

SPOLEČNÉ VZDĚLÁVÁNÍ

Interaktivní web pro pedagogy a rodiče

Využijte osvědčené postupy a inspiraci
přímo z praxe, propojte se s odborníky



o Praktické příklady o Vzorové dokumenty o Metodiky a aktivity o Zahraniční inspirace o Domácí inspirace

ZAPOJME VŠECHNY

Vedení škol a další vzdělávání

Autorský tým:

Mgr. Irena Balaban Cakirpaloglu, Ph.D., Šárka Bártová, Mgr. Zonna Bařínková, Anna Bezouřková, PhDr. Kristina Březinová, Bc. Hana Čechová, Mgr. Klára Fischerová, Mgr. et MgA. Rumjana Georgieva, Ph.D., Mgr. Vladislav Günter, Mgr. Klára Horáčková, Mgr. et MgA. Mariana Chytilová, Ph.D., Mgr. Veronika Jeřátková, Mgr. Adriana Kábová, Ph.D., Mgr. Gabriela Kermesová, Mgr. Lucie Kocurová, Mgr. et Ing. Marta Kozdas, Ph.D., Mgr. Kateřina Lánská, Mgr. Petra Macková, Petra Musilová, Mgr. Kristýna Musová, Eliška Nádobová, doc. PhDr. Zbyněk Němec, Ph.D., Mgr. Jana Odstrčilová, Mgr. Olga Pohl, Mgr. Kateřina Pokorná, Mgr. Jitka Polanská, Mgr. Adéla Pospíchalová, Mgr. et Mgr. Alena Rakouřová, DiS., Mgr. Zuzana Rendek, Radka Schillerová, MBA, Mgr. Jan Spěvák, Ing. Tereza Šístek, Tereza Škoulová, Bc. Veronika Šmídová, Karel Špátzal, Mgr. Petra Trubačová, PhDr. Renata Votavová, Kristýna Voženílková, Mgr. Kateřina Vrtišková, Mgr. Klára Záleská, Ph.D.



ZAPOJME VŠECHNY

Obsah publikace Zapojevsechny.cz je kompletně generován z příspěvků www.zapojmevsechny.cz. Nabízí praktické příklady, vzorové dokumenty, aktivity a metodiky či inspiraci z praxe pedagogů při zavádění společného vzdělávání. Web byl připraven v rámci projektu Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi (APIV B), který realizuje Národní pedagogický institut ČR (www.npi.cz). Projekt je realizován v rámci Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání, prioritní osa 3 – Rovný přístup ke kvalitnímu předškolnímu, primárnímu a sekundárnímu vzdělávání. Je spolufinancován EU. Registrační číslo projektu: CZ.02.3.61/0.0/0.0/16_020/0004015

Na přípravě a úpravách obsahu se podíleli:

Mgr. Irena Balaban Cakirpaloglu, Ph.D., Šárka Bártová, Anna Bezoušková, PhDr. Kristina Březinová, Bc. Hana Čechová, Mgr. Klára Fischerová, Mgr. et MgA. Rumjana Georgieva, Ph.D., Mgr. Vladislav Günter, Mgr. Klára Horáčková, Mgr. et MgA. Mariana Chytilová, Ph.D., Mgr. Adriana Kábová, Ph.D., Mgr. Gabriela Kermesová, Mgr. Lucie Kocurová, Mgr. et Ing. Marta Kozdas, Ph.D., Mgr. Kateřina Lánská, Mgr. Petra Macková, Petra Musilová, Mgr. Kristýna Musová, Eliška Nádobová, doc. PhDr. Zbyněk Němec, Ph.D., Mgr. Jana Odstrčilová, Mgr. Olga Pohl, Mgr. Kateřina Pokorná, Mgr. Jitka Polanská, Mgr. Adéla Pospíchalová, Mgr. et Mgr. Alena Rakoušová, DiS., Mgr. Zuzana Rendek, Radka Schillerová, MBA, Mgr. Jan Spěváček, Ing. Tereza Šístek, Tereza Škoulová, Bc. Veronika Šmídová, Karel Špátzal, Mgr. Petra Trubačová, Kristýna Voženílková, Mgr. Kateřina Vrtišková

© Národní pedagogický institut České republiky

Všechna práva vyhrazena.

Praha, 2022



OBSAH

Vedení škol a další vzdělávání

1. Mentoring ve školství jako prevence syndromu vyhoření
2. Mentoring ve školství jako prevence syndromu vyhoření - konkrétní zakázka
3. VIDEO: Bez spokojených pedagogů nemůže škola uspět. Čím je motivovat?
4. Mentoring usnadňuje inkluzi ve školách
5. Mentoring ve školství - praktický příklad
6. Máte jako ředitel práce nad hlavu a nestíháte? Pomůže koučink, říká expertka
7. Dobří učitelé v ohrožení: Čím se bránit syndromu vyhoření?
8. Dobrá praxe v Dobroníně: Párová výuka, školní parlament i projekty
9. Supervize ve školství a její vztah ke společnému vzdělávání
10. Jak bojovat proti stresu a být spokojeným pedagogem
11. VIDEO: Vedení základní školy musí o své pedagogy pečovat a rozvíjet je
12. Pro rozvoj školy je zásadní dobrý vztah se zřizovatelem, říká ředitelka školy Bohuslava Reynka Věra Lacinová Vítková
13. Potřebujete pomoci se společným vzděláváním? Poradí vám koordinátor inkluze
14. Mentoring nabízí učitelům pomoc s inkluzí i zlepšením dovedností
15. VIDEO: Vedení základní školy musí o své pedagogy pečovat a rozvíjet je
16. Jak bojovat se stresem v práci? Zkuste těchto 5 strategií (II.)
17. VIDEO: Nesmí se stát, aby se učitelé báli něco říct
18. Jak (a proč) hodnotit děti v mateřské škole
19. Stres - jak se ho zbavit a neničit si zdraví (I.)
20. Proč mít na škole zástupce pro pedagogiku
21. Profesní portfolia učitelů a asistentů pedagoga nejen v době distanční výuky
22. Pracujte se stresem. 4 tipy , jak ho ovládnout a využít ve svůj prospěch (III.)
23. Přínos portfolií pro profesní rozvoj
24. Co je mobbing a bossing a jak se projevují?
25. Co dělat, když zažíváte mobbing nebo bossing? Kde hledat pomoc?
26. Rychlost rizikových a protektivních faktorů syndromu vyhoření

27. Podpora začínajících učitelů 1
28. Podpora začínajících učitelů 2: tipy na poskytování zpětné vazby začínajícím učitelům
29. Podpora začínajících učitelů 3 - příklad dobré praxe uvádění začínajících učitelů (ZŠ Velká Bíteš)
30. VIDEO: Jak vybudovat školku, kde se všichni cítí dobře?
31. Předškolní vzdělávání v Dánsku: „Mnohem méně hraček, zato přirozeně podnětné prostředí,“ všimla si pedagožka na stáži
32. VIDEO: Praktické rady pro duševní hygienu učitelů
33. PODCAST 25. díl: Supervize ve školách
34. Klub zřizovatelů škol: podpora smysluplného vzdělávání
35. PODCAST 27. díl: Jak komunikovat s předškolními dětmi
36. Za co ručí zřizovatelé aneb nebojte se zapojit
37. Rušiví činitelé hospodaření s časem 1
38. „Střední článek by mohl odstranit nerovnosti ve vzdělávání, zatím chybí vůle,“ všímá si programový ředitel EDUinu
39. Rušiví činitelé hospodaření s časem 2
40. Střední článek: jak z nástroje k ulehčení administrativy učinit metodickou podporu škol
41. Proč učitel ke své práci potřebuje emoční inteligenci 1
42. Proč učitel ke své práci potřebuje emoční inteligenci 2
43. Kam chodí vítr spát: Projekt na podporu malotřídních škol z periferních oblastí
44. „V malotřídní škole by mělo pracovat co nejvíc lidí, i na částečné úvazky“, myslí si ředitelka ZŠ a MŠ Popelín
45. Proč, kdy a jak se věnovat tématu duševního zdraví ve škole?
46. Praktické zkušenosti s rozvojem čtenářské pregramotnosti
47. Manuál pro učitele: Jak efektivně nabídnout pomoc žákovi, který jeví známky psychických obtíží?
48. PODCAST 16. díl: Jak děti vhodně seznámit s problematikou smrti

VEDENÍ ŠKOL A DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ

1. Mentoring ve školství jako prevence syndromu vyhoření

Mentoringem, koučinkem a supervizí se dá předcházet syndromu vyhoření. Jak si základní škola profesora Švejcara na Praze 12 udržuje kvalitní pedagogy, a tedy kvalitní výuku? O tom vypráví zástupce ředitele a externí mentor.



Ilustrační foto | FOTO: APIV B

Základní škola profesora Švejcara na Praze 12 je jednou z vybraných škol, které v rámci projektu Národního pedagogického institutu Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi získaly možnost zavést [mentoring](#). Proč je tato služba tak důležitá a jaké překážky musí mentor překonat? O tom mluví zástupkyně ředitele Iva Šagátová a externí mentorka Martina Habrová.

Nárok na podporu

Iva Šagátová: Podpora učitelů je pro nás velká výzva a akutní věc. S dětmi již pracovat celkem umíme, máme školní psycholožku, dvě speciální pedagožky, využíváme pomoci odborníků na práci

s dětmi s odlišným mateřským jazykem. Ale řešíme, jak náležitě podpořit učitele. Aby náročnost té profese ustáli.

Přicházejí mladí, zapálení učitelé s těmi nejlepšími úmysly dát své práci maximum. A narazí na překážky. Pokud by v té chvíli od nás nedostali podporu, obávám se, že by nebylo přehnané mluvit o jejich rychlém vyhoření... A jsou to přitom velmi perspektivní, vzdělaní lidé, které si rozhodně chceme udržet.

Metody psychohygieny

Iva Šagátová: Celkově se na učitele zvýšil tlak, nejen od dětí, i od rodičů – ne všichni rodiče mají pochopení pro společné vzdělávání – tlaky někdy přicházejí i od vedení, které je přináší od zřizovatele, k tomu přibýlo administrativy... A uprostřed toho je učitel. Když mu vedení nepomůže, tak jednoho krásného dne odejde nebo se zavře do své ulity, postaví kolem sebe bariéry a jede ve stylu „oduším si, co musím, a dost“. To si ale dnešní škola nemůže dovolit, není to udržitelný pedagogický přístup. Proto jsou podle mě mentoring, koučink, supervize ve škole tak důležité.

Martina Habrová: Pro udržení kvality školy je kondice učitelů zásadní. Koneckonců, učitelé nejsou vazalové školství. Jednoho krásného dne si vyčerpaný učitel bez podpory třeba řekne „tady končím, jdu radši pracovat do úřadu, papír mě nepokouše...“ To, že se někde necítí dobře, vyřeší nejspíš odchodem. Není moc běžné, aby učitel sám dbal na svou psychohygienu, nehledě na to, že by si kouče nebo mentora málokdo mohl finančně dopřát. Nechávat jen na učitelích, jak se s nároky profese poperou, není ve veřejném zájmu.

Iva Šagátová: Myslím, že každému, kdo trochu rozumí škole, je jasné, že dobrou školu dělají dobří, silní a empatičtí učitelé. O vybavení jde opravdu až na druhém místě.

Hospitace ve škole

Martina Habrová: Je ale pravda, že ne všichni učitelé jsou ochotni a možná i schopni poznat, že pomoc, nebo lépe podporu, potřebují. Jsou tací, kteří si řeknou „je mi už dost let na to, abych se měnil, takto jsem to dělal celý život a nějak to šlo...“

Při práci mentora je také potřeba překonat různá úskalí. Jedním z nich je strach učitelů z hospitací. Přítomnost dalšího dospělého člověka ve třídě někteří učitelé vnímají jako nepříjemnou kontrolu a snaží se jí vyhnout. Já jim skoro vždy říkám „nechodím se dívat na vás, ale na děti; na to, jak se jim ve škole daří a kde je možné najít nějaký prostor pro změnu, která v důsledku bude prospěšná všem“. To platí pro ty, kteří mentoring přijali, ale nemají pro mě zatím žádnou zakázku, spíš jsou zvědaví na to, co jim vlastně mentoring přinese (anebo vezme).

Zejména u starších učitelů se setkávám s názorem, že přijmout jakoukoli odbornou pomoc znamená přiznat se k selhání, a oslabit tak svou pozici.

Ale jsou i tací, kteří ještě před prvním setkáním mají cíl pro mentoring vymyšlený – zformulovaný – a jen ladíme formu setkávání. A ti zpravidla obavy neprojevují.

Iva Šagátová: Starší učitelé víc než ti mladší (i když samozřejmě výjimky existují) berou pobídku

k seberozvoji jako výtku. Jako kdyby to bylo tak, že člověk něco buď umí, a pak se nic dalšího učit nemusí, nebo neumí, ale to je špatně a neměl by to nikomu přiznat. „Co jsem udělal špatně?“ ohrazují se. „Já to přece nepotřebuju!“ namítají. Přitom i my jako vedení absolvujeme mnoho dalších školení a kurzů a neustále se vzděláváme jako spousta dalších lidí ve školství, kterých si velmi vážím. Vzdělávání není ostuda, je to úplně naopak. A věk v tom nehraje roli. Taky už nejsem jitřní rosa.

U nás to funguje tak, že když my ve vedení vidíme, že něco nefunguje úplně tak, jak má, vážně třeba komunikace s rodiči, nebo se třídou, tak učitele oslovím a mentoring mu nabídnu. Já a jedna kolegyně jsme také absolvovaly kurz mentoringu v rozsahu osmdesáti hodin a půjdeme na další, nástavbový kurz ve stejném rozsahu. Ne že bychom aspirovaly na práci mentorů, jde o to, abychom lépe rozuměly potřebám učitelů a tomu, jak jim tahle služba může pomoci. A také se sami rozvíjely a šly tak příkladem. Vyhořelé vedení těžko může někoho inspirovat ke změně.

Mentoring učitelům tedy prezentuji jako luxusní službu, velký benefit. Je samozřejmě důležité, aby si s mentorkou „sedli“. I když já jsem o jejích skvělých kompetencích přesvědčená, musí tam být i „chemie“ s daným učitelem. To se ověřuje prvním nezávazným setkáním...

Mají samozřejmě možnost ji odmítnout, ale nároky na ně se nesníží. V tom případě musejí najít svou cestu, jak jim dostat.

Je třeba rozumět situaci konkrétního učitele

Martina Habrová: U každého učitele je v mentoringu jiná zakázka. Každý totiž přichází s jinou vnitřní výbavou i sociální zkušeností. A taky s nějakými očekáváními. Mnoho začínajících učitelů může narazit, protože nemají ještě sociální a komunikační dovednosti rozvinuté do míry, která je pro práci se třídou potřebná. Ale mají velké plány. A pak přicházejí do „jámy lvové“, kde musejí okamžitě vyhodnotit situaci a adekvátně na ni reagovat. To vůbec není snadné.

Každý člověk si navíc do práce přináší i zkušenosti ze soukromého života, takže když učitel prožívá např. nestabilitu ve vztahu, projeví se to i na jeho sebevědomí ve škole. Tohle vše je třeba brát v úvahu. A mně se pro tuhle práci nesmírně hodí moje kvalifikační trojkombinace: jsem vystudovaná učitelka a k tomu mám psychoterapeutické vzdělání a mentorský výcvik. Také jsem externě působila na pedagogické fakultě, takže trochu znám profil studentů učitelství. A navíc jsem máma několika dětí, mám syny i dcery. I tato zkušenost je pro mou práci k nezaplacení.

2. Mentoring ve školství jako prevence syndromu vyhoření - konkrétní zakázka

Případy syndromu vyhoření ve školách přibývají, jde o velké téma dnešního školství. Jak se dá mentoringem a koučinkem zažehnat odliv kvalitních pedagogů? Tady je jeden konkrétní příklad.



Ilustrační foto | FOTO: APIV B

Základní škola profesora Švejcara v Praze 12 je jednou z vybraných škol, které v rámci projektu Národního pedagogického institutu Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi získaly možnost zavést [mentoring](#). O podpoře učitelů hovoří zástupkyně ředitele Iva Šagátová a externí mentorka Martina Habrová, a to v návaznosti na článek [Mentoring jako prevence syndromu vyhoření](#).

Iva Šagátová: Mentoringu u nás využívají hlavně mladší učitelé, třiceti- až čtyřicetiletí. Zkusím popsat potřeby dvou mladých, perspektivních učitelů, kterým jsem službu nabídla, protože velmi stojíme o to, abychom si je udrželi a aby se ve škole cítili dobře. (Jména byla změněna.)

Petr je velmi šikovný učitel druhého stupně. Někdy si toho ale nabírá moc. Ke všemu dostal třídnictví v deváté třídě, kdy kluci „mají hladinu testosteronu až na stropě“ a s holkami se zase „nedá moc pohnout“. Petr zažívá tlak od třídy, ale i od kolegů na to, aby své žáky „polepšil“. A já jsem viděla, jak mi zhasíná před očima. Jeho nadšení se začalo rozplývat jako pára nad hrncem.

Jana je kvalifikovaná a aktivní učitelka přírodovědných předmětů, je to taková úžasná „povodeň“.

Opět, musela po kolegovi, který odešel, převzít jako třídní poměrně složitou třídu, osmáky. Měla tedy velmi komplikovanou startovací pozici. A nastal boj. A bojujete se čtrnáctiletými dětmi – nevyhrajete.

„S Martinou, mentorkou, řešíme hlavně to, abych si problémy nebrala osobně a abych si je s sebou nenosila domů,“ říká Jana. Za půl roku, které mentoringu předcházely, se podle svých slov dostala na hranice totálního vyčerpání. Pomohl jí mentoring? „Jsem pořád tady, tak asi ano,“ usmívá se. „Předtím jsem přicházela ze školy domů (ve špatné náladě) s neodbytnými myšlenkami na to, co budu dál dělat: odejdu a ulevím tak svým nervům, nebo budu ještě hledat nějaké cesty, jak dál? Pak jsem zjistila, že ve škole působí mentorka a že k ní chodí kolega, kterému to pomáhá. A tak jsem vedení požádala, jestli bych ji nemohla dostat taky. Jsem moc ráda, že mi vyhověli. V minulé škole jsem zažila jiný přístup. Jsou školy, kde učitelé, který přizná, že si neví rady, nepodří, naopak, ještě na něj celou situaci „hodí“. „Nezvládá to, a měla by přece...“ Není divu, že pak učitelé své potíže neradi přiznávají.

Chybami se člověk učí...

Martina Habrová: Chyba je prostředek ke změně. Vztah českých škol k chybování nebyl a není dobře pojatý, ať už ve vztahu k dětem, nebo učitelům. Pomalu se to mění. Někdy stačí i drobnější změna v přístupu učitele a dynamika vztahů se začne proměňovat k lepšímu, a to zase vede k větší sebedůvěře na straně učitele...

Iva Šagátová: Každý seberozvoj znamená vystoupit z komfortní zóny. Je to rozhodnutí neházet vinu na rodiče nebo na kolegy a uvěřit, že změna může vyjít ode mě. Musím se na sebe podívat jiným pohledem, třeba se o sobě i dozvědět něco, co se mi úplně nemusí líbit. Z tohoto pohledu je dobré, když je mentor „cizí“ – není to ani kolega, ani vedení. Přispívá to k pocitu bezpečí.

Martina Habrová: Pohled nezainteresované osoby může být opravdu užitečný. Vidí třeba to, že u mladých učitelů pomůže, když trochu „uberou“. To byl, myslím, i Janin případ. Hodně mluvit, angažovat se, přesvědčovat nemusí mít žádoucí účinek. Děti se stáhnou do svého světa a učitel je pro ně kulisou. Toho to ovšem velmi vyčerpává. Tenhle návod – méně je někdy více – může být pro samotného učitele překvapivý, snaží se přece dělat vše s plným nasazením, ale je to naprosto v pořádku.

3. VIDEO: Bez spokojených pedagogů nemůže škola uspět. Čím je motivovat?

Bez spokojených učitelů nemohou být spokojení žáci. Pro dobrou atmosféru ve škole je tak zásadní, aby vedení podporovalo pedagogický sbor a naslouchalo jeho potřebám. Jan Korda, ředitel ZŠ Lyčkovo náměstí v Praze, popisuje svoje zkušenosti s motivací učitelů a dalších zaměstnanců školy i s budováním atmosféry důvěry i rozvojem pracovníků.



 [Přehrát video](#)

Struktura videa

[00:27](#) Jak se vypořádat s odlišnými názory konzervativních vs. progresivních učitelů?

[03:54](#) Učitele je třeba motivovat dobrými podmínkami pro práci a dát jim prostor pro růst.

[08:23](#) Pravidla by mělo vedení školy tvořit spolu s pedagogickým sborem.

[11:11](#) Škola otevřená rodičům – jak s rodiči spolupracovat a jak mohou přispět pro dobré klima?

[12:10](#) Co dělat, když rodič obchází třídního učitele a stěžuje si u vedení školy?

[13:59](#) Ředitel má být pro pedagogy průvodce a pomocník.

Přílohy

Dokumenty zobrazené ve videu naleznete ke stažení zde:

Příloha 1: [Mapy učebního pokroku – český jazyk, matematika a anglický jazyk](#)

Příloha 2: [Plán osobního rozvoje - formulář](#)

4. Mentoring usnadňuje inkluzi ve školách

Problémové chování dítěte se dá řešit mentoringem pro pedagogy a jejich osobním rozvojem. Často pak vyplynou na povrch ty pravé příčiny potíží a zprvu náročná inkluze je najednou snadnější.



Ilustrační foto | FOTO: APIV B

Martina Habrová, školní mentor, ukazuje, jak pracuje na nejčastější zakázce přicházející od učitelů - jak si poradit s dětmi, které „neposlouchají a zlobí“. „Postupně přicházejí na to, že toho hodně dokážou změnou vlastního chování...“ říká.

Inkluze ve školách

Když si učitelé stěžují na „inkluzi“, mluví z nich většinou pocit ohrožení, velmi pochopitelná lidská potřeba pracovat v klidu a mít vše pod kontrolou. Tito učitelé si myslí, že mají nárok na takové pracovní podmínky, které jim zajistí, že strach zažít nebudou. Připadají si poškození „systémem“, který jim takové podmínky nezajišťuje. „Rušivé elementy“, děti, které mu rozbíjejí klid ve třídě, rozbíjejí a vnášejí do jeho práce stres, by takový učitel nejraději ze školy někam odstranil. Cítí také averzi vůči rodičům takových dětí...

Problémové chování jako projev smutku

Dává to smysl, dá se to pochopit. Ale tento přístup mu nepřinese žádnou úlevu a jeho situaci nezlepší. Vybavuje se mi motto nadace Sirius, které říká: „Pomáháme dětem, které neměly v životě

šťestí“. Je třeba si uvědomit, že děti, které se chovají problematicky, nemají „věci na háku“. Naopak, je třeba vidět a porozumět tomu, že se tak chovají, protože se jim něčeho zásadního nedostává, v životě neměly štěstí. A pokud se něco nezmění, budou mít problémy i nadále.

Iniciátorem té změny může být právě učitel. Může tím pomoci danému dítěti i sobě. Místo zbožného, nesplnitelného přání, aby takové děti ze školy zmizely, se může na výzvu, kterou jejich přítomnost přináší, nastavit konstruktivně.

S vědomím, že jeho chování jako pedagoga může situaci hodně zlepšit, nebo naopak zhoršit. Tohle se opakovaně prokazuje. S některými učiteli se stejné děti chovají snesitelně, nebo i dobře, zatímco s jinými učiteli jsou jako posedlé. Čím to je? To je zadání k reflexi pro každého učitele, který na sobě chce pracovat.

Učitel musí být ve všech aspektech profesionál a součástí jeho profilu je bezesporu i to, jak žáky vede osobnostně. Jakou výbavu jim dá do života. Tento komponent učitelské profese je sdílený všemi vzdělávacími systémy na světě. Škola vzdělává, ale i vychovává. A nemůže na svou roli rezignovat s odkazem na to, že výchova je výsadní věc rodiny. Není.

Mentoringem k osobnímu rozvoji

Takzvané „zlobivé děti“ jsou opravdu nejčastější příčinou stresu učitelů v dnešních školách a nejčastější formulací zakázky pro mě jako pro mentorku je, abych učiteli pomohla takové dítě „opravit“. Jen málokterý pedagog přichází rovnou s požadavkem, který se týká jeho samotného, se zakázkou na jeho osobní rozvoj. Co mám dělat, abych tuto situaci zvládl/a profesionálně? Jak postupovat, jak na sobě pracovat? To je ideální zakázka.

Většina přichází s tím, že problém je výhradně na straně dítěte a tam se také musí řešit. Někteří rovnou usuzují, že asi vlastně ani nic dělat nejde. Ale i s takovým učitelem se dá pracovat na změně, samozřejmě pokud o to stojí.

Snažím se převést jejich pozornost od „zlobivého“ dítěte k jejich vlastním emočním potřebám, k jejich chování. Jak je známo, sami sebe můžeme změnit snadněji než cizího člověka, a jsme k tomu motivováni hlavně vírou, že tím je opravdu možné proměnit k lepšímu i celou problematickou situaci.

Ne všichni učitelé mají tenhle úhel pohledu. Někteří k tomu ale dojdou během procesu mentoringu. I učitelům, kteří ode mě chtějí, abych zařídila změnu chování dítěte, navrhnou totéž co učitelům, kteří od začátku chtějí pracovat hlavně na sobě. A to, aby mě pustili k nim do hodiny. Potřebuju se dívat na interakce daného dítěte s dalšími dětmi. Při tom si zapisuju, co vidím, že by se třeba dalo udělat jinak, a pak se nad mými postřehy sejdeme v klidu spolu s učitelem a bavíme se o nich. Je pak na něm, zda je využije. K tomu učitelé celkem ochotně svolují. Sami chápou, že druhé oči mohou být v dynamické a nepřehledné situaci užitečné. A moje nabídka není příkaz, necítí se být mnou někým tlačeni.

Záznam z hospitace

Jak taková má pozorování a zápisky mohou vypadat? Jako příklad může posloužit má návštěva hodiny matematiky u paní učitelky, která za mnou přišla s tím, že by potřebovala lépe umět zklidnit třídu a

méně se při tom vysilovat. Její osobní cíl v mentoringu byl „zůstávat klidná, nekřičet“. (Podotýkám, že paní učitelka je milá a vstřícná, mnohé „zlozvyky“, které budu popisovat, jsou automatické a mezi učiteli rozšířené.)

Čeho jsem si tedy například v hodině všimla? Učitelka se snažila šum ve třídě překřičet, což ji vedlo k neustálému zvyšování hlasu. Děti to pak napodobují a taky se snaží něco vykřikovat a upozornit na sebe. Je naopak lepší hlas ztišit, počkat, až si toho děti všimnou, a mluvit, až když se děti uklidní. Při psaní ověřovacího testu měla paní učitelka tendenci napomínat děti, které měly nějakou otázku, a jako reakci na to zopakovat instrukce všem. Je dobré si s dětmi domluvit, co mají udělat, když něco potřebují, aby nevykřikovali. A když se ptá jedno dítě, je lepší dojít k němu a nevyrušovat opakováním řečeného všichni ostatní. (K dispozici učitelce jsou ve třídě i dva asistenti, kteří mohou být lépe zapojeni). Uprostřed práce děti učitelka vyrušovala, byť v dobré víře, třeba slovy „tak pracujte“. Místo toho je lepší zadat práci a jít si sednout.

Nejklidnější chvíle, při kterých ale děti dobře pracovaly, totiž nastaly, když učitelka nevyvíjela žádnou aktivitu. Někdy je pro učitele těžké opravdu přistoupit na to, že méně z jejich strany je někdy více a že by měli dát víc prostoru – i důvěry – dětem.

Martina Habrová vystudovala speciální pedagogiku na Masarykově univerzitě v Brně. Vzdělání si dále doplnila úplným psychoterapeutickým a mentorským výcvikem. Učila na 1. i 2. stupni ZŠ, na SŠ, působila jako školní speciální pedagog a metodik prevence, pracovala ve speciální škole i pedagogicko-psychologické poradně a SPC. Je lektorkou pro učitele v oblasti vzdělávání, supervize, mentoringu. Své služby poskytuje i prostřednictvím neziskových organizací (Diakonie, Člověk v tísni) a MAP.

5. Mentoring ve školství - praktický příklad

Když chcete předejít syndromu vyhoření, hodí se mentoring, zpětná vazba i diskuse v komunitním kruhu. Přinášíme vám jednu z možných cest, na kterou se pedagog může vydat.



Ilustrační foto | FOTO: APIV B

„Zpětná vazba mentora pro mě byla užitečná a ani to moc nebolelo. Daleko horší byla „horká židle“ v komunitním kruhu, tam mi to děti opravdu osolily...”

Jana je kvalifikovaná a aktivní učitelka přírodovědných předmětů, která působí na Základní škole profesora Švejcara v Praze. Jako třídní převzala osmou třídu po kolegovi, který odešel ze školy, a žáci ji nerespektovali. Ve velkých nesnázích požádala vedení o možnost [mentoringu](#), její škola této služby již využívala.

Tento text navazuje na článek [Mentoring ve školství jako prevence syndromu vyhoření](#) a dále popisuje práci mentora s učitelem z pohledu učitelky Jany i mentorky Marty Habrové. Doplnuje je zástupkyně ředitele školy Iva Šagátová. (Jméno učitelky jsme změnili.)

Martina Habrová: V rámci tohoto projektu ([APIV-B - Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi](#)) je pro každého učitele k dispozici dvacet pět hodin, z nichž většina by měla být věnována přímé práci s učitelem, jako jsou konzultace, ale i např. návštěvy hodin. Jsem APIV vděčná za to, že

mentoring nenastavil striktně, umožňuje to flexibilitu v přístupu. S někým je to hlavně dialog, někdo chce spíš jen konzultaci, jak se chovat k nějakému konkrétnímu dítěti. Nebo je zakázka naopak komplexnější. Jedna paní učitelka mě nedávno poprosila o vedení, jak pracovat s hlučnou třídou a nevysilovat se při tom. Pozvala mě k sobě do třídy a přímo chtěla, abych si všímala situací, kdy podle mě „ulítává“. Společně hledáme, jak to dělat jinak. Začaly jsme tím, že jsme změnily uspořádání lavic ve třídě, aby mezi ní a dětmi nebyla taková vzdálenost.

S Janou jsem pracovala formou konzultací, ale i přímým, tandemovým působením ve třídě. S její třídou jsme zorganizovaly dva „sdílecí“ komunitní kruhy.

Komunitní kruh

Jana:

Byla to taková „horká židle“ a musím říct, že jsem se zapotila. Pravidlo bylo takové, že děti mohou mluvit o všem, o čem potřebují a o čem chtějí. Samozřejmě při respektování pravidel slušného chování. Měly možnost říct vše, co se jim na našem vztahu nelíbí. Jsem ráda, že jsem to podstoupila, vyčistilo to vzduch. Věřily věcem, které byly naprosté fámy. Například, že kolega odešel kvůli mně a že když jsem třídu přebírala, byla jsem již proti ní zaujatá.

Martina Habrová:

Byli upřímní, ale podle mě také celkem kultivovaní, nezvrhlo se to.

Iva Šagátová:

Velmi důležitým prvkem mentoringu je podle mě mediace a mentorka v tomto případě výborně působila jako mediátor. Ta třída byla složitá sama o sobě, to se tak někdy přihodí, a vše se ještě dále zkomplikovalo odchodem pana učitele. A složitě to neměla jen nová paní učitelka, ale i ty děti. Nabídli jsme jim konzultace s psychologkou a mnoho z nich toho využilo.

Martina Habrová:

Myslím, že k tomu přispěly i ty dva komunitní kruhy, které jsme uspořádali. Zdálo se mi, že i díky nim děti pochopily, že někdo stojí o jejich názor a o to, aby se cítily dobře.

Iva Šagátová:

I děti se v tomto procesu učí, že je dobré si umět říct o pomoc, že je možné přiznat, když si nevíme rady, že pomoc psychologa, mediátora nebo mentora patří k celoživotnímu učení a seberozvoji. Myslím, že se jim to v životě bude hodit.

Jana:

Nyní se v naší společné práci s mentorkou věnujeme tomu, jak s dětmi co nejlépe pracovat. Od fáze sebezpytování jsme přešly ke konkrétním technikám. Martina mi teď pomáhá jako druhé oko. Víc hlav víc ví.

Martina Habrová:

S Janou pracujeme i přímo ve třídě, máme něco jako tandemovou výuku a já jí ukazuju některé

„figle“. Jako bývalá metodička prevence a speciální pedagožka, kdy jsem působila na různých typech škol, jsem zažila spoustu situací, a tak se moje zkušenosti a nápady někdy hodí. A Jana hned může posoudit, zda to zafungovalo, nebo ne. Některé znalosti přicházejí až s lety praxe. Učitelé mohou být různí a rozhodně nemusejí být dokonalí.

Sebereflexe učitele

Co jim ale nesmí chybět, je férovost a schopnost sebereflexe, a také odvaha se omluvit, když něco neudělají dobře. Když jsme se s dětmi v rámci onoho komunitního kruhu bavili o tom, kdy to má u nich učitel „zavřené“, popsali to takto: je to takový ten učitel, co nakráčí nebo přímo vlítne do nějaké situace, zařve, zbrkle něco rozhodne, někoho obviní a zmizí, a pak se ukáže, že neměl pravdu, že to bylo nespravedlivé. V provozu běžných škol je to dost časté, učitelé sahají k instantním a nedomyšleným řešením, jak třídu „zpacifikovat“, aniž by vůbec pořádně věděli, o co jde. Nejen že to nefunguje, ba co hůř, jen tím děti proti sobě popudí.

Iva Šagátová:

Impulz pro mentoring v naší škole vychází od vedení, ale pak už si zakázku řídí učitel a mentorka samostatně. My jako vedení do toho nezasahujeme. I když se třeba zakázka nakonec ubírá jiným směrem, než to na začátku vypadalo, nevadí. Máme důvěru ve zkušenou mentorku a věříme i našim učitelům. Bereme to jako velmi diskrétní, až niternou záležitost, která probíhá mezi mentorem a pedagogem za zavřenými dveřmi. Žádné reporty nevyžadujeme. Pro nás jsou důležité výsledky. V případě mentoringu to znamená vyrovnanější a empatičtější učitel, vybavený větší schopností adekvátně jednat. S dětmi, rodiči, učiteli i vedením. A skoro si myslím, že bez náležité profesionální podpory, jako je mentoring, supervize nebo tandemové učení, je nemožné chtít od učitelů takový výkon, jaký si dnešní doba žádá. Jen málokdo umí jen tak od přírody všechno, co se dnes od učitelské profese očekává.

6. Máte jako ředitel práce nad hlavu a nestíháte? Pomůže koučink, říká expertka

Vedení školy je náročná činnost. Ředitel musí zajistit běžný chod instituce, finance, uspokojit pedagogy a zabezpečit co nejlepší podmínky pro výuku žáků. S těmito výzvami může pomoci například koučink, jak popisuje v rozhovoru profesionální koučka Martina Chmelová.



Ilustrační foto | FOTO: APIV B

Vedení školy je velice náročná činnost. Ředitel musí zajistit běžný chod instituce, finance, uspokojit pedagogy a zabezpečit co nejlepší podmínky pro výuku žáků – tedy i funkční společné vzdělávání. S těmito výzvami může ředitelům pomoci například koučink, jak popisuje v rozhovoru profesionální koučka Martina Chmelová. Podle ní může zlepšit manažerské schopnosti, zefektivnit řešení úkolů a šetřit čas.

Co to obecně znamená někoho tzv. koučovat a jak lze tuto metodu aplikovat ve školách?

Jednoduše se dá říci, že koučování je metoda rozhovoru, pro kterou je typický partnerský a respektující přístup. Kouč nevystupuje vůči koučovanému jako autorita či poradce. Neříká: „To máš lepší udělat takto.“ Kouč a koučovaný se společně snaží nacházet možnosti, kapacity, potenciál. Kouč vystupuje v roli průvodce, který doprovází koučovaného na jeho cestě k vlastnímu řešení. Kouč zprostředkovává koučovanému pohled na řešený problém jaksi „zvenčí“, nezátížený vazbami,

historií, emocemi. Tím může vyhmátávat „úzká“ místa tam, kde je ředitel nevidí.

Využití koučinku ve školách je velmi výhodné obzvláště u vedoucích pracovníků. Vedoucí pracovník formuje stabilitu a fungování celé instituce. Jedná se o rychlou, efektivní metodu, zaměřenou na nalézání vlastních řešení a souvislostí, která zabere zhruba 5 až 7 setkání. Moje zkušenosti s koučováním ve školách ukazují, že koučink využívají primárně ředitelé především tam, kde řeší problémy typu: práce v týmu, delegování kompetencí, odpovědností, úkolů, řešení konfliktů, práce s jakoukoli změnou a podobně.

Jak lze v praxi koučovat ředitele školy a je o to mezi nimi zájem?

Koučování je služba jako jakákoli jiná. Základní podmínkou je snaha ředitele chtít situaci řešit a být ochoten reflektovat své vlastní postupy, názory a řešení. Bez ochoty k vlastní reflexi koučování nefunguje. Reflexe někdy přináší uvědomění, že mnohé věci děláme dobře, nebo naopak, že potřebujeme některé věci dělat jinak – jaksí s vynakládáním menšího objemu energie.

Já se v praxi setkávám s odpověďmi typu: „To víte, vždycky to musím nějak vyřešit.“ Ano, to je bezesporu pravda. Ale záleží na tom, zda to řeším dostatečně efektivně.

Koučování tedy ve výsledku pomáhá ke zvýšení efektivity práce a úspoře času...

Koučovat lze pouze takové ředitele, kteří jsou otevřeni reflexi vlastních postupů a eventuálnímu přijímání změn. Změna nemusí být velká, někdy stačí jen nepatrné pootočení zorného úhlu pohledu na problém a dominový efekt již vytvoří dostatečně velký prostor pro konkrétní realizaci změny.

Já osobně mám bohaté zkušenosti spíše z předškolního vzdělávání, kde koučink využívají některé ředitelky mateřských škol jako způsob zlepšení a upevnění svých manažerských dovedností pro řízení školy nebo při zavádění změn.

Koučink v praxi probíhá formou rozhovoru – třeba přímo ve škole –, pro který je typické kladení otevřených otázek, které mají podpořit koučovaného v nalézání nových perspektiv a náhledů na situaci. Otevřené otázky podněcují k zamyšlení. Chce-li se kouč zeptat klienta na jeho plány na příští půlrok, namísto otázky „Máš nějaké plány na příštích šest měsíců?“ zvolí raději otázku „Jaké jsou tvé plány na příštích šest měsíců?“ nebo „Čeho bys chtěl v následujících šesti měsících dosáhnout?“ Kouč tedy používá otevřené otázky, a tím vytváří prostor pro přemýšlení a hledání řešení. Uzavřené otázky vedou k odpovědím „ano“, „ne“ a nic nevypovídají o způsobu přemýšlení koučovaného.

Kouč samozřejmě může do rozhovoru vstoupit a přispět vlastní zkušeností, vždy však musí dobře zvážit, je-li takovýto vstup vhodný a je-li skutečně potřeba. Koučovanému by měl spíše nabídnout svůj pohled a ověřit si, že jej chce slyšet, namísto toho, aby do rozhovoru rovnou vstupoval radami. Čili základní snahou je, aby koučovaný porozuměl tomu, jak může situaci pozitivně ovlivnit on sám.

Možná si řada ředitelů říká, že už tak mají málo času a ještě by další měli trávit koučinkem...

Každý si musí promyslet, zda chce svoji práci vykonávat s přehledem a efektivně, nebo zda se chce pořád jen dívat na zadní světla vlaku, který ujíždí a nestačí mu. Žijeme ve velmi rychlé době, požadavky a nároky na řídicí pracovníky se zvětšují a zrychlují. I ředitel se musí ve svých řídicích dovednostech vyvíjet.

Koučink je investice do způsobu myšlení a hledání řešení. Proto vrcholoví manažeři komerčních firem pracují s kouči. Investují sami do sebe i svých zaměstnanců, aby se udrželi na špičce. Vychází ze základní premisy: změna přijde, když se zastavíš. Koučovací sezení taková zastavení přináší. Zastavení a přehození na tu kolej, kde vlak stojí a my můžeme pohodlně nastoupit. Vyžaduje to však chuť a ochotu ředitelů investovat čas a peníze. Vzhledem k efektivitě koučinku se ale jedná o reálnou možnost pro každého. Jedno koučovací sezení trvá cca 1–1,5 hodiny, počet setkání se upřesňuje na počátku práce, obvykle se jedná o 5–7 setkání.

Co může koučink řediteli dát?

Koučink může ředitele podpořit v tom, co dělá dobře, a nasměrovat ho na cestu změn tam, kde jedná neefektivně. Společně s koučem mohou hledat reálná řešení pro každého ředitele, pro každou školu s přihlédnutím k jejím individuálním možnostem a podmínkám.

Máte nějaké konkrétní případy, na kterých se dá prokázat pozitivní vliv koučinku na práci ředitele, respektive fungování školy?

Ano, mám příklad z praxe. Během šesti setkání jsem pracovala s ředitelkou ze základní školy, která zároveň měla přidruženou i školu mateřskou. Jednalo se o menší školu v bývalém okresním městě. Koučink ředitelka využila primárně ke zvýšení svých řídicích a komunikačních dovedností, tedy primárních dovedností důležitých k fungování školy. Řídila 22 pedagogů a k tomu 4 pedagogy z mateřské školy, se kterými měla problém i z hlediska odloučeného pracoviště. Koučování pomohlo nastavit přehledná komunikační pravidla s pedagogy mateřské školy, zlepšit zpětnou vazbu a kontrolu zadaných úkolů a přispělo k pochopení některých emocí, které vznikaly v důsledku komunikačního chaosu s mateřskou školou.

V souvislosti s inkluzí se hodně mluví o tom, že školy nejsou na změnu podmínek připraveny. Jak by mohl koučink pomoci ředitelům zvládnout zvýšené nároky?

Koučink může ředitelům pomoci při vlastní práci se změnou, což inkluze primárně přináší. Také by mohl ředitele podpořit například v oblasti řízení, delegování, zpětné vazbě, při řešení konfliktů, v oblasti komunikačních dovedností jak s učiteli, tak rodiči a zřizovatelem. Musím však uvést, že koučink není samospasitelná metoda, která během pěti setkání vyřeší veškeré problémy školy. V koučinku vždy záleží na konkrétní zakázce, ale i jeden konkrétní problém řešený s podporou kouče může přinést změnu myšlení pro řešení dalších problémů. To je princip dominového efektu. Na řešení jedné koučovací zakázky se klient může naučit, jak přemýšlet a řešit další problémy.

S čím si naopak koučink nedovede poradit? Aby si ředitelé nedělali zbytečné iluze...

Koučink v žádném případě nemůže pomoci tam, kde je ředitel vyhořelý.

Kdy hlavní mantrou je: „Mám toho moc, hlavně už po mně nic nechtějte.“

V tom případě zřejmě selhávají veškerá podpůrná opatření i ze strany zřizovatelů. V tento okamžik bych nejprve zkusila mentoring a poradenství, a teprve potom bych dělala nějaké závěry.

Praktická otázka: Ředitel by rád využil koučink právě v souvislosti s inkluzí, co pro to udělat? Kde najde informace a z čeho může službu platit?

Asi bych doporučila sednout k webu a hledat – kontakty, reference. Je však důležité, že klient si musí se svým koučem „sednout“. Musí mít v kouče důvěru a navázat s ním bezpečný vztah. To, zda si sednou, se pozná během prvního setkání. Naše organizace [Alfa Human Service](#) nabízí služby certifikovaných koučů. Koučink je služba jako každá jiná a je tedy hrazen z kapitoly služeb. Vyšší cena koučinku je vždy vyváжена rychlostí a efektivitou poskytnuté služby. Platí to v komerčních firmách i ve školství.



Mgr. Martina Chmelová

Působí jako koučka a terapeutka v Alfa Human Service, z. s., dlouhodobě podporuje pedagogické pracovníky předškolních a školních zařízení v oblasti upevňování psychické stability učitelů, efektivní komunikace, v oblasti stabilizace týmové práce. Pravidelně přispívá do časopisů

„Poradce ředitelky mateřské školy“ a „Integrace a inkluze“, kde se věnuje primárně tématům podpory řídicích schopností a dovedností z pohledu rozvoje měkkých dovedností.

Kontakty: martina.chmelova@alfabet.cz



7. Dobří učitelé v ohrožení: Čím se bránit syndromu vyhoření?

Nekázeň žáků, stres, nedostatečné finanční ohodnocení i nefungující kolektiv – to je jen pár faktorů, které mohou u pedagogů přispět k syndromu vyhoření. Jak se před ním účinně bránit a jaké má případně na člověka dopady? To si vysvětlíme i na dvou ukázkových příkladech.



Ilustrační foto | FOTO: APIV B

Nekázeň žáků, stres, špatné finanční ohodnocení i nefungující kolektiv – to je jen pár faktorů, které mohou u pedagogů přispět k syndromu vyhoření. Právě školské profese jsou jím vysoce ohrožené, proto je velice důležité dbát na prevenci. Jak se ale účinně před vyhořením bránit a jaké má případně na člověka dopady? To si vysvětlíme i na dvou ukázkových příkladech.

Je naprosto lhostejné, zda jste učitel, asistent, trenér nebo zkrátka kdokoli z pedagogických pracovníků. Z hlediska výskytu syndromu vyhoření [\[1\]](#) jsou totiž všechna tato povolání považována za riziková. Není to překvapující – lidé, kteří pracují v úzkém kontaktu s dětmi anebo dospělými, bývají výrazně ohroženi stresem. A právě ten patří mezi hlavní spouštěče vyhoření.

Zdroje stresu, na které je třeba si dát hned na začátku pozor

V současné době je jedním z nejvýznamnějších zdrojů stresu pro učitele nekázeň žáků a jejich špatné postoje ke školní práci. Každý učitel má přitom hranice „nekázně“ nastavené jinak – to, co je pro jednoho problém, je pro druhého ještě přijatelné. V rámci jedné školy tak buď nejsou nastavena

jednotná společná pravidla chování, anebo pravidla nastavena jsou, ale postihy pro jejich nerespektování nejsou jasné dané. Mnoho současných učitelů například pamatuje dobu, kdy museli psát v rámci běžných povinností osnovy, aniž by byla jejich práce adekvátně finančně oceněna. Další, nové nároky s sebou dnes přináší také inkluzivní vzdělávání, kdy se pedagogové snaží, aby se všichni žáci optimálně rozvíjeli podle svých schopností a potřeb. To přispívá také k psychické zátěži, stejně jako nepředvídatelnost a složitost nejrůznějších situací, nepřiměřené nároky ze strany vedení školy či rodičů či neřešené konflikty ve škole. [2]

Spouštěčem stresu může být rovněž nadměrná míra hluku, špatné vybavení kabinetů, časový tlak nebo přetíženost školního vzdělávacího programu plynoucího z maximalistického Rámcového vzdělávacího programu pro daný typ školy.

Konflikty s kolegy také nebývají ojedinělé. Sborovny jsou totiž specifickou formou pracovních kolektivů. Všichni pedagogové mají povětšinou stejný stupeň vzdělání, převažují zde obvykle ženy a konečně: většina pedagogů nemění profesi. To jsou znaky, které se v jiných pracovních kolektivech neobjevují. [3] Kolektivy ve školách mohou tedy do mozaiky spouštěčů stresu výrazně přispět.

Často pak dochází k tomu, že pracovní problémy zaneprázdnňují v myšlenkách pedagoga i doma, a ovlivňují tak jeho soukromý život. Nebo mohou naopak rodinné problémy rušit prostředí pracovní. Proti tomu se lze bránit „Metodou dvou opon“, naleznete ji v příloze ([Nástroj-Metoda dvou opon](#).)

Ukázkový příklad: Komu hrozí víc vyhoření?

Obraťme nyní pozornost na příběh dvou učitelek. Pokuste se zamyslet, která z nich bude v budoucnu pravděpodobně více ohrožena syndromem vyhoření.

Jitka začala učit s obrovským nadšením. Přípravy a projekty byla ochotná pro své žáky sestavovat do dvou hodin do rána. Za svoje snažení žádné zvláštní výhody nečekala, dělala to pro děti prostě ráda. Celou dobu se držela hesla: „Nemůže zapalovat, kdo sám nehoří.“ Tento postoj si osvojila už na studiích, kde se projevovala jako typická idealistka. Pokud trpěla nějakými bolestmi bez příčiny, spíše je přecházela, než aby navštívila lékaře.

Petra považovala výběr pedagogické fakulty za východisko z nouze. Ani tamních učitelů si nijak zvlášť nepovažovala. Když nastoupila do zaměstnání, měla vždy čistý stůl – do slova a do písmene. Její pracovní prostředí bylo „uklizené“, protože bylo „prázdné“. Stůl by vždy prostý jakýchkoli pomůcek či příprav. Když dospěla ke druhé dekádě svého učitelování, občas zašla na maloměstě k obvodnímu lékaři s neprokazatelnými bolestmi zad, díky nimž vždy trvala zpočátku na týdnech, později na celých měsících pracovní neschopnosti. Po návratu pokračovala bez problémů v práci dál. Sama přiznávala, že své práci ani studiu „moc nedávala“. Kolegové, zejména kolegyně „snaživky“, byli terčem jejích posměšných narážek.

Výsledek? Zatímco Jitce se místo finančního ohodnocení dostalo nakonec spíše závidi ze strany kolegů a nadřazených za její výsledky a úspěchy u žáků a rodičů, její kolegyně Petra na tom byla po psychické stránce daleko lépe – kolegové ani vedení školy se na ni neobraceli ani jí nevěnovali zvýšený zájem.

Dlouhodobý stres vede k syndromu vyhoření

V předchozím textu jsme několikrát zmínili problematiku stresu. Proč se mu vlastně vůbec bránit? Jaké důsledky může mít na jednotlivé oblasti života pedagoga? V první řadě stres nepříznivě

ovlivňuje imunitní, endokrinní nebo nervový systém. [3] Přímě má vliv na snížení výkonu, ztrátu uspokojení z práce, snížení motivace. Jeho důsledkem mohou být zhoršené vztahy s okolím, kdy přibývají konflikty učitele s novou generací dětí. Jejich vzdělávání je totiž objektivně stále náročnější a obtížnější. To je spojeno také se špatnou komunikací a kritickým naladěním rodičů žáků. Při nezvládnutém stresu následně dochází k pozvolnému vzniku syndromu vyhoření.

Mentální rovina

Člověka pojmáme jako bio-psycho-sociálně-spirituální jednotku. [4] Důsledky syndromu vyhoření se objeví ve všech čtyřech rovinách. V rovině mentální se promítnou ve ztrátě původního nadšení, schopnosti nasazení, odpovědnosti, v nechuti k práci a v potížích se soustředěním, stejně tak jako se zapomínáním.

Vyberte, která lidová rčení nejlépe vystihují nějakou situaci, do které jste se dostali na pracovišti.

Kdo chce, hledá způsoby, kdo nechce, hledá důvody.

Pozdě bycha honit.

Bez práce nejsou koláče.

Lehce nabyt, lehce pozbyl.

Dal ses na vojnu, tak bojuj.

Co se rychle vznítí, nedlouho to svítí.

Pokuste se interpretovat, ke kterým aktérům našeho ukázkového příběhu se rčení nejvíce hodí.

Na citové rovině pak nastupuje sklíčenost, bezmoc, popudlivost, agresivita, nespokojenost, zmar, nedostatek uznání. Může to vést k potlačování hněvu, pocitu, že rodina a přátelé jsou jen další zátěž, k tuhnutí obličeje nebo jiných částí těla (záda...), pocitu zneužití všemi, nervozitě, nechuti řešit problémy, ztrátě ideálů.

Vyberte, která lidová rčení nejlépe vystihují nějakou situaci, do které jste se na pracovišti dostali.

Kdo nerozumí kování, nechť mi kladivo nehaní.

Nemůžeš-li mi dát podpory, nečiň mi závory.

Hněv je špatný rádce.

Kdo chodí v zápasy, ať nepláče o vlasy.



Pokuste se interpretovat, ke kterým aktérům našeho ukázkového příběhu se rčení nejvíce hodí.

Tělesná rovina

V tělesné rovině se tělo u vyhoření takzvaně somatizuje – na mnoha rovinách je totiž spojeno s psychikou. Proto se často objevuje náchylnost k úrazům, bolestem hlavy, třasu končetin, nevolnosti, napětí a bolesti svalů, šije, zad, chronické únavě, poruchám spánku, děsivým snům, předrážděnosti, refluxům, vředům a další chronickým onemocněním. Různé projevy těla, jako je například kopřivka, pásový opar, ekzémy, mají mnohdy také původ v somatizaci.

Co se týče oběhové soustavy, pak jde o vysoký krevní tlak, infarkty, mrtvice. Co se týče trávení, může se nejčastěji jednat o vředy, záněty tlustého střeva, zácpu, průjmy, zvracení, pocit staženého hrdla. Pohybový aparát bývá zasažen bolestmi zad, problémy s chůzí, bolestí kloubů a končetin.

Vleklé stresy mají na svědomí narušení tektoniky páteře, zdeformování a nepřírozené držení těla, namáhání styčných kloubů a plotének mezi obratli. To je způsobeno zvýšeným napětím svalů, které zajišťují správné držení těla a pohyby páteře.

Močopohlavní soustava trpí obtížemi při močení, impotencí, sníženým libidem. Psychické obtíže doprovází úzkost, nespavost až deprese. Vegetativní potíže se projeví bolestí na hrudi, pocity dušnosti, bušením srdce, třesy, slabostí. Konečně neurologické potíže se týkají obvykle bolestí hlavy, rozostřeným viděním, zvoněním v uších, brněním končetin, slabostí, otupělostí a závratěmi. To všechno mohou být obtíže psychosomatického původu.

Vyberte, která známá rčení nejlépe vystihují nějakou situaci, do které jste se na pracovišti dostali.

Mám něčeho plnou hlavu...

Leží mi něco v žaludku...

Nemohu to vystát....

Špatně si stojím...

Leze mi to krkem...

Mám toho plné zuby...

Na svá bedra jsem si naložil příliš mnoho...

Něco mi svírá hrdlo...

Něco mě tíží na hrudi...

Pokuste se interpretovat, ke kterým aktérům našeho ukázkového příběhu se rčení nejvíce hodí.

Sociální rovina

V sociální rovině vede syndrom vyhoření až k omezení kontaktu se žáky, kolegy, k problémům v soukromí, neangažovanosti, neúčasti, neochotě pomoci druhým, nedostatečné přípravě na práci.

Vyberte, která lidová rčení nejlépe vystihují nějakou situaci, do které jste se na pracovišti dostali.

Kdo seje vítr, sklízí bouři.

Co tě nezabije, to tě posílí.

Kdo jinému jámu kopá, sám do ní padá.

Bližší košile než kabát.

Kdo táhne, toho pohánějí.

Pomlouvát nepřítomného je jako bít mrtvého.

Co je dovoleno pánu, není dovoleno kmánu.

Když holka neumí tancovat, nadává, že zem je hrbolatá.

Pokuste se interpretovat, ke kterým aktérům našeho příběhu se rčení nejvíce hodí.

Spirituální rovina

Ve spirituální rovině vede syndrom vyhoření k neoprávněnému sebeobviňování až ke skrupulozitě, tj. k přehnaně úzkostnému svědomí, celkové ztrátě smyslu.

Vyberte, která lidová rčení nejlépe vystihují nějakou situaci, do které jste se na pracovišti dostali.

Naděje umírá poslední.

S poctivostí nejdál dojdeš.

Kdo naděluje za málo, nepoděkuje ani za mnoho.

Lepší znání s pochybou než neznání s oblibou.



Jaké na mlýn nasypeš, takové se semele.

Lepší je s moudrým roztloukat kamení, nežli jíst buchty s hlupákem.

Prudký se tolikrát překotí, až ho i váhaví dohoní.

Pokuste se interpretovat, ke kterým aktérům našeho příběhu se rčení nejvíce hodí.

Můžete si ve vztahu k rizikům vyhoření zkusit zodpovědět následující otázky:

Jaký je můj postoj k práci?

Vidím práci jako nutné zlo?

Jsem si vědom/a smyslu své práce?

Nacházím se v pracovní slepé uličce?

Existuje šance na změnu, povýšení?

Co mě nejvíc zlobí?

Jsem v práci přetěžován?

Nedoceněn?

Zklamán?

Očekával jsem něco jiného, lepšího?

Dusím se ve stejných pracovních postupech, nepřipouštím změnu?

Mám problémy s kolegy?

Mám potíže s nadřízenými?

Mám nesprávné povolání?

Dovednosti pro život

Co se týká stresu a vyhoření, tak si uvědomte, že řadu věcí můžete ovlivnit. Mějte realistické nároky na sebe sama, volte dosažitelné cíle. Osvobodte se především od soutěživosti a nucení k důrazu na výkon, což často vede ke zničeným vztahům v rodině. Pozor na útěk k návykovým látkám.

Tyto dovednosti vám pomohou dobře zvládat práci i život celkově:

DOVEDNOSTI PRO ŽIVOT

1. Budování mezilidských vztahů – mějte na paměti, že syndromem vyhoření je ohrožený každý učitel. Také ostatní – kolegové – mají svých potíží dost a dost. Proto je důležité k jejich projevům přistupovat s určitou dávkou shovívavosti a pokory.

2. Fungující rodinný život je alfa a omega – mnoho ředitelů hovoří o tom, jak se změní přístup učitele k žákovi v momentě, kdy musí učitel v rodině řešit své osobní problémy.

3. Vyplácí se osvojit si asertivní techniky komunikace a být konstruktivní.

4. Pokud jde o vztahy a komunikaci s rodiči žáků, je dobré komunikovat otevřeně. Slušnost v jednání s rodiči se vždy vyplácí.

5. Je dobré pěstovat **zájmy a záliby**, které rozšiřují váš rozhled a dochází v nich k regeneraci sil.

6. Je důležité dopřát si i **dostatek pasivního odpočinku** – spánku, ten je přirozeným způsobem nabývání psychických a fyzických sil.

7. **Relaxace a tělesná cvičení** jsou velmi důležité. Dobré je nacvičit si pravidelný hluboký dech, nejen proto, že se při něm okysličuje mozek, a tudíž lépe pracuje, ale že tak dochází k celkovému zklidnění. Naše tělesnost je totiž úzce spjata s psychikou, proto lze vhodným tělesným cvičením dosáhnout také psychické vyrovnanosti. Naopak psychická nerovnováha se projeví například na neschopnosti některých cviků – stoj na jedné noze není v případě psychického rozladění vůbec možný. To, že má narušená psychika podíl na somatických nemocech, je nasnadě.

Obraz syndromu vyhoření je individuální – zasahuje psychofyzické funkce u různých lidí v různých stupních. Proto poslouchejte varovné signály psychiky i somatiky (tělesných příznaků).

Přílohy:

[Nástroj - Metoda dvou opon](#)

[Návod k nástroji - Metoda dvou opon](#)

Zdroje

[1] Burdová, E. (2014) Stres a syndrom vyhoření v pedagogické praxi. Rozšířená obsahová náplň vzdělávacího modulu pro evaluaci pilotního ověření. Příbram.

[2] VÁGNEROVÁ, M.: Psychopatologie pro pomáhající profese. Praha: Portál, 1999.

[3] PAULÍK, K.: Co ovlivňuje spokojenost v práci učitelů základních škol. In: Pedagogická revue, 2001, roč. 53, č. 5, s. 459-471.

[4] Kupka, M. (2012) Psychosomatické nemoci a podíl stavu životního prostředí na jejich vzniku. Obchodní akademie a VOŠ Valašské Meziříčí.

8. Dobrá praxe v Dobroníně: Párová výuka, školní parlament i projekty

Jméno základní školy v Dobroníně má v kraji Vysočina i za jeho hranicemi dobrý zvuk. Obecně se ví, že se jedná o instituci otevřenou novým trendům a projektům. Například zde funguje již řadu let školní parlament na takové úrovni, že se na něj jezdí dívat učitelé z celé republiky. Inspirovat se mohou ale i v mnoha jiných aktivitách. Zástupce ředitele Jaroslav Petřivý v rozhovoru například prozradil, že ve škole funguje párová výuka či formativní hodnocení i že se zde dbá na vzdělávání pedagogů.



Mgr. Jaroslav Petřivý ve výuce. Zdroj: Archiv J. Petřivého

Dobronín je obec 11 kilometrů severně od Jihlavy, v současné době v ní žije zhruba 1 900 obyvatel. Na konci 19. století zde polenský podnikatel Jaroslav Pittner založil sklárnu a cihelnu. První zmínky o místní škole jsou z roku 1720, kdy se zřídila učebna. V druhé polovině 18. století byla postavena dřevěná školní budova, v roce 1851 pak zděná. Současná budova školy je z roku 1973.

Ve školním roce 2019/2020 navštěvovalo mateřskou školu 73 dětí, základní pak 258 žáků, přičemž učitelů je zde 18, z toho 3 na zkrácený úvazek. Zajímavostí je též poměrně vysoký počet asistentů pedagoga, kterých je 5. Škola rovněž využívá každý pátek po celý den služby psychologa.

Jak se to seběhlo, že škola z tak malé obce, jako je Dobronín, má tolik aktivit

a projektů?

S projekty jsme začali již před mnoha lety. Nejdříve jsme se zaměřili na různé granty. Zde bych chtěl zmínit například Fond Vysočiny, kde jsme uspěli v řadě oblastí. Několikrát jsme získali granty na rozvoj sportovních, volnočasových a jazykových aktivit.

Dále pak následovaly programy různých nadací a také spoluúčast v strukturálních fondech EU ve spolupráci s jinými školami, například jsme měli projekt Základy finanční gramotnosti (spolupráce se ZŠ Štoky), Učíme interaktivně (ZŠ Nuselská, Havlíčkův Brod), JACE (Jazykové certifikace), UPROU (Učitelé pro učitele), Průřezová témata a čtenářství, několikaletý projekt Šachy do škol, Respektující žákovský parlament, Čtenářské školy atd.

Vším se prolínalo se vzděláváním vedení školy - TOŠ (Trvalá obnova školy), Ředitel koučem v Akademii Libchavy, Učíci se škola, Manažerská intervize a řada dalších. A následovalo vzdělávání celého sboru - Čtením a psaním ke kritickému myšlení, Respektovat a být respektován, Typologie MBTI a další.

Mezi nejvýznamnější určitě patří zařazení naší školy do projektu Pomáháme školám k úspěchu, který podporuje nadace The Kellner Family Foundation. Zde jsme byli vybráni mezi 10 školami z celé republiky a nyní, po přerodu projektu do jiného formátu, jsme se stali tzv. spádovou školou, která by na sebe měla navázat další školy kraje Vysočina ([školy si v tomto projektu navzájem předávají zkušenosti a inspiraci](#), pozn. red.). Zároveň jsme koordinačním centrem žákovských parlamentů pro kraj Vysočina. Zapojeni jsme také do projektu NPI ČR Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi. Díky tomuto projektu mohu využít podporu kouče, učitelé pak mentora a vybrané odborníky. Přímo ve škole pak probíhá i další vzdělávání.



Základní škola Dobronín. Zdroj: Archiv J. Petřivého

Začali jsme tedy zvolna, hledali jsme různé cesty k dalšímu vzdělávání vedení a celého sboru. S panem ředitelem Ing. Mikuláškem jsme chtěli jít cestou toho, že nabídneme kolegům kvalitní vzdělávání. Rozhodli jsme se změnit zavedenou zkušenost vysílat jednotlivce na různé semináře s tím, že vše pak přednesou ostatním. Chtěli jsme zabezpečit vzdělávání celé sborovny ve známém prostředí, tedy na vlastní škole. Vždy jsme hledali informace o kvalitě lektorů. Myslím, že se nám to docela dařilo.

A ruku v ruce s tím, jak jsme se vzdělávali, rostla i naše potřeba zapojovat se do dalších a dalších projektů. Do některých jsme se zapojovali všichni, do jiných jen někteří. Postupem času se vykristlizovaly skupinky učitelů, kteří sami začali vyhledávat možnosti vzdělávání a možnosti uplatnění tohoto vzdělávání v praxi. No, a to samozřejmě přinášelo další projekty.

Není to pro vás až matoucí se v těch všech projektech zorientovat?

Myslím, že ne. Vycházím z toho, že již máme v kolektivu řadu lídrů, kteří dokážou organizovat, podporovat a jako odborní lektori případně i vést kolegy z ostatních škol. Takže v řadě případů nemusím být ve všem osobně úplně zainteresovaný. Věřím kolegům a vyplácí se to.

Zaujalo mě, že učíte část výuky tandemově, tj. ve dvou učitelích. Jak se vám toho povedlo dosáhnout a kolik hodin v letošním školním roce takto vedete?

Trend, který se nyní hodně prosazuje, jsem já osobně začal používat již před více než dvaceti lety. Tehdy jsme v rámci pilotního projektu Obecná škola, který jsme pomáhali jako zapojená škola ověřovat, měli možnost s manželkou učit paralelní třídy od 1. do 5. ročníku. Právě v té době bylo možno realizovat změny přístupu k dětem, používat nové, alternativní metody. Měli jsme možnost tandemově učit, výuku jsme společně plánovali, společně jsme odučili a společně reflektovali. Žáky jsme hodnotili slovně tak, aby je to motivovalo k učení. Zároveň v celé republice začaly probíhat výměny zkušeností učitelů, vzájemné představování odučených hodin.

Později se otevřely nové možnosti pro párovou výuku na škole. Nejprve to byla účast v projektu Pedagogického centra Vysočina, který se jmenoval Učitelé pro učitele. Pak jsme byli v rámci spolupráce se známou školou v Kunraticích zařazeni do projektu České bankovní asociace Párová výuka. A s minulými a právě probíhajícími šablonami učíme na naší škole v tandemu.

V rámci párové výuky spolupracuji již třetím rokem při výuce angličtiny. V letošním školním roce spolupracuji v několika párech. Učím spolu s kolegou v 1. třídě a s kolegyní v angličtině, a to ve 4. třídě a v 7. třídě. Spolupráce má pro mě velký význam nejen přímo ve výuce v hodinách, ale hlavně ve společném plánování a v následném rozboru odučené hodiny. Právě tady vyhodnocujeme výkony žáků, přemýšlíme nad cíli, připravujeme kritéria, hledáme další možnosti a rozhodujeme o dalším postupu.

Máte poměrně hodně asistentů pedagoga. Jakým způsobem máte nastavenou komunikaci v rovině asistent-pedagog-vedení?

Asistenty máme v naší škole také již řadu let. Měli jsme jak asistenty žáka, tak asistenty pedagoga – například z takzvaných Šablon. Nyní se zavedením inkluze je situace lepší, protože je možné asistenty financovat ze státních prostředků. Ve funkci asistenta se na naší škole vystříдалo již 16 kolegů. Je hodně důležité trefit se do toho, aby si učitel a asistent vzájemně „sedli“. Ne vždy se nám to povedlo. V letošním roce je podle mého názoru situace stabilizovaná. Možná že jsme k tomu přispěli tím, že jsme zavedli pravidelná setkávání tzv. třídních buněk, kdy se dvakrát do roka setkáváme ve složení ředitel školy, zástupce ředitele, výchovná poradkyně, třídní učitel (případně i další vyučující ze třídy), asistent a v některých případech i školní psycholog.

Jaký je váš názor na formativní hodnocení?

Formativní hodnocení žáků je významnou součástí cesty ke změně v přístupu k žákům, ke změně způsobu vzdělávání. Je však potřeba principy formativního hodnocení dostat více „do terénu“ a s jeho metodami seznámit širokou veřejnost. Nejen učitele, ale i rodiče, zřizovatele atd. Formativní hodnocení není vůbec o zrušení známkování, jak se často prezentuje. Jedná se o naprostou změnu v plánování výuky, v přístupu k žákům, ale i ke vzdělávání učitelů. Na naší škole celý sbor absolvoval sérii miniseminářů na toto téma a v plánu máme v této sérii pokračovat. Zároveň v letošním roce přemýšlíme v rámci skupiny kolegů nad druhou etapou rozvoje formativního hodnocení, sdílení a představení dalších technik jednotlivých strategií.

Formativní hodnocení:

Formativní hodnocení je – stručně řečeno – snaha o průběžné hodnocení, které nehodnotí výsledek učení, ale jeho proces. Užívá se ve chvíli, kdy se žák ještě učí, a má tak stále prostor ke zlepšení. Způsobů, jakými učitelé a žáci poskytují zpětnou vazbu, je nepřehledné množství. Důležité ale je, aby žák vždy obdržel informaci o tom, do jaké míry jeho práce odpovídá požadavkům učitele a co může udělat pro to, aby byl příště úspěšnější.

Chtěl byste něco vzkázat absolventům učitelství nastupujícím do současného školství?

Neměli by se nechat odradit případnými dílčími neúspěchy, měli by se stále a hodně vzdělávat. A snažit se rozvíjet vzájemnou důvěru všech ve školství – rodičů, žáků, učitelů. Pokud budou chtít, aby je žáci respektovali a vážili si jich, musí si také oni vážit svých žáků.

MGR. JAROSLAV PETŘIVÝ

Do Dobronínské školy nastoupil jako začínající učitel v roce 1980 a s krátkým dvouletým přerušením, kdy pracoval na Krajském úřadě kraje Vysočina na oddělení mládeže a sportu, je na této škole do dnešní doby;

-posledních 15 let působí ve funkci zástupce ředitele školy;

-vystudoval tehdejší UJEP (Univerzita Jana Evangelisty Purkyně) v Brně, obor národní škola (dnešní 1. stupeň) a tělesná výchova;

-ze zálib byl u něj – tělocvikáře – vždy na prvním místě sport, jmenovitě fotbal. Jaroslav Petřivý vzpomíná: „Hned když jsem se přistěhoval do Dobronína, jsem znovu založil fotbalový oddíl, který zde téměř dvacet let nebyl. Nejdříve pouze žákovské družstvo, které hrálo na hřištích v okolních vesnicích. Poté, když jsme vybudovali fotbalové hřiště i v Dobroníně, pomáhal jsem se založením družstev dorostu a dospělých, trénoval jsem nejmladší benjamínky. Nějakou shodou okolností jsem začal „pískat“ a rozhodčího jsem pak dělal přes dvacet let od nejnižších až po ty nejvyšší amatérské soutěže.“

9. Supervize ve školství a její vztah ke společnému vzdělávání

Jak vidí úlohu supervize ve školství odborník Michal Vybíral, na co se ve vztahu ke společnému vzdělávání zaměřuje, jak probíhá a jak si ji můžete objednat i ve vaší škole?



Ilustrační foto | FOTO: APIV B

Supervize je v českém vzdělávání relativně nový pojem. Za posledních 15 let ale stále více škol tohoto podpůrného nástroje využívá, ať už prostřednictvím práce neziskových organizací, nebo Národního pedagogického institutu. V každém případě má své místo i v případě společného vzdělávání dětí, jak v rozhovoru dokládá Michal Vybíral, psychoterapeut a supervizor.

Jak byste slovo supervize vlastně učitelům objasnil?

Supervizor je člověk, který není zaměstnancem školy, je tedy externí a nezávislý. To, co nabízí, je podpora a prostor pro zkoumání vlastní práce, kde se můžou otevřeně ptát a zkoumat své potřeby a svou roli. Cílem dobré supervize je vědomější, kompetentnější a spokojenější pracovník.

Supervize cílí především na tyto oblasti pracovního života:

- *pojmenování a hledání řešení v různých oblastech profesionálního života – plánování, organizace, delegování, vyhodnocování,*
- *prozkoumání a zlepšení vztahů s dětmi, spolupracovníky, rodiči dětí atp.,*

- *prožití a prozkoumání důvodů úspěchů a radostí i neúspěchů a strastí,*
- *snižování emočního napětí a prevence syndromu vyhoření,*
- *uvědomění si a řešení dlouhodobých problémů, tzv. „kostlivců ve skříni“.*

Na začátku je vždy důležité si se všemi potenciálními účastníky vyjasnit, jakou formou bude supervize probíhat, za jakých pravidel, v jakém rozsahu a jak se budou vybírat témata [\[1\]](#).

Základní formy supervize jsou:

- *individuální: pro učitele, ředitele, zástupce, výchovného poradce, metodika prevence,*
- *skupinová: pro určenou skupinu učitelů – pro začínající učitele, třídní učitele, širší tým vedení školy.*

Supervize se zaměřuje na:

- *fungování určitého týmu a vztahy v něm,*
- *konkrétní případy, situace (kazuistiky).*

Supervizor většinou nechodí do třídy, ale schází se s učitelem nebo učiteli v domluveném čase buď v prostorách školy (konzultační místnost, prázdná třída, kabinet...), nebo na pracovišti supervizora.

Supervize v českém školství není pravděpodobně nijak zásadně rozšířený prostředek dalšího rozvoje pedagogů. Pletu se?

Nepletete. Co se však mění, je postoj MŠMT, což dokladuje skutečnost, že supervize (jako balíček 30 hodin týmové a individuální supervize) si mohou mateřské školy objednávat v rámci tzv. šablon. Také NPI ČR nabídlo v posledních letech školám možnost vyzkoušet si případové supervize, a mnoho desítek škol této možnosti využilo.

Jak souvisí supervize a společné vzdělávání?

Myslím, že spolu souvisí zcela zásadně. Větší počet dětí, které mají různé potřeby a potřebují různé způsoby komunikace i individuálně vytvářené metody a postupy učitelské práce, kladou na učitele zvýšené nároky. Supervize je pomáhá učitelům lépe zvládat. Týmová supervize mimo jiné zároveň „učí“ učitele, jak pracovat s vlastními různými přístupy. V neposlední řadě účastníci díky supervizi získají jiný náhled na děti ve třídě, na své vztahy k nim i na metody a postupy, které uplatňují. Mohou reflektovat, jaké přístupy a metody jsou efektivnější než jiné a proč, a díky tomu mohou cíleněji plánovat.

Máte nějaké konkrétní příklady toho, jak supervize pomohla učitelům zvládat nároky společného vzdělávání?

Z poslední doby mě napadá zkušenost začínajících učitelů z jedné velké školy, kteří se účastnili skupinových supervizi. Dovolím si citovat ze závěrečného dotazníku:

„Supervize mě vždy velmi uklidnila a přiměla přemýšlet nad různými aktivitami a

postupy řešení problémů atd. Několik jsem jich s dětmi vyzkoušela.“

Nebo:

„Častěji jsem se zamýšlela nad svým vlivem na děti a hodnotila zpětně svůj způsob výuky. Snažila jsem se více porozumět chlapcům a dát jim prostor pro vybití jejich energie. A taky mi to pomohlo lépe organizovat výuku a řešit konflikty se žáky“.

V jedné soukromé základní škole učitelé při týmové a kazuistické práci často řeší problematické chování konkrétních dětí, především na druhém stupni. Často zpracovávanými tématy jsou moc a bezmoc, a to jak z hlediska učitelů, tak z hlediska dětí, důslednost či nedůslednost, pravidla a zacházení s nimi. Supervize jim pomohla pochopit některé možné skryté potřeby a motivy těchto dětí, ale i učitelů samotných, a pomáhala jim díky tomu hledat efektivnější způsoby komunikace. Zároveň pomáhala vytvářet celoškolní pravidla a postupy. Nemohu říct, že supervize pomohly k dosažení ideálního stavu, ale díky práci učitelů při těchto supervizích se plno věcí vyjasnilo.

Co by si naopak učitelé od supervize slibovat neměli?

Neměli by čekat přednášku, vzdělávací seminář ani workshop. Dále by neměli očekávat psychoterapii. Supervize se může dotýkat i osobních témat, ale vždy v souvislosti s prací. Někdy by si účastníci přáli, aby supervizor pomohl dosáhnout změn, které závisejí na vedení školy. To však není v kompetenci supervizora. A nakonec není supervize ani mentoring a koučování. Koučování i mentoring se více soustředí na rozvoj a cíle v oblasti dovedností, zatímco supervize se více soustředí na celkové (sebe)prožívání, pochopení a postoje pedagoga.

Čistě prakticky, budu-li učitel a budu mít o supervizi zájem, co pro to mohu udělat? Jaké jsou možnosti, jichž mohou školy využívat?

Máte v zásadě několik možností:

- Oslovíte konkrétního supervizora. Buď někoho znáte, nebo na něj dostanete doporučení od jiného učitele, sociálních pracovníků atp., což je velmi častý způsob.
- Vyhledáte supervizora v seznamech [Českého institutu pro supervizi ČIS](#). Můžete jim přímo poslat žádost, aby ji rozeslali všem svým členům. Mnoha institucím se díky tomu daří supervizora najít.
- Kontaktujete vzdělávací organizace, které se supervizory spolupracují. Konkrétně mohou doporučit např. [Step by step ČR](#).
- Oslovíte NPI ČR, který realizoval již zmíněnou možnost „ochutnávek“ supervizí.



Zdroj: archiv Michala Vybírala

Michal Vybíral

Původně pracoval jako učitel 1. stupně, dále učil na základní umělecké škole a v dětském diagnostickém ústavu dramatickou výchovu. Posledních 10 let pracuje jako psychoterapeut, supervizor a lektor v oblasti zvládání konfliktů a práce s agresí. Dále pracuje v [LOMu](#) (Liga otevřených mužů), především jako lektor rozvojových skupin pro muže, otce a syny, a vzdělávacích workshopů zaměřených na práci s agresí dětí. Žije v Plzni, má jednu ženu a tři děti. Ve volném čase se věnuje moderování i vystupování ve [slam poetry](#).

Kontakt: michal.vybiral@ilom.cz

Přečtěte si [celý rozhovor s Michalem Vybíralem!](#)

Zdroje

[1] Hawkins, Peter a Shohet, Robin. *Supervize v pomáhajících profesích*, vydání druhé. Praha: Portál, 2016. s. 63–67.

10. Jak bojovat proti stresu a být spokojeným pedagogem

Stres na pracovišti trápí mnoho pedagogů, aniž by o tom leckdy sami věděli. S naší sadou otázek a tipů zjistíte, jestli vás také ohrožuje, a jak proti stresu účinně zabojujete.



Ilustrační foto | FOTO: APIV B

Mnoho věcí, jak v životě, tak na pracovišti, změnit nemůžete. Existuje však mnoho oblastí, na kterých můžete pracovat, a aktivně tak přispívat k vlastní spokojenosti. Spokojenost je vlastně zážitková dimenze, která se dá vyjádřit škálou mezi dvěma protiklady – spokojenost a nespokojenost ^[2]. Velký význam pro pracovní spokojenost učitelů má předcházení stresu. Tudy vede cesta k tomu, jak se na škále spokojenost-nespokojenost neustále přibližovat k pólu „spokojenost“.

[Přejít na test](#)

Pokud jste na většinu otázek odpověděli „ano“, pak jste patrně ohroženi stresem. Slovy A. Millera, amerického dramatika a esejisty: můžeme získat sílu, abychom změnili věci, které změnit můžeme; trpělivost, abychom snášeli věci, které změnit nemůžeme, a moudrost, abychom obojí od sebe odlišili. Naše postoje jsou modifikovatelné, můžeme je měnit. Co konkrétně tedy můžete ovlivnit a snížit tak riziko stresu? Zkuste se řídit následujícím:

1. Netlačte na výkon. Není pravda, že člověk, který je výkonnější, kvalitněji pracuje.
2. Nebuďte k sobě přehnaně kritičtí. Omezte kritiku, posilujte sebeúctu.
3. Pokud zaznamenáte pocit nedostatečného výkonu při vysokém nasazení, nevšímejte si ho, anebo při současném výskytu únavy přerušete činnost, pokud to jde. Věnujte dostatek času odpočinku. Nejprirozenějším odpočinkem je spánek.

4. Nesnažte se být nejlepší ve všem. Není možné toho dosáhnout. Všichni máme mnoho silných i slabých stránek. Na slabých můžete zapracovat a objevíte jistě i některé další silné stránky.
5. Nepodléhejte přílišné autocenzuře – nekontrolujte se neustále.
6. Zbavte se strachu, že byste mohli působit směšně. Nemějte strach, že se zesměšníte. Můžete se zesměšnit. Na vaší hodnotě se nic nezmění.
7. Některé úkoly přenášejte na druhé.
8. Zbavte se závislosti na názorech druhých. Máte právo být sami sebou. Možná jste zvědaví, co si o vás druzí myslí, ale není to pro váš život přece tak podstatné, abyste tomu vše podřídili.
9. Mějte vlastní názor, i když je odlišný od názorů většiny, aniž byste se báli následků. Nebojte se vyjádřit vlastní názor bez strachu, že se někomu znelíbíte.
10. Pečovat o druhé je dobré, vhodné a záslužné. Není však dobré pečovat o jiné více než o sebe. Člověk má mít rád druhé lidi stejně jako sám sebe. Ani více, ani méně.
11. Vyjádřete negativní pocity, pokud usoudíte, že jsou oprávněné. Nepotlačujte negativní pocity ze strachu. Nepotlačujte je ani ve snaze zalíbit se druhým.
12. Nepodceňujte se. Nemějte strach, že nikdy nebudete tak dobří jako jiní. S druhými lidmi vůbec není vhodné se srovnávat. Všichni jsme jedineční, každý má jinou „startovní čáru“.
13. Nepodrobujte vlastní úsudky tvrdé kritice. Naše vlastní úsudky jsou vždy hodnotné.
14. Řešte některé problémy „selským rozumem“.
15. Naučte se přijímat pochvalu. Pokud vás někdo chválí, asi ví proč. Jistě to nebude zase tak často, lidé chválou druhých lidí šetří. Vaše případné rozpaky v tomto ohledu nejsou na místě.
16. Relaxujte. Meditujte, odpočívejte, dopřávejte si dostatek spánku.
17. Mějte s okolím urovnané vztahy. Zbavte se neústupných hádek a sporů. S okolím komunikujte vždy pozitivně, i když chcete sdělit něco nepříjemného.
18. Vedťe sami se sebou konstruktivní, ne sebepoškozující vnitřní monolog.
19. Ujasněte si vlastní hodnotový žebříček. Sepište si, co je pro vás nejdůležitější. Položky v seznamu uspořádejte sestupně (od nejdůležitější).
20. Naučte se hospodařit s tím, co je objektivně pro všechny lidi nejcennější – s časem.
21. Pobývejte v přírodě. Chodte na vycházky, na výlety, pohybujte se a dýchejte čistý vzduch. Těšte se rozhledem z vyhlídek a ze všeho krásného kolem sebe.
22. Obklopujte se krásnými lidmi. Pokud vás někdo sráží, škodí, přerušuje s ním veškeré kontakty.
23. Jezte vyváženou a pestrou stravu. Vyhybejte se konzumování alkoholu a drog zejména v době, kdy jste ve stresu. Tehdy hrozí větší riziko závislosti. Mějte se na pozoru před veškerou závislostí – na práci, na lidech, na věcech.
24. Pěstujte ve svém volném čase koníčky, zájmy a záliby.
25. Nebudte pro okolí pasivní. Aktivně do něj zasahujte. Uspořádejte věci kolem sebe tak, aby vás pohled na ně těšil. Netrpte pasivně důsledky. Aktivně ovlivňujte prostředí a celé své okolí. Nebojte se ani radikálních změn. Plánujte, zejména tehdy, když cítíte bezmoc a beznaděj.
26. Nebojte se požádat o pomoc.
27. Věnujte se zábavě. Pěstujte smysl pro humor. Využijte toho, že smích je nakažlivý. Pokud se na vás žáci (nebo kolegové) mračí, vy se usmívejte. Nejen proto, že vás to nic nestojí a hodně lidí to „naštve“, ale právě proto, že i vy je můžete nakazit. Konečně si osvojíte vlastní osobní naladění. Občas se nezapomeňte usmát sami na sebe. Mějte se rádi. Bylo prokázáno, že velice sobečtí lidé, trpící vlastní pýchou, mají špatný vztah sami k sobě. Nemají se rádi. V důsledku tudíž nemohou mít dobré vztahy ani s ostatními lidmi. Přijetí sama sebe není nekritická sebeláska.

Za nějaký čas si vypracujete proti stresovým faktorům určitou odolnost. Zhodnocovat svoje počínání můžete každý večer ještě před tím, než na vás padne únava. Ke každé položce si poznamenejte, jak se vám daří ji naplnit. Označte si například ty, které jste si osvojili. Postupem času by mělo značek pochopitelně přibývat. Tomuto osobnostnímu nastavení – odolnosti – se říká hardiness ^[1].

Pro další informace vyhledejte Inventář hardiness autora K. Paulíka^[2]. Inventář obsahuje 50 položek, na které odpovídáte přiřazením bodů ze čtyřbodové škály (0 znamená, že položka není pravdivá, není to tak, 1 znamená, že na tom asi část pravdy je, 2 znamená, že je na daném výroku hodně pravdy, a 3 znamená, že je to přesně tak, přesně to souhlasí). Škálu najdete v monografii Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů.

Literatura:

[1] KUPKA, M. (2012). *Syndrom vyhoření*. Valašské Meziříčí: OA a VOŠ, s. 13.

[2] PAULÍK, K. (1999). *Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů*. Ostrava: Universitas Ostraviensis, 133-135.

Interaktivní test:



11. VIDEO: Vedení základní školy musí o své pedagogy pečovat a rozvíjet je

Dobrý učitel je spokojený učitel. Vedení základní školy by se tak mělo systematicky snažit o svůj pedagogický sbor pečovat, podporovat ho v rozvoji, sdílet s ním fungující postupy a dělat všechno pro to, aby se u zaměstnanců předešlo vyhoření. Dobrou praxi na Základní a mateřské škole Lyčkově náměstí v Praze popisuje ve videu zástupkyně ředitele Lenka Pechátová.



 [Přehrát video](#)

00:31 Učitel si sám vybírá, jak a kam se profesně vydá. Vedení školy má být jeho průvodcem a podporovatelem, říká zástupkyně ředitele Lenka Pechátová.

01:56 Jak probíhá začlenění nového učitele do pedagogického sboru? Základem je solidarita, vzájemná pomoc kolegů, důraz na proces zlepšování, nikoliv na hledání chyb, což musí ovšem vycházet i z přístupu vedení.

04:02 Adaptační proces u začínajícího učitele: Součástí je i vzájemná kolegiální hospitace nebo hospitace ze strany vedení. Nový učitel se navíc může přijít kdykoliv podívat na individuální hodiny svého žáka se SVP ve školním poradenském pracovišti. Vzhledem k široké nabídce kolegiálních hospitací škola nepotřebuje přímo zřizovat funkci uvádějícího učitele.

05:51 U hospitace nemá jít o kontrolu učitelů, ale spíše o sdílení zkušeností a pomoc. Učitelé mají možnost určit si sami termín a na jaký aspekt procesu výuky má být hospitace zaměřena. Důležitá je individuální zpětná vazba od vedení.

08:50 Proces adaptace je třeba pro každého učitele nastavovat individuálně, musí se mu dát čas zvyknout si na nové prostředí.

09:40 Jak předcházet u učitelů syndromu vyhoření a jak jej případně řešit? Pomáhá mimo jiné supervize, podpora od vedení, otevřená komunikace i možnosti dalšího vzdělávání.

10:23 Pokud vedení u učitele zaznamená příznaky syndromu vyhoření, je dobré si o tom citlivě pohovořit, popsat situaci, vyhnout se hodnocení a nálepkování. Pomoc v takové chvíli může neplacené volno nebo snížení úvazku.

11:42 Je důležité si určit, kdo bude z vedení školy systematicky pečovat o zaměstnance.

12:16 Vzdělání v koučinku a mentoringu může pro vedení školy představovat výraznou pomoc při

podpoře a metodickém vedení učitelů.

12:47 Vedení školy by mělo pěstovat klima zaměřené na důvěru a pozitivní myšlení. Zveličování chyb, strach a kontrola nejsou síly, které by něco posouvaly a tvořily. Učitel, který se obává přiznat chybu, se ocitá ve stresu.



12. Pro rozvoj školy je zásadní dobrý vztah se zřizovatelem, říká ředitelka školy Bohuslava Reynka Věra Lacinová Vítková

V našem rozhovoru s ředitelkou Základní a mateřské školy Bohuslava Reynka v Lípě se dozvíte, co si myslí o alternativním vzdělávání a jaké by udělala změny ve školství.



Základní a mateřská škola Bohuslava Reynka v Lípě | FOTO: Archiv Věry Lacinové Vítkové

Lípa je obec usazená v překrásné krajině pár kilometrů na jihozápad od Havlíčkova Brodu. V současnosti v ní žije kolem 1 200 obyvatel. Pokud na silnici mezi Jihlavou a Havlíčkovým Brodem zabočíte ve Svatém Kříži, mezi Lípou a Svatým Křížem je vesnička Petrkov. V jejím nejkrásnějším stavení – záměčku – žil význačný český básník a grafik Bohuslav Reynek, po němž je škola v Lípě pojmenována.

Základní a mateřská škola Bohuslava Reynka v Lípě se nachází ve velkém a kompaktním areálu, který se v současnosti nadále vylepšuje a zvětšuje. Člověk by ani nečekal v poměrně neveliké obci tak vysoké počty předškolních (92) a školních (215) dětí.

Ředitelka školy **Mgr. Věra Lacinová Vítková** během rozhovoru několikrát zmínila roli komunity v rámci celé instituce, přičemž už děti ve školce jsou od malička přivykány na komunitní život například pravidelnou účastí v komunitním kruhu. Ředitelka není příkloněná žádnému konkrétnímu

alternativnímu pedagogickému systému, spíše selektuje a vybírá ty, které považuje za přínosné, a zavádí je do života školky a školy.

Jaká byla vaše cesta do školství? Už jako malá dívka jste chtěla být učitelkou?

Moje cesta k učitelské profesi (nyní již 25 let) byla prostě náhoda. Sen o medicíně se kvůli rodinné situaci rozplynul, tak jsem nějaký čas po absolvování karlovarského gymnázia pracovala ve světě informačních technologií. Po čase, protože v rodině jsme měli několik učitelů, jsem byla požádána, ať jdu na „chvilu učit“ – jako výpomoc především kvůli nedostatku vyučujících matematiky.

Matematiku jsem zbožňovala už jako dítě, dokonce jsem absolvovala svůj 2. stupeň v matematicko-fyzikální třídě, což byla v té době alternativa víceletých gymnázií. Po dvou letech ve školství bez kvalifikace jsem zjistila, že to je pro mě nejen obrovská výzva, ale také obrovská radost ve chvíli, kdy vám dítě řekne – „aha“. Dovedete-li ho cestou náznaků k pochopení, tak víte, že si vědomost nebo dovednost odnese do života.

Tak jsem nakonec dálkově s neutuchající láskou k matematice vystudovala 1. stupeň na pedagogické fakultě v Plzni (v té době nebyla možnost vystudovat obor matematika dálkově) a získala jsem tak ještě větší možnosti.

Prošla jste si i pracovní zkušeností školní inspektorky. Je to pro eventuálního ředitele školy dobrá zkušenost – doporučila byste ji případně tomu, kdo výhledově uvažuje o pozici ředitele školy?

Je to jako s tou otázkou o slepici a vejci – není na ni jednoznačná odpověď. Vstupovala jsem na pozici inspektora jako řadový učitel. Měla jsem možnost sledovat a hodnotit nejen práci učitelů, ale také velice náročnou pedagogickou, a hlavně manažerskou práci ředitelů. První dva roky u České školní inspekce jsem se více zaměřovala na metodickou práci učitelů a celkovou atmosféru navštívených škol. Kolegové inspektoři se zkušenostmi s vedením školy mě postupně zasvěcovali i do hodnocení práce ředitele, toho jsem na začátku nebyla schopná.

Měla jsem možnost setkat se během inspekční činnosti s řediteli mnoha základních škol. Jejich práce (skvělá, dobrá i ta horší) mě obrovsky obohatila a usnadnila mi pozdější nástup do funkce ředitele.

Kdo jde do funkce ředitele školy z pozice řadového učitele, zpočátku netuší, co všechno může ukazovat, kolik odpovědnosti má za finance, a především za bezpečnost dětí i zaměstnanců. Tíha odpovědnosti pak nemusí být na začátku funkčního období tak drtivá.

Ve školce a posléze i ve výuce na prvním stupni základní školy používáte v Lípě kromě jiného dílčí prvky programu



Začít spolu. Osvědčilo se to, že si děti přenášejí určité návyky z mateřské do základní školy?

Největšího rozdílu mezi běžnou první třídou a našimi prvňáky by si nejvíce všiml učitel 1. stupně s možností porovnání především prvních dvou měsíců ve škole. Tak jak jsem si toho všimla já po nástupu do funkce. Naším učitelům a rodičům už to přijde jako samozřejmost.

Představte si, že začnete nově pracovat s prvňáčky a máte hotový kolektiv dětí, které se vám každý den ráno uvelebí v kroužku, pozdraví se navzájem, popovídají si. Navíc je takový kolektiv připravený na přirozené přijetí dětí i z jiného prostředí. Ranní komunitní kruhy vám dají prostor pro naplánování vyučovacího dne, které děti respektují, a začlenění především témat z prvouky a nácvik komunikačních dovedností do výuky spontánně. Nectíte zcela rozvrh? Vadí to na 1. stupni? Je to prostě přirozené a děti to baví.

Kromě komunitního kruhu, jako ideálního výchovného i vzdělávacího nástroje, dává program Začít spolu v naší mateřské škole do vínku budoucím prvňáčkům dovednosti, jako jsou samostatnost při práci a rozhodování, udržení pozornosti více než 20 minut v kuse, zodpovědnost za odvedenou práci, schopnost pomoci spolužákům a schopnost říct si o pomoc. To vše je pro učitele v 1. ročníku nedocenitelné.

Používáte i jiné prvky ostatních moderních či řekněme alternativních pedagogických systémů?

Nejsem zastánce slova „moderní“ ani ve vztahu k pedagogickým systémům, ani ve vztahu k metodám. (Nejen) děti potřebují názor, tak tedy napnu všechny síly a neřeším, zda pomůckou je moderní krabička s dílky zlomků, stará žehlička, na které předvedu stupnici tvrdosti, nebo pomůcka z „Montessori kuchyně“ s životním cyklem motýla.

(Nejen) děti potřebují plánování a logický systém se správnou dávkou nových poznatků, jejich procvičování, opakování a začlenění do předchozích. Je na učiteli, jak toho dosáhne, a když si k tomu vybere prvky Daltonského plánu, určitě bude mít úspěch. Takže odpověď zní - ano.

Někdy je učení obyčejný dril a myslím, že každý řidič si jistě vzpomene na svou přípravu na testy z pravidel silničního provozu - násobilka se od toho moc neliší, taky ji potřebujete na celý život a musíme si ji nějak zautomatizovat, jako značky.

Vždy pro mě byla, je a bude důležitá účelnost metod ve vztahu k učebnímu cíli za splnění určitých podmínek. Jak už jsem se zmínila - provést dítě takovou cestou, na jejímž konci je „aha“. Často o tom s kolegy diskutujeme, předáváme si zkušenosti, nápady a co kde objevíme. Pokud se někomu z nás něco osvědčí, pošle to dál.

Jaký je podíl školy na kulturním životě Lípy?

Bylo by opravdu smutné, kdyby se vesnická škola na kulturním životě v dané obci nepodílela. Aktivita mateřské školy (dny maminek, tatínků, babiček a dědečků, besídky, semináře...), aktivity základní školy (besedy, jarmark, ekologické akce, sportovní akce, výstavy...) a nakonec aktivity celoškolní

(školní akademie, školní ples, dny otevřených dveří, Den Bohuslava Reynka s tvořivými dílnami...) se staly tradicí a věřím, že přispěly obci k získání titulu Vesnice roku Kraje Vysočina.

Nelze stanovit procentuální podíl naší školy na kulturním životě obce. Pro nás je důležité, že to, co děláme, oceňuje rodičovská i širší veřejnost, baví to naše děti a v rámci těchto aktivit spontánně získávají dovednosti dané vzdělávacím programem.

Jak vidíte budoucnost školy v Lípě?

Za svou inspekční dráhu jsem viděla řadu škol, kterým v rozvoji bránil nedobrý vztah se zřizovatelem. V tomto směru vděčí škola za mnohé bývalému dlouholetému řediteli panu PaedDr. Antonínu Geržovi, který nejenže trvale usiloval o zlepšování materiálních podmínek a modernizaci školy, ale zároveň úzce spolupracoval se zastupiteli obce. Snažím se v tomto duchu pokračovat a je úžasné, jak všichni zastupitelé v čele s panem starostou Ing. Jiřím Kuncem podporují školu a mnohdy jí i ve svém volném čase pomáhají. Právě z tohoto důvodu vidím budoucnost naší školy pozitivně.

Jsme sice vesnickou školou, ale jsme schopni dětem z Lípy i okolních obcí zajistit v atmosféře klidu a bezpečí vzdělání na vysoké úrovni. Asi není náhoda, že k zápisu do naší školy přicházejí i děti, které nejsou z našeho spádového obvodu.

Co byste ráda změnila v českém školství, pokud byste mohla?

Přestože moje názory budou znít radikálně, nejsem pro změnu systému. Z mého pohledu by stačilo pár drobností, které by naše školství posunuly k lepšímu a eliminovaly by problémy, se kterými se potýkáme.

1. Zájemci o studium na pedagogických fakultách by měli procházet psychologickými testy. Testy sice neodhalí vše, ale není nic horšího, než když člověk, který dlouhodobě ovlivňuje život dítěte, je nespravedlivý, bez schopnosti empatie, léčí si své frustrace a chybí mu smysl pro humor.
2. Pedagogické fakulty by měly přehodnotit význam předmětů, které zařazují do studia. Často se setkávám se studenty s žádnými nebo velmi malými pedagogickými zkušenostmi – chybí jim dovednosti v didaktice, metodách a ve formách práce adekvátních pro výuku určité věkové skupiny dětí. Stejně tak by bylo žádoucí, aby studenti už od 2. nebo 3. ročníku pedagogických fakult trávili více času ve školách na praxi, ideálně jako školní asistenti. Tím se dostávám k třetímu bodu.
3. Vzhledem k finanční zátěži, kterou pro systém znamenalo spuštění vyhlášky č. 27/2016 (tzv. inkluze), je na zvážení, zda by systém spolupráce studentů pedagogických fakult coby školních asistentů nepomohl snížit potřebu relativně drahých pedagogických intervencí. Zároveň by ulevil učitelům, kteří se ve třídách potýkají s náročností plynoucí z individualit jednotlivých dětí. Přípravy na výuku v takovéto třídě a organizace práce při výuce samotné jsou náročné.
4. Jsem pro změnu způsobu hodnocení výsledků vzdělávání. Uměla bych si představit do 2. až 3. ročníku (my máme do 2. ročníku) slovní hodnocení, které místo známek říká rodičům, co se vlastně jejich dítě za dané období naučilo a na jaké úrovni zvládlo určitou dovednost, včetně doporučení k dalšímu rozvoji. Od dalších ročníků bych preferovala standardizované testy v hlavních předmětech. Eliminovalo by se několik negativních skutečností souvisejících se známkováním: subjektivnost ze strany učitele, časová zátěž průběžných prověrek a zkoušení, vzájemné porovnávání známek mezi dětmi (a mnohdy i rodiči) a neporovnatelnost

známek/hodnocení mezi jednotlivými školami. Standardizované hodnocení (ideálně čtvrtletní a pololetní) by mírně usměrnilo naplňování ŠVP mezi školami, čímž by se usnadnil přechod dítěte z jedné školy na druhou, a zároveň by to dalo vzdělávání jiný ráz – učitel by se dostal konečně do role, která by mu měla být vlastní, do role průvodce vzděláním dětí. Jejich úspěch by byl jeho vizitkou (samozřejmě vždy podle individuálních možností dítěte).

Chtěla byste něco vzkázat absolventům učitelství nastupujícím do současného školství?

Každému bych přála vagón optimismu, empatie a humoru, schopnost vrátit se do svých školních let. Aby absolventi nedělali stejné chyby, které se jim jako dětem ze strany učitelů děly a nelíbily.

Děti nejsou nepopsané knihy, každé z nich je osobnost se svými klady, zápory, touhami a starostmi. Téměř vždycky je na nich vidět, co si myslí, prožívají, co je trápí. Je na nás – na učitelích –, abychom v nich uměli číst a doplnili jejich stránky tím, co budou v životě potřebovat.



13. Potřebujete pomoci se společným vzděláváním? Poradí vám koordinátor inkluze

Se začleňováním dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do škol může učitelům pomoci například koordinátor inkluze. Jakou podporu přesně nabízí, vysvětluje v rozhovoru Vladimír Foist, expert na oblast společného vzdělávání.



Ilustrační foto | FOTO: APIV B

Pro úspěšné začlenění dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) do škol, je třeba týmové spolupráce a zájmu všech zúčastněných stran. Proces může usnadnit také koordinátor inkluze, který nabízí podporu učitelům, vedení školy i rodinám. O tom, jakou pomoc koordinátor přesně poskytuje a co nejčastěji řeší, promluvil v rozhovoru Vladimír Foist, expert na oblast společného vzdělávání.

Co přesně znamená a obnáší role koordinátora inkluze ve škole?

Inkluzivní přístup klade zvýšené nároky na organizaci a management školy. Poskytování komplexní podpory žákům se speciálními vzdělávacími potřebami vyžaduje týmovou práci, která se neobejde bez zapojení specializovaných pozic. V ideálním případě spolupracují tito odborníci v rámci školního poradenského pracoviště. Koordinátor inkluze hraje jednu z klíčových rolí v takovém týmu a na školách.

Ne každá škola má možnost vytvořit školní poradenské pracoviště v tzv. rozšířené variantě, kdy zde kromě výchovného poradce a školního metodika prevence působí ještě školní psycholog, školní speciální pedagog a další odborníci. V podobných případech se koordinátor inkluze stává součástí managementu školy a představuje mnohdy jedinou účinnou pomoc pro vedení školy i samotné pedagogy při realizaci konkrétních proinkluzivních opatření.

Jak může takový koordinátor pomoci učitelům v jejich práci?

Vzhledem k tomu, že se jedná o pedagoga – nikoli o externistu – znalého prostředí školy, může učitelům pomoci v účinném nastavení podpory, ale třeba také v komunikaci s rodiči. Koordinuje přípravu, vlastní realizaci i hodnocení plánů individuální podpory i individuálních vzdělávacích plánů pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami tak, aby stanovené cíle skutečně maximální měrou rozvíjely potenciál každého dítěte. Přináší nové přístupy, vyhledává zdroje informací, poskytuje poradenskou pomoc, je nositelem pozitivního přístupu k inkluzi.

Činnost koordinátora by měla být „šita na míru“ každé škole a reflektovat konkrétní možnosti i zapojení ostatních aktérů. Příkladem konkrétní náplně práce může být následující schéma, které lze rozvinout do konkrétní podoby:

Koordinace společného vzdělávání žáků se SVP:

- zajištění a vyhodnocování podpůrných opatření,
- zajištění komunikace mezi aktéry škola – žák nebo rodič – školské poradenské zařízení,
- zajištění komunikace problematiky v rámci pedagogického týmu,
- organizační a administrativní zajištění (vedení záznamů z jednání, vedení kompletního přehledu o žácích se SVP, kontrola termínů a platnosti vyšetření atd.).

Další osvědčenou možností využití koordinátora ve škole je zaměření se na spolupráci mezi asistenty pedagoga v rámci týmu, na posílení efektivních vztahů mezi asistenty a učiteli. Pravidelné pracovní schůzky koordinátora a asistentů pedagoga vedou ke sdílení informací, k týmovému řešení problémů, včetně usnadnění administrativních procesů, i k účinnější organizaci podpory.

Co naopak potřebuje koordinátor od učitelů, aby spolupráce probíhala ku prospěchu všech?

Úspěch společného vzdělávání závisí především na týmové práci, osobnosti učitelů a účinné komunikaci s místní rodičovskou komunitou. Koordinátor inkluze může ze své pozice výrazně ovlivnit celkové nastavení a klima školy, ale jeho činnost nemůže být jednostranná. Od učitelů očekává především včasné poskytování podstatných informací týkajících se žáků se SVP, aktivní účast na tvorbě individuálních plánů a spolehlivé plnění stanovených termínů, součinnost při jednání s rodiči. Od vedení školy zase dostatek prostoru a podpory k vykonávání vlastní činnosti.

Bude koordinátor na každé škole? Na kom to případně závisí?

Doufám, že nastane doba, kdy školy budou mít dostatečné podpůrné zajištění k realizaci kvalitního vzdělávání. To se netýká pouze koordinátorů inkluze, ale třeba terénních sociálních pracovníků,



školních asistentů, rodičovských koordinátorů nebo poradců profesního rozvoje. Potřeba podobných pozic ukazují i zkušenosti ze zahraničí. Bohužel, v našem systému jsou tyto posty stále podhodnocovány, což vede mimo jiné k přenášení souvisejících specifických úkonů na pedagogy a vedení škol, kterým narůstá neúměrná administrativní zátěž.

Většina výše uvedených pozic je v současné době řešena projektově, což má sice celou řadu negativ – zejména se jedná o udržitelnost, nejistotu pracovních pozic či již zmíněnou administrativní zátěž –, ale na druhou stranu nám projekty dávají šanci potřebné pozice otestovat, funkčně nastavit a odůvodnit jejich potřebnost v systému. Jestli se podaří prosadit pozici koordinátora napevno do systému pedagogických specializací, to závisí do velké míry na sílící poptávce škol.

Co by měl takový koordinátor splňovat, aby mohl svou roli dobře naplnit?

Ideálním koordinátorem inkluze je pedagogický pracovník školy (učitel, speciální pedagog, školní psycholog), který se zajímá o problematiku vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a je ochoten v tomto směru na sobě pracovat. Kromě problematiky žáků se SVP by měl mít organizační a komunikační schopnosti, rovněž by měl být připraven zvládat související administrativu.

Jaké obtíže bude koordinátor s učiteli a vedením školy pravděpodobně nejčastěji řešit?

Podle vlastních zkušeností mohu říci, že koordinátora inkluze dokáže potrápit nespolupracující učitel, který nekomunikuje, nedodrжуje stanovené termíny, odmítá nabízenou pomoc nebo ignoruje snahy a doporučení. Zde bych rád zdůraznil, že úloha koordinátora nespočívá v tom, že vypracovává individuální plány za učitele, ale je nápomocen při tvorbě, pomáhá hledat řešení a celý proces zajišťuje organizačně. Někdy je zase velmi obtížné navázat kontakt s rodinami a přimět rodiče k efektivní spolupráci. Ze strany vedení může práci koordinátora komplikovat nedostatek zájmu a podpory.

Pokud sám koordinátor narazí na obtíže, na koho se může obrátit o odbornou radu a pomoc?

V první řadě by měl mít koordinátor oporu ve vedení školy nebo v týmu školního poradenského pracoviště. V rámci své pozice má silného partnera i ve školském poradenském zařízení. Mezi koordinátory velmi dobře funguje kolegiální podpora, určitě by se měl zajímat a navázat kontakt s kolegy koordinátory z ostatních škol a také využít možnosti, které nabízí neziskový sektor a systémové projekty zaměřené na inkluzivní vzdělávání.

Mgr. Vladimír Foist





Prosazování myšlenek společného vzdělávání se věnuje ve své praxi od roku 2003. První zkušenosti získal na základní škole v Chotěšově na Plzeňsku, kde působil ve vedení školy pět let. Od návratu do rodného kraje v roce 2008 usiloval jako ředitel o vytvoření inkluzivní školy v pohraničním městě Poběžovice.

Na své cestě čerpal nejen z domácích zdrojů, kdy spolupracoval s Českou odbornou společností pro inkluzivní vzdělávání, s Nadací Open Society Fund Praha, s Agenturou pro sociální začleňování, s organizací Člověk v tísni, Ligou lidských práv nebo s Univerzitou Palackého v Olomouci a Univerzitou Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, ale inspiraci hledá i v zahraničí. Absolvoval několik mezinárodních projektů, stáže na Babington Community College v anglickém Leicesteru, v Londýně na Berrymede Junior School, ve finském Rovaniemi, účastnil se i projektu AMO v Bělorusku. Jako tandemový učitel pracoval v celodenním programu Doktor-Eisenbarth-Schule v bavorském Oberviechtachu.

Působil jako expert Odboru (Agentury) pro sociální začleňování při Úřadu vlády ČR, kde se věnoval především realizaci systémového projektu „Inkluzivní a kvalitní vzdělávání v územích se sociálně vyloučenými lokalitami“. Zde uplatňoval především své zkušenosti z ředitelské praxe. Aktuálně působí jako pedagog v Montessori - Schule v Schönthalu (Bavorsko).

Zdroj: Archiv Vladimíra Foista.

14. Mentoring nabízí učitelům pomoc s inkluzí i zlepšením dovedností

Mentoring může učitelům pomoci například zlepšit komunikaci, spolupracovat lépe s týmem nebo efektivně vést společné vzdělávání. Užitečný je všude tam, kde má pedagog zájem rozvíjet své schopnosti či znalosti. Jak přesně funguje, vysvětlila expertka Martina Chmelová.



Ilustrační foto | FOTO: APIV B

Zaučovali jste někdy novou kolegyni, nebo naopak nějaký pedagog zaučoval kdysi vás? Pak jste se – byť nevědomky – seznámili s principy mentoringu. Tedy prastarou metodou, při které znalý člověk předává své poznatky méně zkušenému jedinci. Jde o prapůvodní princip učení, který logicky velmi úzce souvisí se školou. Martina Chmelová, jež se profesionálně mentoringu věnuje, v rozhovoru vysvětlila, jakým způsobem z něj mohou učitelé těžit.

Jak byste vysvětlila mentoring jako metodu a její využitelnost ve školství?

Mentoring ve školství doplňuje klasické semináře o důležitou prožitkovou složku, a tím přesouvá a posiluje zodpovědnost za vlastní učení a zavádění získaných poznatků na samotného příjemce. Učitel sám s pomocí mentora řídí svou vnitřní motivaci, která je základem vnímání jeho vlastní úspěšnosti, a dává tak základ zdravému sebevědomí a v neposlední řadě slouží i jako nejlepší prevence syndromu vyhoření.

Výstupem je vyšší efektivita ve skutečném využívání získaných poznatků o více než 60 procent oproti cca 15 procentům efektivity klasických vzdělávacích seminářů. Mentoring je proces, při kterém zkušená osoba vede méně zkušenou a v jeho průběhu dochází k přirozenému učení příkladem.

Mentoring například zcela intuitivně vykonává většina zaměstnanců mateřských škol – například při nástupu nové učitelky:

V rámci kontraktu jsou stanoveny nejen zákonné úkony, ale také postup pro zaučení. Zároveň je pro to delegována odpovědná osoba, například kolegyně ve třídě.

V rámci zaučování jsou předávány konkrétní informace (co, kdo, jak, kde), zároveň je vytvářena průběžná zpětná vazba s korekcí a hodnocením (toto je výborné, dobré, toto příště jinak, jiným způsobem).

Dochází k hodnocení v časovém horizontu, jsou zadávány samostatné úkoly.

Mnohé prvky mentoringu znají ředitelky a ředitelé škol ze setkání vedoucích pracovníků, kde společně sdílejí, co a jak funguje. Přirozeným mentorem učitele zase bývá starší kolega... Omezuje se vlastně mentoring jen na mladé a méně zkušené kantory, nebo může fungovat i obráceně?

Mentor předává své zkušenosti, dovednosti, inspiraci. Může to být zaměstnanec školy jako třeba ředitel či učitel, v případě konkrétních řešených problémů ale i osoba z jiného zařízení nebo organizace. V praxi mateřské i základní školy nemusí být mentor nezbytně ten služebně nebo věkově starší, ale především ten, kdo má co předat ostatním. Může se jednat o kolegu ze stejné školy, nebo jiné.

V čem všem může mentoring učitelům pomoci a co by si od něj naopak slibovat neměli?

Základní podmínkou je, že mentorovaný (mentee) se chce učit, je otevřen k přijímání nových věcí. A že mentor ví, co, proč a jak uplatnit v praxi a dokáže srozumitelným způsobem tyto své znalosti a zkušenosti předat. Učitel má potřebu nejen získat informace, ale upevnit a zdokonalit své dovednosti v určité oblasti. Abychom to trochu strukturovali, mentoring je založen na:

- dobrovolnosti,
- vědomosti,
- respektu k individualitě,
- dlouhodobosti,
- přínosu pro obě strany.

Jen tehdy je možné vytvořit oboustranný vztah. Mentoring samotný může být zaměřen na:

- kariérní rozvoj;
- osobní podporu;



- podporu vytváření vzorů chování a postojů, jimiž je možno se inspirovat a o něž je možné usilovat;
- osvojení si některých technik a postupů přímo v praxi.

Je nutné si uvědomit, že mentor explicitně neradí. Ukazuje, jak případné problémy řešit nebo uplatňovat v praxi. Nejčastější potřeby vedení škol i učitelů v praxi, vhodné pro mentoringovou podporu, jsou následující:

- podpora řízení a manažerských dovedností (komunikace, práce v týmu, zpětná vazba, řešení konfliktů, komunikace s rodiči, řešení problémových situací atd.);
- osobní hodnocení zaměstnanců;
- stanovení, podpora a realizace osobního rozvoje;
- podpora týmové spolupráce v rámci třídy (komunikace, odpovědnost, kompetence atd.);
- osvojování si některých technik (práce s interaktivní tabulí, práce s dětmi se specifickými potřebami, komunikace s rodiči těchto dětí, time management, příprava pedagogické práce, podpora nácviku pedagogické reflexe, výběr a realizace dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, příprava individuálního kurikula, podpora individuálního přístupu, projektové učení atd.).

Jak je to vlastně s mentoringem v případě českých učitelů? Přece jen řada z nich není na podobný druh podpory zvyklá...

Ano, to je pravda. Nicméně je zajímavé, že tuto činnost velmi často vykonávají, aniž by ji tak nazývali. Při nástupu nové kolegyně, asistentky pedagoga a podobně. Tedy všude tam, kde potřebujeme novou osobu uvést velmi rychle do praxe.

Do učitelské práce zasáhla v roce 2016 novela školského zákona podporující společné vzdělávání. To s sebou samozřejmě nese řadu nových úkolů, potřebu reagovat na změnu podmínek přímo ve třídách a nacházet cestu k žákům se speciálními potřebami. Může s těmito úkoly mentoring nějak pomoci?

Mentoring může významně urychlit proces změny a samotné praktické ukotvení dovedností a kompetencí. To znamená, že dotyčná osoba využívající mentoring začne v praxi s podporou mentora rychle užívat to, s čím se setkala v teorii. Zkušená osoba předáním svých zkušeností ušetří čas, pomůže dotyčnému osvojit si, upevnit a prohloubit získané praktické dovednosti.

Seminář přináší informace a souvislosti, ale to je jen 20 procent toho, co učitel potřebuje. 80 procent je praxe, kterou každý učitel získává metodou pokus – omyl, tedy vlastním experimentem, kdy uvádí informace do praxe. Možná bych použití mentoringu přirovnala k tomu, když se učíte řídit auto. Zpočátku je nováček řidič (v našem případě začínající učitel, učitel osvojující si jakoukoliv novou metodu, přístup atd.) vylekaný, jeho pozornost je roztržena do mnoha oblastí. Pravidla silničního provozu a jejich naplňování (situace, značky), technika ovládání vozu (řazení, udržení

vozu na silnici) a sledování cesty a provozu (ostatní auta, silnice atd.) je zpočátku nad jeho možnosti a na mnoho věcí zapomíná. Řidič začátečník tedy dělá chyby.

Z chyb se však může dobře učit, pokud má podporu od někoho zkušeného. V ten okamžik se pozornost řidiče-nováčka začíná zklidňovat, přestává těkat, technicky začíná zvládat ovládání auta, cestu sleduje periferně, jízda začíná být plynulá a podobně. Jedná se tedy o praktický nácvik a prožitek. Teorie, praktický nácvik, opakování, upevňování. Jedná se o učící proces. Stejně tak pracuje mentoringový proces, který dotyčnému ukazuje možnosti a pomáhá mu upevňovat – náhledem a zkušeností – praktické postupy k řešení situací a změn.

Už několik let se pohybujete v českém školství a jste ve styku s učiteli. Co vidíte jako největší úskalí jejich práce v souvislosti s inkluzí a kdy byste jim doporučila mentoring zvážit?

Mentoring bych v každém případě doporučila k následujícímu:

- pro zvýšení komunikačních dovedností pedagoga, tedy aby dokázal o potřebách inkluze a jejich naplňování mluvit s dětmi, rodiči, kolegy;
- pro zlepšení týmové práce ve třídě;
- pro upevnění svého postoje k inkluzi, protože pokud sám pedagog není přesvědčen o tom, že inkluzivní vzdělávání je v současné době nezbytný trend a bere je jako nutné zlo, není možné naplňovat žádný z předchozích bodů.

Máte nějaké příklady dobré praxe, kdy učitelům mentoring pomohl právě v souvislosti se společným vzděláváním?

Ano. Podílela jsem se na podpoře komunikace s dětmi ve třídě při zařazení chlapce s kombinovaným postižením s dětskou mozkovou obrnou. Řešily se informace o postižení, možnostech a limitech chlapce, potřebách, nastavení spolupráce, komunikace s rodiči.

Jak je to s přenosem získaných zkušeností? Mohou se učitelé, kteří prošli mentoringem, stát mentory svých kolegů?

Ano, v praxi se to děje často. Učitel, který sám prošel mentoringovým procesem, má praktické a zažité zkušenosti. Pak předává příklady z praxe, ne teorii.

Pokud učitel o mentoringu uvažuje, co může udělat? Kam se obrátit, kde získat informace a prostředky?

Nejlepší je se nejdříve poohlédnout ve svém okolí. Znáte nějakého učitele, který vás zaujal svým přístupem? Výsledky? Dobře se vám s ním komunikuje? Může vám ho někdo doporučit?

Asi bych nejprve rozhodla síť na místní úrovni, v rámci porady ředitelů škol. Potom se dají využít

nejrůznější vzdělávací akce, kurzy, semináře. Finance, které mentoring bezesporu stojí, se dají získat dvojím způsobem: vlastní prostředky školy a dotační prostředky v rámci Operačního programu Věda, výzkum, vzdělávání (OP VVV), v rámci zjednodušených projektů, tzv. šablon pro MŠ a ZŠ. Konkrétně lze takové žádosti aplikovat na oblasti sdílení zkušeností pedagogů z různých škol prostřednictvím vzájemných návštěv (I/2.6 pro MŠ a II/2.10 pro ZŠ) nebo na vzájemnou spolupráci pedagogů (II/2.9 , pro ZŠ).



Mgr. Martina Chmelová

Působí jako koučka a terapeutka v Alfa Human Service, z. s., dlouhodobě podporuje pedagogické pracovníky předškolních a školních zařízení v oblasti upevňování psychické stability učitelů, efektivní komunikace, v oblasti stabilizace týmové práce. Pravidelně přispívá do časopisů „Poradce ředitelky mateřské školy“ a „Integrace a inkluze“, kde se věnuje primárně tématům podpory řídicích schopností a dovedností z pohledu rozvoje měkkých dovedností.

Kontakty: martina.chmelova@alfabet.cz

15. VIDEO: Vedení základní školy musí o své pedagogy pečovat a rozvíjet je

Dobrý učitel je spokojený učitel. Vedení základní školy by se tak mělo systematicky snažit o svůj pedagogický sbor pečovat, podporovat ho v rozvoji, sdílet s ním fungující postupy a dělat všechno pro to, aby se u zaměstnanců předešlo vyhoření. Dobrou praxi na Základní a mateřské škole Lyčkově náměstí v Praze popisuje ve videu zástupkyně ředitele Lenka Pechátová.



 [Přehrát video](#)

00:31 Učitel si sám vybírá, jak a kam se profesně vydá. Vedení školy má být jeho průvodcem a podporovatelem, říká zástupkyně ředitele Lenka Pechátová.

01:56 Jak probíhá začlenění nového učitele do pedagogického sboru? Základem je solidarita, vzájemná pomoc kolegů, důraz na proces zlepšování, nikoliv na hledání chyb, což musí ovšem vycházet i z přístupu vedení.

04:02 Adaptační proces u začínajícího učitele: Součástí je i vzájemná kolegiální hospitace nebo hospitace ze strany vedení. Nový učitel se navíc může přijít kdykoliv podívat na individuální hodiny svého žáka se SVP ve školním poradenském pracovišti. Vzhledem k široké nabídce kolegiálních hospitací škola nepotřebuje přímo zřizovat funkci uvádějícího učitele.

05:51 U hospitace nemá jít o kontrolu učitelů, ale spíše o sdílení zkušeností a pomoc. Učitelé mají možnost určit si sami termín a na jaký aspekt procesu výuky má být hospitace zaměřena. Důležitá je individuální zpětná vazba od vedení.

08:50 Proces adaptace je třeba pro každého učitele nastavovat individuálně, musí se mu dát čas zvyknout si na nové prostředí.

09:40 Jak předcházet u učitelů syndromu vyhoření a jak jej případně řešit? Pomáhá mimo jiné supervize, podpora od vedení, otevřená komunikace i možnosti dalšího vzdělávání.

10:23 Pokud vedení u učitele zaznamená příznaky syndromu vyhoření, je dobré si o tom citlivě pohovořit, popsat situaci, vyhnout se hodnocení a nálepkování. Pomoc v takové chvíli může neplacené volno nebo snížení úvazku.

11:42 Je důležité si určit, kdo bude z vedení školy systematicky pečovat o zaměstnance.

12:16 Vzdělání v koučinku a mentoringu může pro vedení školy představovat výraznou pomoc při

podpoře a metodickém vedení učitelů.

12:47 Vedení školy by mělo pěstovat klima zaměřené na důvěru a pozitivní myšlení. Zveličování chyb, strach a kontrola nejsou síly, které by něco posouvaly a tvořily. Učitel, který se obává přiznat chybu, se ocitá ve stresu.



16. Jak bojovat se stresem v práci? Zkuste těchto 5 strategií (II.)

Učitelská profese patří mezi nadprůměrně stresující. V letošním školním roce 2020/21 se učitelé navíc museli vypořádávat s nejrůznějšími nároky spojenými s distanční výukou žáků. Máme pro vás třídičný seriál s pozitivními strategiemi, díky kterým můžete lépe zvládat stres.



Ilustrační foto | FOTO: Pixabay

Seriál vás provede třináctidenním programem pozitivních strategií zvládání stresu. Dozvíte se, jak se můžete vyrovnat se stresem a také jak se vyhnout dlouhodobé frustraci, která přispívá k vyhoření a vyčerpání. [1] Postupně si osvojíte 13 strategií, jejichž součástí jsou praktická cvičení. Zjistíte, které strategie jsou pro vás nejprínosnější, a ty pak můžete využívat dlouhodobě. Do té doby, než danou obtíž dostatečně zmírníte nebo zcela vyřešíte.

V prvním dílu seriálu [Stres - jak se ho zbavit a neničit si zdraví](#) jsme prošli první čtyři pozitivní strategie zvládání stresu: **1. nadhled, 2. pozitivní sebepojetí, 3. odpoutání pozornosti a 4. vyhledávání pozitivních situací a stimulů.**

Ve druhém dílu se seznámíte s pěti dalšími strategiemi, které vám ušetří síly nutné na zvládání zátěžových situací a stresu s nimi spojeného:

5. Zaměření na cíl

6. Sebeovládání

7. Pozitivní vnitřní řeč

8. Vyhledání a přijetí sociální opory

9. Neplýtvání silami

Doporučení:

Vyhodnocení po ukončení 13týdenního programu:

- Do jaké míry se vám podařilo procházet jednotlivých 13 strategií?
- Do jaké míry vám byla cvičení nápomocná, tzn. jaké strategie se vám osobně osvědčily a rádi byste je do budoucna i nadále používali?

13týdenní program můžete realizovat podle potřeby jednorázově anebo i vícrát za sebou.

5. strategie: Zaměření na cíl

Když se zaměřujete na druhé a zkoumáte, kdo jak vypadá, jaké špatné vlastnosti má, je to, jako byste si při fotbalu hleděli jen ostatních hráčů, a ne míče. Tento přístup posiluje zaujatost a neprofesionalitu. Zkuste se soustředit na míč, jeho směr a cíl. Směřujte k vyřešení problému a získáte lepší tah na branku. Zkuste věcněji analyzovat situaci, neřešit druhé a jednat s cílem vyřešit problém.

Pokud máte za sebou nějakou konkrétní nepříjemnou a stresovou situaci, ujasněte si důvody, které k ní vedly. Zkuste si udělat plán, aby se situace neopakovala.

Příklad

Učitelka Karolína si často připadala jako oběť okolností. Neustále zkoumala, co dělají kolegové nebo děti špatně nebo naschvál. Situaci se jí podařilo změnit ve chvíli, kdy vystoupila z pocitů oběti a obviňování druhých. Každý večer se vrátila k tomu, co za celý den musela řešit, s kým jednala a s jakým efektem. Ptala se sama sebe:

*Z čeho jsem měla dnes největší radost a z čeho největší obavy?
Co bych mohla příště udělat jinak a lépe?*

Uvedené cvičení jí pomohlo víc se soustředit na řešení i na budoucnost.

Úkol:

Na volný list papíru nakreslete kruh = míč. Do vašeho obrazce vepište stručný plán vašeho jednání s konfliktní osobou. Co uděláte, až bude míček na vaší straně? Jaký máte plán, jaký je váš cíl, jaká vás napadají řešení?

6. strategie: Sebeovládání

Pokud o sobě víte, že se ve stresu snadno necháte vyvést z míry a propadáte emočnímu rozrušení, zkuste toto svoje chování postupně změnit. I malé úspěchy se počítají. Když dáváte své emoce v nepříznivém prostředí najevo, jste zranitelnější. Zvažte, kteří lidé vám skutečně mohou poskytnout oporu, pokud se jim emočně otevřete. Pokud se ve stresu a rozrušení ihned svěříte kolegovi, o kterém jinak víte, že nejspíše informace roznese po celém pracovišti, tak si spíše uškodíte. Než se pustíte ve stresu do nějaké akce, zkuste se desetkrát zhluboka nadechnout. Zkuste také zavést a aplikovat pravidlo, že než začnete ve stresu jednat, odložíte každý svůj nápad nebo akci vždy alespoň o jednu hodinu, nejlépe však do druhého dne. Pokud jste obecně zvyklí hodně se ve stresu svěřovat druhým lidem, zkuste toto vlastní pokušení ovládnout, a namísto toho převést pozornost na jinou činnost. Pustte se do nějaké práce anebo do fyzické aktivity. Budujte a pěstujte v sobě sebedůvěru, že stresovou situaci v zásadě dokážete zvládnout vlastními silami.

Pokud o sobě víte, že ve stresu reagujete emotivně a snadno se dostanete do konfliktu nebo hádky, zkuste se z takové situace aktivně vzdálit a protějšku sdělit, že k řešení konfliktu se společně vrátíte druhý den, anebo kdykoliv později, až se situace oboustranně uklidní. Ačkoliv můžete mít v danou chvíli silnou potřebu „upustit páru“, zpětně se vztahy po podobných přestřelkách obnovují někdy obtížněji, může také klesat vzájemná důvěra a ochota ke spolupráci. Pokud o sobě víte, že vám dělá obtíže řešit konfliktní situaci v klidu, tzn. obtížně zvládáte vlastní zlost a hůře se vám daří v takové situaci naslouchat druhým, zkuste pracovat na změně. Doporučenou literaturu naleznete níže.

Doporučené čtení:

MCCONNON, S. a MCCONNON, M. (2009). *Jak řešit konflikty na pracovišti*. 1. české vyd. Praha: Grada.

BAUM, T. (2009). *Umění přátelského řešení konfliktů*. Vyd. 1. Praha: Portál.

Příklad:

Karolína se ve své podvečerní sebereflexi vrací k situacím ve škole.

Řekla kolegyni konstruktivně, co se jí nelíbí, nebo tyto informace bez rozmyšlení trousila po svém okolí, aniž by kolegyni vyhledala?

Dokázala jiného kolegu napřed za něco uznat a pochválit, než se dostala k vyjádření kritiky a nespokojenosti s jejich spoluprací?

Zeptala se kolegy předem, jestli mu smí říct něco, co se neposlouchá dobře, ale přispěje to k

řešení věci?

Dařilo se jí ten den promyslet si dopředu, jak bude konfliktní situace řešit, anebo jednala spíše emotivně, tedy tak trochu, jak ji právě napadlo?

Úkol:

Pořizujte si každý den „časový snímek dne“.

Zaznamenávejte chvíle, kdy jste se nechali unést emocemi a kdy jste naopak dokázali zachovat rozvahu. Každý týden „snímky“ vyhodnoťte. Tabulku najdete v Příloze 1.

7. strategie: Pozitivní vnitřní řeč

Zkuste své kroky v náročných situacích zaměřit pozitivně, s přesvědčením, že obtížné momenty dokážete zvládnout. Využijte k tomu svých zkušeností z minula. Využívejte také svoji kapacitu sama sebe povzbudit, pochválit. Pěstujte svůj vlastní vnitřní hlas „dobrého rodiče“, pečujte o sebe, zkuste svou vnitřní řeč naladit pozitivním směrem. Všimněte si, jakou používáte k sobě sama vnitřní řeč, jak se sebou jednáte, zda nejste k sobě příliš kritičtí, nesmířliví, výsměšní apod. Pokud víte, že vám vaše vnitřní hlasy nejsou příliš nakloněny, že máte například tendenci sama sobě spílat, doporučujeme vám publikaci *Obejměte svého vnitřního kritika* (viz doporučená literatura níže), ve které se můžete dočíst, jak pracovat s vlastní vnitřní řečí a jak ji měnit ve svůj prospěch.

Metodu práce s vnitřními hlasy, tzv. „[voice dialogue](#)“ vyvinuli američtí terapeuti Hal Stone (*1927) a Sidra Stoneová (*1937). V Čechách metodu rozvíjí psychoterapeut [Radim Ress](#). Jde o metodu, která pomáhá naučit se vnitřní hlasy rozpoznávat, kultivovat je a používat ve svůj prospěch. Pokud vás metoda práce s vnitřními hlasy zaujala, můžete si prostudovat i další publikace, které doporučujeme níže.

Doporučené čtení:

STONE, H. A STONE, S. (2016). *Obejměte svého vnitřního kritika: jak sebekritiku obrátit v dar tvořivosti*. Vydání první. Praha: Portál,

RESS, R. A RIECHERS, A. (2018). *Dialog s nevědomím: práce s metodou voice dialogue*. Vydání první. Praha: Portál.

WITTEMANN, A.S. (2016). *Intelligence duše: jak přijít na kloub jejímu skrytému řádu*. Druhé vydání. Praha: Maitrea.

Příklad:

Ředitel školy Karel si rád vybavuje profesory ze svých studentských let. Zejména ty, kteří na něj pozitivně působili a dokázali každého studenta povzbudit. Vzpomíná na všechny lidi, kteří mu fandili, když se rozhodl stát učitelem. Vzpomíná na rodiče svých žáků, kteří oceňovali jeho

přístup.

Pokud má Karel řešit konfliktní situaci, osvojil si postoj, kdy sám sobě vnitřně slovně dodává optimismus a povzbuzení, že takovou situaci zvládne vyřešit.

Úkol:

Pokuste se doplnit následující nedokončené věty první smysluplnou myšlenkou do obrysového slova „Já“ (obrysové slovo naleznete v Příloze 2):

Jsem dost dobrý/dobrá, abych...

Jsem dost kompetentní k tomu, abych...

Jsem dostatečně schopný/schopná...

Moje silné stránky jsou v...

Dovedu rychle...

Umím dobře...

Dokážu...

Nejlépe mi jde...

Po skončení úkolů si vyberte takovou formulku, která vás nejvíce vystihuje. Vypište si ji zvlášť na kartičku, kterou můžete mít uloženou například v zaměstnání mezi svými osobními věcmi v zásuvce. Použijte/připomeňte si tuto formulku, až budete řešit nějakou kritickou situaci. Zkuste si na tvrzení vzpomenout a ve vnitřní řeči si jej několikrát zopakovat.

8. strategie: Vyhledání a přijetí sociální opory

Sociální opora od blízkých lidí prospívá mentálnímu a fyzickému zdraví během stresových i během klidných období života. Již samotný fakt, že jedinec se nachází v pevné sociální struktuře vztahů, působí prospěšným způsobem. [2] Badatelé Bolger, Zuckerman a Kessler (2000) uvádějí na základě svých výzkumů, že sociální opora ve stresové situaci je nejblahodárnější, když přijde, aniž si to její příjemce uvědomí. Dobře fungující a vnímavé sociální okolí může tímto způsobem nabídnout šetrnou, nevtíravou formu opory, která zbytečně neupozorňuje na obtíže a nesnáze příjemce a šetří tak jeho sebeúctu. Druhým typem této pomoci je situace, kdy příjemce si je sice pomoci vědom, ale nehodnotí ji jako sociální oporu. Blízká osoba poskytne například radu nepřímým způsobem tak, aby nepřitáhla pozornost na obtíže člověka ve stresové situaci. Tento typ opory je přirovnáván k mentorské opoře, k rodičovské a přátelské opoře či opoře lékaře nebo sociálního pracovníka. [3]

Příklad:



Manžel si vezme bez ptaní na starost přípravu s dětmi do školy a přípravu večere, když partnerka (učitelka) řeší mimořádné pracovní přesčasy.

Kolega nechá v kabinetě na stole pro svoji kolegyni-učitelku materiály, o kterých ví, že se jí v dané situaci budou hodit. Při společném rozhovoru druhý den nadhodí téma dané zátěžové situace. S nabídkou řešení se ale nevnučuje, čeká, zda se ho kolegyně bude chtít zeptat na názor/radu.

Úkol:

Stres bývá někdy spojený s pocity viny. Zkuste se od nich oprostit a hovořit o problémech s lidmi, ke kterým máte důvěru.

9. strategie: Neplýtvání silami

Využívejte svých sil hospodárně – neplývejte jimi tam, kde danou věc vyřešit nelze. Pokud nemůžete problém zvládnout vlastními silami nebo s pomocí někoho jiného, vyhněte se mu, vystupte ze situace.

Příklad:

Učitel Martin z velké státní základní školy dobře ví, že kolega Tomáš si rád vyměňuje dlouhé e-maily a rád vše probírá podrobně písemně. S oblibou tak řeší hlavně nejruznější drobné spory. Osobnímu kontaktu se naopak spíše vyhýbá.

Martin si uvědomuje, že pokud do této e-mailové konverzace opět vstoupí, bude ho stát hodně sil a času. Kolegovi se už v minulosti povedlo ho obratně vtáhnout do kolotoče písemného obviňování se navzájem. Kolegovi proto na podobné „štiplavé“ e-maily tentokrát neodpoví, ale raději ho vyhledá osobně a vše s ním probere na místě. Tato strategie se osvědčila. Kolega, který je v písemném projevu výbojný, je totiž v osobním kontaktu spíše plachý.

Martin si uvědomuje, že kolega Tomáš s tímto zlovykem asi hned tak nepřestane, nicméně našel určitý způsob, jak šetřit čas a síly. Martin rovněž plánuje, že ve vhodné chvíli kolegu upozorní na to, že mu způsob řešení konfliktů přes e-maily není příjemný.

Úkol:

Zkuste si zodpovědět tyto otázky:

Ve kterých pracovních situacích plýtvám pravidelně vlastními silami?

Kde a kdy mohu šetřit svoje síly a čas a jakým způsobem?

**Tip:**

Pokud vás téma zaujalo, další strategie zvládání stresu, jako jsou **pro-aktivitní přístup a asertivita, pozitivní myšlení a neulpívání na situaci, vnitřní těžiště kontroly** či **umění přijmout vlastní chyby a poučit se z nich**, najdete ve třetím, závěrečném dílu seriálu [Pracujte se stresem. 4 tipy, jak ho ovládnout a využít vesvůj prospěch](#).

Ke stažení:

Příloha 1: [Časový snímek dne – formulář](#)

Příloha 2: [Obrysové slovo „Já“](#).

Zdroje

[1] JANKE, W., & ERDMANN, G. (2003). *Strategie zvládání stresu: Příručka*. První české vydání. Praha: Testcentrum.

[2] FRIEDMAN, H.S. (Ed.). (2011). *The Oxford handbook of health psychology*. Oxford, UK, Oxford University Press, Inc.

[3] BOLGER, N., ZUCKERMAN, A., KESSLER, R. C. (2000): *Invisible support and adjustment to stress*. Journal of personality and social psychology 79, 953–961.



17. VIDEO: Nesmí se stát, aby se učitelé báli něco říct

Jak budovat dobré kolegiální vztahy, zavádět ve škole inovace a zároveň šetřit čas. Alena Tomášková, pedagožka a bývalá ředitelka děčínské Základní školy Máchovo náměstí sdílí praktické tipy, jak zvládnout inkluzi, i když je to náročné na čas a administrativu.



 [Přehrát video](#)

Struktura videa

[00:26](#) – Ne všichni učitelé se s inkluzí ztotožňují. Ale to je realita. Jak s ní pracovat?

[04:41](#) – Jak ve škole zavádět inovace a zároveň si uchovat dobré vztahy s kolegy.

[08:50](#) – Proč je dobré, aby se učitelský sbor dvakrát za rok sebral a odjel pryč ze školy. Vzdělávat se.

[12:28](#) – Jak zavést systém hospitací, který učitelům dává smysl a profesně je posouvá. A řediteli šetří čas.

[16:00](#) – I když učíte online, osobní kontakt učitelů je nepostradatelný. Jak efektivně organizovat porady.

[17:03](#) – Jak naučit nové kolegy v učitelském sboru všechno to, co se na fakultách neučí.

[18:55](#) – Na ZŠ Máchovo nám. jsou učitelé hodnoceni podle toho, co přinášejí nového. Poslechněte si proč.

18. Jak (a proč) hodnotit děti v mateřské škole

I když děti ve školce nedostávají vysvědčení a neučí se podle předmětů, i hodnocení v MŠ má svůj význam. Jen forma je jiná. Sepsali jsme, jak vývoj a pokroky dětí zaznamenávat a co všechno je třeba evidovat.



Ilustrační foto | FOTO: APIV B

Hodnocení v mateřské škole se neodvívá od předmětů, ale od oblastí vývoje dětí. Učitelky děti formálně nezkoušejí, ale zaznamenávají jejich pokroky, chování, projevy při hře a výstupy z tvořivých a jiných činností.

Záznamy systematicky vedené u každého dítěte umožňují doložit výsledky pedagogického působení. Pokud má dítě vypracovaný individuální vzdělávací plán nebo plán pedagogické podpory, záznamy dokládají jeho posuny vzhledem ke stanoveným cílům. Učitelka tak může například průběžně sledovat a vyhodnocovat individuální pokroky dítěte v jemné motorice, řeči, sociálních dovednostech nebo učení. Dokumentace umožňuje cíleně zaměřit a zaznamenávat i ty nejdrobnější pokroky.

Dobré vědět: Záznamy v podobě portfolia poskytnou rodičům přehled o vzdělávání jejich dítěte a učitelce poslouží pro sledování a hodnocení vývoje dítěte.

Záznamy také pomáhají při stanovení prognózy dalšího vývoje dítěte, slouží nové nástupkyni učitelky, aby se zorientovala, nebo učitelce v nové třídě, pokud dítě přestoupí jinam. Pečlivě vedené záznamy pedagogické diagnostiky také dobře poslouží v případě změny učitelky ve třídě či přechodu

do jiné třídy v rámci školky.

Co se sleduje v mateřské škole

Záznamy o vývoji dětí se zaměřují na následující oblasti:

- psychický a sociální vývoj dětí (řeč, komunikace, pozornost)
- sociální vztahy a atmosféra ve třídě
- adaptace dítěte na pobyt v mateřské škole
- pozice dítěte ve skupině a průběh integrace
- úroveň školní připravenosti a školní zralosti
- participace rodiny na výchově dítěte
- zdravotní stav (v případě pochybností je vhodné kontaktovat rodiče a doporučit návštěvu u lékaře)
- celkový tělesný vývoj (a případné odchylky) [\[1\]](#)

Pracovní listy, cvičení a různé hry pomáhají učitelkám mapovat pokroky v těchto schopnostech a dovednostech dětí:

- verbální vyjadřování
- grafomotorika
- logické myšlení a paměť
- všeobecné znalosti
- rozlišování barev, tvarů
- odhad množství a délky

Učitelky si ověřují také **zrakové a sluchové vnímání dětí, orientaci ve vlastním tělesném schématu, orientaci na ploše, pravolevou a prostorovou orientaci dětí**. Dále mapují **oblast sociálních dovedností, tedy schopnost komunikovat s cizími lidmi, samostatně a soustředěně pracovat a respektovat pravidla**. [\[2\]](#)

Jak sledovat vývoj dětí

Pro mapování a hodnocení doporučujeme následující **metody a nástroje**:

- pozorování umožňuje získat údaje za delší časové období, sledovat reakce na odlišné události
- anamnéza shromažďuje údaje o rodině a o vývoji dítěte, které pomáhají k pochopení jeho současného stavu
- rozhovor poskytuje bezprostřední odpovědi, odhaluje aktuální prožívání dítěte či jeho rodičů
- dotazník obsahuje uzavřené otázky s několika variantami odpovědi nebo hodnotící škálou a otevřené otázky, které poskytují hlubší vhled
- didaktické testy se skládají z různých úkolů, bývají standardizované a obsahují jasný způsob zadávání a vyhodnocování (nestandardizované testy jsou méně náročné na vyhodnocení, ale mohou mít nižší validitu)
- analýza školní dokumentace dítěte zahrnuje práci s individuálním vzdělávacím plánem dítěte, analýzu pravidelných písemných poznámek, záznamových archů týkajících se dítěte apod.
- analýza výsledků činnosti obnáší rozbor výtvarů dítěte (kresby, stavby, koláže apod.)
- učitelka sleduje výběr her, uplatnění fantazie, soustředění, motoriku, úroveň komunikace a sociální kontakty. [\[3\]](#)

Pro různé děti je vhodné volit různé způsoby sledování a záznamů. U každého dítěte má smysl zaměřit se na něco jiného. U některých dětí je třeba vést častější záznamy, u jiných je možné vést stručnější poznámky v delších časových odstupech.

Doporučené čtení: Prověřenou metodologii pro pozorování a zaznamenávání pokroků dětí nabízí Oregonská metoda, které se věnujeme ve speciálním článku [5 metod hodnocení v programu Začít spolu](#).

Povinná dokumentace

Stejně jako ostatní školy a školská zařízení má mateřská škola **zákonnou povinnost** vést konkrétní dokumentaci [4], která zahrnuje:

- rozhodnutí o zápisu do školského rejstříku a o jeho změnách
- evidenci dětí (tzv. školní matrika)
- doklady o přijímání dětí ke vzdělávání, o průběhu vzdělávání a jeho ukončování
- školní vzdělávací programy
- třídní knihu
- školní (příp. vnitřní) řád
- záznamy z pedagogických rad
- knihu úrazů a záznamy o úrazech dětí, popřípadě lékařské posudky
- protokoly a záznamy o provedených kontrolách a inspekční zprávy
- personální a mzdovou dokumentaci, hospodářskou dokumentaci a účetní evidenci a další dokumentaci stanovenou zvláštními právními předpisy

Jakou formou vést záznamy a hodnocení

Vedení pedagogické dokumentace pomáhá učitelkám **vnímat dítě jako individualitu**, která se přirozeně liší od ostatních. A to jak v psychomotorickém tempu, tak ve vzdělávacích potřebách. Dokumentace není a nemůže být jednotná, protože každému pedagogovi, resp. každé mateřské škole, vyhovuje jiná forma a u každého dítěte je jiná potřeba sledování a vedení záznamů. Tyto záznamy by neměly být formální administrativou, ale umožňují včas u dětí rozpoznat, odhalit a identifikovat případné obtíže u dítěte anebo také jeho nadání. Dokumentace pak může posloužit jako podklad pro vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně nebo speciálně pedagogickém centru.

Jak můžete vést záznamy

- **Volné poznámkové listy**
- **Kartotékové lístky**
- **Záznamové archy individuálního pokroku** dítěte ve vybraných oblastech

V příloze 1 naleznete **záznamový arch**, který vám usnadní **sledování pokroků dítěte ve hře** s didaktickým materiálem a ve slovním projevu. [5]

V příloze 2 naleznete **záznamový arch** pro sledování rozvoje **osobnostních, emočních a vztahových dovedností** u dítěte, který je vhodný zejména pro vedení záznamů u dětí s obtížemi v chování, spolupráci a ve vztazích.

- **Osobní portfolio** – do portfolio můžete ukládat záznamy z pozorování ve škole nebo od rodičů, informace o zálibách, úzkostech, rodinných událostech, silných a slabých stránkách dítěte, rodinném zázemí, výtvořích dílech, fotodokumentaci a podobně.

Jak může vypadat portfolio

1. **Portfolio sběrné (pracovní, dokumentační)** shrnuje práce dítěte za dané období. Slouží ke shromáždění prací, zejména pracovních listů.
2. **Portfolio výběrové (reprezentační)** shromažďuje nejlepší práce dítěte za určité období. O výběru prací rozhodují děti a slouží k prezentaci jejich výsledků.
3. **Portfolio hodnotící (diagnostické)** dokumentuje pokroky dítěte. Obsahuje užší výběr prací, o němž rozhodují učitelé i děti, popřípadě rodiče. Jeho součástí jsou i další materiály, které vycházejí z diagnostické činnosti učitelky, jako například záznamy z rozhovorů s dětmi, pozorování, dotazníky pro rodiče, sebehodnocení dítěte, poznámky od rodičů a podobně. [6]

Doporučené čtení: Práci s portfolii na 1. stupni základní školy se věnujeme ve speciálním článku [Portfolio žáka v praxi – zkušenosti ze Školamyšle](#). Některé tipy uvedené v textu jsou do určité míry využitelné i pro učitele mateřských škol.

Důležité:

Vzhledem k tomu, že dokumentace (povinná i nepovinná) obsahuje citlivé údaje důvěrné povahy, nesmí být bez souhlasu zákonných zástupců předána nikomu mimo mateřskou školu. A to ani základní škole, kam dítě nastoupí do 1. ročníku. Záznamy **slouží především učitelkám v mateřské škole, nahlížet do nich mohou rodiče (nebo jiní zákonní zástupci dítěte)**. Do záznamů může nahlédnout Česká školní inspekce, aby zkontrolovala, zda probíhá hodnocení pokroků dětí a zda je funkční. Konkrétní formu vedení nepovinné dokumentace škol nestanovuje žádný právní předpis. Je na každé mateřské škole, jak záznamy pojme.

Ke stažení:

Příloha 1: [Návrh záznamového archu individuálního pokroku dítěte](#)

Příloha 2: [Záznamový arch pro sledování a hodnocení rozvoje osobnostních, emočních a vztahových dovedností u dítěte](#)

Zdroje

[1] OPRAVILOVÁ, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Vydání 1. Praha: Grada.

[2] SWIERKOSZOVÁ, J. (2014). *Pedagogická diagnostika dětského vývoje v praxi* [online]. (datum citace 27. 8. 2020). Dostupné z <https://projekty.osu.cz/svp/opory/38-pdf-Swierkoszova-SO.pdf>

[3] SMOLEJ, M. (Nedatováno). *Metodika pro diagnostiku a práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami a sociálně znevýhodněnými dětmi v mateřské škole* [online]. (datum citace 27. 8. 2020). Dostupné z:

https://is.muni.cz/el/1441/jaro2017/ZS1BK_APB1/um/metodika_pozorovani_predskolni.pdf?studium=231757;lang=en

[4] Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. c2004, poslední revize 25. 8. 2020. (datum citace 26. 8. 2020). Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>

[5] OPRAVILOVÁ, E. (2007). *Jak zaznamenat individuální projev dítěte* [online]. 2007. (datum citace 27. 8. 2020). Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/P/1406/JAK-ZAZNAMENAT-INDIVIDUALNI-PROJEV-DITETE.html/>

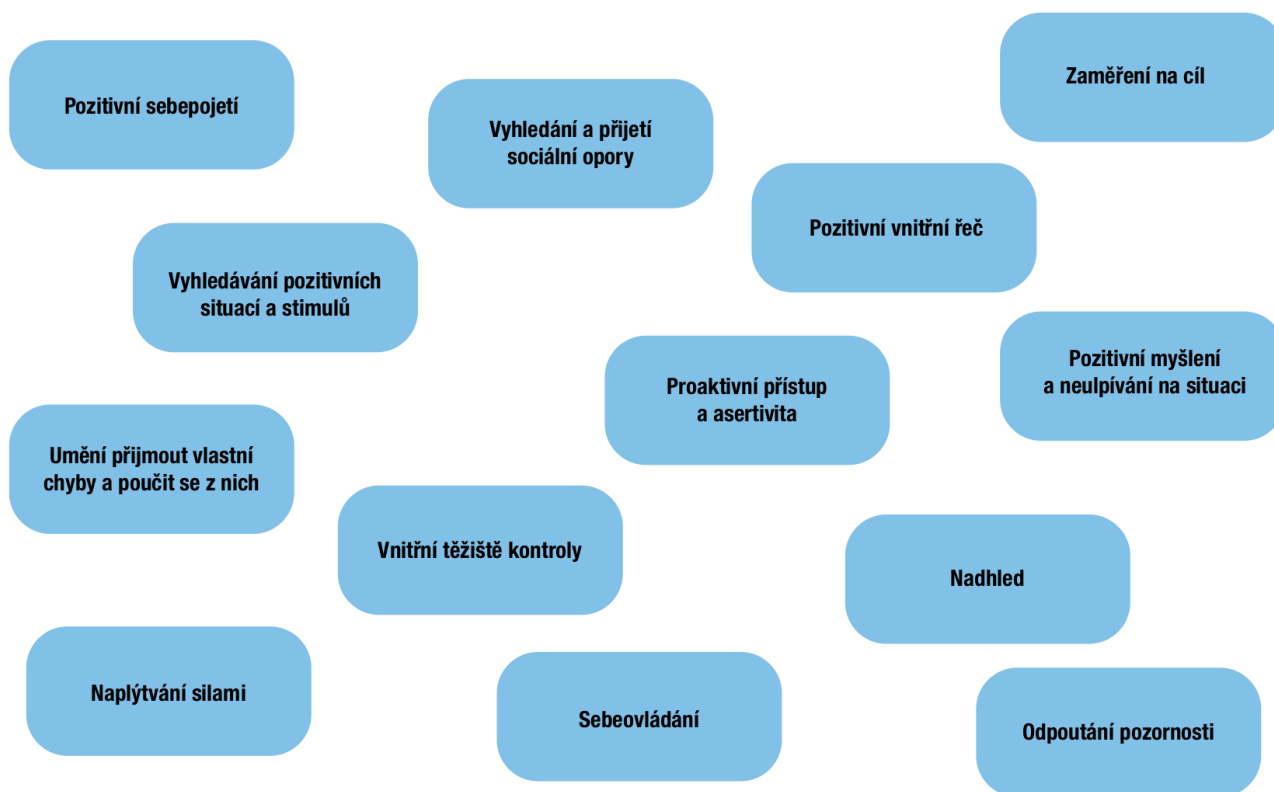
[6] KRATOCHVÍLOVÁ, J. (Nedatováno). *Jak vést portfolio s dětmi v mateřské škole?* [online]. (datum citace 27. 8. 2020). Dostupné z: http://www.vysedu.cz/assets/File.ashx?id_org=600139&id_dokumenty=5696



19. Stres - jak se ho zbavit a neničit si zdraví (I.)

Učitelská profese je náročná na psychiku. V letošním školním roce 2020/21 se učitelé navíc museli vypořádat s nejrůznějšími nároky spojenými s distanční výukou žáků. Máme pro vás třídičný seriál s pozitivními strategiemi zvládání stresu, které vám pomůžou zachovat rovnováhu.

13 pozitivních strategií zvládání stresu



Ilustrační foto | FOTO: APIV B

Ve studii realizované Sheenou Johnsonovou a kolektivem spolupracovníků (2005) na univerzitě v Liverpoolu bylo porovnáno celkem 26 povolání. [1] Učitelství se ukázalo jako jedno z nejvíce zátěžových, co se týče faktorů fyzického zdraví, psychické duševní pohody a pracovní spokojenosti. Asistenti pedagoga prožívali ve srovnání s učiteli vyšší míru psychické pohody i pracovní spokojenosti.

Učitele nestresuje výuka, ale školní prostředí

Podle zahraničního výzkumu Fontany a Abouserie (1993) prožívá 72,6 % vyučujících mírný stres a 23,2 % trpí silným stresem. [2] Dle další zahraniční studie Lense a Jesuse (1999) se 42 % vyučujících cítí být pravidelně stresováno. [3] Dle české studie Židkové a Martinkové (2003) jeví známky nevyhovujícího zdraví přibližně 10 % učitelů. Šetření psychické zátěže učitelů Zdeňky Židkové a Jaroslavy Martinkové (2003) navíc potvrdilo fakt, že učitelé sami nepovažují za nadměrně zatěžující pracovní činnost (výuku), stresují je však vnější okolnosti jako atmosféra ve školství, organizační změny a chování žáků. [4] Podle další české studie Kohoutka a Řehulky (2011) 65 % učitelů prožívá silný stres ze žáků, aniž by někdo záměrně vytvořil kontraproduktivní pracovní podmínky. [5]

Jak nevyhořet

Stresu v práci, který je jednou z hlavních příčin syndromu vyhoření, pomáhá předcházet proaktivní životní postoj. Je výhodnější než jen pouhá reakce na problém. Aktivní lidé se nenechají unášet sledem událostí, cítí za svůj život zodpovědnost a dívají se víc dopředu než do minulosti. Problémy chápou jako výzvu. [6]

Pro zvládání stresových situací vám doporučujeme **třináct pozitivních strategií zvládání stresu**. Strategie vám pomohou objevit možnosti, jak se vyrovnat se stresem a jak se vyhnout dlouhodobé frustraci, která přispívá k vyhoření a vyčerpání. [7] Ve třináctitýdenním programu si postupně osvojíte 13 strategií doplněných praktickými cvičeními. Zjistíte, které strategie jsou pro vás nejpřínosnější, a ty pak můžete využívat dlouhodobě. Do té doby, než danou obtíž zmírníte, nebo zcela vyřešíte.

V první části seriálu se zaměříme na následující strategie, které vám pomohou zvládat zátěžové situace a stres s nimi spojený:

1. **Nadhled**
2. **Pozitivní sebepojetí**
3. **Odpoutání pozornosti**
4. **Vyhledávání pozitivních situací a stimulů**

Doporučení:

Vyhodnocení po ukončení 13týdenního programu:

- Do jaké míry se vám podařilo procházet jednotlivých 13 strategií?
- Do jaké míry vám byla cvičení nápomocná, tzn. jaké strategie se vám osobně osvědčily a rádi byste je do budoucna i nadále používali?

13týdenní program můžete realizovat podle potřeby jednorázově anebo i víckrát za sebou.

1. strategie: Nadhled

Stresu, který prožíváme, můžeme přisuzovat různou míru závažnosti. Zkuste se na svou situaci podívat nadsledem, poodstoupit od ní.

Příklad:

Učitel Tomáš si uvědomuje, že když byl mladší, často se v událostech kolem něj doslova „utápěl“ a hodně je prožíval. Málokdy se mu podařilo získat odstup, nadhled. Postupem doby si uvědomoval, že to, že vězí v různých myšlenkách a pocitech, ho stojí mnoho sil. Naučil se proto nebrat probíhající události tak vážně. UVědomil si, že důležité je pochopení, že každá situace dříve nebo později pomine, a že ve srovnání s jinými událostmi nemusí být zdaleka tak závažná, jak se aktuálně jeví. Tomáš se naučil dívat se na situace z různých úhlů pohledu. UVědomil si

také, že v krizové situaci je vhodné soustředit se plně na její řešení, překonání, nikoliv se zaobírat sebou sama, propadat „myšlenkovému přežvykování“, strachu anebo obavám. Díky této dovednosti dnes dokáže ve většině situací zachovat klid. Uvědomuje si také, že se tato dovednost upevňuje s věkem a s nabytými zkušenostmi.

Úkol:

Na list papíru si napište seznam lidí, kteří podle vás zažili ještě horší okolnosti než vy a překážky překonali.

Mají tito lidé nějaký společný rys?

Co na nich můžete obdivovat?

Vyslovte se k pořekadlu „co tě nezabije, to tě posílí“.

Zažili jste situaci, která pro vás byla hraniční, ale nakonec vás nějak obohatila?

Jak by se odvíjel váš život, kdyby tato situace nikdy nenastala?

Myslíte, že cesta k hodnotnějšímu, hlouběji prožitému životu může vést přes takové problémy?

2. strategie: Pozitivní sebepojetí

Na tom, jak se vnímáme, záleží. Často se naše sebepojetí a sebeúcta mění podle hodnocení okolí, jsme závislí na hodnocení druhých lidí. V opačném případě nám tolik nesejde na tom, co si o nás myslí ostatní. Tento přístup posiluje naši duševní pohodu. Zkuste ho pěstovat v každodenním životě.

Příklad:

Učitelka Hanka je hodně citlivá na to, co si o ní myslí jiní kolegové, vedení školy a také rodiče. Každá negativní poznámka se jí hodně dotýká a třeba i několik dní o ní ještě přemýšlí. Hanka si uvědomuje, že toto nastavení jí zneprjemňuje život. Rozhodla se sebepojetí závislé na vnějším okolí změnit. Začala chodit na [kurz švýcarské metody mapování kompetencí v CH-Q](#), kde se jí konečně daří nalézat, jaká je a jaké jsou její kladné stránky a pozitiva. Po absolvování kurzu začala docházet ke [školskému mentorovi](#), který jí pomáhá s identifikací a upevňováním jejího profesního sebepojetí. Pomalu si začíná uvědomovat, že rozhodující je, co si o sobě sama v první řadě myslí ona, nikoliv její okolí.

Úkol:

Zkuste si zodpovědět následující otázky:

Co všechno patří do mého pozitivního sebepojetí?

Co/kdo jsem já?

Co jsou mé úspěchy?

Na co jsem hrdý/hradá?

Zkuste nakreslit vlastní rytířský erb, do kterého umístíte symbolické zobrazení všeho pozitivního, s čím se identifikujete, ať už se jedná o události, činy, vztahy, profese, zájmy, koníčky apod.

3. strategie: Odpoutání pozornosti

Pokud to jen trochu jde, snažte se soustředit myšlenky na něco jiného. Úplně odpoutejte svoji pozornost od negativních a stresujících záležitostí alespoň po dobu 30 minut denně.

Příklad:

Jana je třídní učitelka na základní škole. Má na starosti početnou a živou třídu. Také je dobrá řidička. Svědčí o tom objektivní faktory – nikdy neměla žádnou havárii. Řízení auta jí nepřináší do života žádný stres, tak se rozhodla, že bude se svou rodinou více cestovat. Kromě toho si dokáže najít čas sama pro sebe a někdy si vyjede sama hned od školy na malý výlet. Na své oblíbené místo, kde odpočívá a obdivuje krásu přírody.

Úkol:

Učte se další cizí jazyk, ale jen pokud vás to nezatěžuje.

Učte se hrát na hudební nástroj, ale hrajte hlavně pro radost.

Vyzkoušejte některé relaxační metody, jako například Progresivní svalová relaxace podle Jacobsona [8,10] anebo Autogenní trénink dle Schultze. [9,10]

4. strategie: Vyhledávání pozitivních situací a stimulů

Obráťte svoji pozornost výhradně k pozitivním aktivitám a situacím. Pozornost například můžete obrátit ke splnění si přání, které už dlouho odkládáte.

Příklad:

Mladá učitelka Zuzana se už delší dobu nachází ve stresu. V jejich základní škole probíhá hlučná rekonstrukce, do třídy v průběhu pololetí přišly tři nové děti romského původu, které se přistěhovaly z Velké Británie, kde s rodiči několik let pobývaly. Děti se domluví anglicky a romsky, mají ale obtíže s českým jazykem. Agenda žáků s neznalostí češtiny je pro Zuzanu úplně nová, musela si mnohé věci nastudovat dopodrobna. Ke všemu ředitel školy přišel s plánem změn, které chce zavést ve škole co nejdříve. Ředitel ve svém nadšení „tlačí na pilu“ až příliš. Zuzana vše stíhá jen „tak tak“. Zjistila, že jí začínají bolet záda, někdy i hlava. Svou práci má Zuzana moc ráda, odcházet ze školy nechce. Zvažuje, jak se zbavit stresu. Začala chodit na dlouhé vycházky, kontaktovala staré přátele, proběhlo několik telefonátů a hovorů po Skypu. To

vše jí pomáhá odpoutat se od náročné situace.

Úkol:

Na volný list papíru si sepište činnosti, které vás těší. Například se při nich setkáváte s lidmi, které máte rádi. Zkuste si některou z těchto činností v dohledné době naplánovat a skutečně ji zrealizovat.

Každý večer se pokuste odpovědět na následující otázky:

Komu jsem dnes udělal radost?

Kdo udělal dnes radost mně?

Čím jsem dnes udělal/a radost já sobě?

Tip:

Pokud vás téma zaujalo, další strategie zvládání stresu, jako jsou **zaměření na cíl, sebeovládání, pozitivní vnitřní řeč, přijetí sociální opory a neplýtvání vlastními silami**, najdete ve druhém dílu [Jak bojovat se stresem v práci? Zkuste těchto 5 strategií \(II.\)](#) a ve třetím pod názvem [Pracujte se stresem. 4 tipy, jak ho ovládnout a využít ve svůj prospěch.](#)

Zdroje

[1] JOHNSON, S., COOPER, C., CARTWRIGHT, S., DONALD, I., TAYLOR, P. AND MILLET, C. (2005), „The experience of work-related stress across occupations“, Journal of Managerial Psychology, Vol. 20 No. 2, pp. 178–187.

[2] FONTANA, D., & ABOUSERIE, R. (1993). *Stress levels, gender and personality factors in teachers*. British Journal of Educational Psychology, 63, 261–270.

[3] LENS, W., JESUS, S.N. (1999). *A psychological interpretation of teacher stress and burnout (chapter)*. IN: VANDENBERGHE, R., HUBERMAN, A.M. (Eds). *Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice*. Publisher: Cambridge University Press; Cambridge. Pages: 192–201.

[4] ŽIDKOVÁ, Z., MARTINKOVÁ, J. (2003). *Psychická zátěž učitelů základních škol*. České pracovní lékařství. Číslo 3/2003. [online]. [datum citace 14. 8. 2020]. Dostupné z: https://zdenka-zidkova-psvz.webnode.cz/_files/200000015-065300843a/psych_zatez_ucitelu_zakl_skol.pdf

[5] KOHOUTEK, R., & ŘEHULKA, E. (2011). *Stresory učitelů základních a středních škol v České republice (zejména stresory způsobené učitelům žáky)*. Škola a zdraví, 21, s. 105–117.



- [6] KUPKA, M. (2012). *Syndrom vyhoření*. Valašské Meziříčí: OA a VOŠ, s. 12. [online]. [cit. 11. 3. 2020]. Dostupné z: <https://databaze.op-vk.cz/Product/Detail/63408>.
- [7] JANKE, W., & ERDMANN, G. (2003). *Strategie zvládání stresu: Příručka*. První české vydání. Praha: Testcentrum.
- [8] STACKEOVÁ, D. (2011). *Relaxační techniky ve sportu: [autogenní trénink, dechová cvičení, svalová relaxace]*. 1. vyd. Praha: Grada.
- [9] VÍCHOVÁ, V. (2016). *Autogenní trénink a autogenní terapie: relaxace, která pomáhá*. Vydání první. Praha: Portál.
- [10] PETŘÍK, J. (2013). *Relaxační techniky [zvukový záznam]*. [Ostrava: Jiří Petřík, 2013]. 6 zvukových desek.



20. Proč mít na škole zástupce pro pedagogiku

Zástupce pro pedagogiku se školám vyplatí. Dokáže kolegy odborně podpořit a podněcuje je k dobré spolupráci. Přečtěte si, jak svou roli plní Jan Juříček na pražské Základní škole Strossmayerovo náměstí 4.



Ilustrační foto | FOTO: Freepik

Jako zástupce ředitele pro pedagogiku **učí Jan Juříček týdně jedenáct hodin a zbylý čas věnuje pedagogice**. Zodpovídá za obsah vzdělávání v obecné rovině coby koordinátor Školního vzdělávacího programu, i jako organizátor revize Školního vzdělávacího programu na druhém stupni, ale zaměřuje se především na formu vyučování. Vede semináře pro učitele, navštěvuje je v hodinách, poskytuje jim **mentoring**.

Juříček se věnuje **především mladým a začínajícím učitelům**, kteří o zpětnou vazbu a podporu mají největší zájem.

„Stanovíme si cíle, kterých chceme ve výuce dosáhnout a následně hledáme způsob, jak je splnit. Odborná literatura nám pomáhá budovat si vlastní ‚knihovnu metod‘, ze které pak můžeme čerpat,“ říká Juříček. Může se jednat o způsob, jak zapojit všechny žáky ve třídě do práce v hodině nebo například o zavádění formativního učení (hodnocení) do výuky.

Strategická práce

V minulém školním roce se Juříček s učiteli intenzivně věnoval **revizi Školního vzdělávacího programu**. Vyzdvihuje zejména proces jeho vzniku, během kterého si učitelé museli vyjasnit své priority a postoje a způsob, jakým chtějí učit.

„Všem záleželo na tom, co Školní vzdělávací program bude obsahovat, protože představuje dokument, který je pro ně závazný,“ říká Juříček.

Učitelé se setkávali pravidelně jednou za čtrnáct dní. Na každou schůzku přicházeli se zpracovaným příspěvkem, který si předem určili. Společně debatovali o tom, co koncepce má, či nemá obsahovat, jakou má mít učitel míru svobody, jaké by měly být výstupy vzdělávání, co jsou klíčové kompetence.

Propojení předmětů

Pro učitele druhého stupně to byl také způsob, jak se **mezioborově propojit a posílit spolupráci** s kolegy různých předmětů. V rámci mezipředmětové výuky je potřeba společná témata hledat a předem si je stanovit, aby propojení dobře fungovalo. Na prvním stupni učitel může výuku v různých předmětech přizpůsobit stěžejnímu tématu. Na druhém stupni, kde každý předmět učí někdo jiný, je to ale mnohem složitější. Vzájemné propojování komplikuje často rozvrh, který neumožňuje učitelům jednoduché výměny hodin či společné exkurze.

Na Základní škole Strossmayerovo náměstí se snaží **spojoovat tematicky příbuzné předměty do bloků**, aby vznikl prostor pro překryv a spolupráci – po hodině zeměpisu tak například následuje přírodopis. Ani tohle ale nepomůže, pokud mezi sebou nejsou učitelé zvyklí komunikovat, sdílet své zkušenosti a nápady.

Snídaně a sdílení

Jednou z možností, jak spolupráci posílit, je **sdílení zkušeností a dokumentů**, díky kterému učitelé mohou snadno čerpat od svých kolegů inspiraci a nalézat tematické shody. Vzájemnou spolupráci lze podpořit i pravidelným osobním setkáváním učitelů. V rámci rušného školního roku je to možnost, jak se zastavit, vyměnit si zkušenosti a dobrou praxi ze tříd.

Na Strossmayerově náměstí učitelé druhého stupně **společně dvakrát do měsíce snídají** a zároveň se vzájemně ještě před začátkem vyučování odborně obohacují. Jeden z učitelů má vždy pro své kolegy připravený program, představí novou aplikaci, dobrou praxi, zajímavé téma nebo třeba program pro učitele. Jedná se o neformální setkání a účastní se ho necelá pětina učitelů.

Ateliéry

Velký prostor pro spolupráci a propojení znalostí z různých oborů dávají učitelům a především dětem takzvané ateliéry. Čtyřikrát ročně na druhém stupni (a dvakrát na prvním) se škola **dva dny v týdnu**



intenzivně věnuje jednomu tématu, které si žáci volí na základě nabídky od učitelů.

Učitelé si volně vyberou obsah, kterému pak věnují dvakrát pět hodin. Ateliér může vést učitel sám, nebo i společně s kolegy. Tyto dny **nezvoní a přestávky probíhají podle potřeby** a s ohledem na věk žáků. Témata jsou velmi různorodá, v nabídce může být anglická fonetika, [robotika](#) nebo například výroba zlata či elektrických kytar.

„Zpravidla to jsou dva velmi intenzivní dny, na které se se těší celá škola,“ říká Juříček.

Příprava na ně je pro učitele náročná, ale vzhledem k tomu, že si sami volí své téma a mají velký prostor pro kreativitu, tak to stojí za námahu. Svůj zápal pak pedagogové dokážou přenést na děti, které si taktéž volí ateliér podle svého zájmu.

Učitelé mohou například jeden den věnovat exkurzi a ten druhý teorii ve škole. Ateliéry otevírají učitelům velký prostor pro spolupráci při přípravě ateliéru i při jeho realizaci, žákům zas umožňují **ponořit se intenzivněji do konkrétního tématu**, než je v běžné výuce možné, vnímat mezioborové souvislosti a uplatnit to, co se již naučili, nebo třeba poznat, čemu by stálo za to rozumět. Děti navíc poznají své spolužáky z jiných tříd a ročníků a spolupracují s nimi, což může být samo o sobě dobrá zkušenost pro všechny zúčastněné včetně učitelů.



Zdroj: archiv Jana Juříčka

Jan Juříček

vystudoval angličtinu společně s pedagogikou se zaměřením na učitelství pro základní a střední školy na PEDF UK. Působí na Základní škole Strossmayerovo náměstí v Praze jako zástupce ředitele pro pedagogiku a učí angličtinu. Ze své pozice má prostor, aby metodicky podporoval své kolegy a věnoval se také například revizi vzdělávací koncepce či hodnocení práce pedagogů.

Rád ve svých hodinách využívá moderní technologie. Je zakladatelem webu [Didaktika a technologie](#), kde učitelé mohou sdílet zkušenosti s využitím moderních technologií ve výuce. Zájem o technologie jej dovedl až k výuce robotiky. O svých zkušenostech s robotikou píše na blogu, který založil: [Ucimesroboty.cz](#).

Kontakt: jan.juricek@zsstross.cz

Doporučené čtení:

Můžete si také přečíst další články k fungování Základní školy Strossmayerovo náměstí: [Učitelé také potřebují vysvědčení](#) a [Otevřená komunikace s rodiči na základní škole Strossmayerovo náměstí](#).

21. Profesní portfolia učitelů a asistentů pedagoga nejen v době distanční výuky

Budovat si vlastní portfolio mohou nejen děti, ale i učitelé a jejich asistenti. Vyptali jsme se ředitelky základní školy Brodek u Přerova, jak portfolio pomáhá v profesním rozvoji.



Obr. 1. Ředitelské portfolio má ředitelka školy Jana Svobodníková přizpůsobené i studentům učitelství. Proto nese titulek „Hodnocení, evaluace, autoevaluace.“ Pod ním leží ŠVP školy. | FOTO: Archiv Jany Svobodníkové.

Brodek u Přerova je městys v Olomouckém kraji s méně než dvěma tisíci obyvateli. Jana Svobodníková vede základní školu v Brodku u Přerova již šestnáctým rokem. Pracuje se stabilním týmem učitelů. Fluktuace je ve škole minimální. Učitelská portfolia zavedla Jana Svobodníková před třinácti lety.

V následujícím rozhovoru se podělí o tipy, jak taková učitelská portfolia zavádět, jaké jsou jejich výhody a jak se s nimi dá aktuálně pracovat i při distanční výuce.

Jak dlouho už pracujete s učitelskými portfolii?

Prvním impulzem byla dobrá zkušenost s mým vlastním profesním portfoliem, které jsem si začala

vytvářet už za dob vlastního studia na vysoké škole. Říkala jsem mu „intuitivní portfolio“.

S portfoliem jsem pracovala i v prvních letech v zaměstnání a na mateřské dovolené, kdy jsem navíc vytvářela portfolia s pracemi svých dětí. Poté, co jsem se stala v roce 2004 ředitelkou školy, postupně jsme se s učiteli připravovali na práci s portfolií. V roce 2007 jsem pak zavedla učitelská portfolia ve škole plošně. V této době vznikaly rámcové vzdělávací programy a na základě nich si školy mohly tvořit vlastní vzdělávací programy. Mnohem více se proto mluvilo i o evaluaci, pro školy se stala povinnou. A portfolio je vhodným prostředkem evaluace. Od roku 2007 jsem navíc začala lektorovat semináře pro ředitele škol a učitele. A zjistila jsem, že portfolio je platforma, která propojuje velké množství vzdělávacích témat a pomáhá rozvíjet různé dovednosti žáků i pedagogů. Proto jsem do svých seminářů začala zařazovat téma portfolií.

Byla jste na nějakém dalším vzdělávání, které bylo zaměřeno na učitelská (a žakovská) portfolia?

Nebyla, protože téměř žádná školení neexistují. Pomohla mi vašeň pro samostudium a moje velká disciplinovanost. Mimo jiné také to, že jsem lektorovala už výše zmíněné semináře zaměřené na vyučovací metody a evaluaci. Na těchto seminářích jsem přednášela o portfoliích a portfolia jsem učitelům i ukazovala. To, co mi také pomohlo, byly vzdělávací semináře a školení zaměřená druhotně na toto téma, tzn., tam byl obsah, který se dal využít pro téma portfolií, jako například myšlenkové mapy, kritické myšlení a další.

Přehled využití učitelského portfolia v průběhu profesní dráhy Jany Svobodníkové				
Studium	Potřeba archivace	Osobní data	Didaktické materiály	Materiály k výtvarné výchově
Praxe, diplomová práce	Práce žáků	Podklady diplomové práce	Přípravy na výuku	
Nástup do zaměstnání (1992)	Moje první třída (1. ročník)	Intuitivní portfolio	Archiv pedagoga	
Rodičovská dovolená	Práce vlastních dětí	Materiály k výuce	Osobní data	
Po mateřské dovolené	Intuitivní portfolio	Třídní schůzky	Práce žáků	Materiály k výuce
Vedení školy (2004)	Plošné zavedení učitelského portfolia	Obtíže při adaptaci učitelů na práci s portfolií	Organizační potíže	

Pokračování	Obtíže při adaptaci učitelů na práci s portfolii	Projekt ke kariérnímu systému (2015)	Kariérní systém			
Současnost	Učitelské portfolio: Reprezenační a dokumentační portfolio	Návaznost všech portfolií	Plán pedagogického rozvoje	Portfolio k aprobaci	Hospitace a vzájemné hospitace	Portfolio v karanténě

FOTO: Archiv Jany Svobodníkové.

Kdo všechno s učitelými portfolii ve škole pracuje (jednotlivci, plošně)?

Mám ředitelské portfolio pro sebe a pro studenty a začínající učitele. Učitelé a asistenti učitelské portfolio všichni mají povinně.

A jak jste postupovala při zavádění učitelých portfolií?

Když jsem jako ředitelka nastoupila, měla jsem odvahu říct kantorům, že si svá portfolia udělají povinně. Ze začátku byli vzteklí, že po nich chci práci navíc. Vyhledala jsem co nejvíce v literatuře, udělala jsem jim přehled, co by v portfoliích mohlo být, co bylo to nejdůležitější. Udělala jsem samostatnou složku pro sebe. Tu jsem jim ukázala. Mohli si na ni sáhnout, prohlédnout si ji. V prvním roce si tam dávali základní dokumenty, jako vlastní diplomy, moje metodické materiály, které jsem řekla, aby si dali do portfolia. Některé procesy v rámci portfolií jsou nastaveny pevně, ale mnoho prací s učitelými portfolii je volných, řídí si je učitelé sami.

Na jaké obtíže jste v procesu zavádění portfolií narazila a jak jste je vyřešila?

Každá změna s sebou přináší počáteční obtíže. Největší překážkou u učitelých portfolií je „donutit se“ smysluplně třídit a archivovat materiály. To, co kantorům neustále připomínám, je označování daty, ale domnívám se, že lze hodnotně využít i nedatovaný materiál. Naděje svítla při snaze zavést kariérní systém, tam by portfolio bylo součástí agendy učitele, ale tento projekt je momentálně „uspán“.

Co si potřebuje osvojit učitel, aby mohl s portfoliem dobře pracovat?

Je jen velmi málo učitelů, kteří si cestu využití učitelského (a i žákovského) portfolia zvolí sami a dobrovolně. Musí dostat impulz od ředitele nebo na nějakém semináři. Velmi důležité je hned na začátku získat baterii materiálů a návodů bez složitého vyhledávání a potřebují také někoho, s kým budou portfolia dobrovolně nebo povinně konzultovat. Až se to „rozjede“, snaží se kantoři soutěžit neformálně mezi sebou, kdo má učitelské (anebo i žákovské) portfolia lepší, kdo bude mít víc věcí, více prací s dětmi, více fotografií. Učitelé si jinak portfolia nechávají ve sborovně. Ale nemají k nim vzájemně volný přístup. Nechala jsem kantory prohlížet portfolia kolegů ve sborovně jen individuálně, bez přítomnosti ostatních, aby nevznikala rivalita. Když se do některého portfolia chtějí

podívat, musí kolegovi říct. Když jsou portfolia opravdu dobrá, poprosím kolegy, aby je půjčili, a necháme je na týden či dva volně ve sborovně, aby se všichni zájemci mohli samostatně podívat. Jinak učitelé vědí, že i já si portfolia jednou ročně vybírám a podívám se na ně.

Jakou strukturu mají portfolia učitelů na vaší škole?

Když přijde nový pracovník, dám mu složku. V počítači si přečte, co v portfoliu může být, podívá se ke kolegům nebo mu půjčím svoje učitelské portfolio. Jakou strukturu portfolia si učitelé udělají, nechávám na nich. K užívání portfolií mají různé přístupy. Kromě diplomů si do portfolií vkládají osvědčení ze školení, záznamy z hospitací, z projektů. Postupně zavádění učitelských portfolií u nás vedlo k tomu, že kantoři mají nakonec dva druhy portfolií. Jednak portfolia reprezentační (uhlazená), které obsahuje již výše zmíněné dokumenty, jednak portfolia dokumentační, zaměřená na předměty, které vyučují. Druhý typ portfolia využívají každý den ve výuce. Ukládají si do něj projekty, pracovní listy, fotografie, laboratorní práce a další podobné materiály. Pokud bych to měla shrnout, učitelé využívají portfolia k archivaci materiálů a jejich mapování v čase, k evaluaci a autoevaluaci. Také jako doplněk k pohospitačním rozhovorům. K prezentaci své pedagogické práce. Dále k mapování pedagogického pokroku a učebního pokroku (případně stagnace) žáků. Učitelská portfolia mimo jiné navazují na plány pedagogického rozvoje a další materiály.

Doporučené čtení:

V rozhovoru s Janou Svobodníkovou pod názvem **Přínos portfolií pro profesní rozvoj**, který budeme publikovat v týdnu od 3.-9.5., se dozvíte, jak se škola podílí na přípravě budoucích učitelů představováním práce s portfolií, jak systematicky rozvíjí pedagogy s využitím portfolií nebo jak využívá pro organizaci práce myšlenkové mapy.

Ve vaší škole si vedou portfolia nejen vyučující, ale také asistenti pedagoga. Co tato portfolia obsahují?

Ta jsou trochu jiná, protože asistenti pedagoga pracují jinak, ve třídě mají jiné postavení. Proto shromažďují jiné dokumenty. Jedná se například o záznamy z vyšetření dítěte ve školském poradenském zařízení (pedagogicko-psychologická poradna, speciálně pedagogické centrum). Každého čtvrt roku se asistent setkává s rodičem, případně s učitelem, a píšou si hodnotící dotazník – kam se dítě posunulo či zda stagnuje, jak reaguje. Portfolio asistenta pedagoga může obsahovat i ukázky pomůcek, například určování délek samohlásek.

Máte nějaké pracovní listy či návody k vedení portfolia (případně svoje interní)?

Ano, máme, a to k žakovským i učitelským portfoliím. Zpracovala jsem je na začátku, kdy se portfolia zaváděla, a to na základě četby tehdy velmi nedostupné literatury. I když ani dnes to se zdroji není o mnoho lepší. Některé mé vlastní návody a přehledy jsou na [školních webových stránkách](#), učitelé je dostali do sdílených materiálů ve sborovnách a do svých portfolií. Jako ředitelka pravidelně předávám kantorům materiály, které si mohou ukládat a ukládají do portfolií.

Co obsahuje vaše takzvané „ředitelské portfolio“ a k čemu jej používáte?

„Ředitelské portfolio“ mám přizpůsobené začínajícím učitelům a studentům učitelství na praxi.



Studentům, kteří na naší škole absolvují pedagogickou praxi, ukazují právě toto portfolio. Prezентují na něm evaluační procesy a další didaktické postupy a snažím se je tímto způsobem motivovat k používání vlastního, alespoň učitelského portfolio.

Co se vám při zavádění portfolio nejvíce osvědčilo?

Stále motivovat a přesvědčovat učitele, důsledně plánovat práci ředitele v souvislosti s portfolio, neustále sledovat „trendy“ a literaturu a potom pro školu vybírat vhodné postupy a začleňovat je do práce školy. Průběžně mapovat práci pedagogů s učitelskými portfolio. Učitele k vedení učitelských portfolio motivuji zejména tím, že vyzdvihují možnosti a přednosti využívání portfolio při hospitacích vyučovacích hodin a následných rozborech hodin. Každý školní rok učitelská portfolio kontroluji a předávám zpětnou vazbu, což znamená, že nabízím možnosti k vylepšení a chválím dobré nápady pro práci s portfolio. Nabízím pedagogům k prohlédnutí nápaditá portfolio kolegů. Učitelům předávám během školního roku velké množství materiálů, které si do portfolio mohou ukládat. A to i nyní, v době distanční výuky. Snažím se kantorům výhody portfolio přiblížit návazností na praktickou stránku přípravy učitelů – tj. při sestavování plánů pedagogického rozvoje a vlastního hodnocení každého pedagoga. Portfolio velmi dobře také mapuje kariérní postup pedagogů.

Metodický materiál ze ZŠ Brodek u Přerova: Učitelské portfolio



Obsah portfolia může být následující:

- Obsah
- Životopis, profesní cíl, plán vývoje praxe, učitelský deník
- Diplomy, certifikáty, ceny, doporučující diplomy
- Hodnocení vlastních hospitací, poznámky z hospitací u kolegů
- Hodnocení od žáků
- Ukázka přípravy na vyučovací hodinu, vlastní testy
- Fotografie žakovských prací (s komentářem), fotodokumentace projektů
- Ukázka projektu, přednášky, projekty
- Hodnocení České školní inspekce
- Komentáře od rodičů
- Vlastní články a publikace, další materiály
- Portfolio studentů učitelství – seminární práce, eseje, přípravy
- Výsledky soutěží, seznam exkurzí, záznamy z výjezdů, schéma výletů, zásobník her
- Výstřižky z časopisů – novinky v oboru
- Monitorování změny stylu výuky, týdenní plány

Při vytváření portfolia vám pomohou následující otázky:

Co je hlavním cílem portfolia?

- proces nebo produkt
- pro koho

Co do něj zakládat?

- co všechno je relevantní
- jaké druhy materiálů
- kolik položek

Kdo portfolio vytváří?

- učitel, nebo žák
- jakým postupem

Jak portfolio hodnotit?

- kolekci nebo položky
- kritéria
- jsou kritéria srozumitelná

Na které oblasti se zaměříte?

- Plánuji řádně hodiny, stanovuji jasné cíle, vhodnou náplň a strukturu hodin?
- Připravuji si včas materiál, pracovní listy, přístroje a pomůcky?
- Jsou mé pokyny jasné, umožňující žákům porozumět?
- Kladu otázky rovnoměrně celé třídě?
- Využívám spektrum učebních činností?
- Jsou moje hodiny vhodné pro všechny žáky?
- Udržuji ve třídě takovou úroveň pořádku a kázně, která napomáhá procesu učení?
- Sleduji pozorně učení žáků a poskytuji pomoc těm, kteří to potřebují?
- Známkuji práci žáků, včetně úloh, důsledně, konstruktivně a včas?
- Jsou mé vztahy s žáky založeny na vzájemné úctě a dobrých vztazích?
- Je má znalost vyučovacího předmětu dostatečná vzhledem k požadavkům na mou práci?

Hodnocení kolegy (vzájemná hospitace)

Jednotlivé fáze při hodnocení učitele

- Fáze předcházející hodnocení – zamyšlení nad současnou činností, co by mělo hodnocení obsahovat, čemu bychom se chtěli věnovat důkladněji.
- Pozorování ve třídě – pozorovatel se může zaměřit na určitou stránku vyučování.
- Rozhovor o hodnocení – diskuse o učitelově činnosti.
- Přizpůsobit vyučovací metodu dané učební činnosti.
- Navazující činnost – řešení otázek a problémů.

Vaše úloha hodnotitele

- Vztah je založen na vzájemné důvěře.
- Musíte být pozorní a citliví.
- Hodnocení musí cítit, že kontrolu nad procesem mají oni.

Záznam výsledků hodnocení

- Příprava.
- Vyučovací dovednosti.
- Následná činnost (domácí úkoly, známky, informování rodičů...).
- Pomoc kolegům při rozvoji vyučovacích dovedností – nejen rady.

Zdroj: [Portfolio. Základní škola Brodek u Přerova.](#)

Jakou máte v dnešní době zpětnou vazbu od kolegů vzhledem k vedení portfolií?



Vím, že portfolia učitelé používají, ukládají si do nich materiály, má to pro ně význam. Baví se o nich. Průběžně s nimi pracují, ukládají si aktuální věci.

Jak se proměnilo vaše vlastní ředitelské portfolio v období distanční výuky, co si do něj ukládáte?

Ukládám do něj materiály, které zasílá ministerstvo, důležité informace, jako je organizace vzdělávání. Dále obsahuje všechny informace, které jsem poslala k distanční výuce kantorům. Například co se změní, jak se bude organizovat výuka, jak si budou rodiče nechávat proplácet ošetřovné, všechny tabulky, materiály, a potom jednotné postupy, což je důležité. To znamená organizační záležitosti sestavené v myšlenkových mapách, jednoduše popsané všechny struktury, všechny cesty, které musíme pořešit, a jak to uděláme. Mám udělaný přehled všech reportů, co jsem učitelům odeslala, proto vše velmi rychle vyhledám.

Co tyto reporty učitelům v době distanční výuky obsahovaly?

Posílala jsem kantorům reporty e-mailem. Obsahovaly obecně všechny podklady, které potřebovali ke své práci, některé navíc, aby si každý vybral, co potřebuje. Dále jsem jim zasílala, co chci, aby oznámili rodičům. Na online poradě jsem říkala učitelům, které body musí rodičům sdělit, a jejich podklad jsem jim poslala do reportu. Učitelé jednou týdně posílali e-mailem svůj report rodičům. E-maily každého učitele rodičům vypadají jinak. Neříkám, jak mají reporty rodičům vypadat, ale jen informace, které tam mimo jiné musí zaznít. Například že tento týden jsou děti na střídavé výuce.

Doporučené čtení:

Žákovským portfoliím se věnujeme v rozhovoru s Janou Svobodníkovou pod názvem [Využití žákovských portfolií \(nejen\) v online škole](#).

Mgr. Jana Svobodníková



FOTO: Archiv Jany Svobodníkové

Na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci se Jana Svobodníková specializovala na učitelství pro 1. stupeň ZŠ a výtvarnou výchovu. Celou svou kariéru působí na základní škole Brodek u Přerova, od roku 1992 jako učitelka a posledních 16 let jako ředitelka.

Kromě řízení školy působí jako lektorka a podílela se autorsky na publikaci Průvodce výukou dle RVP na 1. stupni ZŠ: očekávané výstupy, klíčové kompetence, mezioborové souvislosti, průřezová témata. Cakl, Ondřej et al. Olomouc: Prodos, 2006.

Ve svém oboru se zajímá o témata jako formativní hodnocení, myšlenkové mapy, kritické myšlení a cesty k efektivnější výuce. Věnuje se koučinku a mentoringu. V projektu Profesní a dokladové portfolio v rámci Kariérního systému působila jako konzultantka portfolio.

Jejím pedagogickým heslem je citát: „V dětech jsou uloženy všechny naše vlastní velké možnosti.“ (L. N. Tolstoj)

22. Pracujte se stresem. 4 tipy , jak ho ovládnout a využít ve svůj prospěch (III.)

Stresu se žádný učitel úplně nevyhne. V letošním školním roce 2020/21 se učitelé navíc museli vypořádávat s nejrůznějšími nároky spojenými s distanční výukou žáků. V posledním, třetím dílu seriálu o zvládání stresu přinášíme strategie, které vám pomůžou naladit se pozitivně a zmírnit vliv stresu na vaše zdraví.



Ilustrační foto | FOTO: Pixabay

Stresu se žádný učitel úplně nevyhne. Ve třináctitýdenním programu každý týden prostudujete jednu ze 13 strategií zvládání stresu a spolu s ní vždy můžete zrealizovat jedno praktické cvičení. Cvičení vám pomůžou naladit se pozitivně, zmírnit vliv stresu na vaše zdraví a zachovat si rozvahu.

V prvním dílu seriálu [Stres - jak se ho zbavit a neničit si zdraví \(I\)](#) jsme prošli první čtyři strategie zvládání stresu: **1. nadhled, 2. pozitivní sebepojetí, 3. odpoutání pozornosti a 4. vyhledávání pozitivních situací a stimulů.** V navazujícím textu [Jak bojovat se stresem v práci? Zkuste těchto 5 strategií \(II\)](#) jsme prošli dalších pět strategií: **5. zaměření na cíl, 6. sebeovládání, 7. pozitivní vnitřní řeč, 8. vyhledání a přijetí sociální opory a 9. neplýtvání silami.**

V posledním, třetím dílu se seznámíte s posledními čtyřmi strategiemi [\[1\]](#), které vám ukáží možnosti, jak se vyrovnat se stresem, šetřit síly a chránit své zdraví:

10. Proaktivní přístup a asertivita**11. Pozitivní myšlení a neulpívání na situaci****12. Vnitřní těžiště kontroly****13. Umění přijmout vlastní chyby a poučit se z nich**

Čekají vás také čtyři praktická cvičení, která můžete využívat dlouhodobě. Do té doby, než danou obtíž dostatečně zmírníte nebo zcela vyřešíte.

Doporučení:

Vyhodnocení po ukončení 13týdenního programu:

- Do jaké míry se vám podařilo procházet jednotlivých 13 strategií?
- Do jaké míry vám byla cvičení nápomocná, tzn. jaké strategie se vám osobně osvědčily a rádi byste je do budoucna i nadále používali?

13týdenní program můžete realizovat podle potřeby jednorázově anebo i víckrát za sebou.

10. strategie: Proaktivní přístup a asertivita

Pokud cítíte, že na náročnou situaci máte, neutíkejte bez boje. Osvojte si proaktivní postoj, postavte se k problému čelem. Naopak je vhodné vyvarovat se sebelítosti a uzavírání se do sebe.

Příklad:

Učitel Robin o sobě ví, že v zátěžové situace má tendenci se stáhnout a nic neřešit. Na střední škole učí už léta biologii, vyučuje rutinně. Ostatně má pocit, že jen málokterí studenti jsou přírodovědným směrem zaměřeni, takže se smířil s tím, že jim předává nutné minimum. Pro těch několik nadšených žáků otevřel volitelný seminář. Těší se do důchodu. Minulý rok mu ředitelka, z jeho pohledu nespravedlivě, odebrala každoroční tvorbu rozvrhů učitelů, na které si zakládal i proto, že početný tým kolegů byl s jeho prací velmi spokojen.

Robin měl pocit, že ředitelka mu tím dala najevo nedůvěru. Vnímal to tak, že odebrání agendy mělo být „trestem“ za to, že výuku osekala jen na potřebné minimum a inovace do ní už delší dobu nezavádí. Cítil se ukřivděný, zvažoval odchod ze školy. V zimě nakonec onemocněl se srdečními potížemi a se zády. Tyto zdravotní komplikace velmi těžko a pomalu doléčoval. Robin si uvědomuje, že nereagoval dost pohotově. Měl již dříve situaci řešit a zajít za ředitelkou osobně. Namísto toho propadl sebelítosti a zlosti, odtáhl se i od ostatních kolegů. Mezitím mu

ředitelka v zimě agendu tvorby rozvrhů vrátila, ale Robin si uvědomuje, že rozhovor s ředitelkou bude tak jako tak nezbytný. Potřebuje obhájit své učební postupy a také znát důvody, které ředitelku k jejímu rozhodnutí vedly.

Úkol:

Zkuste si zodpovědět tyto otázky:

Ve kterých pracovních situacích utíkám předčasně z boje?

Kde a kdy mohu jednat více proaktivně, více se zasazovat o svoje práva a potřeby?

Pokud takovou situaci najdete, naplánujte si, kdy ji příště budete řešit a jakým způsobem.

11. strategie: Pozitivní myšlení a neulpívání na situaci

Pozor na přílišné zaobírání se problémy a negativními myšlenkami. Když se to stane, nevyčítejte si to a nechte problém být. Tzv. myšlenkové přežvykování znamená, že člověk mnohdy opakovaně vnitřně prochází těmi samými úvahami, bez nějakého řešení. Dělá si starosti, přemýšlí, „co by bylo, kdyby“. Myšlenkové přežvykování vás může v důsledku připravit o mnoho vnitřní energie, kterou byste jinak potřebovali (a pravděpodobně i využili) k následnému jednání. Navíc jedinec, který si situaci už vyřešil „ve své hlavě“, může mít pocit, že vnější jednání už není nutné, že na situaci už vynaložil dost energie. To je ale zavádějící domněnka. Myšlenkové ulpívání navíc prodlužuje emoční rozrušení. Důsledkem těchto stále se opakujících myšlenek může být nespavost, podrážděnost, nesoustředěnost a psychické vyčerpání.

Příklad:

Učitel Pavel o sobě ví, že často ulpívá v myšlenkách na určitých problémech. Kolegové mu navíc často říkají, že mají pocit, že se k různým problémům, které se ve škole řeší, vůbec nevyjadřuje a že na něm nejsou patrné žádné emoce. Pavel ale přitom vždy intenzivně přemýšlí, hledá varianty a nachází řešení. Vnímá to jako nespravedlnost. Přece odvedl spoustu práce! Pavel je ale introvertně založený, tudíž mu plně nedochází, že nestačí jen přemýšlet, ale že je také nutné vlastní názory prezentovat a dostatečně sdílet, nikoliv jen utrousit na chodbě glosu. Přílišné přemýšlení ho tedy blokuje v komunikaci a spolupráci s druhými lidmi. Pavel si uvědomuje, že bude muset toto své nastavení změnit.

Úkol:

Pořizujte si každý den časový snímek dne. Zaznamenávejte i chvíle, kdy jste se věnovali planému, prázdnému anebo přílišnému přemítání nad problémem. Každých sedm dní snímky vyhodnoťte. Zaměřte se na to, zda tyto neplodné chvíle ubývaly, nebo jich alespoň nepřibývalo. Tabulku pro vtištění najdete v Příloze 1.

12. strategie: Vnitřní těžiště kontroly

Určování toho, co můžeme ovládat a co ne, závisí především na našem systému přesvědčení. V psychologii je tento systém přesvědčení označován jako *locus of control*, v překladu „místo či těžiště kontroly“.

„Locus of control (...) označuje, do jaké míry jsou jednotlivci přesvědčeni o tom, že jsou schopni kontrolovat a ovládat výsledky své činnosti. Autorem tohoto konceptu je americký psycholog Julian B. Rotter. Rotter odlišil dva póly, jež chápe jako kontinuum, externí a interní locus of control. Pokud je chování chápáno jako více závislé (...) na osudu či štěstí, jedná se o externí locus of control. Pokud je chování chápáno jedincem jako výsledek vnitřních faktorů (např. úsilí, výdrže nebo svobodné vůle), jedná se o interní locus of control.“ [2]

Lidé s vnějším těžištěm kontroly jsou přesvědčeni, že člověk nemá moc možností, jak ovlivnit svůj život. Oproti tomu lidé s vnitřním těžištěm kontroly jsou přesvědčeni, že mohou mít vliv na vlastní přítomnost i budoucnost. Věří, že úspěch anebo nezdár jsou důsledkem zejména jejich činů. Hlásí se ke svému dílu odpovědnosti za probíhající události, vztahy a situace. Pevně věří tomu, že mohou řídit vlastní život, své finance, své vztahy, zdraví, profesi a volný čas. Pokud člověk dokáže vnější a vnitřní těžiště kontroly ve svém životě realisticky střídat, může se vyhnout zbytečnému plýtvání vlastními silami. Takoví lidé si totiž dokážou uvědomit, co mohou a co už nemohou vlastními silami ovlivnit.

Příklad:

Začínající učitel Hynek poměrně často podléhá malomyslnosti a beznaději, pokud se výsledky jeho svěřenců v matematice zhorší. Dalo by se říct, že nad dětmi doslova láme hůl. V takové chvíli má pocit, že ať dělá, co dělá, jeho podíl na učebním pokroku jeho žáků je minimální. Hodně času potom o přestávkách tráví hovorem s kolegy, kdy si stěžuje na školu, žáky, výuku osnovy... Pokud se výsledky dětí zlepší, pociťuje radost, ale jen do té doby, než dojde zase ke zhoršení. Hynek si uvědomuje, že jeho sebepojetí je příliš závislé na vnějších okolnostech. A že příliš málo přemýšlí o tom, nad čím má on sám kontrolu, co může sám změnit, dělat jinak, aby se cítil lépe.

Úkol:

Pokuste se zodpovědět na následující otázky:

Ve kterých oblastech svého života cítím, že můžu události řídit, usměrňovat, měnit?

Co, kdy a kde můžu aktuálně samostatně, na základě vlastní vůle změnit? (Je možné začít například i drobnou věcí...)

Co, kdy a kde jsem se snažil/snažím za každou cenu změnit, získat nad tím kontrolu a vyplýval jsem tak mnoho vlastních sil?

13. strategie: Umění přijmout vlastní chyby a poučit se z nich

Nepřipisujte přílišnou důležitost vlastnímu chybnému jednání. Pokud se vám to nebude dařit, můžete se rovněž vrátit ke strategii 7 a zamyslet se nad tím, jaká je vaše vnitřní řeč, zda nejste vůči sobě vnitřně příliš kritičtí.

Příklad:

Učitelka Martina si je vědoma toho, že se někdy příliš často zabývá minulostí, věcmi, které nejdou vrátit. Uvědomuje si i vlastní chybné jednání: na sociálních sítích tráví mnoho času tím, že si prohlíží profily bývalých přátel, spolužáků a partnerů. Někdy ji tíží špatné svědomí, že chyby, které v minulosti udělala, byly příliš velké. Dodnes si vyčítá přestup žáka ze své třídy do jiné školy, kdy se rodiče dostavili do školy a stěžovali si, že jako třídní učitelka jejich syna málo podpořila. Martina si není jistá, jestli je dobrá učitelka. Kvůli dlouhotrvající sklíčenosti už vyhledala i lékaře.

Martina si uvědomuje, že málo žije přítomností. Uvědomuje si také, že by potřebovala posílit vlastní sebedůvěru a přijmout vlastní chyby. Rozhodla se proto, že se přihlásí do výcviku [Škola bez poražených](#), aby se naučila nejen lépe řešit konfliktní situace, ale také lépe chápat emoce své i druhých. Rozhodla se také pravidelně navštěvovat [mentora](#), se kterým řeší své pocity a myšlenky.

Úkol:

Pokuste se zodpovědět na následující otázky:

Dokážu přijmout svoje vlastní chyby a poučit se z nich?

Udělal jsem některé chyby, se kterými jsem se dosud nesmířil/nesmířila? Co můžu udělat proto, abych tyto své chyby přijal?

Jak přijímám chyby u druhých lidí? Dokážu jim jejich chyby odpouštět?

Ke stažení:

Příloha 1: [Příloha 1_Časový snímek dne – formulář](#)

Tip:

Pokud vás téma zvládání stresu a prevence vyhoření zajímá, můžete si rovněž přečíst text [Jak bojovat proti stresu a být spokojeným pedagogem](#), kde mimo jiné najdete i online kvíz mapující aktuální míru prožívaného stresu u jednotlivce.



Zdroje

[1] JANKE, W., & ERDMANN, G. (2003). Strategie zvládání stresu: Příručka. První české vydání. Praha: Testcentrum.

[2] WIKISOFIA. (nedatováno) Locus of control. Dostupné z: https://wikisofia.cz/wiki/Locus_of_control (datum citace 10. 11. 2019)



23. Přínos portfolií pro profesní rozvoj

Když se učitelé naučí vytvářet a využívat vlastní portfolia, pro další profesní rozvoj se jim taková dovednost bude hodit. V ZŠ Brodek u Přerova si už v praxi ověřili, že s portfolii se dá efektivně pracovat v rámci plánů pedagogického rozvoje.



Ilustrační foto | FOTO: APIV B

Na Základní škole Brodek u Přerova pracují s portfolii úplně všichni: [učitelé](#), [žáci](#), asistenti pedagoga i studenti na praxích. Ředitelka Jana Svobodníková nám prozradila, jakým způsobem seznamuje pedagogy s metodami, jako jsou portfolia a myšlenkové mapy. Portfolia slouží pro další profesní rozvoj pedagogů, myšlenkové mapy pro organizaci práce.

Ve vaší škole dlouhodobě pracujete s portfolii. Jak na ně navazují plány pedagogického rozvoje?

Může to vypadat, že portfolio je solitér, ale vede k plánům pedagogického rozvoje. Dotazník k vedení portfolia (ke stažení pod textem v příloze 1) a Plán pedagogického rozvoje (ke stažení v příloze 2) vypracovávají učitelé na začátku školního roku. Dávám jim dostatek času, měsíc až dva. Jejich úkol spočívá ve vypracování textu a tabulky. V textu odpovídají na otázky, co se jim povedlo za uplynulý školní rok nebo jak spolupracovali s kolegy. V tabulce musí obecné otázky konkretizovat. Každý rok některé otázky obměňuji. Učitelé píšou, co potřebují, v čem by se chtěli rozvinout a co je k tomu potřeba. Například zjistili, že vědí málo o inkluzi, chtěli by absolvovat školení, zjistili si konkrétní školení v Národním pedagogickém institutu ČR, kolik stojí a kolik potřebují na školení volná.

V rámci tohoto ročního hodnocení je úkolem učitelů zmapovat zejména vlastní úspěchy,

dosažení cílů. Jak to učitelům jde?

Nechci po nich, aby hledali svoje chyby. Naopak. Chci, aby si srovnali myšlenky, jestli se něco naučili, posunuli se. A aby konkretizovali, co potřebují. Plán pedagogického rozvoje umožňuje zamyšlení se sama nad sebou. Učitelé se dokážou zamyslet nad tím, co dělají špatně, ale mají největší problém s tím se pochválit, zhodnotit, že udělali kus práce. Chci také, aby sdělili, co je trápí. Mají tak příležitost to uvést, aniž by se to dozvěděli ostatní. Přijímám konstruktivní kritiku vedení školy, zamýšlím se nad ní. To je pro mě důležitá součást. Říkám učitelům, že „pokud vaše loď neví, kam pluje, nikdy nedopluje do žádného cíle“. Plány archivuji, aby to bylo relevantní a porovnatelné s předchozími lety.

Tip:

Dotazník k vedení portfolia si stáhnete na odkazu pod článkem. Zajímá-li vás, jak koncipují Plán pedagogického rozvoje v ZŠ Brodek u Přerova, stáhněte si tabulku v druhé příloze.

Máte za sebou zkušenosti s vyhodnocováním plánů pedagogického rozvoje. Jakou oblast by vaši pedagogové potřebovali rozvíjet?

Aby se mohli rozvíjet, potřebují přemýšlet sami nad sebou v pozitivním slova smyslu. Aby se uměli pochválit, uměli se ohodnotit. Je potřeba rozebrat svoji osobnost a ustoupit od svého ega. Je potřeba neustat v práci na rozvoji svojí osobnosti. Aby učitelé věděli, že pracovat na sobě má význam. Učíme děti se pozitivně hodnotit, kantoři to ale potřebují také.

Ve vaší škole řada studentů plní pedagogické praxe. Jak při práci s adepty učitelství využíváte vaše vlastní tzv. „ředitelské“ portfolio?

Moje portfolio má dva účely. Abych shromažďovala data, a proto abych ho využívala pro studenty, kteří k nám do školy chodí na praxe. Studenty mívají na starosti učitelé daného předmětu, ale vždy jim ukazuju portfolio jako jednu z možností evaluace. Zabýváme se učitelským i žakovským portfoliem. Ukazuji, co by mohlo portfolio obsahovat, ale není to dogma. Důležité je studentům sdělit, k čemu slouží.

Co konkrétně ukazujete studentům ve vašem „ředitelském“ portfoliu?

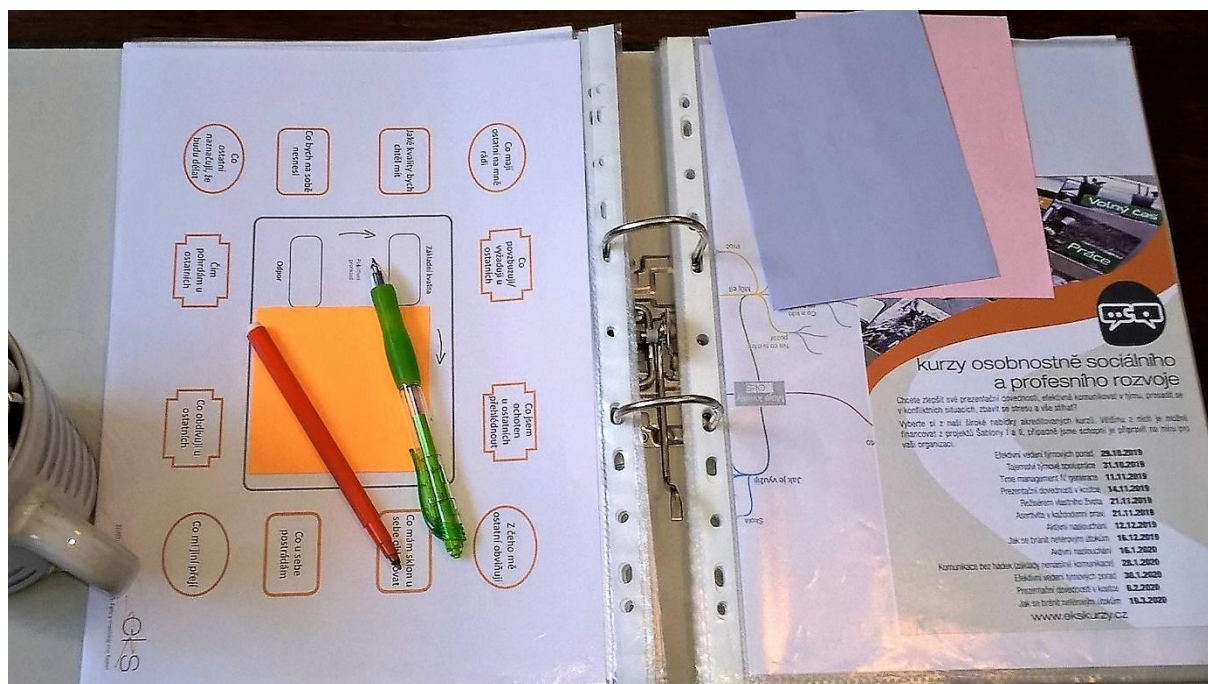
Když k nám přijdou na praxi, už mají něco, co si mohou dát do portfolia, například přípravy, diplomy. Ve svém portfoliu ukazují dotazník k vedení portfolia (ke stažení pod textem jako Příloha 1), otázky k plánu pedagogického rozvoje, anotace ze seminářů, které jsem vedla, diplom, certifikáty dalšího vzdělávání, jmenování do funkce, jak vypadají životopisy – mám své životopisy chronologicky odstupňované, strategické dokumenty, publikační činnost, fotoknihy oprav, dlouhodobý záměr, materiály ze školení, fotodokumentaci akcí, logo školy. Dále ukázku z tvorby školního vzdělávacího programu. Některé pedagogické fakulty tolik nepracují se školním vzdělávacím programem, proto je dobré jej studentům představit. Dále ukazují příklady, jak se dělají vyučovací hodiny, přípravy na hodiny. Ukazuji také materiály k založení do portfolia, které dávám učitelům – například metodické materiály.

Obsah portfolia učitele a ředitele je totiž trochu jiný. Kantor si do portfolia dává materiály z prostředí, ve kterém se pohybuje, například projekty, hodnotící škály, dotazníky, příručku třídního učitele, jak vypadá hospitační záznam u nás ve škole. Ten je také důležitý pro budoucí kantory, aby věděli, co po nich může ředitel chtít. Součástí portfolií jsou také desatera, například jak se mají děti chovat o přestávce nebo jak pracujeme s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, a příručky. Zakládám si na tom, abychom měli jednotný postup. To se mi osvědčilo v období distanční výuky. Učitel si do portfolia může dávat třeba školní vtipy, perličky, co zábavného se přihodí během výuky.

Říkám, že důležité je mít vše časově seřazeno. Ve svém portfoliu vše krásně dohledám.

Doporučené čtení

O zkušenostech s tvorbou učitelských portfolií mluví ředitelka ZŠ Brodek u Přerova v rozhovoru [Profesní portfolia učitelů a asistentů pedagoga nejen v době distanční výuky](#).



Ilustrační foto. Zdroj: APIV B

Jak vedete ve vaší škole praxi studentů učitelství?

Ačkoliv studenty přiděluji zkušeným kantorům, vždy se jim věnuji i já. Považuji to za důležitou součást přípravy učitelů. Ukazujeme studentům chod školy a hned je zapojujeme. Povídám si s nimi o důležitých věcech, jako je vedení portfolií nebo programy na tvorbu myšlenkových map. Chci, aby věděli, kde najít zdroje. I v období distanční výuky umožňuji studentům praxe.

Co byste doporučila kolegům, kteří budou vedením budoucích učitelů pověřeni?

Moje doporučení pro vedoucí praxi budoucích učitelů je, aby jim věnovali čas. Potřebují vedení a

ukázat, o čem skutečný kantorský život je.

Jaké jsou podle vás přednosti současných adeptů učitelství?

Nebojí se říct svůj názor. Ti, co k nám nastupují, většinou bývají dobře připraveni. Nejsou sice hotoví učitelé, neumí všechno, co je potřeba pro výuku, ale mají v sobě „kantorskou dušičku“.

Kromě zavádění portfolií využíváte i jiné inovativní přístupy. Jedním z nich jsou myšlenkové mapy. Jak je ve své práci používáte?

Pomocí myšlenkových map jsem například řešila distanční výuku. Ministerstvo vydá pokyny, já si je zpracuju do jednoduché myšlenkové mapy, jak se bude organizovat a domlouváme se s učiteli nad jednotlivými věcmi. Máme online porady. Aby to šlo co nejrychleji, tak některé věci jen lajkujeme.

Myšlenkové mapy používáme již delší dobu, ale chtěla bych je zavést také jako prostředek do výuky. Dlouhou dobu přemýšlím, jak to uchopit. Zavést je povinně není dobré. Přemýšlím, jak přesvědčit kantory, že používat myšlenkové mapy je dobrá věc. Aby se jejich tvorbu učili a pak to naučili děti. Důležité je, aby si každý svou myšlenkovou mapu zapisoval sám.

Jaké další inovativní přístupy byste ráda ve své škole v budoucnosti zavedla?

Zjistila jsem, že kromě formálních záležitostí nejvíce času věnujeme řešení vztahových témat. S kolegy se pravidelně setkáváme, jsem informována o všech dětech, které něco řeší. Také vítám, že máme školní psycholožku. Témata jsou od kouření elektronických cigaret po problémy dětí z rozvedených rodin a tak dále. To ovlivňuje vzdělávání. Emoční stránce dětí se věnujeme čím dál víc. Řešit vztahy mezi lidmi, pěkně spolu vyjít a říct si podstatné, to je hodně důležité. Proto by se mi líbilo zavést do některého z předmětů prvky mediace.

Doporučené čtení

Žákovským portfoliím se věnujeme v rozhovoru s Janou Svobodníkovou pod názvem [Využití žákovských portfolií \(nejen\) v online škole](#).

Ke stažení:

Příloha 1: [Příloha č. 1 Dotazník k vedení portfolia - plán osobnostního rozvoje 2020_21](#)

Příloha 2: [Příloha č. 2 Plán pedagogického rozvoje 2020_21](#)

Mgr. Jana Svobodníková





Na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci se Jana Svobodníková specializovala na učitelství pro 1. stupeň ZŠ a výtvarnou výchovu. Celou svou kariéru působí na základní škole Brodek u Přerova, od roku 1992 jako učitelka a posledních 16 let jako ředitelka.

Kromě řízení školy působí jako lektorka a podílela se autorsky na publikaci Průvodce výukou dle RVP na 1. stupni ZŠ: očekávané výstupy, klíčové kompetence, mezioborové souvislosti, průřezová témata. Cakl, Ondřej et al. Olomouc: Prodos, 2006.

Ve svém oboru se zajímá o témata jako formativní hodnocení, myšlenkové mapy, kritické myšlení a cesty k efektivnější výuce. Věnuje se koučinku a mentoringu. V projektu Profesní a dokladové portfolio v rámci Kariérního systému působila jako konzultantka portfolio.

Jejím pedagogickým heslem je citát: „V dětech jsou uloženy všechny naše vlastní velké možnosti.“ (L. N. Tolstoj)

24. Co je mobbing a bossing a jak se projevují?

Šikana na pracovišti se může objevit ze strany nadřízených i kolegů a při určitém chování je na místě zpozornět. V období pandemie onemocnění covid-19 se kontakty mezi kolegy na pracovišti přechodně omezily. S nástupem do škol se opět mohou vynořit staré, neřešené problémy ve vztazích na pracovišti. Jak mobbing a bossing rozpoznat a jak se mu účinně bránit?



Ilustrační foto | FOTO: APIV B

Mobbing představuje nejčastější formu vztahové patologie na pracovišti. Mívá podobu útoků a psychického násilí ze strany spolupracovníků, kteří jsou v pracovní hierarchii na stejné úrovni. Objevuje se v kolektivech zaměstnanců v podnikové praxi, ale i ve státní sféře, včetně škol všech stupňů. Podstatou mobbingu je chování skupiny, která vnucuje své názory osobě, která nezapadá do skupiny.

Variantou mobbingu je tzv. **bossing**. Jedná se o psychický nátlak nadřízeného, který si zasedne na podřízeného. Důvodů, proč se vedoucí pracovníci uchylují k bossingu, je mnoho: frustrace, obavy z konkurence, netolerance, závist, odpor vůči odlišnostem (například jiné rase, národnosti či vyznání), vlastní nejistota, profesní obtíže. Stále častěji se dnes mluví i o poruše osobnosti, např. narcismu, opojení mocí nebo kompenzaci malého sebevědomí, která se může projevit jako závist vůči schopnostem a dovednostem jiných lidí, spojená s obavou o ztrátu vlastní pozice. Přehnané nároky a nátlak mají často zamaskovat skutečný stav věcí. [1]

Formy bossingu mohou být různé: znesnadňování práce, odebírání pracovních aktivit, zadávání příliš složitých úkolů (na které nemá podřízený kvalifikaci nebo jsou nesplnitelné), nedocení práce či

neoprávněná kritika.

Častým důsledkem mobbingu na pracovišti je jednak vysoká míra fluktuace zaměstnanců, jednak zvýšená míra prožívaného stresu u zaměstnanců. Pro prevenci mobbingu na pracovišti je vhodné zřídit institut osoby nezávislé na hierarchii organizace, která má důvěru zaměstnanců a hodnotí a přijímá stížnosti zaměstnanců. Tuto roli může částečně naplňovat například i nezávislý supervizor působící ve školství. [2]

Jak se mobbing projevuje:

- agrese převážně psychického rázu;
- systematický nátlak, cílené a opakované útoky, pokusy o znevážení či poškození pověsti dané osoby, její práce a pracovního výkonu, schopností, rodiny apod.;
- negativní formy komunikace – např. šíření fám, křik, neschopnost přijímat kritiku;
- snaha o izolaci a vyloučení – ze skupiny, zaměstnání, veřejného života;
- demonstrace vlastní síly a převahy. [1]

Snaha otevřeně se mobbingu/bossingu bránit a asertivně vystoupit proti agresivnímu jednání nemusí být vždy účinná. Mobbing totiž propuká a probíhá zpravidla na tzv. „intoxikovaném pracovišti“, kde dlouhodobě panuje negativní atmosféra, nefunkční přístup vedení a kde jsou vztahy mezi zaměstnanci zatížené mnoha negativními jevy.

Znaky intoxikovaného pracoviště

Pro pracoviště, kde neplatí férová pravidla a neprobíhá partnerská komunikace, používá psycholožka a autorka Linnda Durré [3] výše zmíněný pojem „intoxikované pracoviště“. Poznáte ho podle těchto průvodních znaků:

Komunikace vedení školy versus zaměstnanci

Nerovné podmínky ohledně požadovaného pracovního výkonu či odměňování

- Na zaměstnance nejsou kladeny srovnatelné nároky, co se týče pracovního výkonu.
- Odměňování zaměstnanců se řídí jinými faktory, než je kvalita odvedené práce a pracovní výkon. Namísto toho platí nejružnější nepsaná pravidla a zvyklosti.

Příklad z praxe 1:

Někteří zaměstnanci vykonávají dlouhodobě práci nad rámec svého pracovního úvazku a za tuto práci nejsou honorováni. Jiní zaměstnanci, kteří jednájí více asertivně, si u vedení školy vyjednali odměnu za stejnou práci navíc.

Příklad z praxe 2:

Některým služebně starším zaměstnancům jsou tolerovány pravidelné pozdní příchody do vyučovacích hodin, odmítnutí spolupráce na společném projektu učitelů, absence na informační schůzce k žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami i nedodržení termínu odevzdání slíbeného úkolu, který potřebuje kolega-učitel k vlastní práci. U nových zaměstnanců je ale už tato výše popisovaná práce požadována.

Chybějící srozumitelná a všem sdělená pravidla

Chybějící otevřená komunikace
a spolupráce

- **Nejsou zřetelně nastavená a dodržovaná pravidla pro komunikaci vedení školy se zaměstnanci. Namísto toho platí nejrůznější nepsaná pravidla a zvyklosti.**

Příklad z praxe 3:

Různí zaměstnanci mají vyjednané různé podmínky pro komunikaci: Někteří zaměstnanci mají například přístup k vedení školy kdykoliv, přičemž vedení školy s nimi sdílí i důvěrné informace, radí se s nimi například o jiných učitelích, zatímco jiní zaměstnanci mají možnost pouze oficiálního pohovoru dvakrát ročně.

Příklad z praxe 4:

Vedení školy se při řešení sporu mezi třídním učitelem a rodiči náhle rozhodne pozvat si rodiče zcela samostatně na rychle svolanou schůzku. O schůzce se třídní učitel dozví až po jejím skončení.

Příklad z praxe 5:

Vedení pracoviště se nezabývá řešením sporů a konfliktních situací mezi zaměstnanci; žádosti o pomoc odsouvá nebo ignoruje. Nejsou nastavená pravidla, co dělat a jak řešit sporné situace.

Nedodržování metodických pokynů a pracovně právní legislativy

- **Vedení školy nedodrží plně a vždy pracovně právní legislativu a neřídí se metodickými pokyny. Na pracovišti namísto toho platí nejrozumnější nepsaná pravidla.**
- **Na pracovišti se nedbá na bezpečnost a zdraví zaměstnanců. Riziko ohrožení zaměstnanců je ignorováno.**

Příklad z praxe 6:

Zaměstnanci jsou z pracoviště propouštěni za nejasných okolností i příčin, přičemž pro propouštění zaměstnanců neplatí srozumitelná a zřejmá pravidla vycházející z platné legislativy.

Příklad z praxe 7:

Vedení školy přebírá pracovní agendu zaměstnanců školy, která je zanesena v jejich pracovní náplni, a řeší tuto agendu místo nich. Vedení školy rovněž může úplně odebrat pracovní agendu zaměstnancům.

Příklad z praxe 8:

Někteří zaměstnanci zneužívají, otevřeně nebo skrytě, návykové látky (alkohol, léky). Ač tito lidé podávají kolísavý výkon a znesnadňují práci svým kolegům, vedení školy řešení problému odsouvá.

Příklad z praxe 9:

Na několikadenním výletě v odlehlých horách na Ukrajině, kam odjeli tři učitelé se skupinkou žáků, došlo k úrazu učitele, na kterého spadl z výšky padající kámen. Učitel utrpěl závažné poranění lebky a otřes mozku. Jeho zranění bylo bagatelizováno vedoucím výpravy (jiným učitelem) a učitel tak zůstal několik dní bez lékařského ošetření.

Nerespektování osobního prostoru

Nedodržování etických norem

- **Ve škole jsou zavedena pravidla, v rámci nichž není respektován osobní prostor zaměstnanců.**

- **Vedení školy zadává podřízeným pracovní úkoly, které překračují hranice pracovní etiky.**

Příklad z praxe 10:

Po dovolené se učitel vrátí do svého kabinetu, ale jeho stůl stojí na jiném místě, jeho pomůcky a osobní věci jsou přestěhovány a zpřeházeny z důvodu instalace nové elektrické zásuvky v době letních prázdnin. Na tuto skutečnost ale učitele nikdo předem neupozornil a ani si nevyžádal jeho souhlas s přestěhováním jeho věcí.

Příklad z praxe 11:

Vedení školy požádalo třídního učitele o mimořádnou práci. Má svým žákům předložit anketu, ve které mají hodnotit výuku jeho kolegy, který ve třídě rovněž učí. Toto hodnocení má pak učitel předložit vedení školy, přičemž oba učitelé jsou informováni o smyslu a účelu celé akce jen zběžně.

Komunikace mezi zaměstnanci

Chybějící otevřená komunikace, spolupráce a vzájemný respekt

- **Vztahy na pracovišti nejsou loajální, otevřené a transparentní.**
- **Na pracovišti nepanuje otevřená komunikace mezi kolegy a spory nejsou včas a efektivně řešeny.**

Příklad z praxe 12:

V komunikaci mezi zaměstnanci se projevuje přehnaná a opakovaná kritika, zdůrazňování chyb a nedostatků, sarkastický humor a vymýšlení přezdívek. Zaměstnanci očerňují jiné zaměstnance v jejich nepřítomnosti, zveličují jejich chyby.

Příklad z praxe 13:

Někteří zaměstnanci mají tendenci svalovat vlastní chyby na druhé zaměstnance.

Příklad z praxe 14:

Vztahy na pracovišti jsou zatíženy letitými neřešenými spory. Z toho důvodu někteří učitelé pravidelně nejsou zváni na neformální společnou akci učitelů na konci školního roku.

Příklad z praxe 15:

Služebně starší učitel, který byl léta zvyklý pracovat určitým způsobem, začal najednou očerňovat jiné kolegy ve vyučovacích hodinách přímo před svými žáky. Motivy podobného chování mohou být různé. Pokud škola například aktuálně prochází změnou, kdy přicházejí služebně mladší kolegové, může tato obměna pracovního týmu vyvolávat strach ze ztráty statusu oblíbeného učitele.

**Nerespektování
osobního prostoru**

**Nerespektování
pravidel**

**Nedodržování
etických norem**

- **Objevuje se porušování a obcházení dohod i pravidel.**
- **V pracovním týmu se objevuje absence respektu zaměstnanců vůči sobě navzájem.**
- **Zaměstnanci zažívají diskriminaci kvůli svému věku, etnickému původu, pohlaví, náboženskému vyznání nebo sexuální orientaci.**

Příklad z praxe 16:

Zaměstnanci se navzájem obtěžují různými zlovyky, například se vyrušují od práce.

Příklad z praxe 17:

Na pracovišti se objevují krádeže nápadů kolegů (například pracovních listů a pomůcek) anebo přivlastňování si zásluh za práci jiného kolegy.

Příklad z praxe 18:

Na pracovišti se může objevit sexuální obtěžování, dvojsmyslné poznámky a vtipy.

Příklad z praxe 19:

Na pracovišti se objevují žádosti o krytí porušování pravidel u jiných kolegů anebo o lhaní a zatajování některých skutečností ohledně jiných kolegů vůči vedení (porušování pravidel, předpisů, krádeže, falšování zápisů v dokumentech).

Příklad z praxe 20:

Zaměstnanci na základě vlastního rozhodnutí úkolují svoje kolegy, kteří jsou na stejné pracovní pozici jako oni sami.

Popisované projevy chování, které jste našli v tabulce v pravém sloupci, jsou projevem kultury celého pracoviště, která se odvíjí od přístupu vedení. Podhoubí pro podobné chování tedy vždy

nastavuje vedení školy, ať už vědomě (proklamacemi, pravidly, komunikačním stylem) nebo nevědomě (tolerováním, přehlížením určitých skutečností, vyhýbáním se řešení určitých skutečností).

Vedení školy by mělo optimálně ve škole společně se zaměstnanci vytvořit a nastavit jednotná pravidla komunikace i etický kodex. Jedině tento postup vede ke kýženému výsledku, tedy k vytvoření bezpečné a přátelské atmosféry ve škole. Nejasné jednání a kroky ze strany vedení školy naopak představují živnou půdu pro mobbing na pracovišti.

Tip:

Pokud vás téma zaujalo, v navazujícím textu pod názvem [Co dělat, když zažíváte mobbing nebo bossing? Kde hledat pomoc?](#) se dozvíte, na jaké instituce či poradce se můžete při řešení obtíží spojených se šikanou na pracovišti obrátit.

Zdroje

- [1] BEŇO, P. (2015). Šarmantní násilníci: antimobbingová příručka. Vydání první. Praha: Portál, s. 69–91
- [2] HARTL, P. a HARTLOVÁ, H. (2009). Psychologický slovník. Vyd. 2. Praha: Portál, s. 321
- [3] DURRÉ, L. (2012). Jak přežít na intoxikovaném pracovišti: braňte se problémovým chvastounům, vzteklounům, sabotérům, sexuálním manipulátorům, závislákům. Vyd. 1. Praha: Práh, s. 10–13

25. Co dělat, když zažíváte mobbing nebo bossing? Kde hledat pomoc?

Když zažíváte nerovné zacházení od vedení školy anebo na vás kolegové útočí před žáky, je těžké zachovat klid a věnovat se výuce. Mobbing a bossing probíhá i ve školách a my vám poradíme, jak se mu bránit.



Ilustrační foto | FOTO: APIV B

V [předchozím článku](#) jsme se seznámili s tím, co mobbing a bossing je, jak ho poznáme. V následujícím textu se dozvíte, na jaké instituce či poradce se můžete při řešení obtíží spojených s mobbingem/bossingem obrátit.

Učitel k odvedení kvalitní práce potřebuje schopné, loajální vedení, které si svých učitelů váží. Potřebuje mít uspokojenou potřebu uznání, žít v zaměstnání v pozitivním klimatu. Když si vás vedení neváží, těžko můžete podávat dobrý výkon a cítit se ve škole dobře. Stejně ničivě působí pomluvy a závist ze strany kolegů. Pokud se stanete terčem nepodložené kritiky a agresivních výpadů, není snadné uchovat si pozitivní pohled na sebe sama a svou práci.

Umět řešit problém ve správný čas

Karolína od samého začátku, kdy vstoupila za školní katedru, často slýchávala od svých starších, zkušených kolegyň: „Abys nepřepálila začátek, počkej, až zjistíš, jaké ty děti opravdu jsou....“ Začala učit tehdy ještě jako nekvalifikovaná, o to více nadšená učitelka malých dětí. Děti se

doma moc učit nemusely, protože hodně věcí uměly ze školy. Také jejich rodiče učitelku svých dětí uznávali. Dařilo se jí vyjít i s dětmi, se kterými ostatní učitelky nevycházely. Brzy se její dobrá pověst rozkřikla. Vztahy s kolegy ale ve škole ideální nebyly, učitelský sbor nikdy netáhl za jeden provaz. Úspěšná kolegyně byla tak spíše terčem nedůvěry než ocenění a uznání.

Schopný zaměstnanec může být ze strany vedení školy přetěžován a dostávat více úkolů nad rámec svého pracovního úvazku. Karolíně bylo opakovaně přidělováno třídnictví ve třídách s velkým počtem žáků s problémovým chováním. Vzhledem k jejímu nadstavbovému vzdělání v oblasti speciální pedagogiky se očekávalo, že si poradí samostatně. Karolína se postupem času zcela vyčerpala a došlo u ní k profesnímu vyhoření. Důvodem byly, kromě absence podpory ze strany vedení školy a kolegů, také časté schůzky s rodiči, komunikace s poradenskými organizacemi nad rámec vlastní práce, práce s individuálními vzdělávacími plány, opakující se případové konference s rodiči žáků.

Karolína se nakonec, ve stavu fyzického a psychického vyčerpání, rozhodla změnit pracoviště. Na nové škole ale byly podmínky nevýhodné. Opět dostala „problémovou“ třídu. Pracovní smlouva byla termínovaná jenom na rok. Nové vedení školy jí sdělilo, že po roce se vrací služebně starší kolegyně zpět na své místo z mateřské dovolené. U Karolíny se začaly objevovat psychosomatické obtíže: nespavost, bolesti hlavy a zad. Začala pochybovat o svých schopnostech, o svém nadání, o sobě samé.

Co dělat, když zažíváte mobbing nebo bossing

Pokud se ocitnete v situaci, kdy vás vedení nesmyslně přetěžuje, **hlídejte si své hranice a trvejte na přiměřeném množství práce**. Dožadujte se pomoci od školského poradenského pracoviště. Když začnete řešit odchod z intoxikovaného pracoviště příliš pozdě, koledujete si o vyhoření. Odchod v tísní a narychlo také znamená, že nebudete mít možnost v klidu si rozmyslet další kroky a najít dobré pracovní místo.

Pokud jste vystaveni situacím, ve kterých dochází k porušování právních předpisů anebo neetickému jednání, vše si pokud možno **pečlivě dokumentujte**. Můžete si psát deník, kde si budete zaznamenávat jednotlivé události. Rovněž si můžete archivovat e-maily anebo písemné dokumenty.

Lidem, kteří se ocitnou v intoxikovaném pracovním prostředí, doporučuje psycholožka a autorka Linnda Durré postupovat následovně [\[1\]](#).

- Obratťe se na nadřízené a zkuste si s nimi otevřeně promluvit. Objasněte svoje potřeby, váš pohled na situaci a navrhněte možná řešení.

Pokud se kýžený efekt nedostaví, je na místě zvážit další kroky. Součástí těchto kroků může být i konečné rozhodnutí pracoviště opustit. Jak vyplývá z příběhu Karolíny, je vhodné případný odchod z pracoviště vždy předem naplánovat a neodkládat jej na poslední chvíli.

Jaké další kroky můžete ještě podniknout?

1. Poradte se s odborníkem

- Obraťte se na [Mobbing Free Institut](#), který poskytuje konzultace a poradenství zaměstnancům, kteří jsou nebo byli vystaveni mobbingu a bossingu.
- Využijte služeb odborníků, jako jsou [poradci a terapeuti](#).

2. Obraťte se na instituce ochránců práva

- Napište [školskému ombudsmanovi](#). Ten řeší stížnosti lidí, kteří nejsou spokojeni s předchozím vyřešením svého požadavku a domnívají se, že došlo k pochybení nebo porušení jejich práv. Školský ombudsman může celou záležitost znovu posoudit. Provádí pravidelné návštěvy škol, kde mohou být porušována základní práva. Funguje také jako mediátor sporů.
- Obraťte se na [veřejného ochránce práv](#). Ten chrání jednotlivce před jednáním úřadů a dalších institucí, které neodpovídá principům demokratického právního státu. Také přispívá k prosazování práva na rovné zacházení.
- Vyhledejte bezplatnou právní pomoc. Doporučujeme například [Bezplatnou právní poradnu](#).

3. Oslovte příslušné úřady

- Kontaktujte zřizovatele školy.
- Oslovte správní úřady, v tomto případě [Českou školní inspekci](#), která vykonává nezávislou inspekční činnost.
- Kontaktuje [Státní úřad inspekce práce](#). Ten dohlíží na dodržování pracovněprávních předpisů, kam spadají i vztahy na pracovišti, včetně jevů, jako je bossing a mobbing.

4. Obraťte se na odbory

- Obraťte se na [Českomoravský odborový svaz pracovníků školství](#), který hájí práva svých členů a prosazuje jejich požadavky vůči státním a samosprávným orgánům, organizacím a zaměstnavatelům. Také poskytuje svým členům **právní pomoc a poradenství** a vykonává kontrolní činnost v oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví při práci.

Upozornit na situaci na intoxikovaném pracovišti anebo kontaktovat takové situaci odbornou pomoc může být obtížným krokem, ale tento krok vám může přinést určité benefity:



1. Jedinec, který je vystaven bossingu či mobbingu, nezůstává v roli oběti, naopak jedná aktivně a snaží se situaci čelit.
2. Existuje určitá pravděpodobnost, že se situací na daném pracovišti bude některá instituce zabývat, tudíž se zvyšuje šance na změnu pracovního klimatu a podmínek.

Zdroje

[1] DURRÉ, L. (2012). *Jak přežít na intoxikovaném pracovišti: braňte se problémovým chvastounům, vzteklounům, sabotérům, sexuálními manipulátorům, závislákům*. Vyd. 1. Praha: Práh, s. 245–258

26. Rychlotest rizikových a protektivních faktorů syndromu vyhoření

Působí na vás více eustres nebo distres? Zjistěte, jak jste na tom se syndromem vyhoření a zkuste s námi uvolňující techniku s názvem Protistresová výbava.



Ilustrační foto. | FOTO: Pixabay

Eustres a distres

Zátěž v přiměřené míře, tzv. *eustres*, člověka stimuluje k vyšším anebo lepším výkonům. Jedná se o přijatelnou hladinu stresu, kdy vnímáte, že máte situaci pod kontrolou. Přiměřená hladina stresu například může aktivizovat studenta, aby se dobře a odpovědně připravil na zkoušku. Pokud ale bude zátěž vnímat jako nadměrnou, může u něj dojít k psychickým a fyzickým obtížím, a s největší pravděpodobností u zkoušky selže. Při tzv. *distresu* se člověk cítí přetížený, ztrácí nadhled a má pocit, že ztrácí kontrolu nad situací.

K distresu přispívají následující tři faktory:

1. **Nepředvídatelnost situací, které můžou nastat kdykoli.** Např. pokud neznáte den ani hodinu inspekce, hospitace nebo kontroly nadřízeného, můžete se nacházet v permanentním stresu.

2. Neovlivnitelnost situací, které jsou mimo vaši kontrolu.

3. Vnitřní konflikty, například nutnost volby mezi dvěma stejně cennými alternativami, a ztráta bez ekvivalentní náhrady.

Extrémním příkladem kombinace zmíněných faktorů (nepředvídatelnost, neovlivnitelnost, ztráta) je např. neočekávaná tragická smrt. [1]

Zkuste si pomoci jednou ze 13 protistresových strategií v našem třídičném seriálu. Vybírejte z [prvních čtyř](#) (nadhled, pozitivní sebepojetí, odpoutání pozornosti a vyhledávání pozitivních situací a stimulů), [dalších pěti](#) (zaměření na cíl, sebeovládání, pozitivní vnitřní řeč, vyhledání a přijetí sociální opory a neplýtvání silami) a [posledních čtyř](#) (proaktivní přístup a asertivita, pozitivní myšlení a neulpívání na situaci, vnitřní těžiště kontroly, umění přijmout vlastní chyby a poučit se z nich).

Syndrom vyhoření

Neřešený dlouhodobý stres může způsobit psychické a fyzické obtíže: pocity bezmoci, úzkosti a zklamání, fyzické bolesti, nejružnější dysfunkce orgánů bez skutečného nálezu nemoci. Hrozí nástup **syndromu vyhoření**.

Syndrom vyhoření se projevuje po letech emočně vyčerpávající práce ztrátou profesionálního zájmu nebo osobního zaujetí. Hartl (2004) uvádí následující definici: „Je spojen se ztrátou činnosti a poslání, s pocity zklamání, hořkosti; ztráta zájmu o práci, nastupuje každodenní stereotyp, rutina, snaha přežít a nemít problémy.“ [2]

Fáze vyhoření podle psycholožky Christiny Maslachové (1998) [4]

Fáze nadšení

Přemýšlíte, jakými rozmanitými způsoby zpestřit svým žákům výuku, uvažujete o tom, že dny strávené v práci jsou naprosto dokonalé, hlídáte si veškeré nové trendy a literární zdroje, dobrovolně zůstáváte přesčas.

Fáze stagnace

Ideály se vám nedaří plně realizovat, vzrůstá pocit neuspokojení, marnosti a zklamání povoláním.

Fáze frustrace

Pocity neuspokojenosti vzrůstají, jste přesvědčeni, že investice směrem k žákům jsou nevratné, ovládá vás nechuť učit se cokoliv nového.

Fáze apatie

Převažují u vás úvahy typu „kolik hodin zbývá do konce pracovní doby a kolik let do důchodu?“, převažuje starost o peníze a odměny, dehumanizovaná – odlidštěná percepce kolegů, žáků a rodičů.

Fáze vyhoření

Úplné vyčerpání, výrazné tělesné obtíže, problémy doma i v zaměstnání, sebevražedný pokus, možný rozvoj závislosti.

Syndrom vyhoření je třeba na jedné straně chápat jako stav, který vzniká především v důsledku působení chronického pracovního stresu. Zároveň se jedná o vyvíjející se proces. Pro iniciační fázi je charakteristické zapálení a emoční angažovanost. Následuje vystrízlivění, kdy člověk dochází k tomu, že původní ideály nejsou plně realizovatelné. Následuje období pocitů frustrace a zklamání. V další fázi propukají pocity nevraživosti a hněvu, a poté nastupuje apatie. Poslední stadium syndromu vyhoření je **stadium vyhaslosti**, které je mnohdy provázeno pocity odosobnění až cynismu. [Jak proti němu účinně bojovat mentoringem, koučinkem a supervizí zjistili na základní škole na Praze 12.](#)

Ke stažení:

Příloha 1: [Manuál k aktivitě Záchránná sada proti stresu.](#)

Příloha 2: [Pracovní list Záchránná sada proti stresu.](#)

Zdroje:

- [1] OREL, M. (2012) *Stres a zátěž v učitelské profesi*. Obchodní akademie a VOŠ Valašské Meziříčí, s. 6. [online]. [cit. 11. 3. 2020]. Dostupné z: <https://database.op-vk.cz/Product/Detail/63406>
- [2] HARTL, P. (2004). *Stručný psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004. s. 269.
- [3] KUPKA, M. (2012). *Syndrom vyhoření*. Valašské Meziříčí: OA a VOŠ, s. 12-13. [online]. [cit. 11. 3. 2020]. Dostupné z: <https://database.op-vk.cz/Product/Detail/63408>
- [4] MASLACH, C., GOLDBERG, J.: *Prevention of burnout. New perspectives, applied and preventive psychology*, 7, 1998, str. 63–74

27. Podpora začínajících učitelů 1

Ačkoliv je začínající učitel díky studiu na pedagogické fakultě či dalších školách připravujících budoucí učitele vybaven znalostmi, dovednostmi a postoji, na všechny situace, s nimiž se v praxi setká, ho toto vzdělávání připravit nemůže. Především začátky mohou být někdy hodně těžké. Od toho je tu systém podpory začínajících učitelů SYPO, jenž pomáhá začínajícím učitelům s propojováním získaných teoretických poznatků s jeho vlastní učitelskou praxí a se začleňováním do práce konkrétní školy.



Ilustrační foto | FOTO: Pixabay

Začínající učitelé mají podporu jen na některých školách

Pro začínajícího učitele můžou být zcela nové nejen určité aspekty práce s žáky a jejich rodiči, ale i spolupráce s kolegy ve škole (pedagogy či provozními zaměstnanci), prostředí školy samotné (sborovna, učebny, kabinety, sklady pomůcek), dokumentace (školní vzdělávací program, třídní kniha, třídní výkaz), elektronické rozhraní apod.

V některých českých základních školách funguje propracovaný systém adaptace začínajících učitelů, jinde je podpora naopak omezená – nový učitel prochází adaptačním obdobím bez pomoci zkušenějších kolegů.

Mezi oblastmi, ve kterých začínající učitelé potřebují podporu zkušenějších kolegů, patří především

řešení kázeňských problémů, vedení školní dokumentace, práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami a hodnocení žáků. [1] Učitelé se tedy nejvíce potýkají s řešením kázeňských problémů: učitelé působící současně na obou stupních základních škol (72 %), učitelé působící na 1. stupni (69 %), na 2. stupni (65 %), na středních školách (48 %) a v mateřských školách (33 %).

Dle šetření uskutečněného v rámci projektu [SYPO](#) v roce 2018 v mateřských, základních a středních školách na celém území ČR, kdy bylo osloveno celkem 2 786 škol, v mateřských školách uvažuje o změně školy nebo odchodu ze školství 18,1 % pedagogů. Na základních školách na 1. stupni je to pak 20,8 % pedagogů, na 2. stupni 23,4 % pedagogů a na středních školách 15,3 % pedagogů.

O odchodu také nejvíc uvažují učitelé ve školách všech stupňů, kde pedagogický sbor čítá 10–20 členů (26 %) ve srovnání s většími školami, kde má sbor víc než 50 osob (12,3 %). Více uvažují o odchodu také učitelé z měst o velikosti 25 000 až 90 000 obyvatel (25,8 %) a 90 000 až 1 000 000 obyvatel (20,2 %) ve srovnání s učiteli z obcí do 1 000 obyvatel (13,3 %) a z hlavního města ČR (10,6 %).

Dle výsledků tohoto šetření by tedy o odchodu ze školství nebo změně školy mohl nejvíce uvažovat začínající učitel 2. stupně základní školy, který působí na menší škole, kde zcela chybí jakýkoliv proces uvádění a kde pedagogický sbor čítá maximálně 20 osob, a to ve městě velikosti zhruba Příbrami (cca 32 000 obyvatel) nebo Jihlavy (cca 50 000 obyvatel). Tento učitel se pak nejvíce potýká s řešením kázeňských problémů u svých žáků. Ve škole podobné velikosti s velkou pravděpodobností navíc nemusí působit školní psycholog nebo školní speciální pedagog, který může být začínajícím učitelům k dispozici právě při řešení problémového chování u žáků.

Ze souhrnných dat tohoto šetření pak dále vyplývá, že ve školách, kde zcela scházel funkční proces uvádění začínajícího učitele, uvažuje o změně nebo odchodu 24,1 % učitelů, zatímco ve školách, kde existuje funkční proces uvádění, je to pouze 11,7 % učitelů. [2,3]

Další informace

[Projekt SYPO](#) (Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů) je realizován Národním pedagogickým institutem České republiky. Kromě podpory začínajících učitelů zahrnuje také [metodické kabinety](#) na národní, krajské a oblastní úrovni, [Stálou konferenci ředitelů](#) a má na starosti transformaci systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Projekt je financován z Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání (spolufinancován Evropskou unií).

Jak pomáhá s adaptací nových učitelů projekt SYPO

Právě nesystematické řešení podpory začínajících učitelů a s ním spojené následky, jako například jejich odchod ze školství či omezení jejich profesního rozvoje, stály u zrodu projektu Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů (SYPO) Národního pedagogického institutu České republiky. Projekt byl zahájen 1. ledna 2018 a je naplánován do října 2022. V současné době se jedná o prodloužení tohoto projektu do června 2023.

V rámci projektu vznikl **Model systému podpory začínajících učitelů** (metodický dokument vypracovaný pro potřeby projektu SYPO, jenž je zdarma k dispozici školám, které jsou zapojeny do aktivity [Začínající učitelé](#) projektu SYPO), z něž v tomto textu čerpáme informace o procesu adaptace a vybíráme tipy pro úspěšný nástup začínajících učitelů do školního prostředí. Model systému podpory začínajících učitelů je v současné době pilotován ve 100 školách, následně bude i s příklady inspirativní praxe nabídnut dalším školám, aby jej mohly využít při adaptaci začínajících učitelů.

Do klíčové aktivity [Začínající učitelé](#) je v projektu zapojeno přes 300 škol. Školy měly v rámci tohoto projektu možnost si vytvořit či aktualizovat vlastní plán adaptace začínajících učitelů. Měly také možnost se vyjádřit k **Modelu systému podpory začínajících učitelů** i ke koncepci vzdělávání učitelů. Ředitelé škol měli možnost připomínkovat tyto metodické materiály: výběr uvádějícího učitele a tvorba plánu adaptace začínajícího učitele. Uvádějící učitelé zase poskytli přehled o časové náročnosti a činnostech spojených s uváděním začínajícího učitele.

Nabídka pro zájemce - možnost zapojit se do projektu SYPO a získat zdarma podporu pro začínající učitele:

Školy, které budou mít od září 2021 začínajícího učitele, se mohou přihlásit do projektu [Začínající učitel projektu SYPO](#). Stanou se součástí týmu, který připravuje systém podpory začínajících učitelů. Také dostanou k dispozici metodický materiál **Model systému podpory začínajících učitelů**, seznámí se s ukázkami inspirativní praxe a dostane se jim odborného vzdělávání k tématu adaptační období učitele. Zkušenosti těchto škol budou mj. sloužit jako podklady pro MŠMT. Zájemci se mohou hlásit odborným krajským metodikům v krajích na [webové stránce projektu SYPO](#).



Model systému podpory začínajících učitelů - názorná ukázka

Základní pojmy

1. Adaptační období

Adaptačním obdobím se v **Modelu systému podpory začínajících učitelů** rozumí období dvou let od nástupu do praxe, v nichž si učitel zvyká na podmínky praxe v konkrétní škole a kdy dochází k propojování získaných teoretických poznatků s jeho vlastní učitelskou praxí a začleňování daného učitele do práce konkrétní školy. V průběhu adaptace je začínajícímu učiteli poskytována podpora pro postupné osvojování a rozvoj kompetencí (kompetence k plánování výuky, k realizaci výuky, k hodnocení výsledků vzdělávání, k sebereflexi a k profesnímu rozvoji, kompetence administrativní a organizační, komunikativní a sociální).

2. Začínající učitel

Za začínajícího učitele jsou v **Modelu systému podpory začínajících učitelů** považováni kromě absolventů učitelství také studenti, kteří během dokončování svého studia již vyučují. Navržený postup může být využit při adaptaci i při nástupu učitelů, kteří na delší dobu opustili učitelskou roli (například z důvodu mateřské či rodičovské dovolené, studia či pobytu v zahraničí, zaměstnání mimo školství) či učitelé pracující dlouho v jiné škole. Může sloužit jako vzor pro jejich podporu, ačkoliv se v projektu s touto cílovou skupinou nepracuje.

3. Uvádějící učitel

Uvádějící učitel je zkušený pedagog, jehož úkolem je pomoci začínajícímu učiteli zorientovat se v prostředí nové školy, seznámit ho s kolegy, pomoci mu najít vlastní učitelský styl a vypořádat se s nástrahami, které na něj čekají. V rámci podpory začínajícího kolegy uvádějící učitel například může využívat následující možnosti:

- konzultací s vedením školy,
- spolupráce s vedením školy při nastavování kritérií pro proces reflexe u začínajícího učitele (v rámci pravidelného individuálního reflektivního rozhovoru s uvádějícím učitelem),
- vzájemné výměny zkušeností uvádějících učitelů,
- spolupráce se zkušeným mentorem při zdokonalování vlastních mentorských dovedností,
- rozvíjení dovednosti poskytovat začínajícímu učiteli v rámci individuálního rozhovoru nehodnotící, popisnou zpětnou vazbu
- rozvíjení dovednosti vhodně klást otázky v kontextu individuálního rozhovoru (otázky podporující reflexi u začínajícího učitele apod.)
- rozvíjení dovednosti v práci s profesním portfoliem u začínajícího učitele apod.

Tip:

Výběr uvádějícího učitele je na vedení školy. Měl by to však rozhodně být velmi zkušený učitel, který se orientuje nejen v pedagogice a didaktice, ale také je zdatný v komunikaci a týmové spolupráci. Rovněž umí pracovat koncepčně a orientuje se v plánování profesního rozvoje začínajícího učitele.

Vedení školy

Vedení školy nemusí v procesu uvádění začínajících učitelů znamenat pouze ředitel. Do procesu adaptace může být za vedení školy zapojen například zástupce či jiný pověřený vedoucí pedagogický pracovník. Vedení školy v rámci adaptace vytváří plán, vybírá uvádějícího učitele, organizuje spolupráci uvádějícího a začínajícího učitele, podporuje je (materiálně, finančně, profesně), motivuje je, reflektuje jejich práci, podporuje jejich další profesní rozvoj, vyhodnocuje naplnění cílů daných plánem adaptace (úspěšnost adaptačního období, úspěšnost začínajícího učitele ve vzdělávání a komunikaci s dětmi) a provádí sebereflexi.

Tip:

Pro přijetí začínajícího učitele současným pedagogickým sborem je důležité vytvořit adekvátní podmínky (například informovat o příchodu nového kolegy všechny zaměstnance školy, vyhradit nové pracovní místo ve sborovně, případně v kabinetu). To je úkolem především vedení školy. Spolupráce celého pedagogického sboru je totiž při příchodu nového kolegy velice důležitá a nezbytná.

5. Kdo je kdo v adaptačním procesu

V rámci procesu adaptace se aktivita projektu zaměřuje na tzv. triádu, jejíž členové spolu úzce spolupracují a každý má své specifické úkoly. Členy triády jsou začínající a uvádějící učitel a vedení školy. Nastavení procesu práce triády vychází z potřeb konkrétní školy. Může se například jednat o krátká denní setkávání začínající a uvádějící učitelky působících v paralelních třídách, o pravidelné každotýdenní schůzky členů triády, o nepravidelné konzultace v případě potřeby jednotlivých členů triády apod.

6. Plán adaptace

Při adaptaci začínajících učitelů se pracuje s **plánem adaptace**. V plánu jsou rozepsány aktivity, kdy je začínajícímu učiteli poskytována profesní podpora, a to zejména s cílem rozvíjet jeho profesní kompetence. Úspěšně realizovaný plán adaptace výrazně napomáhá začlenění začínajícího učitele do práce dané školy.

Plán adaptace vytváří obvykle vedení školy ve spolupráci s uvádějícím učitelem a je vhodné ho v případě potřeby revidovat a přizpůsobovat aktuálním podmínkám školy. V projektu SYPO je v zapojených školách aktuálně ověřován dvouletý adaptační plán.

Tip:

V příloze pod textem naleznete příklad časového plánu adaptace začínajícího učitele pro první školní rok z Modelu systému podpory začínajících učitelů.

7. Průběh adaptace

Průběh adaptace ve školním roce můžeme rozdělit do tří období, která na sebe plynule navazují.

Přípravná fáze

Doba od podpisu smlouvy s novým učitelem po konec přípravného týdne. Jedná se nejen o období, kdy se škola připravuje na nástup začínajícího učitele, ale kdy se i začínající učitel seznamuje se školou. V tomto období musí vedení školy mimo jiné vytvořit pracovní místo pro začínajícího učitele, stanovit rozsah i obsah vyučovacích hodin (úvazku) a určit jeho uvádějícího učitele. Dále je důležité zajistit první kontakt začínajícího a uvádějícího učitele, tedy zprostředkování jejich setkání.

Realizační fáze

Doba od začátku září prvního školního roku (resp. prvního vstupu do výuky), přibližně do měsíce května druhého školního roku. Je to nejpodstatnější a nejdelší část adaptačního období, během níž si začínající učitel zvyká na prostředí a kulturu školy a plně se zapojuje do jejího chodu. Právě v této fázi nejvíce využije pomoci svého uvádějícího učitele a některého z členů vedení školy. Všichni společně pak provádějí dílčí reflexi spolupráce i sebereflexi vlastních pokroků.

Závěrečná fáze

Je to doba na samém konci druhého školního roku, jež by měla celé adaptační období úspěšně završit. Uvádějící učitel by měl ve spolupráci s vedením školy zhodnotit, jak se podařilo provést kolegu jeho adaptačním obdobím. Začínající učitel by měl paralelně provést sebereflexi, vyhodnotit svůj plán profesního rozvoje a předvést své [profesní portfolio](#). Tak se nejlépe ověří, zda byl v dané škole nastaven vhodný systém začleňování nově nastupujících kolegů do praxe.

8. Jak hodnotit práci začínajícího učitele?

Žádného učitele není možné ponechat bez podpory, pomoci a zpětné vazby ze strany vedení školy, v případě začínajícího učitele také ze strany uvádějícího učitele. Jen s jejich pomocí může postupně profesně růst. Důležité je také zmínit, že hodnocení má především plnit motivační funkci.

Vedení školy a uvádějící učitel mohou využívat různé metody a nástroje pro hodnocení a reflexi začínajícího učitele. Tyto nástroje jsou využívány v rámci **Modelu systému podpory začínajících učitelů** aktivity [Začínající učitelé](#) projektu SYPO:

1. Individuální reflektivní rozhovor: Reflexe – ohlédnutí za danou aktivitou – je proces, který pomáhá vytěžit a zpracovat zkušenosti získané během aktivity. Začínající učitel přitom pracuje s vlastními myšlenkami, pocity a postřehy. [\[4\]](#)
2. Profesní portfolio pedagoga
3. Analýza výsledků vzdělávání
4. Analýza zpětné vazby od žáků
5. Analýza zpětné vazby od kolegů
6. Analýza zpětné vazby od rodičů
7. Poskytování zpětné vazby
8. Kolegiální návštěva / návštěva vedení školy ve vyučovací hodině

Tip:

Ve [druhé, navazující části textu](#) naleznete praktické tipy, jakým způsobem lze začínajícím učitelům poskytovat zpětnou vazbu. Třetí část tvoří [rozhovor s Marcelou Doubkovou](#), zástupkyní ředitele a mentorkou ze ZŠ Velká Bíteš, kde se dozvíte například o konkrétních možnostech podpory začínajících učitelů, osobě uvádějícího učitele či klíčové roli vhodně zvolené popisné zpětné vazby.

Ke stažení:

Příloha 1: [Plán adaptace ukázka metodického materiálu projektu SYPO.](#)

Zdroje:

[1] ZÁLESKÁ, K., JUHAŇÁK, L., TRNKOVÁ, K., ŠMAHELOVÁ, M. (2019). Uvádění začínajících učitelů v mateřských, základních a středních školách pohledem jeho hlavních aktérů. *Pedagogická orientace*. 2019, s. 149-171. ISSN 1805-9511

[2] MŠMT ČR. (nedatováno) Pětina učitelů zahajuje praxi bez uvádějícího učitele. MŠMT [online]. [cit. 7. 7. 2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/petina-ucitelu-zahajuje-praxi-bez-uvadejiciho-ucitele>

[3] NPI ČR. (2018). Newsletter SYPO [online]. číslo 3, ročník I., prosinec 2018. [cit. 26. 8. 2021] Dostupné z: https://www.projektsypo.cz/dokumenty/newsletter_sypo_prosinec_2018.pdf

[4] REITMAYEROVÁ, E. (2015). Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele. Praha: Portál.

28. Podpora začínajících učitelů 2: tipy na poskytování zpětné vazby začínajícím učitelům

Jednou z forem podpory začínajících učitelů je dobře zvolená a provedená popisná zpětná vazba. Jak ji co nejlépe poskytnout a čeho se případně vyvarovat, se dozvíte v 2. části článku o začínajících učitelích, jejich adaptaci a podpoře ze strany uvádějících učitelů a vedení školy.



Ilustrační foto | FOTO: Pixabay

V první části textu věnovaného začínajícím učitelům [Podpora začínajících učitelů 1](#) jste se mohli dočíst o těžkostech, které mohou na začínající učitele čekat především v prvních dvou letech od jejich nástupu na danou školu. Ne na všech českých základních školách funguje propracovaný systém podpory začínajících učitelů. I proto vznikl Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů ([SYPO](#)) Národního pedagogického institutu České republiky, spolufinancovaný EU.

V tomto druhém dílu článku, který vychází z interní metodiky projektu SYPO **Model systému podpory začínajících učitelů** (2020), se zájemci z řad začínajících učitelů i dalších pracovníků ve školství dozví více o tom, jak taková konkrétní podpora začínajícího učitele může vypadat, mimo jiné v podobě zpětné vazby ze strany vedení školy.

Poskytování zpětné vazby

Dobře zvolená i provedená forma popisné zpětné vazby může nejen napomoci s navozením pocitu bezpečí a důvěry mezi začínajícím a uvádějícím učitelem a vedením školy, ale také může přinést další pohled na společně prožitou situaci. Zároveň může zásadním způsobem ovlivnit budoucí reflexi vlastního jednání každého začínajícího učitele. Je proto vhodné, když se příslušný pedagog, který poskytuje zpětnou vazbu nap. formou koučování či mentoringu, zaměřuje především na aktivní naslouchání a volí formu popisné zpětné vazby bez hodnocení.

Příklad 1

Při poskytování zpětné vazby může jak vedení školy, tak uvádějící učitel vycházet z toho, co opravdu viděli. Nejedná se proto o interpretaci konkrétní situace, ale o přesné citování a detailní popis. Popisná zpětná vazba není o hodnocení, vedení školy a uvádějící učitel by naopak měli co nejobjektivněji shrnout, co vysledovali v práci začínajícího učitele a co v nich daná situace vyvolala.

Vedení školy a uvádějící učitel by se měli naopak vyhnout zevšeobecňování a hodnotícím soudům, které mohou skutečnost značně zjednodušovat.

Vhodné formulace

„Když jsi přišel/přišla na poslední schůzku pozdě, narušilo to můj další program.“

„Všiml/a jsem si, že jsi ve třídě položil/a otázku a vždy jsi chvíli počkal/a, aby si žáci mohli rozmyslet odpověď.“

„Viděl jsem, že když jsi položil/a otázku, na chvíli ses odmlčel.“

„Na začátku prezentace jsi na mě působil/a sevřeně.“

„Při zkoušení se mi zdálo, že jsi nervózní.“

„Překvapilo mě, rozesmálo mě, nerozuměla jsem, už jsem nedokázala udržet pozornost...“

Nevhodné formulace

„Vždycky říkáš...“

„Nikdy nepřijdeš včas, pokaždé zapomeneš.“

„Jsi takový mlčenlivý/á...“

„Jsi pořád křečovitý/á, působíš nervózně.“

„Je to celé takové nezáživné...“

Příklad 2

Místo „ale“ je vhodné v komunikaci používat „a“. Odporovací spojka „ale“ může u posluchače vyvolat pocit ohrožení a negativní přijetí naší zpětné vazby.

Vhodná formulace

*„Ty obrázky byly velmi inspirativní, **a** kdyby jich bylo méně, děti by je využily více.“*

Nevhodná formulace

*„Ty obrázky byly velmi inspirativní, **ale** kdyby jich bylo méně, děti by je víc využily.“*

Příklad 3

Uvádějící učitel i vedení školy by se měli vyhnout expresivním výrazům, ironii a jakékoli agresi.

Vhodné formulace

„Tahle hodina se dnes ne úplně vydařila, ale příště se určitě posuneš dál, pokud budeš více pracovat s... / se více zaměříš na...“.

„Mám pocit, že na konci hodiny nebylo úplně vhodné psát to zadání tímto způsobem na tabuli. Napadá tě, jak bys to příště mohl/a udělat jinak?“

„Nezdálo se mi, že ta tvoje odpověď žákovi byla v dané situaci přiléhavá, napadá tě, v čem by mohl být problém a jak to příště udělat jinak?“

Nevhodné formulace

„To byla nejhorší hodina, jakou jsem kdy viděl/a.“

„Když jsi to napsal/a na tabuli, málem mě odvezli.“

„Ty si opravdu myslíš, že je to tak správně?“

Tipy na kolegiální návštěvu / návštěvu vedení školy v hodině

V praxi se často pro návštěvu v hodině používá termín **hospitace**. U mnohých učitelů je spojena s negativními konotacemi, protože mají předchozí zkušenosti s hospitací jako se stresující kontrolou, restrikcí či projevem nedůvěry. Začínající učitel by se měl učit vnímat hospitaci jako akt podpory, vedoucí k sebereflexi, sebehodnocení a k profesnímu růstu. Zároveň je návštěva v hodině i inspirací pro hospitujícího.

Z výše uvedených důvodů je vhodnější používat spíše pojmy **návštěva** nebo **pozorování v hodinách**. Začínající učitel by měl také vědět, že není pouze jedna forma hospitace, tedy že vedení školy hospituje u učitele. Návštěvy v hodinách mohou probíhat také mezi učiteli vzájemně nebo mohou hospitovat i studenti pedagogických škol. Aby zúčastnění vnímali hospitační vstupy jako podporu, osvědčilo se setkání před samotnou hospitací, kde je začínající učitel informován vedením školy či jím pověřeným pedagogem o smyslu dané návštěvy v hodině.

Aby učitel vnímal návštěvu v hodině pozitivně, je vhodné dodržet následující pravidla:

Před hospitací:

1. Je vhodné, aby vedení školy nebo uvádějícího učitele na první návštěvu pozval sám začínající učitel, a to ve chvíli, kdy je na ni připraven, nedoporučuje se navštívit jej neohlášeně.
2. Začínající učitel by měl mít možnost sám určit, co by měla návštěva při hospitaci v hodině sledovat.
3. Do hodiny musí přijít hospitující včas, pozdravit se s žáky a sdělit jim, že se přichází podívat, co se naučili a jak se jim práce daří.

Během hospitace:

4. Je nutné, aby ten, kdo hospituje, ve třídě nepůsobil rušivým dojmem, seděl stranou a nezasahoval do výuky, pokud se se začínajícím učitelem nedomluví jinak.
5. Při pozorování je vhodné využívat předem připravené formuláře a připravovat se na popisnou zpětnou vazbu.
6. Jakmile začínající učitel hodinu ukončí, je vhodné poděkovat za možnost návštěvy ve třídě a rozloučit se s žáky i s ním.

Po hospitaci:

7. Po hospitaci by měl následovat pohospitační individuální rozhovor, který se výraznou měrou podílí na jejím výsledku. Rozhovor je vhodné uskutečnit pokud možno ve stejný den a rezervovat si na něj dostatek času.
8. Samotný rozhovor by měl proběhnout v příjemném prostředí, kde zúčastněné nebude nikdo rušit.

9. Pečlivá příprava hospitujícího na rozhovor by měla být samozřejmostí. Rozhovor je vhodné začít příjemným neutrálním tématem, poté by měl dostat prostor učitel, aby se k hodině vyjádřil a reflektoval svoji práci. Učitel následně dostává zpětnou vazbu na svou práci. Dozvídá se, v jakých oblastech se mu daří, a naopak i v jakých je potřeba své kompetence dále rozvíjet.

Praktické příklady:

Hospitující začíná komunikaci vždy pozitivně, tj. oceněním prostřednictvím utvrzujících výroků.

Vhodná formulace:

„Oceňuji, že dáváte dětem dostatek prostoru, že kladete otázky a děti nepoučujete, všiml/a jsem si, že jste na děti, kterým téma nevyhovovalo, nikterak netlačila.“

Nevhodná formulace:

„Tak na začátek to nebylo nejhorší...“

Hospitující používá popisnou zpětnou vazbu, tedy líčí konkrétní situace v hodině, nevynáší soudy, nehodnotí, ale klade otevřené otázky.

Vhodná formulace:

„Co by se dalo dělat s žáky, kteří se nezapojovali?“

Nevhodná formulace:

„Tak ty žáky jste ale nezapojil/a...“

10. Během celého rozhovoru se hospitující snaží začínajícího učitele motivovat k tomu, aby sám přicházel na řešení jednotlivých problémů a stanovoval si nové úkoly.
11. Hospitující se učitele může zeptat, zda by stál o případná konkrétní doporučení či nápady. Je na začínajícím učiteli, zda bude chtít tuto nabídku využít.
12. Na konci rozhovoru je vhodné, aby hospitující poděkoval za spolupráci, shrnul výsledky sezení s důrazem na to, co se podařilo (pozitivní vyznění celého sezení).
13. Důležité je budování oboustranné důvěry a také zachování diskrétnosti. Hospitující by proto na konci sezení měl informovat začínajícího učitele, že výstupy rozhovoru zůstávají pouze mezi

účastníky.

Tip pro zájemce - možnost zapojit se do projektu SYPO a získat zdarma podporu pro začínající učitele

Školy, které budou mít od září 2021 začínajícího učitele, se mohou přihlásit do projektu [Začínající učitel projektu SYPO](#). Stanou se součástí týmu, který připravuje systém podpory začínajících učitelů. Také dostanou k dispozici metodický materiál **Model systému podpory začínajících učitelů**, seznámí se s ukázkami inspirativní praxe a dostane se jim odborného vzdělávání k tématu adaptační období učitele. Zkušenosti těchto škol budou mj. sloužit jako podklady pro MŠMT. Zájemci se mohou hlásit odborným krajským metodikům v krajích na [webové stránce projektu SYPO](#).



Tip:

Ve [třetím, navazujícím textu, rozhovoru s Marcelou Doubkovou](#), zástupkyní ředitele a mentorkou, si můžete přečíst o fungující praxi v Základní škole Velká Bíteš, která se dlouhodobě věnuje podpoře začínajících učitelů a jejich úspěšné adaptaci.

29. Podpora začínajících učitelů 3 - příklad dobré praxe uvádění začínajících učitelů (ZŠ Velká Bíteš)

Začátky bývají vždy těžké. Začínajícím učitelům však může napomoci s adaptací a prvními měsíci vedení školy, respektive tzv. uvádějící učitel, jak ukazuje příklad dobré praxe ze ZŠ Velká Bíteš. V rozhovoru s Marcelou Doubkovou, zástupkyní ředitele a mentorkou ze ZŠ Velká Bíteš, se dozvíte například o konkrétních možnostech podpory začínajících učitelů, osobě uvádějícího učitele či klíčové roli vhodně zvolené popisné zpětné vazby.



Ilustrační foto. | FOTO: Unsplash

V městečku Velká Bíteš nacházejícím se na pomezí krajů Vysočina a Jihomoravského najdete základní školu, kde se dlouhodobě zaměřují na proces adaptace začínajících pedagogů. Školu navštěvuje zhruba 670 žáků, z toho 370 na prvním stupni. Celkem zde vzdělává děti 58 pedagogů, včetně asistentů a vychovatelů školní družiny. Díky otevřenosti v komunikaci mezi vedením školy a zaměstnanci a péči o rozvoj kolegiality se zde daří nováčky v pedagogické praxi nejen zapojit do chodu školy, ale hlavně je ve škole udržet. Více podmínky uvádění učitelů prvního stupně přiblíží Marcela Doubková, zástupkyně ředitelky školy.

V čem se váš pedagogický sbor na 1. stupni odlišuje?

Tým pedagogů prvního stupně čítá čtyři speciální pedagogy, tři z nich jsou současně i třídními učiteli. Máme také tři učitelky, které jsou zároveň kvalifikovanými mentory. Všechny mají dlouholetou pedagogickou praxi, jsou ochotné sdílet své znalosti a zkušenosti, dokážou pracovat systematicky a mají důvěru ostatních kolegů. Vyučující se na ně obracují s různými pracovními

záležitostmi, které řeší při vyučování. Učitelům na prvním stupni je rovněž k dispozici školní psycholog.

A jaká jsou specifika vaší školy při výchovně-vzdělávacím procesu?

Vedení školy se zaměřuje na náslechy (tzv. hospitační činnost) u jednotlivých pedagogů. Kromě sledování běžných činností ve výuce se pokoušíme monitorovat zejména oblast bezpečného prostředí učení, což obnáší především vzájemné sociální interakce a komunikace mezi pedagogy a žáky. Prostředí školy i tříd se snažíme přizpůsobit potřebám žáků a plánovaným činnostem.

Na prvním stupni máte tři a na druhém stupni dva mentory. Co vás vedlo k rozhodnutí, že vyškolíte své pedagogy v mentoringu?

Prvotní podnět přišel v rámci projektu [Spoluprací k profesionalitě](#), jehož iniciátorem byla ostravská [Společnost pro kvalitu školy, z. s.](#) Cílem projektu bylo budování kapacit pro kolegiální podporu ve 45 zapojených základních a středních školách. Konkrétně se jednalo o rozvoj kompetencí pro poskytování kolegiální podpory v oblasti individualizace výuky, formativního hodnocení žáků a pedagogů a interního mentoringu. Projekt probíhal v období let 2016–2021 a byl financován z evropských fondů. Mě a další kolegyni z prvního stupně oslovili s tím, jestli se nechceme proškolit v mentoringu. Byla to pro nás výzva, protože je to oblast, která nám oběma byla blízká. Neuměly jsme ji však úplně uchopit a nevěděly jsme, co všechno se za ní skrývá. Takže jsme prošly roční mentorskou přípravou. Protože nás obě výrazně zasáhla a pochopily jsme, že mentoring dává smysl a jeho metody bychom mohly využít v našem kolektivu, podařilo se nám namotivovat další kolegyně, které se následně také proškolily. Mentoring bylo téma, které jsme již v prvopočátku vnímaly já i kolegyně jako obohacující. Zjistily jsme, že je velmi dobře použitelný a aplikovatelný v praxi a že dobře vedený mentorský pohovor může lidi posunout. Aktuální počet mentorů je pro naši velkou školu dostačující, ne všichni pracují tak aktivně.

Jaké konkrétní činnosti jako mentoři ve škole vykonáváte?

Já to mám o něco komplikovanější v tom, že jsem současně v pozici zástupkyně pro první stupeň. Nicméně se to dá s mentoringem dobře skloubit a nahlížím na hospitace v hodinách z pohledu mentora. Obdobně vedu i pohospitační rozhovory. Snažím se kolegyním dávat zpětnou vazbu, kterou ony v tu chvíli potřebují. Na základě mých zkušeností mohu doporučit využívání mentorských dovedností v rámci hospitací. Ostatní kolegyně-mentorky na prvním stupni intenzivně pracují nejen se začínajícími učiteli, ale třeba i s pedagogy s několikaletou praxí, kteří řeší ve třídách různé problémy. Nenabízí jim rady, ale možnosti, cesty a inspiraci ohledně toho, jak lze nastalý problém využít ku prospěchu všech.

Zmínila jste mentoring jako možnost podpory začínajících učitelů. Jaká byla předchozí zkušenost vaší školy s uváděním nových pedagogů do praxe?

Vždy jsme měli na škole uvádějího učitele. Byl to zkušenější kolega v ročníku, který uvedl začínajícího učitele do problematiky. Vše jsme dělali velmi intuitivně a aktivní práce uvádějího učitele byla poměrně krátkodobá. Seznámil nového kolegu s prostředím školy, ukázal kabinety, spontánně ho provedl začátkem školního roku, vysvětlil mu zápisy do školních dokumentů. Protože většina pedagogického sboru na škole má dlouholetou praxi, nepovažovali jsme za důležité mít vytvořený nějaký konkrétní adaptační plán. Nestalo se nám, že by to někdy dřelo – začínající učitelé byli vpraveni do pedagogické praxe díky zkušenějším kolegům dobře. Nicméně zapojení do [modelu podpory začínajících učitelů](#) (Projekt SYPO, aktivita začínající učitelé, pozn. redakce) a vytvoření adaptačního plánu znamenalo podstatně klidnější, jasnější a srozumitelnější cestu, než byla ta

intuitivní.

Je třeba ještě také dodat, že uvádění učitelů je v naší škole součástí nepřímé pedagogické činnosti, učitelé za něj nedostávají příplatky ve formě osobního ohodnocení či jiné pravidelné příplatky.

Jak máte po zkušenostech z minulých let a po zapojení do projektu SYPO nastaven proces uvádění učitelů?

Zachovali jsme to, že pro začínajícího učitele funguje jako uvádějící učitel vždy kolega z daného ročníku. Míváme totiž tři až čtyři třídy v ročníku. Uvádějící učitel je odborník, který má dlouholetou praxi, osvědčily se nám jeho metodické postupy při práci s dětmi, je nadto ochotný věnovat čas začínajícímu kolegovi a také o něm víme, že je schopný konkrétního cílevědomého vedení. Uvádějící a začínající učitel pracují na základě adaptačního plánu, kde jsou stanovené jednotlivé oblasti a témata, jimiž se budou v daných měsících zabývat. Ti dva se spolu pravidelně setkávají. Navíc do spolupráce vstupuje i vedení školy. Snažíme se nováčkům poskytnout podporu a pocit bezpečí. Vyžaduje to ovšem vysoké nasazení. Podpora se neobejde například bez pravidelné konzultace mezi mnou, uvádějícím a začínajícím učitelem. Nabízím pomocnou ruku jak začínajícímu, tak i uvádějícímu učiteli. Z mé strany jsou to dále pravidelné náslechy v hodinách začínajícího učitele za účasti učitele uvádějícího. Vždy hned následují rozborů navštívených hodin. Byla jsem i u toho, kdy začínající učitel byl na náslechu v hodině jiného kolegy a výuku jsme sledovali jak začínající učitel, tak i uvádějící učitel a já. Po takovémto náslechu jsme se odpoledne scházeli k rozboru. Sdělovali jsme si, co bylo pro začínajícího učitele obohacující, co bylo pro něj nové, čeho si třeba v té hodině všiml a rozebírali jsme i jednotlivé části hodiny.

Co je ve vaší škole základem fungující spolupráce mezi začínajícím a uvádějícím učitelem?

Jednoznačně důvěra, metodická podpora a pravidelná setkání.

Jak často se tyto schůzky odehrávají?

Kolegové se vídají denně. Jsou ve stejném ročníku, takže na denní bázi řeší drobnosti. Každý týden mají pravidelnou schůzku, později již podle potřeby.

Jak konkrétně probíhá podpora začínajícího učitele prostřednictvím návštěv ve vyučovacích hodinách?

Mezi začínajícími a uvádějícími učiteli bývá komunikace na dobré úrovni. Uvádějící pedagog je ochotný poradit a podělit se o metodické postupy, je také ochotný ukázat svou hodinu. (To na uvádějících učitelích na naší škole velmi oceňuji.) Začínající učitel udělá přípravy a zkonzultuje je s uvádějícím učitelem. V těchto hodinách náslech neproběhne, jen konzultace nad přípravou. Teprve až v dalším období proběhne náslech v příslušné hodině. Je potřeba pracovat postupně.

Jak dlouho trvá na vaší škole proces adaptace začínajícího učitele?

Minimálně první rok probíhá s intenzivní pomocí uvádějícího učitele. Ale i poté se začínající učitel vrací pro radu za uvádějícím učitelem. Myslím si, že začínající učitel musí projít všemi pěti ročníky prvního stupně, aby zjistil specifika v jednotlivých třídách. Uvádějící učitel mu proto může být kdykoliv po ruce.

U vás začínající učitelé nemají pouze podporu vás samotné a uvádějícího učitele, ale fungujete týmově. Na koho dalšího se ještě mohou obrátit?



Specifikum prvního stupně naší školy je, že pedagogové jsou opravdu ochotní pomoci. To znamená například, že je tu výchovná poradkyně, která může v případě problému vstoupit do třídy, sleduje, zhodnotí a poradí začínajícímu učiteli, jak s konkrétním žákem pracovat, nabídne možnost individuálních konzultací, individuální péči pro dítě, pomoc metodickou. Školní psycholog zase nabízí programy, když se buduje kolektiv nebo když se v kolektivu objeví něco nezdravého. Současně však pomoc mohou nabídnout i kolegové, nejen další v ročníku, ale i z jiných tříd. Začínající učitelé mají tedy možnost oslovit kohokoliv na prvním stupni.

Dostáváte od začínajícího učitele, který prochází procesem adaptace, zpětnou vazbu na takto nastavený systém uvádění?

Mám pravidelně zpětnou vazbu. Setkávám se se začínajícím a uvádějícím učitelem v poměrně pravidelných intervalech, vidáme se jednou měsíčně. I kdyby to měla být jen krátká konzultace nebo dotaz ve smyslu, jestli něco někdo z nich nepotřebuje.

Daří se vám díky takto nastavené adaptaci začínající pedagogy dlouhodobě udržet ve vaší škole?

U nově vystudovaných pedagogů určitě. Daří se nám si je vychovat a motivovat k práci, aby u nás zůstali. Ale noví pedagogové po absolvování vysoké školy naši školu už znají, protože tu absolvují většinou i praxi. Takže vědí, do čeho jdou.

Máte za sebou bohaté zkušenosti s uváděním učitelů. S čím se nejčastěji potýkají, když nastoupí do praxe?

Myslím si, že mají trochu obavu z metodického vedení vyučovacích hodin. Začínající učitel potřebuje určitě v této oblasti podpořit. Také se domnívám, že se hůře orientuje v dokumentech, které potřebuje v daném ročníku. A také je tu školní komunita jako taková – to, jak škola přesně funguje. Učitel potřebuje získat jistotu.

V čem jsou nováčci naopak dobří?

Začínající učitel může být pro školu obrovským přínosem, protože nás může obohacovat úplně jiným přístupem k dětem. Přináší navíc jiné metody, nové hry... Takže se nám stává, že k začínajícímu učiteli kolegové chodí na následky, protože se chtějí inspirovat.

Co byste doporučila kolegům z jiných škol pro uvádění začínajících učitelů?

Najít si čas, vynaložit dostatek energie, protože se to stonásobně vrátí. Navodit v komunikaci se začínajícím učitelem pozitivní atmosféru a vybudovat si takový vztah, aby se daný pedagog nebál přijít pro radu nejenom za svým uvádějícím učitelem, ale i třeba za vedením školy. Nejdůležitější je podpořit ho, dát mu popisnou zpětnou vazbu a pokusit se v něm najít to, co potom může rozvíjet. Jsem přesvědčená o tom, že pokud má škola nastavenou dobrou vizi, je to neskutečně inspirativní a motivující nejen pro samotného začínajícího učitele, ale i pro současný pedagogický sbor. Na naší škole je tato vize založená na bezpečném prostředí učení, které zahrnuje interakci nejenom mezi pedagogem a žákem, ale mezi pedagogy navzájem. A pokud jsou pedagogové ochotní sdílet svoje zkušenosti z praxe, webinářů a ze školení, pak je také následně využívají ve výuce.

Mgr. et MgA. Marcela Doubková

Na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci vystudovala učitelství pro 1. stupeň ZŠ, na které následně navázala studiem speciální pedagogiky. Je také absolventkou DAMU v Praze, obor dramatická umění. Celou svou kariéru působí na Základní škole ve Velké Bíteši, poslední tři roky jako zástupkyně prvního stupně, věnuje se mentoringu. Deset let vedla na ZUŠ ve Velké Bíteši literárně dramatický obor. Je šéfredaktorkou informačního měsíčníku Exit162.

Tip:

Osvědčené základní kurzy mentoringu pro pedagogické pracovníky najdete v tabulce níže. V rámci uvedených organizací lze pokračovat i v návazných a doplňujících kurzech (2. díl, návazný kurz apod.). Více informací naleznete na webových stránkách organizací.

Další informace:

Pro získání dostatečné kvalifikace je vhodné absolvovat cca 100 hodin vzdělávání (zpravidla zahrnuje základní a navazující kurz). Kratší kurzy (8 hodin apod.), které je možné také ve vzdělávacích nabídkách organizací nalézt, lze považovat spíše za „ochutnávkové“ (seznámení se s danou problematikou).

Název organizace/ Podrobné info	AKADEMIE Libchavy	JOB - spolek pro inovace	Mgr. Anna Doubková
Název kurzu	Pedagog mentorem (základní kurz)	Mentorský kurz Otevíráme dveře pro mentory - I.	Základy mentorských dovedností_32 hodin

Kurz je určený pro následující stupeň školy	Pedagogičtí pracovníci MŠ, ZŠ, SŠ	Pedagogičtí pracovníci MŠ, ZŠ, SŠ	Pedagogičtí pracovníci MŠ, ZŠ, SŠ
Možnost ochutnávky kurzu („na zkoušku“)	Ano	Ne Zájemci si mohou přes organizaci vyžádat ústní zpětnou vazbu od absolventů minulých kurzů (například i od ředitelů MŠ a ZŠ).	Ne
Počet hodin kurzu	64	40	32
Akreditace MŠMT	ano	ano	ano
Aktuálně vypsáný termín	Další běh jaro 2022, přihlašovat se je možné už nyní s předstihem. Aktuálně běží kurz od 14. 9., po dohodě je možné do něj ještě vstoupit.	Říjen – prosinec 2021 Volná místa jsou v kurzu v Hradci Králové. Kurz v Praze už je naplněn. Bude se vypisovat nový kurz v Praze pro rok 2022, je možné přihlašovat se už nyní.	Říjen 2021 – leden 2022
Kontakt	Kontaktní osoba: • Miriam Vávrová • e-mail: skoly@akademiesro.cz • tel.: 608 036 102	Kontaktní osoba pro více informací k náplni kurzu: • Mgr. Barbara Pospíšilová • e-mail: b.pospisilova@jobvzdelavani.cz • tel.: 777 654 967 Kontaktní osoba ohledně organizace kurzu (obsazenost kurzu, platby, osvědčení aj.): • Petra Koldinská • e-mail: p.koldinska@jobvzdelavani.cz • tel.: 604 611 977	Kontaktní osoba: • Mgr. Anna Doubková • e-mail: doubkova@annadoubkova.cz • tel.: 777 820 428
Další informace	Organizace nabízí návazný kurz: Praktikující mentor	Organizace nabízí návazný kurz: Pokročilý mentorský kurz Otevíráme dveře pro mentory – II.	Organizace nabízí návazný kurz: Výcvik mentorských dovedností_80 hodin.

Čtěte také!

Tento rozhovor ukazuje, jak v praxi funguje to, co jsme psali v článku [Podpora začínajících učitelů 1](#) a [Podpora začínajících učitelů 2: tipy na poskytování zpětné vazby začínajícím](#)



[učitelům.](#)

Další informace a materiály k problematice:

ČESKÁ TELEVIZE. (22. 3. 2019). Začínající učitelé jsou často na všechno sami. Zabránit odchodům má nový systém podpory. [online]. [cit. 3. 9. 2021]. Dostupné z: <https://ct24.ceskatelevize.cz/domaci/2766602-zacinajici-ucitele-jsou-casto-na-vsechno-sami-zabranit-odchodum-ma-novy-system>

MŠMT ČR. (nedatováno). Pětina učitelů zahajuje praxi bez uvádějícího učitele. MŠMT [online]. [cit. 7. 7. 2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/petina-ucitelu-zahajuje-praxi-bez-uvadejiciho-ucitele>

NPI ČR. (2018). Newsletter SYPO [online]. číslo 3, ročník I., prosinec 2018. [cit. 26. 8. 2021] Dostupné z: https://www.projektsypo.cz/dokumenty/newsletter_sypo_prosinec_2018.pdf

STROJLOVÁ, T. (2015). Mentoring jako metodická podpora začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

ZÁLESKÁ, K., JUHAŇÁK, L., TRNKOVÁ, K., ŠMAHELOVÁ, M. (2019). Uvádění začínajících učitelů v mateřských, základních a středních školách pohledem jeho hlavních aktérů. *Pedagogická orientace*. 2019, s. 149–171.

ZÁLESKÁ, K., JUHAŇÁK, L., TRNKOVÁ, K., ŠMAHELOVÁ, M. (3. 11. 2019). Uvádění začínajících učitelů do základních škol: plánovitý, nebo intuitivní proces? [online]. [cit. 3. 9. 2021]. Dostupné z: [Uvádění začínajících učitelů do základních škol: plánovitý, nebo intuitivní proces? | Časopis Komenský v současnosti | MUNI PED.](#)

30. VIDEO: Jak vybudovat školku, kde se všichni cítí dobře?

Být v dnešní době ředitelkou mateřské školy není nic snadného. Svě o tom ví i ředitelka líbeznické MŠ Martina Podlipná. Jak reagovat na rostoucí poptávku po místech v MŠ? Jak lépe komunikovat s rodiči a co může školka udělat s přibývajícím počtem dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) a odlišným mateřským jazykem (OMJ)? Více zjistíte ve videorozhovoru s ředitelkou líbeznické MŠ Mgr. Bc. Martinou Podlipnou.



 [Přehrát video](#)

Kurzy pedagogické diagnostiky

Všechny asistentky pedagoga i učitelky v líbeznické MŠ absolvovaly kurz pedagogické diagnostiky. Co přesně to znamená v praxi? Podle Martiny Podlipné se nejedná o žádnou převratnou novinku. Vždy záleží na konkrétní MŠ, jaká si pro práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami nastaví kritéria. Platí to i pro dokumenty a materiály, s nimiž budou pracovat. V Líbeznících mj. pracují s [Klokánkovým kufrem](#). U dětí, které nemají žádné obtíže, se osvědčilo provádět diagnostiku dvakrát do roka. Tak je možné posoudit, zda se dítě dostatečně rozvíjí. U dětí, které jsou nějakým způsobem oslabeny, je potřeba řešit jejich stav s rodiči, případně s poradnou.

Speciální kategorií jsou děti s odlišným mateřským jazykem (OMJ). K nim je třeba přistupovat vždy individuálně, hlavně pokud jde o komunikaci s rodiči. I u používaných materiálů je třeba brát vždy v potaz možnou jazykovou bariéru na straně rodiny.

Školení pedagogické diagnostiky není přínosem pouze pro učitelky v MŠ, ale samozřejmě i pro asistentky pedagoga. Asistentky díky těmto kurzům vědí, k čemu přesně pedagogická diagnostika slouží, jak se provádí, jakým způsobem dětem pomáhá. Znalost pedagogické diagnostiky navíc podporuje spolupráci s učitelkou.

Vzhledem k tomu, jak narůstá počet dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v MŠ, je žádoucí, aby v zařízení působil alespoň jeden pedagog, který vystudoval speciální pedagogiku. Není nezbytně nutné, aby to byl/a přímo ředitel/ka, vždy je však výhodou, aby se školkou spolupracoval alespoň jeden pedagog s touto specializací, klidně i externí. Konkrétní případy a nastalé situace lze díky tomu včas konzultovat i řešit v rámci kontextu.

Podpora od zřizovatele

Martina Podlipná působí ve funkci ředitelky líbeznické MŠ již 12 let. Začínali jako malá předměstská školka se dvěma třídami a 42 dětmi. Následkem masivní výstavby v okolí bylo nutné zásadním způsobem reagovat na poptávku a navýšit kapacitu školky. V současnosti pojme zdejší školka 128 dětí v pěti třídách. Díky výborné spolupráci se zřizovatelem nebyla problémem ani materiální podpora nutná k rozšíření kapacity, ani další vybavení, jež se stalo nutností vzhledem k čím dál většímu počtu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP).

Internátní provoz

Líbeznická MŠ se dostala do hledáčku médií díky smělým plánům, jak služby školky ještě zlepšit a vyjít vstříc některým rodičům – konkrétně zavedením „internátního“ provozu. Martina Podlipná tuto myšlenku nosila v hlavě delší dobu, mj. v reakci na časté žádosti ze strany rodičů o prodloužení provozu (rodiče pracovali na směny, nestíhali děti vyzvedávat do standardních 17 hodin, pocházejí z odlehlých koutů republiky a nemají v Praze dostatečné zázemí, tedy jim například nemá kdo děti večer pohlídat apod.). V plánu byl dvojitý model: prodloužit provoz o večeri a pobyt až do 19 hodin, pro zájemce pak umožnit i přespání přes noc. Počítalo se s kapacitou 25 dětí. Tato novinka samozřejmě vyžadovala podporu ze strany zřizovatele, neboť kvůli požadavkům hygieny bylo potřeba udělat příslušné úpravy, dokoupit další vybavení apod.

Na základě dotazníkového šetření se přihlásilo 27 zájemců. Bohužel těsně před spuštěním provozu veškeré plány zhatila pandemie covidu-19, v letošním roce se situace zopakovala (rodiče se bojí, karanténní opatření to neumožňují atd.). Martina Podlipná však tento svůj sen nevzdává a doufá, že až to epidemická situace umožní, bude možné internátní provoz konečně spustit.

Zapojení rodičů do chodu školy - role třídního důvěrníka

Rodiče mají samozřejmě možnost se po domluvě s třídní učitelkou podívat do každodenního chodu školky, to je ostatně zakotveno i ve školním vzdělávacím programu a školním řádu. Rodiče však tuto možnost příliš nevyužívají. Aby lépe fungovala komunikace mezi rodiči a vedením MŠ, zavedli ve zdejší školce funkci třídního důvěrníka. Toto nastavení se po všech stránkách osvědčilo. Ze strany rodičů přicházejí četné a mnohdy cenné podněty, které důvěrník předává vedení anonymně, čímž se eliminuje případný ostych ze strany rodičů. Ukázalo se také, že v konkrétních případech mohou takové podněty vést ke zlepšení ve věcech, jichž si zaměstnanci školky nemusí být vědomi.

Školka také pravidelně rodiče oslovuje prostřednictvím dotazníkového online šetření, naposledy ve větší míře například v souvislosti s výše uvedeným internátním provozem. Jinak samozřejmě zjišťuje touto cestou spokojenost/nespokojenost rodičů s provozem MŠ.

Práce s dětmi s odlišným mateřským jazykem (OMJ)

Děti s OMJ jsou velice aktuální téma, které si vysloužilo i legislativní změnu ([Vyhláška č. 271/2021 Sb.](#)). Dnes platí, že pokud je ve třídě 4 a více dětí s OMJ, je možné žádat o podporu. Školky se samozřejmě s tímto problémem potýkají již dávno. V MŠ Líbeznic navíc dlouhodobě využívají podpůrné opatření 1. stupně, mj. vypracování plánu pedagogické podpory (PLPP). Ten není sice

nutné vypracovávat povinně, ale pomáhá např. při mapování opatření, jež se v čase osvědčila.

Školka disponuje celou řadou nejrozličnějších pomůcek, mnohé z nich, primárně určené například k logopedické péči či práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, mohou posloužit i při vzdělávání dětí s OMJ.

V Líbeznicích pracují i s těmito dětmi individuálně. Je to nastaveno tak, že učitelka, která přichází na odpolední směnu, chodí o něco dříve a v této době se věnuje právě dětem s OMJ.

Třebaže se většinou v jiných mateřských školách klade důraz na to, aby se v jedné třídě nesešlo více dětí se stejným rodným jazykem, protože je to vnímáno jako kontraproduktivní pro učení se češtině, v mateřské škole v Líbeznicích nechávají tyto děti naopak zcela úmyslně ve stejné třídě. Děti se podle Martiny Podlipné cítí lépe, pokud mají kamaráda, který hovoří stejným mateřským jazykem. Domnívá se, že se takové dítě necítí tak ostraně - má možnost sdílet a udržovat svůj mateřský jazyk a kulturu, což přispívá i k jeho duševní pohodě. A takové zázemí pak může přispět a napomoci i k hladkému osvojování si českého jazyka.

Přechod dětí se SVP do základní školy - plány do budoucna

Legislativa bohužel neumožňuje konkrétní návaznost péče o děti se SVP mezi mateřskou a základní školou (nelze například předávat složku dítěte bez souhlasu rodičů). Koordinace proto bývá často složitá. Vzhledem k tomu, že Líbeznice nejsou tak veliké, přece jen mezi školou a mateřskou školou nějaká komunikace probíhá, školka tedy může v konkrétních případech poradit, protože děti dobře zná.

Podle ředitelky líbeznické MŠ Martiny Podlipné by bylo prospěšné, kdyby bylo možné v budoucnu v jejich zařízení založit třídu určenou právě pro děti se závažnými poruchami a s tím související potřebou intenzivnějších podpůrných opatření. Vzhledem k tomu, že na zdejší ZŠ mají dvě takové třídy, byla by tím zaručena kontinuita péče.

Ač by se mohlo zdát, že takovéto vyloučení z běžného kolektivu v mateřské škole není nejlepší řešení (ve třídě určené pro děti se závažnými poruchami se tyto děti nerozvíjí tak, jak by bylo potřeba, a případně stagnují), paní ředitelka až tak úplně nesouhlasí. Podle ní není ve třídě s 28 dětmi možné plně reagovat na potřeby dětí se SVP, obzvláště pokud se jedná o děti se závažnějšími a zároveň i různými diagnózami (vývojové poruchy řeči, poruchy autistického spektra, vývojové poruchy chování apod.) Ve speciální třídě MŠ by bylo pouze 12–15 dětí a bylo by s nimi možno lépe a cíleně pracovat, doplňuje Martina Podlipná. Zároveň lze vždy všechny třídy v ročníku anebo i mezi ročníky pravidelně propojovat při společných školních aktivitách.

Více o školce: [Motto školy: | Mateřská škola Líbeznice \(mslibeznice.cz\)](#)

Tip:

Další informace o fungování MŠ Líbeznice se můžete dozvědět také v těchto článcích na webu [Zapojme všechny.cz](#):

[Jak přistupovat k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami - dobrá praxe z MŠ Líbeznice | Zapojme všechny.cz \(zapojmevsechny.cz\)](#)



[Asistent pedagoga v mateřské škole – dobrá praxe MŠ Líbeznice | Zapojmevsechny.cz](#)
([zapojmevsechny.cz](#))



31. Předškolní vzdělávání v Dánsku: „Mnohem méně hraček, zato přirozeně podnětné prostředí,“ všimla si pedagožka na stáži

Ředitelka MŠ Srdíčko v Praze 12 využila příležitosti jet na stáž do Dánska a přivezla si několik cenných podnětů: „Děti tráví čas venku za každého počasí, jsou mnohem samostatnější a k rozvoji kreativity nepotřebují hračky,“ všimla si. Jaké další rozdíly panují v předškolním vzdělávání mezi českým a dánským vzdělávacím systémem? A které z tamních zvyklostí se rozhodla přenést do české praxe?



Ilustrační foto / FOTO: Pixabay

Ředitelka pražské mateřské školy Srdíčko Mgr. Radana Mikšová navštívila v rámci zahraniční stáže vzdělávací zařízení v Dánsku. V rozhovoru popisuje svoje zkušenosti a příklady dobré praxe v oblasti předškolního vzdělávání.

Jak jste se dostala na zahraniční stáž?

Původně jsem neměla jet do Dánska, ale do Portugalska. Vzhledem ke covidovým opatřením se vše změnilo. Každé stáže se účastní dvě učitelky nebo asistentky ze školy, které na takové stáži ještě nebyly, a platila podmínka, aby byly očkované. Tudíž jsem zbyla jen já a jedna kolegyně. Vyjely jsme do dánského Aalborgu, což je druhé největší město v Dánsku, velké asi jako Brno. Měly jsme s sebou delegátku, která nám zajišťovala komunikaci v anglickém jazyce, a na místě byla k dispozici současná studentka pedagogické fakulty v Aalborgu. Je to Češka, která žije v Dánsku už šest let a původně tam studovala turismus, ale pak přešla na pedagogiku. Seznámila nás nejen s celým místním školským

systémem, ale i s mentalitou lidí, a hlavně nás provázela ve všech třech mateřských školách, které jsme navštívily. Měly jsme možnost navštívit i integrační centrum pro cizince, kde jsme se účastnily hodiny dánštiny – za tu hodinu jsem pochopila, jak se cítí děti s OMJ, které neovládají jazyk země, v níž dochází do školky. Také jsme se byly podívat na dvou univerzitách, kde se vzdělávají pedagogové, a prohlédly si celé jejich zázemí.

Jaké vaše mateřská škola nesla finanční náklady?

Stáž byla úplně zdarma – vše od A do Z jsme měly zajištěné. Financování probíhalo přes výzvu 54 (výzva Hlavního města Prahy z Evropských strukturálních fondů, pozn. redakce).

Mohly jste vyjet na stáž bez znalostí dánštiny nebo angličtiny?

Ano, už na pražském letišti se s námi sešla delegátka, která zajišťuje veškerou komunikaci, letenky, nemusely jsme se starat o nic, jen abychom ji neztratily. Na místě je většinou Čech, který v zemi dlouhodobě žije a buď má kontakty na předškolní zařízení, nebo sám v některém z nich pracuje. Takže nepotřebujete jazykové ani finanční vybavení. Všechno je kryté, včetně ubytování, stravy, cestovného, a ještě dostanete malé kapesné „na svačiny“.

Jak dlouho stáž trvala?

Letěly jsme na pět dní včetně cesty, ale stáž by měla dle parametrů trvat čtyři dny.

Jaké vidíte rozdíly v předškolním vzdělávání českých a dánských dětí?

Obrovské. Je to tím, že mentalita lidí je úplně jiná. Hlavní rozdíl spočívá v tom, že dánské děti tráví většinu dne venku, za každého počasí. Třeba od půl osmé ráno jsou venku do večera. Dítě do mateřské školy přichází vybavené nepromokavou obuví, kalhotami i bundou. V Dánsku neustále fouká vítr, děti tam běhají bez čepice a bez šály, a přesto téměř nejsou nemocné. Je tam spousta přírodních školek. Děti jsou vedené k absolutní samostatnosti. Tříleté dítě má k dispozici pilu, sekerku, ostrý nůž, žádné plastové nožičky, jako jim dáváme my. Ke hře se ve venkovních prostorách využívá klasické nádoby. Byly jsme ve školce v areálu bývalých stájí, kde děti žijí spolu s ovcemi, kozami a husami, je to taková školka na statku. Mají minimum hraček. Naše školky jsou přehlcené hračkami, máme příliš vybavené a upravené zahrady. Když jsem se vrátila, uvědomila jsem si, že máme sice krásnou velkou a vybavenou zahradu, ale pro děti je málo podnětná. To chci určitě změnit, protože děti nepotřebují luxusní, perfektně vystavlovanou skluzavku a domeček, ale to, co chtějí ony. Na zahradě si děti v Dánsku nejvíce vyhrály s větvemi, kládami, vánočními stromky, které rodiče přinesli z domova, když už je nechtěli. Stavěly si z nich bunkry. Myslím si, že děti v Česku jsou přehlcené podněty, hračkami, pomůckami, a mnohdy ani neví, co by si vybraly, takže si nevyberou nic. V Dánsku je pomůcek a vybavení pouze nutné minimum, a přesto to děti rozvíjí. Je úžasné, že třetinu zaměstnanců tvoří muži, jsou mezi nimi dokonce ředitelé školek. Ředitel k dětem chodí, pouze když si u nich chce odpočinout nebo se jim věnovat, ale nemá to povinné. Může se opravdu věnovat jen získávání peněz, řízení školky a lidí. Informací, vjemů a toho, co mě tam nadchlo, je mnoho. Mínus oproti našim školkám je, že tady se velice dobře vaří, a v Dánsku si děti většinou musí nosit jídlo.

Co ze svých postřehů byste chtěla aplikovat ve své praxi?

Určitě více prožitkového učení a snížením množství pomůcek a hraček, které mají děti ve třídách. Část nevyužívaných hraček, které považujeme za důležité pro rozvoj dítěte, už jsme uložili do jiných prostor. Na pár měsíců je schováme a pak je budeme proměňovat, případně prohazovat mezi třídami.

Pokud to bude možné, chci více aktivity přesunout ven a do okolí, kam můžeme vyrazit klidně i na celý den. Zatím přemýšlíme, jak zahradu přetvořit, aby pro děti byla co nejvíce podnětná. Aby nedocházelo k tomu, že dítě bloumá a neví, čím se zabavit, protože všechno je pro něj příliš předpřipravené.

Tip: Chcete se dozvědět více o MŠ Srdíčko? O její integraci dětí s odlišným mateřským jazykem a dětí s dalšími speciálními vzdělávacími potřebami? Přečtěte si také obě části rozhovoru s Radanou Mikšovou k této tematice!

MŠ Srdíčko a inkluze dětí s odlišným mateřským jazykem (OMJ)

MŠ Srdíčko - Jak začlenit děti s odlišným mateřským jazykem? Hlavně začněte brzy!

Jak by měla zahrada inspirovaná dánskou zkušeností vypadat?

Usychá nám borovice, takže ji chceme pokácet, nařezat ji na klády, které budou děti schopné samy odkutálet a nechat větve, ze kterých si mohou stavět bunkry, protože máme docela vzrostlou zahradu. Ve sklepě jsem našla krabici se starými hrnci, pokličkami a vařečkami, ty už mají děti na zahradě k dispozici. Určitě chceme různé koše, kde budou šišky a jiné přírodniny, ze kterých se dá stavět. Už dlouho plánujeme, že společně s rodiči vybudujeme hmatový chodník, zatím jsme založili vrbičkový tunel. Chceme zahradu udělat tak, aby v ní byla spousta koutů, kde mají děti možnost tvořit něco dle své touhy. Rády se třeba rochní v bahně, takže vlhkou část zahrady klidně necháme tak, aby se tam daly dělat pokusy s vlhkou půdou. Není potřeba věnovat finanční prostředky do dalšího krásného hracího prvku, který bude děti bavit dva týdny, ale napnout mentální energii a vymyslet, jak by se děti formou prožitkového učení na zahradě co nejvíce rozvíjely, a věnovat se pozorování dětí na zahradě, abychom zjistili, k čemu nejvíce inklinují a co jim tam chybí.

V čem jsou dánští předškolní pedagogové jiní oproti českým?

Hlavně v tom, že velké procento jejich studia tvoří praxe. Na praxi chodí třeba na půl roku do školky. Všichni mají vysokoškolské vzdělání. V dánských školách jsou obecně nejvýše postavení učitelé, pedagog je v základním a vyšším školství nižší pozice na úrovni našeho asistenta pedagoga. V dánských mateřských školách působí pedagog a asistent. Během vzdělávání na vysokých školách, nejen pedagogů, se neznámkuje. Ani na základních školách se neznámkuje, až v osmé třídě. Děti jsou odmalička vedené k tomu, že se učí pro sebe, a kolik si z nabízených vědomostí vezmou, je na nich. Stejně je to na vysoké škole. Studenti odevzdávají různé práce, za to postupují do vyššího ročníku, mají k dispozici škálu materiálů, literatury, co všechno mohou prostudovat, a je na nich, jestli to skutečně prostudují. Jsou si ale vědomi, že čím více získají znalostí a vědomostí, tím lepší dostanou práci. Jsou přirozeně vychovaní k tomu, aby studovali sami pro sebe, což mi v Česku chybí.

Samozřejmě je to také jiné v tom, že ve školkách mají daleko méně dětí, asi čtvrtinové množství na jednoho pedagoga nebo učitele. Nejsou téměř svázáni žádnými hygienickými požadavky, tím, co dítě nesmí brát do ruky, nesmí jíst a nesmí dělat, takže všechno je takové přirozené.

Co vás zaujalo na ostatních zařízeních kromě předškolních?

Měly jsme možnost podívat se na dvě vysoké školy, pedagogické fakulty. Mají obrovské, vzdušné prostory, působí moderně, otevřeně, není problém, aby tam přišel kdokoli cizí. Mají obrovské

knihovny, kde mají předškolní pedagogové k dispozici všechny možné pomůcky. Jsou tam prostory pro společné setkávání, spousta koutů, kde studenti zpracovávají projekty. Prostě mají skvělé zázemí. Poté jsme byly v Aalborgu v centru pro cizince, kde mají dospělí cizinci možnost vyhledávat nejen právní a sociální pomoc, ale i docházet na kurzy dánštiny, aby snadněji získali práci. Je to velice příjemný prostor. Všichni jsou vstřícní a milí.

Na děti ani na studenty se zbytečně netlačí, a myslím si, že z dánského vzdělávacího systému opravdu vzejdou absolventi, kteří svou školu studovali proto, že pozici chtějí zastávat, a dali do toho všechno, co mohli. Zrovna tento aspekt mi u studentů vysokých škol v ČR často chybí.

Jaké další poznatky z dánského vzdělávání si odnášíte?

Obecný postoj dánských rodin k výchově dětí je absolutně přirozený. Neexistují žádné zákazy, rodiče spíš vedou děti k tomu, jak vše zvládnout. Netlačí na výkon, na memorování ve školském systému, a protože nemají známky, děti se zbytečně nestresují. Lépe vstřebávají informace a mají chuť se učit.

Na práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem se nijak netlačí, nechávají se přirozeně zapojit mezi ostatní. Mají velké množství prostoru pro spontánní hru, adaptace a integrace probíhá přirozeně. Mimo jiné proto, že v Dánsku mají daleko více pedagogů na množství dětí. Vytvářejí spoustu aktivit, například v jedné školce nakoupili housle a děti se učí hrát. Dochází jim tam logoped, který s nimi hraje různé hry. Děti mají ohromný potenciál, co se týče fyzické zdatnosti, vylezou třeba na osm metrů vysoký strom a je to v pohodě. Jsou daleko odolnější a ostršílenější. Vlastně všichni lidé v Dánsku, se kterými jsme měly možnost se potkat, tak působili.

Fotogalerie:

Mgr. Radana Mikšová





FOTO: Archiv Radany Mikšové

Radana Mikšová vystudovala magisterský obor Předškolní pedagogika a specializaci v oboru Speciální pedagogika na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. V předškolním vzdělávání působí 34 let, z toho 25 let na pozici ředitelky mateřské školy. Od roku 2004 působí jako ředitelka mateřské školy Srdíčko v Praze 12.

Má celkem 11 let praxe s integrací dětí s odlišným mateřským jazykem (OMJ) a inkluzivním vzděláváním. Je autorkou publikace [Metodika integrace dětí s OMJ](#). Od roku 2020 působí v Národním pedagogickém institutu ČR jako lektorka, školí na téma integrace dětí s OMJ v mateřské škole. Je zkušební komisařkou pro ČR u závěrečných zkoušek v oboru Chůva pro předškolní vzdělávání. Působí také jako zavadějící ředitelka pro Městskou část Praha 12.

Mateřská škola Srdíčko

Školka má třídy s 26–27 dětmi, v každé třídě 1–2 děti s podpůrnými opatřeními od 3. stupně. Do školky dochází 5–15 % dětí s odlišným mateřským jazykem (denně probíhá doučování ČJ). Ve školce působí 4 asistenti pedagoga, 1 školní asistent a 1 dvojjazyčný asistent.

Oblíbené heslo Radany Mikšové: „Vše, čím podporujeme děti s OMJ, podporujeme děti české, které jsou v kolektivu zapomenuté, neviditelné, nejisté nebo pochází z nepodnětného rodinného prostředí.“



32. VIDEO: Praktické rady pro duševní hygienu učitelů

Nové situace, nové výzvy a zkušenosti. Do českých škol přichází děti z Ukrajiny, které se svými rodinami, často jen s matkami, utekly před válkou ze své země. Jsou to děti z jiného kulturního prostředí a s odlišným mateřským jazykem. Před námi všemi, před školami i pedagogy, stojí další výzva, a to přijmout tyto děti do svých tříd, překonat jazykovou bariéru. Je potřeba se také vyrovnat s náročným tématem války, které rezonuje českou společností a samotnými dětmi.



 [Přehrát video](#)

První video z třídičného seriálu s lektorkou, terapeutkou a krizovou interventkou Kristýnou Farkašovou přináší praktické tipy pro pedagogy, jak mohou pracovat sami se sebou a pečovat o své mentální zdraví v tomto nelehkém čase. Rozhovor moderuje redaktorka Adéla Pospíchalová.

Struktura videa:

[00:00](#) Představení tématu i hosta – lektorky, terapeutky a krizové interventky Kristýny Farkašové.

[01:19](#) Co má učitel udělat sám pro sebe, aby mohl stát před třídou a své emoce v této kritické době zvládl?

[05:31](#) Jak se v kritické chvíli zachovat a zklidnit sebe i okolí. Důležitost malých pauz v průběhu pracovního dne.

[08:20](#) Techniky pro zklidnění, sdílení a komunikaci s žáky ve třídě.

[09:21](#) Další možnosti a doporučení pro řešení kritických situací pedagogů, návazné služby.

[11:59](#) Paralely s „covid obdobím“.

[14:29](#) Smysl dobročinných a humanitárních akcí ve škole - z pohledu duševního zdraví pedagogů a žáků.

[16:04](#) První pomoc - doporučení co dělat, když mám pocit, že situaci nezvládám.

Mgr. Kristýna Farkašová je lektorka, terapeutka a krizová interventka. Doprovází lidi v mezních životních situacích, i ty, kteří se chtějí dále rozvíjet. Absolvovala pětiletý sebezkušenostní výcvik v systematickém přístupu k psychoterapii. Má praxi v oblasti sociální péče a služeb z přímé péče. Kristýna se také třetím rokem intenzivně vzdělává v odborném výcviku, zaměřeném na podporu duševního zdraví dětí i pedagogů, poskytovaném organizací ČOSIV ve spolupráci s Norským centrem Østbytunet. S kolegou terapeutem tvoří audiopodcast Hovorna.



33. PODCAST 25. díl: Supervize ve školách

Supervize ve školách není kontrola, jak se mnozí mylně domnívají. Je to cílené sdílení vedené odborníkem, zaměřené nikoliv na metodiku či odbornost, ale spíše na vztahové otázky. Na školách může pomáhat řešit konkrétní kauzy jednotlivých žáků, ale také vztahy mezi vedením a zaměstnanci, vztahy v kolektivu i třeba pomáhat jednotlivcům, např. v případě profesního vyhoření. Supervizor funguje jako jakýsi průvodce, který účastníkům umožňuje nahlédnout na jejich práci z jiného úhlu.



 [Přehrát video](#)

Supervize ve školách

V podcastu Zapojme všechny si redaktorka Adéla Pospíchalová povídá s Kamilou Bobysudovou, supervizorkou, lektorkou, psychoterapeutkou a krizovou interventkou, a Vladislavem Günterem, zástupcem manažera projektu [Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi](#) při Národním pedagogickém institutu ČR.

Mnohé školy již mají zkušenost s nejrůznějším koučinkem a mentoringem, co však prozatím chybělo, bylo větší zaměření na lidský aspekt, na klima a kulturu školy. V určitých podobách již supervize na školách nějakou dobu probíhá, například prostřednictvím expertních služeb, ale zatím jen opatrně. Ne všichni pedagogové se navíc vyznají přesně v tom, co taková supervize na školách obnáší a co mají od profesionálního supervizora očekávat.

Supervizor je externím zaměstnancem školy, který funguje jako průvodce profesním životem 1) jednotlivce anebo 2) části či 3) celého týmu (pedagogického sboru). Nezaměřuje se ani tak na samotný učební proces či metody, ale na vztahovou stránku, tedy např. na vztah učitele k sobě samému, k žákům, na vztahy ve třídách. Vzhledem k tomu, že jedinec je vždy schopen pokládat sám sobě ty nejlepší otázky, je dobré pomoci lidem reflektovat jejich práci v prostředí, které je pro ně bezpečné. Přítomnost supervizora, který není ve věci osobně zainteresován, může napomáhat změnám zdola, tzn. od zaměstnanců směrem k vedení.

Pro všechny zúčastněné bývá supervize vzácnou příležitostí věnovat se detailně konkrétnímu tématu/problému. Díky ní je možné pružně a efektivně reagovat na dané aktuální potřeby.

Supervize může mít různé podoby:

- **Manažerská supervize** pracuje s managementem školy a zaměřuje se zejména na jeho vztah k podřízeným.
- **Individuální supervize** pracuje s jednotlivci (ředitel školy, metodik prevence, výchovný poradce, speciální pedagog, třídní učitel, asistent pedagoga apod.) a řeší jejich konkrétní téma.
- **Týmová supervize** se zaměřuje na konkrétní tým, které v rámci své pracovní činnosti pracuje dlouhodobě na společném úkolu nebo cíli - může se jednat například o členy školního poradenského pracoviště. Obsahem supervize je potom zejména reflexe jejich vlastní spolupráce a komunikace, dále koordinace práce, další rozvoj, rezervy týmu, komunikace s vedením školy, učiteli apod.
- **Skupinová supervize** pak probíhá s týmem, který pojí **určité společné téma**, například třídnictví. Pokud se v rámci skupinové supervize sejdou například třídní učitelé, mohou řešit témata spojená s rolí třídního učitele, managementem školní třídy apod.
- **Případová supervize** se zaměřuje na konkrétního žáka, kterého všichni aktéři skupiny (pedagogičtí pracovníci) vzdělávají. Účelem je jednak podívat se na žáka jiným úhlem pohledu, jednak reflexe přístupů k žákovi.

Příklad z praxe - případová supervize

Supervize se zúčastnili všichni zaměstnanci školy, konkrétně asistentka pedagoga, třídní učitelka, učitel jazyků, vychovatelka z družiny a lektor volnočasového kroužku, kteří vzdělávali určitého žáka prvního stupně. Všichni zúčastnění se mohli podělit o své osobní zkušenosti s daným žákem a přijít s tipy a radami, či se jen svěřit se svými pocity. Podobným způsobem lze řešit pomocí supervize například i konkrétní třídy.

Kamila Bobysudová uvádí, že se nejvíce setkala se zájmem o manažerskou supervizi. Pokud se ve škole osvědčila, doporučilo posléze vedení školy supervizi i vybraným zaměstnancům.

Pravidla supervize

- Aby mohla proběhnout úspěšná supervize pedagogického sboru, **mělo by jednat maximálně o deset lidí** (např. u malotřídních škol je proto možné provádět úspěšně supervizi celého



pedagogického sboru). U větší skupiny již není proveditelná a jedná se pak o určitou formu vzdělávacího semináře, nikoliv o supervizi.

- Supervize, stejně jako jakékoliv jiné sdílení, musí být **dobrovolná**, nelze ji nařídit.
- **U týmových supervizí se nedoporučuje, aby bylo vedení přítomno** – účastníky to může svazovat, což může být ve finále kontraproduktivní.
- **U případových supervizí záleží na konkrétní situaci**, ve výše zmiňovaném příkladu případové supervize ředitelka školy problémového žáka sama učila, proto se supervize účastnila jako rovnocenný člen, nikoliv jako kontrolní orgán.
- Pokud se vedení školy supervize spolu s pedagogy (v odůvodněných případech, viz výše) účastní, klíčové vždy je, aby se všichni účastníci skupiny cítili rovnocenně. Péči o takové bezpečné klima ve skupině má na starosti supervizor.

Jak vybrat supervizora

Nejvýznamnějším pracovním nástrojem každého supervizora je jeho vlastní osobnost. Proto se doporučuje, aby ředitel školy při výběru supervizora zohlednil během společné komunikace také vlastní pocity. Ředitel by si měl v první řadě odpovědět na otázku: „Chci, aby tento člověk vstoupil do naší školy a prováděl supervizi?“ Vždy by měla mezi supervizorem a účastníky supervize zafungovat v první řadě především „chemie“, tzn. příznivá atmosféra a naladění se na společnou vlnu.

Vedení školy by mělo také vzít v potaz životní zkušenosti a i osobnostní a profesní kvality supervizora (odbornost, vzdělání, reference, zda má za sebou supervizní výcvik apod.) Ideální je i psychoterapeutická praxe – během supervize se mohou často odkrýt náročná témata, kdy bude nutné jednotlivce nebo i celý tým tzv. „ošetřit“.

Volbu supervizora je také možné konzultovat se zřizovatelem, případně se zeptat na zkušenosti spřízněné školy. Je dobré mít na paměti, že aby měla supervize smysl, měla by být dlouhodobá a pravidelná. O to důležitější je, aby osoba supervizora vyhovovala všem, kterých se supervize týká.

Jaké podmínky by měla škola k supervizi poskytnout?

Ze strany školy je nutná vstřícnost. Na supervizi by měla vyhradit bezpečné prostředí, zajistit pro všechny zúčastněné přívětivý čas a netrvat na co nejvyšším počtu účastníků. Bezpečným prostředím se u supervize míní to, že informace nebude nikdo vynášet ven. Někdy se bohužel stává, že vedení školy, které se supervize neúčastní, tzv. „vyzvídá“. Co se týče diskrétnosti samotných účastníků supervize, tu samozřejmě nikdo zaručit nemůže, ale pro samotného supervizora platí stejné zásady jako například pro psychoterapeuta, tzn. dodržuje vždy mlčenlivost o všem, co se během supervize odehraje.

V případě, že se při supervizi odhalí nějaké mimořádně závažné skutečnosti, měla by se skupina domluvit na dalším postupu. Supervizor může vhodným způsobem posilovat kompetence účastníků tak, aby někdo z nich – po společné domluvě celé skupiny - zapojil vedení školy do řešení problémů.

Supervize - přehled základních informací

Využití supervize

Se supervizí se nejčastěji setkáváme u pomáhajících profesí (zdravotnictví, školství, sociální služby), kde jsou vztahy náročné z hlediska prožívání emocí.

Cíle supervize ve školách

Problémy z praxe jsou řešeny za pomoci nezaujatého odborníka. Škála řešených problémů může být velmi pestrá, od práce s žákem s problémovým anebo náročným chováním, přes spolupráci s kolegy, prostředí a klima ve škole až po komunikaci s vedením nebo s rodiči. Probíhá v bezpečném prostředí, formou rozhovoru, a to buď individuálně, nebo ve skupině. **Zásadní je vždy vzájemná důvěra mezi všemi zúčastněnými, ochota o daném problému mluvit a hledat řešení.**

Kdo je supervizor?

Ideálně odborník s mnoholetou praxí v pomáhajících profesích, který absolvoval 1) psychoterapeutický a 2) supervizní výcvik. Pracuje formou rozhovoru, individuálně nebo ve skupině. Není zaměstnancem školy a **je vázán mlčenlivostí.**

Přínosy supervize

Supervize může být prevencí vyhoření, její pomocí lze hledat vhodná řešení akutních problémů. Napomáhá upevňování pracovních kompetencí, poskytuje kýženou podporu při zvládání konfliktů a náhled na danou situaci. Poskytuje bezpečné prostředí pro zpětnou vazbu a napomáhá profesnímu rozvoji zúčastněných.

Mgr. Kamila Bobysudová



Kamila Bobysudová / FOTO: APIV B

Věnuje se vzdělávání a rozvoji dospělých lidí, blíže www.bobysudova.cz. Dlouhodobě spolupracuje s Národním pedagogickým institutem ČR a dalšími vzdělávacími organizacemi, kde se zaměřuje především na vzdělávání v manažerských a mentorských dovednostech, osobnostně sociálnímu rozvoji, time a stress managementu aj. Dále působí jako supervizor, mentor a kouč. Má vlastní psychoterapeutickou praxi a pracuje také jako krizový intervent.

Mgr. Vladislav Günter



Vladislav Günter / FOTO: APIV B.

Vladislav Günter působí v Národním pedagogickém institutu ČR v Praze jako zástupce hlavního manažera projektu Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi. Vystudoval obecnou antropologii na FHS UK a šest let působil coby doktorand na Fakultě filozofické ZČU. Ještě během magisterského studia (1997–2002) se věnoval výzkumné a humanitární práci na Balkáně (Bulharsko, Albánie, Kosovo), následně integraci cizinců a uprchlíků v ČR. Tři roky také působil jako koordinátor české zahraniční rozvojové spolupráce s Afghánistánem na MZV ČR či působil na různých krátkodobých i dlouhodobých misích v zahraničí (Srbsko, Gruzie, Ukrajina, Rusko). Nejdéle a kontinuálně se však věnuje zejména sociální integraci a vzdělávání. Je spoluzakladatelem a bývalým dlouholetým ředitelem o. p. s. Centra pro integraci cizinců, kde zároveň založil vzdělávací program (čeština pro cizince, vzdělávání lektorů a učitelů v oblasti češtiny jako druhého jazyka) postavený primárně na práci s heterogenními skupinami žáků a účastníků. Program tzv. nízkoprahových kurzů češtiny pro cizince, jehož vznik inicioval a na jehož tvorbě se podílel, získal v roce 2009 Evropskou jazykovou cenu Label.

Užitečné odkazy:

[Supervize do školy \(webnode.cz\)](http://webnode.cz)

[Supervize ve školství a její vztah ke společnému vzdělávání | Zapojmevsechny.cz \(zapojmevsechny.cz\)](http://Zapojmevsechny.cz)

[Supervize jako jeden z efektivních nástrojů péče o učitele | Časopis Komenský v současnosti | MUNI PED](#)



[Supervize pro učitele jako cesta k řešení náročných situací \(rvp.cz\)](http://rvp.cz)



34. Klub zřizovatelů škol: podpora smysluplného vzdělávání

Klub zřizovatelů je místo pro sdílení zkušeností mezi obcemi a městy v oblasti vzdělávání a řízení školství. Kdo stojí za myšlenkou Klubu zřizovatelů a jak se daří naplňovat původní vize a plány? Přinášíme rozhovor se zakladatelem klubu, vizionářem, advokačním pracovníkem a programovým ředitelem EDUinu Miroslavem Hřebeckým a manažerem klubu Tomášem Drozdem.



Konference pro zřizovatele + Lepší škola 2021 / FOTO: Kateřina Lánská, EDUin

Trefa do černého

Mohli byste představit Klub zřizovatelů? Proč jste ho založili? Jaké jste měli na začátku vize a jak se v čase proměňovaly?

Miroslav Hřebecký: Klub zřizovatelů jsme založili v roce 2018. Hlavním důvodem bylo uvědomění, že zřizovatelům škol se z hlediska širší podpory tehdy nikdo nevěnoval. Podpora zřizovatelů byla v té době víceméně formální; necítily, že nějakou podporu mají. I proto naši aktivitu vnímáme jako „trefu do černého“. Od té doby se podpora zřizovatelů škol sice zlepšila, ale je třeba dodat, že i naše aktivita je v podstatě jen kapka v moři. Zřizovatelů jsou tisíce. Ke starostovi malé odlehlé vsi informace o nějakém Klubu zřizovatelů vůbec nedorazí. A pokud ano, stejně nebude mít šanci se do něj zapojit, protože má hodně agendy i v ostatních oblastech.

Chtěli jsme do toho jít s tím, že pro zřizovatele budeme shromažďovat odborné informace a zároveň je propojovat mezi sebou. Chtěli jsme vytvořit platformu, kde si mohou povídat o svých problémech -

a my jim pomůžeme tím, že budeme sdílet příklady dobré praxe. Zároveň to pro nás byl impuls, abychom od nich sbírali různé podněty a ty předávali státní správě. To vše se povedlo, funguje to a na tom pracujeme.

Cena za členství

Kolik je momentálně zapojených zřizovatelů? Jaké úkoly si dáváte do budoucna?

Miroslav Hřebecký: V roce 2018 nebyl EDUin schopen Klub financovat z externích zdrojů. Financovali jsme jenom koordinační podporu, přímé akce si museli hradit členové sami. Nastavilo se centrální placené členství, byť pouze symbolické, několik tisíc za rok. Tehdy v Klubu působilo okolo pětaticeti subjektů od malinkých obcí až po velké a pár přidružených pozorujících krajů.

Změna přišla na podzim roku 2021 na [Konferenci pro zřizovatele Lepší škola](#), kterou jako jednu z aktivit Klubu pořádáme každý rok. Tam jsme představili Klub zřizovatelů v jeho nové podobě: **pro všechny funguje zdarma a po nových členech pouze chceme, aby se přihlásili k Chartě**. To znamená, že budou sdílet podobný přístup ke vzdělávání, stejné nastavení - a za to mají bezplatné členství. Navíc se pro některé přímé akce podařilo sehnat donorské peníze, takže členové mají zadarmo i část minikonferencí.

Už od roku 2018 vydáváme pro členy interní zpravodaj. Chystáme tzv. EDUakademii pro zřizovatele, což jsou půldenní akce, které mají edukativně-networkový charakter. Připravíme odborný vstup na zvolené téma a potom se o tom a o dalších věcech, které zřizovatele trápí, bavíme. Komunikují hlavně mezi sebou, rozběhlo se to nádherně, vytvořila se aktivní komunita. Například letošní EDUakademie pro zřizovatele, která proběhla 27. dubna, se týkala hodnocení ředitelů. Téma si zřizovatelé sami vybrali, protože je teď nejvíc pálí.

Původně jsme se snažili apelovat, aby malé obce dávaly svým ředitelům nějaké odměny. Leckde je vnímali tak, že přece nemohou mít víc, než mají starostové výplatu. Vysvětlujeme, proč je to jinak, co je možné. Teď s růstem nadtarifní složky zbývají peníze na odměny, ale ředitel si je sám od sebe vyplatit nemůže, byť jdou z kapsy jeho školy. Na tomhle chceme pokračovat ve spolupráci s ministerstvem. Vznikla metodika ([Dávají hodně, či málo? Obce jako důležití hráči financování vzdělávacího systému](#)). Metodika EDUin, o. p. s. - pozn. redakce), účastnili jsme se pracovní skupiny. To je další příklad advokační činnosti EDUinu.

Když jste na podzim ustanovili členství zadarmo a rozšířili portfolio služeb, zaznamenali jste nárůst členů?

Miroslav Hřebecký: Ano, nárůst je postupný. Pro města není tak jednoduché a samozřejmé Chartu podepsat. Často to berou velmi vážně, musí třeba uspořádat usnesení, až jsme z toho rozpačití. Někde starosta rozhodl sám ve stylu „jste mi sympatický, slyšel jsem vás na konferenci“, ale od někoho nám chodí členství orázkované poštou. Být se jedná o webový formulář, přijde nám s číslem jednacím úřední poštou. Každý to řeší jinak. Od poslední konference přibýlo asi třicet nových zájemců. Přístup do Klubu mají i zřizovatelé soukromých škol, kde je administrativa trochu jednodušší: jde opravdu jen o to podepsat Chartu a poslat. No, a ti ostatní většinou musí rozhodnutí nechat projít radou.

Pravidla Charty

Osobně mi laťka u Charty přijde hodně vysoko. Kdyby se zřizovatelé řídili Chartou, je



spousta věcí vyřešena. Jaké jste zaznamenali zpětné vazby na Chartu, setkali jste se vyloženě s odmítnutím?

Miroslav Hřebecký: Kolem EDUinu se soustřeďují lidé, kteří mají zájem o pozitivní změny ve vzdělávání a pokrok dopředu. Zřizovatele, kteří o žádný další rozvoj nemají zájem, na našich konferencích nepotkáváme. Byť se našly i některé polemické hlasy, zejména když dorazí hodně úřednický založení zřizovatelé. Ne každý je založením vizionář, ale v zásadě s tím větší problém nemáme. Takže ne, s odmítnutím Charty jako takové jsme se zatím nesetkali.

Vám se laťka Charty zdá hodně vysoko, ale záměr byl spíš opačný. Říkali jsme si, že musíme dát laťku docela nízko, aby ji všichni mohli přelézt. Postupovali jsme přitom čistě pragmaticky. Řekli jsme si, že žijeme jen jednou, kapacity EDUinu jsou omezené, ale díky našim zkušenostem a odborným činnostem za sebou máme určité know-how. Neplánujeme ho sdílet s někým, kdo chce dál segregovat školy a z nás si chce udělat legislativní servis zadarmo. Ve zpravodaji jsou mimo jiné pravidelně k dispozici i změny legislativy, tipy, informační servis. Nechceme dávat takový servis automaticky úplně každému. Nechtě se tedy zřizovatelé pod Chartu závazně podepíší. Charta je samozřejmě nevynutitelná. Nanejvýš se může stát, že zřizovatel bude z Klubu vyloučen, ale to není žádná velká sankce.

Sdílení dobré praxe

Ve zpravodaji jsou informace od vás ke zřizovatelům. Je nějaký prostor, kde spolu můžou členové Klubu zřizovatelů napřímo komunikovat a sdílet zkušenosti? Máte třeba facebookovou skupinu?

Miroslav Hřebecký: O facebookové skupině do budoucna zatím pouze uvažujeme, ale na to je potřeba se víc rozjet. Nezapomínejme, že zřizovatelé nějakou strukturu mají: buď jsou členy SMOČRu (Svaz měst a obcí České republiky) nebo SMSky (Sdružení místních samospráv ČR).

Sdružení místních samospráv má poměrně aktivní školský výbor, kterému se říká školská komise. Asociace krajů České republiky zase zaopatřuje krajské radní. Další strukturou jsou MAPy (Místní akční plány vzdělávání; realizátory MAP jsou Místní akční skupiny sdružené v Národní síti MAS - pozn. redakce). Tam, kde fungují kvalitně, samozřejmě pracují se zřizovateli a ukotvují se regionálně. Znájí se, potkávají, mají mezi sebou informační kanály, ale stále zde panuje informační deficit odborné způsobilosti. Nejsou schopni jistě věci řešit metodicky, protože to neumí, nemají k tomu kompetenci. Tohle se snažíme centrálně měnit a posilovat, ať už EDUakademiemi, nebo informačním servisem.

V rámci EDUakademie pro zřizovatele vždy ve druhé půlce přinášíme i ochutnávku příkladů dobré praxe. Někdy jde o neziskovku, která pro ně dělá zajímavý program, někdy to je příklad dobré praxe konkrétního zřizovatele, který si připravil prezentaci pro ostatní. Je to v zásadě dost vyhledávaná věc: když už jsme tady, tak se o tom rádi pobavíme. Poté navazuje diskuze, ať už strukturovaná, nebo neformální, kde si mohou zřizovatelé vše v klidu ujasnit a vyměnit si kontakty. Další aktivita už je na nich.

Budete příklady dobré praxe zveřejňovat, máte v plánu je publikovat?

Miroslav Hřebecký: V dílčích medailoncích je publikujeme ve zpravodaji. Jinak vždycky narážíme na naše velmi omezené kapacity. Máme vlastní redakci EDUzínu, magazínu původně pro rodiče, který dnes má už mnohem širší záběr. Tam pro zřizovatele vkládáme konkrétní témata a tipy, kam

zajet na reportáž nebo s kým si zavolat. Někde se potkám třeba s šéfredaktorkou Řízení školy a dám jí tip na článek. Tedy sdílíme, ale nemáme přímo vyčleněné kapacity na to, abychom sepsovali články.

Dvě mouchy dvěma ranami

Miroslav Hřebecký: Chtěl jsem zmínit ještě jednu skupinu v rámci Klubu zřizovatelů. Zatím jsem hodně mluvil o zřizovatelích komunálních: obcích a městech, ale paralelně jsme se rozhodli, že budeme podporovat i krajské zřizovatele. Kraje zřizují střední školy, takže mají trochu jiné potřeby.

Snažíme se o přímou spolupráci podle individuálních potřeb krajských radních. Krajští zřizovatelé se také mohou účastnit klasických aktivit Klubu zřizovatelů. Zatím jsou to dva ze čtrnácti krajů (Jihomoravský a Liberecký), které se aktivně podílejí na činnosti Klubu. I ostatní jsou ochotní si nás poslechnout nebo s námi sdílet svoje názory a zkušenosti. Byť se setkávají v rámci Asociace krajů ([Asociace krajů České republiky](#) - pozn. redakce), jsou ochotni přijet i na naši akci.

Vloni jsme pro ně uspořádali setkání osobností, což je tradiční záležitost. Jednou za rok zveme odborníky z oblasti veřejné vzdělávací politiky, abychom společně pracovali a sdíleli myšlenky a ve facilitovaných diskuzích se posunuli dál. Vloni jsme se věnovali tématu zřizovatelů, setkání jsme uspořádali covidu navzdory. Proběhlo v improvizovaných podmínkách a omezené kapacitě, měli jsme tam čtyři nebo pět krajských radních. Přijeli zástupci z ministerstva, z inspekce plus neziskový sektor, takže došlo k networkingu. Letos to chceme zopakovat. Tuto platformu budujeme vedle Klubu zřizovatelů. A s radními z dalších krajů se máme možnost průběžně setkávat na jiných platformách.

Jaká je další vize rozvoje Klubu zřizovatelů? Máte ambici vytvořit celorepublikovou síť?

Tomáš Drozd: Samozřejmě bychom se rádi rozprostřeli do všech krajů. A myslím, že dobrou příležitostí pro propagaci Klubu zřizovatelů bude právě jarní konference s Českou školní inspekcí (Konference EduIn + [Lepší škola 2022 - Jak vybrat dobrého ředitele](#) - pozn. redakce), se kterou se budeme snažit oslovit zřizovatele celorepublikově. Bude se konat pod záštitou Klubu zřizovatelů a nabídneme možnost stát se členem včetně informací o službách, které nabízíme. Účastníci se budou moci informovat navzájem.

Miroslav Hřebecký: Jestli jste tím dotazem mířili k tomu, zda chystáme nějaké regionální buňky, krajská pracoviště, která zřizuje například Národní pedagogický institut, tak to samozřejmě není v silách EDUinu, na to nejsou prostředky. Všechny akce se alespoň prozatím budou konat v Praze. V budoucnu možná nějaké proběhnou i v Brně nebo v Olomouci.

EDUakademii uděláme jednu; když bude velký zájem, tak ji zopakujeme, ale že bychom uvažovali o roadshow po krajích, to je spíš hudba vzdálené budoucnosti. V tuto chvíli to není na programu a ani na to nejsou peníze. Elektronický informační zdroj si stáhne a použije kdokoli, není potřeba kapacity navyšovat. Když už zpravodaj uděláme, je lepší, že si ho přečte tři sta členů, a ne jen deset.

Rozhovor s Mgr. Martinem Tomáškem, Ph.D., místostarostou na úsecích školství,



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



mládeže a vzdělávání a prevence kriminality z Úřadu městského obvodu Poruba (Statutární město Ostrava) a současně vyučujícím a akademickým pracovníkem Filozofické fakulty Ostravské univerzity.

Kdy, jak a proč jste se rozhodli zahájit spolupráci s Klubem zřizovatelů?

Do Klubu zřizovatelů jsme vstoupili v březnu 2022, ale spolupracujeme už od roku 2020, kdy jsme do Ostravy pozvali Miroslava Hřebeckého, programového ředitele EDUinu, a Tomáše Feřteka, novináře a spolupracovníka EDUinu, na seminář zaměřený na ředitelské kompetence a možnosti jejich delegování. Setkání dopadlo dobře, naši ředitelé škol jej hodnotili jako užitečné, což byl dobrý odrazový můstek k další spolupráci.

Na podzim 2021 jsme se například účastnili konference [+ Lepší škola 2021](#) (Konference pro zřizovatele škol), kde jsme prezentovali své zkušenosti s dotazníkem *Jak se nám žije v naší škole*, který sleduje školní klima na námi zřizovaných mateřských a základních školách i na naší jediné škole střední. Již třetím rokem nabízíme všem aktérům porubského vzdělávání: rodičům, žákům, učitelům i odborníkům ze školních poradenských pracovišť možnost vyjádřit (pomocí dotazníkového šetření – pozn. redakce) své názory i pocity. Představit dotazník jela na konferenci naše kolegyně Kateřina Švejdomá (ÚMOB Poruba), koordinátorka vzdělávání, s níž jsme dotazník koncipovali, a jedna z ředitelek námi zřizované školy Zuzana Škapová (ZŠ Dětská, Ostrava-Poruba).

Na workshopu jsme měli možnost představit participativní proces vytváření dotazníku, průběh jeho realizace až po vyhodnocení a práci s výsledky. Přišlo mi skvělé, že ředitel přijme za své to, co dělá zřizovatel. To byl náš příspěvek Klubu. Letos 11. května 2022 se budeme na konferenci [+ Lepší škola 2022](#) pro zřizovatele v Praze bavit o tom, jak dělat konkurzy na ředitele. Přijíždím si pro podněty a jsem připraven sdílet naše zkušenosti.

Co vám Klub zřizovatelů dává?

Mně jako zástupci zřizovatele dává Klub pocit, že na úkoly spjaté se vzděláváním nejsem sám, to je hodně důležité. Máme díky tomu prostor bavit se o tom, co nás trápí, představovat naše strategie a dostávat k nim odbornou a zainteresovanou zpětnou vazbu. O žádné podobné metodické podpoře nevím. Některé otázky si člověk sám ani nepoloží, protože ho ještě nenapadlo, že jsou důležitým tématem, na které by se měl rozhodně zaměřit. Beru tedy Klub zřizovatelů i jako takové otevírání očí. Sdružují se v něm lidé, kteří sledují trendy ve vzdělávání, promýšlejí je a hledají cesty, jak na ně reagovat a jak se s nimi co nejlépe vypořádávat. To mi přijde dobré.

Klub zřizovatelů podporuje a propojuje zřizovatele

Klub zřizovatelů je ideálním a doposud chybějícím místem pro obce, které vzdělávání a agendu školství vnímají jako svou prioritu, pro samosprávy, které hledají inspiraci, radu či pomoc s progresivnějším řízením školství na svém území. Vstupenkou do Klubu zřizovatelů, který provozuje obecně prospěšná společnost EDUin, je zájem zřizovatele o aktivní přístup ke vzdělávání a důraz na vzdělávací agendu v rámci svěřeného území, podmínkou pak souhlas a podpis [Charty Klubu](#)



[zřizovatelů.](#)

Pro zřizovatele Klub nabízí:

- pravidelné rozesílání Zpravodaje Klubu zřizovatelů od EDUin, o. p. s.;
- vzdělávání v podobě EDUakademie (odborné semináře na míru, seznámení se s trendy ve vzdělávání);
- EDUkonference;
- odbornou podporu a poradenství;
- možnost vyhledání partnera (zřizovatele), který již řešil podobnou situaci;
- informační servis;
- úložiště dokumentů (metodické materiály);
- metodickou pomoc nejen pro obce, ale i pro kraje.

Členství v Klubu zřizovatelů obnáší povinnost:

- jednat většinou v souladu s Chartou Klubu zřizovatelů;
- v případě požádání se příležitostně účastnit výzkumných šetření pro zřizovatele k aktuálním otázkám a anketám ohledně činnosti klubu.

Charta Klubu zřizovatelů - ukázka:

- Cítíme (jako zřizovatelé škol - pozn. redakce) potřebu usilovat o konsensus na hlavních cílech a směru vzdělávání ve spravovaném území. Sami sebe vnímáme jako někoho, kdo by měl iniciovat a moderovat diskuzi na toto téma s klíčovými cílovými skupinami.
- Pokoušíme se myslet na budoucnost a postupovat systematicky. Máme promyšlené kroky dopředu (ve větších sídlech, např. ve strategii rozvoje školství), nebo tento plán ve vztahu ke školství zamýšlíme v dohledné době vytvořit.



- V osobách ředitelů škol má smysl budovat především pedagogické lídry schopné proaktivně a inovativně řídit pedagogický proces na své škole. Jako zřizovatelé nabízíme pomoc v jejich odbřemenění v administrativních a technických agendách, aby se leadershipu mohli doopravdy věnovat.
- Věříme, že důslednou snahou zajistit nabídku kvalitní výuky ve veřejných školách na nám svěřeném území lze s negativními trendy (např. účelovým přehlašováním bydliště ve snaze zajistit dětem vzdělání jinde) bojovat smysluplněji než administrativním tlakem shora.
- Jsme přesvědčeni, že nejefektivnější cesta k úspěchu vede přes aktivní partnerství s dalšími podobně smýšlejícími zřizovateli. S nimi se snažíme sdílet své zkušenosti a konzultujeme naše záměry a problémy.

Více o Klubu zřizovatelů najdete zde <https://www.eduin.cz/klub-zrizovatelu/>.

Tip:

Ve druhém díle rozhovoru s programovým ředitelem EDUinu Miroslavem Hřebeckým a manažerem Klubu zřizovatelů Tomášem Drozdem, který vyjde v týdnu od 16. 5. 2022, se dozvíte, proč a jak vzniklo legislativní vakuum mezi zřizovatelem a školami a proč Klub vyvíjí také advokační aktivity. Na konci textu najdete přehled všech organizací v ČR, které se zabývají tématem spolupráce zřizovatele a škol.

35. PODCAST 27. díl: Jak komunikovat s předškolními dětmi

Hostem podcastu Zapojme všechny Adély Pospíchalové je Radka Schillerová, lektorka komunikačních dovedností Školy bez poražených, která se zaměřuje na práci a komunikaci s předškolními dětmi a zvládání emočně vypjatých situací. V 1. díle podcastu se rodiče i pedagogové dozví praktické tipy, jak mluvit s předškolními dětmi. Lektorka také přináší informace, na jakém principu funguje lidský mozek, a jak vhodně reagovat na projevy vzteku u dětí.



 [Přehrát video](#)

Dětský mozek

Pro úspěšný rozvoj komunikačních dovedností dospělých s dětmi předškolního věku je klíčová znalost struktury lidského mozku, mechanismů jeho fungování a také, jak se mozek vyvíjí v průběhu lidského života.

Lidský mozek se skládá ze tří částí:

1. Vývojově nejstarší je tzv. „**plazí nebo primární mozek**“ (jedná se o tu část mozku, která se nazývá mozkový kmen), který řídí základní instinkty, tedy přežití (u lidí zahrnuje ochranu sebe, blízkých, majetku), reprodukci, klíčové fyziologické funkce, srdeční činnost, spánek. Spadá sem i neverbální komunikace s druhými lidmi, jako je fyzický odstup nebo blízkost, které automaticky zaujmeme při komunikaci s druhými lidmi, také např. zúžení nebo rozšíření zornic při komunikaci apod. Všechny reakce vycházející z této části jsou automatické, nelze je ovládat vědomou vůlí. Hlavním posláním této části mozku je rozpoznávat a adekvátně reagovat na potenciální nebo reálné nebezpečí. Základní pudové reakce jsou: útěk, útok a ustrnutí. Když jsme tedy například v nebezpečí a musíme rychle jednat, aktivuje se plazí mozek a připraví tělo na reakci typu útok/útek/ustrnutí, a to vyplavením stresových hormonů. Plazí mozek nám také umožňuje rozeznávat známé věci od neznámých. Známé věci jsou většinou považovány za bezpečné, zatímco neznámé jsou zpočátku považovány za podezřelé.
2. Druhou částí je tzv. „**mozek savčí nebo emoční**“ (jedná se o tu část mozku, která se nazývá limbický systém). Podílí se na podpoře mnoha funkcí, například emocí, chování, učení, dlouhodobé paměti a čichu. Pokud člověk zažívá pro něj nějakým způsobem šokující nebo

zajímavý podnět, je aktivován jeho limbický systém. Člověk v takové chvíli může pociťovat negativní nebo pozitivní emoce, kterými může být přechodně ovládnut (zaplaven). Limbický systém se rozvíjí brzy po narození a reguluje motivaci a emoce spojené s potravou, rozmnožováním a navazováním vztahů. Limbický systém všechny vnější i vnitřní vjemy označí buď jako žádoucí (potěšení) anebo jako nežádoucí (bolest/stres). Tato část mozku také nedokáže pracovat s představou času (minulost, přítomnost a budoucnost nejsou rozlišovány) a nedokáže aplikovat logické myšlení.

3. Nejmladší částí mozku je přední část mozku neboli **neokortex** (jedná se o tu část mozku, která se nazývá šedá kůra mozková). Podílí se na podpoře funkcí jako je řeč, myšlení, plánování, vědomí, rozhodování, řešení úkolů, učení se, porozumění, vůle a sebekontrola, včetně vědomé kontroly vlastních emocí. Jak uvádí J. Langmeier a D. Krejčířová (2006) **teprve na počátku školního věku (kolem sedmi let) je dítě schopno skutečných logických operací** bez závislosti na viděné podobě. Toto usuzování se týká pouze konkrétních věcí, jevů a obsahů, které si lze názorně v mysli představit. Teprve kolem jedenácti let je dítě schopno provádět i takové logické operace, kde si obsah nemůže konkrétně představit. [1] Dítě předškolního věku, pokud je momentálně například pod vlivem určité negativní emoce (vzteky), je proto schopno jen velmi málo nebo zcela vůbec ovládat v takovou chvíli vlastní emoce, anebo mít na ně vědomý náhled.

Projevy vzteku u předškolních dětí

Úzkostný vztek – dítě dává současně najevo obavu a strach. Takovou situaci je vhodné vyřešit objetím a tzv. aktivním nasloucháním. Učitelka může objetí nabídnout, může se snížit a přiblížit dítěti, pochopení a přijetí se může dát najevo i řečí těla. Záleží na vztahu mezi učitelkou a dítětem, je to vždy individuální.

Manipulativní, tzv. „suchý“ vztek – dítě argumentuje, chce prosadit svoji vůli. V tomto případě dítě přímo neprožívá negativní emoce, jako je úzkost nebo strach. Může se jednat o naučenou strategii, kdy si dítě už ověřilo, že tímto způsobem získá, co si přeje. V takovém případě je vhodné vymezit jasné hranice. Například reagovat takto: „Vím, že to chceš, ale bude to takto“. Vysvětlení dítěti podat krátkými větami, zachovat si jistotu.

Mnemotechnické pomůcky

Při práci se vztekem u dětí je také možné si vypomocť mnemotechnickými pomůckami, například akronymem. (Akronym vzniká tak, že se důležité informace vloží do počátečních písmen jednoho slova.)

Akronym **VZTEK** v sobě ukrývá užitečný postup, jak přistupovat k situaci, kdy se dítě vzteká:

Akronym **COŽE** může posloužit coby pomůcka pro úspěšné zvládnutí této zátěžové situace u dospělých:

V vsutku reálná emoce	C co se teď ve mně děje?
Z zastav se a dýchej	O odkud ta emoce jde?
T tady a teď	Ž žij (vědomě prožívej) emoci (2 minuty)
E emoci popiš	E emoci dál neživ
K klidně dítě emocí proved'	

Jak efektivně přistupovat k řešení emočně vypjatých situací

1. Omezte přímé slovní příkazy a zákazy, více používejte podmíněčné „ano“ a pozitivní formulace toho, co po dítěti chcete

V kolektivu dětí je vždy žádoucí jakékoliv projevy negativních emocí minimalizovat a pracovat s nimi. Pomůže změna komunikace učitele směrem k dítěti. Je důležité vztek přijmout, k životu patří, je to zdravý projev, kdy se napětí ventiluje z těla právě vztekem. Navíc to je zdravý projev emoce.

Minimalizovat vztek můžeme tím, jak s dětmi mluvíme. Za vznik mnohých emočně vypjatých situací mohou někdy i sami dospělí, kteří nevědomky dítě v jeho reakci utvrzují. Proto mnohdy stačí změnit způsob komunikace. Způsob vyjadřování je vhodné přizpůsobit věku dítěte – je na místě snížit nároky, nechtít po dítěti, aby se chovalo jako věkem starší dítě. Pro ilustraci zmiňme tzv. rázné „ne“, na něž děti obvykle reagují vzdorem. Příkazy a zákazy je vhodné nahradit podmíněčným „ano“.

Příklad:

Dítě chce okamžitě další zmrzlinu, rodič mu ji nezakáže kategoricky, ale odloží to na zítřek, a spojí s tím například nějakou podmínku. „Dostaneš ji, až...“ Dítěti tak nebylo rezolutně odepřeno, co chce, navíc se může těšit atd.

Dítěti, které si chce hrát, ale zároveň je na dopoledne naplánovaná jiná aktivita, kterou potřebujeme vykonat, můžeme říct: „Hrát si dneska budeš po obědě“.

Efektivní způsob komunikace může představovat pozitivní formulace. Tento způsob komunikace může sloužit jako prevence emočně vypjatých situací, které pramení z nedorozumění, zklamání, nepochopení apod. a minimalizuje příkazy a rozkazy, dává dětem možnost správně se rozhodnout, být samostatný, rozvíjet empatii. Také pomáhá zvládat negativní emoce dítěte. Klíčové je zaměřit se na to pozitivní, na to, co po dětech chceme.

Příklad:

Namísto zákazů typu „Nedělej to, neběhej, nedávej tam ty papíry, neskákej do té louže!“ jsou mnohem účinnější jakékoliv pozitivní formulace typu „Teď jdi pomalu /teď zpomal, dej papíry na své místo, obejdi tu louži“. U starších dětí je možné i vysvětlit důsledek jejich rozhodnutí a následné činnosti: „Když skočíš do té louže, budeš mít mokré boty.“

2. Efektivní řešení už vzniklé emočně vypjaté situace

Vždy se vyplatí posilování pozitivní motivace a individuální přístup, a to i v rámci kolektivu dětí v mateřské škole. Doporučuje se dítě provést právě prožívaným pocitem.

Vztekem a zlobením děti mohou kolikrát volat o pozornost, například ve chvílích, kdy nejsou schopny nějakou každodenní situaci komunikačně zvládnout (například říct si / požádat o hračku, kterou chtějí apod.). V případě intenzivně prožívaných emocí nejsou děti příliš schopny vnímat, co jim dospělý sděluje (aktivuje se limbický systém, tzn. „emoční mozek“). V takovém případě je dobré počkat. Posléze se pokusit situaci zklidnit, pojmenovat jeho emoci, vysvětlit dítěti, proč se chová, jak se chová, dát dítěti vhodnou zpětnou vazbu. Osvědčuje se tedy dítěti vysvětlovat a popisovat situaci a důsledky jeho chování. Rozhodně je žádoucí sám nepodlehnout negativní emoci a nenechat se vyprovokovat/strhnout emoci, kterou dítě projevuje. Zároveň tím, že emoci pojmenováváme, pomáháme dítěti postupně začít rozvíjet sebekontrolu, vůli, porozumění (více viz bod 3 výše – neokortex).

Ostatní děti, které jsou svědkem řešení, se učí už jen tím, že vidí, jak se daná situace vyvíjela a jak probíhala komunikace mezi jejich kamarádem a učitelem. Navíc, pokud učitel provází dítě pocitem tím, že popisuje, co se odehrává, děti budou do budoucna znát vhodná slova, jak například popsat své emoce, a budou si schopny říct, pokud je bude něco trápit nebo zlobit.

Platí také, že emočně vypjatou situaci není nutné řešit okamžitě, je možné se k ní vrátit v jakékoliv klidové fázi později.

3. Děti by měly vědět, co je čeká (tedy znát společná pravidla)

V případě řešení emočně vypjaté situace může učitel (kromě provedení dítěte pocitem), také připomenout společná pravidla. Je vhodné např. aplikovat pravidlo „třikrát a změna“.

Příklad:

Děti se mezi sebou strkají. Učitel může reagovat následujícím způsobem: „Jestli budete pokračovat, nemůžete vedle sebe sedět.“

Dítě, které zlobí, si může vzít učitelka například k sobě na klín.

Nefunguje posílat dítě pryč – maximálně do jiné místnosti, kde se mu věnuje jiný učitel.

4. Nabízet dětem možnost se správně rozhodnout

Pro děti bývá těžké se rozhodnout k nějaké aktivitě, proto je vhodné zapojit prvky hry. Vždy však dávat možnost volby dítěti tam, kde dospělý potřebuje, aby dítě splnilo nějaký úkol/aktivitu, a kde to dospělého zároveň neomezí a nenaruší stanovený denní režim.

Příklad:

„Pojď si připravit věci do školy. Půjdeš po svých, anebo na opičku (na zádech)?“

5. Jak přistupovat k vulgaritám a nevhodnému vyjadřování

Děti v určitém věku vulgarity baví, hlavně kvůli reakci okolí. Vždy je možné stanovit hranice, v případě extrémního zájmu mohou rodiče doma zkusit řízenou a časově omezenou aktivitu, kdy má dítě možnost vulgarity opakovat, jak často jen chce. Vulgarity pak pro dítě postupně přestanou mít kouzlo zakázaného ovoce. Rezolutní zákazy a bránění obvykle nefungují. Rodiče se např. také mohou s dítětem domluvit, že vulgarity může doma říkat pouze ve svém pokoji.

V kolektivu dětí v mateřské škole je na místě, aby se učitel jednak vymezil a dítěti vysvětlil, že tímto způsobem nemůže s učitelem mluvit. Je vhodné také připomenout společná pravidla chování, která platí pro všechny děti. Vymezení hranic je určité na místě, děti by měly vědět co ano a co ne. Pravidla je možné stanovovat společně v rámci kolektivu, například během společné aktivity, hry apod. Pokud dítě vulgarity opakuje často, je vhodné zvážit konzultaci s rodiči.

6. Proč tresty nejsou vhodným řešením

Tresty se mohou zdát z krátkodobého pohledu jako nejúčinnější řešení: donutíme dítě změnit rychle chování, nejspíše u něj také vyvoláme pocit viny a další negativní emoce. Tím, že dospělý udělí dítěti

trest (například aby odešlo do svého pokoje a zůstalo tam po nějakou dobu), schází ale dostatečná komunikace s dítětem a vysvětlení, proč a jak bylo jeho chování špatné, co by se dalo udělat lépe, jaké jsou možné alternativy. Dítě, které je potrestáno, se pravděpodobně příště bude chovat za stejných podmínek opět stejným nebo podobným způsobem. Navíc se učí od dospělých, že konfliktní situace se řeší udělením trestu, nikoliv komunikací, postupným učením a porozuměním. Nedochozí u něj tedy k procesu učení a postupného posilování pozitivního chování.

Tip:

Zaujalo vás téma? Další texty a videa s Radkou Schillerovou najdete na [Zapojmevsechny.cz](https://zapojmevsechny.cz):

[Pravidla ve třídě 1. část | Zapojmevsechny.cz \(zapojmevsechny.cz\)](https://zapojmevsechny.cz)

[VIDEO: Chcete dobrý vztah s žáky? Zapomeňte na nálepky a zkuste pozorovat | Zapojmevsechny.cz \(zapojmevsechny.cz\)](https://zapojmevsechny.cz)

[Odměny a tresty neboli cukr a bič ve školách | Zapojmevsechny.cz \(zapojmevsechny.cz\)](https://zapojmevsechny.cz)

[Efektivní zpětná vazba a hodnocení dětí | Zapojmevsechny.cz \(zapojmevsechny.cz\)](https://zapojmevsechny.cz)

Radka Schillerová, MBA



FOTO: Archiv Radky Schillerové

Radka Schillerová vystudovala marketing a management, ale s narozením dětí se začala zabývat výchovnými přístupy, neurovědou a emoční inteligencí. Věnuje se převážně komunikaci a emocím a pracuje jak s rodiči, tak pedagogy. Významně ji ovlivnila kniha *Výchova bez poražených* Thomase Gordona, která je ucelenou filozofií, jak vytvořit a udržet s dítětem fungující a naplněný vztah, a to za jakýchkoliv okolností. Pro Gordonův institut lektoruje kurz pro učitele *Škola bez poražených*, ve kterém si osvojují respektující komunikační dovednosti.

Gordonův institut

Psycholog **Thomas Gordon**, zakladatel celosvětově úspěšných programů pro rozvoj vztahů, komunikace a řešení konfliktů, pracoval dlouhá léta s dětmi a naléhavě si uvědomoval dvě skutečnosti: Na jedné straně viděl, jak dospělí svým jednáním dětem často nevědomky ubližují, zároveň však věděl, že pracovat s dětskými emocemi je nesmírně těžké, a nemá-li k tomu člověk patřičnou průpravu, často je to téměř nemožné. Proto vytvořil programy pro rodiče a pedagogy, které se zabývají komunikací, řešením konfliktů a zvládání emocí. Více na: [Gordon Institut CZSK - Home](#).

Doporučená literatura:

Bytešnicková, I. (2012). Komunikace dětí předškolního věku. Praha: Grada.

Gordon, T. (2015). Škola bez poražených: Praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem. Praha: Malvern.

Gordon, T. (2012). Výchova bez poražených: Řešení konfliktů mezi rodiči a dětmi. Praha: Malvern.

Krejčová, V., Kargerová, J., Syslová, Z. (2015). Individualizace v mateřské škole. Praha: Portál

Kutálková, D. (2002). Logopedická prevence: průvodce vývojem lidské řeči. Praha: Portál.

Matějček, Z. (2000). Co, kdy a jak ve výchově dětí (3. vyd.). Praha: Portál.

Smolík, F. a Málková, G (2014). Vývoj jazykových schopností v předškolním věku. Praha: Grada.

Wedlichová, I. Dítě předškolního věku a vývojová specifika tohoto období in Šikulová, R-, Čepičková, I., Wedlichová, I. a kol. (2005). Kapitoly z předškolní pedagogiky I. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.

Zdroje:

[1] LANGMEIER, J. a KREJČÍŘOVÁ, D. (2006). Vývojová psychologie. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. s. 124- 125.

36. Za co ručí zřizovatelé aneb nebojte se zapojit

Klub zřizovatelů je místo pro sdílení zkušeností mezi obcemi a městy v oblasti vzdělávání a řízení školství. Dvoudílný seriál přináší informace o prospěšné a potřebné iniciativě, která napomáhá zlepšit nejen samotnou kvalitu práce zřizovatele směrem ke školám, ale v důsledku také komunikaci a spolupráci zřizovatelů a samotných škol.



Konference pro zřizovatele + Lepší škola 2021 / FOTO: Kateřina Lánská, EDUin

[V první části rozhovoru](#) jsme přinesli informační přehled o Klubu zřizovatelů, iniciativě, která vzešla z obecně prospěšné společnosti EDUin. V současné době má klub několik desítek členů a nabízí široké portfolio aktivit včetně sdílení osvědčených zkušeností a postupů v oblasti řízení školství a vzdělávání.

Ve druhé části rozhovoru se zakladatelem klubu, vizionářem, advokačním pracovníkem a zároveň programovým ředitelem EDUinu Miroslavem Hřebeckým a manažerem klubu Tomášem Drozdem se dozvíte, proč a jak vzniklo legislativní vakuum mezi zřizovatelem a školami, a proč klub vyvíjí také advokační aktivity. Na konci textu najdete přehled českých organizací, které se zabývají tématem spolupráce zřizovatele a škol.

Zřizovatel by se měl starat i o kvalitu školy: co vše do tohoto balíčku patří a co z toho vyplývá?

Miroslav Hřebecký: Ve státě máme ohromný deficit a z mého pohledu jednoznačně nepovedenou

reformu státní správy a samosprávy v roce 2000, kdy jsme zavedli povinnou právní subjektivitu pro úplně všechny školy včetně těch nejmenších mateřinek. Když to přeženu, v podobné škole si dvě učitelky hodily korunou, která z nich bude ředitelka, a ta se pak přes noc stala pro stát partnerem, právnickou osobou, statutárním zástupcem a naběhl na ni statistický úřad a všechny ostatní úřady. Neví, kde jí hlava stojí, přes den musí být u dětí a po nocích papíruje. V roce 2000 jsme zrušili školské úřady v rámci státní správy s tím, že se toho ujme samospráva. Tam se vyčlenili pracovníci, kteří se ale v nově vzniklých obcích s rozšířenou působností rozpustili, čili u nich podporu nenajdete. A když, tak se soustředí na výkaznictví a maximálně na dlouhodobé (např. investiční – pozn. redakce) záměry, výroční zprávy atd. Hledat koncepční práci je jako hledat jehlu v kupce sena. Jde o pár ojedinělých případů.

Zřizovatel není jen správce budovy

Stále narážíme na legislativní nevyjasněnost, respektive legislativní vakuum. Školský zákon na jednu stranu jednoznačně určuje, co může ředitel a za co je zodpovědný. Je dané, že za pedagogické penzum ručí ředitel. Ale koncepčně má školství vést zřizovatel, takže je logické, že tyto dvě kompetence na sebe naráží a může docházet k třenicím. K těm nakonec bohužel příliš nedochází, protože zřizovatelé se stáhli do role správce budovy, takže svítí, topí, a tím to pro něj končí. Pokud škola nemá problémy, ředitel ustojí nároky rodičů a ti nechodí bouchat na vrata radnice, všichni jsou spokojení. Byť škola mentálně zamrzla v osmdesátých letech, nic se tam neděje a pedagogicky to může být velmi neefektivní.

Je samozřejmě skvělé, pokud se zřizovatel o kvalitu školy zajímá. Formálně ale dostala kvalitu školy do vínku Česká školní inspekce přímo zřizovaná Ministerstvem školství, respektive samostatným zákonem (Zákon č. 561/2004 Sb., – pozn. Redakce), a to je hlavní autorita, která dohlíží na kvalitu školy. Má povinnosti vůči zřizovateli a zřizovatel má povinnosti vůči ní. Pokud zřizovatel inspekci požádá, v určitých případech mu má poskytnout součinnost. Třeba v otázce konkurzního řízení je to přímo dané vyhláškou (novela vyhlášky č. 54/2005 Sb., o náležitostech konkurzního řízení a konkurzních komisích ve znění účinném od 1. 5. 2019 – pozn. redakce) nebo když zřizovatel požádá o přešetření, protože se mu něco nezdá – pak do školy inspekce přijít musí.

Ale platí to i naopak: Česká školní inspekce má právo nařizovat určitá opatření řediteli, pokud v souvislosti s inspekcí zjistí, že je ze strany zřizovatele něco v nepořádku. Nejčastěji se to týká právě prostorových a materiálních podmínek, pokud je zřizovatel správcem a majitelem budovy. Také to bývá při nefunkčnosti ředitele: ČŠI zřizovatele vyzve, aby na ředitele vyhlásil konkurz, neb podle nich se musí vyměnit. To se děje asi ve čtyřech případech z celé republiky za rok. V zákoně je i mnohem silnější sankce: ústřední školní inspektor může navrhnout ministrovi vymazání školy z rejstříku, pokud by dospěl k tomu, že se tam vůbec neplní vzdělávací program, takže je lepší školu zavřít.

Vidíte v legislativní oblasti nějaký další zásadní nedostatek? Co byste rádi posunuli dál?

Miroslav Hřebecký: Pokud se máme soustředit na nějaké obecné téma ohledně zřizovatelů, je potřeba jejich roli řešit systémově, ne pouze jedním dvěma konkrétními paragrafy, jako teď v souvislosti s Lex Ukrajinou. Když to vezmeme filozoficky a zešíroka, tak je potřeba vyřešit úlohu zřizovatele ve stávajícím rozdělení karet. Nyní je stát, mezera, ředitel – a mezi nimi nic. Zřizovatel jen svítí a topí, někde bokem stojí Česká školní inspekce, která přijde jednou za šest let. Nechci říct, že je to málo, inspekce ani nemá chodit každý rok. Ale pokud je jediná, kdo je schopen dát zpětnou

vazbu, jestli škola pracuje kvalitně, nebo ne, je inspekce jednou za šest let opravdu hrozně malinko. A stále není jasné, jaká je úloha zřizovatele v pedagogické oblasti. Hned, jak to bude vyjasněné, si musíme říct, kde na to vzít odborné kapacity – a jsme u středního článku.

Tip:

Pokud vás téma zaujalo, můžete si přečíst první a druhý díl rozhovoru s programovým ředitelem EDUinu Miroslavem Hřebeckým na téma střední článek podpory, které budeme publikovat v červnu 2022.

Co je tzv. „střední článek“?

Jedná se o nově zaváděnou metodickou pomoc školám ze strany MŠMT. Cílem je zintenzivnit komunikaci mezi školami (územím) a ministerstvem – průběžně zprostředkovat školám podporu v oblasti pedagogického leadershipu, řízení pedagogického procesu a zvyšování kvality vzdělávání a také získávat ze škol zpětnou vazbu.

Kdo je tady ředitel?

Věnuje se Klub zřizovatelů i advokační činnosti?

Miroslav Hřebecký: Ano, není to ale vyloženě naše agenda, nemáme polovinu úvazku na advokacii. Ale snažíme se. Děláme to ve dvou rovinách. Jednak vydáváme tiskové zprávy a působíme mediálně, čímž nastolujeme určitá témata. A při naší odborné činnosti se také pochopitelně potkáváme s představiteli státní správy na vrcholné úrovni, ať už je to vedení České školní inspekce nebo vedení ministerstva, kde předkládáme své návrhy. Na ministerstvu samozřejmě monitorují naše tiskové zprávy, takže k nim dostáváme naše témata. Důležitá jsou i menší povídání, „small talks“, někde na konferenci. U kávy si sdělujeme, co a kde by sneslo zlepšení.

Za náš největší zásah považuji konkurzní vyhlášku, která byla na náš popud novelizovaná před třemi lety a z 80 procent jsme ji psali my. Změny, které jsme navrhli, se týkaly odpolitizování konkurzů, aby byly odbornější, aby se zkrátka ředitel vybíral efektivněji, ale hlavně šlo o změny narativu (přístupu). Nevybírá se vrchní úředník, ale vybírá se pedagogický leader. Tohle se nám podařilo, byť jsme neprosadili úplně všechno.

Ve zbývajících 20 procentech jsme tvrdě narazili, což jsme tak trochu čekali. Původní návrh obsahoval bod, který podporovalo i vedení inspekce: aby byl výsledek konkurzní komise pro zřizovatele závazný, ne pouze doporučující. To neprošlo, tady se uvažuje ve smyslu „škola je naše a my si určíme našeho člověka, chceme si vybrat“. Alespoň zůstalo u toho, že zřizovatelé mohou vybírat pouze z těch, kteří prošli a byli konkurzní komisí označeni za způsobilé, poradí je však pouze doporučené. Není to ale nic, co by nám nějak zásadně vadilo. Jsme vlastně spokojení.

11. května 2022 jsme pořádali konferenci společně s Českou školní inspekcí ke třetímu výročí této



vyhlášky, kde jsme se odborně ohlédli, dali zřizovatelům další tipy, jak vyhlášku lépe využít a více rozpohybovat nástroje, které jsme do ní dostali, jako například přítomnost personálního psychologa. To jsou věci v komerční praxi zcela běžné a zásadním způsobem pomáhají, abyste vybrali toho pravého ředitele a nemuseli to řešit za rok znovu.

Také jsme se například podíleli na zpracování části strategické linie 4 dokumentu MŠMT *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*. Šlo o nástroj zavedení středního článku do systému vzdělávání.

Zrodilo se téma

Sbíráte v rámci činnosti Klubu zřizovatelů nějaká data? Děláte nějaké ankety?

Miroslav Hřebecký: Původně jsme chtěli, aby odborná sekce EDUinu dělala i vlastní výzkumy, ukázalo se však, že na to nemáme kapacity. Velmi omezeně děláme sekundární výzkumy. A vedle toho jsme schopni udělat ad hoc šetření na nějakou konkrétní věc. V odborné sekci máme analytika, který skenuje ostatní výzkumy, ať už od Dana Municha, Dana Prokopa nebo od inspekce, a snaží se z nich udělat nějaké shrnutí. To se pak snažíme předat ve srozumitelné formě zřizovatelům a potom to dáváme do zpravodaje nebo do našich dalších zdrojů, buď na web, do EDUzínu, nebo do bEDUína, což je náš týdenní zpravodaj.

Nejlepší data a největší kapacity má Česká školní inspekce. Nemá je zacílené na zřizovatele přímo, ale dá se tam pro ně leccos najít. Nicméně zřizovatelské téma se narodilo a mezitím se ho ujali i další. Například [Aspen institut](#) se rozhodl, že se bude věnovat tématu ředitelů, a velmi rychle dospěli k tomu, že se v podstatě věnují tématu vztahu ředitel-zřizovatel. To se tedy zřizovatelů týká také. Česká školní inspekce se po svém snaží metodicky pracovat, ale jde spíše o jednotlivé výstupy než komplexní činnost. Vedle toho stojí již zmíněné zřizovatelské svazy. Není to tedy tak, že by se vůbec nic nedělo, ale veškeré aktivity jsou často kapacitně poddimenzované, roztržštěné, nekoordinované, včetně nás.

Za úspěch považuji, že jsme naši iniciativu dovedli k tomu, že i ministerstvo začalo vnímat zřizovatele jako samostatnou skupinu. Bývalý ministr, když končil, chtěl ještě stihnout ministerskou konferenci pro zřizovatele. Mám pocit, že na to nakonec nedošlo, ale i to, že takhle uvažují a chtějí něco udělat, je pozitivní signál.

Související legislativa:

561/2004 SB., tzv. školský zákon, § 12

Hodnocení škol, školských zařízení a vzdělávací soustavy

(1) Hodnocení školy se uskutečňuje jako vlastní hodnocení školy a hodnocení Českou školní inspekcí. (...)



(3) Hodnocení vzdělávání ve školských zařízeních provádí Česká školní inspekce. (...)

(5) Hodnocení školy a školského zařízení **může provádět také jejich zřizovatel** podle kritérií, která předem zveřejní.

561/2004 SB., tzv. „školský zákon“, § 166

(3) Ke konci šestiletého období funkce ředitele ve škole může zřizovatel vyhlásit na toto pracovní místo konkurz; v takovém případě odvolá ředitele k poslednímu dni šestiletého období. **Zřizovatel vyhlásí konkurz a odvolá ředitele vždy, obdrží-li před začátkem lhůty pro vyhlášení konkurzu návrh na jeho vyhlášení od České školní inspekce nebo školské rady.**

Tipy pro zřizovatele i ředitele škol v oblasti vzájemné spolupráce - kde všude je možné hledat metodickou podporu a pomoc?

Tabulka č. 1. Přehled organizací, které se v ČR zabývají metodickou podporou zřizovatelů v oblasti řízení školství a vzdělávání. Přehled vytvořil autorský tým APIV B:

Název organizace	Typ organizace	Hlavní cíl činnosti	Hlavní aktivity
Svaz měst a obcí České republiky	Spolek	Každodenní práce Svazu je zaměřena především na legislativní činnost v různých oblastech včetně školství. Svaz se spolu s dalšími asociacemi snaží ovlivňovat podobu evropské legislativy a politik ve prospěch měst a obcí.	• Advokační činnost • Předávání informací a vzdělávání (konference, semináře) • Poradenství • Právní poradna
Sdružení místních samospráv ČR, z.s.	Zapsaný spolek	Celostátní organizace, jejíž aktivity jsou členěny podle jednotlivých krajů. Počet členů není veřejně přístupným údajem.	• Newsletter pro členy • Poradenství • Pracovní skupina pro školství, sport a kulturu

Agentura pro sociální začleňování (Ministerstvo pro místní rozvoj ČR)	Ústřední orgán státní správy	Odbor pro sociální začleňování (Agentura) je nástrojem MMR ČR k zajištění podpory sociálního začleňování, zejména k podpoře vyšších a základních územně samosprávných celků vč. jejich sdružení a jejich klíčových partnerů v nástrojích a politikách, které pomáhají mj. v procesu sociální integrace obyvatel ohrožených sociálním vyloučením, nebo již v sociálním vyloučení žijících.	Odbor využívá nástroj Koordinovaný přístup k sociálnímu vyloučení 2021+ . Odbor poskytuje podporu obcím i v oblasti vzdělávání: Vzdělávání - Agentura pro sociální začleňování (socialni-zaclenovani.cz)
Klub zřizovatelů (EDUin, o.p.s.)	Obecně prospěšná společnost	Odborná podpora a budování společenství pro obce a města, která vidí vzdělávání jako klíčový prvek rozvoje svěřeného území.	- Elektronický občasník na míru přímo zřizovatelům škol. - EDUakademie pro zřizovatele - EDUkonference pro zřizovatele - Metodická pomoc - Sekce pro kraje
Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání, z.s.	Zapsaný spolek	Společnost podporuje rozvoj inkluzivního vzdělávání v českém vzdělávacím systému. V rámci tohoto cíle sdružuje neziskové organizace, zástupce akademické obce, zástupce škol, rodičů i mladých lidí se speciálními vzdělávacími potřebami.	Organizace nabízí také doporučení pro zřizovatele v oblasti škol a vzdělávání: Pro zřizovatele ČOSIV (cosiv.cz)
Česká školní inspekce ČR	Správní úřad ČR s celostátní působností	Evaluační: Zjišťuje a hodnotí podmínky, průběh a výsledky vzdělávání. Kontrola: Správní dozor v oblasti dodržování právních předpisů, které se vztahují k poskytování vzdělávání a školských služeb.	Např. průběžné zprávy ČŠI obsahují odborná doporučení pro zřizovatele: TZ_prubezna-zprava-vyrovnani-nerovnosti_FINAL_20-12-2021.pdf (csicr.cz) Více také zde: Česká školní inspekce - Dokumenty (csicr.cz)

Učitel naživo, z. ú.	Zapsaný ústav	Nezisková organizace, která usiluje o modernizaci českého vzdělávání. S týmem expertů vytvořili a zavedli do praxe programy pro učitele a ředitele škol, které výrazně zlepšují vzdělávání dětí.	Program Ředitel naživo Ředitel naživo je dvouletý akreditovaný vzdělávací program pro dvojice z vedení škol. Je určen pro ředitele základních a středních škol a jejich zástupce, kteří mají motivaci pracovat na tom, aby se děti v jejich školách učily naplno a s radostí a chtějí své zkušenosti sdílet. Zřizovatelům je nabízena participace při vzdělávání ředitelů škol v jejich obci. Více informací na webové stránce: Pro zřizovatele - Ředitel naživo (reditelnazivo.cz)
Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy	Ústřední orgán státní správy	Hlavní cíle dokumentu STRATEGIE 2030+: Strategická linie 2 - Rovný přístup ke kvalitnímu vzdělávání: Posílení metodické práce se zřizovateli škol v oblasti regulace spádovosti, dostupnost dat o segregaci ve školství. Strategická linie 4 - Zvýšení odborných kapacit, důvěry a vzájemné spolupráce: Vzdělávání zřizovatelů a úředníků. Zavedení středního článku podpory. Strategická linie 5 - Zvýšení financování a zajištění jeho stability. Zřizovatelé musí zajistit školám adekvátní technické zázemí a materiální podmínky k uskutečňování vzdělávacího programu v celé jeho komplexnosti. Propojení jednotlivých veřejných zdrojů směřujících do vzdělávání, a to nejen na úrovni státu, ale také na úrovni zřizovatelů škol a školských zařízení (obcí a krajů).	Pilotní projekt středního článku zahájilo MŠMT v lednu 2021. Po dobu dvou let budou týmy odborníků ve vybraných regionech poskytovat školám přímo u nich v území cílenou podporu, zejména v oblasti managementu, správy organizace a vedení lidí. Stanou se prostředníkem v obousměrné komunikaci mezi MŠMT a územím, zprostředkují zpětnou vazbu od škol i zřizovatelů. Významnou oblastí bude metodická podpora zřizovatelů škol při plnění jejich zřizovatelské role, ať již v oblasti výkonu přenesené působnosti či samosprávy. Důležitá je podpora efektivní komunikace mezi zřizovatelem a školou, motivace ke spolupráci a spolupodílení se na plánech podpory a rozvoje školy. Koncept středního článku je zakotvený ve Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. Dokument STRATEGIE 2030+: Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, MŠMT ČR (msmt.cz) Pilotáž středního článku podpory: Pilotáž středního článku podpory - edu.cz

Tabulka č. 2. Přehled organizací, které se v ČR zabývají metodickou podporou ředitelů škol v oblasti spolupráce škola-zřizovatel:

<u>Unie školských asociací ČR</u>	Spolek	Unie je sdružením asociací, svazů a sdružení škol, školských zařízení a jiných právnických osob působících v oblasti školství v ČR. Účelem Unie je přispívat ke vzájemné výměně informací a aktivně se podílet na tvorbě a prosazování koncepcí vzdělávacího systému České republiky.	Členové asociace mají např. následující možnosti: • připomínkování materiálů orgánů a institucí, které mají vztah k oblasti vzdělávání a výchovy • vzdělávání, poradenství a evaluace
Projekt <u>SYPO Národní pedagogický institut ČR</u>	Školské zařízení přímo řízené MŠMT	Národní pedagogický institut České republiky je školským vzdělávacím, metodickým, kurikulárním, výzkumným, odborným a poradenským zařízením pro řešení otázek předškolního, základního, středního a vyššího odborného vzdělávání.	V projektu SYPO jsou realizovány následující aktivity: <u>Stálá konference ředitelů (SKŘ) - Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů (projektsypo.cz)</u> <u>Profesní podpora a vzdělávání - Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů (projektsypo.cz)</u>
<u>Asociace ředitelů základních škol, z.s.</u>	Zapsaný spolek	Profesní organizace sdružující především (ale nejen) řídicí pracovníky v základním školství. Členy mohou být fyzické i právnické osoby (školy jako instituce). Sdružuje v současné době více než 270 ředitelů základních škol.	Jedním z hlavních cílů organizace je být rovnocenným partnerem pro jednání se zřizovatelskými subjekty. Asociace provádí vlastní výzkumná šetření, vydává metodiky, tiskové zprávy a také zpravodaj. Asociace ustanovila Klub emeritních ředitelů. Klub poskytuje ředitelům jiných škol odbornou spolupráci nebo poradenství.
<u>Národní síť Místních akčních skupin České republiky, z.s.</u>	Zapsaný spolek	Sdružuje organizačně 14 krajských sdružení a 169 (z celkového počtu 181) samostatných právnických osob (místních akčních skupin) pracujících formou komunitně vedeného místního rozvoje ve prospěch venkova na území České republiky.	• Pracovní skupina Vzdělávání • Poradenství • Informační servis • Tematické dny (videozáznamy a online prezentace) • Projekt Partnerství pro vzdělávání 2030+

Stálá konference asociací ve vzdělávání, z. s.	Zapsaný spolek	Dobrovolné seskupení pedagogických asociací, programů a občanských sdružení usilující o podporu a ochranu progresivních změn ve vzdělávání a o zprostředkování výměny názorů mezi pedagogickými iniciativami, neziskovým sektorem, státní správou, samosprávou a veřejností.	Partnerství pro vzdělávání 2030+; v rámci partnerství byla zřízena Pracovní skupina Střední článek Odborné materiály: Publikace: Systémy přípravy, vzdělávání a podpory ředitelů škol ve vybraných zemích Přehled aktivit: Novinky - Partnerství 2030 (partnerstvi2030.cz) Kulaté stoly SKAV a Eduin: Kulatý stůl SKAV a EDUin: Role zřizovatelů v řízení kvality škol - Úspěch pro každého žáka (uspechzaka.cz)
Aspen Institute Central Europe		Slouží jako neideologická platforma, kde se mohou setkávat představitelé politiky, neziskového sektoru, byznysu a také osobnosti z oblasti umění, sportu či vědy. Cílem AICE je rozvíjet mezioborovou spolupráci a podporovat střeoevropské lídry z různých oblastí v jejich osobním a profesním vývoji.	Vzdělávací aktivity směřované k podpoře ředitelů škol: Konference Kam kráčíš, Česko /Evropo 2021 Odborné studie ke konferenci: Kam kráčíš, Česko/Evropo 2021 Další materiály: Ředitelé škol musí znovu do školy - Aspen Institute Central Europe Calendar - Aspen Institute Central Europe News - Aspen Institute Central Europe

Tip na závěr:

Zaujalo Vás téma? Další texty ke spolupráci zřizovatele a školy najdete na [Zapojmevsechny.cz](#):

[Zřizovatel školy | Zapojmevsechny.cz \(zapojmevsechny.cz\)](#)

37. Rušiví činitelé hospodaření s časem 1

Pojmy jako časová osa, teorie časových perspektiv a rušiví činitelé hospodaření s časem souvisejí s tím, jak efektivní dokáže člověk být v oblasti plánování a dosahování cílů ve vzdělávání. Možná jste totiž vy nebo vaši žáci obětí tzv. rušivých činitelů, které vaši snahu bojkotují.



Ilustrační foto. | FOTO: Pixabay

Magické myšlení vs. teorie časových perspektiv

Vnímání reálného času se utváří mezi šestým a sedmým rokem věku dítěte. Do té doby žije ve svém vlastním čase. Postupně opouští magické myšlení, které mu říká, že se věci dějí, protože dítě chce, aby se staly. Naráží na realitu a na požadavky školní docházky. Ne každé dítě se s tím vyrovná přirozeně a už vůbec ne hned. Článek vychází z knihy kouče a poradce Françoise Delivrého. [\[1\]](#)

Dítě si potřebuje postupně osvojit tři aspekty času, které pro něj byly doted' cizí, a to:

- jeho sociální rozměr, který ne vždy odpovídá individuálním prožitkům – to obnáší i dovednosti typu přijít na stanovenou schůzku včas, respektovat čas druhých lidí apod.;
- že pro úspěšné uskutečnění plánu je potřeba si hotový úkol / uskutečněnou činnost nejprve vizualizovat

- a že pro uskutečnění plánu je potřeba plánovat jednotlivé činnosti, přičemž některé z nich musí předcházet těm následujícím (k některým těmto činnostem si potřebujeme také připravit různé nástroje a pomůcky).

Vstup do světa dospělých a do světa práce pak znamená umět pracovat s:

- **časovou perspektivou budoucnosti** (plánovat, stanovovat cíle a jednotlivé kroky v časové posloupnosti),
- **časovou perspektivou minulosti** (vyrovnat se s minulostí, psychicky neuvíznout v negativních nebo naopak pozitivních okamžicích minulosti),
- **časovou perspektivou přítomnosti** (přiměřeně prožívat přítomnost, radovat se z okamžiků „tady a teď“, umět zapojit fantazii; denní snění, přizpůsobení se novým okolnostem nebo ponoření do přítomného okamžiku jsou přítom dovednostmi, které člověku pomáhají šťastně žít).

Práci s časovou perspektivou se detailně zabírali psychologové Philip Zimbardo a J. Boyd (1999), kteří vytvořili tzv. **teorii časové perspektivy**. Jedná se o proces, resp. způsob, jakým v našich myslích konstruujeme čas. [2] Dochází k tomu prostřednictvím **strukturování proudu zážitků do minulého, přítomného a budoucího časového rámce. Tyto časové rámce propůjčují naší mysli koherenci a smysl.** [3]

Časovou perspektivu minulosti je možné v rámci teorie Zimbarda rozdělit na dvě dimenze: pozitivní a negativní. Pozitivní dimenzi časové perspektivy minulosti ilustruje tvrzení: *„Zvážím-li svou minulost, vybavuje se mi mnohem více dobrého než toho špatného.“* Negativní dimenzi časové perspektivy minulosti ilustruje tvrzení: *„V myslí se mi opakují staré bolestné prožitky.“* [4] Určitý významný negativní zážitek z minulosti je proto možné si představit jako významný bod, kolem kterého se řadí ostatní prožitky, představy a myšlenky související s přítomností a budoucností.

Časovou perspektivu přítomnosti je potom možné rozdělit na hédonistické prožívání přítomnosti, a naopak na fatalistický pohled na přítomnost, kdy člověk prožívá pocit, že vlastními silami a aktivitou mnoho nezmuže, jeho život závisí spíše na vnějších faktorech, osudu, okolnostech nebo vůli a přání jiných lidí.

Člověk, který je schopný pracovat s časovou perspektivou budoucnosti (plánovat, mít určitou vizi), který má pozitivní časovou perspektivu minulosti (schopnost zpracovat minulé negativní zážitky a vyrovnat se s nimi) a který dokáže radostně a plně prožívat časovou perspektivu přítomnosti, má podle Zimbarda tzv. **vyváženou časovou orientaci**. Podle výzkumů Philipa Zimbarda souvisí výše popsané prožívání časových linií s životní spokojeností a s úspěšností. [3]

Rušiví činitelé narušující hospodaření s časem

Francouzský kouč François Delivré je autorem teorie tzv. **rušivých činitelů narušujících hospodaření s časem**. Za rušivé činitele Delivré považuje ustálené negativní vzorce myšlení a

chování, které člověka v důsledku brzdí a zabraňují mu efektivně plánovat, strukturovat svou činnost a dosahovat úspěšně vlastních cílů. V důsledku tyto rušivé činitele snižují duševní pohodu člověka, zabraňují mu naplno prožívat vlastní život, snižují prožívání pocitu vnitřní způsobilosti člověka ovlivňovat vlastní život.

Delivré rozděluje tyto rušivé činitele do tří podkategorií:

- rušivé činitele magického myšlení,
- rušivé činitele způsobující selhání na cestě k cíli,
- rušivé činitele škodlivých myšlenek.

Rušivé činitele magického myšlení

Jedná se o rušivé činitele, které se často mohou vyskytovat u lidí s **nevyváženou časovou orientací** - konkrétně s dominantní časovou perspektivou minulosti a přítomnosti; těmto lidem se zároveň nedaří efektivně pracovat s časovou osou budoucnosti.

Tito lidé mají obtíže s předjímáním budoucnosti nebo zodpovědností a často vzdorují samotné realitě. Bylo by jim lépe v období dětství, tedy v době, kdy za ně mysleli dospělí a kdy nemuseli nést odpovědnost, pokud šlo o čas. Autor, lektor a poradce François Delivré uvádí, že tito lidé si částečně zachovali tzv. magické myšlení, typické pro děti mladší sedmi let. Mnohdy zcela iracionálně věří tomu, že se problémy vyřeší samy anebo je za ně vyřeší někdo jiný. Mohou mít pocit, že pokud si něco hodně přejí, samo o sobě to může přispět ke změně v reálném životě. Mohou být důvěřiví, věřit ve šťastnou náhodu, uvažovat v některých případech až naivním způsobem - například věřit tomu, že pokud se přihodí nějaká vnější událost, jejich přání se ihned splní. Může se jim zdát, že pokud si něco představují, může to znamenat, že věc se vlastně už v realitě děje, a že už tedy není potřeba vyvíjet jakoukoliv aktivitu. V životě těchto lidí sehrává bohužel negativní roli jejich malá míra zodpovědnosti. Může se jednat o „věčné děti“. Komplementárně lze nalézt v jejich okolí osoby, které dotahují nejrůznější jejich nedodělky, „žehlí“ špatné kroky nebo kteří zahlazují chaos, který po sobě zanechávají.

Lidé, kteří ve svém životě používají magické myšlení, jsou si - alespoň v určitých úsecích svého života - této své slabiny vědomi. Je na nich, aby se postupně učili pracovat s plánováním, strukturováním své činnosti, aby se také naučili si s časovým předstihem připravovat vlastní postupy, aby se naučili s druhými lidmi probrat a vyjasnit společná pravidla.

Cvrček

Pro tyto jedince mohou být typické (vnitřní) výroky:

„Vždyť ono to nějak dopadne, přece se tím teď nebudu trápit...“

„Proč bych to teď řešil, nakonec to vždycky nějak zvládnou. Zatím to vždycky nějak vyšlo.“

„Nějak to vyřeším až na místě.“

„Nevím, jak se rozhodnu. Nechám to až na poslední chvíli... anebo si zkusím hodit korunou.“

Tito lidé si zpravidla nedělají žádné starosti s budoucností. Mohou si dávat zcela nereálné cíle. V okamžiku určité volby mohou dělat zcela nepromyšlená, impulzivní rozhodnutí. Mohou odkládat určitou činnost na poslední minutu, přičemž nakonec se uchýlí k improvizaci. Obvykle se ani nezastaví, aby si ověřili správnost určitého svého postupu při vykonávání nějaké práce. Obecně nepociťují potřebu se připravovat na realizaci konkrétních úkolů s předstihem. Týká se to například i pořádku ve věcech, kdy člověk z pohodlnosti tak dlouho odkládá úklid, až nemůže nic najít. Největší slabina vyplývající z tohoto rušiče je **nedostatečná předvídavost**.

Příklad:

Třídní učitelka Lucie plánovala školní výlet. Byla se žáky domluvená, že pojedou vlakem do města ve vedlejším okrese. Jenomže Lucie podcenila plánování, a když se s žáky setkala na vlakovém nádraží, zjistila, že je výluka a že doprava do města ve vedlejším okrese je vypravená od okresního úřadu na opačné straně města.

Ono se to...

Pro tyto jedince mohou být typické výroky:

„Ono se to vždycky nějak udělá.“

„Mělo by se to už udělat.“

„Zavoláme si, až se to bude hodit a nějak se to dohodne.“

„Řekneme si...“

„Někdo by se tím už konečně měl zabývat!“

V životě těchto lidí se často objevuje problém s **nedostatečně jasně nastavenými pravidly** (např. vedoucí nestanoví pravidla fungování skupiny), **nejasně rozdělenými kompetencemi** (např. kdo má co udělat, kdo je za co odpovědný) a v důsledku toho se objevují i **zpoždění při plnění a odevzdání úkolů**. Tito lidé se zdráhají jednat samostatně, přihlásit se k vlastní odpovědnosti, často nechávají věci, aby se „tak nějak vyvinuly“. Často nechtějí sebe ani druhé omezovat a (naivně) věří tomu, že lidé se mezi sebou nějak přirozeně domluví, až bude vhodný čas - není potřeba se zbytečně omezovat přesným určováním, co kdo má dělat.

Příklad:



Učitel Lukáš chtěl psát se žáky písemku. Nejprve si ji chtěl s předstihem a v klidu nachystat, pak na to zapomněl, nakonec nestíhal. Ve finále otázky vymýšlel z hlavy bez jakékoli koncepce. Když Lukáš žákům vysvětloval, co a jak bude součástí testu, rychle jim došlo, že učitel „vaří z vody“. V nastalém zmatku, kdy se žáci stále doptávali na zadání, si Lukáš nakonec nebyl jistý, co žákům vlastně zadal a nezadal, takže se nakonec rozhodl ohodnotit žáky tak, že jim toleroval i velké množství chyb. Všichni žáci byli nakonec ohodnoceni známkami 1 –3.

Splašené hodiny

Pro tyto jedince mohou být typické (vnitřní) výroky:

„To určitě zvládnou za půl hodinky raz dva. Stačí se do toho rychle pustit.“

„To v životě nemůžu stihnout...ani za půl života to neudělám“.

„Nemám žádnou představu, kolik času mi to může reálně zabrat. Nějak to odhadnu od oka, až na to přijde řada.“

„Je mi to jedno, kolik času bych si měl na to vlastně vyhradit. Nehodlám se nechat dopředu svazovat před-termíny. Stejně vím, že žádné termíny nedodržím.“

Tito lidé můžou žít s pocitem, že času je vždycky dostatek. Mají celkově **špatný odhad, kolik času budou na určitý úkol potřebovat**. Neradi se nechávají svazovat termíny. Je pro ně zbytečné plánování i sledování času, vždyť přece vždycky se může něco přihodit a stačí pouhá chuť něco spontánně udělat – jenže málokdy se to daří zvládnout. Důsledkem bývá buď **časové zpoždění při plnění úkolu** (přičemž člověk ohlašuje nové termíny odevzdání úkolu, které opět nedodrží), anebo naopak **příliš velkorysá časová dotace na časově nepříliš náročné úkoly**.

Příklad:

Učitelka Zuzana opakovaně žákům slibuje doučování na větné členy, ve kterých většina plave. Ráda opakuje, že je „pořád dost času“ a že se to „nezblázní“. Jaké bylo její překvapení, když zjistila, že měsíc po plánovaném termínu doučování se na něj už žáci nechtějí přihlásit.

Rušiví činitelé způsobující selhání na cestě k cíli

Většina z těchto rušivých činitelů se může hojně vyskytovat u jedinců s **nevyváženou časovou orientací** - konkrétně s dominantní časovou perspektivou minulosti a přítomnosti. Těmto lidem se zároveň nedaří efektivně pracovat s časovou osou budoucnosti. Jedinou výjimku tvoří rušivý činitel pod názvem „klapky na očích“ (více se tomuto rušivému činiteli věnujeme níže).

Jací jsou lidé patřící do této skupiny? Tito lidé se, na rozdíl od lidí s magickým myšlením, snaží stanovit a dodržet vlastní cíle a jít za nimi. Bohužel ale v této disciplíně zažívají v životě opakovaná selhávání. Když už se pro něco rozhodnou, často to brzy vzdají a raději o tom jen sní. Často se jedná o lidi, kteří nevyrostali v podporujícím prostředí. Nedaří se jim proto překonávat

překážky. Nemají dostatečnou sebedůvěru a vůli, aby překážkám čelili. Jsou zvyklí v životě selhávat. Zdá se, že v dětství se jim nedostalo od jejich pečovateli dostatek povzbuzení, a ani konkrétních pozitivních příkladů, že překážky je možné úspěšně překonávat. Role neúspěšného člověka je jim důvěrně známá. Mnohdy si nakonec zvolí, že budou (případný) vlastní úspěch raději sabotovat. Nedokážou si představit sami sebe coby jedince, kteří úspěšně dosahují vlastních cílů. Také jsou velmi obratní a zdatní v tom, vidět a nalézat **mnoho důvodů a obtíží zabraňujících uskutečnění jejich plánů**. Na druhou stranu někteří z těchto lidí mohou mít vypěstovanou schopnost předpovídat nejrůznější problémy a překážky tak dobře, že mohou ostatním lidem pomoci jim předcházet.

Svišť

Těmto lidem se příliš nedaří úspěšně jednat samostatně a sami za sebe. Preferují, pokud jim někdo jiný stanovuje úkoly a termíny, přičemž dají přednost méně náročným a odpovědným úkolům. Dávají přednost rutinním, jim už dobře známých úkolům a činnostem a také úkolům, které nemají konkrétní lhůtu splnění. Necítí se jistě, když si mají samostatně plánovat čas, případně když se vyskytnou nepředvídané okolnosti. Nedaří se jim pracovat s diářem, ať už elektronickým nebo papírovým. **Potřebují se postupně pouštět, s podporou druhých lidí, do menších úkolů a získat tak více sebedůvěry.**

Příklad:

Když učitel Luděk ve školství začínal, měl problém s plánováním projektových dnů pro žáky a jejich rodiče. Raději se proto realizaci projektových dnů vyhýbal. Dokonce se mu druhý pracovní rok podařilo odpracovat zcela bez těchto aktivit...

Sova

Typ „Sova“ je znám tím, že se projevuje varovně znějícím houkáním. V těchto lidech se skutečně spouští jakýsi neviditelný vnitřní alarm, plný varovných myšlenek, pochyb a strachů ve chvíli, kdy se mají pro něco rozhodnout. Pociťují **strach ze zodpovědnosti**. Důsledkem je **odkládání rozhodnutí na poslední chvíli**. Jedná se o váhavce, kteří mají silnou potřebu nechat si až do poslední chvíle co nejvíce možností a variant na výběr. Z těchto důvodů dochází navíc k odkládání a následně i zpoždění realizace úkolů.

Příklad:

Učitel Radek se měl rozhodnout, kde s třídou stráví vánoční projektový den. Už jen představa projektového dne v něm vzbuzovala strach z velké míry odpovědnosti, často ho napadalo, co všechno by se mohlo přihodit. Žáci se ho sice každý den ptali, kde je místo srazu a jaká je čeká aktivita, ale on nebyl schopen se rozhodnout. Jelikož nedal žákům jasné pokyny, každý žák ze třídy čekal v daný den někde úplně jinde (někteří před školou, jiní ve třídě, další v přízemí). Proto se vánoční projektový den odehrál ve zmatku, kdy třídní učitel postupně sháněl žáky na jedno místo, aby jim teprve potom sdělil, jaká aktivita je vlastně čeká.

Těkání

Tito lidé dělají mnoho různých věcí a vynakládají spoustu energie zbytečně, protože se jim málokdy a máloco povede dokončit. Lidé se sklony k těkání se neustále rozptylují, **spěchají od jednoho k druhému a vydávají velké množství energie v počátečních fázích projektů, přičemž se**

rychle vyčerpají a projekty nedokončují. Rádi mění tempo a metody práce. Nikdy nepočítají s žádnou rezervou, časovou, materiální nebo jinou, vždy jedou ve všem „naplno“. Termíny typu „povinné dodržení časového limitu“ je děsí. Jejich úkolem je naučit se rozumně hospodařit s vlastní energií, časem i prostředky, zjednodušeně řečeno nevyčerpávat se.

Příklad:

Učitelka Marie učí čtyři předměty, vzala si funkci metodika prevence, koordinátora ICT i kariérního poradce, přičemž nestíhala být kvalitní třídní učitelkou. Nakonec zjistila, že si ani po dvou letech nepamatuje žáky ze své třídy jménem...

Neschopnost říct „ne“

Tito lidé nedokážou dostatečně vytyčit vlastní hranice. Důsledkem je sebeobětování, kdykoli jsou o něco požádáni. Žijí v představě, že cokoli dělají ostatní, je důležitější než to, co dělají oni sami. Proto si nechávají často zbytečně utíkat svůj vlastní čas a neuskutečňují vlastní záměry a cíle. Tito lidé si potřebují ujasnit svá vlastní přání, své sny a plány a zbavit se iluze, že je ostatní budou mít rádi, jen když jim budou sloužit a když upozadí vlastní záměry.

Příklad:

Učitel Petr by se rozdal. Kolegové to o něm dobře věděli a zneužívali toho, Petr už jim rozdal spoustu vlastních nápadů, za které je vedení školy patřičně odměnilo

Klapky na očích

Jedná se o rušivého činitele, který se často může vyskytovat u lidí **s nevyváženou časovou orientací - konkrétně s dominantní časovou perspektivou budoucnosti; těmto lidem se zároveň nedaří efektivně pracovat s časovou perspektivou přítomnosti.** Tito lidé znají jen jednu cestu nebo jedno správné řešení, kterému podřizují vše, i realitu. Jejich slabou stránkou je nízká míra flexibility, jsou jen málo schopni přizpůsobit se probíhajícím změnám. Obávají se tvořivosti, improvizace, a snadno upadnou do rigidních postupů, což se týká i vlastní organizace času. Snadno upadají do nezměrného perfekcionismu. Nepřipouštějí si neúspěch, proto je každý skutečný nezdár vyvede z rovnováhy.

Příklad:

Učitelka Jana žije v domněnku, že každý z žáků chápe, co říká, když sice nadšeně, ale velmi složitým jazykem hovoří o dějinách českého jazyka a literatury. Nerozumí tomu, když žáci u ústního zkoušení mnohdy jen mlčí...

Závěr

Každý člověk má rušivé činitele jiné, v jiném množství, jinak výrazné – důležité ale je nenechat se jimi ovládnout. Ve [druhém díle textu](#) se dozvíte více o dalších rušivých činitelích zabraňujících efektivní organizaci času, jako je rigidní myšlení a chování. To se může často vyskytovat u jedinců s příliš silnou časovou perspektivou budoucnosti.

Ve druhém díle najdete také závěrečný online kvíz, který vám nabídne možnost sebereflexe i

zavádění změn ve vlastním time managementu a seznam doporučené literatury, jednak pro seberozvoj, jednak pro práci se žáky.

Zdroje:

- [1] DELIVRÉ, F. (2002). Budte pány svého času. Praha: Portál, s. 36–50, 173–175.
- [2] ZIMBARDO, P. G., BOYD, J. N. (1999): Putting time in perspective: a valid, reliable, individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 6, 1271–1288.
- [3] ZIMBARDO, P. G., & BOYD, J. N. (2008). *The Time Paradox: The new psychology of time that will change your life*. New York: Free Press. s. 71–98
- [4] KRPOUN, Z. (2013). Časová perspektiva: úvod do teorie a výzkumu. *Klinická psychologie a osobnost*. 2013, roč. 2, č. 1, s. 85. ISSN: 1805-6393. Dostupné z:
https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/129483/1_KlinickaPsychologie_02-2013-1_9.pdf?sequence=1 (datum stažení 10. 11. 2019)

38. „Střední článek by mohl odstranit nerovnosti ve vzdělávání, zatím chybí vůle,” všímá si programový ředitel EDUinu

I díky advokacii obecně prospěšné společnosti EDUin se v dokumentu Strategie vzdělávací politiky do roku 2030+ objevila myšlenka středního článku podpory. Ten má za cíl poskytovat metodickou podporu školám a zřizovateli. Zřizovatel může ocenit pomoc s hodnocením kvality školy a práce ředitele, školy zase v otázkách účetnictví, legislativy nebo při zprostředkování služeb mentorů, supervizorů a koučů. Více v rozhovoru s Miroslavem Hřebeckým, programovým ředitelem EDUinu.



Ilustrační foto/FOTO: Pixabay

Střední článek podpory je v současnosti diskutované téma. Kde se ta myšlenka vzala?

Na úplný úvod je potřeba vysvětlit, že k tématu středního článku podpory se aktuálně vracíme mimo jiné i proto, že v minulosti jsme to přehnali s decentralizací. Jsme jedním z nejvíce decentralizovaných států, podle Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development) druhý po Nizozemsku, kde to ale chodí úplně jinak. Nizozemsko už střední článek má. Byli jsme tam v říjnu 2021 na pracovní studijní cestě, přímo jsme se bavili s řediteli škol a se zástupci středního článku. Zřizují si ho zdola. Dostali peníze od vlády a školy si ho zřizují přes obce jako servisní agentury.

Český ředitel má na jednu stranu velkou míru autonomie a svobody, jakým směrem bude školu vést, na druhou stranu je silně zahlcen administrativou. Podobně zahlcen je ovšem i zřizovatel. Do toho nám vstupuje druhé specifikum České republiky, a to velmi malé obce. Po revoluci jsme dopustili, aby se mnoho obcí odtrhlo a osamostatnilo od těch střediskových. Když je v obci tři sta obyvatel, kteří losují starostu, ten veškerou agendu související s jeho funkcí vůbec nestíhá, natož aby všemu rozuměl. Někdo spočítal, že český starosta se musí řídit 3 600 normami. Je zcela iluzorní, aby například nějaký soukromý zemědělec, aktuálně ve funkci starosty, který je ochoten si večer jít na dvě hodiny sednout na radnici, vůbec tušil, o které normy jde, natož aby je znal a dokázal aplikovat. V podobné situaci je i ředitel školy, protože ředitel musí být právník, účetní, ale taky požární technik: musí obsáhnout úplně všechno, což je zcela nesmyslné. Když se kompetence sepíší dohromady, každému musí být jasné, že i kdyby den měl pět set hodin, ředitel nemůže stíhat. Jeho role je v hašení provozních požárů a koncepční práce se vesměs nekoná, protože ani nemůže.

Existuje naděje, že by střední článek poskytoval komplexní poradenství a podporu? Původně se jednalo o myšlenku řízení...

Původní myšlenka byla, že by se jednalo o „vloženou věc“, to znamená, že by střední článek měl některé prvky z bývalých školských úřadů. Později z této debaty vyplynula dnešní představa středního článku podpory jako něčeho, co vzniká spíše zdola, to znamená, co by si mohli zřizovat sami místní aktéři.

Tady se dostáváme k prvním názorovým střetům. Jsou zde lidé, kteří prosazují střední článek jedinečně ve formě podpory založené na dobrovolné spolupráci. Žádný nový úřad, žádné „poroučení“, coby zřizovatelé si vystačíme sami, potřebujeme něco, pouze když si dobrovolně řekneme, abyste nám pomohli.

Nedobrovolná změna

Na druhé straně existují hlasy, a nebudu zastírat, že kromě Člověka v tísní k nim já i EDUin patříme, které říkají, že pokud má střední článek dostat do vínku mimo jiné i jeden z hlavních cílů Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030, což je odstraňování nerovností ve vzdělávání, musí nést nějakou odpovědnost nebo spoluodpovědnost za nerovnosti a za jejich odstraňování. To dává potřebu zřídit vyšší instanci, která by to řešila. Bez určitého mandátu, třeba částečně silového, se to nikdy nevyřeší ideálně.

Typicky se jedná o problematiku segregovaných škol. Všem vlastně vyhovuje, že ve městě je jedna škola, kde se shromažďují Romové z celého města, a my si své bílé děti posíláme do jiné, kde je nikdo neruší. Romům se vysvětlilo, že toto je pro ně ta nejlepší škola, kde bude dobře jejich dětem a budou mezi svými – a segreguje se stále dál. Některá města to dokonce mají pojištěné spádovou vyhláškou: v ulici je jeden dům – romská ubytovna – a ta spádově patří ke škole, která je na úplně druhé straně města. A všichni jsou spokojení. To je věc, se kterou neudělá nic ředitel jedné či více škol, to je vždy věc regionální, musí se jednak řešit interdisciplinárně a jednak minimálně na úrovni obce s rozšířenou působností, často i na úrovni vyšší.

Dokud to bude pouze podpora založená na bázi dobrovolnosti, ničeho konkrétního v této oblasti nedocílíte. Je také otázkou, jestli jsme už vyzrálí natolik, že například výše uvedené téma segregovaných škol v daném regionu vnímáme jako problém a dokážeme změnu i v takových městech prosadit, a to i bez „silového“ mandátu či nařízení shora, zvláště pokud jsou školy segregované za všeobecného konsensu místního voličstva. Uvedené věci se často dějí právě za široké podpory veřejnosti, laické, odborné i politické.

Tip:

Více informací k tématu segregace ve vzdělávání nabízí dokument [Doporučení veřejné ochránčyně práv ke společnému vzdělávání romských a neromských dětí](#).

Z výsledků projektu [Inkluzivní a kvalitní vzdělávání v územích se sociálně vyloučenými lokalitami](#) Agentury pro sociální začleňování mimo jiné vyplývá, že je potřeba mít silnější mandát. Například konzultanti pro inkluzivní vzdělávání ve výše uvedeném projektu fungovali na bázi dobrovolné spolupráce se zřizovateli, což se ne ve všech zapojených obcích osvědčilo.

Ano, zcela souhlasím. Ale je to také tak, že ředitelé jsou přetížení a pokud jim budeme nabízet dobrovolné odběreměňování, budou na to slyšet. Jakmile ale přijdeme s tím, že budeme poroučet (natož zřizovatelům!), myšlenka středního článku prozatím narazí.

Zřizovatelé v zákopech

S řízením souhlasím, prakticky jsem ale pro to, aby se nejdříve začalo s podporou, což je vyzkoušeno na modelech, o kterých budu mluvit. Je to věc v ředitelském prostoru natolik rezonující, že je to největší velvyslanec pro etablování středního článku. Až se začne a ředitelé budou ochotni chodit na porady, pak můžeme postupně přidávat pod kotel i nějaké aktivity, které by nutily zřizovatele dělat něco navíc.

Člověk v tísní působí v podobných expoziturách jako Agentura pro sociální začleňování a obě vnímají naprosto jednoznačně, že bez „klacku“ to nepůjde. Na druhou stranu je potřeba vzít v potaz, že dělají sociální práci převážně ve vyloučených lokalitách, a střední článek by měl působit široce a pouze s „klackem“ žádnou pozitivní změnu neuděláme.

Potom jsme v situaci, kdy nikdo nedonutí zřizovatele, aby změnil spádovost škol v obci. Pokud je to tam už léta nějak nastavené, na základě dobrovolné dohody to moc nepůjde.

Asi ano, ale to se bavíme opravdu jenom o určité menšinové části regionu a pouze o jednom druhu agendy. Střední článek by měl mít agend mnohem více a já se dneska přikláním k tomu, abychom v prvním sledu nabízeli přívětivou, pomocnou tvář, ke které časem můžeme přidávat něco víc a dostat se k řešení dalších problémů.

Protože pokud se zřizovatelé zakopou v zákopech, nebude nic. Oni si stejně nenechají nic vnutit, kdyby někdo něco silou vymáhal, dopadlo by to tak, že by konspirovali a švejkovali a celé by to vycházelo mimo.

Slovníček pojmů**Střední článek podpory**

Střední článek podpory vychází ze Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+.

Jak uvádí tato strategie: „Střední článek podpory v území poskytne školám cílenou podporu, zajistí koordinaci jejich činnosti v dané lokalitě a stane se prostředníkem v komunikaci mezi centrem a územími, a to především ve smyslu zprostředkování zpětné vazby škol v dané lokalitě vůči centru a poskytování individuální pomoci a podpory jednotlivým školám.“ [\[1\]](#)

Jeho cíle jsou následující:

- Vytvoření podmínek nutných pro implementaci Strategie 2030+ ve školách.
- Intenzivní oboustranná komunikace mezi MŠMT a školami/zřizovateli.
- Podpora v oblastech řízení organizace a pedagogického leadershipu ředitelů škol.
- Snížení nepedagogické zátěže škol.
- Koncentrace a synergie odborných kapacit v území (MAP, NNO atp.).
- Spolupráce mezi řediteli, zřizovateli, MŠMT a jeho organizacemi.
- Spolupráce s místními aktéry ve formálním i neformálním vzdělávání.
- Přístup ke kvalitnímu vzdělávání pro každé dítě v každé škole.
- Průměrné školy se přibližují výborným a zaostávající se přibližují průměrným. [\[2\]](#)

Obec s rozšířenou působností

„Tzv. obce III. řádu tvoří mezičlánek přenesené působnosti státní správy mezi krajskými a obecními úřady. Vykonávají kromě základních samosprávných činností přenesenou státní správu a další činnosti nejen pro své vlastní správní území, ale také pro další obce ve svém určeném správním obvodu určeném prováděcím právním předpisem. Věcně je rozšířená působnost vymezena jak v zákoně o obcích, tak v mnoha speciálních zákonech. Jedná se např. o vydávání cestovních a osobních dokladů, řidičských průkazů, živnostenského oprávnění, vodoprávní řízení apod. V České republice je celkem 205 obcí s rozšířenou působností.“ [\[3\]](#)

Školské úřady

Po listopadu 1989 dochází k transformaci českého školství. Jeho pilíři se staly nový školský zákon 561/2004 Sb. o státní správě a samosprávě ve školství (schválený v roce 1990) a do roku 2012 také Národní program rozvoje vzdělávání ve školství (tzv. Bílá kniha).

Tímto zákonem bylo zavedeno tzv. **odvětvové řízení školství**. Podle § 2 tohoto zákona samosprávu ve školství **vykonává obec a nově zřízené školské úřady**. Učitelé přestali být zaměstnanci ministerstva vnitra (resp. školských odborů úřadů státní správy). O dvanáct let později, v souvislosti s reformou státní správy, však bylo odvětvové řízení školství zákonem č. 284/2002 Sb. zrušeno a správa škol přešla na obecní a krajské úřady. [\[4\]](#)

V rezortu školství v současné době ministerstvo nemá k dispozici regionální síť úřadů, prostřednictvím kterých by mohlo vykonávat veřejnou správu přímo ke školám a školským zařízením. Musí využívat jiné nástroje vyplývající z výše uvedeného školského zákona, jako jsou:

- školský rejstřík,
- financování školství,
- inspekční činnost,
- vzdělávací programy,
- dlouhodobé záměry a koncepce ve vzdělávání,
- právní předpisy.

Střední článek řízení je jedním ze způsobů, jak vyplnit vzniklý prázdný prostor mezi ministerstvem a samotnými školami, školskými zařízeními i jejich zřizovateli.

Další informace - míra decentralizace vzdělávacích systémů:

Více informací o decentralizaci vzdělávacích systémů 38 členských zemí OECD najdete také v dokumentu z roku 2018: [How decentralised are education systems, and what does it mean for schools?](#)

Jaké informace v dokumentu najdete?

Co se týče procenta rozhodnutí přijatých na úrovni samotných škol ve veřejném nižším sekundárním vzdělávání (odpovídá 2. stupni základních škol v ČR), byla Česká republika v roce 2017 hned na druhém místě za Nizozemskem v rámci všech zkoumaných 38 zemí (s. 3 dokumentu). Česká republika navíc patří mezi první desítku zemí, kde se na rozhodovacích procesech v nižším sekundárním vzdělávání významně podílejí místní úřady.

Miroslav Hřebecký





Miroslav Hřebecký / FOTO: EDUin

V současné době působí ve funkci programového ředitele obecně prospěšné společnosti EDUin. Absolvent Pedagogické fakulty UK Praha a Centra školského managementu tamtéž. Osmnáct let strávil ve školství v první linii, má za sebou ředitelskou zkušenost z gymnázia a základní školy. Od roku 2003 působí paralelně jako lektor vzdělávání učitelů a ředitelů, jeho kurzy prošlo přes pět tisíc nejrozličnějších pracovníků ve školství. Tematicky se věnuje vzdělávací politice, zřizovatelům škol a spolupráci se školským terénem.

Je zakladatelem celostátní soutěže školních webů [sCOOL web](#), ceny za inovace ve vzdělávání [Eduína](#), Klubu zřizovatelů a spoluautorem nástroje [Co umím](#) na podporu pozitivní motivace dětí.

Ve druhé, navazující části rozhovoru s Miroslavem Hřebeckým se dočtete o tom, jak vypadá aktuální situace, co se týče etablování a dalšího rozvoje středního článku podpory v ČR.

Zdroje:

[1] FRYČ, J., MATUŠKOVÁ, Z., KATZOVÁ, P., KOVÁŘ, K., BERAN, J., VALACHOVÁ, I., SEIFERT, L.,

BĚŤÁKOVÁ, M., HRDLIČKA, F. a kolektiv autorů Hlavních směrů vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. (2020). Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. [online]. s. 59. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf [dat. cit. 16. 6. 2022]

[2] MŠMT. (2022). Střední článek MŠMT. [online]. Dostupné z: <https://www.facebook.com/stredniclanek/about> [dat. cit. 16. 6. 2022]

[3] Katedra urbanismu a územního plánování. Fakulta stavební ČVUT v Praze. Slovník pojmů: Obec s rozšířenou působností. [online]. Dostupné z: <http://www.uzemi.eu/pojmy/obec-s-rozsirenou-pusobnosti> [dat. cit. 16. 6. 2022]

[4] MŠMT. (2022). MŠMT od roku 1848 do současnosti. [online]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/165-let-ministerstva-skolstvi-mladeze-a-telovychovy> [dat. cit. 16. 6. 2022]



39. Rušiví činitelé hospodaření s časem 2

Jak efektivní dokážete být v oblasti plánování a dosahování cílů (ve vzdělávání)? Možná jste obětí rušivých činitelů hospodaření s časem, které vaši snahu bojkotují. V pojetí autora Françoise Delivrého jsou rušiví činitelé určitým stereotypem v myšlení nebo chování, který člověku zabraňuje dosahovat vlastních cílů. Na konci textu najdete online kvíz, který vám nabídne možnost sebereflexe ve vlastním time managementu a také doporučenou literaturu pro seberozvoj i pro práci se žáky.



Ilustrační foto, zdroj: Freepik.com

Umět přemýšlet o budoucnosti je dovednost, kterou je potřeba se učit

V [první části textu](#) jste se mohli dočíst o teorii časových perspektiv amerických psychologů Philipa Zimbarda a Johna Boyda. Člověk si ve své mysli konstruuje určitým způsobem čas, přičemž se může orientovat zvýšeně na vlastní budoucnost, minulost či přítomnost. Tyto zvýšená orientace na jednu z časových perspektiv mu ale nemusí ještě přinášet v životě spokojenost.

Naopak člověk, který je schopný přiměřeně pracovat s časovou perspektivou plánovat do budoucna, který má vyvážený vztah ke své minulosti a který dokáže radostně a přiměřeně prožívat časovou perspektivu přítomnosti, aniž by podléhal fatalismu, má podle Zimbarda tzv. **vyváženou časovou orientaci**. Takový jedinec má také větší šanci na prožívání spokojenosti i úspěchu v životě. ^[1]

Lidé, kteří se příliš orientují pouze na časovou perspektivu minulosti a přítomnosti, nejsou v

důsledku toho příliš úspěšní v dosahování vlastních cílů, plánování a organizaci času. Jejich výrazná orientace na minulost a přítomnost může souviset i s některými tzv. rušivými činiteli. V pojetí francouzského lektora a autora Françoise Delivrého jsou rušiví činitelé v podstatě určitým stereotypem v myšlení nebo chování, který člověku zabraňuje úspěšně dosahovat vlastních cílů. Rušiví činitelé související s přehnaným zaměřením na minulost a přítomnost mohou být různé: často se jedná o tzv. magické myšlení nebo také o nízkou sebedůvěru a s ní související úzkostné myšlení.

V tomto navazujícím textu se dozvíte více o dalších rušivých činitelích, které souvisí s přílišným zaměřením na časovou perspektivu budoucnosti. Jedná se zejména o **přílišnou orientaci na dosažení cílů a výsledků**.

Tip: Na konci textu najdete závěrečný online kvíz, který vám nabídne možnost sebereflexe i zavádění změn ve vlastním time managementu a také seznam doporučené literatury, jednak pro seberozvoj, jednak pro práci se žáky.

Rušiví činitelé škodlivých myšlenek

Jedná se o rušivé činitelé, které se často mohou vyskytovat mj. u lidí s **nevyváženou časovou orientací - konkrétně s dominantní časovou perspektivou budoucnosti; těmto lidem se zároveň nedaří efektivně pracovat s časovou perspektivou přítomnosti**. Těmi nejzásadnějšími škodlivými myšlenkami jsou ty, které člověku brání těšit se ze své činnosti a cítit uspokojení ze své práce. Lidé, kteří nejsou dostatečně ukotvení v časové perspektivě přítomnosti, se neumí těšit z toho, co aktuálně prožívají, příliš se zabývají časovou perspektivou budoucnosti – stále plánují, dotahují, snaží se splnit stanovené úkoly co nejlépe. Přílišná orientace na výsledky může postupně vést k syndromu vyhoření.

Nezastavuj se!

Pro tyto jedince mohou být typické (vnitřní) výroky:

„Nezastavuj se, dokud nemáš vše hotové.“

„Neodcházej z práce, jestliže jsi neudělal, co se dalo.“

„Měl/a bych ještě...“

„Nemůžu to nechat...“

Tito lidé si sice umí dobře rozvrhnout čas, ale mají problém připustit si, že je nějaká věc už hotová.

Nedaří se jim opravdu ustát v činnosti a věnovat čas skutečnému odpočinku. Jsou stále v procesu plánování, dotahování úkolů do konce anebo vylepšování již hotových výsledků.

Příklad:

Učitel cizích jazyků Tomáš přicházel do školy v šest ráno a v šest večer odcházel. Průběžně vylepšoval metody své práce, přicházel i s nápady na nejrůznější vylepšení v rámci školy, která pomáhal realizovat, a také si nabíral nejrůznější funkce navíc. Letní prázdniny trávil tím, že vykonával roli průvodce u zahraničních zájezdů a překládal odborné materiály. Časem převzal ve škole pozici zástupce ředitele. Jenže jednoho dne si uvědomil, že už léta nebyl na delší dovolené, že do zahraničí jezdí jen pracovat, a že zanedbává svou vlastní rodinu (děti si postupně zvykly obracet se s mnoha věcmi na maminku) – a navíc, že si nikdy pořádně neužil, že něco nemusí.

Neužívej si!

Pro tyto jedince mohou být typické (vnitřní) výroky:

„Neměl/a bych zapomenout na...“

„Ještě je potřeba...“

„Je dobře, že se to podařilo dotáhnout do konce, ale pokud...“

„Na tohle nemám čas, mám plno povinností...“

„Nikdo to za mě neudělá...“

„Nechápu, kde berou čas na...já musím ještě...“

Tito lidé si jen málokdy dokážou vychutnat přítomný okamžik. Mohou působit stroze, upjatě, chovat v sobě nevyřčené přesvědčení, že je špatné užívat si života a volného času. Přitom tito lidé velmi úspěšně realizují své záměry, jen se zastavují až po jejich dokončení, a to navíc bez radosti a spokojenosti. Chybí jim uvolnění a uklidnění. Uspokojení z vykonané práce nepociťují, spíše přemýšlejí, co je čeká dalšího. Pěstují v sobě mnohdy velmi silné vnitřní (sebe)kritické hlasy, přičemž se jim nedaří vnitřně se radovat z vlastních úspěchů. Jen málokdy pracují s vnitřní sebe(motivující) řečí.

Příklad:

Učitel Honza se velmi bál trávit volný čas v radosti a s přáteli. Sám se vždycky někde zahrabal a čekal, až se učitelé mezi sebou pobaví a půjde se domů – dokonce si na společnou akci s kolegy s sebou brávil sešity na opravování a nezačal se s nikým bavit, dokud neměl opraveno...

Tip na závěr:

Každý člověk má rušivé činitele jiné, v jiném množství, jinak výrazné – důležité ale je nenechat se jimi ovládnout. Jak na tom jste s rušivými činiteli vy? K tomuto účelu máme pro vás níže kvíz, který vám nabídne možnost sebereflexe i zavádění změn ve vlastním time managementu.

Pedagogové si mohou všimnout, do jaké míry mají jejich žáci (i oni sami) rozvinuté dovednosti plánovat a dosahovat cílů, a pomocí různých aktivit, technik a her je podporovat, aby si postupně práci s budoucí časovou perspektivou osvojili. Seznam doporučené literatury zájemci najdou na konci textu.

Doporučená literatura pro učitele

- ALLEN, D. (2009). Aby vše klapalo: jak hravě zvládat pracovní i životní výzvy. Vyd. 1. Brno: Jan Melvil.
- ALLEN, D. (2016). Mít vše hotovo: umění produktivity bez stresu. Překlad David Krásenský. Vydání druhé, přepracované. V Brně: Jan Melvil Publishing.
- ALLEN, D. a HALL, B. (2021). Mít vše hotovo v praxi: cvičebnice produktivity bez stresu. Překlad Filip Drlík. Vydání první. V Brně: Jan Melvil Publishing.
- DELIVRE, F. (2002). Budte pány svého času. Praha: Portál.
- KNOBLAUCH, J. a kol. (2012). Time management. Mějte svůj čas pod kontrolou. Praha: Grada.
- KRUSE, K. (2019). Moderní time management: Zdvojnásobte svou produktivitu, aniž byste se cítili přepracovaní. Praha: Grada.
- LUDWIG, P. (2013). Konec prokrastinace: [jak přestat odkládat a začít žít naplno]. Vyd. 1. V Brně: Jan Melvil.
- ZANDL, D. (2006). Life management: Jak získat více času, energie a pořádku v životě. Praha: Grada.

Doporučená literatura a další tipy pro práci se žáky

- ALLEN, D., WILLIAMS, M. a WALLACE, M. (2019). Mít vše hotovo pro teenagery: zorganizuj si život ve světě plném rozptylování. Překlad David Krásenský. Vydání první. V Brně: Jan Melvil Publishing.
- CIRILLO, F. (2019). Technika Pomodoro: legendární systém pro plánování času a dokonalou koncentraci během hluboké práce. Překlad Kateřina Ešnerová. Vydání první. V Brně: Jan Melvil Publishing.
- MORGENSTERN, J. a MORGENSTERN-COLÓN, J. (2007). Jak si udělat pořádek: pro teenagery. Vyd. 1. Praha: Motto.
- STIXRUD, W. R. a JOHNSON, N. (2019). Dítě na vlastní pohon: proč svěřit svým potomkům více kontroly nad životem. Překlad Eva Nevrlá. Vydání první. V Brně: Jan Melvil Publishing.
- [Inspirace na dálku: Jak pomoci žákům k lepší organizaci úkolů a plánování času - Učitel naživo \(ucitelnazivo.cz\)](#)

Zdroje

- ^[1] ZIMBARDO, P. G., & BOYD, J. N. (2008). The Time Paradox: The new psychology of time that will

change your life. New York: Free Press. s. 71–98



40. Střední článek: jak z nástroje k ulehčení administrativy učinit metodickou podporu škol

Střední článek podpory má za cíl poskytovat metodickou podporu školám a zřizovateli. V rozhovoru s Miroslavem Hřebeckým, programovým ředitelem obecně prospěšné společnosti EDUin, se dozvíte, jaká je aktuální situace ohledně etablování a dalšího rozvoje středního článku podpory. Dozvíte se také, kde a proč stát de facto uvolnil místo pro komerční agentury poskytující právní servis školám.



Ilustrační foto/FOTO: Pixabay

V první části rozhovoru jste si mohli přečíst, jak vznikla myšlenka středního článku podpory a proč je důležité, aby spolupráce středního článku podpory a zřizovatele škol byla založená na dobrovolnosti a partnerské spolupráci. V rozhovoru také najdete informace, proč je v rámci komunikace a spolupráce středního článku a zřizovatele škol důležité nastolit téma segregace ve vzdělávání i spadavosti škol.

V návazné části rozhovoru s Miroslavem Hřebeckým najdete informace o modelech fungování středního článku podpory v České republice.

Jak vypadá aktuální stav ohledně etablování a dalšího rozvoje středního článku podpory?

Vznikla zde zcela unikátní situace a na tomto poli se děje více aktivit zároveň. Je tedy zřejmé, že se myšlenky středního článku poměrně ujaly. V jednu chvíli vnímali úplně všichni, že je potřeba „něco“ udělat, ačkoli to „něco“ si každý představoval trochu jinak.

Vznikla myšlenka pilotáže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Celá pilotáž zahrnuje tvorbu celostátní podpory: oddělení podpory škol MŠMT, [Edu.cz](#), [Facebooková stránka Střední článek MŠMT](#), poradenství po e-mailu i telefonu a také lokální pilotáž, která běží v okresech Svitavy a Semily. Původním záměrem byl opravdu střední článek podpory sloužící k odběreměňování a vedle toho k metodické podpoře pedagogického leadershipu. Mezitím se ukázalo, že když jde z evropských peněz, vypsání projekt se nesmí překrývat s jiným, jinak by se peníze vracely Bruselu zpátky. Bylo jasné, že střední článek se může zaměřit pouze na odběreměňování, protože podpora pedagogického leadershipu už je v napsaná v jiném projektu Národního pedagogického institutu ČR. Kvůli tomu nastává z mého pohledu zvenku třenice.

Na tuto aktivitu byli přijati lidé na postech metodiků, kteří teď najednou mají jenom odběreměňovat, takže jsou vlastně násilně legislativně přibrždováni.

Druhá věc je, že okresní [pilotáž ve Svitavách a Semilech](#) není jediná aktivita. Víceméně paralelně s ní Martina Běťáková, vedoucí Oddělení podpory škol na MŠMT, rozjíždí celostátní střední článek na úrovni centrální metodické podpory. Byl zřízen portál [edu.cz - Jednotný metodický portál MŠMT](#), který má do budoucna sloužit jako přístávací dráha pro metodickou podporu zřizovatelů, učitelů a ředitelů, kde najdou všechny informace. Už teď jsou tam metodiky, často kladené otázky, časem budou k dispozici všechny vzory dokumentů. Už nyní je tam také možné nalézt webovou stránku určenou přímo pro zřizovatele a ředitele škol: [Podpora a řízení škol - edu.cz](#).

Vedení české školní inspekce vám řekne, že už před čtyřmi lety dalo ministerstvu školství seznam pětadvaceti dokumentů, který neustále dokola na všech školách kontrolují, takže není zas tak těžké, aby právní odbor MŠMT dal dohromady pětadvacet vzorů dokumentů a udržoval je aktuální, aby si je každý ředitel školy s jistotou kulatého razítka státu a s pečeti kvality a autentičnosti stáhl a používal. Pokud to tak není, vzniká prostor pro lidovou tvořivost, případně pro milion komerčních agentur, které úplně zbytečně platíme z daní, jen protože stát je neschopný. Typický příklad z dosavadní praxe: stát vytváří legislativu a nepřímo nutí ředitele škol, aby si platili komerční subjekty, které jim zajistí vzory dokumentů a legislativu jim vyloží. To by měl dělat automaticky stát a teď to naštěstí konečně začíná dělat.

Je proto potřeba jít dále touto cestou. Záměrem je shromáždit legislativní tipy, vycházející z toho, jaké mají problémy a čím žijí regiony. Posbírat zkušenosti a příklady z pilotáže ze Semil a Svitav a vše dát k dispozici na portál edu.cz pro všechny. Když to shrnu, střední článek podpory se aktuálně buduje ve dvou okresech pilotně a zároveň se plánuje vytvořit střední článek z centrálního místa jako metodickou podporu pro všechny ředitele škol.

Někteří ředitelé, ačkoli jich není mnoho, už teď znají e-mail stredniclanek@msmt.cz nebo facebookovou stránku [Střední článek MŠMT - Hlavní stránka | Facebook](#), kam se mohou obrátit pro podporu. Otázkou je, co se bude dít, až Martině Běťákové bude psát čtyři a půl tisíce ředitelů, protože všichni už tento e-mail budou mít. Zatím to zvládají s malým týmem, který mají v rámci pilotáže k dispozici.

Mluvila jsem s nejmenovanou paní ředitelkou, která čerpá podporu v rámci pilotáže na Svitavsku a byla naprosto nadšená. Tento druh podpory se podle ní měl zavést už dávno. Oceňovala jednoduché a lidsky přívětivé semináře k novelám zákonů od paní Běťákové.

Souhlasím, Martina je úžasná, jenom mám obavu o její zdraví: jak dlouho to vydrží s tímhle pracovním nasazením. Ano, už to mělo být dávno, to je ostuda státu. Když jsem dříve působil ve funkci ředitele a něco jsem potřeboval, zkoušel jsem volat na ministerstvo školství na právní odbor,

protože de iure jako jediný, kdo je nebo má být schopen a oprávněn vykládat legislativu ve školství, je právní odbor Ministerstva školství. Pro zřizovatele pak právní odbor správní sekce Ministerstva vnitra. Na právní odbor Ministerstva školství byl obecně problém se dovolat. Pokud se člověk dovolal a informaci obdržel, nastal problém, pokud jste ji potřeboval aspoň do e-mailu, abyste to měli písemně. To už na právním odboru odmítli.

Peníze pak odtékají do komerčních agentur. Nic proti nim, nechci naznačovat, že se na tom nabalují, to žádný velký byznys není.

Pilotáž na Kutnohorsku - nadační fond Eduzměna

Modelů a vizí středního článku je víc. Vznikla [Eduzměna | Nadační fond \(eduzmena.cz\)](https://eduzmena.cz), jedná se o myšlenku Zdeňka Slejšky, zakladatele obecně prospěšné společnosti EDUin, který také založil Nadační fond Eduzměna. Tam se podařilo shromáždit desítky milionů korun od privátních dárců. Stát to nestojí ani korunu a on se snaží vytvořit systém [pilotáže na vybraném regionu Kutnohorska](#), tedy na úrovni větší obce s rozšířenou působností, kde se realizuje komplexní podpora.

To znamená střední článek včetně profesionálních pracovníků zaplacených z těchto masivních dárcovských peněz. Je to zdaleka nejkomplexnější podpora. Nemá kulaté razítko státu, v tom je nevýhoda. Na druhou stranu vedení školní inspekce i vedení Ministerstva školství je v odborné radě a vše celou dobu sleduje: konzultuje s nimi směřování Eduzměny a bere si odtud inspiraci. Je to naplánované na pět let. EDUin se také angažuje, v rámci této pilotáže se staráme o zřizovatelskou skupinu.

A jsme v poločase. Covid vše hodně zbrzdil, už se však začíná ukazovat, co se daří a co se nedaří, kde to má smysl následovat a kde jsou spíše slepé cesty. Na podzim proběhne konference *Eduzměna v poločase*, kde budeme vše sdílet s odbornou veřejností. Záměr je pokusit se do budoucna replikovat tento model. Pokud nějaký region bude mít zájem, převezme to funkční, a když si na to sežene peníze – vybere si je od zřizovatele, složí se na to nebo něco podobného –, tak by to mohlo běžet. To je druhá možnost, druhý model.

Pracovní skupina Střední článek v rámci Partnerství 2030

Třetí model je [Partnerství 2030 \(partnerstvi2030.cz\)](https://partnerstvi2030.cz), což je aktivita kolem SKAVu (Stálá konference asociací vzdělávání). Je to opět iniciativa, která se dala dohromady za peníze od dárců, hlavně z České spořitelny, ale nejen. Vznikly [dvě pracovní skupiny](#).

Jedna z nich se zaměřuje na well-being žáků a druhá právě na střední článek, kde působím za EDUin. S kolegy se snažíme dát dohromady ideální model středního článku, který vyjde zdola a bude udržitelný.

V tuto chvíli se na základě právní analýzy debatuje o třech variantách. Z debat zatím vyplývá, že by se mohlo jednat o dobrovolný svazek obcí nebo zapsaný spolek či zapsaný ústav, který by si zřizovatelé a další stakeholderi v regionu dobrovolně zakládali, skládali by se. Hlavní myšlenka je, že by přispívali zřizovatelé z peněz určených na školství, což by mohlo mít za efekt, že si na sebe z velké části vydělají sami. Zkrátka to spoustu procesů na vyšší úrovni zefektivní natolik, že následně vyjdou na jednotku levněji. Region může ušetřit, ať už se jedná o sdílené nákupy, nebo sdílené služby.

Každý ředitel by si například nedělal sám bezpečnost a ochranu zdraví žáků a zaměstnanců školy, ale vysoutěžil by se jeden externí dodavatel na celý okres, který dá tím pádem každé škole mnohem nižší

cenu. Někdo to bude koordinovat, hlídat a automaticky to tam posílat. Tento model umí třeba ve Finsku, kde si obce taky zřizují střední články, což je vlastně servis mnoha rolí, nebo v Holandsku zmíněném v úvodní části rozhovoru.

Další podstatná myšlenka v poměrně široké diskusi, přičemž souhlas s ní není jednotný, je v pracovní skupině Partnerství taková, že jednotkou pro působnost konkrétního středního článku by měl být okres. Ten shledáváme jako ideální velikost. Je dostatečně velký, aby se věci daly agregovat a dostatečně malý, aby s ním každá škola cítila sounáležitost. Ze stávajícího systému máme zkušenost, že „můj kraj“ rozhodně nefunguje. Když pomineme fakt, že kraj se cítí spíše jako zřizovatel středních škol a mateřské a základní školy spíše tuší, než aby s nimi něco dělal.

Je potřeba aktivitu přesunout níž. Někdo říká, že nejlepší je úroveň obce s rozšířenou působností, že to ostatně dokládají mapy a jejich efektivní fungování. My na to říkáme: „Ano, to je hezké, ale vychází to příliš drahé, a hlavně kde vezmeme 205 zapracovaných koordinátorů středních článků?“ – budeme mít problém sehnat 75 lidí na pokrytí všech okresů.

Iniciativa Svazu měst a obcí a Sdružení místních samospráv

A aby toho nebylo málo, tak ještě je tady Iniciativa zřizovatelských svazů [Svazu měst a obcí České republiky \(smocr.cz\)](#) a [Sdružení místních samospráv | SMS ČR \(smscr.cz\)](#), která také [předkládá určitou formu podpory](#). Pokud to shrnu hodně cynicky, funguje nějak ve smyslu: „My už to dávno děláme, ale ne úplně dobře, protože na to nemáme finance a kapacity. Když nám dáte víc peněz, seženeme víc lidí a budeme to dělat.“

Pokud se podíváme na stávající kapacity krajů a zaměříme se na odbory školství, pracuje v nich třicet až sedmdesát lidí, to není vůbec málo. Někteří z nich se jmenují metodici, ale ruku na srdce: u většiny krajů metodickou podporu příliš nevidíme. Nedá se tedy říct, že by to byla ta nejlepší cesta. Dovedu si představit, že se dá leccos udělat a že jsou tam i příklady dobré praxe, dobrých krajů, ale pořád platí, že se jedná o stovky škol. A krajské město je pro dojíždění ředitele na poradu mnohem dál než město okresní. Natož schůzovat ve třech stech ředitelů. Agenda by se v kraji stejně dál dělila po okresech. Nebudete každý měsíc svolávat ředitele středních a základních škol Středočeského kraje do Prahy na poradu. Navíc, aby k něčemu byla a každý se dostal ke slovu – to je úplně mimo realitu.

Jak dál?

Takže se v rámci ČR může stát, že se tyto modely v okresech různě uchytí a každý bude rozvíjet jiný? Jak to bude vypadat? Bude tu existovat více souběžných modelů?

Rozumím, kam míříte. Eduzměna jede a dojede nejdál, ale existuje velké riziko, že cesta je příliš pocukrovaná penězi, jejichž objem se nedá zopakovat. I kdyby se Eduzměna rozhodla, tolik peněz na každý okres nemá šanci vybrat. Takže se spíše bude zkoušet a sdílet jenom to, co se osvědčuje a hledat pro to nový samofinancovatelný model. Tam vidím spíš přenos know-how než přímo rozšíření myšlenky Eduzměny, protože to prostě principiálně v našem malém státě, malém rybníčku, není možné.

Partnerství 2030 pracuje na modelech zdola. My tomu v tuto chvíli říkáme „okresní partnerství“ jako terminus technicus a máme přes dvacet zájemců z různých okresů. Takže dvacet okresů z pětasedmdesáti už v tuhle chvíli má zájem se zapojit. Jsou mezi nimi jednotliví iniciátoři MAPů ([Národní síť Místních akčních skupin České republiky, z.s.](#)), to znamená obce s rozšířenou

působností, které se spojují v rámci okresu a my jim poskytujeme metodickou podporu, průvodce, aby se pokusili etablovat a vymyslet si model samofinancování.

Partnerství 2030 je ochotno platit nějakým drobným penízem koordinátory okresního partnerství. MAPy si mezi sebou vyberou někoho, kdo bude koordinátorem a peníze od donorů Partnerství 2030 na něj získají. Zároveň mohou, protože se to překrývá s agendou MAPu, použít „své“ projektové peníze. Zaplatí sami sebe z MAPu a můžou dělat pro okresní partnerství, protože se jim to vlastně překrývá. **Výhledově to však musí být samofinancovatelné, to znamená nepůjde to bez regionů se zřizovateli-entuziasty, kteří řeknou: „Na tohle přispěji, protože v tom vidím smysl“.** Což rozhodně nebude všude a nastane velký problém, jakmile skončí projektová podpora MAPů a donorská podpora od Partnerství 2030. Myslím, že snaha bude hodně často hynout na úbytě právě z důvodu financí. Koordinátor okresního partnerství pochopitelně nemůže táhnout dál zadarmo celý okres.

Takže se na to v rámci okresu musí peníze najít.

Ano, to je součástí našeho know-how. Teď se bude zadávat studie ve spolupráci se Svazem měst a obcí České republiky, jak moc bude takovýto svazek samofinancovatelný, pokud bude agregovat činnosti. Jestli se sdílenými nákupy a sdílenými službami dá ušetřit tolik, že by se za ušetřené peníze zaplatili koordinátoři okresního partnerství, bude součástí analýzy.

Ministerstvo školství v současné chvíli tahá za nejdelší provaz. Už teď dalo najevo: „My si vás poslechneme, ale stejně si to uděláme po svém.“ Ministerstvo bude ověřovat pilotáž tak, že ji bude překlápět do operačních programů. Aktuálně byl schválen projekt v rámci IPs (Individuální projekty systémové) z Operačního programu Jan Amos Komenský. Jde o implementaci ministerského modelu středního článku. Model je to časově omezený, lidé budou placeni z projektových peněz. Opět nad tím bude viset typický Damoklův meč, to jest udržitelnost projektu poté, co skončí peníze z Bruselu. Kdo to bude platit dál a za jakých okolností. To byl souhrn k otázce středního článku.

Děkujeme za kompletní přehled všeho, co se na tomto poli děje.

Miroslav Hřebecký



FOTO: Miroslav Hřebecký, EDUin

V současné době působí ve funkci programového ředitele obecně prospěšné společnosti EDUin. Absolvent Pedagogické fakulty UK Praha a Centra školského managementu tamtéž. Osmnáct let strávil ve školství v první linii, má za sebou ředitelskou zkušenost z gymnázia a základní školy. Od roku 2003 působí paralelně jako lektor vzdělávání učitelů a ředitelů, jeho kurzy prošlo přes pět tisíc nejrozličnějších pracovníků ve školství. Tematicky se věnuje vzdělávací politice, zřizovatelům škol a spolupráci se školským terénem.

Je zakladatelem celostátní soutěže školních webů [sCOOL web](#), ceny za inovace ve vzdělávání [Eduína](#), Klubu zřizovatelů a spoluautorem nástroje [Co umím](#) na podporu pozitivní motivace dětí.

Slovníček pojmů

Obec s rozšířenou působností

V České republice je celkem 205 obcí s rozšířenou působností (dále ORP). Zpravidla na tzv. bývalý okres připadají 2 ORP. Například bývalý okres Jindřichův Hradec dnes zahrnuje 3 ORP (Jindřichův Hradec, Dačice a Třeboň). V Jihočeském kraji je celkem 17 ORP (Blatná, Strakonice, Vimperk, Prachatice, Vodňany, Písek, Milevsko, Týn nad Vltavou, České Budějovice, Český Krumlov, Tábor, Soběslav, Třeboň, Trhové Sviny, Kaplice, Jindřichův Hradec, Dačice). Jak vyplývá z výše uvedeného příkladu, obce s rozšířenou působností jsou města. Obecními úřady obcí s rozšířenou působností jsou tedy jejich městské úřady nebo magistráty.

Další informace k tématu spolupráce zřizovatele a škol najdete na [Zapojevsechny.cz](https://zapojevsechny.cz) v textech:

[Klub zřizovatelů škol: podpora smysluplného vzdělávání | Zapojevsechny.cz \(zapojevsechny.cz\)](https://zapojevsechny.cz)

[Za co ručí zřizovatelé aneb nebojte se zapojit | Zapojevsechny.cz \(zapojevsechny.cz\)](https://zapojevsechny.cz)

Zajímá vás zahraniční dobrá praxe v oblasti středního článku?

Veřejné školy v britském Leicesteru měly ještě na začátku tisíciletí velice špatnou pověst, patřily mezi nejhorší v celé zemi. Dnes je naopak průmyslové město dáváno ve vzdělávání za vzor. Jak se něco takového povedlo? Velkou zásluhu na tom má britská Agentura na podporu rozvoje škol, místní radnice, komunita, učitelé, rodiče a jejich schopnost regionální spolupráce.

Více informací najdete v textu:

[Z nejhorších škol na špičku ve vzdělávání: Jak to Leicester dokázal? | Zapojevsechny.cz \(zapojevsechny.cz\)](https://zapojevsechny.cz)

41. Proč učitel ke své práci potřebuje emoční inteligenci 1

V prvním dílu článku se dozvíte, co je to emoční inteligence a proč je důležitá i ve vzdělávání. Ani pojmy jako intrapersonální inteligence nebo Gardnerova teorie mnohočetné inteligence už vám nebudou cizí.



Ilustrační foto / FOTO: Unsplash

Dvoudílný článek nabízí podrobný vhled do problematiky emoční inteligence. V prvním díle se seznámíte se základními pojmy, jako je sociální, emoční, intrapersonální a interpersonální inteligence. Dozvíte se více o teorii mnohočetné inteligence amerického psychologa Howarda Gardnera a o publikaci Daniela Golemana o emoční inteligenci.

Základní pojmy a význam emoční inteligence

Každý jedinec s dobře rozvinutou emoční inteligencí dokáže nejen sám sebe motivovat a jen tak se nevzdávat při obtížích, ale dokáže ovládat i svoje emoce – například nejedná impulzivně, tzn. umí odložit uspokojení na pozdější dobu. Takový člověk rozumí vlastnímu citovému životu, dokáže s ním přiměřeně okolnostem zacházet, a je schopný také porozumět pocitům druhých lidí a úměrně tomu na ně reagovat.

Emoční inteligence je proto učitelům prospěšná nejen ve zvládnutí vlastních emocí, ale také k relativně bezproblémovému chodu třídy nebo zvládnutí konfliktů. Člověk emočně inteligentní se zbytečně nevyčerpává, neplýtvá energií na marginálnosti, a dokáže třeba i rozpoznat, kdy si musí odpočinout. Učitelé, kteří tuto složku své inteligence opomíjejí, mohou snadno emočně vyhořet, případně se cítit ve svém povolání nebo životě nekomfortně.

A co žáci? Mohou si emoční inteligenci osvojit?

Zahranční školy dnes poměrně běžně nabízejí výukové programy, které učí mladé lidi, jak například lépe zvládnout vlastní hněv. Podobné programy vznikají s nadějí, že se podaří snížit násilí na školách. Z některých hodnocení (Bar-On, R., Maree, J. G., & Elias, M. J., 2007) vyplývá, že tyto snahy jsou úspěšné. [1]

Než se podrobněji seznámíte se samotným pojmem emoční inteligence a jejím využitím ve školní praxi, je na místě si nejprve ujasnit základní pojmy k tomuto poměrně širokému tématu. Víte například, co je to tzv. „faktor g“, anebo jaký je rozdíl mezi interpersonální a intrapersonální inteligencí. A jak se tyto druhy inteligence projevují v praxi? Odpovědi najdete níže v našem slovníčku základních pojmů.

Slovníček základních pojmů

Faktor g (generální faktor)

Jedná se o faktor obecné inteligence, o ústřední duševní vlohu, která stojí v pozadí veškeré duševní činnosti. Tato vloha je izolovaně nepostižitelná a neměřitelná; roste od narození do 15 let, poté se ustálí. Autorem tzv. teorie dvoufaktorové inteligence je britský psycholog a statistik Charles Edward Spearman (1863–1945), který předkládal skupinám dětí řadu jednoduchých inteligenčních testů. Následně pomocí faktorové analýzy zjistil pozitivní korelaci mezi jednotlivými testy. Ty děti, které dosáhly vysokého skóre v jednom dílčím testu, obvykle dosahovaly vysokého skóre i v dalších testech. Spearman charakterizoval tuto korelaci jako faktor g (faktor obecné inteligence) – ta zahrnuje základní schopnost řešit problémy a komplikované úlohy a projevuje se v různorodých situacích. Faktorem g disponují všichni lidé, jen každý v jiné míře. Druhým faktorem, který ovlivňuje výsledky pouze v dílčích testech, je specifický faktor nebo také **faktor s**. Specifické faktory zahrnují konkrétní schopnosti v určité dílčí oblasti, například matematické nebo verbální schopnosti. Faktorem s, například matematickou nebo hudební schopností, nedisponují všichni lidé. [2,3]

Teorie mnohočetné inteligence Howarda Gardnera

Psycholog Howard Gardner rozpracoval teorii mnohočetné inteligence jako přímé zpochybnění klasického pohledu na inteligenci jako na schopnost logického uvažování. Gardner dospěl k závěru, že neexistuje jen jedna duševní schopnost (faktor g), ale řada různých a vzájemně propojených typů inteligence. Gardner definuje inteligenci jako „schopnost řešit problémy nebo vytvářet produkty, které jsou pro konkrétní kulturu nebo komunitu důležité.“ [4] Pro každého jedince je typická jedinečná kombinace relativně slabších a silnějších typů inteligence, která vysvětluje individuální rozdíly. [5]

Gardnera během jeho výzkumů překvapila rozmanitost rolí dospělých lidí v různých kulturách. Tyto role sice závisejí na široké škále různých dovedností a schopností, ale přesto jsou srovnatelně důležité pro úspěšné působení v těchto kulturách. Mnohočetná inteligence a její specifické rozložení u každého jedince umožňuje zastávat specifické role v dané kultuře, jako je například fyzik, tanečník, psychiatr nebo učitel. [6]

Podle Gardnera obvykle používané IQ testy predikují spíše školní úspěšnost na vyšším stupni vzdělávání než úspěšnost v průběhu životního běhu. Například jedinec s vysokou mírou interpersonální inteligence nemusí být výrazně školsky úspěšný, ani mít nadprůměrné výsledky v obvykle používaných IQ testech, může se ale později stát úspěšným vůdcem a politikem. [6]

Sedm druhů inteligence podle Gardnera [7]

Druh inteligence	Schopnosti
1. Lingvistická inteligence	Řečové schopnosti a mechanismy spojené s fonologií (hlásky), syntaxí (gramatika), sémantikou (význam) a pragmatikou (záměr a použití jazyka v různých situacích).
2. Hudební inteligence	Schopnost vytvářet, zprostředkovávat a chápat významy složené ze zvuků; mechanismy spojené s výškou, rytmem a barvou zvuku (vlastnostmi zvuku).
3. Logicko-matematická inteligence	Schopnost používat a vnímat vztahy v nepřítomnosti činnosti nebo objektů, tedy schopnost abstraktního myšlení.
4. Prostorová inteligence	Schopnost vnímat zrakové a prostorové informace, modifikovat je a přetvářet zrakové obrazy bez vztahu k původnímu podnětu. Patří sem i schopnost vytvářet trojrozměrné představy, pohybovat jimi a otáčet je.
5. Tělesně-kinestetická inteligence	Schopnost využívat všechny části těla k řešení problémů nebo vytváření produktů; její součástí je i schopnost ovládat hrubou a jemnou motoriku a schopnost manipulovat s předměty.
6. Intrapersonální inteligence	Schopnost rozlišovat vlastní pocity, záměry a motivace.
7. Interpersonální inteligence	Schopnost poznávat a rozlišovat pocity, přesvědčení a záměry druhých lidí.

Tip:

Více o teorii mnohočetné inteligence najdete také v textu:

[NPI ČR | Inkluze v praxi - Dimenze myšlení, aneb druhy inteligence](#)

Emoční inteligence

Pojem vznikl v 70. letech 20. století v rámci hnutí humanistické psychologie, které vnímá člověka holisticky a je zaměřeno na léčbu a pomoc. Pojem tedy vznikl s potřebou vyjádřit kromě míry inteligence i míru dalších vlastností, které souvisejí se schopností prožívat život plně a radostně. Přístup k tomuto pojmu je interdisciplinární; kromě oboru psychologie se na studiu emoční inteligence podílí i sociologie, fyziologie a medicína. Pojem není zatím definován jednotně, je možné na něj nahlížet například jako na **míru citové vyzrálosti** nebo **schopnost vhodně uplatňovat vlastní city i rozpoznat a brát v úvahu city druhých při zvládání osobních i pracovních situací**. Dobře rozvinutá emoční inteligence přináší i větší pravděpodobnost spokojeného a radostného prožívání života. [8]

Sociální inteligence

Americký psycholog Edward Lee Thorndike přišel s termínem sociální inteligence poprvé v roce 1920. Rozděloval inteligenci, tedy schopnost porozumět a řídit, do tří aspektů: 1) myšlenky a ideje (abstraktní inteligence), 2) konkrétní objekty (mechanická inteligence) a 3) lidé (sociální inteligence). [9] V případě posledního aspektu jde o **schopnost jednat s lidmi a konstruktivně řešit mezilidské konflikty**; její vysoký stupeň představuje tzv. sociální takt. Zahrnuje takové vlastnosti, jako je **empatie, citlivost pro mezilidské vztahy a zběhlost v mezilidské komunikaci**. Shrnuje vlastnosti, které jsou důležité pro jednání s druhými lidmi, zejména pro profesionály, jako jsou personalisté, pracovníci v marketingu, sociální pracovníci, psychologové a psychiatři, učitelé aj. [10]

Intrapersonální inteligence

Jedná se o jeden ze sedmi druhů inteligence podle psychologa Howarda Gardnera v rámci jeho teorie mnohočetné inteligence. Pojem intrapersonální inteligence se překrývá s pojmem emoční inteligence. Jedná se o **schopnost rozlišovat vlastní pocity, záměry a motivace**. [7] Projevuje se uvnitř člověka, termín stojí v protikladu k inteligenci interpersonální, která klade důraz na procesy probíhající mezi dvěma a více jedinci. [8]

Interpersonální inteligence

Jedná se o jeden ze sedmi druhů inteligence podle psychologa Howarda Gardnera v rámci jeho teorie mnohočetné inteligence. Pojem intrapersonální inteligence se do určité míry překrývá s pojmy emoční a sociální inteligence. **Jedná se o schopnost poznávat a rozlišovat pocity, přesvědčení a záměry druhých lidí**. [7] Projevuje se v reálném životě například ve skupinovém vyučování, hrách, soutěžích, projektech, sportech a společenských programech. [8]

Autor Daniel Goleman rozpracovává vlastní pojetí interpersonální inteligence, kdy ji spojuje s projevem následujících specifických schopností [11]:

- **Organizace skupiny** – jedná se o schopnost, která vyžaduje koordinaci a iniciaci činnosti skupiny lidí. Takovou schopnost projevuje například dítě, které rozhodne podle většinového názoru, jaká hra se bude hrát.
- **Dojednávání řešení** – jde o schopnost najít kompromisní cestu nebo vyřešit neshody mezi dvěma a více skupinami. Děti s takovým talentem by jednou mohly být například dobrými právníky.
- **Osobní spojení** – jedná se o schopnost snadného rozeznávání emocí ostatních lidí a volby vhodné reakce na tyto emoce. Z lidí s touto schopností mohou být dobří učitelé, ale i obchodníci.
- **Sociální analýza** – jedná se o schopnost dívat se na lidské vztahy s odstupem, umět je analyzovat, vstupovat do nich a zase z nich vystupovat. Lidé s touto schopností umějí zároveň navodit pocit sounáležitosti, mohou z nich být dobří terapeuti, poradci nebo spisovatelé.

Emoční inteligence podle Daniela Golemana

V roce 1990 přišli američtí psychologové Peter Salovey (*1958) a John D. Mayer (*1953) poprvé s názorem, že někteří jedinci umějí lépe využívat emoce a pracovat s nimi tak, aby rozšířili své poznávání i společenské působení. [12] Výraz emoční inteligence ještě výrazněji vstoupil do povědomí v roce 1995, kdy spisovatel Daniel Goleman vydal knihu Emoční inteligence, která se stala celosvětově populární a byla přeložena do 40 jazyků. [13] Goleman se při psaní knihy, ve které uvádí mnoho praktických příkladů, opíral právě o práce P. Saloveye a J.D. Mayera.

V roce 1997 pak přišli P. Salovey a J.D. Mayer s **podrobným modelem emoční inteligence** [14]. V jejich pojetí se emoční inteligence skládá ze čtyř jednotlivých složek. Konkrétně jde o:

- schopnost přesného vědomého vnímání a vyjádření emocí,
- schopnost mít k emocím přístup a vytvářet je,
- schopnost chápat emoce a jejich význam,
- schopnost emoční regulace, tedy schopnost přiměřeně řídit emoce.

Tyto 4 schopnosti jsou uspořádány tak, že základní psychické procesy (např. vědomé vnímání emocí) jsou podkladem pro pokročilejší procesy (např. regulace emocí). V každé ze čtyř dimenzí existuje rozvoj dovedností od základních ke složitějším.

Kritické zhodnocení pojmu emoční inteligence

Pojem emoční inteligence se sice od roku 1990 do odborného i veřejného povědomí vžil, je ale potřeba dodat, že do dnešních dnů stále není podložený výzkumem. Odborníci jako Ch. Viswesvaran stále vedou debatu, jestli je možné emoční inteligenci skutečně spojovat s výkonností – podobně jako je možné obecnou inteligenci spojovat s rychlým osvojením znalostí, následně i lepší pracovní výkonností a produktivitou práce –, nebo jestli se jedná spíše o směs inteligence (na kterou se vážou měřitelné výkony) a osobnostních rysů, anebo jestli jde pouze o kombinaci určitých osobnostních rysů. [15,16] Kritici dále upozorňují i na to, že při definování pojmu emoční inteligence je podstatné brát v potaz i sociální a kulturní odlišnosti. Například způsob regulace emocí se v různých kulturách může velmi lišit. [16]

Ve [druhém díle článku o emoční inteligenci](#) se dozvíte podrobnější informace o jednotlivých typech emoční inteligence. Máme pro vás i ukázky ze školního života a doporučenou literaturu pro samostudium včetně tipů na vzdělávací kurzy. Nakonec si udělejte kvíz, který vám nastíní možnosti a meze vaší emoční inteligence.

Zdroje:

- [1] BAR-ON, R., MAREE, J. G., & ELIAS, M. J. (2007). Educating people to be emotionally intelligent: Johannesburg.
- [2] SPEARMAN, C. (1927). The abilities of man: their nature and measurement. (415 s.) New York: Macmillan.
- [3] HARTL, P. a HARTLOVÁ, H. (2009). Psychologický slovník. Vyd. 2. Praha: Portál. s. 158.
- [4] GARDNER, H. E. (1993). Multiple intelligences: The theory in practice. New York: Basic Books.
- [5] GARDNER, H. E. (2004). The unschooled mind: How children think and how schools should teach. New York: Basic Books.
- [6] NOLEN-HOEKSEMA, S. et al. (2012). Psychologie Atkinsonové a Hilgarda. Překlad Hana Antonínová. Vyd. 3., přeprac. Praha: Portál. s. 511–512.
- [7] GARDNER, H., KORNHABER, M. L., & WAKE, W. K. (1996). Intelligence: Multiple perspectives. Harcourt Brace College Publishers.
- [8] HARTL, P. a HARTLOVÁ, H. (2009). Psychologický slovník. Vyd. 2. Praha: Portál. s. 234.
- [9] CANTOR, N. & KIHILSTROM, J.F. (nedatováno). Social Intelligence. [online]. Dostupné z: https://www.ocf.berkeley.edu/~jfkihlstrom/social_intelligence.htm [dat. cit. 20. 2. 2022]
- [10] HARTL, P. a HARTLOVÁ, H. (2009). Psychologický slovník. Vyd. 2. Praha: Portál. s. 235.

- [11] GOLEMAN, D. (2011). Emoční inteligence. Překlad Markéta Bílková. Vyd. 2., (V nakl. Metafora 1.). V Praze: Metafora. s. 112–155.
- [12] SALOVEY, P., & MAYER, J. D. (1990). Emotional intelligence. Imagination, cognition and personality, 9(3), 185– 211.
- [13] WIKIPEDIA, THE FREE ENCYCLOPEDIA. (2022). Emotional Intelligence. [online]. Dostupné z: https://en.wikipedia.org/wiki/Emotional_Intelligence [dat. cit. 20. 2. 2022]
- [14] MAYER, J. D., & SALOVEY, P. (1997). What is emotional intelligence. Emotional development and emotional intelligence: Educational implications, 3, 31.
- [15] VAN ROOY, D. L., VISWESVARAN, C., & PLUTA, P. (2005). An evaluation of construct validity: What is this thing called emotional intelligence?. Human Performance, 18(4), 445–462.
- [16] NOLEN-HOEKSEMA, S. et al. (2012). Psychologie Atkinsonové a Hilgarda. Překlad Hana Antonínová. Vyd. 3., přeprac. Praha: Portál. s. 529.

42. Proč učitel ke své práci potřebuje emoční inteligenci 2

Se základy emoční inteligence jste se seznámili v první části článku, teď je na čase se podívat podrobněji na její jednotlivé typy. A na konci si nezapomeňte udělat kvíz, abyste zjistili, jak jste na tom s empatií.



Ilustrační foto / FOTO: Pixabay

V [první části článku](#) jste se seznámili s pojmy, jako je sociální, emoční, intrapersonální a interpersonální inteligence, s teorií mnohočetné inteligence amerického psychologa Howarda Gardnera a s publikací Daniela Golemana o emoční inteligenci. V tomto návazném článku se podíváte podrobněji na jednotlivé typy emoční inteligence, ukázky ze školního života a kvíz, který vám nastíní možnosti a meze vaší emoční inteligence.

Čtyřdimenzionální model emoční inteligence podrobně

V roce 1997 přišli psychologové P. Salovey a J. D. Mayer s **podrobným modelem emoční inteligence**. [\[1\]](#) V jejich pojetí se emoční inteligence skládá ze čtyř jednotlivých složek. Konkrétně jde o:

- schopnost přesného vědomého vnímání a vyjádření emocí,
- schopnost mít k emocím přístup a vytvářet je,
- schopnost chápat emoce a jejich význam a
- schopnost emoční regulace, tedy schopnost přiměřeně řídit emoce.

Tyto 4 schopnosti jsou uspořádány tak, že základní psychické procesy (např. vědomé vnímání emocí) jsou podkladem pro pokročilejší procesy (např. regulace emocí). V každé ze čtyř dimenzí existuje rozvoj dovedností od základních ke složitějším.

Schopnost přesného vnímání a vyjádření emocí

Schopnost odhadovat emoce druhých lidí pomáhá odhadnout případnou hrozbu, která se může objevit v mezilidských vztazích. Lidé, kteří nejsou schopni odhadnout emoce druhých, se častěji mohou dostávat do sporů, konfliktů a situací komunikačního nepochopení.

Schopnost odhadovat vlastní emoce je prvním krokem k tomu, aby člověk na tyto emoce adekvátně reagoval. Pro porozumění sobě sama je nezbytná schopnost sledovat a průběžně si uvědomovat vlastní city, jinak je vůči nim člověk bezbranný. Jistota ve vlastních citech pomáhá i v důležitých rozhodnutích, jako jsou například volba partnera nebo zaměstnání.

Lidé, kteří si neuvědomují vlastní pocity, se mohou nejen dostávat do konfliktních situací, ale zejména mohou ohrožovat vlastní psychické i fyzické zdraví. Člověk, který nevnímá vlastní dlouhodobě pociťovanou úzkost, může být jednoho dne zaskočen záchvatem panické ataky, a to například při řízení vozidla na dálnici.

Podle Daniela Golemana, autora publikace *Emoční inteligence* (2007), může člověk nakládat se svými emocemi následujícími způsoby.

- **Sebeuvědomění - průběžné uvědomování nálad a emocí.** Když člověk zná své hranice, je schopný se svých horších nálad rychleji zbavovat.
- **Sebepohlčení - těkavost a neexistence odstupu od emocí.** Když člověk svoji špatnou náladu neumí regulovat, má pocit, že **emoce ovládají jeho, nikoli on své emoce**. Často si stěžuje na nepřízeň osudu a neuvědomuje si, že může situaci sám aktivně změnit, a to právě změnou svého vnitřního emočního nastavení. Bývá často ovládán tísnivými pocity a obtížně se adaptuje na zátěžové situace.
- **Akceptace - uvědomění a bezpodmínečné přijetí vlastních emocí.** Tato akceptace ale často může vést k tomu, že člověk **rezignuje na jakoukoli možnost změny** a akceptuje špatnou náladu prostě tak dlouho, dokud sama neodezní. [\[2\]](#)

Příklady

Vysoká míra schopnosti uvědomovat si vlastní emoce

Tomáš, žák 7. ročníku základní školy, se ošklivě zranil na kole. Po operaci ho čekala dlouhodobá rehabilitace kolene. Tomáš ke konci rehabilitace, která trvala půl roku, bojoval s chutí všeho nechat, rehabilitace vynechat a rodičům se z toho nějak vymluvit. Rozhodl se nakonec vytrvat – cestou na rehabilitaci si namísto myšlenek na rezignaci představuje, jaké to bude, až bude mít koleno zdravé a bude moct zase jezdit na kole.

Nízká míra schopnosti uvědomovat si vlastní emoce (vysoká míra akceptace)

Učitel Jaroslav nejasně tuší, že kolegyně Monika je mezi žáky všeobecně oblíbená, a to i přes občasné neshody a obtíže. Dochází mu, že je to proto, že žáky nepoučuje. Sám by chtěl mít srdečnější vztahy s žáky, ale nedaří se mu zbavit se nutkání je poučovat. Nenachází v sobě ani dostatečnou motivaci svůj přístup změnit. Znamenalo by to obětovat nějaký čas, vzdělávat se, připustit si vlastní rezervy – a tomu se Jaroslav teď není ochotný věnovat. Nakonec má Jaroslav prostě pořád jen špatnou náladu a cítí „otrávenost“, ve které dlouhodobě setrvává.

Schopnost mít k emocím přístup a vytvářet je

Jedná se o schopnost s druhými lidmi na základě výše popsaného porozumění **efektivně spolupracovat**. Úspěšní prodejci, politici, učitelé, terapeuti, kliničtí lékaři a církevní vůdci mají často tuto schopnost rozvinutou na vysoké úrovni. [3] Jedná se o tzv. „umění mezilidských vztahů.“ Tito lidé dokážou zefektivňovat týmovou práci, dobře ji zorganizovat. Umí také najít kompromisní cestu nebo vyřešit neshody mezi dvěma a více skupinami. [4]

Příklady:

Vysoká míra zvládání konfliktů v mezilidských vztazích

Třídní učitelka Monika řešila konflikt mezi rodiči na třídní schůzce. Jedna matka druhé emotivně vyčítala, že její dcera má od její dcery vši. Nařčená matka se bránila a hrozila napadením. Monika obě ženy zklidnila a dodala, že určit, kdo má od koho vši, je nemožné vzhledem k rychlosti jejich šíření, a že jí není známo, že by dcera nařčené matky někdy v minulosti měla vši. Dodala, že se jedná o náročnou situaci, ale že společnými silami se jim ji podaří zvládnout. Škola zajistí veškerá opatření, aby předešla šíření parazitů. Moniku podpořili i ostatní rodiče a třídní schůzka bez problémů pokračovala až do konce.

Nízká míra zvládání konfliktů v mezilidských vztazích

Učitel Jaroslav řešil jako třídní učitel podnět rodičů, že se jim zdá, že žáky přetěžuje v online výuce zbytečně obsáhlými domácími úkoly. Jaroslav se hájil tím, že on je přece odborník, který

posuzuje přiměřenost svých úkolů. Na námitku, že jsou žáci přetíženi a že je neučí jenom on, odvětil pouze, ať si zajdou stěžovat za paní ředitelkou, ale že si myslí, že bude na jeho straně.

Schopnost chápat emoce a jejich význam

Jde o empatii, schopnost rozumět druhým lidem, navodit pocit sounáležitosti, rozpoznávat jejich pocity, vnímat, co druhé lidi motivuje, jací jsou. Lidé s touto schopností se umějí dívat na lidské vztahy s potřebným odstupem, umějí je analyzovat, vstupovat do nich a zase z nich vystupovat. Patří sem z profesí například spisovatelé, detektivové, poradci, ale i dobří učitelé. [4]

Příklady

Vysoká míra empatické reakce

Žák Robert je během distanční výuky způsobené koronavirem už během druhého týdne velmi vyčerpaný. Bolí ho hlava a není schopen sledovat výklad učitelky Moniky během jejího online vysílání. Svěří se matce, která učitelce zavolá a objasní jí situaci. Učitelka zareaguje tak, že nabídne možnost neúčastnit se online streamu, přičemž Robertovi chystá podklady e-mailem, a žádá pouze ofoceně výstupy Robertovy práce, aby pomohla minimalizovat jeho čas u počítače.

Nízká míra empatické reakce

Učitel Jaroslav na telefonát Robertovy matky jedná podrážděně, tvrdí jí, že pokud Robertovi ustoupí, budou to takhle chtít všichni žáci. Doporučuje jí, že jestli nechce mít změkčilého syna, ať se tzv. „kousne“ a „jde do sebe“, že jemu samotnému se nikdy nestalo, že by ho z koukání do počítače bolela hlava.

Vysoká míra porozumění vlastním emocím

Michal, žák střední školy, ví o sobě jednu věc. Neumí přijímat kritiku, a to ani oprávněnou. Už ale jednu věc umí: když mu některý spolužák nebo učitel dává nějakou zpětnou vazbu, je naučený se pokaždé nejdříve několikrát zhluboka nadechnout, počkat a říct si: „To zvládnou“. Když si svoji odpověď navíc trochu promyslí a dá si pár vteřin, než odpoví, dokáže své rychle vybuchávající naštvaní zabrzdit a většinou se mu daří spolužákovi nebo učiteli odpovědět už klidně. V situacích, které mu připadají obzvláště obtížné, se už naučil říkat větu: „Musím si to nechat projít hlavou. Co takhle to nechat na příště?“

Nízká míra porozumění vlastním emocím

Tomáš, žák 9. ročníku základní školy, má problém s učitelkou matematiky. Podvědomě mu mluvou a gesty připomíná jeho tetu, se kterou nemá jeho rodina dobré vztahy. Tuto skutečnost si ale nikdy plně neuvědomil. Cítí v sobě v hodinách zmatek, který negativně působí jak na vztah s učitelkou, tak i na jeho výsledky v daném předmětu. Sám neví, proč a čím ho učitelka matematiky tolik dráždí. Chová se k vyučující arogantně, ačkoli to nemá úplně v povaze. Pomohlo by mu si o tom s někým promluvit, ale Tomáš se k tomu zatím neodhodlal.

Schopnost regulace vlastních emocí

Přizpůsobovat své emoce adekvátně dané situaci, schopnost zklidnit své vlastní rozčilení ve chvíli, kdy je to potřeba – to je podstata zvládnání emocí. Přehnané ovládání (a s tím spojené i potlačování) emocí není na jednu stranu nic zdravého, ale jejich bezbřehé projevy může být zase vnímáno jako sociálně velmi nevhodné. [5]

Příklady

Schopnost ovládat vlastní emoce

Učitelka matematiky Monika ví, že žák Tomáš je na ni z jí neznámého důvodu alergický. Je ale dostatečně zkušená a ví, že si to nemůže brát osobně, protože ona je ta starší, kompetentnější v mezilidských vztazích a je za to i placená. Často si opakuje, ať je trpělivá. S Tomášem si chce po vyučování promluvit. Zvažuje, že by přizvala i třetí osobu, buď školní psycholožku, nebo kolegyni učitelku, která s Tomášem vychází dobře, protože si uvědomuje, že bude potřebovat prostředníka. Když ke schůzce dojde, na chvíli ji ovládne netrpělivost, ale uvědomuje si, že pro nalezení řešení je potřeba zachovat klid a projevovat vlídnost. To se jí nakonec vyplatí, protože nejenže se Tomáš nakonec odhodlal později si o celé situaci s další dospělou osobou promluvit, ale vztahy učitelka-žák se postupem doby výrazně zklidnily.

Nízká míra schopnosti ovládat vlastní emoce

Jaroslav, učitel fyziky, často žáky popichuje v momentě, kdy evidentně nerozumí novému učivu. Myslí si, že to dělá pro jejich dobro, ale žáci bohužel vidí na jeho tváři samolibý pocit, když někoho rozhodí. Jaroslavovi vrtá hlavou, proč má žák Michal často v očích slzy, i když v hodinách normálně pracuje i komunikuje.

Pozitiva rozvoje emoční inteligence

Rozvíjet emoční inteligenci (dovednosti pozorovat druhé lidi, všimnout si jejich reakcí a efektivně řešit konflikty) může v průběhu svého života každý člověk. **Je to užitečné také ve vzdělávání**, ale ne vždy si učitelé najdou čas zamyslet se, do jaké míry vědomě pracují se svými emocemi, jak moc je skutečně v určitých situacích vědomě chápou a do jaké míry je vědomě regulují. Snadno se pak stane, že se uchýlí k automatickým reakcím, které nemusí být vždy tím nejlepším řešením. Najít si čas na vzdělávání v tématu emoční inteligence se proto každému učiteli do budoucna může opravdu vyplatit. A vyplatí se rovněž vzdělávat v emoční inteligenci i žáky, a to pomocí hodin etické výchovy či osobnostně sociální výchovy, nebo zařazením témat souvisejících s emoční inteligencí do výuky vybraných předmětů.

V českém prostředí učitelé můžou využít následující vzdělávací portály, školy a aktivity pro rozvoj emoční inteligence:

[HVCM – Hodnotové vzdělávání](#)

[Etická výchova « Vzhledem ke změnám životního stylu společnosti je potřebné žáky ve škole seznámit s etickými tématy. \(etickavychova.cz\)](#)

[Etické fórum ČR \(etickeforumcr.cz\)](#)

[Etická výchova, o.p.s. \(evops.cz\)](#)

[Centrum podpory etické výchovy v Olomouckém kraji – Hlavní strana \(cmgpv.cz\)](#)

[Centrum rozvoje charakteru \(cerc.cz\)](#)

[Osobnostní a Sociální Výchova - Odyssea.cz](#)

Základní doporučená literatura k samostudiu:

BRADBERRY, T. a GREAVES, J. (2013). Emoční inteligence. 1. vyd. Brno: BizBooks.

GOLEMAN, D. (2000). Práce s emoční inteligencí. 1. vyd. Praha: Columbus.

GOLEMAN, D. (2011). Emoční inteligence. Překlad Markéta Bílková. Vyd. 2., (V nakl. Metafora 1.). V Praze: Metafora.

HASSON, G. (2015). Emoční inteligence. Překlad Lucie Párová. První vydání. Praha: Grada Publishing.

HUBERT, A. (2005). Emocionální inteligence EQ. Vyd. 1. Praha: ZEMS book.

WHARAM, J. (2014). Emoční inteligence: cesta do středu sebe sama. Vyd. 1. Praha: Práh.

Doporučená literatura pro učitele v MŠ:

BÜCKEN-SCHAAL, M. (2018). Emoce - Obrázkové karty: pro porozumění emocím a rozvoj sociálních dovedností [grafika]. Vydání první. [Praha]: Pasparta Publishing, s.r.o., 30 podnětových karet.

PFEFFER, S. (2003). Rozvíjíme emoce dětí: praktická příručka pro mateřské školy. Vyd. 1. Praha: Portál.

PRUŽINSKÁ, L. (2006). Emocionální svět dětí předškolního věku. 1. vyd. Prešov: Rokus.

SHAPIRO, L. E. (2014). Emoční inteligence dítěte a její rozvoj. Překlad Hana Kašparovská. Vyd. 4. Praha: Portál.

SCHULZE, R., ed. a ROBERTS, R. D., ed. (2007). Emoční inteligence: přehled základních přístupů a

aplikací. Vyd. 1. Praha: Portál.

Praktický průvodce v emoční inteligenci:

BARISO, J. (2019). EQ, emoční inteligence v každodenním životě: aby emoce neškodily, ale pomáhaly: praktický průvodce emoční inteligencí. Překlad Kateřina Orlová. První vydání. Praha: Metafora.

BRADBERRY, T. a GREAVES, J. (2007). Emoční inteligence v praxi: všechno, co potřebujete vědět o úspěšném životě, vztazích a kariéře. Vyd. 1. Praha: Columbus.

KANITZ, A. (2008). Jak rozvíjet svou emoční inteligenci. 1. vyd. Praha: Grada.

LOJA, R. (2019). Emoce pod kontrolou: 5 kroků ke zvládnutí emocí. První vydání. Praha: Grada.

PLETZER, M. (2009). Emoční inteligence: jak ji rozvíjet a využívat. 1. vyd. Praha: Grada.

Doporučená literatura pro učitele v ZŠ:

GAJDOŠOVÁ, E. a HERÉNYIOVÁ, G. Rozvíjení emoční inteligence žáků: prevence šikanování, intolerance a násilí mezi dospívajícími. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006.

LÍŠKOVÁ, B. Citová a emocionální výchova v rodině a ve škole. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014.

STUHLÍKOVÁ, I. a PROKEŠOVÁ, L. Zvládnutí emočních problémů školáků. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005.

Doporučená literatura pro děti a žáky:

FILLIOZAT, I. a LIMOUSIN, V. (2019). Co se to se mnou děje?. Moje emoce. První české vydání. Praha: Svojtka & Co.

CHIEN CHOW CHINE, A. (2018). Emil a emoce. Emil je smutný. Překlad Kristýna Brunclíková. 1. vydání. V Praze: Albatros.

CHIEN CHOW CHINE, A. (2018). Emil a emoce. Emil se stydí. Překlad Kristýna Brunclíková. 1. vydání. V Praze: Albatros.

LANDMANN, B. (2021). Mapy mých pocitů. Překlad Daniel Razím. Vydání první. Praha: Portál.

PYM, Ch. a DAYNES, K. (2020). První otázky a odpovědi – Co jsou to pocity?. První české vydání. Praha: Svojtka & Co.

Doporučená literatura pro rodiče:

FILLIOZAT, I. (2011). Do nitra dětských emocí: pochopte, co vám děti sdělují, a naleznete, co skutečně potřebují. Vyd. 1. Brno: Computer Press.

PROCHÁZKOVÁ, I., ŠEVČÍKOVÁ, J. a TILTON, M. (2015). S láskou i rozumem: využijte emoční inteligenci ve výchově. 1. vydání. Brno: CPress.

Zdroje:

[1] MAYER, J. D., & SALOVEY, P. (1997). What is emotional intelligence. Emotional development and emotional intelligence: Educational implications, 3, 31.

[2] GOLEMAN, D. (2007) Emoční inteligence. Praha: Columbus, s. 52–53.

[3] GOLEMAN, D. (2007) Emoční inteligence. Praha: Columbus, s. 112–115.

[4] GOLEMAN, D. (2007) Emoční inteligence. Praha: Columbus, s. 44–46.

[5] NOLEN-HOEKSEMA, S. et al. (2012). Psychologie Atkinsonové a Hilgarda. Překlad Hana Antonínová. Vyd. 3., přeprac. Praha: Portál. s. 523.

43. Kam chodí vítr spát: Projekt na podporu malotřídních škol z periferních oblastí

Přínos projektu „Kam chodí vítr spát“ přibližuje Miroslav Hřebecký, programový ředitel EDUin, v rozhovoru s Petrou Mackovou. Vybraných pět malotřídních škol v periferních oblastech ČR získává aktuálně všestrannou podporu: mentoring, procesní audit, vzdělávání. To vše za účelem stabilizace škol a zvyšování kvality vzdělávání. Téma podpory škol na periferii by Miroslav Hřebecký po skončení projektu rád přenesl i na úroveň ministerstva školství nebo školní inspekce.



Ilustrační foto | FOTO: Freepik

Proč jste se rozhodli pro projekt na podporu malotřídek v periferních oblastech? Co je periferie a kde ji hledat?

Už přibližně před sedmi lety jsme si všimli, že malotřídky jsou specifický segment. Nenechme se mýlit, je jich třetina z počtu škol, a to vůbec není málo (ne z počtu žáků, ale subjektů). Jsou to školy, které jsou velmi specifické, a přesto nemají specifickou metodickou podporu. Začalo to tím, že jsme pro ně začali dělat alespoň jednou za rok konferenci. Pak jsme aktivitu vzhledem ke kapacitám předali nakladatelství Wolters Kluwer ČR, a.s. (redakce Řízení školy), které každý rok pořádá [konferenci pro malotřídní školy](#), a dneska se účastníme pouze jako odborný partner.

Vedle toho jsme před rokem začali realizovat projekt na podporu periferních škol díky podpoře

jednoho donora a po dohodě s ním. Měl zájem o nějakou specifickou, konkrétní postcovidovou pomoc ve školství. Navrhli jsme mu, že se budeme věnovat tomuto tématu, a tak vznikl projekt „**Kam chodí vítr spát**“, **jak jsme ho** poeticky nazvali.

Jedná se o síť pilotně pěti malotřídních škol z pěti různých periferních oblastí. Tomu předcházela poměrně rozsáhlá diskuze se sociálními geografy: hledali jsme odpověď na otázku, co je periferie a kde a podle jakých kritérií ji hledat. Na základě toho jsme vytipovali sto šedesát škol a z nich vybrali pět, které s námi jdou i do finanční podpory. Poskytujeme jim **pedagogického mentora** a udělali jsme jim procesní **audit**, financujeme konkrétní opatření na zlepšení, posílení, stabilizaci školy, aby o ni vesnice nepřišla. Zároveň školy propojujeme. Kolem vybraných pěti jsme shromáždili dalších cca třináct škol, které neprošly do definitivního výběru, leč mají zájem o informace a spolupráci. Těm nabízíme věci, které se dají dělat hromadně: když se třeba pořádá nějaké školení pro těch pět, mohou se účastnit i ostatní.

Snažíme se o nějaký network, aby vzniklo něco nového, co potom půjde sdílet. Východiska můžeme přenášet na celostátní úroveň a předkládat ji ústřední státní správě. Nebudu zapírat, že dalším cílem projektu „Kam chodí vítr spát“ je i navodit téma periferizace ve vzdělávání a periferních škol a jejich specifických problémů na úrovni ministerstva školství, školní inspekce, krajských a městských úřadů a podobně.

Jak dlouho už projekt běží?

Projekt běží půl roku, od podzimu, a poběží celý tento (2022) rok pilotně. Pak se uvidí. Následovat bude diskuze s donorem, jestli se bude pokračovat dál, nebo pouze sepíšeme, co z podpory mělo smysl a co ne. Naše poznatky se pokusíme zobecnit a rozšířit.

Školy teď objíždíme a pracujeme s nimi, každá je nějak specifická, ostatně proto jsme ji vybrali. Jedna z největších obcí z hlediska území – Ralsko – má uprostřed původně vojenský prostor po armádě, dneska prostě obrovskou oplocenou oboru. Kvůli tomu činí objížďka z jedné vsi do druhé – v rámci obce s rozšířenou působností – dvacet pět kilometrů. Takže děti z jedné strany obory musí do školy, která stojí na druhé straně, ujet dvacet pět kilometrů tam a dvacet pět zpátky.

Nebo jinde, aby vůbec udrželi školu, provozují jezeďácký mikrobús, který děti sváží po samotách z dalekého okolí. Zároveň když tam škola vůbec nebude, tak se vzdálenost bydliště od školy ještě zvýší. Toto jsou zajímavé věci, které bychom rádi zobecnili i na nějakých dalších odborných fórech, přenesli na stát s tím, že budeme zkoušet navrhovat i řešení.

Periferní školy často nemají dostatečný přístup k poradenské podpoře. Několikrát jsme v terénu narazili na to, že se v malotřídní škole léta rozvíjela nějaká formy šikany mezi zaměstnanci. Ve školách z toho důvodu může být i vysoká míra fluktuace. Problém může taky pramenit z malé míry odbornosti u ředitelů těchto škol a nějakých rádoby dobrých úmyslů, které ale špatně končí.

Ano, čím jdete níž a jste blíže kapilární úrovni, „zvěrstva“ jsou viditelnější a méně sofistikovaná. Když dám příklad některých větších měst, ta segregují velmi sofistikovaně, „v rukavičkách a s bílým límečkem“, ale výsledkem je brutální otrokářství a může se jednat i o statutární město. Jsou to prostě jiné formy. Tady je to takové bližší realitě, tím pádem je toho víc vidět a i víc poznat na první pohled.

Jak podpora v projektu prakticky vypadá?

Pracujeme jednak hromadně se všemi školami – třeba formou vzdělávacích workshopů, kde poskytujeme souhrnné informace. Vedle toho pracujeme s každou školou zvlášť, protože každá má

své specifické problémy. Každé škole platíme pedagogického mentora, protože - jak už tady padlo - poradenství se na úplně nejmenší školy nedostává v žádné podobě. Začínajícím ředitelkám platíme ředitelského mentora, máme dva takové případy z pěti. Vedle toho jsme všem udělali procesní audit, kde se jim snažíme zracionalizovat jejich vlastní procesy, protože ředitelé malotřídek jsou obecně velmi přetížení. Odběreňování se tam moc nekoná a na všechno jsou sami. Díky auditu jsme u každé té školy vytypovali opatření na míru, které v poměru výkon cena přinese v jejich situaci nejvíc ovoce. A potom financujeme další zcela rozdílné aktivity nebo služby.

Vnitřní a vnější okraje

Formulovali jste už nějaké závěry? Kterou oblast je potřeba dofinancovat a podpořit?

Stojíme teprve na začátku. Audity proběhly na jaře 2022. Teď máme vytypovaná opatření a postupně se pouštíme do jejich realizace.

Pokud se mě ptáte na dosavadní zjištění, první poznatek je sociálně-geografický. Původně jsme do projektu naivně vstupovali s tím, že budeme zachraňovat sudetské malotřídky v příhraničí. Velmi brzy jsme zjistili, že tam samozřejmě jsou taky, zejména v místech odsunu. Z něj se většina území doteď nevzpamatovala, panuje v nich velmi nízká hustota osídlení. Nicméně díky příhraniční spolupráci s bohatými zeměmi jsou na tom mnohdy trochu lépe. Zároveň se hodně často jedná o atraktivní lokality z hlediska rekreace, je tam turistický ruch.

Právě v diskuzi se sociálními geografii jsme přišli na problém takzvané vnitřní periferie, která se naopak periferizuje mnohem rychleji. Neexistují tam žádné stabilizační faktory typu turistický ruch nebo možnost mezinárodní příhraniční spolupráce. Situace se leckde ještě zhoršuje, ruší se tam služby, autobusové spoje. A vyskytují se tu i další typické problémy: ubývá mladých lidí, zůstávají jenom staří, kteří v místě dožívají, což dále snižuje kvalitu života atd.

Podpořené školy jsme namíchali tak, že polovina patří do vnitřní periferie. Ukazuje se, že tam je potřeba podpory ještě aktuálnější.

Kde se tyto vnitřní periferie nacházejí?

Jde často třeba o školy ve Středočeském kraji, ale na jeho hranici. Řeknete si: „Středočeský kraj, to je ten bohatý“. Ale Řevnice a Černošice je něco úplně jiného než Rakovnicko, kde jsou sudetské obce, které nepatřily do protektorátu, ale do říše, kde se konal odsun a kde zůstaly jen lišky, co dávají dobrou noc. Zbořené chalupy šedesát až osmdesát kilometrů od Prahy. To je úplně jiná realita.

Vybírali jsme školy, které na tom nejsou nejlépe, ale zároveň mají potenciál. Hodně často to znamená schopnou ředitelku ve vedení školy. Všechno jsou to shodou okolností ženy. Pod Orlickými horami máme malotřídku s duálním systémem: rozjíždí Montessori větev a zároveň má i školní třídu klasickou. Nebo školu, která přišla před jedenácti lety o druhý stupeň, ale vizionářští zřizovatelé se té myšlenky nikdy nevzdali. Po celou dobu budovu zateplovali a udržovali a dneska se vizionářská ředitelka snaží druhý stupeň znovu nastartovat, byť pouze s několika málo dětmi. Jsou to zajímavé příběhy.

Už jsme přišli na postupy a některá řešení, která jsou replikovatelná a zajímavá ke sdílení, ale zdaleka ne použitelná úplně pro každého, protože situace jsou poměrně specifické.

Miroslav Hřebecký



V současné době působí Miroslav Hřebecký ve funkci programového ředitele obecně prospěšné společnosti EDUin. Absolvent Pedagogické fakulty UK Praha a Centra školského managementu tamtéž. Osmnáct let strávil ve školství v první linii, má za sebou ředitelskou zkušenost z gymnázia a základní školy. Od roku 2003 působí paralelně jako lektor vzdělávání učitelů a ředitelů, jeho kurzy prošlo přes pět tisíc nejrozličnějších pracovníků ve školství. Tematicky se věnuje vzdělávací politice, zřizovatelům škol a spolupráci se školským terénem.

Je zakladatelem celostátní soutěže školních webů [sCOOL web](#), ceny za inovace ve vzdělávání [Eduína](#), Klubu zřizovatelů a spoluautorem nástroje [Co umím](#) na podporu pozitivní motivace dětí.

Tip:

Další informace k tématu najdete na těchto webových stránkách:

[Miroslav Hřebecký, EDUin_Jak se žije malotřídkám 2021 \(malotridkykonference.cz\)](#)

[Vnitřní periferie v Česku: Multidimenzionalita sociálního vyloučení ve venkovských oblastech \(atlasobyvatelstva.cz\)](#)

[Uprostřed Česka vzniká periferie. Malé obce se vylidňují - iDNES.cz](#)



Tip na závěr:

Přečtěte si také [rozhovor s Lenkou Macků, ředitelkou Základní školy a Mateřské školy Popelín](#). Škola je jednou z pěti škol zapojených do projektu „Kam chodí vítr spát“. Lenka Macků upřesňuje, jaké kroky jsou nezbytné k udržení a dalšímu rozvoji malotřídní školy, která sídlí na pomezí dvou krajů.



44. „V malotřídní škole by mělo pracovat co nejvíc lidí, i na částečné úvazky“, myslí si ředitelka ZŠ a MŠ Popelín

Přinášíme rozhovor s Lenkou Macků, ředitelkou ZŠ a MŠ Popelín. Škola je jednou z pěti škol zapojených do projektu „Kam chodí vítr spát“ (EDUin, o. p. s.). Vybraných pět malotřídních škol v periferních oblastech ČR získává v projektu všestrannou podporu: mentoring, procesní audit, vzdělávání. To vše za účelem stabilizace škol a zvyšování kvality vzdělávání. Lenka Macků upřesňuje, jaké kroky jsou nezbytné k udržení a dalšímu rozvoji malotřídní školy na pomezí dvou krajů.



Zahájení školního roku 2022/2023 v ZŠ a MŠ Popelín | FOTO: Zahájení školního roku 2022/2023 - Oficiální stránky ZŠ a MŠ Popelín (zspopelin.cz)

Tip na úvod:

Více informací o projektu „Kam chodí vítr spát“ a o problémech s udržitelností malotřídních škol na vnitřní periferii České republiky najdete [v již zveřejněném rozhovoru s Miroslavem Hřebeckým](#), programovým ředitelem EDUin, o. p. s.

Jak jste se o projektu dozvěděli a čím vás zaujal?

O projektu jsme se dozvěděli loni v srpnu prostřednictvím EDUinu, se kterým už delší dobu spolupracujeme v rámci zavedené značky [Rodiče vítáni](#). Mimo jiné sledujeme [Eduzín](#) a všechny ostatní toky informací.

Na projektu mě nejvíc zaujalo, že se opravdu zaměřuje na **periferní školy**, nejen malotřídní. S tímto problémem se potýkáme dlouhodobě: jsme malotřídkou na pomezí kraje Jihočeského a Vysočina. Ležíme v okrese Jindřichův Hradec, ale za dva kilometry už je Vysočina.

Naše malotřídky je pro obec důležitá. Jako každá malotřídky. Abychom naplnili školu, máme velké potíže, protože v obci momentálně není vysoká porodnost a ani infrastruktura se příliš nerozvíjí. Nestaví se a budoucnost není úplně veselá. Myslím si, že jsme zajímavá **škola, ale co se týče dopravy, poněkud nedostupná**. Dítě nemá šanci se sem dopravit veřejnou dopravou. Od nás jezdí autobusy hodně, ale sem v době začátku školní docházky nejede žádný. Je tu zastávka vlaku, což by bylo řešení, ale v rámci úspor a restrukturalizací v Popelíně vlak nezastavuje. Byli jsme úplně odříznutí. Dlouhé roky nám pomáhala výborná spolupráce se zemědělským družstvem, které koupilo mikrobuse a sváží k nám děti z okolních obcí. Ale jsme v nevýhodné pozici: v okolí je spousta plně organizovaných škol, s prvním i druhým stupněm. I když chvála na ty školy není úplně obrovská, rodiče často více zajímá, že mají vystaráno do devítky a nemusí řešit přestupy, a hlavně tu dopravu.

Proto mě velmi zaujalo, že se periferními školami chce někdo zabývat a ví, že je problém, jak děti získat. Kdybychom byli blíž velkému městu, máme bez problémů školu naplněnou, možná si i děti vybíráme. Ale jsme poměrně daleko od Jindřichova Hradce a rodičům se nevyplácí sem děti dovážet. Celé to navíc zkomplikovala situace s Ukrajinou a následným zdražováním, každý si teď rozmyslí, jestli dítě ráno naloží a odveze autem k nám a odpoledne si pro něj přijede. To nám také nenahrává.

Tak jsme se zkusili do projektu přihlásit a jsem šťastná, že si nás EDUin vybral. Pět různých škol, kterých se týká podpora, je navázaných na další školy, se kterými se dál spolupracuje.

Výběr je fajn, jsme z různých škol, můžeme sdílet poznatky, zkušenosti z praxe. Každá škola je jiného charakteru. Můžeme si poradit, co funguje a co nefunguje, což je perfektní. Nápady jsou důležité, máme obdobné potíže, ačkoli jsme každá škola trochu jiná.

Co vám projekt doposud přinesl? Co nejvíce oceňujete?

Pro mě mnoho věcí. Jako malotřídky máme omezené **finance**, takže bychom si těžko mohli dovolit mentora. Díky projektu máme placenou **mentorku**. Mimochodem Petru Skalickou z Člověka v tísni. Jsem za tu spolupráci moc ráda. Paní Skalická jezdí k nám, s kolegyněmi pracuje, radí, co dělat jinak, jak věci vnímat z jiného úhlu. Pohled zvenčí je opravdu důležitý, pomáhá nám se dál rozvíjet. Máme ve škole moc fajn kolektiv a jsem za to hrozně ráda, ale mám strach, abychom trochu neustrnuli na jednom bodě. Přeci jenom **pohled zvenčí** vždycky pomůže se škole rozvíjet dál. Nechceme zaspát někde v dobách minulých.

Další skvělá věc jsou společná **setkání v Praze**. Řešili jsme spoustu věcí, například **od břemenění** ředitelů škol. Protože v době, kdy jsme to probírali, ještě neplatila novela nařízení vyhlášky 75 o přímé pedagogické práci, tedy zástupcích (pozn. redakce: Novela nařízení vlády č. 75/2005 Sb.

účinná od 1. září 2022), úplně všechno padalo na nás na ředitele, bez zástupců.

Novela vyhlášky 75 konečně myslela také na nás. Od září si budu moct dovolit **zástupce**, což hrozně moc pomůže. Bavili jsme se o tom, co jak na koho přesunout. To jsou strašně těžké věci: když máte ve škole pár lidí, nemůžete na ně přesouvat svoji práci. Všichni mají své práce až nad hlavu, nemůžete nikdy konkurovat velké škole v tom smyslu, že budete mít třeba stejný počet akcí, protože když se práce rozdělí mezi dvacet lidí, nebo tři, je to samozřejmě velký rozdíl. Ale snažíme se.

Další dobrá věc je, že máme slíbené **proškolení učitelů v rámci první pomoci**. Takové výjezdové školení. Mělo by se konat na podzim 2022.

Perfektní věc, za kterou EDUinu děkuji, je, že mi nabídli **zahraniční stáž**, o té jsem si mohla dosud nechat jenom zdát a trochu jsem se i bránila. Ale využiji té nabídky, pojedu do Holandska. Mělo by to být v říjnu 2022, pokud všechno dobře dopadne. Této možnosti si vážím, dříve bych si netroufla vyjet na zahraniční stáž a nechat tady školu. Teď vím, že se to tu beze mě nezblázní.

Měli jsme také perfektní seminář, workshop s Jakubem Rohem ze společnosti [Než zazvoní](#), která se specializuje na školský marketing a budování značky školy. Jeho tým nám pomohl s **marketingovou částí naší práce**. Jak školu zveřejnit, zviditelnit. Musím říct, že to bylo pro mě neuvěřitelné. Do té doby jsem se v podstatě s marketingem nesetkala, vždycky to byla vedlejší kolej. Člověk si myslel, že to dělá dobře, ale nedělal. Myslím, že se nyní v tomto ohledu daří. Máme nové školní logo, 1. srpna jsme spustili [nové webové stránky](#). Vylepšili jsme účty školy na sociálních sítích – [Instagram](#) a [Facebook](#) –, aby odpovídaly současným trendům. Musím říct, že už to přináší první ovoce, už se o nás opravdu daleko víc ví. A to jsme tomu nevěnovali až tak energie, protože je to spousta práce a konec roku je vždy hodně náročný. Tak to jsou ty nejzákladnější věci.



Nové logo školy. | Zdroj: MŠ a ZŠ Popelín.

Co vám přináší, když se o vás víc ví?

Třeba k nám přijdou děti z jiných škol. Začínáme mít výborné ohlasy na sociálních sítích a vidíme, že povědomí o naší škole roste. Lidé nás sledují a píšou nám komentáře, dosah se zvětšuje. A ty komentáře jsou pěkné.

Takže vám to pomáhá v té nejpraktičtější rovině...

Ano. Ještě jsem měla jednu výbornou zkušenost, za kterou děkuji projektu. Mohla jsem navštívit [základní a mateřskou školu v Petroupimi](#) u Benešova. To je soukromá církevní škola, ale je to také malotřídka jako my. **Paní ředitelka mi dala užitečné rady, mimo jiné doporučení, abych se**

snažila mít ve škole co nejvíc lidí, spolupracovníků, byť na částečné úvazky. To mě opravdu oslovilo. Protože když někdo onemocní, nastává velký problém v zastupitelnosti. Navíc víc lidí, víc hlav, víc nápadů. Činnosti se dají rozdělit a všechno nestojí na pár lidech.

Díky nařízení novely vyhlášky, díky přepočítání a také díky Operačnímu programu Jan Amos Komenský mám do nového školního roku 2022/23 o dva lidi navíc, což je u nás hrozně moc, a to jsem moc ráda.

Jaké jsou projektové výhledy? Co vás ještě čeká?

Projekt by měl běžet do konce prosince. Pak se vyhodnotí, jestli se bude pokračovat, nebo ne. Pokud by se pokračovalo, bereme to všemi deseti, já budu jediné ráda.

Ještě jsem zapomněla na **audit**. Pan Hřebecký tu strávil celý den, prošli jsme komplet řízení školy a všechny činnosti. Řešili jsme nedostatky a na čem je potřeba zapracovat zase z jiného pohledu než z pohledu inspekce.

Jak jsme uvázaní na vsi, tak i když se snažíme spoustou webinářů a seminářů dál vzdělávat, některé možnosti neznáme. Díky EDUinu jsme jich poznali daleko víc.

Jsem ráda, že jsme s panem Hřebeckým prošli vizi školy. Měla jsem pochybnosti, kam směřujeme a teď vím, že je to v pohodě, že je to ten správný směr. To také potěší, neb s tím si každý ředitel láme hlavu. Ujistění od někoho z vnějšku, kdo o tom něco ví, ale zároveň je nestranný, pomáhá. Je také na koho se obrátit s žádostí o radu.

Dokonce jsme řešili, když jsem ještě nevěděla o zástupci, že bych mohla mít **virtuální asistentku**. Když jsem se dozvěděla o zástupci, domluvila jsem se, že to nabídnou nějaké potřebnější škole. Ale přišlo mi to jako velmi zajímavá možnost. Nevím, jaké jsou další konkrétní plány (kromě zahraniční stáže), ale určitě bude na podzim opět setkání. Uvidíme, s čím EDUin přijde.

45. Proč, kdy a jak se věnovat tématu duševního zdraví ve škole?

Uplynulý školní rok byl v Česku ovlivněn vládními nařízeními proti šíření onemocnění covid-19. Zejména žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, ať už se specifickými poruchami učení, nebo psychickými obtížemi, zaznamenali v období online výuky propad motivace ke studiu a zhoršení obtíží. Seznamte se s tipy pro systematickou péči o duševní zdraví žáků.



Ilustrační foto. | FOTO: Pixabay

Tři tipy: jak, kdy a proč se systematicky věnovat tématu duševního zdraví u žáků

Informace obsažené v tomto doporučení včetně příloh pod textem mohou být použity jako součást minimálního preventivního programu školy či krizového plánu školy. Vedení školy si ve spolupráci se zaměstnanci školního poradenského pracoviště může následující doporučení upravit přesně podle interních potřeb školy.

1. Budování vztahů důvěry s žáky

- **Je vhodné** (nejen v rámci realizace jednotlivých aktivit minimálního preventivního programu školy) **zavést pravidelné třídnické hodiny** se třídami nebo „třídnické chvílky“ žáků s třídním učitelem v délce 10–20 minut. Na 1. stupni ZŠ se osvědčuje zavést pravidelné společné sdílení po víkendu (v pondělí ráno) a v pátek odpoledne (před víkendem), kdy žáci shrnují, co dělali o víkendu, a hodnotí uplynulý školní týden. Na 2. stupni je vhodné zavést pravidelné třídnické hodiny alespoň v intervalu jednou za 3 týdny, anebo zavést „třídnické chvílky“ alespoň jedenkrát týdně. Pravidelná realizace třídnických hodin a třídnických chviliek přispívá k budování vztahů důvěry mezi třídním učitelem a žáky.
- Je důležité, aby žáci rozuměli tomu, že **požádat o pomoc nebo se někomu svěřit se svými psychickými obtížemi není známkou slabosti**. Je proto vhodné žáky seznámit s dokumentem: „Manuál pro žáky: Kdy a komu si říct o pomoc, když mám psychické obtíže?“ (ke stažení jako příloha 1). Manuál by měl být dostupný pro všechny žáky (například může být vyvěšen na viditelném místě ve škole a také umístěn na webových stránkách školy).
- Všichni žáci by měli být předem informováni **o možnosti se obrátit na konkrétní osobu** v případě, že oni sami pociťují psychické obtíže. Žáci by měli **znát všechny komunikační kanály školy**: schránka důvěry ve škole, e-mailová schránka důvěry, konzultační hodiny školního psychologa, výchovného poradce, třídního učitele apod. Žáci by měli být povzbuzováni k tomu, aby se obraceli na učitele anebo na zaměstnance školního poradenského pracoviště pomocí těchto komunikačních kanálů, a to s jakýmikoliv, tedy i s drobnými problémy. Průběžná komunikace pomáhá předcházet rozvoji závažnějších obtíží a problémů.
- Je důležité, aby žáci rozuměli tomu, že je rozdíl mezi rolí žáka pouze pasivně přihlížejícího a **aktivní rolí žáka, tzn. rolí toho, kdo je ochotný nabídnout žákovi, u kterého pozoruje projevy psychických obtíží, určitou podporu**. Žáci by měli být informováni i o tom, že také oni sami mohou promluvit se svým spolužákem, který má obtíže, nabídnout mu například doprovod ke školnímu psychologovi nebo mu doporučit, aby se obrátil na školní schránku důvěry. Je vhodné žáky seznámit s následujícím dokumentem: „Manuál pro žáky: Co dělat, když má můj spolužák obtíže – a jak s ním mluvit.“ (ke stažení jako příloha 2). Manuál by měl být dostupný pro všechny žáky (například může být vyvěšen na viditelném místě ve škole a také umístěn na webových stránkách školy).

Forma a čas sdělení:

Třídnické hodiny a třídnické chvílky v průběhu celého školního roku.

Vždy začátkem každého školního roku, na adaptačním výjezdu žáků adaptačním dni / úvodní třídnické hodině, jsou žáci informováni o komunikačních kanálech školy i o tom, proč, kdy, komu a jak si říct o pomoc, pokud sami pociťují psychické obtíže nebo pozorují u spolužáka psychické obtíže.

Rodiče žáků jsou o informačních kanálech školy informováni na úvodních třídních schůzkách.

Neopomíjet témata duševního zdraví ve výuce a v



2.

programech primární prevence

Je vhodné zařazovat jak do výuky (tematické bloky), tak i do plánovaných programů primární prevence témata související s duševním zdravím, well-beingem, zvládáním stresu a zátěže, uměním říct „ne“, uměním říct si o pomoc, uměním zvládat manipulaci, nátlak apod.

3. Včasná identifikace psychických obtíží u žáků

Učitelé a další pedagogičtí pracovníci školy jsou začátkem každého školního roku informováni o tom, že pokud si u některého ze žáků všimnou psychických obtíží, které trvají alespoň několik týdnů, informují o této skutečnosti některého ze členů školního poradenského pracoviště (metodika prevence školy, školního psychologa...). Ten následně zvolí další postup. Je rovněž vhodné (třídní) učitele seznámit s dokumentem „Manuál pro učitele: Jak identifikovat žáka s duševními obtížemi“ (ke stažení jako příloha 3).

Forma a čas sdělení: pravidelné porady školy, optimálně v přípravném týdnu.

Tip:

Další informace, například jak komunikovat se žákem, který má psychické obtíže nebo jak komunikovat s rodiči tohoto žáka, najdou zájemci v textu [Manuál pro učitele: Jak efektivně nabídnout pomoc žákovi, který jeví známky psychických obtíží?](#)

Ke stažení:

Příloha 1: [Manuál pro žáky: Kdy a komu si říct o pomoc, když mám psychické obtíže?](#)

Příloha 2: [Manuál pro žáky: Co dělat, když má můj spolužák obtíže - a jak s ním mluvit](#)

Příloha 3: [Manuál pro učitele: Jak identifikovat žáka s duševními obtížemi.](#)



46. Praktické zkušenosti s rozvojem čtenářské pregramotnosti

Učitelé i rodiče si často neumí představit, co vše do čtenářské pregramotnosti patří a jak ji rozvíjet. Lenka Kocumová, ředitelka plzeňské mateřské školy, se v textu dělí o dlouhodobé zkušenosti s rozvojem čtenářské pregramotnosti. V textu naleznete praktické tipy, jak do předškolního vzdělávání i volnočasových aktivit zařazovat činnosti nejen pro rozvoj samotné čtenářské pregramotnosti, ale i kognitivních procesů, např. pozornosti a paměti, které s touto oblastí úzce souvisejí.



Ilustrační foto | FOTO: Freepik

Rozvíjení předčtenářských dovedností

Mnoho učitelů/učitelek i rodičů předškolních dětí si stále v souvislosti se čtenářskou pregramotností vybaví především práci s knihou. V mateřských školách se ale nenásilným, přirozeným procesem a přístupem učitelů/učitelek rozvíjí u dětí předčtenářské dovednosti, a tím i **schopnost jejich aplikace do běžného života**. Závazné informace a stěžejní úkoly k uvedené vzdělávací oblasti čerpáme z bohaté nabídky Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, doplněné o flexibilitu, fantazii a metodickou zdatnost učitelek mateřské školy. Jednou z našich oblíbených autorek v této oblasti je Eva Koželuhová, jejíž poslední publikaci „Čtenářské strategie u předškolních dětí a nečtenářů“ (Portál, 2022) právě studujeme. [\[1\]](#)

V naší mateřské škole (pozn. autora 54. mateřské škole Plzeň se sportovním zaměřením) se

složitému procesu rozvoje znalostí a dovedností potřebných pro budoucí čtení a psaní věnujeme dlouhodobě. Pracuje zde metodička, která má tuto oblast speciálně na starosti a úzce spolupracuje s učitelkami i s rodiči dětí. Přitom velmi často zjišťujeme, že u pojmu čtenářské pregramotnosti některé učitelky a mnozí rodiče tápou a neumí si dostatečně představit, co vše pod tento složitý proces patří, co všechno se na čtenářskou pregramotnost váže a jak uvedenou oblast prakticky rozvíjet.

Rodina a mateřská škola jsou hlavními prostředími, ve kterých se dítě pohybuje, a spolupráce mezi těmito subjekty by měla být (pro úspěšný rozvoj čtenářské pregramotnosti) standardní záležitostí. Často se nicméně setkáváme s tím, že zájem rodičů o čtení v mateřské škole je velmi podprůměrný. Jen někteří rodiče zjišťují, co například učitelky dětem předčítají.

Rozvoj slovní zásoby

S kolegyněmi se shodujeme, že největší pozornost (pro úspěšný rozvoj čtenářské pregramotnosti) je potřeba věnovat **rozvoji slovní zásoby**. To bývá „bojovým úkolem“ rodičů, aby upevnili slovní zásobu dětí, zejména tu, která se týká běžné komunikace. Mateřská škola je v tomto důležitá, ale druhořadá – role rodičů je tedy při rozvoji slovní zásoby u dětí nezastupitelná.

Komunikační dovednosti: vyjadřování a porozumění

V naší mateřské škole jsme se shodly, že cílem bude od počátku rozvíjet, průběžně upevňovat a procvičovat dovednosti související s přípravou na čtení a psaní. Rozumíme tím verbálně komunikovat: **umění pojmenovat věci a jevy**, kterými je dítě obklopeno, formulovat srozumitelně své pocity a myšlenky, porozumět slovům a výrazům. To jsou společné cíle.

Na učitelce pak je, jaké formy a metody práce s dětmi využije k tomu, aby si ověřila, že děti pohádky, příběhu nebo jinému slohovému útvaru opravdu rozumí. Dětem nabízíme knihy a encyklopedie do volných her, předčítáme úryvky, zadáváme úkoly k domýšlení příběhů. Děti velmi baví, když vymýšlí jiné verze vyústění příběhu, nebo napravují chování hrdinů... Baví je řešit situace s využitím vlastních nápadů a fantazie. Takové činnosti jsou pro ně zajímavé a pro rozvoj jejich čtenářství důležité.

Jak zvýšit zájem dětí o četbu?

Velmi často jsem slyšela od učitelek námitky, že knihy jdou v mateřské škole díky moderním technologiím do ústraní, a tím **klesá zájem dětí o prohlížení knih a časopisů**.

Zaměřily jsme se tedy ve své práci na celkovou motivaci dětí k budoucímu čtení, a to v oblasti dostatku a správného výběru knih v každé třídě. Oslovily jsme děti a rodiče k donesení vlastních knih z domova a zaměřily se na práci s knihou v oblasti předčítání a následného vyprávění.

Pokud se jednalo o řízené činnosti, oblíbené dramatizace pohádek jsme doplnily o besedy s herci

přímo ve školce po představení a přidaly jsme pravidelný „úklid“ knihovny – třídění knížek na pohádky, příběhy, verše a encyklopedie.

Řízené činnosti doplňovaly učitelky s dětmi učením se krátkých textů – básní, písní, říkanek, rozpočítadel.

Z obvyklých metod práce s knihou bych vyzvedla metodu sice náročnou, ale velice zajímavou – a tou je **filozofování u knížek**. Je to sice časově náročné a pracovat je možné pouze s menší skupinou dětí. Baví však učitelky i děti. (Pozn.: tipy na doporučenou literaturu k technice filozofování u knížek najdou zájemci na konci textu).

Oblíbená je **metoda obrázkového čtení**, která ale předpokládá dobré soustředění dítěte a kvalitní slovní zásobu včetně dobrých vyjadřovacích dovedností. (V publikacích s tzv. obrázkovým čtením jsou v textu některá složitější nebo delší slova nahrazena obrázky). (Pozn.: tipy na doporučenou literaturu a pracovní listy k obrázkovému čtení najdou zájemci na konci textu).

Je potřebné připomenout, že v předčtenářské etapě vnímá dítě literární texty především poslechem, prostřednictvím přímého čtení učitelky nebo reprodukováného přednesu starších dětí a dospělých. **Dítě totiž vnímá slyšený text společně s ilustracemi**, které mu upřesňují informace a pomáhají mu tak rozvíjet fantazii. Ačkoli mají ilustrace v knize jen doplňkovou informaci, tak hrají velkou roli v každé dětské knize, a to především v předčtenářském věku.

Rozvoj kognitivních procesů u dětí

Nezastupitelnou roli v oblasti čtenářské pregramotnosti má **cílený rozvoj kognitivních (poznávacích) procesů** (vnímání, paměť, pozornost, učení, myšlení, řeč, představivost, fantazie aj.), které významně rozvíjejí jak předčtenářské, tak čtenářské dovednosti dítěte.

Konkrétní kognitivní procesy, které jsou důležité pro budoucí čtení, přirozeně rozvíjejí učitelky v každé mateřské škole. Ať je to zraková, sluchová, hmatová percepce a rozlišování, nebo prostorová a časová orientace, myšlení, pozornost, představivost a fantazie nebo motorika a grafomotorika, řeč s komunikačními dovednostmi. V naší mateřské škole jsme se více ve spolupráci s rodiči zaměřili **na rozvoj paměti a pozornosti u dětí**.

Podle Tomáškové (2015, s. 87): „Paměť je proces zapamatování, uchovávání a znovu vybavování psychických zážitků a motorických úkonů.“ [2] Zážitky, které během života prožijeme, stále uplatňujeme. Paměť je velmi významná z hlediska získávání nových vědomostí, návyků a dovedností. Závisí na ní také rychlost a kvalita učení a vykonávání veškerých činností. Je důležité ji rozvíjet po celý život, nejen v předškolním věku, protože proces čtení a učení stojí na paměťových funkcích, zejména na vybavování paměťového materiálu.

Aby se dítě naučilo písmeno, potřebuje si zapamatovat jeho tiskací i psací podobu, také pohyb při psaní a zvukovou stránku hlásky. Pak teprve může jednak rozeznat (a číst) jednotlivá slova, jednak převést čtený či slyšený text do písemné podoby. Je potřeba dodat, že paměť je tedy důležitá nejen pro samotný nácvik čtení, ale také pro (pozdější) vybavení paměťového materiálu pomocí hledání a nalézání různých vztahů a souvislostí v textu, který dítě čte nebo který mu je předčítán.

Možná by se mohlo zdát, že činnosti, které s dětmi ve vztahu ke čtenářské pregramotnosti

provádíme, snad ani se samotným čtením nesouvisí. Opak je pravdou, jsou velmi důležité a v přípravě na čtení v souvislosti s rozvojem čtenářské gramotnosti neopomenutelné. Než může nastat samotný proces čtení, je nutné cíleně a dostatečně rozvíjet právě paměť dítěte. Naše zkušenost ukazuje, že se **paměť v předškolním věku rychle rozvíjí**, dítě si snadno zapamatuje i mnoho podnětů. S dětmi tedy hodně komunikujeme, při každé příležitosti jim vyprávíme, čteme, reprodukovujeme, často zařazujeme nová říkadla, básničky a často se k nim vracíme. Hrajeme hry a děláme činnosti, které jsou pro děti zajímavé: Často zařazované jsou Kimovy hry, vyprávění zážitků z vycházky, popisování (právě prošlé) cesty, obrázků, hraní pohybových pohádek. Oblíbené jsou hry typu „Co se ve třídě změnilo“.

Paměť tedy rozvíjíme v každé činnosti, ovšem s vědomím toho, že pokud si má dítě něco zapamatovat, musí nejprve dané věci rozumět, získat k ní určitý vztah – a také pochopit, proč je pro něj daná věc k zapamatování důležitá.

Pozornost je zaměření vědomí na určitý podnět, děj nebo cíl. Je důležité vědět, že kapacita pozornosti u jedince je omezená. Dle Hartla a Hartlové (2009, s. 446) „Zpracování většiny informací probíhá většinou nevědomě automaticky, pokud jim člověk nevěnuje speciální pozornost; člověk si běžně neuvědomuje senzorické vlastnosti podnětů či to, co je obsahem pracovní paměti, pokud není požádán, aby je identifikoval.“ [3] Pokud by tomu tak nebylo, bylo by vědomí (tedy obsah mysli, který si zvládneme vybavit) zahlceno přívalem podnětů, jakými jsou například teplo, světlo, nejrůznější zvuky, proměnlivá stimulace ze svalů, a především z mentální aktivity. To by vedlo k totálnímu vnitřnímu chaosu. K cílenému rozvíjení záměrné pozornosti (tzn. koncentraci) předškolních dětí dochází ve spojitosti s dozráváním centrální nervové soustavy. Záměrná pozornost se formuje díky činnostem, typickým pro předškolní děti, jako jsou hry apod.

Uvádím několik základních oblastí, na které se při plánování v naší mateřské škole zaměřujeme:

Pochopení principu čtení

- Učitelka při čtení ukazuje dětem prstem text při čtení a současně ilustrace, také směr čtení.
- Představí autora a ilustrátora knihy.
- Seznámí s jazykem (staročeština, spisovná, nářečí, hovorová, cizí jazyky).

Rozvoj fonologického uvědomění

- Rozklad věty na slova a naopak, používáme jako názornou pomůcku kostky (pozn. Vhodné pomůcky najdete v seznamu doporučených tipů pod textem).
- Rozklad slov na slabiky a naopak, stejné slabiky ve slově, tvorba slov z přeházených slabik, rozpočítadla.
- Rozklad slov na hlásky, slovní kopaná.
- Poznat rým (říkadla, básně, pranostiky), vytvořit rým.
- Opakování pěti nesouvisejících slov, opakování smysluplné věty složené z pěti slov, tvoření vět z předem daných slov, doplňování vět, synonyma – antonyma – homonyma.

Probouzení zájmu o knihu



- Četba na pokračování, kniha dle zájmu dětí.
- Četba jako motivace k tématům.
- Vymýšlení osudů hrdinů z knih, vlastní ilustrace, návrhy na obaly knih.
- Individuální předčítání při hrách, čtení herních pravidel.
- Výstavky knížek pro děti a čtení s rodiči či s prarodiči, informace rodičům, kterou knihu právě čtete, návštěvy knihoven.
- Luštění úkolů v dětských časopisech, komiksy.

Zrakové vnímání

- Podporování poznávání některých písmen, číslic – kreslení do písku, obtiskování.
- Poznávání svého jména v psané podobě.
- Třídění obrázků, hledání shod a rozdílů, společenské hry, skládky, puzzle, vytváření pojmů, písmenkové pexeso, těstovinová písmenka, skládání řady zleva doprava.
- Pozorování nápisů na budovách, ve výlohách.
- Přiřazování písmen k obrázkům (k – kočka), poznávání písmen hmatem, dokreslování písmen, hry s písmeny (co svým tvarem připomíná, mandala z písmen).
- Vyhledávání zadaného písmene mezi ostatními, v textu.

Sluchová diferenciacce a paměť

- Krátké x dlouhé samohlásky (grafické znázornění hlásek pomocí sestavy teček a čárek; vytukání hlásek nebo zapískání na píšťalku).
- Rozlišování zvukově podobných hlásek (pes – les).
- Rozlišování hlásek měnících význam slova (myška – miska, ubývá – uhýbá).
- Zapamatování si: krátký text, hlásky, slabiky, slova, věty.
- K textu přidat slovo a zopakovat ho. Příklad: „Šla babička do městečka, koupila tam dvě jablíčka“. Postupně přidávat další slova, např. „chleba, máslo, mléko, mrkev“. Větu je potřeba vždy celou zopakovat znovu s každým dalším slovem.
- Rozpoznat chybně utvořenou větu. Příklad: „Myš utíkal za kočka“. Vymýšlet legrační věty.
- Reakce na slovo, porozumět a reagovat.
- Zapamatování melodie, zkusit složit písničku, popěvek a naučit ho druhé.

Komunikační dovednosti

- Vyprávění a vedení rozhovorů, s důrazem na dialog a vzájemné naslouchání, soustředit se na toho, kdo mluví (témata rodina, sport, řemesla, zážitky, vzpomínky, pocity).
- Popis jevů, obrázků, dějů, objektů.
- Rozhodování o pravdivosti tvrzení. Příklad: „Je pravda, že je citron sladký?“.
- Srozumitelně vyjádřit myšlenku, správně formulovat otázku, zkoušet smysluplně odpovědět.
- Řešení úkolů ve skupině, schopnost dohodnout se, zkoušet využít jednoho mluvčího ve skupině.
- Zkoušet prezentovat úvahy, postřehy...
- Zkoušet výrazně zpívat, ale nekřičet.
- Posílat vyřizovat vzkazy, různé zprávy, nechat dítě zařídit nějakou drobnost, nechat jej vyprávět, jak se mu to podařilo.
- Komunikace beze slov, gesta, mimika, nechat hádat, o co jde.
- Zkoušet vyjádřit svou představu slovy. Příklad: „Chtěl bych..., přeji si..., co kdyby..., na co

myslím?”.

- Prohlížení a společný rozhovor nad fotografiemi - z dovolených, ze společných zážitků ve školce, ze slavností, vycházek, dílen s rodiči, také ze svého dětství apod.

Jazykové a řečové dovednosti

- Pravidelná, zábavná gymnastika mluvidel (v naší mateřské škole je oblíbená aktivita napíchnutí gumového medvídka na párátko a „omývání“ medvídka jazykem). Hravá motorika mluvidel s vyslovováním těžkých slov - v naší mateřské škole pořádáme soutěž pod názvem Reflektor. Pečlivá výslovnost hlásek - např. úvody k dramatickým hrám na „forbíně“, také role vypravěče.
- Cílené rozšiřování slovní zásoby - hra s barvami. Příklad: „Žluté je: slunce, banán, pampeliška, kuřátko, citron“.
- Dechové a intonační hry ve hře pod názvem „Řeč zvířat“. Pojmenování jevů a předmětů kolem nás - např. hra „Na průvodce“ - naší školkou, zahradou, kuchyní, parkem.
- Cvičení artikulace - využíváme písni, říkadla, spojujeme s pohybem, vytleskáváním i ve dvojici. Oblíbená je hra „Říkej po mně“, nebo „Řekni to jinak“.
- Využíváme také negace - „Hurá, půjdeme do ZOO!“ - „Dívat se na zvířata mne nebaví...“ - a zkoušet se vzájemně přesvědčit, nebo shodu vyjednat.
- Hledání, co k sobě patří a proč, či něco zkoušet říct jinak.

Pokud jste příspěvek dočetli až sem a říkáte si „nic nového pod sluncem“, můžete být spokojeni. Práci v oblasti čtenářské pregramotnosti dětí odvádíte opravdu dobrou.

Doporučená literatura a hry pro zájemce:

Centrum filozofie pro děti. (2022). *Co je Filozofie pro děti*. [online]. České Budějovice: Projekt „Filozofie pro děti“ při Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích. Dostupné z: <http://www.p4c.cz/index.php?s=o-projekt>.

Černý, J., Havel, J. a Propperová, M. (2002). *Obrázkové čtení*. 1. vyd. Praha: Albatros.

Dudek, A. (2000). *Šel zajíček brázdou: obrázkové čtení pro malé děti*. Vyd. 1. Ostrava: Librex.

Muchová, L., Procházka, M. (nedatováno). *Filozofujeme s dětmi*. [online]. České Budějovice: Pedagogická fakulta, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Dostupné z: [KA1.10_Filozofie.pdf \(jcu.cz\)](#).

O'Connor, R. *Hra Příběhy z kostek - Rory's Story Cubes: Klasik*. Stolní hra vhodná pro děti od 6ti let. Belfast: Hub Games.

Porebská, H. (2010). *První obrázkové čtení*. V Praze: XYZ.

Ševčíková, M. (2016). *Filozofie pro děti s myšlenkou*. [online]. Bakalářská práce. České Budějovice: Katedra pedagogiky a psychologie, Pedagogická fakulta, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Dostupné z: [Filozofie pro děti s myšlenkou bakalářská práce.pdf \(theses.cz\)](#).

YouTube. (2013). *O Filozofii pro děti. L. Muchová, T. Machula, I. Stuchlíková a S. Jindrová o pedagogickém programu Filozofie pro děti.* [online]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=GwYOOVcjgko>.

Bc. Lenka Kocumová





FOTO: Archiv Lenky Kocumové

Bc. Lenka Kocumová je ředitelka osmitřídní 54. mateřské školy Plzeň se sportovním zaměřením. Dále působí jako odborná lektorka dalšího vzdělávání dospělých, Krajská konzultantka projektu Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi (APIV B) při Národním pedagogickém institutu České republiky a jako speciální pedagog-etoped. Má za sebou 50 let pedagogické praxe.

Tento text byl převzat s laskavým svolením redakce časopisu Informatorium 3-8, vydaného 5. října 2022. Text prošel editační úpravou.

Zdroje:

- [1] Koželuhová, E (2022). *Čtenářské strategie u předškolních dětí a nečtenářů*. Vydání první. Praha: Portál.
- [2] Tomášková, I. (2015). *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Vyd. 1. Praha: Portál.
- [3] Hartl, P. a Hartlová, H. (2009). *Psychologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál.

47. Manuál pro učitele: Jak efektivně nabídnout pomoc žákovi, který jeví známky psychických obtíží?

Uplynulý školní rok byl v Česku ovlivněn vládními nařízeními proti šíření onemocnění covid-19. Zejména žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, ať už se specifickými poruchami učení, nebo psychickými obtížemi, zaznamenali v období online výuky propad motivace ke studiu a zhoršení obtíží. Seznamte se s tipy pro systematickou péči o duševní zdraví žáků.



Ilustrační foto. | FOTO: Pixabay

Přestože učitelé nejsou profesionály v oblasti duševního zdraví, hrají klíčovou roli při řešení potřeb duševního zdraví svých žáků. Jsou se žáky několik hodin denně a pomáhají jim rozvíjet a zvládat i sociální dovednosti, emoční inteligenci, organizační dovednosti i seberegulaci. Pokud potřebují řešit problémy ve třídě nebo urovnat případné spory, mohou se setkávat se žáky individuálně, nebo v rámci skupiny. Učitelé také často komunikují s rodiči o problémech žáků ve třídě. Některé z těchto problémů mohou pramenit z poruch duševního zdraví. Učitelé mohou také komunikovat s poskytovateli zdravotní péče v regionu a svoji úlohu v této oblasti mohou plnit nejlépe, pokud jsou jasně definovány role jednotlivých odborníků ve školním poradenském pracovišti (školní psycholog, metodik prevence...). Jelikož je celkem běžný nedostatek této personální podpory v mnoha školách,

třídní učitelé mohou být velmi nápomocní v procesu vyjasňování rolí jednotlivých aktérů ve škole. [1]

Co dělat, když se u žáka ve škole objeví psychické obtíže a jak mu včas nabídnout pomocnou ruku

Včasná intervence je pro žáka s psychickými obtížemi stejně důležitá jako pro žáka s poruchami učení. Prožívané psychické obtíže ho ovlivňují mnoha způsoby. Školní výkon žáka může klesat, stejně tak i jeho sebedůvěra. Mohou se zhoršovat jeho vztahy s ostatními. Někteří třídní učitelé se zdráhají zasahovat do problémů souvisejících s duševním zdravím žáka. Právě učitel je často ale první osobou, která si může všimnout jeho psychických obtíží a která má možnost jemu a jeho rodičům poskytnout další pomoc.

Tipy pro (třídního) učitele: Jak mluvit se žákem, který jeví známky psychických obtíží

Jednou z možností je žáka individuálně, mimo výuku, oslovit a zeptat se, jak se mu daří, jak se má, a nabídnout mu individuální rozhovor. [2] Rozhovor by měl proběhnout v klidné místnosti bez vyrušování druhými osobami. Je vhodné si vyhradit určitý čas (alespoň 30–40 minut), proto není vhodné rozhovor se žákem realizovat o přestávce. Vhodnější je oslovit ho po vyučování anebo se s ním předem domluvit na určitý čas.

Budování důvěry

Žák by měl, a to hned na začátku, vědět, že individuální rozhovor je vždy důvěrný, a že pokud učitel bude informovat další osoby, dá mu to na vědomí. Přestože je důležité komunikovat o žácích s ostatními zaměstnanci, učitel by měl být vždy opatrný při odhalování informací, které mu žák důvěrně sdělil. Tím zároveň může eliminovat jeho obavy z důsledků rozhovoru, tzn. že o jeho problémech budou vědět všichni učitelé ve škole, spolužáci apod.

Důležité!

Učitel by se měl se žákem domluvit na rozsahu a míře konkrétnosti informací, které sdělí ostatním zaměstnancům školy a jeho rodičům. Je na učiteli, aby vyjádřené potřeby žáka respektoval – jde o budování důvěry mezi žákem a učitelem.

Příklad z praxe:

Žák se učiteli svěří s pro něj choulostivým zážitkem, který přispěl k jeho psychickým obtížím, který ale nechce sdělovat rodičům. Učitel se se žákem domluví, že o tom zážitku s rodiči mluvit nebude.

Žačka učiteli při rozhovoru řekne, že jí jistý chlapec – spolužák – hodně telefonoval a posílal esemesky. Učitel se domluví se žačkou, do jaké míry chce, aby byla tato informace důvěrná. Následně tuto informaci, po dohodě s ní, nebude sdělovat ostatním zaměstnancům, rodičům ale

tuto věc za její přítomnosti sdělí.

Žák sedmého ročníku se učiteli svěřil, že nemá rád jiného učitele (jeho kolegu). Učitel se domluví se žákem, že tato informace zůstane pro všechny důvěrná, a to i pro rodiče žáka. [3]

V některých situacích, například v případě zneužívání nebo v případě, že žák mluví o sebevraždě, je učitel ze zákona povinen takové informace nahlásit, tzn. informovat zákonné zástupce žáka (zpravidla rodiče), školní poradenské pracoviště a vedení školy.

Jak vést rozhovor se žákem

V průběhu rozhovoru se žákem je vhodné komunikovat otevřeně, konkrétně, nepoužívat eufemismy. Jednoduše na začátku popsat, čeho si učitel na jeho chování všiml, co ho znepokojilo. Je vhodné žákovi otevřeně sdělit, proč si o něj dělá starosti, čeho si všiml, co ho na jeho chování nebo zevnějšku znepokojuje, a přímo mu nabídnout pomoc. Rozhovor o obtížích může přinést možnost řešení.

Je dobré se nebát žáka také zeptat, co si o odborné pomoci školního psychologa, externího psychologa, lékaře nebo terapeuta myslí. Přemýšlel o této variantě někdy? Je takové konverzaci s odborníkem na duševní zdraví nakloněn, nebo za jakých okolností by mohl být? Zná některého spolužáka, který takovou pomoc už vyhledal – a to s úspěchem? Co si žák myslí o obavách učitele?

Učitel se zeptá se žáka, co by mu konkrétně, podle jeho názoru, mohlo pomoci. Zmapují si společně se žákem, jestli podobné problémy v minulosti už řešil a co mu pomohlo. [2]

Příklad z praxe:

Vhodná formulace:

„Všiml/a jsem si, že se vyhýbáš kontaktu se spolužáky, že jsi přestal chodit na kroužek basketbalu a působíš na mě v posledních týdnech vyčerpaným dojmem.“

Nevhodná formulace:

„Všichni máme občas nějaký problém...“

„Zdá se mi, že máš nějaké starosti...“

Během rozhovoru není vhodné ani žádoucí na žáka „tlačit“ anebo ho stavět před hotová rozhodnutí, k nimž neměl možnost se vyjádřit, například ho nutit k okamžité návštěvě školního psychologa. [2] Lepší je nejprve žákovi vysvětlit další kroky, postupy i důvody, které k nim vedou. Žák by pak měl dostat prostor, aby se k těmto krokům vyjádřil.

Příklad z praxe:

Vhodná formulace:

„Co si myslíš o pomoci psychologa? Přemýšlel jsi někdy o takové variantě?“

„Probíral jsi svoje obtíže s rodiči? Chceš, abych s nimi za tvou přítomnosti / bez tvé přítomnosti probral tvoje obtíže, anebo bys raději, aby celá věc zůstala důvěrná?“

Nevhodná formulace:

„Pokud se to nezlepší, půjdeš příští týden ke školnímu psychologovi...“

„Teď zavolám rodičům...“

Co dělat, když žák pomoc odmítá

Pokud nabídku pomoci žák odmítne, učitel přijme bez výhrad jeho názor i pohled na situaci. Je třeba respektovat i jeho nechuť. Nabídne mu, že se na něj může obrátit kdykoliv v budoucnu. Může ho také znovu oslovit s určitým časovým odstupem a svou nabídku pomoci opakovat. Je také možné, že žák si k němu teprve buduje důvěru, anebo potřebuje čas na rozmyšlenou. Na připomenutou nabídku může později zareagovat pozitivně.

Co dělat, když žák pomoc odmítá a zároveň když vy vnímáte jeho zdravotní stav jako závažný

Učitel (případně i ve spolupráci se školním poradenským pracovištěm), by měl posoudit, do jaké míry je zdravotní stav žáka natolik závažný, že je nezbytné kontaktovat žákovy rodiče, i když on sám své obtíže řešit nechce. Takové řešení je nezbytné zejména v tom případě, kdy žák je/byl nebezpečný sám sobě (hovoří o sebevraždě) anebo je/byl nebezpečný vůči svému okolí (verbální anebo fyzické agresivní jednání vůči druhým osobám). S žákem by měl učitel každopádně tuto skutečnost předem probrat a vysvětlit mu, že zapojení rodičů je nezbytným krokem. [2]

Tipy pro (třídního) učitele: spolupráce se školním poradenským pracovištěm

Pokud učitel nerozumí chování žáka, může požádat některého člena školního poradenského pracoviště (školního výchovného poradce, školního psychologa nebo školního speciálního pedagoga), aby provedl **pozorování ve třídě, anebo aby případně zvolil nějaký jiný typ intervence**. Ten může učiteli následně sdělit závěry svého pozorování nebo závěry vyplývající z vyhodnocení zvolených intervenčních aktivit.

Tipy pro (třídního) učitele: Jak mluvit s rodiči žáka, který jeví známky psychických obtíží

Když učitel mluví s rodiči, může být užitečné zdůraznit zejména to, jak psychické obtíže žáka ovlivňují jeho školní výkon a vztahy se spolužáky. Při použití tohoto přístupu se učitel pravděpodobně vyhne tomu, aby řekl cokoli, co by mohlo znít jako hodnocení schopností nebo duševního stavu žáka anebo jako hodnocení výchovy rodičů. Existuje velká pravděpodobnost, že rodič následně nebude reagovat obranně, ale bude naopak nakloněn další spolupráci a komunikaci.

Diagnostiku poruch provádí jiní odborníci

Když učitel mluví s rodiči o obtížích žáka, je žádoucí vyhnout se diagnostikování poruch. Psychodiagnostika obecně přesahuje kvalifikaci učitele. Odpovědností učitele je popsat chování, které pozoruje, nikoli diagnostikovat stav, který může chování způsobovat.

Příklad 1:

Vhodná formulace:

„Mám o Tomáše trochu obavu. Už se nesměje, ani když se všichni ostatní žáci ve třídě dobře baví. Všimli jste si v poslední době něčeho nezvyklého na jeho chování?“

Nevhodná formulace:

„Myslím, že Tomáš je v depresi.“

Příklad 2:

Vhodná formulace:

„Všiml/a jsem si, že Lukáš má někdy problémy přidat se k druhým dětem, když si společně hrají. Většinu času, když si ostatní děti hrají, se dívá dolů na podlahu. Všimli jste si někdy, že by se takhle choval ve společnosti jiných dětí i mimo školu?“

Nevhodná formulace:

„Lukáš je strašně stydlivý.“

Příklad 3:

Vhodná formulace:

„Někdy se mi zdá, že Martin má problém udržet pozornost a zůstat v klidu. Všiml/a jsem si, že také často zapomíná na pokyny a působí roztržitě. Všimli jste si někdy takového chování doma?“

Nevhodná formulace:

„Martin pořád pobíhá kolem. Myslím, že by mohl mít ADHD.“ [\[3\]](#)

Co dělat a jak mluvit s rodiči, pokud jednají defenzivně

Co může učitel dělat, když se rodič stane defenzivním, nebo dokonce konfrontačním?

- Nejprve se zastavit a zhluboka se nadechnout. Je odpovědností učitele zůstat v klidu a vyslechnout, co rodič říká. Je možné, že tvrzení rodičů jsou pravdivá, že žák doma neprojevuje chování, které učitel popisuje. Je důležité si tuto skutečnost uvědomit a rodičům dát najevo úlevu, že toto chování mimo školu nepozorovali.
- Obtíže jakéhokoliv rázu jsou pro rodiče citlivé téma. Může jim trvat určitou dobu, než se vyrovnají s tím, že má žák psychické obtíže. V některých případech rodiče nechtějí čelit myšlence, že problém existuje. Také mají někdy pocit, že „z toho vyroste“.
- Pokud rodiče slyší o obavách ohledně projevů a chování žáka poprvé, mohou z právě z tohoto důvodu tyto obavy bagatelizovat nebo popřít.
- Sdílení informací o žákovi také může rodičům trvat déle než učiteli (nebo jiným zaměstnancům školy).
- Pokud je rozhovor s rodiči náročný, je vhodné se v duchu vrátit na začátek. Vzpomenout si, co bylo hlavní motivací pro rozhovor s rodiči. Bezpochyby to byl zájem učitele, aby se duševní zdraví žáka i jeho školní výkon zlepšily.
- Je dobré si také připomenout, že při rozhovoru s rodiči je potřeba se soustředit na to podstatné – tím je řešení psychických obtíží žáka. Nejlepší způsob, jak mu efektivně pomoci, je týmový přístup – učitele, ostatních zaměstnanců školy, rodičů a externích odborníků, kteří všichni společně pracují na řešení jeho obtíží. [\[3\]](#)
- Je každopádně vhodné poskytnout rodičům prostor k vyjádření a vyslechnout je bez hodnocení.
- Učitel může s rodiči také mluvit o tom, že psychické obtíže žáka ovlivňují nejen jeho studium, ale dotýkají se i ostatních žáků ve třídě. I z toho důvodu je žádoucí nastalou situaci řešit. [\[3\]](#)
- V obtížných chvílích rozhovoru s rodiči může být obzvláště nápomocný další člen školního poradenského pracoviště nebo učitel – kolega. Kolega, který je rozhovoru přítomen, učiteli může například dosvědčit, že to, co říká o obtížích žáka, odpovídá skutečnosti, a přidat i vlastní postřehy z výuky ve třídě. Kolega také může později učitele podpořit i jako svědek, který byl přítomen rozhovoru s rodiči.

- Vždy je vhodné zachovat trpělivost. První rozhovor s rodiči nemusí být z pohledu učitele úspěchem. Pokud bude žák nadále projevovat chování související s jeho psychickými obtížemi, rodiče o tom pravděpodobně později uslyší i od jiných učitelů. Když se to stane několikrát, rodiče s větší pravděpodobností uznají obavy učitelů a podniknou nějaké další kroky. Takže i když má učitel pocit, že jeho úsilí nepřináší výsledky, rozhovor s rodiči je stále tím jediným správným postupem při řešení obtíží žáka.

Příklad z praxe:

Rodiče mohou nesouhlasit s tím, co učitel říká:

„Říkáte, že moje dítě má problém?“

„To ale nemůže být pravda, my nic takového na dítěti doma nepozorujeme.“

„Možná to zveličujete, s námi se chová úplně normálně.“

Nebo mohou rodiče z žákových obtíží obviňovat učitele:

„Kdyby byla škola zajímavější a vy byste byl lepší učitel, moje dítě by se tak nechovalo!“

„Dost možná, že za to může přístup učitelů.“

Vhodná reakce ze strany učitele:

„Dělám si starost o Tomáše, už několik týdnů ve škole často mlčí, bývá duchem nepřítomný, na přímý dotaz nereaguje a drží se stranou ostatních dětí ve třídě.“

„Jsem rád, že s vámi se chová úplně normálně. Ale ve škole se už několik týdnů všech spolužáků straní. Dělám si proto o Tomáše starost.“ Pozn.: Učitel může sice mít informaci, že se žák chová určitým způsobem (projevuje se sklesle, hyperaktivně apod.) i mimo školu. Je ale vhodné v takové situaci zbytečně nediskutovat s rodičem, který sděluje učiteli odlišný názor, protože to může způsobit jen větší napětí. [3]

„Chápu, že si děláte starosti, že na jeho duševní stav by mohlo mít vliv i školní prostředí. Pokud bychom zjistili, že ho ve škole něco stresuje nebo by nám to Tomáš sdělil, budeme se snažit hledat nejvhodnější řešení.“

„Co si myslíte o možnosti odborné psychologické pomoci pro Tomáše? Přemýšleli jste někdy o takové variantě?“

Tipy pro (třídního) učitele: Jak jednat v krizové situaci, kdy žák ohrožuje sebe nebo své okolí

Jedná se o situaci, kdy je žák s psychickými obtížemi ve stavu akutní duševní krize. Například se sebepoškozuje ve škole, začne mluvit o sebevraždě anebo ztrácí kontakt s realitou, hovoří nebo jedná nesrozumitelně. [2]



- Prvořadě je dbát na vlastní bezpečnost a bezpečnost druhých, včetně samotného žáka, který krizí prochází. Je vhodné zachovat klid a jednat tak, aby nedošlo k ohrožení žáka. Na místě je například i klidný tón hlasu. Pokud jsou okolo učitele další žáci nebo pedagogičtí pracovníci, je vhodné je požádat, aby odešli.
- Pokud se učitel necítí na to s žákem jednat (například se cítí v ohrožení), je namístě odejít a ihned sehnat jinou pomoc.
- Zůstane-li učitel se žákem, je vhodné mu poskytnout dostatek prostoru a nedělat nic, kvůli čemu by se žák mohl cítit ohroženě. Učitel například nepřistupuje k žákovi zezadu bez upozornění. Vyvaruje se přímému pohledu, kterým by se žák mohl cítit ohrožen. Předem vysvětlí žákovi, co se chystá udělat. Informuje žáka průběžně o tom, co se děje.
- Učitel se ujistí, že byla zajištěna adekvátní pomoc. Pokud žák vážně ohrožuje sebe nebo ostatní, je namístě zavolat Zdravotnickou záchrannou službu (číslo 155), pokud je to třeba, i Policii ČR (číslo 158).
- O vzniklé závažné krizové situaci je nutné co nejdříve informovat rodiče žáka. [\[2\]](#)
- Řešení nestandardní nebo vypjaté situace může učitele zasáhnout více, než předpokládal, mohou se objevit i tělesné příznaky (nevolnost, třes), silné emoce nebo naopak skleslost. Je namístě zkusit si odpočinout, vyhledat radu nebo podporu odborníka.
- Pokud byla krizovou situací zasažena celá školní třída (žák se pokusil za přítomnosti spolužáků o sebevraždu nebo ji dokončil, byl ošetřován Zdravotnickou záchrannou službou atp.), je vhodné sjednat krizovou intervenci pro sebe i třídní kolektiv (školní psycholog, externí organizace apod.). V každém případě je nutné se žáky otevřeně hovořit, a to jak kvůli nim, tak kvůli spolužákovi, který se po ukončení léčby do školní třídy vrátí. [\[2\]](#)

Tipy pro (třídního) učitele: Jak jednat a mluvit se žákem po ukončení (pobytové) léčby

- Je žádoucí v rámci výuky přihlídnout k aktuálním možnostem a kapacitě žáka. Bude se zapojovat do výuky jako vždycky, nebo naopak potřebuje teď volnější režim, třeba na dobu jednoho měsíce? Časové úlevy je vhodné ohraničit.
- Učitel by měl zvážit, jestli je namístě uvažovat o plánu pedagogické podpory nebo o individuálním vzdělávacím plánu žáka (po vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně nebo ve speciálně pedagogickém centru), pokud už takovou podporu neměl priznanou dříve.

- Učitel by měl rozhodnout o zapojení metodika prevence a školního psychologa (individuální podpora žáka). Pokud žák dochází do ambulantní léčby (psychiatrie, psychologie), možná bude chtít pomoc ze strany školního psychologa využívat jen občas nebo pomoc může také odmítnout. Je vhodné každopádně ošetřit téma důvěry, ujistit žáka, že informace sdílené s učitelem nebo členem školního poradenského pracoviště nebudou bez jeho vědomí sdělovány dalším stranám.
- Učitel by si měl rozmyslet, kolik času a energie může skutečně vložit do dlouhodobější pomoci žákovi (například 20 minut týdně formou individuálního rozhovoru) a do spolupráce s rodiči (pravidelné schůzky, pravidelné předávání informací). S rodiči žáka je vhodné domluvit společná pravidla komunikace a spolupráce. Učitel může rovněž některého kolegu/kolegyni ze školního poradenského pracoviště poprosit o pomoc a spolupráci (účast na schůzce s rodiči apod.).
- Učitel by si měl ošetřit vlastní hranice. Je vhodné nepřebírat odpovědnost za žáka a jeho rodiče například tím, že bude samostatně hledat pro žáka možnosti léčby, přesvědčovat rodiče, aby zvolili určitý postup, realizovat pomoc nad rámec vlastního času a náplně práce apod. [2]
- Učitel by si měl najít čas na psychohygienu. Je vhodné zkusit si zmapovat, jaké emoce prožívá, jak se cítí. Potřebuje celou situaci s někým probrat? Je vhodné soustředit se nejen na potřeby žáka, ale také zmapovat, do jaké míry může sám učitel potřebovat kolegiální anebo jinou poradenskou podporu.

Nastavení zdravých hranic

Učitel by měl se žákem hovořit i o tom, co je vhodné sdělit vrstevníkům i dospělým ohledně jeho zdravotního stavu. Je vhodné žáka upozornit na rizika přílišné otevřenosti a sdílení detailů o své léčbě se všemi spolužáky a vrstevníky během výuky apod. (žáci, kteří se takto projevují, obvykle mají potřebu získávat tímto způsobem pozornost a zájem ostatních). Je vhodné, aby si žák sám ujasnil, co chce s druhými sdílet a do jaké míry. Učitel může se žákem o tématu zdravých hranic promluvit samostatně, anebo si k rozhovoru přizvat školního psychologa či metodika prevence.

Příklad z praxe:

Žákyně střední školy prošla hospitalizací a léčbou v dětské psychiatrické nemocnici z důvodu sebepoškozování a poruch nálad (depresivní fáze). Po ukončení léčby a návratu do školy detaily o své nemoci i léčbě sdílela bez výběru se všemi žáky školy, ukazovala jim medikamenty, předčítala z letáků o vedlejších účincích léků. Během výuky často nahlas ventilovala před učitelem a žáky své obtíže. Pozornost se snažila upoutat i extravagantním oblečením a účesem. V důsledku jejího chování se jí spolužáci začali stranit.

S žákem je také vhodné probrat, jestli chce, aby se učitel nějaký způsobem zapojil do informování třídy o jeho zdravotním stavu. Dle ústního sdělení Terezy Berkové, dětské psychologky působící v Poradně Vigvam, je vhodné v případě takové situace neopominout následující body.

- Je dobré požádat žáka během individuálního rozhovoru, aby sdělil svoji představu. Je vhodné žákovi nastítnit možné varianty: jak to bude ve škole vypadat, když spolužáci o jeho obtížích vědět nebudou, a jako to bude vypadat, když o jeho obtížích vědět budou. Je vhodné žákovi co nejvíce konkrétně popsat, jaké jsou výhody a nevýhody takových situací. Učitel může poskytnout praktický příklad: pokud žák bude někdy reagovat nestandardně, ostatní spolužáci, kteří jsou informováni o jeho stavu, to budou potom lépe chápat.
- Pokud žák souhlasí s tím, aby učitel informoval třídu, je vhodné se domluvit, kdy, kde a kolik informací učitel třídy poskytne.
- Pokud chce žák informovat spolužáky samostatně, je vhodné se opět domluvit, kdy, kde a kolik informací chce žák třídy poskytnout.
- Optimální je společné sezení se třídou, na kterém by měl participovat školní psycholog, školní metodik prevence nebo externí odborník, kde dojde k informování třídy buď učitelem, nebo samotným žákem, případně jiným způsobem (viz výše). Je vhodné žákům poskytovat základní, pravdivé informace. Při společném sezení je vhodné jim následně dát prostor, aby svoje prožívání dali najevo, například pomocí kresby, různých technik, aktivit apod. Žáci mohou tímto způsobem zpracovat některé téma z oblasti duševního zdraví. Následně může dojít ke společnému sdílení a prezentaci výtvorů v kruhu.
- Pokud žák odmítne sdělit spolužákům informace o svém zdravotním stavu, je třeba jeho rozhodnutí respektovat. Je vhodné žákovi sdělit, že pokud by své rozhodnutí někdy v budoucnu změnil, může se znovu obrátit na třídního učitele anebo na zaměstnance školního poradenského pracoviště.
- Pokud ve třídě aktuálně běží (třeba i dlouhodobě předem plánované) preventivní programy, které se týkají oblasti duševního zdraví, tzn. zároveň i aktuálních obtíží žáka (žák například aktuálně trpí poruchou příjmu potravy a program se zabývá podobným tématem), je vhodné probrat se žákem, jestli se jich chce účastnit, anebo mu nabídnout jinou alternativu. V rámci takových programů (pokud se jich žák neúčastní) by nikdy neměly být obtíže tohoto žáka zmiňovány nebo probírány.
- Je také namístě zvážit, zda jsou v tuto chvíli programy primární prevence vhodnou volbou a jestli by nebylo lepší raději ošetřit klima ve třídě vhodně zvolenou krizovou intervencí, které se dotýčný žák může, nebo nemusí přímo účastnit.

Tipy pro (třídního) učitele: Co dělat a jak jednat s rodiči, pokud žák užívá léky

Zákonní zástupci jsou povinni informovat školu o tom, jaké léky žák užívá a s jakou frekvencí (§22, 561/2004 Sb. zákona o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání). Žáka mohou během výuky postihnout vedlejší účinky léků (jako jsou bolesti břicha, změny chuti k jídlu, změny nálady, bolesti hlavy a agitovanost). Když učitel sděluje rodičům, jakých potenciálních vedlejších účinků léků si všiml, je vhodné postupovat podobně, jako kdyby s nimi probíral možné duševní obtíže a neobvyklé projevy chování u žáka. [3]

Příklad:

Učitel popisuje své pozorování:

„Matyáš byl dnes velmi ospalý.“

„Lukáš si stále stěžuje na bolesti hlavy.“

Je vhodné rodiče nechat reagovat vysvětlením. Pokud rodič neuvádí souvislost s léky, může se učitel zeptat, jestli problém může způsobovat lék, který žák užívá. Může být užitečné zapojit do takového rozhovoru školního metodika prevence nebo školního psychologa.

Některé léky mohou být pro žáky s ADHD užitečné. Ale stejně jako by učitel nikdy neměl zmiňovat konkrétní diagnózu v rozhovoru s rodiči, měl by se také zdržet navrhování konkrétní léčby nebo konkrétních léků. [3]

I když se bude učitel snažit jednat taktně a empaticky, někteří rodiče mohou nesprávně interpretovat komentáře k lékům. Mohou si myslet, že používání léků buď učitel upřednostňuje, nebo se staví proti. Je proto vhodné zdůraznit, že lékařské ošetření je odpovědností a volbou rodičů žáka. [3]

Tip na závěr:

Zaujalo vás téma duševního zdraví žáků? Další informace i metodické nástroje ke stažení najdete v textu [Proč, kdy a jak se věnovat tématu duševního zdraví ve škole?](#)

Zdroje:

[1] DIKEL, W. (2014). The Teacher's Guide to Student Mental Health (Norton Books in Education) (p. 310). W. W. Norton & Company. Kindle Edition.

[2] BACHOVÁ, M., FOJTIČEK, M., RUBRICIUS, M., VÁGNEROVÁ, T., VRBOVÁ, A. (2012). Normálně studuju. Příručka podporovaného vzdělávání pro žáky, studenty, jejich blízké a pedagogy. Vydal



Ledovec, o. s. Ledce. Text vznikl v rámci projektu „Podporované vzdělávání pro žáky s duševním onemocněním v Plzeňském kraji“ spolufinancovaného Evropským sociálním fondem a Státním rozpočtem České republiky.

[3] COOLEY, M. L. (2018). A Practical Guide to Mental Health & Learning Disorders for Every Educator: How to Recognize, Understand, and Help Challenged (and Challenging) Students Succeed (Free Spirit Professional™). Free Spirit Publishing. Kindle Edition.

48. PODCAST 16. díl: Jak děti vhodně seznámit s problematikou smrti

Jak uchopit problematiku smrti? Jak pomoci dětem, pokud taková situace nastane u nich doma nebo ve škole? Lze nějak s tímto tématem pracovat v podobě prevence a děti případně na tuto eventualitu připravit dopředu? Více o tomto tématu v podcastu s Terezou Berkovou z Poradny Vigvam.

Téma smrti ve škole

Jak uchopit problematiku smrti? Jak pomoci dětem, pokud taková situace nastane u nich doma nebo ve škole? A lze nějak s tímto tématem pracovat v podobě prevence a děti případně na tuto eventualitu připravit dopředu?



 [Přehrát video](#)

Tereza Berková z [Poradny Vigvam](#) se tématu ztráty a smrti věnuje již dlouhá léta. Na poradnu Vigvam se nejčastěji obrací rodiny a pak i jednotlivci, a to jak děti, tak dospělí, kteří potřebují pomoci v okamžiku, kdy je postihla ztráta blízkého člověka. Často se však také na poradnu obrací vzdělávací instituce, většinou v případě úmrtí ve škole nebo v rodině některého z dětí. Zde se obvykle jedná o rady, jak v takovém případě postupovat, co přesně říkat, jakým způsobem by měla proběhnout intervence ve třídě, zda jsou na místě úlevy a na jak dlouho apod. Podle Terezy Berkové taková metodika může fungovat teprve ve chvíli, kdy je ve třídě vybudovaná atmosféra bezpečí a důvěry a v první řadě otevřený vztah mezi dětmi a učitelem.

Třebaže je smrt téma, které je pro všechny zúčastněné problematické, je to přirozená součást života a děti se s ní mnohdy vyrovnávají lépe než dospělí. Mnohem víc škody napáchá, pokud dospělí budou před dětmi něco tajit, nebudou se vyjadřovat přímo a budou v dětech posilovat vědomí, že se jedná o

něco škodlivého a tabuizovaného. Téma smrti by přitom v ideálním případě mohlo (a mělo) být součástí výuky už od útlého věku. Již kolem 4. až 5. roku věku dítěte je možné v mateřské škole například při vycházce upozornit na mrtvého brouka a s dětmi promluvit o tom, co to znamená či zda se se smrtí již setkaly ve svém okolí. Do 10. až 12. roku děti přejímají vzory a postoje z rodiny, později, u dospívajících se otevírá větší prostor pro sebepojetí a otázky typu „co je po smrti“ apod. Čím méně bude téma tabuizované, tím snazší bude pro rodiče i učitele případný krizový rozhovor s dítětem ve chvíli, kdy se něco přihodí.

Téma smrti je citlivé, a i když o něm učitelé chtějí mluvit, může být někdy těžké vymyslet jak. I z tohoto důvodu Poradna Vigvam připravila tři filmy a na ně navazující metodiku, jejichž pojítkem je téma ztráty. Filmy se zabývají malými životními ztrátami, šikanou a poslední z nich smrtí. Třebaže jsou filmy určené primárně pro 1. a 2. stupeň a byly testovány v rámci pilotního promítání na žácích ze 2. ročníku, je možno je použít i u starších žáků a následná metodika může být upravena podle konkrétní potřeby a situace.

První podnětné ohlasy prokázaly, že žáci na daná témata živě reagují, mnohdy jinak, než dospělí očekávali, ale většinou lépe, už jen proto, že například u tematiky smrti nejsou ještě tolik ovlivněni nejružnějšími tabu, strachem, předsudky a nejsou tolik svázáni konvencemi.

Tereza Berková dále upřesňuje, že filmy jsou určené výhradně pro preventivní práci, nikoliv pro intervenční. Je důležité s filmy postupovat opatrně, začít od jednodušších, lehčích témat, protože v současné době je velmi snadno možné, aby ve třídě bylo dítě, které ztrátu v podobě smrti v nedávné době zažilo. Téma smrti je proto vhodné do třídy v současné společenské situaci přinášet alespoň po asi půlroce pravidelné školní docházky, protože smrt byla celospolečensky velmi aktuální pro všechny žáky. V případě, že někdo z žáků třídy zažil úmrtí v blízké rodině v nedávné době (tedy zhruba uplynulém roce), je vždy žádoucí téma s žákem a jeho rodinou dopředu probrat a dojednat s nimi, zda je možné se tomuto s třídou věnovat, nebo zda je to pro něj nepředstavitelné.

V případě další budoucí možné vlny pandemie covidu-19 je pak potřeba s tématem smrti pracovat jako s aktuálním tématem a reagovat na to, co se děje – jedná se potom o intervenční, nikoliv preventivní práci.

Tip:

Níže najdete odkaz metodiky pro pedagogy, školní psychology, školní metodiky prevence či jiné další odborníky pracující se skupinou dětí v rámci primární prevence ve škole. V metodikách zájemci také najdou odkazy na již zmiňované filmy. Všechny nástroje vytvořili pracovníci Poradny Vigvam, z.ú., ve spolupráci s Nadací Sirius:

[Metodiky pro práci s tématy ztráty a smrti ve třídě](#)

Máte zájem projít školením, jak ve výuce pracovat s jednotlivými metodikami? Využít můžete webinář, který ke třem metodikám Poradna Vigvam nabízí: [Webinář preventivní práce s tématem smrti a ztráty ve třídě](#)

Tip na materiály z jiných organizací:

Tištěná metodika pro učitele 1. stupně ZŠ:



EXNEROVÁ, M. a kol. (2015). **Kočí záhrada: rozvoj sociálnych dovedností detí v rámci prevencie rizikového chovania: metodika pre učiteľa**. Praha: Klinika adiktologie 1. lékařské fakulty Univerzity Karlovy v Praze a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze v NLN s.r.o., Nakladatelství Lidové noviny.

Kapitola 4 metodiky Kočí záhrada sa zaoberá tematikou smrti:

- Co je to smrt a ztráta;
- jak ztrátu blízkého člověka prožíváme;
- co znamená koloběh života.

Intervence ze strany učitelů

Vyrovňování se se ztrátou blízkého člověka probíhá u dětí velmi různorodě. Děti navíc procházejí vlastním vývojem a v rámci něj se vyrovnávají se smrtí blízké osoby pokaždé znovu. Velkou roli hraje také to, v jakém vztahu byl zemřelý k dítěti. Pokud u některého z dětí dojde ke ztrátě blízké osoby, je na učiteli, aby navodil pocity bezpečí a důvěry, které jsou nezbytné k rozhovoru s dítětem. Pokud se na to učitel necítí sám, vždy je dobré přizvat školního psychologa, školního metodika prevence apod. Každopádně je nutné se s dítětem domluvit na konkrétním postupu. Zeptat se ho, jak a zda by si přálo o své situaci mluvit, kdo to jeho spolužákům sdělí, co přesně by se jim mělo říct. Rozhodně se vyplatí mluvit přímo a používat odpovídající terminologii (smrt, zemřel), nikoliv skutečnost obcházet pomocí nejrůznějších eufemismů a podobně. Také by si měl učitel stanovit, jak bude přistupovat k dítěti (po jakou dobu ho bude nějakým způsobem chránit, tolerovat jisté úlevy apod.). Ani to by se však nemělo přehánět.

Tip:

Jak pomoci dětem, které se setkaly se ztrátou? Jak správně odpovídat na zvědavé otázky, které pro pedagogy mohou být nepříjemné? Jak komunikovat se žákem, který prochází truchlením a také jak takovou situaci citlivě sdělit celému kolektivu?

Poradna Vigvam nabízí třídní kurz: [Děti a ztráta pro pedagogy](#)

Chyby ze strany učitelů a dospělých obecně

Nikdy nelze říct, kdo se se smrtí blízké osoby vyrovnává lépe, zda dospělí, nebo děti. Jednou z klasických chyb je snaha zcela vytěsnit tematiku smrti z každodenního života. Problematický je také zažitý názor, že děti do věku osmi let smrt nevnímají. Malé děti ji sice neprožívají tak racionálně jako my dospělí, ale pociťově ano a ztrátu blízké osoby vnímají například už roční batolata. Práce

s dětmi, které prožívají smrt blízké osoby, je pak vždy individuální a záleží na mnoha proměnných a zralosti každého dítěte. Prevence je v tomto případě vždy dobrou investicí. Třebaže nejsou výsledky prevence na první pohled vidět, její plody se bohatě zúročí v budoucnu.

Tip!

Jak vylepšit komunikaci a klima ve třídě?

Existují nejrůznější osvědčené metody. Tereza Berková má dobrou zkušenost s krátkými zastaveními a popovídáním si s dětmi: v pondělí ráno o tom, jak se měly o víkendu, co pěkného nebo naopak nepěkného se mezitím událo, v pátek po vyučování je pak přínosné zhodnotit uplynulý týden. Podobné třídnické momenty mohou probíhat nejrůznější formou, inspiraci lze nalézt například v článcích na stránkách Zapojmevšechny.cz [K čemu je dobrý ranní kruh](#), [Jak rozvíjet dobré vztahy ve třídě](#): 2 metody a [Kruh přátel jako podpora inkluze ve školách](#). O tom, jak funguje tzv. komunitní kruh, viz [Komunitní kruh a škola](#), [Moderní vyučovací metody – komunitní kruh](#) nebo článek [Komunitní kruh](#) Národního pedagogického institutu.

Mgr. Tereza Berková



Dětská a rodinná terapeutka v Poradně Vigvam. Zároveň působí na pozici školního poradenského pracovníka na Základní škole a gymnázium Square, s.r.o. Vystudovala Pedagogickou fakultu Univerzity Hradec Králové, obor učitelství pro druhý stupeň základních škol. Vždy chtěla pracovat s dětmi, proto uvažovala o dráze učitelky, pak však zjistila, že ji více naplňuje, když může s dětmi otevřeně komunikovat a pomáhat jim s tím, co je tíží. Dlouhá léta pracovala jako lektorka programů primární prevence rizikového chování s třídními kolektivy, kde si společně povídali o věcech, které jsou pro ně důležité, a hledali cestu a řešení v případě problémů. Aby mohla pomáhat dětem účinněji, bylo potřeba lépe pochopit i svět dospělých, proto absolvovala výcvik v integrativní rodinné terapii Petra Boše, Anima, z. ú., který ji připravil na práci s celým rodinným systémem. Následně navázala postgraduálním výcvikem v terapii dětí a dospívajících v Institutu pro výcvik v Gestalt terapii.

Email: Tereza.berkova@poradna-vigvam.cz

Telefon do Poradny Vigvam: 606 020 302

[Poradna Vigvam](#)

Smrt blízkého člověka dokáže otrástit i těmi nejotrlejšími jedinci. Na pozůstalé pak čeká těžký úkol pokusit se narušenou realitu opět poskládat do funkčního celku. Právě zde pomáhá Poradna Vigvam: jednotlivcům s opětovným hledáním jistot ve světě, školám s preventivními programy i případnou intervencí, odborníkům s metodikou.

Kontakt: <https://poradna-vigvam.cz/>

Doporučená literatura:

Mannix, K. (2019). *Máme konec na paměti*. Praha: Cesta domů.

Špinková, M. (2021). *Anna a Anička*. Praha: Cesta domů.

The Dougy Center for Grieving Children (2017). *35 způsobů, jak pomoci truchlícímu dítěti*. Praha: Cesta domů.

Letáky a brožury organizace Cesta domů: „Děti truchlí jinak“, „Mýty a otázky kolem umírání“, „Mohu říct pravdu“, „Komplikované truchlení“, „Jak být nablízku“ aj. Další materiály, kontakty a informace na www.cestadomu.cz