mně vyvolá za emoce a jak je zvládnout.*

Obtížnost popisu ústředního problému

Mnoho učitelů mělo problém popsat svůj případ. Tři učitelky uvedly, že to pro ně byla nejtěžší část setkání, protože bylo potřeba vystihnout situaci během krátkého časového úseku tak, aby to všichni pochopili. Respondentka č. 1 uvádí: *Pro mě bylo hodně těžké popsat ten svůj příběh tak, abych to srozumitelně popsala během pár minut.* Jiná respondentka měla obavy, aby její popis netrval moc dlouho a ostatní nenudila. Všechny tyto pochybnosti a problémy s popisem jsou však přirozené, protože metoda byla pro účastníky nová a dobře popsat problém se teprve museli naučit. Z pozorování bylo patrné, že se v průběhu pololetí účastníci zlepšovali.

Obtížnost formulace učící se otázky

Podobně jako s popisem problému se učitelé potýkali i s formulací otázky. Tři respondentky zmínily, že s touto fází měly potíže. Např. respondentka č. 3 uvedla: *bylo těžké formulovat tu učící se otázku, nějak si uvědomit, co vlastně chci, proč jsem ten problém přinesla, uvědomit si, o co mi vlastně jde.* Jak je uvedeno v teoretické části, stanovení dobré pozitivní učící se otázky je proces, který může trvat celé setkání a nemusí se vždy podařit. Stejně jako u popisu problému, i tady je třeba vytrvat a naučit se formulovat otázku postupně během celého kurzu.

Nejistota ve fázi perspektiv

Už během pozorování bylo patrné, že pro některé účastníky byla fáze „Různé pohledy“ obtížná. Některým učitelům přišla vyloženě zbytečná nebo příliš dlouhá, spousta z nich ji ale naopak považovala za nejpřínosnější. Často docházelo k tomu, že účastníci váhali, jaké role se zhostí. Respondentka č. 2 o tom říká: *Je pro mě složité vybrat si roli, protože to děláš jen na základě toho, co si myslíš. Pokud to dítě neznáš, tak si vybereš nějaké podobné dítě z vlastní třídy a nejsem si jistá, jestli to tomu člověku opravdu pomůže, protože si nemůžeš být jistá, že to ty děti opravdu dělají, že si to opravdu myslí. Bojím se, abych to nezkazila.* Další problém v této fázi vnímala respondentka č. 9: *Některé role jsou prostě těžší, například vžít se do hlavního aktéra je vždycky výzva. ... Ono není nic jednoduchého vidět do hlavy jiného člověka, zvláště, když tam ten člověk je a poslouchá to, takže rozumím tomu, že jsou lidi, kteří váhají, a potom na ně zbude něco, s čím se neztotožňují.* Z pozorování ale vyplývá, že role přispěvatele byla vždy podána trefně a nikdy se nestalo, že by s touto perspektivou přispěvatel nesouhlasil. Určitá ostýchavost a nejistota v této fázi je přirozená

a s postupem času se zmenšuje. I zde, stejně jako v jiných fázích, zmiňují účastníci důležitost bezpečného prostředí.

Opakující se témata

Jedním ze zmiňovaných úskalí byla opakující se témata. Během pololetí se na setkáních řešily především výchovné problémy, nejčastěji se jednalo o šikanu nebo problémové žáky s poruchou pozornosti, kteří pořád ruší. Tyto případy byly vždy pro přispěvatele velmi aktuální a palčivé, ale v průběhu setkávání začali mít ostatní pocit, že řeší stejné problémy pořád dokola, aniž by se něco vyřešilo. Respondentka č. 3 říká: *...asi je to tím, že jsme řešili pořád podobné problémy, ty problémy se týkaly podobných typů dětí, tak možná některá ta sezení byla nudná.* Stejný názor měla i respondentka č. 5: *Řešíme podobný věci. A že když je to takhle podobný, že nás to přestává bavit.*

Vynášení informací z Wandy mimo skupinu

Jedno z nejdůležitějších pravidel, bez kterého by Wanda nemohla fungovat, je, že vše, co se řeší na setkáních Wanda, tam taky zůstane. V tak velkém kolektivu učitelů a učitelek je ale těžké úniku informací zabránit a je na každém jednotlivci, aby se pravidlo snažil dodržovat. Respondentka č. 4 zmínila obavu: *Nebyla jsem si jistá, jestli informace, které na Wandě sdílíme, opravdu zůstanou v tom uzavřeném kruhu.* Dále v rozhovoru se ukázalo, že její obava se nenaplnila a s vynášením informací se nakonec nesetkala. Respondentka č. 1 z druhé skupiny ale měla poněkud horší zkušenost: *...ačkoliv je v pravidlech Wandy, že se nic nevynáší ven, tak samozřejmě tomu nejde uniknout. Ačkoliv to ty lidi odkývali a řekli si, že nic nevynesou, tak to pak slyšíš od některých lidí... já asi takhle na diktafon nebudu zmiňovat konkrétní jméno, ale pak jsem slyšela: „No, ona na Wandě říkala tohle a tamto...“ Přišlo mi to líto.*

Rady v rámci doptávání

Jednou ze zmiňovaných výzev byla i přítomnost skrytých rad v rámci fáze „Kladení otázek.“ Respondentkám č. 4 a č. 5 přišla tato fáze těžká, ale i zajímavá právě proto, *abychom tam nevkládali své domněnky a nějaké rady.* O tomto úskalí se zmiňuje i příručka WANDA se setkává s ISSOU: *...otázky mohou být často převlečené hypotézy nebo rady. Upozorněte na to účastníky.* (s. 42) Z pozorování vyplývá, že ačkoliv účastníci zaznamenali tuto výzvu, během setkání se dařilo podobným radám a domněnkám předcházet. Stejně jako ostatní fáze,

i doptávání vyžaduje trénink a postupem času se schopnost učitelů klást dobré otázky zlepšuje.

Nenaplněná očekávání

Jak už bylo mnohokrát zmíněno, cílem Wandy není vyřešit případ přispěvatele, ale naučit účastníky strategii, která jim pomůže reflektovat jejich jednání a následně jim umožní profesně se rozvíjet. Část respondentek tento cíl rozeznala, vyskytla se mezi nimi ale i jedna, která byla ze setkání zklamaná právě proto, že do metody vkládala přílišné naděje a doufala, že díky ní se její problém vyřeší. Nutno podotknout, že problém respondentky č. 1 byl velmi složitý, týkal se šikany a komplikované komunikace s rodiči a vlekl se už velmi dlouhou dobu. Respondentka svou zkušenost s Wandou popisuje takto: *...vždy, když jsme se vrátili k případu, tak mi přišlo, že ten případ není vyřešen. ...Možná jsem trochu doufala ve víc, asi jsem čekala zázrak ve smyslu: „tady máte recept a upečte bábovku.“*

Tabulka č. 5 – Úskalí a výzvy metody Wanda

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Bagatelizace cizího problému		•				•		•	•
Možné riziko neochoty sdílet problémy i nápady	•	•			•	•			
Psychická náročnost			•			•	•		
Obtížnost popisu ústředního problému	•	•				•			
Obtížnost formulace učící se otázky	•	•	•						
Nejistota ve fázi perspektiv		•							•
Opakující se témata	•		•		•				
Vynášení informací z Wandy mimo skupinu	•			•					
Rady v rámci doptávání				•	•				
Nenaplněná očekávání	•								

7.4 Interpretace dat k výzkumné otázce č. 3

Během sběru dat formou polostrukturovaných rozhovorů respondentky zmiňovaly nejen pozitiva a výzvy metody Wanda, ale pojmenovávaly také podmínky, které jsou podle nich nutné k tomu, aby setkání mohla úspěšně probíhat. Jejich výpovědi byly rozřazeny do 14

subkategorií, které odpovídají na výzkumnou otázku č. 3 – *Za jakých podmínek probíhá metoda Wanda úspěšně?* Díky těmto výpovědím bude při příští realizaci metody Wanda zřejmé, jak setkání nastavit a na co si dávat pozor.

Důvěra a dobré vztahy ve skupině

Nejčastěji zmiňovaným přínosem metody Wanda byla podpora a sounáležitost. Naopak nejsilněji vnímaná úskalí byla vždy spojena s osobním ohrožením, které vyplývalo z nedostatečného pocitu bezpečí, jako například neochota sdílet problémy, strach z vynášení informací mimo Wandu nebo bagatelizace případu. Z toho všeho vyplývá, že jednou z nejdůležitějších podmínek je nastavení bezpečného prostředí založeného na vzájemné důvěře a na dobrých vztazích v rámci skupiny. Respondentka č. 3 uvedla, že v její skupině se to podařilo: *...docela jsme si sedli, mně ta skupinka hodně vyhovovala, všechny ty lidi mám ráda, takže to bylo příjemný.* Důležitost této podmínky zdůraznila i respondentka č. 6: *Myslím, že důvěra je tu opravdu zásadní a pokud má člověk strach se otevřít před ostatními lidmi, tak to pak nejde dělat.* Respondentka č. 6 zmiňovala důvěru v souvislosti s fází „Různé pohledy“, která jinak není dobře proveditelná. Důvěra a dobré vztahy ve skupině jsou ale zásadní při celé realizaci Wandy a je třeba, aby facilitátor na úvodním setkání i v průběhu projektu věnoval dostatek pozornosti vybudování bezpečného prostředí.

Kvalitní facilitátor

Tři respondentky zmínily, jak důležitá je role facilitátora, který celé setkání řídí. Facilitátor má během setkání mnoho rolí a musí umět citlivě zasáhnout tak, aby všichni dodržovali pravidla a strukturu Wandy, ale aby je zároveň nijak nepotlačoval a umožnil jim se co nejsvobodněji vyjádřit. Respondentka č. 9 uvedla: *Taky je velmi důležitá role facilitátora, aby zasahoval v případě, že se skupina nedokáže sama regulovat a někteří lidé dostávají moc nebo málo prostoru.* Facilitátorka, která vedla setkání na Andělské základní škole, byla v očích respondentek úspěšná, jak ilustruje výpověď respondentky č. 1: *Přišlo mi, že to paní facilitátorka vedla opravdu profesionálně a líbila se mi struktura, kterou to mělo, a když něco do té konkrétní fáze nepatřilo, tak jsme to prostě nedělali. Líbila se mi ta kritéria. Přišlo mi to organizovaný a smysluplný. (...) paní facilitátorka zasáhla v případě, že už to bylo moc dlouhé, a posunula to dál.* Bez kvalitního facilitátora nemůže Wanda úspěšně proběhnout. Je ale nutné podotknout, že i facilitátor se musí svou roli naučit a tento proces zabere určitý čas.

Dostatek času a prostoru, plánování

Další z důležitých podmínek je dostatek času a prostoru. Tuto podmínku zmiňuje v souvislosti s komunitami profesního učení i Hordová (2009). Je to logický požadavek, v učitelské praxi ale bývá problém si čas na setkání vyhradit. Andělská základní škola vyřešila profesní rozvoj učitelů tak, že pro všechna školení, projekty a semináře vyhradila středeční odpoledne. Ve středu nesmí učitelé odcházet z pracoviště dříve než v pět hodin odpoledne, většina ale odchází později, protože po skončení všech školení ještě musí opravovat sešity nebo se připravovat na další den. Andělská základní škola nabízí spoustu možností, jak se dál profesně vzdělávat. Některé vzdělávací akce jsou povinné, ale u mnohých se učitelé mohou dobrovolně rozhodnout, zda se jich zúčastní. V případě Wandy byla účast povinná, ale postupem času přesto někteří účastníci přestali docházet. Problémy s nedostatkem času pojmenovala ve svých výpovědích respondentka č. 3: *...trošku mě mrzelo, že na některé věci pak vůbec nebyl čas. (...) Je toho docela dost... aby to mělo ten efekt, tak bych potřebovala času víc. Určitě mě to přimělo k nějakému zamyšlení, ale spoustu věcí z toho jsem nestihla nebo zapoměla udělat. (...) Musel by na to být čas, muselo by to být dobře naplánované. Musela by se na to škola zaměřit, muselo by se to sledovat a nebrat si toho moc navíc.* Někteří účastníci se ze setkání omluvili, protože v době Wandy probíhalo i jiné školení. Pokud už byli fyzicky přítomni, bylo pro ně těžké se soustředit, protože byli zavaleni jinou prací.

Malá skupina

V teoretické části je uvedeno, že ideální skupina na setkání by měla čítat 8-12 členů. Skupiny na Andělské základní škole byly sestaveny tak, aby počet učitelů a učitelek ani v jedné nepřesáhl tento limit. Respondentka č. 3 byla s takto velkou skupinou spokojena: *Bylo pro mě příjemný, že tam byla malá skupina lidí, bylo to lepší, než kdyby nás tam bylo víc.* Pozorování potvrdilo, že tento počet je ideální, protože je ve skupině dost lidí, kteří mohou sdílet své zkušenosti a znalosti, ale zároveň jich je dostatečně málo, aby měl každý dost prostoru. Respondentka č. 8 zažila setkání, kde z různých důvodů bylo účastníků méně. Na otázku, jak velká by měla být ideální skupina na setkání Wandu, odpověděla: *Já myslím, že 6 lidí plus facilitátor. Jeden přinese situaci a 5 se tím zabývá.* Takto malá skupina má své výhody, velmi ale záleží na konkrétním případě, který je na Wandě probírán.

Respekt

Důležitou podmínkou pro úspěšné proběhnutí Wandy je vzájemný respekt. Respondentka č. 9 uvedla, že je pro ni opravdu důležité, aby se lidé navzájem nesoudili a nic si nepodsouvali: *...je strašně důležitý, aby ten aktér, který mluví, přijal ty ostatní bez posuzování. Obecně je důležité, když se řeší nějaký konflikt, aby ostatní tomu, kdo se svěřuje, naslouchali a nesnažili se mu ten obraz změnit.* I když se během setkání na Andělské základní škole několikrát vyskytl okamžik, kdy by se účastníci mohli respektovat více, celkově byla tato podmínka pro úspěšný průběh Wandy splněna. Respondentka č. 8 z tohoto hlediska Wandu popsala takto: *Mně se na Wandě hodně líbí, že ve škole by ostatní kolegové řekli: „Co řešíš, to se ti bude stávat každý den, jsi citlivka,“ ale na Wandě ostatní řeknou: „To je super situace, to je konkrétní, to tady řešíme všichni, pojďme to řešit společně.“*

Dodržování pravidel

Při výčtu úskalí metody Wanda bylo identifikováno několik překážek, které lze překonat tím, že účastníci budou dodržovat pravidla a strukturu Wandy. Nejzávažnějším porušením pravidel se jeví vynášení informací mimo skupinu, v druhé skupině ale k ničemu podobnému nedošlo, což ocenila respondentka č. 4: *Zjistila jsem, že se opravdu nic nevyneslo ven, což mě potěšilo.* Kromě tohoto pravidla měli účastníci problém s dodržováním struktury setkání, hlavně s udílením rad už ve fázi „Kladení otázek.“ Dalším tématem zmiňovaným v rámci rozhovorů s respondentkami byla i vliv velikosti skupiny na dodržování pravidel. Některé považovaly malou skupinu za podmínku nezbytnou k úspěšnému proběhnutí Wandy, respondentka č. 9 ale měla jiný názor: *Nemyslím si, že by velká skupina byla nutně překážkou, ale o to je důležitější se dohodnout a dodržovat pravidla a dát každému prostor.* Faktem nicméně zůstává, že pravidla se lépe dodržují v menší skupině.

Dobrovolnost

Jak již bylo uvedeno v teoretické části diplomové práce, vedení školy může uložit celému sboru povinnou účast na setkání, nebo může být účast dobrovolná. Obojí má svá pro a proti. Učitelé na Andělské základní škole se museli Wandy účastnit povinně, což se opravdu projevilo tím, že část z nich nebyla tolik motivovaná. Respondentka č. 9 ve své výpovědi preferuje dobrovolnost: *Přijde mi důležité, že je Wanda postavená na dobrovolnosti. Samozřejmě musí člověk souhlasit s určitými pravidly, ale je mi proti srsti tlačit někoho, aby se zapojil.* Narážela tím na situaci, kdy se jeden účastník rozhodl do setkání nezapojovat a byl jen pasivním pozorovatelem.

Různá témata

Značná část respondentek mluvila o tom, že se během setkání na Andělské základní škole řešily podobné případy. Kvůli tomu ztrácely o Wandu zájem a setkání jim občas připadala nudná. Respondentka č. 2 vzpomíná na seminář na Pedagogické fakultě UK, kde měla příležitost si metodu Wanda vyzkoušet jako studentka: *Každý přinášel jiné příběhy, takže to bylo pokaždé jiné.* Tehdejší setkání s Wandou ji velmi zaujalo a považuje to za jeden z nejpřínosnějších seminářů v rámci svého studia. Z těchto výpovědí vyplývá, že úspěšnost Wandy by se dala zvýšit, pokud by se na setkáních probírala široká paleta témat a případů.

Správné doptávání

Podle De Scheppera (2015) *prozkoumání kontextu, ve kterém se případ odehrál, vám pomůže zaměřit se na obsah situace. Důkladné šetření je zde základem pro různé pohledy (ve fázi 4) a poskytování rad (ve fázi 5). Pokud ve fázi 3 nevyčleníte dost času na kladení otázek, povede to k povrchní analýze v dalších fázích.* (s. 41) To znamená, že kvalitní fáze „Kladení otázek“ je podmínkou pro úspěšný průběh celého setkání. Nejen, že je třeba dát účastníkům dostatek času na tuto fázi, jak uvádí De Schepper, ale jak poznamenala respondentka č. 2, stejně důležitá je i schopnost ostatních klást správné otázky. Během rozhovoru zmínila, že jí přijde velmi přínosná právě tato fáze, ale za jedné podmínky. *...musí být přítomná respondentka č. 5, protože ta ve fázi doptávání z tebe dokáže dostat i to, co jsi zapomněla a pomůže ti uvědomit si podstatu toho problému. Může to dělat dobře samozřejmě kdokoliv, ale je potřeba, aby se tě někdo šikovně doptal.*

Menší počet aktérů ve fázi „Různé pohledy“

Další ze zmíněných podmínek úspěšné Wandy se týkala 4. fáze „Různé pohledy.“ Respondentka č. 8, která zažila komorní setkání v méně lidech, se domnívá, že díky menšímu počtu aktérů (rolí) je situace přehlednější a spíš se v ní přispěvatel zorientuje: *Možná to bylo i tím, že jsme byli v malé skupince a bylo to všechno stručný a jasný. Když jsme velká skupina, tak si rozdělíme plno rolí, Pepíček v první lavici a Anička ve třetí lavici, a pak už je toho hodně. Tady těch rolí ale bylo jen pár.*

Dobře ztvárněné role

Úspěšnost fáze „Různé pohledy“ je závislá i na výkonu jednotlivých účastníků. Během pozorování se potvrdilo, že pokud účastníci tuto fázi odbydou nebo se příliš ostýchají, úspěšnost Wandy není taková, jako když se do toho „položí“. Respondentka č. 8 komentovala

svůj vlastní výkon, který kolegyně chválily: *Když se ty role nepřezenu, tak to člověku nedojde, ale když se nějaký charakter přežene a zveličí, tak si člověk řekne: „Aha, ono to je možná takhle.“* Stejně jako u jiných fází, i tady platí rčení „učení z nebe nespadlo.“ Je přirozené, že ze začátku bude tato fáze dělat účastníkům obtíže a teprve postupem času se v interpretaci perspektivlepší.

Proběhnutí fáze ohlédnutí

Jednou z nejdůležitějších podmínek Wandy je dodržení její struktury a projití všemi fázemi. To zdůrazňuje i teoretická část diplomové práce. Bohužel v praxi se na setkáních několikrát stalo, že chyběla fáze „Ohlédnutí.“ Důvodem byla nepřítomnost minulého přispěvatele. Kvůli tomu chyběla ostatním účastníkům důležitá zpětná vazba na jejich minulé návrhy a případy se jevíly jako neuzavřené. Dvě respondentky ve svých odpovědích uvedly, že jim to opravdu chybělo, respondentka č. 3 konkrétně zmínila fakt, že nemohla zjistit, jak s jejich nápady naložil předchozí přispěvateľ: *...protože my jsme potom neměli šanci zjistit, jestli je ten dotyčný použil, na to už nebyl moc čas.*

Problémy jen z profesního prostředí

Cílem metody Wanda je profesní rozvoj prostřednictvím skupinové reflexe. Rozhodně to není skupinová terapie, kde by učitelé měli řešit své osobní problémy, i když i to se může stát. Jak je uvedeno v podkapitole Interpretace dat k výzkumnému cíli č. 1, metoda Wanda může přispět i k osobnímu růstu, je to ale vedlejší produkt metody. Respondentka č. 7 zmínila, že jako další podmínku pro úspěšné proběhnutí Wandy vnímá fakt, že je omezena jen na případy z profesního života. *Díky tomu, jak jsme omezení na školní prostředí, tak moc nehrozí, že by se otevřelo něco horšího, než se odehrává ve třídách. A s tím už jsme naučený pracovat.*

Tipy na konci setkání

Podle reflektivního modelu Korthagena (2001) ALACT si ve 3. fázi může učitel uvědomit, že k efektivní změně jednání potřebuje více znalostí. Tak dochází k profesnímu rozvoji. Na podobném principu funguje i metoda Wanda. Při setkáních na Andělské základní škole facilitátorka na závěr sdílela s účastníky různé tipy a odkazovala je na zdroje, kde by mohli najít další užitečné informace, aby tak jejich profesní rozvoj podpořila. Ačkoliv to není součástí struktury Wandy a facilitátorka to dělala navíc, podle reakce respondentky č. 5 to bylo velmi užitečné: *Facilitátorka nám dávala na konci jako bonus nějaké tipy, k hodnocení,*

plánování výuky a nevím k čemu dalšímu, tak to bylo perfektní. Díky takové reakci se jeví tento postup jako vhodný a při příští realizaci Wandy je žádoucí ho aplikovat znova.

Tabulka č. 6 – Podmínky pro úspěšný průběh Wandy

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Důvěra a dobré vztahy ve skupině			•			•			•
Kvalitní facilitátor	•			•					•
Dostatek času a prostoru, plánování			•				•	•	
Malá skupina			•					•	•
Respekt								•	•
Dodržování pravidel				•					•
Dobrovolnost									•
Různá témata		•							
Správné doptávání		•							
Menší počet aktérů								•	
Dobře ztvárněná role								•	
Proběhnutí fáze „Ohlédnutí“			•				•		
Problémy jen z profesního prostředí							•		
Tipy na konci setkání					•				

7.5 Interpretace dat k výzkumné otázce č. 4

Z předchozích dat je patrné, že podobu setkání je třeba upravit tak, aby byla metoda Wanda co nejefektivnější. Na výzkumnou otázku *Jaká jsou doporučení pro další využití Wandy?* odpovídají v této podkapitole samotné respondentky. Další návrhy uvádí autorka práce na základě pozorování a souhrnu dat z polostrukturovaných rozhovorů. V závěru se k možnostem další implementace metody Wanda na Andělské základní škole vyjadřuje zástupkyně školy, se kterou byl po ukončení celého projektu realizován neformální rozhovor.

7.5.1 Návrhy respondentek

Předvýběr případů před setkáním

Na setkáních v Andělské základní škole se při výběru případu postupovalo tak, že nejprve byli účastníci vyzváni, aby utvořili trojice, ve kterých sdíleli své případy. Někdy se stalo, že v celé trojici nebyl žádný použitelný případ, a jen výjimečně jich bylo v trojici více než jeden. Většinou se potom s celou skupinou probíraly dva případy, z nichž byl jeden vybrán. Otázkou zůstává, jestli případů bylo tak málo proto, že někteří účastníci nechtěli ten svůj sdílet, nebo ve světle závažnějších případů se rozhodli dát přednost kolegovi.

Z rozhovorů vyplývá, že jedním z úskalí této metody mohou být opakující se témata, zvláště když setkání probíhají v jedné škole s učiteli, kteří se navzájem znají a mají podobné zkušenosti. V případě Andělské základní školy to byly především problémy s chováním žáků, například šikana nebo soustavné vyrušování. Na toto úskalí reagují účastníci tím, že jako jednu z podmínek úspěšné Wandy vnímají řešení různých témat. Způsob, jak dosáhnout různorodosti, navrhla respondentka č. 3: *...kdyby se udělal nějaký předvýběr případů dopředu tak, aby se od sebe víc lišily.* V příručce WANDA se setkává s ISSOU je dokonce uvedeno, že případy si mohou účastníci připravit dopředu ještě před setkáním (s. 36). Ze zkušenosti s realizací metody Wanda na Andělské základní škole vyplývá, že tento postup může být užitečný a měl by se příště vyzkoušet. Je možné účastníkům zadat různá kritéria, nebo je motivovat k tomu, aby se zaměřili na nějaké konkrétní téma nebo oblast své praxe.

Použití Wandy ve třídě

Jedním z často zmiňovaných návrhů bylo použití Wandy ve třídě s dětmi. Před tím výslovně varuje příručka WANDA se setkává s ISSOU, kde je uvedeno, že tato metoda není vhodná pro děti (s. 86). Respondentka č. 6 zastává ale názor, že by tato metoda mohla být dobrým nástrojem pro řešení vztahů ve třídě. *...kdyby mezi dětmi nastal nějaký konflikt, tak by jim určitě pomohlo se na to podívat optikou jiného žáka nebo žákyně.* S tím souhlasí i respondentka č. 2: *Možná by dětem pomohlo, kdyby si formulovaly problém a popsaly ho a dívaly se na něj očima někoho jiného. Mohl by to být dobrý nástroj, podobně jako filozofie pro děti. (...) Ta metoda může být pro děti i atraktivní, je tam lego a jiné skládačky, můžou s něčím manipulovat a pomohlo by jim to si spoustu věcí uvědomit.* Respondentka č. 2 pak dodává, že některé prvky z Wandy už sama ve třídě používá, například doptávání a sdílení nápadů, stejně jako respondentka č. 5.

Sdílení mezi kolegy

Jedním z oceňovaných přínosů metody Wanda je vytvoření prostoru pro sdílení nápadů mezi kolegy. Respondentce č. 2 by se líbilo, kdyby na základě Wandy vznikl nějaký systém sdílení, který by pomáhal především začínajícím učitelům a který jí na Andělské základní škole chybí. *Myslím, že kdybychom měli nějaký systém sdílení, tak by mi to jako začínající učitelce moc pomohlo.*

Didaktická témata

Opakující se témata značnou část účastníků od metody odradila. Některým setkání připadala nudná a objevil se i názor, že setkání nejsou tak přínosná, protože se řeší případy, které se vyřešit nedají. Od tří respondentek zazněl návrh, aby se v příštích setkáních věnovalo více prostoru didaktickým tématům. Respondentka č. 5 navrhuje: *Myslíme si, že příště bychom se měli soustředit na didaktiku a metodiku práce. Měli bychom trochu opustit komunikaci s rodiči a soustředit se na pedagogiku jako takovou. Protože všichni pořád zkoušíme něco nového a učíme se nové postupy a bylo by zajímavé to reflektovat.* Její názor potvrzují i kolegyně, které nemají tolik zkušeností, například respondentka č. 1: *Ráda bych viděla na Wandě i nějaké didaktické a metodické problémy nebo zvládání třídy jako celku a ne problémy s jednotlivci, kteří porušují pravidla.*

Téma vztahů na pracovišti

Další tři respondentky navrhují jako jedno z možných témat vztahy mezi kolegy na pracovišti, kterým se během Wandy nezabývaly. Toto téma je možné probírat na setkáních, ale protože se jedná o citlivou záležitost, je třeba nejprve vytvořit opravdu bezpečné prostředí, aby informace ze setkání nepronikly mimo skupinu.

Téma duševní hygieny

Téma, které by připadalo zajímavé respondentce č. 3, můžeme nazvat duševní hygienou. *Učitelé mají problémy nejen s dětmi, ale i sami se sebou, jsou vyčerpaní a tak. Tohle by mohlo být užitečné.* Její poznámka je zajímavá v kontextu různých případů, ve kterých učitelé nedokázali identifikovat, že jádro jejich problému není v chování žáků, ale ve vlastní neschopnosti se se situací vyrovnat a osvojit si strategie, které jim s duševní hygienou pomohou. Obecně se z pozorování a výpovědí respondentek zdá, že jsou celkově přepracované a mají problémy s únavou a motivovaností. Částečně to může být proto, že

rozhovory probíhaly na konci školního roku, rozhodně je ale téma duševní hygieny zajímavé a bylo by podnětné prožít Wandu, kde by toto téma bylo hlavním předmětem řešení.

Dramatizace případu

Respondetku č. 9 velmi zaujala fáze „Různé pohledy“, kde účastníci vypovídali očima aktérů případu. Ji samotnou napadlo: *byl by to zajímavý přídavek k Wandě, kdyby se to vyloženě hrálo*. Tento princip už funguje v jiných metodách a v rámci Wandy by mohlo být složité a emočně ještě více vyčerpávající zařadit dramatizaci do 4. fáze, nicméně v některých konkrétních situacích a při řešení některých typů případů se tento přídavek jeví nejenom jako možný, ale i jako přínosný.

Tabulka č. 7 – Doporučení pro další využití Wandy

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Předvýběr případu ještě před setkáním			•						
Použití Wandy ve třídě	•				•	•			
Sdílení mezi kolegy		•							
Didaktická témata	•				•	•			
Téma vztahů na pracovišti		•	•	•					
Téma duševní hygieny			•						
Dramatizace případu									•

7.5.2 Návrhy autorky diplomové práce

Z výpovědí respondentek a z pozorování vyplývá, že Wanda realizovaná na Andělské základní škole byla sice v mnoha ohledech úspěšná, zároveň ale skrývala několik zásadních úskalí, kterým je možné se při příští realizaci vyhnout. Několik zmiňovaných úskalí, jako je bagatelizace případů nebo vynášení informací mimo Wandu, je možné omezit pomocí **zdůraznění pravidel**. Je nezbytné, aby se sami účastníci podíleli na tvorbě pravidel na úvodním setkání. Facilitátor podnítl debatu o potřebných pravidlech a v případě, že na seznamu bude nějaké důležité chybět, sám ho na konci doplní. Navrhuji, aby byl jeden z účastníků pověřen zapisováním těchto pravidel na plakát. Při brainstormingu můžou účastníci přicházet s příklady, jak porušení takového pravidla vypadá a k čemu by mohlo vést. Po ukončení brainstormingu a zapsání pravidel by se tato pravidla vystavila na dobře viditelném místě, kde by zůstala po celou dobu všech setkání. V průběhu projektu by na ně

facilitátor mohl upozorňovat a v rámci evaluace by mohl vznést otázku, jak se je daří dodržovat a jestli je třeba je nějak rozšířit. Toto zdůrazňování pravidel na setkáních na Andělské základní škole chybělo, částečně proto, že se na první pohled zdálo, že s jejich dodržováním nemají účastníci problémy. Teprve po provedení rozhovorů vyšlo najevo, že v této oblasti měla jedna skupina mezery.

Jednou ze základních podmínek pro úspěšný průběh Wandy je **bezpečné prostředí**. Jeho vybudování je dlouhodobý proces a je nereálné očekávat, že se ho podaří nastavit hned při prvním setkání. Sdílet se skupinou vlastní problémy a selhání bude vždycky výzva, podobně jako vžívat se do jiných aktérů. To rozhodně není na škodu, protože právě překonávání podobných výzev vede k učení. *V zóně pohodlí se učíme málo nebo vůbec nic.* (De Shepper, 2015) Na druhou stranu prostředí, kde jsou účastníci vystaveni silným pocitům nejistoty a úzkosti, učení brání také. Je proto velkým úkolem facilitátora, aby dokázal najít balanc mezi zónou paniky a zónou pohodlí.

Atmosféra na setkáních Wanda na Andělské základní škole byla přátelská a otevřená, přesto z výpovědí vyplývá, že některé účastnice se necítily být úplně v bezpečí. Při příští realizaci Wandy by bylo vhodné více se soustředit na posílení pocitu bezpečí. Jednou z možností je zařadit na začátek Wandy různé skupinové aktivity, které k vytvoření bezpečného prostředí přispívají. Tyto aktivity by podporovaly vzájemnou důvěru a otevřenost a zároveň by umožnily učitelům psychicky se naladit na setkání, s čímž měly některé respondentky problém.

„Setkání byla psychiky náročná, emotivně mě to vyčerpalo, úplně mě to sejmulo.“ Podobné výroky při rozhovorech zazněly několikrát. Metoda Wanda není snadná a podobným emocím se účastníci nevyhnou, proto by se mělo při příští realizaci Wandy více **pracovat s emocemi** účastníků. Během setkání může facilitátor zastavit práci a rozebrat s přispěvatelem jeho emoce. Některé respondentky zmiňovaly, že ze setkání odcházely citově vyčerpané. V případě, že facilitátor zaznamená, že setkání je pro všechny účastníky citově velmi náročné, mohl by zařadit na konec setkání aktivitu na uvolnění a práci s emocemi. Je dobré věnovat se na závěr reflexi celého setkání a umožnit účastníkům hovořit o svých pocitech tak, aby je dokázali ventilovat už na setkání a neodcházeli z něj duševně vyčerpaní.

Některé respondentky ztrácely o Wandu zájem, protože měly pocit, že se točí v kruhu, řeší pořád to samé dokola a nikdy nic nevyřeší. V případě, že se sejde několik setkání za sebou, která jsou náročná a nepodaří se případ vyřešit, je vhodné **upozornit účastníky na**

hlavní cíl Wandy, a přimět je hledat okamžiky, kdy se jim ho podařilo naplnit. Případně je možné podnítit debatu o přizpůsobení cílů skupiny. Je třeba také účastníky upozornit na fakt, že učení v rámci metody Wanda je dlouhodobý proces, jehož výsledky nemusí být patrné po několika prvních setkáních.

7.5.3 Možnosti další implementace metody Wanda na Andělské základní škole

Ze shromážděných dat jasně vyplývá, že metoda Wanda je dobrý nástroj pro učící se komunitu, který podporuje profesní učení, vzájemnou podporu a sdílení mezi kolegy. Domnívám se, že dlouhodobé využívání metody Wanda vede k posílení profesního rozvoje učitelů, k založení komunit profesního učení a následně k proměně školy směrem k učící se organizaci. Metoda Wanda byla na Andělské základní škole realizována po dobu jednoho školního pololetí, a to s frekvencí jedno setkání za měsíc. Výzkumným záměrem bylo zjistit, jaké jsou další možnosti implementace této metody v systému profesního rozvoje v prostředí základní školy. Pro účely výzkumu byl realizován také neformální rozhovor se zástupkyní ředitelky školy pro 1. stupeň, která se metody Wanda sama neúčastnila a měla o ní jen velmi málo informací. (viz příloha č. 5)

Časový prostor pro organizované další vzdělávání učitelů je na Andělské základní škole vždy ve středu odpoledne. V tento čas probíhají různé projekty, školení a také metodická setkání, na kterých se setkávají učitelé z jednoho ročníku. Při současném vytížení učitelů a po konzultaci s mentorkou 1. stupně bylo navrženo, aby metoda Wanda byla využita právě na metodických setkáních. S tímto návrhem souhlasila i paní zástupkyně: *Pokud se metodická sdružení na tom domluví, a budou s tím všichni souhlasit, tak to není problém.* Jednou z možností, jak realizaci metody Wanda zajistit, je mít interního facilitátora z řad učitelů, který by byl neustále k dispozici a mohl by flexibilněji reagovat na potřeby kolegů než externí facilitátor. Paní zástupkyně doporučila udělat rozhovor i s mentorkou 1. stupně, která by mohla pomoci se smysluplným zařazením metody do celého systému podpory učitelů. V případě, že by o metodu Wanda byl mezi učiteli zájem, podpoří škola její zavedení.

Rozhovor také odhalil nenaplněný potenciál Wandy, kterým je zprostředkování potřeb a problémů učitelů vedení školy. Na konci projektu byl vedení školy sice zaslán seznam návrhů učitelů, které zazněly v průběhu Wandy, jak se ale ukázalo z výpovědí paní zástupkyně, nejúčinnější je, pokud je vedení účastno přímo formulace těchto problémů a potřeb a může na ně reagovat v reálném čase. V průběhu roku 2018 probíhal na Andělské

základní škole projekt Člověka v tísní, který řešil komunikaci s rodiči. Tímto tématem se učitelé zabývali i při Wanda setkáních, nicméně až na tomto semináři, na který byla paní zástupkyně přizvána, se dozvěděla, jak moc velký je to problém a díky tomu mohla přijmout opatření, která pomohou situaci zlepšit. *Na ten další seminář jsem přišla já s nimi a víceméně jsme ty body o podpoře rozebraly. Vyšlo z toho, co ony považují za potřebné, a udělaly jsme plán, jak se to bude naplňovat.* Svou přítomnost na semináři vnímá paní zástupkyně velmi pozitivně: *Pro mě to bylo nesmírně cenné, protože kvůli zkušenostem, které už mám, mě spousta z těch věcí ani nenapadne řešit. Například říkaly: „Nikdo nám neřekl tohle, nebo tohle...“ Mají ostych se zeptat a mě zas nenapadne jim to říct, protože to za ty roky беру jako automatické. A byly to opravdu třeba drobnosti, pro mě by nebyl vůbec žádný problém jim to říct, a jim to hrozně pomůže, a bylo to jen o tom, že jsme si to vzájemně neřekly. Takže jsme se domluvily, že to, co se nevyjasnilo na místě a co je třeba dál probrat, budeme řešit na setkání v přípravném týdnu pro všechny na prvním stupni.*

Díky přítomnosti paní zástupkyně měly učitelky příležitost jí osobně sdělit, s jakými oblastmi mají problém a kde potřebují doplnit vzdělání, nebo kde nejsou dostatečně informované. Paní zástupkyně se tímto začala okamžitě zabývat, naplánovala setkání v přípravném týmu a momentálně jedná s Člověkem v tísní o dalším školení, které by pomohlo učitelům v jiné problematice oblasti. *Protože údajně spolupracují s nějakými výbornými lektory ze škol na spolupráci učitel – asistent, tak jsme se domluvily na další kurz na konci školního roku.*

I na setkáních Wanda vyšly najevo oblasti, se kterými se učitelé potýkali. Díky tomuto rozhovoru jsem zjistila, jak důležitý může být výstup ze setkání a komunikace s vedením školy. Příručka WANDA se setkává s ISSOU zmiňuje, že je potřeba provádět v průběhu projektu pravidelnou evaluaci nejen se skupinou, ale i s organizací (vedením školy). Bohužel kvůli nedostatku času a poměrně malému počtu setkání neproběhla na Andělské základní škole ani skupinová evaluace, ani setkání s vedením školy, kde by se mohly potřeby učitelů vzešlé z jednotlivých setkání probírat. Nedošlo tak k propojení Wandy se stávajícím systémem dalšího vzdělávání. Jednou z možností, která by ušetřila čas a umožnila účastníkům probrat své potřeby s vedením školy osobně, by bylo přizvání vedení na skupinovou evaluaci, která by byla realizována mimo klasická setkání Wanda zhruba jedenkrát za pololetí. Evaluační setkání by mohla být rozdělena na dvě části. První část by probíhala bez vedení školy, aby bylo zachováno bezpečné prostředí a učitelé mohli být osobní a mluvit o svých pocitech. V druhé části setkání by se dostavil zástupce z vedení školy, se kterým by učitelé

mohli v evaluaci a reflexi pokračovat a společně s facilitátorem navrhnout další cíle a možná opatření, která by škole a učitelům pomohla v dalším rozvoji.

8 Zhodnocení výsledků výzkumu ve smyslu stanovených výzkumných otázek

Cílem této práce bylo zmapovat přínosy a úskalí metody Wanda při její implementaci na 1. stupni základní školy, definovat podmínky důležité pro její úspěšný průběh a představit návrhy, jak metodu upravit při příští realizaci. Na základě teoretických poznatků, pozorování a předvýzkumu v podobě dotazníkového šetření byly stanoveny čtyři výzkumné otázky, které jsou zodpovězeny v této kapitole.

Z analýzy dat vyplynulo několik subkategorií, které umožňují uspokojivě odpovědět na výzkumnou otázku – *Jaké přínosy vidí učitelé po zkušenosti s reflektivní metodou Wanda?* Hlavním přínosem, který zmiňovaly téměř všechny respondentky, byla **podpora a sounáležitost**. Metoda Wanda má pozitivní dopad na vztahy na pracovišti, dává učitelům pocit, že na své problémy nejsou sami a můžou se na kolegy obrátit. Tato metoda vytváří **prostor pro sdílení nápadů**, který zatím ve škole chybí a který oceňovaly především méně zkušené učitelky. Jedním z hlavních přínosů je posílení schopnosti vcítit se do někoho jiného a **pochopit jeho perspektivu**. To dokazuje, že metoda Wanda mimo jiné posiluje i schopnost empatie, která je zásadní při řešení vztahových problémů. Díky struktuře metody Wanda se učitelům daří **zjistit příčinu problému**, a v některých případech díky skupinové reflexi na setkání i **nalézt řešení problému**. Metoda Wanda není přínosná jen pro přispěvatele, jehož případ je na setkání probírán, ale díky **inspiraci jinými případy** získávají i ostatní účastníci nový pohled na vlastní pedagogickou praxi.

Promyšlená struktura metody Wanda pomáhá učitelům rozvíjet schopnosti, jako je **schopnost popsat problém a formulovat otázku**, díky které pak lépe porozumí, co konkrétně potřebují řešit a změnit, čímž rozvíjí **schopnost reflektovat**. Rozvíjení reflexe je hlavním cílem metody Wanda, a zmínění tohoto přínosu lze považovat společně se zaznamenanými pokusy **aplikovat strategie z Wandy v běžné situaci ve třídě** za důkaz, že u části účastníků byla tato metoda úspěšná a podařilo se její hlavní cíl naplnit. Kromě toho má metoda pro účastníky přínos i v osobnostní rovině. Na základě zkušenosti ze setkání si někteří účastníci **uvědomili vlastní emoce a limity**, a v několika případech způsobila metoda Wanda **osobní růst** jedince v oblastech, které pozitivně ovlivní nejen jeho učitelskou praxi, ale i jiné

oblasti života. Celý proces, kterým účastníci setkání Wanda procházejí, **posiluje jejich naději**, že jejich problémy lze vyřešit a podporuje je v dalším profesním úsilí a rozvoji.

Odpověď na druhou výzkumnou otázku – *Jaká úskalí vnímali učitelé při setkáních Wandy?* také poskytují data z polostrukturovaných rozhovorů. Jedněmi z nejvíce zmiňovaných úskalí byly **bagatelizace cizího problému** a **možné riziko neochoty sdílet problémy a nápady**. Tato úskalí jsou sice závažná, lze je ale překonat posílením pocitu bezpečí ve skupině a prací na vzájemném respektu. Dále je třeba zmínit úskalí, které souvisí s nedodržováním pravidel, a tím je **vynášení informací z Wandy mimo skupinu**. Dalším úskalím, které zmiňovalo mnoho respondentek, je **psychická náročnost** setkání. Už při pozorování bylo patrné, že probíraná témata jsou těžká a učitelé jsou v nich velmi citově zaangażovaní. Učitelům na psychické pohodě nepřidalo ani to, že se jim častokrát při řešení těchto případů nepodařilo zažít úspěch. Při příštích setkáních je třeba soustředit se na pozitivní zkušenosti účastníků, pracovat s jejich pocity a případně ošetřit, aby se na setkáních řešila i méně emočně náročná témata. Toto opatření by pomohlo vyřešit další zmiňované úskalí, které bylo ve skupinách na Andělské základní škole pozorováno a které respondentky zmiňovaly, a tím jsou **opakující se témata**.

Metoda Wanda není pro účastníky jednoduchá. Má-li nastartovat u učitelů proces reflexe a učení, musí při setkáních překonávat výzvy. Z výpovědí respondentek vyplývá, že jedněmi z výzev, se kterými se potýkaly, byly **obtížnost popisu ústředního problému, rady v rámci doptávání** a **obtížnost formulace učící se otázky**. Překonávání těchto obtíží posouvá učitele dál a v průběhu pololetí se v těchto schopnostech postupně zdokonalovaly. Stejně je to i s **nejistotou ve fázi perspektiv**, která je přirozená a postupem času by se měla mírnit. Je ale třeba zajistit, aby tato nejistota nepřecházela v úzkost a nebyla paralyzující, protože to by bylo překážkou dalšího učení. Posledním zmíněným úskalím jsou **nenaplněná očekávání**. I s tímto úskalím se dá pracovat, facilitátor by měl s účastníky průběžně mluvit o cílech setkání a přesvědčovat se o tom, že s nimi všichni souhlasí a společně usilují o jejich naplnění.

Další výzkumná otázka se ptala – *Za jakých podmínek probíhá metoda Wanda úspěšně?* Odpovědi jsou mezi řádky zřejmé už v interpretaci dat k výzkumným otázkám řešícím přínosy a úskalí, respondentky v rozhovorech přímo uvedly značné množství podmínek, díky kterým může být Wanda úspěšná. Nejdůležitější podmínkou je **důvěra a dobré vztahy ve skupině**. Společně s **dodržováním pravidel** a **respektem** zaručují vytvoření bezpečného prostředí, které je zásadní podmínkou nejen pro úspěšný průběh setkání

Wanda, ale i pro průběh jakéhokoli učení, ať už v rámci profesního rozvoje učitelů nebo v rámci vlastní výuky žáků. V prostředí, kde se člověk obává o vlastní bezpečí a nemůže se spolehnout na ostatní, nemůže být učení úspěšné. Je proto zapotřebí **kvalitního facilitátora**, který je schopen monitorovat skupinu, flexibilně reagovat na její potřeby a kontinuálně pracovat na vytvoření, udržení a posílení bezpečí na setkáních. Metoda Wanda nemusí být nutně postavena na dobrovolnosti, obecně je možné, aby ji vedení školy zavedlo jako povinnou pro celý pedagogický sbor. Z výpovědí účastníků ale vyplývá, že jistá **dobrovolnost** by měla být zachována a nikdo by neměl být do aktivní účasti nucen. Vedení školy by mělo zařadit metodu Wanda do programu dalšího vzdělávání učitelů tak, aby na ní měli učitelé dost **času a prostoru**.

Další podmínkou, kterou účastnice zmínily, je **řešení problémů jen z profesního prostředí**. Tato podmínka je logická a je nezbytné jí dodržet, protože metoda Wanda není forma skupinové terapie, i když se během realizace na Andělské základní škole mohlo účastníkům zdát, že se jí chvílemi přibližuje. S tím souvisí i potřeba probírat **různá témata**, aby setkání nebyla stereotypní a účastníci se netočili v kruhu nevyřešitelných závažných případů týkajících se nedodržování pravidel, které nakonec ústí v psychickou nepohodu. Respondentky také preferují **menší skupinu**, v které se cítí lépe a která jim poskytuje více prostoru k vyjádření a větší pocit bezpečí. Další podmínky souvisí s úspěšným průběhem jednotlivých fází metody Wanda. Je jimi **správné doptávání** ve fázi „Kladení otázek“, **menší počet aktérů** a **dobře ztvárněné role** ve fázi „Různé pohledy“ a **přítomnost fáze ohlednutí**, která zajišťuje všem účastníkům zpětnou vazbu a která často při setkáních chyběla z důvodu nepřítomnosti předchozího přispěvatele. Respondentky ocenily odborné **tipy na konci setkání**, které jim poskytla facilitátorka.

Na základě objevených úskalí a podmínek k úspěšnému průběhu Wandy byly formulovány návrhy, které odpovídají na poslední výzkumnou otázku – *Jaká jsou doporučení pro další využití Wandy?* Tato doporučení dávají jak samotné respondentky, tak i autorka práce. Jedním z probíraných úskalí byla opakující se témata. Na základě této zkušenosti byla formulována podmínka úspěšného průběhu metody Wanda, kterou je probírání různých témat. Zajistit, aby na setkáních byl širší výběr témat, by mohl **předvýběr případů před setkáním**. Účastníci by si dopředu připravili případ, který chtějí řešit. Díky tomu by na setkání byl větší výběr případů, navíc by facilitátor mohl zadávat různá kritéria pro výběr případu na další setkání. Témata navrhovaly v rozhovorech i respondentky. Nejčastěji zmiňovanými tématy byla **didaktická témata**, zájem by ale byl i o **téma duševní hygieny** nebo **téma vztahů na**

pracovišti. Nejen, že by toto opatření zabránilo pocitu stereotypu a omezilo by psychickou náročnost, navíc by setkání byla pro účastníky přínosnější, protože by si odnesli širší škálu doporučení a nápadů od kolegů.

Metoda Wanda inspirovala jednu respondentku tak, že navrhla, aby na škole vznikl nějaký propracovaný **systém sdílení mezi kolegy.** Takový systém by mohl fungovat mimo setkání Wanda. Nabízí se i přizpůsobení metody Wanda, nebo jejich jednotlivých fází, pro **využití ve třídě** na prvním stupni základní školy. Tento návrh je v rozporu s doporučením autorů metody. Na základě vlastních zkušeností s průběhem Wandy na Andělské základní škole se přikláním k případnému přizpůsobení jednotlivých částí metody pro konkrétní účely ve třídě, realizaci kompletní metody s dětmi bych ale také nedoporučila. Posledním z návrhů ze strany respondentek je využití **dramatizace případu** v rámci fáze „Různé pohledy.“

Na základě analýzy dat z rozhovorů a pozorování navrhuji další úpravy. Doporučuji více se **soustředit na pravidla**, sestavit je společně s celou skupinou, nechat účastníky, ať je vlastnoručně zapíší na plakát a ten mít nepřetržitě vystavený na dobře viditelném místě. Dalším důležitým bodem je **práce na bezpečném prostředí**, které je třeba posilovat během všech setkání buď vhodnou intervencí facilitátora přímo v průběhu Wandy, nebo zařazením různých aktivit navozující bezpečné prostředí na začátek setkání. Nemělo by se zapomínat ani na **práci s emocemi.** Jedním z úkolů facilitátora při příští Wandě je monitorovat psychické vypětí účastníků a nebát se v případě přílišné emoční náročnosti fázi přerušit, nebo na konci setkání provést ještě jednu reflexi s celou skupinou, která by účastníkům umožnila jejich pocity vyjádřit a pochopit. Nenaplněnému očekávání lze zabránit **připomínáním hlavního cíle Wandy**, stejně jako průběžné evaluaci plnění cílů a jejich aktualizaci. Je třeba, aby si účastníci uvědomili, že učení se prostřednictvím metody Wanda je dlouhodobý proces a výsledky nemusí být znát hned po prvních setkáních.

Doporučení týkající se další implementace metody Wanda jsou založeny na informacích, které poskytla zástupkyně pro 1. stupeň Andělské základní školy. Dostatek času a prostoru by mohl být získán **zařazením metody Wanda do pravidelných metodických setkání.** Kontinuitu a dostatečnou provázanost **s celým systémem dalšího vzdělávání učitelů** by mohl zajistit **interní facilitátor**, který by byl dostatečně obeznámen se situací na škole a byl by flexibilnější než facilitátor externí. Důležitou součástí metody Wanda by byla **pravidelná evaluační setkání**, která by probíhala **za částečné přítomnosti vedení školy** tak, aby byla účastníkům zprostředkována možnost sdělit vedení problémy, se kterými se potýkají, a domluvit se na dalších opatřeních, včetně potřeby jiných školení a seminářů.

9 Závěr

Metoda skupinové reflexe Wanda je v České republice novinkou. Vzhledem k faktu, že toto je první diplomová práce zabývající se touto metodou, cílem teoretické části je především popsat metodu Wanda a zasadit ji do kontextu komunit profesního učení, jejichž nástrojem může být. Teoretická část nejprve představuje koncept školy jako učící se organizace a následně se zabývá komunitami praxe a komunitami profesního učení, na které je v současnosti nahlíženo jako na jeden z velmi funkčních nástrojů trvalého profesního rozvoje učitelů. Jednu z možných komunit profesního učení mohou tvořit učitelé, kteří se pravidelně setkávají a používají metodu Wanda k reflexi vlastní učitelské praxe. V teoretické části je tato metoda důkladně popsána za použití příkladů z vlastního pozorování.

Cílem praktické části bylo zmapovat přínosy a úskalí metody Wanda, popsat, za jakých podmínek probíhá metoda Wanda úspěšně, a nakonec navrhnout konkrétní doporučení, která by vedla k zlepšení při další implementaci této metody na základní škole. Tento cíl byl přeformulován do 4 konkrétních výzkumných otázek:

VO1: Jaké přínosy vidí učitelé po zkušenosti s reflektivní metodou Wanda?

VO2: Jaká úskalí vnímali učitelé při setkáních Wandy?

VO3: Za jakých podmínek probíhá metoda Wanda úspěšně?

VO4: Jaká jsou doporučení pro další využití Wandy?

Odpovědi na výzkumné otázky byly formulovány na základě dat získaných ze zúčastněného pozorování a polostrukturovaných hloubkových rozhovorů realizovaných s devíti účastnicemi z Andělské základní školy. Výsledkem výzkumu jsou následující zjištění. Jako hlavní přínos metody Wanda vnímají učitelé posílení vzájemné podpory a sounáležitosti mezi kolegy. Metoda Wanda vytváří prostor pro sdílení nápadů mezi učiteli, učí je pochopit úhel pohledu ostatních a rozvíjí jejich schopnost popsat problém, formulovat učící se otázku a reflektovat vlastní jednání. Díky metodě Wanda dokázali zjistit příčinu svých problémů ve třídě a případně ji i za pomoci návrhů ostatních a inspirace získané na setkáních vyřešit. Při reflexi v rámci metody Wanda si uvědomovali svoje limity a emoce a v některých případech toto uvědomění a reflexe podnítily i osobní růst.

Učitelé vnímali při setkáních mnohá úskalí, mezi něž patřila bagatelizace cizího problému, neochota sdílet problémy a nápady a vynášení informací z Wandy. Pro mnohé byla setkání velmi psychicky vyčerpávající, zvláště proto, že se opakovaly tematicky velmi podobné případy, jejichž řešení bylo obtížné. Výzvou pro účastníky bylo výstižně a nezaujatě popsat svůj případ, formulovat učící se otázku a dobře zprostředkovat cizí perspektivu. Připadalo jim také těžké správně se doptávat ve fázi „kladění otázek“ tak, aby nikomu nevnucovali svůj pohled na věc. Jedním z úskalí metody bylo i nenaplněné očekávání účastnice, která nedokázala najít řešení svého případu.

Metoda Wanda probíhá úspěšně v případě, že jsou ve skupině dobré vztahy, učitelé si navzájem důvěřují a respektují se a během celého projektu dodržují společná pravidla. Setkání vede kvalitní facilitátor, který skupinu monitoruje a dokáže v případě potřeby do setkání citlivě zasáhnout. Účastníci mají na setkání dost času a prostoru a nejsou do něj nuceni. V rámci metody Wanda se řeší jen profesní problémy a na setkáních se probírají různá témata. Wanda je úspěšná, pokud všechny její fáze probíhají správně – učitelé se dobře doptávají a ztvárňují role a je přítomna fáze ohlédnutí na dalším setkání. Respondentky také ocenily užitečné tipy, které jim na konci setkání poskytla facilitátorka.

Doporučení pro další využití metody Wanda navrhly jak respondentky, tak autorka práce, která při tom vycházela nejen z dat získaných pozorováním a hloubkovými rozhovory, ale i z neformálního rozhovoru se zástupkyní pro 1. stupeň. Z toho vplynuly následující návrhy. Učitelky doporučují předvybrat možné případy už před setkáním, což umožní probírat různá témata, například vztahy na pracovišti, duševní hygienu nebo témata didaktická. Wanda by mohla být impulsem pro vytvoření systému sdílení mezi kolegy. Od respondentek zazněla také možnost využití části Wandy ve třídě a zařazení dramatizace do fáze „Různé pohledy.“ Autorka k těmto návrhům přidává doporučení, že je třeba se při příští realizaci Wandy více soustředit na pravidla a kontinuálně pracovat na vytvoření skutečně bezpečného prostředí. Navrhuje také pravidelně reflektovat dosahování společných cílů účastníků a jejich aktualizování. Na základě rozhovoru se zástupkyní pro 1. stupeň doporučuje příště realizovat metodu Wanda v rámci metodických setkání a nejlépe vyškolit interního facilitátora, který by mohl lépe zařadit metodu do systému dalšího vzdělávání učitelů na základní škole tak, aby byly jeho jednotlivé složky více propojené. Vyšla najevo také důležitost pravidelné evaluace setkávání, na které by bylo přítomno vedení školy, aby tak mělo zpětnou vazbu od učitelů a dokázalo pohotově reagovat na jejich aktuální potřeby.

Na základě těchto výsledků lze konstatovat, že všechny výzkumné otázky byly uspokojivě zodpovězeny a cíl práce byl splněn. Význam této práce autorka spatřuje především v tom, že napomáhá pochopit proces realizace této metody na 1. stupni základní školy a nastiňuje kroky, které je vhodné podniknout při další (tentokrát trvalé) implementaci metody v rámci uceleného systému dalšího vzdělávání učitelů na základní škole.

10 Seznam použitých informačních zdrojů

Literatura:

ARGYRIS, C. (1974). *Behind the front page: organizational self-renewal in a metropolitan newspaper*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. ISBN 087589223X.

ARGYRIS, C. (1976). *Increasing leadership effectiveness*. New York: Wiley. ISBN 0471016683.

ARGYRIS, C., SCHÖN, D. (1978). *Organizational Learning. A Theory of Action Perspective*. Reading: Addison Wesley. ISBN-13: 978-0201001747.

ARGYRIS, C. (1980). *Inner contradictions of rigorous research*. New York: Academic Press. ISBN 0120601508.

ARGYRIS, C. (1982). *Reasoning, learning, and action: individual and organizational*. San Francisco: Jossey-Bass, Jossey-Bass social and behavioral science series. ISBN 0875895247

ARGYRIS, C. A., SCHÖN, D. (1996). *Organizational learning*. Reading, Mass.: Addison-Wesley Pub. Co., c1996. Addison-Wesley series on organization development. ISBN 0-201-62983-6.

ARGYRIS, C., PUTNAM, R., & MCLAIN SMITH, D. (1985). *Action science: concepts, methods, and skills for research and intervention*. San Francisco: Jossey-Bass. ISBN 0875896650.

BROWN, J. S., DUGUID, P. (1991). *Organizational learning and communities of practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation*. *Organization Science*, 2, 1, s. 40-57.

BYRK, A. S., CAMBURN, E., LOUIS, K. S. (1996). *Promoting school improvement through professional communities: an analysis of Chicago elementary schools*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New York, NY.

CALDWELL, B., JOHNSTON, C. (2001). *Leadership and organizational learning in the quest for World class schools*. (s. 94-102.) *International Journal of Educational Management*.

COOPERRIDER, D., WHITNEY, D. (2006), *Appreciative Inquiry: A Positive Revolution in Change*, in Holman, P. et al., *The Change Handbook*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc. ISBN 8601200632934.

- CORCORAN, E. (1981). *Transition shock: The beginning teacher's paradox*. Journal of Teachers Education, roč. 32, č. 3, s. 19-23
- DALIN, P., ROLFF, H.- G, KLEEKAMP, B. (1993). *Changing the School Culture*. London: Cassell. ISBN 030432745X.
- DE SCHEPPER, B., IONESCU, M., PELEMEN, B., SHARMAHD, N., VESTMANS, S., (2015), *Wanda se setkává s ISSOU – Příručka pro facilitátory*, Johan Veeckman, Hoogpoort 15, 9000 Ghent, Belgium
- DIBBON, D. (2000). *Diagnosing the extent of organizational learning capacity in schools* (s. 211-36) in Leithwood, K. (Ed.), *Understanding Schools as Intelligent Systems*. Stamford, CT: JAI Press. ISBN 0-7623-0024-8.
- DUFOUR, R., EAKER, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. ISBN 1-879639-60-2.
- EGER, L., JAKUBÍKOVÁ, D. (1998). *Podniková kultura a zlepšování kvality pracovního života ve školství* (s. 170–183). In *Efektivní školský management*. Plzeň: Západočeská univerzita.
- GRECMANOVÁ, H. (2008). *Klima školy*. Olomouc: Hanex. Edukace (Hanex). ISBN 978-80-7409-010-3.
- HAAN, P. H. (1975). *Supervisie als leermiddel in de scholing van supervisoren (Supervize jako pomůcka při vzdělávání supervizorů)*. In F. M. J. Siegers, P. M. Haan, A. M. P. Knoers (Eds.), *Supervisie 1, Theorie en begrippen (Supervize 1: teorie a koncepty)*. Alphen a/d Pijn: Samsom. (s. 249-275).
- HALLINGER, P. (1999). *Schools as learning organisations: Framework and assumptions*. *The Practicing Administrator*, roč. 21, č. 1, (s. 41-43).
- HORD, S. M. (2004). *Professional learning communities: An overview*. In *Learning together, leading together: Changing schools through professional learning communities* (Shirley Hord, Ed.). New York: Teachers College Press, 5-14. ISBN 0807744115.

HORD, S. M. (2009). *Professional learning communities – Educators work together toward a shared purpose – improved student learning*, National Staff Development Council, roč. 30, č. 1, s. 40 – 43. ISSN-0276-928X.

HELUS, Z. (2012). *Profesní rozvoj učitelů: lépe nebo i jinak?*. Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-625-3.

HENDL, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.

KORTHAGEN, F. A. J., KESSELS, J., KOSTER, B., LAGERWERF, B., WUBBELS, T. (2001). *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Paido 2011. ISBN 978-80-7315-221-5.

LAMBERT, L. (2003). *Leadership capacity for lasting school improvement*. Alexandria, VA: ASCD. ISBN-13: 978-0871207784.

LAZAROVÁ, B., POL, M., HLOUŠKOVÁ, L., NOVOTNÝ, P., SEDLÁČEK, M. (2012). *Organizační učení v odborných diskurzích*. Pedagogická orientace, roč. 22, č. 2, (s. 145 – 161). DOI: <http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2012-2-145>

LEE, V. E., SMITH, J. B. (1997). *High school size: which works best and for whom?*. Educational Evaluation and Policy Analysis, roč. 19, č. 3, (s. 205-227). DOI: <https://doi.org/10.3102/01623737019003205>

LEITHWOOD, K., JANTZI, D. (2000). *The effects of transformational leadership on organisational conditions and student engagement with school*, Journal of Educational Administration, roč. 38, č. 2, (s. 112 – 129). DOI: <https://doi.org/10.1108/09578230010320064>

LEITHWOOD, K., LOUIS, K. S. (Eds) (1999), *Organisational Learning in Schools*, Lisse: Swets and Zeitlinger.

LEITHWOOD, K., LEONARD, L., SHARRAT, L. (1998). *Conditions fostering organizational learning in schools*. Educational Administration Quarterly, roč. 34, č. 2, (s. 243 – 276). DOI: <https://doi.org/10.1177/0013161X98034002005>

LOUIS, K. S., TOOLE, J., HARGREAVES, A. (1999). *Rethinking school improvement*. In Murphy, J. and Louis, K.S. (Eds). *Handbook of Research on Educational Administration*. 2nd ed., San Francisco, CA: Jossey-Bass, (s. 251 – 76).

LOUIS, K. S., KRUSE, S. (1999). *Creating community in reform: Images of organizational learning in schools*. In Leithwood, K. and Louis, K. (Eds), *Organizational Learning in Schools*, Lisse: Swets and Zeitlinger.

MARKS, H. M., LOUIS, K. S. (1999). *Teacher empowerment and the capacity for organizational learning*. *Educational Administration Quarterly*, roč. 35, č. 5, (s. 707-750). DOI: <https://doi.org/10.1177/0013161X99355003>

MARKS, H. M., LOUIS, K.S. AND PRINTY, S. (2000). *The capacity for organizational learning*. In Leithwood, K. (Ed.). *Understanding Schools as Intelligent Systems*. Stamford, CT: JAI Press. (s. 239 – 265). ISBN 0-7623-0024-8.

MORRISEY, M. (2000). *Professional learning communities: An ongoing exploration*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
<http://www.sedl.org/pubs/change45/plc-ongoing.pdf>

MURPHY, C., LICK, D. (2004). *Whole - faculty study groups: Creating Professionall learning communities that target student learning*, 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. ISBN-13: 978-1412908948.

NEWMANN, F. M., KING, M. B., RIGDON, M. (1997). *Accountability and school performance: implications from restructuring schools*, *Harvard Educational Review*. roč. 67 č. 1, (s. 41 – 74). DOI: <https://doi.org/10.17763/haer.67.1.14141916116656q6>

NOVÝ, E., BÁRTA O, (2014), *Balintovská struktura pro školní praxi – využití struktury vnitřního a vnějšího kruhu pro případovou práci v kolektivu pedagogického sboru, metodický materiál pro učitele a učitelky základních i středních škol*, projekt SES Teacher.

OLIVIERA DE VASCONCELOS, V., WALDENEZ DE OLIVIERA, M. *Trayectorias de investigación acción: concepciones, objetivos y plantenamientos*. *Revista Iberoamericana de Euicación*. 2010, roč. 53, č. 5. ISSN 1681 – 5653.

ÖRTENBLAD, A., (2007). *Senge's many faces: problém or opportunity?*, *The Learning Organization*. roč. 14, č 2, (s. 108 – 122). ISSN: 0969-6474.

POL, M. *Škola na cestě k učící se organizaci*, dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/268413566_SKOLA_NA_CESTE_K_UCICI_SE_ORGANIZACI

POL, M., HLOUŠKOVÁ, L., NOVOTNÝ, P., & ZOUNEK, J. (Eds.) (2005). *Kultura školy. Příspěvek k výzkumu a rozvoji*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3746-6.

POL, M., LAZAROVÁ, B. (1999). *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy*. Praha: Stom. ISBN 80-86106-07-1.

SAINT-ONGE, H., WALLACE, D. (2003). *Leveraging communities of practice for strategic advantage*. Boston: Butterworth - Heinemann. ISBN 075067458X.

SALINSKY, J., (2003). *Balint groups and the Balint method*, in Burton, J., Launer, J. (Ed.), *Supervision and Support in Primary Care*, Oxford: Radcliffe Medical Press.

SCHEIN, E. (1992). *Organizational Cultrure and Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. ISBN: 047064057X.

SCRIBNER, J., COCKRELL, D., COCKRELL, K., VALENTINE, J. (1999). *Creating Professionall Communities in Schools Through Organizational Learning: An Evaluation of a School Improvement Process*. *Educational Administration Quarterly*, roč. 35, (s. 130-160).

SEDLÁČEK, M., POL, M., HLOUŠKOVÁ, L., LAZAROVÁ, B., NOVOTNÝ, P., (2012). *Organizační učení v realitě života školy - Impulzy, témata, strategie školy*. *Studia paedagogica*, roč. 17, č. 2, DOI: 10.5817/SP2012-2-3.

SENGE, P. M. (2007). *Pátá disciplína: teorie a praxe učící se organizace*. Praha: Management Press. Knižovna světového managementu. ISBN 978-80-7261-162-1.

SILINS, H., MULFORD, B. (2000). *Towards an optimistic future: schools as learning organizations – effects on teacher leadership and student outcomes*, paper presented at the Annual Meeting of the Australian Association for Research in Education, December, Sydney

SILINS, H., MULFORD, B., ZARINS, S., BISHOP, P. (2000). *Leadership for organizational learning in Australian secondary schools*. In Leithwood, K. (Ed.). *Understanding Schools as Intelligent Systems*. Stamford, CT: JAI Press. (s. 267-291). ISBN 0-7623-0024-8.

SILINS, H., ZARINS, H., MULFORD, B. (2002). *What characteristics and processes define a school as a learning organisation? Is this a useful concept to apply to schools?* International Education Journal, roč. 3, (s. 24-32). <http://ehlt.flinders.edu.au/education/iej/articles/v3n1/silins/paper.pdf>

STRAUSS, A. L., CORBIN, J., (1999). *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert. ISBN 808583460X.

SUPOVITZ, J. A. (2002). *Developing communities of instructional practice*. Teachers college record, roč. 104, č. 8, (s. 1591-1626).

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K., (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Vyd. 1. – Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

WENGER, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press. ISBN 052143017.

WENGER, E. (2015). *Communities of Practice: A brief introduction*. <http://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>

WILIAM, D., LEAHY, S. (2016) *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. 1. vyd. Praha: Nakl. Martina Romana – Čtení pomáhá – EDUKAČNÍ LABORATOŘ. (s. 243). ISBN 978-80-906-0825-2.

Internetové zdroje:

<https://balint.co.uk/about/introduction/>

<https://appreciativeinquiry.champlain.edu/learn/appreciative-inquiry-introduction/5-d-cycle-appreciative-inquiry/>

<http://docplayer.cz/409707-Kompetentni-ucitel-21-stoleti-mezinarodni-profesni-ramec-kvality-issa.html>

<http://projecten.arteveldehogeschool.be/en/wanda/node/27>

<https://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu>

<https://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu/download/1144/kriticka-gramotnost-casopis-05-2017-w.pdf>

11 Seznam příloh

Příloha č. 1 – Příklady vizualizačních pomůcek – fotografie

Příloha č. 2 – Pozorování setkání Wandy – podvojný deník

Příloha č. 3 – Dotazník

Příloha č. 4 – Polostrukturovaný rozhovor

Příloha č. 5. – Rozhovor se zástupkyní pro 1. stupeň