

**UNIVERZITA KARLOVA
FILOZOFICKÁ FAKULTA**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2019

Bc. Kateřina Plávková

UNIVERZITA KARLOVA
FILOZOFICKÁ FAKULTA

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Bc. Kateřina Plávková

Supervize jako nástroj profesního rozvoje učitele

Supervision as teacher's professional development tool

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu, a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, 12. července

PODĚKOVÁNÍ

Na tomto místě bych ráda poděkovala všem, kteří mají zásluhu na vzniku této práce. V první radě děkuji vedoucí mé diplomové práce doc. PhDr. Jitce Lorenzové, Ph.D. za její milé, trpělivé vedení, cenné rady a čas, který mi věnovala. Dále děkuji respondentům, kteří mi ochotně poskytli cenné vhledy do své zkušenosti se supervizí učitelů a umožnili tak rozšířit poznání v této oblasti. A v neposlední řadě děkuji své rodině a přátelům za přijetí, podporu a (těžce zkoušenou) trpělivost.

Abstrakt

Diplomová práce se věnuje supervizi učitelů jako nástroji jejich profesního rozvoje. Tato oblast není dosud předmětem mnoha výzkumů a zdaleka o ní nelze v našem kontextu hovořit jako o „teoreticky pokryté“. Stejně tak můžeme hovořit o „nepokrytí“ českých škol supervizí, což je zde vnímáno jako stav hodný změny. Obecným cílem práce je podat komplexní pohled na tuto problematiku a vymezit místo supervize v profesním rozvoji učitelů. Teoretická část shrnuje dostupné informace o tomto tématu v našem kontextu a propojuje tyto poměrně skromné informace s relevantní teorií z oblasti učitelské profese a oblasti supervize. Úvodní kapitola je věnována shrnutí dosavadních výzkumů v této oblasti. V reakci na uvedené výzkumy se následující kapitola věnuje podrobnějšímu popisu profese učitele – jeho roli v kontextu dnešní společnosti a zejména popsání nároků a rizik této profese, která odpovídá nárokům profesí pomáhajících. Následně jsou vymezeny kompetence, kterých je potřeba k profesionálnímu zvládnutí uvedených úloh, nároků a rizik, přičemž je kladen důraz na potřebu učitele jako reflektivního praktika a též osobnostně a sociálně zralého člověka. Poslední kapitola týkající se profese učitele přináší přehled požadavků na kvalitu profesního rozvoje v kontextu uvedených specifik učitelské profese a též kritický pohled na současný vývoj v této oblasti. Poslední kapitola teoretické části je věnována samotnému tématu supervize a jeho propojení s informacemi z dosavadních výzkumů v oblasti supervize učitelů. V závěrečné podkapitole bude čtenář seznámen s dostupnými informacemi k tématu supervize učitelů v České republice. V empirické části práce je představen kvalitativní výzkum na téma supervize jako nástroj profesního rozvoje učitelů. Cílem výzkumu je přidat pohled na supervizi ze strany učitelů, kteří mají delší zkušenost s touto formou podpory a doplnit pohled supervizorů, kteří dosud v rámci žádného výzkumu na toto téma nebyli dotazováni. Na komplexnosti tomuto obrazu dodávají pohledy několika zástupců vedení škol. Hlavní výzkumnou otázkou je, zda lze z pohledu zmíněných zaangażovaných skupin pojmout supervizi jako nástroj profesního rozvoje učitelů a pokud ano, jakým způsobem mu přispívá. Dále se výzkum též zaměřuje na ovlivňující faktory přínosu a srovnání pohledu jednotlivých skupin respondentů.

Abstract

The diploma thesis deals with the topic of teachers supervision as a tool for their professional development. This area is not yet the subject of much research and is far from being theoretically covered in our context. Likewise, we can talk about “not covering” Czech schools with supervision, which is seen here as worthy of change. The general aim of this work is to give a comprehensive view of this issue and to define the place of supervision in the professional development of teachers. The theoretical part summarizes available information on this topic in our context and links these rather modest information with the relevant theory of the teaching profession and supervision. The introductory chapter is devoted to a summary of existing research in this area. In response to the above research, the following chapter is devoted to a more detailed description of the teacher's profession – its role in the context of today's society and, in particular, to describe the demands and risks of this profession, which corresponds to the needs of helping professions. Subsequently, the competencies that are needed for professional management of the mentioned tasks, demands and risks are defined, while the emphasis is on the need of the teacher as a reflective practitioner and also on the personality and socially mature person. The last chapter concerning the profession of teacher brings an overview of the requirements for the quality of professional development in the context of the specifics of the teaching profession and also a critical view of the current developments in this area. The last chapter of the theoretical part is devoted to the topic of supervision, first of all in defining the key concepts and trying to link them with information from existing research in the area of teacher supervision. In the final sub-chapter, the reader will be acquainted with available information on the topic of teacher supervision in the Czech Republic. The empirical part of the thesis presents qualitative research on the topic of supervision as a tool for professional development of teachers. The aim of the research is to add a view on supervision by teachers who have a longer experience with this form of support and supplement the view of supervisors who have not yet been interviewed for any research on this subject. The complexity of this image is provided by the views of several school leaders. The main research question is whether supervision can be seen as a tool for professional development of teachers from the perspective of the involved groups, and if so, how it contributes to it. Furthermore, the research also focuses on factors influencing the benefit of supervision and comparison of the views of individual groups of respondents.

Klíčová slova

supervize učitelů, profesní rozvoj učitele, rizika a nároky učitelské profese, učitel jako reflektivní praktik, osobnostní a sociální kompetence učitele

Keywords

teacher supervision, professional development of teachers, demands and risks of the teaching profession, teacher as a reflective practitioner, personal and social competence of teachers

Obsah

Úvod	10
TEORETICKÁ ČÁST	12
1. Výzkum v oblasti supervize učitelů.....	12
1.1 Kvantitativní výzkumy v oblasti supervize učitelů v České republice.....	13
1.2 Kvalitativní výzkumy v oblasti supervize učitelů v České republice.....	17
1.3 Shrnutí a nastínění reakce na uvedené výzkumy	21
2. Profese učitele.....	24
2.1 Vymezení profese učitele v kontextu dnešní společnosti.....	24
2.2 Nároky a rizika učitelské profese	27
2.2.1 Učitel jako pomáhající profesionál.....	27
2.2.1.1 Pomáhající profese: jejich specifika a úskalí.....	28
2.2.1.2 Učitel v situacích pomáhání	30
2.2.2 Učitel v situaci inkluzivního vzdělávání	34
2.2.4 Učitel a syndrom vyhoření	37
2.3 Profesní kompetence učitele	41
2.3.1 Pojem kompetence učitele	42
2.3.2 Komplexní modely kompetencí učitele	45
2.3.3 Reflexivní kompetence učitele	50
2.4 Profesní rozvoj učitele	54
2.4.1 Pojem a pojetí profesního rozvoje učitele	54
2.4.2 Profesní rozvoj učitelů v České republice	58
2.5 Shrnutí	65
3. Supervize jako nástroj profesního rozvoje učitele.....	68
3.1 Vymezení základních pojmů a definice supervize	69
3.1.1 Dialog a reflexe	69
3.1.2 Učení v supervizi	72
3.1.3 Vztah a kontrakt.....	74
3.1.4 Proces supervize	78

3.1.5 Faktor času v supervizi	79
3.1.6 Definice supervize	80
3.2 Aspekty, druhy a formy supervize	81
3.2.1 Hlavní aspekty supervize	82
3.2.2 Druhy supervize dle účelů	84
3.2.3 Formy supervize	86
3.3 Supervizor	87
3.4 Supervize učitelů v České republice	89
3.4.1 Historie a současný stav	90
3.4.2 Pohled autorů na současnou situaci profese učitele a potřebu supervize	92
3.4.3 Přínos supervize pro učitele z pohledu autorů	94
3.5 Shrnutí	95
EMPIRICKÁ ČÁST	96
1. Cíle výzkumu a výzkumné otázky	96
2. Metodologie výzkumu	97
2.1 Charakteristika výzkumného vzorku a vstupu do terénu	98
2.2 Etické otázky výzkumu	102
2.3 Metoda a technika sběru dat	102
2.4 Způsoby zpracování a analýzy dat	104
2.5 Systém uspořádání výsledků výzkumu	105
3. Výsledky výzkumu	105
3.1 Supervize jako nástroj profesního rozvoje z pohledu týmu učitelek ZŠ	105
3.2 Supervize jako nástroj profesního rozvoje učitelů z pohledu vedení škol	119
3.3 Supervize jako nástroj profesního rozvoje učitelů z pohledu supervizorů	130
3.4 Zodpovězení výzkumných otázek	143
4. Diskuse	150
Závěr	154
Seznam literatury	155
Přílohy	160

Úvod

Úkolem úvodu diplomové práce je vtáhnout případné čtenáře do tématu, kterým se zabývá, vysvětlit, proč by měli ve čtení pokračovat a co jim věnování jejich drahocenného času může přinést. Ochetni trávit čas čtením této práce mohou být ti čtenáři, kteří se zajímají o problematiku profesního rozvoje učitelů, vidí v něm podstatnou podmínku potřebných změn v českém školství, a případně jej mohou z jakékoli pozice ovlivňovat. Text může přinést hlubší vhled do jedné z cest profesního rozvoje učitelů, která reprezentuje z pohledu relevantní teorie v současnosti potřebné prvky, jejichž nedostatkem jeho aktuální podoba trpí. Smyslem této práce je přispět komplexním pohledem na problematiku supervize učitelů, která je doposud na okraji zájmu významnějších počínů v pedagogickém výzkumu a v realitě českých škola je stále považována za nadstandard, který překrývají jiné priority. Práce se snaží od nejobecnějšího po nekonkrétnější poukázat na opodstatněnost věnování větší pozornosti tomuto fenoménu a také idejím profesního rozvoje učitelů, jež supervize reprezentuje. Těmito idejemi je učitel jako reflektivní praktik uvědomující si plně všechny souvislosti, význam a smysl svého působení ve směru k žákům, potažmo celé společnosti. Aby bylo možné uvažovat o rozšíření tohoto nástroje, je třeba též poukázat na některé bariéry, které jejímu plošnějšímu rozšíření a přehodnocování priorit profesního rozvoje brání.

O supervizi toho již bylo napsáno mnoho v oblasti tzv. pomáhajících profesí, které jsou charakteristické určitými nároky a riziky pro profesionály, kteří v nich působí. Je zde všeobecně přijímaným předpokladem, že by pomáhající profesionál využívající jako svůj hlavní pracovní nástroj lidský vztah, potažmo svou osobnost, měl věnovat tomuto nástroji adekvátní péči. V tomto smyslu se práce snaží poukázat na shodné rysy učitelské profese a pomáhajících profesí, které překonávají její tradiční pojetí učitele jako „odborníka na předávání poznatků“, jež je stále mnohými učiteli přijímáno, neboť jsou k němu v rámci své přípravy vedeni. Zároveň je zde poukázáno na faktory, které v současnosti dělají z učitelské profese povolání vysoce náročné, vyžadující poskytování adekvátní podpory, která by usnadnila učitelům tyto nároky zvládat. V těchto směrech je zde také kriticky nahlíženo na přípravné vzdělávání, které je z pohledu této práce též neodpovídající současné situaci a zároveň má moc předpovídat přístup učitelů k jejich profesnímu rozvoji v průběhu celého jejich profesního působení.

Součástí teoretické části je též kapitola shrnující výsledky dosavadních výzkumů, které v našem kontextu představují z naprosté většiny bakalářské a diplomové práce. Tyto

výzkumy, které čtenáře uvedou do tématu supervize učitelů, následují ihned po tomto úvodu a ve shrnutí kapitoly je konkretizováno, jakým způsobem na ně práce reaguje a zejména, jak na ně reaguje vlastní kvalitativní výzkum provedený v jejím rámci. Cílem výzkumu je přinést bližší pohled na žitou zkušenost se supervizí ze strany učitelů, zástupců vedení škol a supervizorů.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Výzkum v oblasti supervize učitelů

Cílem této kapitoly je stručně seznámit čtenáře se stavem výzkumu v oblasti supervize učitelů. Vzhledem k „džungli pojetí“ supervize učitelů napříč státy i v jejich rámci, jsou zde uvedeny pouze výzkumy zaměřené stejně jako výzkum, jenž je součástí této diplomové práce, na pojetí supervize vycházející z pomáhajících profesí. Jsou vynechány takové výzkumy, které chápou supervizi primárně jako metodickou podporu učitelům či jako interní nástroj řízení ze strany vedení, což se týká zejména kontextu Spojených států. V zahraničním kontextu je našemu pojetí a situaci v supervizi učitelů velmi blízký kontext německý a rakouský, kde je supervize nabízena, stejně jako v České republice nesystémově, ze strany externích, národním institutem supervize akreditovaných supervizorů, kteří se ve své práci nesoustředí pouze na profesi učitele, ale působí zároveň v dalších sférách pomáhajících profesí. Stejně jako zde se některé zdroje zmiňují o nedostatečném povědomí a rozšíření supervize na školách.¹ Z důvodu jazykové nevybavenosti autorky zůstává podrobnější probádání německé a rakouské oblasti k dispozici dalším výzkumníkům. Alespoň ze základních informací se lze domnívat, že takové bádání by bylo pro náš kontext inspirativní, neboť tradice supervize ve školách je v těchto zemích o něco delší.

Výzkum v oblasti supervize učitelů v České republice reprezentuje přibližně² sedm akademických prací, bakalářských a diplomových, přičemž zastoupení je tři kvantitativní a čtyři kvalitativní. Kvalita výzkumu může být z tohoto důvodu ovlivněna přirozenou nezkušeností studentů v této oblasti. Výjimkou je jeden dlouhodobý výzkum (Potměšilová, 2014), který je však zaměřen obecně na pedagogické pracovníky, což znamená, že mezi respondenty jsou mimo učitele také asistenti, pedagogové volného času, speciální pedagogové či vedoucí pracovníci. Z tohoto důvodu zde není výzkum blíže uveden.

Limitem kvantitativních výzkumů akademických prací, jak uvádějí samotné autorky, jsou nedostatečně reprezentativní vzorky a jejich zaměření na určitou omezenou

¹ Tento závěr vyplývá pouze z vlastní rešerše internetových stránek institucí a samotných supervizorů, neboť stejně jako u nás pravděpodobně neexistují žádné souhrnné informace o poskytování a využívání tohoto nástroje ve školství.

² Uvedené číslo prací, které se autorce této práce povedlo dohledat a byly dostupné. Autorka si je vědoma, že se reálný počet může lišit.

lokalitu, konkrétně na Zlínský kraj, Jihomoravský kraj a hlavní město Praha. Plošné šetření, které by nám přineslo bližší informace o využívání či vnímání supervize českými učiteli, zatím neexistuje. Ačkoli nejsou výsledky těchto výzkumů zobecnitelné, jako určitá sonda poukazující na některé dílčí aspekty problematiky supervize učitelů studentská kvantitativní šetření sloužit mohou. Stejně tak výzkumy kvalitativní, které poskytují bližší náhled na supervizi alespoň několika desítek učitelů. Zde je třeba uvést jeden z limitů některých kvalitativních šetření v této oblasti. Ačkoli některé z nich nabízejí na kvalitativní design působivé výzkumné vzorky, bývá k těmto datům přistupováno z hlediska kvalitativního výzkumu nestandardně. U několika výzkumů téměř nedochází k interpretaci dat, ale pouze k rozdělení na kategorie s následným „přiložením“ prepisu rozhovoru s příslušným tématem, a to bez dalších komentářů a závěrů. Zajímavé informace, na něž jsou některé výzkumy bohaté, zůstávají pak nedostatečně vytěženy a výzkumy tak slouží jako náhled do výčtu toho, co učitelé řekli.³

V následujících podkapitolách jsou uvedeny stručné závěry zmíněných výzkumů. Vzhledem k zaměření jednotlivých výzkumů, která nejsou zcela totožná, a odlišným kontextům, ve kterých probíhaly, je nutné věnovat prostor i jejich stručnému představení. Z těchto důvodů je také každý uveden zvlášť, nikoli jako souhrnný výčet obecných závěrů všech výzkumů. Vždy je uveden cíl výzkumu, charakteristika výzkumného vzorku a další okolnosti důležité pro jeho správné chápání.

1.1 Kvantitativní výzkumy v oblasti supervize učitelů v České republice

Marášková (2009) provedla v rámci diplomové práce kvantitativní šetření, jehož cílem bylo *zmapovat zkušenosti základních škol ve Zlínském kraji s dalším vzděláváním pedagogických pracovníků z pohledu ředitelů a pedagogů těchto škol a jejich zájem a představy o supervizi jako jedné z forem dalšího vzdělávání*. Presentována je zde pouze část výzkumu zaměřená na pedagogy. Výzkumný vzorek představovalo 321 pedagogů ze 48 základních škol.

Autorka došla ke zjištění, že dalšího vzdělávání se účastní 95 % dotazovaných pedagogů, přičemž nejvyšší četnost účasti na DVU se pohybovala u možnosti 1 - 2krát ročně, což může vypovídat buď o absenci kontinuálních forem vzdělávání či o úzkém

³ O těchto chybách v kvalitativním výzkumu hovoří například Švaříček a Šed'ová (2014, s. 35). Ti se domnívají, že „hlavní role vědce je právě v systematické analýze a interpretaci dat.“

pojetí DVU ze strany respondentů. Z preferovaných forem DVU byl v 77 % zmíněn seminář. Druhou nejčastěji volenou formou (57 %) byla přednáška. Mezi dalšími preferovanými formami byl zvolen výcvik (15 %) a konference (3 %). Zbylí učitelé zvolili možnost všech uvedených typů DVU.

Co se supervize týče, přímou zkušenost s ní uvedlo pouze 16 % učitelů. Pouze teoretickou zkušenost uvedlo 6 %. Tři čtvrtiny respondentů nemělo žádnou zkušenost se supervizí. Po krátkém vysvětlení toho, co znamená supervize, uvedlo 64 % učitelů, že by mělo zájem o takovou formu DVU, 18 % zvažovalo a 13 % odpovědělo záporně. Většina učitelů by preferovala supervizi 1 - 3krát ročně či podle potřeby, což jak uvádí Marášková, není zcela v souladu s povahou supervize, která je při každodenním kontaktu s klienty doporučována pro svou preventivní funkci a také je nástrojem kontinuálního profesního rozvoje. Jak zdůrazňuje autorka, řešení problémů bývá náročnější než předcházení jejich vzniku. Z tohoto pohledu můžeme hovořit o nedostatečné informovanosti učitelů ohledně smyslu supervize.

V očekáváních od supervize byly mezi nejčastějšími následující odpovědi: zlepšení vztahů a komunikace s žáky, kolegy a rodiči (34); zvýšení motivace k práci a povzbuzení (32); hledání řešení konkrétní situace (28), nové metody a inspirace (27). Přibližně uprostřed se nacházela následující očekávání: zkvalitnění práce (22); práce s žáky se specifickými potřebami, integrovanými a problémovým žáky (19); zlepšování dovedností, kompetencí (17); psychohygiena (12); pochopení potřeb žáků, přístup pedagoga (10); budování lepší atmosféry a klimatu (9); sebereflexe (9); nadhled, náhled, odstup (8). Mezi odpověďmi s nejmenší četností byla následující očekávání: lepší fungování školy jako organizace (0); výměna zkušeností (0); posílení sebevědomí (1); efektivnější výuka (2); kontrola práce (2); sebepoznání, sebeovládání (3); zpětná vazba (3); podpora a vzdělávání (4); prevence vyhoření (6). Autorka hodnotí pozitivně širokou škálu očekávaného přínosu v oblasti věnované osobnostnímu rozvoji učitelů (celkem 52) – podle autorky jej lze považovat za primární přínos supervize.

Marášková na základě výsledků výzkumu doporučuje rozšiřovat pohled učitelů a ředitelů na možnosti DVU a také seznámit školy podrobněji s realizací supervize. Výzkum lze považovat za zajímavý z hlediska uvedených očekávání od supervize, která mohou v určité míře odrážet, co by učitelé pro svůj profesní rozvoj potřebovali – zvýšení motivace a povzbuzení. Uvedená očekávání odráží také větší poptávku po řešeních problémů a také potřebu metodické podpory.

Další kvantitativní výzkum byl proveden Panovcovou (2017), která si v rámci své diplomové práce vytyčila za cíl *zjistit, jak je pojem supervize ukotven v povědomí pedagogů a ředitelů základních škol a zda ji využívají*. Opět je zde zmíněna pouze část věnovaná učitelům. Výzkumným vzorkem bylo 47 učitelů pražských státních základních škol.

Výzkumu ukázal, že o supervizi bylo informováno 47 % učitelů a 53 % nikoli. Dále, že osobní zkušenost se supervizí má 36 % ze všech zúčastněných respondentů. Autorka se domnívá, že malá zkušenost učitelů se supervizí je pravděpodobně zapříčiněna využíváním jiných podpůrných a vzdělávacích programů, které mohou být pro školu méně nákladné, více potřebné či může mít škola k supervizi negativní postoj apod.

Jako důvod využití supervize respondenti uváděli nejvíce profesní růst, zlepšení vztahů na pracovišti, prevence rizikového chování u dětí a položku „jiné“, kde uváděli například: klima školy a kvalitu výuky v rámci pětiletého projektu na škole, povinné zařazení do agendy pedagogů ze strany vedení. 71 % pedagogů se očekávání splnila a 76 % by podpořilo její využití v budoucnosti. Nejčastěji využívanou formou byla týmová supervize (11), dále skupinová (6), tvořená učiteli z jiných škol. Nejméně pak byly zastoupeny individuální supervize (4) a supervize celé organizace (4).

Autorka výzkum uzavírá tím, že informovanost je větší než v dřívějších letech, nicméně její využití je stále nedostatečné. Dalším závěrem výzkumu je, že učitelé, kteří mají osobní zkušenost se supervizí, mají dále zájem této podpory využívat. V závěrečném doporučení pro praxi Panovcová zmiňuje potřebu zvyšování informovanosti ohledně supervize, pořádání ukázkových seminářů a následně zajištění povinné účasti. Doporučuje také začlenit supervizi, či aspoň informace o této možnosti, již do přípravného vzdělávání učitelů na vysokých školách. Poměrně diskutabilním závěrem je požadavek povinnosti supervize, neboť převažují odborné názory o podmínce dobrovolnosti.

Bartoňková (2017) se ve výzkumném šetření k diplomové práci zaměřila na *míru syndromu vyhoření u učitelů na základních školách v Jihomoravském kraji a zároveň zkoumá možnosti supervize těchto učitelů a popisuje jejich postoj k supervizi*. Výzkumný vzorek tvoří 98 učitelů.

Z části výzkumu zaměřeného na riziko syndromu vyhoření vyplývá, že 99 % dotazovaných učitelů vnímá svou profesi jako psychicky náročnou a 95 % ji považuje za rizikovou z hlediska syndromu vyhoření. Stejně procento (95) se přiklání k důležitosti

neustálého vzdělávání. Méně respondentů (73 %) je pak spokojeno s možnostmi svého profesního rozvoje. Z možností profesního rozvoje, které měli učitelé v dotazníku na výběr, nejvíce z nich (98 %) uvedlo konzultaci s kolegy v rámci vlastní školy, dále konzultaci s vedením školy (87 %), hospitace s následným rozhovorem (72 %), workshopy, konference, tematicky zaměřená setkání (73 %), evaluaci a autoevaluaci (71 %) a nejmenší procento (27 %) volilo supervizní setkání.

Při zjišťování obeznámenosti s pojmem supervize bylo zjištěno, že 51 % tento pojem zná, 39 % jej zná, ale není si zcela jisto významem a 10 % jej nezná vůbec. Co se účasti dotazovaných učitelů týče, pravidelně se supervizních setkání účastnilo 10 % z nich. Jednou či nahodile se supervize zúčastnilo 24 % respondentů. Bez zkušenosti s touto formou profesního rozvoje je 66 % dotazovaných učitelů. Nejvíce učitelů tuto zkušenost hodnotilo jako spíše pozitivní (53 %), z toho 6 z pravidelných účastníků a 12 z nahodilých či s jednorázovou zkušeností. Velice pozitivně ji hodnotilo 24 %, z toho 2 pravidelní účastníci a 6 nahodilých a s jednorázovou zkušeností. Ve spíše negativním smyslu se vyjádřilo 15 % respondentů, z toho 2 jsou pravidelnými účastníky a 3 nahodilými či s jednorázovou zkušeností.

Co se týče zájmu o supervizi, projevila jej přibližně polovina dotazovaných. Jistých si nebylo 37 % dotazovaných. Nejistí si byli učitelé také ohledně preventivního působení supervize proti syndromu vyhoření (54 %). Spíše na stranu souhlasu se přiklánělo 26 % dotazovaných a 20 % spíše k nesouhlasu. Počet rozhodných odpovědí, jasné ano a jasné ne, byl velmi nízký (4 % pro a 1 % proti). Naprosto jasně se učitelé vyjádřili pro dobrovolnost supervize (94 %).

Učitelé se v rámci dotazníkového šetření vyjadřovali také k důvodům nerozšíření supervize ve školách. Nejvíce zastoupena byla příčina malé informovanosti o supervizi (43 %). Druhými nejčastějšími příčinami (30 %), které učitelé vnímají, jsou praktické překážky, jako například financování, složité zastupování, dostupnost apod. Až na třetím místě byl důvod nezájmu učitelů (16 %) a na dalším neopodstatněnost supervize (4 %).

48 % respondentů odpovědělo, že nemá žádné obavy ze supervize. Mezi důvody k obavám zmiňovali dotazovaní učitelé nejvíce strach z porušení mlčenlivosti (17 %) a kontrolu ze strany vedení (11 %). 8 % si bylo nejistých a stejné procento se obávalo kritiky ze strany kolegů či supervizora. V kategorii odpovědí „jiné“ se objevila následující témata: odmítání jakékoliv kontroly v takovém věku a odmítání změny, „klasická tréma“, papírování navíc, brání času na přípravu výuky, obava

z nesympatičnosti a nekompetence supervizora a obava z toho, že supervizor bude někdo jako inspektor či vyučující na fakultě, který bude odtržen od praxe, tudíž jeho rady budou bezcenné a nerealizovatelné.

Z volných odpovědí (6), které byly spíše negativně laděné, byla znát až hostilita vůči zavedení supervize do škol. Její význam byl devalvován a do popředí bylo jako řešení současné situace stavěno zvýšení platů, prestiže a zrušení pracovních pozic, jako je psycholog a speciální pedagog, dokonce návrat před rok 1990. Supervize byla označena také za prostředek obohacení „nějakého studentika“. Výrazný byl též názor, že učitel by měl hlavně dobře učit.

Autorka uzavírá výzkum konstatováním, že supervize stále budí mnoho rozdílných emocí a její rozšíření je stále relativně nízké. Supervizi nepovažuje za spásu, ale pouze za jednu z možných cest, například v prevenci syndromu vyhoření.

1.2 Kvalitativní výzkumy v oblasti supervize učitelů v České republice

Petýrková (2009) v rámci diplomové práce provedla kvalitativní analýzu interview se začínajícími učiteli z různých základních a středních škol. Hlavním *cílem analýzy bylo zjistit, jaká je informovanost, zájem a postoje těchto učitelů k supervizním formám práce*. Výzkumný vzorek tvořilo patnáct začínajících učitelů základních a středních, přičemž „začínajícího učitele“ autorka definuje jako působícího v praxi od jednoho roku do pěti let. Věkový rozsah respondentů byl 25-30 let. Interview byla provedena přes internet takzvanými instant messengers.

Autorka se nejdříve v interview zajímala o následující oblasti: problémy v pedagogické praxi a metody jejich řešení, zájem o profesní rozvoj a ověřování kvality vlastní práce. Jako největší problém vnímali respondenti nekázeň, nedostatek respektu, nízkou motivaci, rozdílnou úroveň žáků a s tím spojenou náročnou přípravu, neshody s vedením a samostatným okruhem bylo rizikové chování žáků (šikana, drogy, útěky z domova). Tyto problémy buď řeší zcela sami, nebo se nejčastěji radí se zkušeným kolegou, který je jim sympatický, případně s blízkými. Až na dva respondenty vnímali profesní rozvoj jako důležitý, ale uváděli různé překážky, zejména finance, časoprostorové zajištění či přístup vedení. Jako příklady svého profesního rozvoje uváděli zejména přípravu na vyučování, doplňování poznatků, konverzace v cizím jazyce, kurzy a semináře. K hodnocení vlastní práce považuje většina za dostačující výsledky svých

žáků. Čtyři respondenti využívají k hodnocení své práce dotazníků kvality pro žáky. Pouze jeden z respondentů poptával více zpětné vazby od kolegů a vedení.

V části věnované supervizi se autorka zaměřovala na informovanost o pojmu. Pro více jak polovinu byla supervize naprosto neznámým pojmem. Pro necelou polovinu byla supervize pojmem, který už slyšeli, ale jejich definice byly nejasné, případně se snažili odvodit význam z názvu, přičemž docházeli k nesprávnému výkladu, tedy kontrola, dohled apod. Jedna učitelka byla schopna správné definice, kterou znala z odborné literatury. Pouze jeden učitel měl pozitivní jednorázovou zkušenost. Druhý učitel zmiňoval zprostředkovanou negativní zkušenost, přičemž důvodem byla odtrženost supervizora od reality praxe. Autorka v této části dochází k potvrzení dosud prezentovaného názoru, že supervize není mezi učiteli příliš známým a pochopeným pojmem a osobní zkušenost je ještě nižší.

Zajímavé zjištění se týká požadavků učitelů na supervizora. Patrný byl v odpovědích respondentů požadavek na zkušenost z učitelské praxe, nejlépe ze stejného předmětu. Výrazný byl také předpoklad, že supervizor je někdo, kdo je odtržený od reality a zná pouze teorii. Negativní postoj někteří zaujímal k odborníkům z oblasti psychologie. Znát byl zájem respondentů spíše o metodické vedení, tedy směr týkající se výuky. Z těchto postojů učitelů lze usuzovat na opomíjení osobnostně rozvojového přínosu supervize a profesního rozvoje obecně. Menší část učitelů naopak potřebu psychologického vzdělání u supervizora zdůrazňovala.

Autorka dochází k závěru, že učitelé by v případě účasti na supervizi ve velké míře požadovali radu, návod na postup apod., a to v případě potřeby. To podle Petýrkové odpovídá chybnému pojetí supervize jako jednorázové záležitosti, která nabízí hotová řešení. Domnívá se, že pro větší rozšíření supervize je nutná větší informovanost a teoretická obeznamenost s danou problematikou a předpokládá, že ke správně uplatňované supervizi je nutné chápat její přesný význam, smysl a cíle. Navrhuje, stejně jako Panovcová (2017), aby byli učitelé v tomto směru připravováni již během přípravného studia.

Halama (2012) provedl v rámci diplomové práce kvalitativní výzkum metodou individuálních polostrukturovaných osobních rozhovorů na vzhledem k designu působivém vzorku učitelů. Jeho cílem bylo *zmapovat postoj učitelů k supervizi*. Konkrétně se zaměřil na motivaci, očekávání, obavy, podporující a odrazující faktory a důvody neúčasti (z pohledu zúčastněných učitelů). Výzkumný vzorek tvořilo čtyřicet

učitelů z pěti základních škol, které byly zapojeny do projektu, v jehož rámci byly supervize poskytovány. Specifická je v tomto výzkumu pozice výzkumníka, který byl zároveň supervizorem v tomto projektu. Většina z dotazovaných se účastnila více (počet a frekvence nejsou uvedeny) dvouhodinových týmových supervizních setkání. Někteří pouze úvodního semináře. Data jsou rozdělena podle zmíněných témat do kategorií, které tvoří v podstatě výčet kódů, k nimž autor přiložil příslušné části přepisů rozhovorů. Prezentované výsledky výzkumu jsou bohaté na popisné informace, chybí zde však jakékoli komentáře, interpretace či propojení s příslušnou teorií.

Mezi motivací učitelé uváděli jak snahu vyhovět vedení a povinnost, tak například získání externího názoru, vyjasňování postupů v týmu, vyslechnutí názorů kolegů a výměna zkušeností. V očekávání zmiňovali potenciál psychohygienický a pozitivně motivační, sdílení trápení, pojmenování témat a pomoc ostatním, zejména začínajícím učitelům.

Mezi obavami učitelé zmiňovali zejména nejistotu před ostatními, ať už ze samotného projevu, tak také z přijetí ostatními, z konfliktu s nimi a z případného následného zneužití moci ze strany vedení, které bylo přítomno. Autor se dotazoval zúčastňujících se učitelů také na jejich fantazie ohledně důvodů k neúčasti některých učitelů. Ti se domnívali, že za neúčasti kolegů je nechuť zabývat se něčím navíc, pocit ztráty času a jiné priority, manifestovaný postoj profesionála „nedělám chyby a vždy si poradím sám“, dostačující „supervizoři“ mezi kolegy a blízkými, nepochopení smyslu supervize, obavy ze skupiny a kritiky, zásahu do soukromí, nechuť k povídání ve skupině, nedobré vztahy v kolektivu a přítomnost vedení.

Co naopak hodnotili učitelé jako podporující k účasti na supervizi, byla například dobrá atmosféra skupiny, vzájemná pomoc, podpora a bezpečné prostředí, využitelnost témat a výstupů v praxi, odlišnost od běžných kolegiálních aktivit ve škole (povídání o přestávce, v kabinetu, na poradě) a uvědomění si potřeby času na sebe.

Halamův výzkum potvrdil rozporuplnost názorů učitelů na supervizi a přiblížil některé možné příčiny obav ze strany učitelů, kteří odmítli účast úplně či po první zkušenosti. Zároveň poukazuje na možný přínos týmové supervize jako jedné z forem kolegiální podpory v bezpečném prostředí.

Další kvalitativní výzkum v této oblasti byl proveden Skřekuckou (2013) v rámci její diplomové práce. Jejím cílem bylo *zmapování zkušeností učitelů základních a středních škol, kteří se účastnili skupinové supervize v rámci projektu Supervize do škol*

a zjištění jejich zájmu o supervizi, jako systematické a kontinuální podpory pro pedagogy. Výzkumný vzorek tvořilo v tomto případě dvanáct pedagogů z různých škol, kteří se účastnili převážně dvou a ve třech případech tří skupinových supervizních setkání v rámci zmíněného projektu. Zajímavostí je, že uvedený projekt Supervize do škol, kterého se zúčastnilo 215 učitelů, hodnotilo v evaluačních dotaznících 100 % z nich pozitivně. Autorka se při polostrukturovaných rozhovorech zaměřila na zkušenost učitelů se supervizí před vstupem do projektu, na popis průběhu setkání, na význam supervize a na nástin požadované formy supervize z pohledu respondentů.

Na skupinových supervizích učitelé oceňovali možnost náhledu na problém, možnost přijít si na řešení sám za pomoci vlastních sil, sdílení zkušeností a názorů učitelů odjinud. Supervizi vnímali jako objevování nových způsobů práce, zlepšování práce, způsob zvládnání problémových situací. Učitelé vyzdvihovali přínos supervize zejména při nečekaných situacích, které musejí denně řešit a často si s nimi nevědí rady. Supervize jim pomáhala tyto situace lépe reflektovat. Práci na sobě v supervizi vnímali učitelé jako velmi přínosnou.

I v tomto výzkumu se opět objevovala preference supervize podle zájmu a potřeby, což opět popírá její preventivní a kontinuálně rozvojovou funkci. Učitelé byli převážně skeptičtí ohledně zavedení týmové supervize přímo na školách. Obávali se nezájmu ostatních kolegů a neochoty se před kolegy otevírat. Jako za naprostou nezbytnost považovali kritérium dobrovolnosti supervize.

Tento výzkum byl i dle slov autorky specifický v tom, že se jej účastnili pravděpodobně právě ti učitelé, kteří rádi zkoušejí nové věci, jsou otevření, rádi diskutují a rozvíjejí se. Z tohoto důvodu lze usuzovat na stoprocentní pozitivní vnímání projektu a také na potřebnost motivace a otevřenosti k supervizi a profesnímu rozvoji pro úspěšnost supervizního procesu. Za zajímavý lze mimo jiné tento výzkum považovat v poukázání na benefity skupinové supervize, tedy takové, která je složena z učitelů z různých škol.

Poslední kvalitativní výzkum, který zde bude představen, provedla Karasová (2017). Ve svém výzkumu k bakalářské práci si dala za cíl *zjistit, zda se učitelé zabývají problematikou dalšího vzdělávání, předmětem sebereflexe a podpory při vykonávání své profese.* Dalším cílem bylo *zmapovat podobu dalšího vzdělávání, zda je mezi učiteli znám pojem supervize, jestli je supervize vnímána jako možnost dalšího vzdělávání, jako prostředek sebereflexe a podpory.* Výzkumný vzorek tvořilo osm učitelů a učitelek ze šesti různých škol – odborných učilišť, gymnázií, druhých stupňů a základních škol.

Autorka výzkumu znala respondenty osobně. Metodou získávání dat byly polostrukturované rozhovory.

Co se týče profesního rozvoje učitelů, i z pohledu tohoto výzkumu se potvrdilo, že učitelé vnímají profesní rozvoj velmi úzce, jako doplňování znalostí ve svých předmětech, případně jako školení o bezpečnosti práce. Zmiňovali také některé překážky, kterými jsou nevstřícnost a malá podpora ze strany vedení. Převážná většina se účastnila dalšího vzdělávání ve svém volnu. Způsoby a výsledky dalšího vzdělávání převážně nebyly evidovány a už vůbec ne výrazněji reflektovány. Nikdo z dotazovaných učitelů se profesně nerozvíjel v oblasti týmových vztahů, vztahů a komunikace se žáky, rodiči a také v oblasti rizikového chování žáků. Všichni učitelé vnímali ve své praxi velké množství problémů a rádi by je více sdíleli. Tyto problémy řeší zejména v kabinetech s kolegy, na poradách, a případně je „nosí“ domů, což potvrzuje závěry předchozích výzkumů.

Ohledně pojmu a smyslu supervize neměli dotazovaní učitelé téměř žádné informace, pouze se snažili dovodit význam z názvu, přičemž docházeli k úvahám nad dohledem, hospitací a zavádějícím učitelem, což odpovídá zkušenostem předchozích výzkumníků. Při otázce na zájem o zavedení supervize, stejně jako v předchozích výzkumech, projevovali učitelé obavy z nedostatku času, povinnosti navíc a nezájmu ostatních kolegů. Projevili v tomto ohledu převážně nejistotu, ale také zvědavost a zájem o nestranný pohled zvenčí.

Autorka v závěru uvádí, že nedostatek podpory učitelů je zjevný, ale lze jej považovat pouze za jednu stranu problému. Druhou stranou, která podle ní znesnadňuje proces zavádění supervize do škol, je přetíženost, v jejímž důsledku učitelé netouží po zavedení další povinnosti, byť by jim mohla přinést určité benefity. Opět se potvrzuje závěr předchozích výzkumů ohledně potřeby pochopení smyslu supervize pro její větší rozšíření.

1.3 Shrnutí a nastínění reakce na uvedené výzkumy

Výsledky prezentovaných výzkumů lze rozdělit na tři oblasti, na které se následně zaměřuje i teoretická část této práce. Jedná se o náročnost aktuální situace českých učitelů, jejich profesní rozvoj a supervizi. Velmi zjednodušeně lze říci, že učitelé ve výkonu praxe vnímají mnoho problémových situací, takzvaně „mají pořád co řešit“ a cítí

se přehlčení, nicméně jejich profesní rozvoj tomu, z hlediska objektivního, neodpovídá. Učitelé poptávají zejména cesty profesního rozvoje, které zvyšují jejich odbornost v daných předmětech. Svou případnou potřebu sdílet uspokojují zejména spontánními konzultacemi s kolegy během přestávek, v kabinetech, s blízkými. Objevuje se také vnímání překážek v profesním rozvoji, jako je nedostatek času, neochota věnovat svůj čas práci navíc, nedostatek podpory ze strany vedení. Z výzkumů se zdá, že jejich vnímání profesního rozvoje je poměrně úzké a nejčastějšími formami jsou stále semináře a přednášky. Profesní rozvoj nebývá evidován, případně pouze formálně, a vůbec není reflektován.

V oblasti supervize je stále poměrně nízká informovanost, poznatky jsou velmi ploché a dochází k nepochopení smyslu, funkcí a cílů supervize, případně k záměně s kontrolou, dohledem či hospitací. Ještě nižší je vlastní zkušenost s ní. Za pozitivní lze považovat, že s osobní zkušeností stoupá zájem a pozitivní přístup. Názory na supervizi jsou mezi učiteli stále velmi rozporuplné. Na základě prezentovaných výzkumů však nelze určit, které převládají. Učitelé vnímají překážky zavedení supervize do škol a projevují různé obavy, které se vzhledem k absenci zkušenosti, případně pouze jednorázové a krátkodobé účasti, pohybují spíše v hypotetických rovinách a mohou odrážet spíše nízkou motivaci k podobným interaktivním a reflektivním formám profesního rozvoje. Z výzkumů lze zaznamenat i úspěchy supervize v dílčích projektech, konkrétně skupinové a týmové formy. Autoři výzkumů se v závěrech shodují, že rozšíření supervize by pomohla lepší informovanost učitelů a její případné zavedení již na vysokých školách.

Nabízí se zde pojmenovat, v jakém směru reaguje na uvedené závěry tato diplomová práce. Z dosavadních výzkumů vyplývá, že rozšiřování supervize mezi učitele je v současných podmínkách náročné a naráží na určitý odpor, ačkoli se zdá, že podmínky si podporu tohoto druhu žádají. V následující kapitole je proto věnován prostor pečlivému popsání rizik a nároků, které s sebou přináší učitelská profese a její současná situace. Dále jsou uvedeny konkrétní kompetence učitele, které jsou pro profesionální zvládnutí učitelské profese tak, jak je zde vymezena, potřebné. Následuje popis toho, jak by měl vypadat profesní rozvoj, aby docházelo k rozvoji potřebných kompetencí. Poslední část mapuje, jaké jsou skutečné podmínky profesního rozvoje u nás a jak se staví k aktu rozvíjení své profesionality sami učitelé. Cílem této části práce je vystavět pozici supervize v rámci existující teorie učitelské profese, pokusit se podložit její oprávněnost a také pomocí dostupných zdrojů naznačit možné hlubší důvody její současné situace.

Mozaiku teoretické části uzavírá kapitola věnovaná přímo supervizi, kde je tento nástroj představen, a to jednak z pohledu již zavedené teorie v oblasti supervize pomáhajících profesí, tak následně také z bližšího pohledu dostupných zdrojů týkající se přímo supervize učitelů v České republice.

V dosavadních kvalitativních šetřeních jsme se setkali převážně se zacílením na skupiny učitelů, jejichž zkušenost se supervizí byla jednorázová, krátkodobá v rámci projektu či žádná. Směr, který je u nás též dosud neprobádaný jsou pohledy na supervizi učitelů ze strany supervizorů a vedení škol s touto zkušeností. Na tyto skutečnosti reaguje výzkum, který je prezentován a blíže popsán v empirické části práce.

2. Profese učitele

2.1 Vymezení profese učitele v kontextu dnešní společnosti

Vyučování je vztah, způsob, jak být s druhými, jak s nimi navazovat vztahy, nikoli jen výraz toho, že jsme zvládli soubor dovedností, jak někomu něco předávat.

(Bullough a Gitlin, 1994 in Korthagen, 2011, s. 252)

Cílem této kapitoly je podtrhnout význam úvah o kvalitě a komplexitě profesního rozvoje učitelů a jejich podpoře, a to skrze pokus o vymezení důležitosti učitelů pro pokrok společnosti s ohledem na povahu doby, ve které se nacházíme. Tento poněkud obecný rámec má čtenáře v pozdějších kapitolách nabádat k promýšlení prezentovaného tématu nikoli v kontextu pouhého samotného výkonu učitelské profese, ale také v souvislostech a vlivech širších.

Jak uvádí Helus (in Krykorková, Váňová a kol., 2010, s. 24), lze velmi zjednodušeně vymežit úkony, pro které zde učitel je, formulí: „učitelství pozůstává z účinného vyučování, tedy vyučování, které vede k úspěšnému učení žáků“. Zajisté se také můžeme s Helusem shodnout, že za jednoduchostí této „formule“ se skrývá tím složitější problematika. Například Koř'a (In Vališová a kol., 2011) považuje vymezení něčeho obecného o učitelství či dokonce jeho podstaty, za téměř nemožné, i přes to, že každý díky své nevyhnutelně prožité zkušenosti s ním intuitivně ví, co je jeho náplní a smyslem.

Učitelům není kladeno na bedra o nic méně, než je role „vůdčího aktéra žádoucího rozvoje školy“ (Helus in Krykorková, Váňová a kol., 2010, s. 24), která je místem předávání kulturního dědictví z jedné generace na druhou a uvádění nových generací do světa dospělých (Koř'a in Vališová a kol., 2011, s. 15). Koř'a zmiňuje převážné chápání učitelství stran samotných učitelů jako „poslání“, k jehož plnění se vnitřně zavazují a stává se smyslem jejich lidské existence, který přesahuje hranice individuality. „Prostřednictvím poslání se člověk identifikuje s lidstvem a s trendy jeho vývoje, přebírá odpovědnost za svět, do něhož uvádí své žáky.“ Což neznamená nic menšího, než „účast na tvorbě společného světa, participaci na celku“, do něhož jsou žáci uváděni. I když učitelství zcela jistě tento náboj poslání a jisté vznešenosti v sobě stále obsahuje, je nutné

zde zmínit současné proměny, ke kterým v učitelské profesi došlo. Některé z těchto významných proměn uvádí Vašutová (2007, s. 14):

- posun v chápání podstaty učitelské profese, a to od poslání k odbornosti (učitelství jako expertní profese),
- zvýšení profesní autonomie a zároveň míry zodpovědnosti jednotlivého učitele za vzdělávací procesy a výsledky učení žáků,
- rozrůznění profesních činností a pedagogických rolí učitele jako důsledek nastavení požadavku expertnosti učitelské profese,
- stoupající náročnost profesního výkonu a vysoké pracovní nasazení jako důsledek nových pracovních podmínek a nároků na výchovu a vzdělávání.

I když je z tohoto výčtu patrné znatelné posílení společenského významu učitelství, ukazují se některé slabé stránky, které Vašutová přisuzuje dopadům společenského kontextu 90. let nebo i prohloubení některých minulých problémů. Jedná se například o:

- nízké profesní sebevědomí učitelů,
- konzervatismus a setrvačnost v sebepojetí učitele v pedagogické práci,
- uzavírání se do teritoria školy a třídy v důsledku různých profesních zklamání a z toho vyplývající současný nezájem o dění „nad“ školou a neakceptování změn.

Mezi uvedenými slabými stránkami lze pozorovat znaky určitých obranných mechanismů na straně učitelů, které mohou být ovšem pouhou přirozenou reakcí na velkou zodpovědnost, nároky a tlak společnosti, jež by si měla neustále klást otázky, jakým způsobem by mohlo být v těchto proměnách učitelům pomoheno a konkrétně jaká podpůrná opatření by se mohla za touto pomocí skrývat.

Naznačená spjatost pojetí učitelské profese⁴ s vývojem společnosti před dnešní učitele klade nelehký úkol „uvádění“ do světa generace, před kterou stojí nesnadné výzvy a autoři reflektující dnešní situaci hovoří o krizi a nutnosti podobu vzdělávání přehodnocovat, a tedy i pojetí učitelské profese a přípravy na ni. Jedním z výrazných

⁴ Ačkoli jsem si vědoma diskuse, která je ohledně neúplnosti tohoto pojetí učitelství dlouhodobě vedena, v souladu s tématem práce, tedy profesní rozvoj učitele, se držím pojmu profese.

společenských diskurzů, které mají v podobě dnešního vzdělávání a výchovy významné slovo, je tzv. *společnost vědění*, ve které je vzdělávání pojímáno jako klíčový faktor ekonomického rozvoje a konkurenceschopnosti. Jinak řečeno, hospodářský a sociální rozvoj závisejí na procesech a výsledcích učení jednotlivců a institucí (Vašutová, s. 16). Je vyznáván trend nikdy nekončícího učení se, ať na úrovni jedince či organizací. Kromě prvku neustálého rozvoje má toto pojetí také své stinné stránky, na které upozorňují následující odstavce.

Helus, z pozice „účastného přípravy učitelů“, (in Krykorková, Váňová a kol., 2010, s. 27-30) ve své naléhavé stati reflektující nejširší kontext současného učitelství naráží na „vyčerpanost“ pojetí vzdělání, respektive vědění, jako východiska z krize. Analýzou jednoho z dnešních charakteristických pojmů vzdělání jako ústředního činitele rozvoje lidských zdrojů a jako prostředku k osobnímu úspěchu, poukazuje na patrnost a převládání ekonomického a funkčního aspektu vzdělávání, které je tímto prizmatem viděno jako příležitost těžit z toho svým bohatstvím, kariérou a statutem. Tento značně „zekonomizovaný“ pohled na vzdělávání po jeho rozmachu a euforii z něj podle Heluse naráží na svá úskalí, která hrozí zpochybnit toto pojetí. Ptá se, zda toto pojetí není příliš redukcionistické a nevytváří člověka pouze částečného, který odhlíží od témat rozvoje osobnosti v jejích morálních a estetických kvalitách, ve směřování k životnímu smyslu a vzájemné důvěře a zda se v důsledku toho nestává člověkem odcizeným, tak či onak deformovaným, deprivovaným, necitlivým, nenávidějícím, destruktivním a zlým. Na tuto otázku odpovídá Helus úvahou o „edukaci obratu“, která není nesena pouze tematizací poznatkové a dovednostní orientace vzdělávání, ale také především starostí o člověka, péčí o rozvinutí jeho osobnosti a způsobu života, který to umožňuje. Součástí této péče je pečování o své nitro tak, aby bylo „hlubinou bezpečí, z níž lze vycházet ven do nebezpečí. Dát své nitro do pořádku, umět bytovat v jeho tichu a míru, je předpokladem, že obstojíme v hluku a neklidu světa a vykonáme v něm, co vykonat je třeba.“

Korthagen (2011, s. 251-252), který se též věnuje myšlenkám o proměně vzdělávání učitelů, se k reflexi složitosti a rychlých proměn naší společnosti přidává úvahou o nutnosti akcentace morálního základu vzdělávání. Domnívá se, že jádro morálního základu ve vzdělávání by mělo být v pomoci žákům nalézat a rozvíjet jejich vědomí identity, která se tvoří a je prožívána v kontaktu s druhými lidmi. „Vztah já-ty umožňuje porozumění sobě samému i uvědomění si vzájemného propojení s jinými jedinci.“ Z této Korthagenovi filozofie vyplývá, že učitel je v tomto pojetí průvodcem v základním aspektu života – „porozumění sobě samým a při rozvoji smyslu pro

vzájemnost.“ Zdůrazňuje nutnost angažovanosti učitelů (ve smyslu bytí v kontaktu se svým vnitřním „já“) v utváření autentických vztahů se žáky, které má v trvalosti učebních zkušeností žáků značně „hlubší kořeny“, než je tomu u pouhých formálních zásahů ze strany učitele. To nás společně s Korthagenem vede k závěru, že pokud chce učitel takto angažovaně působit na rozvoj sebeporozumění svých žáků, měl by být v první řadě podmínkou rozvoj sebeporozumění vlastního. V tomto případě se jedná o „široké pojetí působnosti učitele“, které je chápáno jako zásadní podíl na socializaci a celkové kultivaci žákovy osobnosti (Spilková in Krykorková, Váňová a kol., 2010, s. 38).

Předchozí odstavce nás dovedly od nejobecnějších úvah o významu učitelské profese, o nutnosti jejího přizpůsobování se společnosti a celoživotního profesního rozvoje, až k nejdůležitější úvaze, která se týká právě povahy profesního rozvoje učitelů. Ten by v souladu s uvedenými myšlenkami neměl sestávat pouze z ovládnutí mnoha neustále se proměňujících poznatků a nutných dovedností tyto poznatky předat, ale také z práce na sobě, jako na člověku, který je schopen se těmto změnám přizpůsobovat, být otevřeným, vyrovnaným a především lidským, schopným navazovat autentické vztahy se svými žáky. Mnohokrát se dočteme, že učitel neučí pouze svými didaktickými dovednostmi a oborovými znalostmi, ale také svou osobností. Že je vzorem svým žákům. A také se mnohokrát dočteme, že pro osobnostní růst je třeba znát svých silných a slabých míst, vědět, kam svým úsilím směřuji a jaké má mé jednání výsledky, popřípadě následky, a smysl – *reflektovat*, podle potřeb *měnit* nefunkční vzorce, a především se tyto vzorce nebát *vidět* či si v tomto směru říci o *pomoc*.

Tímto širším rámcem učitelské profese a vyzvižením důležitých výchozích myšlenek o nutnosti jejího komplexního pojetí, se dostáváme k jejímu užšímu pojetí, které reflektuje některé její aktuální proměny v nárocích a rizika z toho plynoucí.

2.2 Nároky a rizika učitelské profese

2.2.1 Učitel jako pomáhající profesionál

Učitelství sice není považováno za typickou pomáhající profesi, jakou je například psychoterapie, sociální práce a lékařství, nicméně lze konstatovat, že se jí v posledních letech neustále přibližuje a argumentů, proč je toto její pojetí relevantní, nalezneme mnoho. Tato podkapitola bude věnována jednak charakteristikám pomáhajících profesí a v druhé řadě tomu, jak se tento aspekt do učitelské profese promítá.

2.2.1.1 Pomáhající profese: jejich specifika a úskalí

Jednoduše řečeno, pomáhající profese jsou ty, jejichž hlavní pracovní náplní je pomáhat druhým lidem. Dříve tyto profese byly spojovány s pojmem altruismus – tedy, jak uvádí Plháková (in Potměšilová, 2014, s.51), „chování, které vede ke zvýšení bezpečí, zdraví či spokojenosti někoho jiného, a to za cenu určitých osobních nákladů či ztrát, někdy dokonce za cenu obětování vlastního života.“ Dnes nelze v tomto smyslu hovořit o čistém altruismu, neboť všichni pracovníci v pomáhajících profesích jsou za svou práci odměňováni. Je důležité zde říci, že řada z nich odměnu nepovažuje za primární motivaci (Potměšilová, 2014, s. 51), což můžeme s nadsázkou okomentovat tak, že vzhledem k výši odměn ve většině pomáhajících profesí to ani není možné.

Pomáhající profese mají oproti jiným svá specifika. Jak uvádí Kopřiva (2006, s. 14), vedle sumy odborných dovedností a vědomostí, které jsou nabývány během vzdělávání na příslušné škole a jsou společné všem profesím, hraje v těchto profesích velmi podstatnou roli *lidský vztah* mezi pomáhajícím profesionálem a jeho klientem. Štech (in Kalhous, 2002, s. 100) nazývá profese, ve kterých má zvláštní význam pečující lidský vztah, vztahově-vlivovými. Důležitost tohoto prvku podkládá Kopřiva (2006, s. 15) výzkumem preferencí schopností nebo vlastností pečujících osob v domově důchodců, v němž tři nejčastější odpovědi se týkaly právě vztahu s klienty: náklonost, trpělivost, vcítění. Až čtvrtá nejčastější odpověď zachycovala odbornost. Oproti jiným profesím, ve kterých jsou pracovníci také v neustálém kontaktu s lidmi, se setkává pomáhající profesionál často s lidmi v nouzi, v závislém postavení, kteří nehledají pouhou základní slušnost, ale také „přijetí, spoluúčast, porozumění, pocit, že pomáhajícímu pracovníkovi nejsou na obtíž, že pracovník je neodsuzuje“ (tamtéž). Pomáhající profesionál je v neustálém kontaktu se svými klienty a s mnohými z nich, i když se jedná o vztah pracovní, navazuje vztah velmi úzký (Potměšilová, 2014, s. 51). Tyto charakteristiky pomáhajících profesí s sebou nesou vysoké nároky na osobnost profesionála a zároveň z nich vyplývají některá úskalí.

Mezi jedním z nečastějších negativních důsledků je v odborné literatuře uváděn *syndrom vyhoření* (tamtéž, s. 52), kterému se blíže věnuji v následující podkapitole v kontextu učitelské profese. Dalším z uváděných úskalí pomáhajících profesí je tzv. *syndrom pomocníka*, kterým Schmidbauer označuje rizikovou skupinu pomáhajících profesionálů, jejichž „potřeba pomáhat je nevědomou obranou, která kompenzuje neschopnost prožívat a vyjadřovat vlastní emoce a potřeby“. Přirovnává (2008, s. 15)

chování takových pomáhajících k nemocnému člověku, který se svůj hendikep snaží všemožně kompenzovat, zakrýt, ignorovat, vymýšlí si historiky, jen aby zastřel své osobní selhání. Géringová (in Potměšilová, s. 59) se shoduje se Schmidbauerovým pojetím a udává, že pro takové pomáhající je lákavé nezabývat se vlastními problémy, ale řešit problémy jiných. Kopřiva (2006, s. 19) hovoří v této souvislosti o *obětování se pro klienty*, které sice pomáhající pracovník vykonává rád, ale zároveň mu to činí v jeho životě určité obtíže. Paradoxně tato sebeobětující se nadměrná péče může i klienta spíše oslabovat, držet jej pod jeho potenciálem samostatnosti, a dokonce jej až invalidizovat. Takto „přeangažovaný“ pracovník na sebe také klade často větší nároky, než je schopen dlouhodobě unést a jedná se právě o skupinu, která je označována za rizikovou v souvislosti se syndromem vyhoření. Kopřiva (tamtéž, s. 20) uvádí, že problémy, které vyvolává tato tendence ve vztahu ke klientům, bývají často viditelné až v dlouhodobější perspektivě.

Druhou problematickou tendencí v nerespektování hranic autonomie mezi klientem a pomáhajícím, kterou Kopřiva uvádí vedle sebeobětování se pro klienty, je *nadměrná kontrola* nad nimi. Ačkoliv je určitá míra kontroly nezbytná pro udržování chování členů společenství v určitém řádu, který zajišťuje fungování a jejich bezpečí, její nadměrné a nedemokratické užívání brání jejich autonomii. Případně se může jednat také o *zneužívání moci*, jako je například manipulace, která je přirozenou součástí nerovného vztahu pomáhající-klient. Na počátku zneužívání moci a nadměrné kontroly mohou být dobré úmysly klientovi co nejvíce či co nejrychleji pomoci, ale v dlouhodobější perspektivě může docházet ke zmíněné ztrátě jeho autonomie, a tedy i možnosti pomoci si v budoucnosti sám.

Posledním problematickým aspektem, který zde bude uveden a je nutné jej při výkonu pomáhající profese reflektovat, je neuskutečnitelný požadavek na *akceptaci jakéhokoli klienta*. Kopřiva (tamtéž, s. 28) zdůrazňuje, že ačkoli se jedná o ideál, není možné, aby každý pracovník účinně pracoval s každým klientem a je přirozené, že potkává potřebné, kteří v něm budí záporný vztah.

Ze všech výše uvedených úskalí vyplývá, jak náročné na kvality osobnosti a na reflektování vlastního prožívání a jednání pomáhající profese jsou. Profesionálové z řad psychologů, psychoterapeutů a v určité míře i sociálních pracovníků, jsou přirozeně vedeni k sebezkušnostním výcvikům a supervizím jako k cestám osobnostního a profesního rozvoje (v kontextu osobnosti jako hlavního profesního nástroje se tyto pojmy překrývají). Pracují na zvědomování problematických míst svých osobností, která by jim

mohla bránit efektivně a bezpečně pomáhat. Všechna výše uvedená úskalí se stávají nebezpečnými, nemá-li o jejich existenci pomáhající profesionál ponětí po celou dobu výkonu své profese. Následující část kapitoly představuje učitele jako pomáhajícího profesionála a popisuje, jaké jevy v učitelské profesi tomuto pojetí odpovídají.

2.2.1.2 Učitel v situacích pomáhání

První druh pomoci, který mnohé v kontextu učitelské profese napadne, je pomoc žákovi k učení a posléze ke vzdělání. Lorenzová (2001, in Kalhous, 2002) připomíná, že „již v nejstarších mýtech je učitel popisován jako ten, kdo *pomáhá* dospívajícímu člověku tak, že ho vede nebo doprovází na určitém úseku jeho životní cesty, vyvádí ze tmy nevědomí na světlo poznání.“ Jak bylo naznačeno výše, došlo v učitelské profesi k výrazným změnám. Kalhous (2002, s. 101) uvádí, že i v učitelství lze pozorovat vývoj analogický k jiným pomáhajícím profesím – proměna klienta (žáka) z pasivního objektu experta (učitele) na subjekt, který se má podílet na dosahování a upřesňování cíle. Podle Lorenzové (tamtéž) spočívá mistrovství pomáhajícího pracovníka v tom, jak úspěšně se mu povedlo dovést klienta k uvědomění si a přijetí odpovědnosti za řešení svých životních obtíží a k vyrovnání se s nimi. Jedná se o pohled sociální pedagogiky, v němž je zdůrazňován prvek tzv. zplnomocnění klienta, a jak uvádí Lorenzová (in Krykorková, Váňová a kol., 2010, s. 87), pomoc je chápána „jako výchovná pomoc ke zvládnutí nároků nutných pro sociální fungování, řešení obtížných životních situací a jako pomoc ke svépomoci.“ Z tohoto pohledu lze dle Lorenzové (tamtéž) považovat za pomoc všechny aktivity, které:

- vedou k socializaci, osvojení si sociálních norem a porozumění sociální skutečnosti;
- uvádějí do kulturních obsahů a způsobů poznávání a hodnocení reality;
- podporují individuaci ve smyslu rozvoje autentické osobnosti a sebepřijetí;
- utvářejí aktivní životní styl a humanistickou hodnotovou orientaci;
- vedou ke schopnosti orientovat se ve společenské realitě a občansky se angažovat;
- rozvíjejí porozumění životním situacím, včetně náročných a krizových, podporují a utvářejí kompetenci k jejich zvládnutí;
- chrání děti a mládež před rozvojem sociálních deviací a ohrožením zvnějšku.

Z tohoto výčtu lze snadno vyvodit, že škola a učitel mají v tomto vymezení pomoci širokou škálu možností působení na žáky a zároveň se zde znovu vynořuje ona zmíněná náročnost vyžadující určité profesní, respektive osobnostní, kvality.

Kalhous (tamtéž) rozděluje pomoc, kterou učitel svým žákům poskytuje, na pozitivně zaměřenou a krizovou. *Pozitivně zaměřenou pomocí* míní takovou, která dlouhodobou systematickou prací pomáhá rozvíjet dispozice, nadání a zájmy žáků. *Krizová pomoc* je zaměřena na negativní jevy, jako je rozpoznání tělesné nemoci či psychického problému žáka, případně jeho sociálního ohrožení. Jedná se jak o řešení krize, tak o iniciaci zásahu jiné instituce.

Lazarová (2008) hovoří o *netradiční roli učitele*, kdy učitel vystupuje ze své tradiční role „vyučujícího“ a vstupuje do (ne)standardních školních situací: pomáhání, poskytování sociální opory a situace krize. I když, jak Lazarová (tamtéž, s. 10) uvádí, není učitelství typickou pomáhající profesí, pohybuje se učitel v síti vztahů a může (zejména třídní učitel) sehrávat podstatnou roli při řešení běžných překážek a nesnází a být v roli „důvěrníků, poradců či konzultantů“ svých žáků a případně jejich rodičů. I ve školním prostředí, stejně jako v poradenském, je pro učitele přebírajícího roli pomáhajícího pracovníka důležité citlivě rozlišovat situace *pomoci* a *sociální kontroly*.

Lazarová (tamtéž, s. 11) cituje Úlehlu (1996, s. 11), který definuje pomoc jako „dojednaný způsob společné práce, kterou si klient přeje, pracovník ji nabídl a klient ji zvolil.“ Problém kontroly, její nutnost a úskalí ve ztrátě autonomie klientů při jejím nadužívání, byl zmíněn v předchozí podkapitole. Rozdílem ve vztahu pomocník-klient je vyrovnanost obou v situaci pomoci a podřízenost klienta v situaci kontroly. Kontrola je zcela legitimní způsob práce a z povahy školního prostředí tam má své nezastupitelné místo. Podle Lazarové (tamtéž, s. 12) tkví profesionalita učitele v tom, „že dokáže rozlišit mezi sociální kontrolou a pomocí, a volí z těchto profesionálních způsobů práce přiměřeně k situaci, problému a typu žáka (rodiče apod.).“

Lazarová (tamtéž, s. 14) uvádí Ludewigovo rozlišení způsobů pomáhání, kterými jsou: vzdělávání (návody a poučení), poradenství, doprovázení a terapie. Už z tohoto výčtu je zřejmé, že ne všechny jsou pro školní prostředí typické a vhodné (tamtéž). Následují jednotlivé způsoby pomoci a možnosti jejich využití z pozice učitele.

V případě pomáhání formou *vzdělávání* si klient žádá o rozšíření jeho možností za pomoci doplnění potřebných dovedností či znalostí k řešení jeho problému. I když by se vzdělávání mohlo zdát jako přirozený nástroj učitele, v kontextu pomáhající profese Lazarová (tamtéž, s. 15) zdůrazňuje, že pokud se má jednat opravdu o pomoc, musí se

jednat o vzdělávání vyžádané. Zde se nabízí například principy konstruktivistického vyučování, které reaguje na žákovské prekoncepty a plní tak „objednávku“ žáků k probíranému tématu.

Dalším způsobem pomáhání, se kterým se učitel při své praxi může mnohdy potkat, je *poradenství*, ve kterém je typická klientova žádost o pomoc s využitím jeho vlastních možností, jež jsou nějakým způsobem zablokované. Ačkoli nás samotný pojem poradenství nabádá myslet si, že se jedná o pouhé udělování rad, receptů a návodů, je toto chápání značně redukováno. Gabura a Pružinská (1995 in Lazarová, 2008, s. 39) jej definují jako „proces pomáhání, ve kterém má poradce snahu podpořit růst, rozvoj, zralost a lepší uplatnění klienta tak, aby se efektivněji orientoval ve světě a vyrovnával se s životem.“ Učitel v roli poradce se většinou setká s problémy v oblasti učení, vztahů s rodinou, učiteli, kamarády, při volbě povolání apod. (tamtéž, s. 39).

Pokud se některý z žáků dostane do situace, která je náročná, ale těžko změnitelná či zcela nezvratná, nastupuje forma *doprovázení*. Lazarová (tamtéž, s. 15) uvádí například selhání žáka u zkoušek na vysněnou školu či onemocnění jeho blízkého člověka.

Poslední z forem pomáhání je *terapie*, která klientovi nabízí pomoc při „ukončení jeho trápení“. Avšak, jak uvádí Lazarová (tamtéž, s. 16), škola není místo pro individuální ani skupinovou terapii, a tak terapie není nástrojem, se kterým by učitel mohl ve své každodenní praxi zacházet. Lorenzová (in Kryrkorková, Váňová a kol., 2010, s. 87) sice považuje terapii za vhodnou přenechání terapeutům, nicméně dodává, že „zdařilá sociálně pedagogická intervence má i nezanedbatelný efekt léčebný.“

Jak již bylo zmíněno, učitel se pohybuje na hranici mezi pomocí a kontrolou. Kontrolu přebírá tehdy, když si před tím, než si vezme něco na starosti, neověří, zda o to žák stojí. Lazarová (podle Osm, 1999 in 2008, s. 16) uvádí následující způsoby sociální kontroly dle systemického přístupu: vyjasňování, přesvědčování, dozor a ošetřování (dle Úlehly opatrování). *Vyjasňování* lze chápat jako běžnou součást každého rozhovoru a je k němu přistupováno, pokud si učitel chce vyjasnit svou pozici při řešení žákovo problému, a aby získal klíč k dojednání případné pomoci v podobě žákovo přání. Pokud se mu to nedaří, obvykle se přiklání k přesvědčování či dozoru. *Přesvědčování* se děje tehdy, když učitel cítí potřebu přijetí jeho preferovaných předpokladů ze strany žáka. *Dozor* provádí učitel tehdy, když chce žáky přimět, aby dodržovali jím preferované normy a pravidla. *Ošetřování* je využíváno v případech, kdy je učitel přesvědčen, že danou věc nemůže nechat na žákovi a dává přednost tomu, udělat to sám.

Dalším blíže specifikovaným příkladem netradiční role učitele, který uvádí Lazarová (tamtéž, s. 17), je *poskytování sociální opory*. „O sociální opoře se předpokládá, že usnadňuje jedinci zvládnutí zátěže a chrání ho před negativními účinky stresu.“ Měla by působit stále, nejen v zátěžových situacích. Mareš a Krivohlavý (in Lazarová, 2008, s. 17) považují sociální oporu za jednu z forem pomoci, která je definována poněkud širěji a existuje jak ve vyžádané, tak nevyžádané formě. Poskytování sociální opory by mělo být pro učitele součástí jeho práce a měl by k ní mít specifické sociální, respektive intervenční a komunikační dovednosti a znalosti psychologického charakteru, jejichž prostřednictvím by dokázal odpovědět na otázky: „Od koho jednotliví žáci oporu očekávají? Co brání žákům požádat o pomoc, oporu? Jak se vyznat v klimatu třídy a jak jej měnit tak, aby v něm příslušnou oporu hledali a nacházeli? Jaké formy opory různým žákům vyhovují?“ (Tamtéž, s. 18) Poskytovatel sociální opory musí splnit požadavky na respektující postoj a přijetí žáka, musí být schopen vytvoření bezpečného psychologického prostředí a navázání vztahu založeném na vzájemné důvěře.

Třetí ze situací, do které se učitel v rámci své netradiční role dostává, je *situace krize*. Krize jsou subjektivního charakteru a mají jak vnější příčiny (ztráta, změna, rozhodování), tak vnitřní (zrání, vývoj, pramenící z psychopatologie), které jsou různého stupně závažnosti. „Krise je subjektivně vnímána jedincem jako ohrožení vlastní existence.“ (Tamtéž, s. 19) Pokud je právě učitel tím, kdo se jako první dostane do kontaktu s žákem v krizi, neměl by žáka zcela (striktně) odmítnout, ale měl by mu poskytnout aspoň profesionální „první pomoc“ v podobě sociální opory a poté jej předat příslušným odborníkům.

Z důvodu náročnosti uvědomění si své role a postavení v nezvyklé situaci volby mezi pomocí a kontrolou, považuje Lazarová (tamtéž, s. 17) vzdělávání, respektive výcvik učitelů v oblasti pomáhání za nezbytnou součást jak jejich pregraduální přípravy, tak dalšího profesního rozvoje. Na rozdíl od odborníků, kteří mají (nebo by měli mít) více odborného potenciálu krize a nesnáze řešit, jako jsou školní a poradenští psychologové, je třídní učitel na místě téměř vždy, kdy se něco závažného děje. Má možnost žáky dlouhodobě pozorovat a vytváří si tak oproti ostatním pomáhajícím v systému diagnostický náskok, který by měl při spolupráci s nimi využít ve prospěch jejich pomoci. Tito odborníci také nejsou a nemohou být učiteli stále „po ruce“ a jak bylo naznačeno v této kapitole, je široká škála situací s „psychologickým nábojem“, které musí učitel vyřešit sám. Lazarová (tamtéž, s. 63) uzavírá, že tyto situace jsou „prověrkami“ učitelské profesionality, osobnostní zralosti a intuice. Podle Lorenzové (in Krykorková, Váňová a

kol., 2010, s. 87) lze předpokládat, že role učitele v aktivitách podpůrných, preventivních, poradenských, ochranných a resocializačních dále poroste.

2.2.2 Učitel v situaci inkluzivního vzdělávání

Dalším faktorem, který výrazně přispívá k přiblížení učitelství pomáhajícím profesím a z určitého hlediska zvyšuje jeho rizikovost a náročnost, je inkluzivní vzdělávání.

Podle Lechty (2010, s. 28) je inkluze novou kvalitou v přístupu k postiženým dětem odlišná od integrace v bezpodmínečném akceptování speciálních potřeb všech dětí. Heterogenita se v inkluzivním přístupu ke vzdělávání považuje za novou normalitu. Žáci již v tomto konceptu nejsou rozdělováni na ty, kteří mají speciální potřeby a ty, kteří je nemají, ale jsou chápáni jako jedna heterogenní skupina žáků, kteří mají rozličné individuální potřeby. Podle Lechty (tamtéž, s. 29) lze zjednodušeně říci, že odlišnost integrace a inkluze tkví v tom, že integrace vyžaduje větší přizpůsobení dítěte škole, naopak inkluze se více snaží přizpůsobit školu dětem. Škola se tedy musí změnit, aby dokázala pojmout větší heterogenitu žáků. Česká republika legislativně přijala nové paradigma odstupující od kategorizace žáků dle jejich diagnóz a soustředí se na míru a charakter jejich podpory v hlavním vzdělávacím proudu skrze novelu školského zákona, který vešel v účinnost 1. září 2016 a v §16 vymezil podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) - nově vydefinoval SVP a rozšířil okruh těch, které lze do něj zahrnout (MŠMT, 2018). Zákon (č. 561/2004 Sb.) definuje žáky s SVP následovně:

„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“

Z etického hlediska, které je jednou z více komponent, jež tvoří koncept inkluze, dochází ke shodě o jeho oprávněnosti z hlediska lidských práv, tedy právu každého na rovný přístup ke vzdělání. Jak uvádí Lechta (2010, s. 31-35), jedná se však o koncept velmi komplexní, jehož zavádění je dlouhodobým procesem a je třeba respektovat určité postupy pro jeho úspěšnou implementaci. Jednou z komponent tohoto procesu je profesní

příprava inkluzivního pedagoga, která je náročným získáváním kompetencí pro optimální edukaci dětí s postižením, narušením či ohrožením⁵. Otázka, která se zde nabízí, zní, zda je připravenost českých pedagogů a podpůrných opatření na stále zvyšující se heterogenitu školních kolektivů a kontakt s dětmi vyžadujícími kompetence mnohdy speciálního pedagoga, dostatečná.

Odpověď nabízí Štech v diskusi *Pedagogické orientace* s názvem *Inkluzivní vzdělávání – obtížné zvládnutí „rozmanitosti“ v praxi*. Poukazuje na fakt, že inkluze neboli společné vzdělávání, je frekventovaným tématem debat o vzdělávání, ve kterých postupně zesilují „kritické hlasy a odmítavý postoj části pedagogické a laické veřejnosti“ (Štech, 2018, s. 383). Zmiňuje několikafázový model, který představuje cestu k „ideálnímu“ cíli inkluze a konstatuje, že česká republika jej nemá příliš na dohled. Klíčem k úspěchu a zároveň jednou z podstatných rezerv české cesty ke skutečné inkluzi je v akceptaci této myšlenky všemi aktéry. I přesto, že je z pohledu zahraničních zkušeností takto krátkou dobu po zavedení inkluzivních opatření na hodnocení dopadů brzy, určitá kvalitativní a kvantitativní data jsou k dispozici. I když v některých směrech „hasí“ katastrofické scénáře, které známe z médií a úst některých politiků, poukazují však také na reálné nedostatky aktuální fáze procesu inkluzivního vzdělávání u nás. Z výsledků kvantitativních výzkumů, které Štech (tamtéž, s. 394) uvádí, komplikuje implementaci inkluze:

- náročná administrativa spojená s nárokovými PO⁶;
- nedostatečná připravenost pedagogů běžných škol v oblasti speciálně-pedagogických dovedností;
- další vzdělávání podporující implementaci společného vzdělávání se zaměřilo jen na dílčí témata.

Výběrová a kvalitativní šetření přinesla například následující závěry (tamtéž, s. 395):

- *akceptace jen napůl* – respondenti z řad ředitelů a části učitelů, na jejichž školách inkluze probíhá již delší dobu, hodnotili inkluzivní vzdělávání jako krok dobrým směrem, avšak s mnohými „ale“,

⁵ Terminologie používána Lechtou.

⁶ podpůrnými opatřeními

- *zavalení bez podpory* – ve smyslu jak administrativy, tak nárůstu práce související s podporou žáků se SVP,
- *pocit bezmoci učitelů* – učitelé běžných škol nejsou na práci s „jinými“ připraveni,
- *naprosto nedostatečné vzdělávání pedagogů pro individualizovanou práci s dítětem se SVP* – již na učitelských fakultách, ale také v dalším vzdělávání, které je z pohledu výzkumu značně dezorientující a negativně působící na akceptaci inkluze (protichůdné informace MŠMT, NÚV, krajů, lektorů NIDV, ad.)

Je zjevné, že učitelé a jejich (ne)připravenost a (ne)otevřenost hrají ve směřování inkluze zásadní roli. Z výzkumů také vyplývá, že se jedná o situaci značně zátěžovou, vyžadující pro mnohé z řad učitelů adaptaci na nové podmínky a na stále větší rozmanitost. Štech (tamtéž, s. 396) varuje, že „dosud existující podpora společného vzdělávání může klesnout na bod mrazu, pokud se nezjednoduší administrativa, nezajistí menší počet žáků ve třídách a nepřipraví kvalitní, jednoznačné informování, a hlavně vzdělávání v tématu pedagogických praktik určených pro heterogenní třídy.“ Zmiňuje také, že vědně-oborové poznatky a didaktické postupy sice jsou nutnou podmínkou úspěšného vzdělávání, nikoli však postačující, a že „změněná populace žáků vyžaduje změnu pedagogických přesvědčení a postojů, včetně osvojení nových psychologických a sociologických poznatků“ (tamtéž, s. 383). Tyto změny teprve mohou vést k pouštění se učitelů beze strachu do potřebného experimentování a zkoušení, což je však podle Štecha (tamtéž, s. 396) v našem systému a atmosféře, šité na míru „modálnímu bezproblémovému žákovi“, značně obtížné.

Podkapitolou o inkluzi mělo být docíleno dokreslení situace, ve které se dnešní učitelé nacházejí, včetně některých zátěží, jimž jsou postupně ve zvýšené míře vystavováni, přičemž některé z nich (např. velká míra administrativy) jim brání zabývat podstatnějšími věcmi, jako je například takový „luxus“ v podobě profesního rozvoje. Za zdůraznění stojí teze, že změny, které jsou s mírou zvyšující se inkluze spojeny, vyžadují také změny přesvědčení na straně učitelů. K těmto změnám nedojde jinak nežli poctivou reflexí vlastní pedagogické praxe ve spojení s dostatkem potřebné kvalitní teorie a podpory. Nereflektované, rutinní setrvávání ve stejných vzorcích, které, jak bylo Štechem naznačeno, jsou šité na míru jiné situaci, a tedy nefunkční, povedou pouze k jejich replikaci, a tudíž k nedosažení potřebné změny. O problematice změny je blíže pojednáno v kapitole o profesním rozvoji učitele.

2.2.4 Učitel a syndrom vyhoření

V předchozích kapitolách byla popsána některá specifika učitelské profese, která dokazují její náročnost. Jedním z negativních důsledků, plynoucích z této náročnosti, jak již bylo zmíněno, je syndrom vyhoření. Tato kapitola je věnována syndromu vyhoření u učitelů, v jejichž souvislosti je zmiňován stále častěji (Čapek in Čapek, Příkazská, Šmejkal, 2018, s.7).

Čapek (in Čapek, Příkazská, Šmejkal, 2018, s. 9) uvádí, že vzhledem ke komplikovanosti tohoto jevu se odborníci shodují pouze na následujících čtyřech rysech:

- jedná se o psychický stav, prožitek vyčerpání,
- vyskytuje se u profesí, kde je pracovní náplní „práce s lidmi“ či pravidelný kontakt s lidmi a závislost na jejich hodnocení,
- tvoří jej řada psychických, fyzických a sociálních symptomů,
- klíčovou složkou je emoční a kognitivní vyčerpání a celková únava.

Jak zdůrazňuje Kopřiva (2006, s. 101), nejedná se o obyčejnou únavu ani o tendenci ke stěžování si, nařikání a postonávání jako charakterový rys, ale vždy je v tomto případě „vpletena“ otázka po smyslu vlastní práce. Potměšilová (2014, s. 52) cituje Bašteckou (2003), která uvádí kromě již zmíněných další znaky, jako je bezmocnost a beznaděj a také zdůrazňuje plíživost tohoto jevu. Honzák (in Čapek, Příkazská, Šmejkal, 2018, s. 103) jej označuje za důsledek nerovnováhy „mezi emoční investicí jedince a zisky, které se mu nevracejí v podobě kladných podnětů, uznání a pocitu úspěšnosti.“ Jak bylo uvedeno v předchozí podkapitole, za příčinu syndromu vyhoření může být považována samotná podstata pomáhajícího vztahu (Potměšilová, 2014, s. 53). Jako rizikový jev, který může predikovat syndrom vyhoření, bývá zmiňováno počáteční nadšení a pozdější ztráta ideálů (Kopřiva, 2006, s. 101).

Baštecká (2003, in Potměšilová, 2014, s. 55) používá k rozdělení příčin syndromu vyhoření teorii Henninga a Kellera, kteří je dělí na následující:

1. *příčiny v jedinci* – „soubor psychických a fyzických dispozic, které ovlivňují jedincovo vypořádávání se jak s běžnými, tak především s rizikovými zátěžovými situacemi“,

2. *příčiny v organizaci* – podmínky práce, které organizace poskytuje jedinci, celková organizace práce, informovanost, kvalita přípravy na povolání,
3. *příčiny ve společnosti* – změny ve společnosti, jako je integrace, zvyšující se nároky a jejich nedostatečná vyváženost, nátlak stran společnosti a pocit zodpovědnosti k ní.

Zmíněná plíživost napovídá tomu, že se nejedná o náhlé vypuknutí, ale o proces o několika fázích (Baštecká, 2003, podle Hennig a Keller, 1996 in Potměšilová, 2014, s. 54):

1. „*nadšení*
2. *stagnace* – nedaří se uskutečňovat původní představy,
3. *frustrace* – zklamání ze zaměstnání,
4. *apatie* – pracovník dělá jen to nejnnutnější,
5. *syndrom vyhoření* – úplné vyčerpání.“

V literatuře věnující se syndromu vyhoření u učitelů jsou popisována určitá specifika této profese, která mohou zvyšovat riziko jeho propuknutí či tzv. hlavní stresory, které na učitele při výkonu profese působí. Jedním z těchto specifíků je množství rolí, které učitel ve výkonu své profese zastává, jejich mísení a z toho plynoucí nadměrná zátěž (Vašutová, 2007; Příkazská, 2018). Podle Příkazské (Čapek, Příkazská, Šmejkal, 2018, s. 125) může být vedle velkého množství úkolů a jejich rozmanitosti problémem často také jejich nesplnitelnost a vzájemné odporování si, jako je například tlak na odborný růst, ale ne příliš dobré podmínky pro další sebevzdělávání. Dále například malé kompetence, vysoká osobní zodpovědnost, citová zainteresovanost na výkonech žáků, udržení kázně, nepřesně stanovená doba pro plnění pracovních úkolů, častá kritika ze strany veřejnosti, relativní izolovanost od ostatních dospělých apod. Vašutová (2007, s. 25) hovoří o duševně náročné práci, „která je plná napětí a vyžaduje neustálou pohotovost, soustředění a vyčerpá organismus mnohem více, než jiná profese a zaměstnání.“ Ideály této profese, jako je možnost ovlivňovat mladou generaci a působit na rozvoj osobností žáků, které mohou být pro mnohé motivací k jejímu výkonu, často zastihuje řada negativních stránek, jako je nezáměr žáků, zvyšující se nekázeň, problémy a konflikty se žáky a jejich rodiči. Ze šetření TALIS 2013 (Kašparová, Potužníková, Janík, 2015, s. 539) vyplývá, že pouze 53 % českých učitelů souhlasilo (či spíše

souhlasilo) s tvrzením, že výhody jejich profese převažují nad nevýhodami, přičemž mezinárodní průměr je 77 %.

Smetáčková (2017, s. 61) zmiňuje soubor šesti největších stresorů v profesi učitele, které vzešly z rozsáhlého mezinárodního výzkumu (Brackett, Palomera, Mojsa-Kaja, Reyes, & Salovey, 2010): „1. *neadekvátní plat a nízká prestiž*, 2. *konflikt rolí a profesní dilemata*, 3. *časový tlak*, 4. *žakovské problematické chování*, 5. *vztahy s nadřízenými a supervizory*⁷, 6. *příliš početné třídy*.“ Příkazská (in Čapek, Příkazská, Šmejkal, 2018, s. 127) uvádí výsledky studie (Holeček, 2001) v českém prostředí, ze které vyplynulo sedm následujících stresorů:

1. *pracovní přetížení učitelů a učitelek* – časové tlaky, nahromadění úkolů, časová tíseň, krátké přestávky, nadbytečná administrativa,
2. *vedení školy nadřízenými orgány* – jak vedení konkrétní školy, tak i ostatní nadřízené orgány, jejich neadekvátní hodnocení a nepřiměřené požadavky,
3. *problémoví žáci* – děti s poruchami chování a učení, nespolupracující žáci, žáci mající špatný postoj a motivaci ke školní práci, nedisciplinovanost,
4. *neuspokojená potřeba seberealizace* – špatné podmínky pro zlepšení postavení v práci, nedocnění učitele společností,
5. *problémoví rodiče* – příliš agresivní, nekritičtí ke svým dětem, vyhrožující učitelům policií, soudy apod.,
6. *nevyhovující pracovní prostředí školy* – špatné vybavení budov, nevyhovující pomůcky⁸,
7. *problémoví kolegové* – mající mezi sebou konflikty, neposkytující si adekvátní podporu.⁹

Jak zmiňuje Smetáčková (2017, s. 60), vyhoření v učitelství je považováno za vysoce rizikové, a to kvůli již naznačenému propojení kvality výuky a učitelovy připravenosti a vlivu na vztah se žáky, který byl také v této práci již označen za jednu z klíčových komponent kvality. Vyhořelí učitelé mají ke svým žákům lhostejný až

⁷ V tomto zahraničním pojetí se jedná převážně o kontrolní, případně vzdělávací funkci, více než o podpurné a pomáhající v současném pojetí v našem kontextu supervizora v této práci.

⁸ U této položky je třeba brát v potaz, že v roce 2001, kdy výzkum probíhal, bylo materiální vybavení škol na jiné, nižší, úrovni.

⁹ Příkazská (tamtéž, s. 125) uvádí, že někteří autoři výzkumů zdůrazňují proměnlivost intenzity jednotlivých stresorů na různých druzích a stupních škol.

negativní přístup, což vede k jejich nedostatečné stimulaci a nevhodným reakcím na jejich potřeby. Proto je důležité, aby se učitelé v rámci svého osobnostního a profesního rozvoje učili v nejvyšší možné míře předcházet těm z rizikových faktorů, které mohou sami ovlivnit, a aby byly nastaveny takové podpůrné prostředky, které plní v tomto směru preventivní účel.

Kopřiva (2006, s. 100-101) hovoří o několika oblastech prevence syndromu vyhoření, mezi které patří *dodržování zdravého životního stylu, péče o dobré mezilidské vztahy s blízkými*, jež jsou důležitým faktorem resilience, a v neposlední řadě *přijetí sebe samého*. V této souvislosti Kopřiva hovoří o vlivu postoje k sobě samému na přijímání svých klientů a dodává, že v tomto smyslu je pomáhající sobě samému nejdůležitějším klientem. Jedná se o podmínku šťastného života, která je však v pomáhajících profesích také pracovním požadavkem. „Kdo se nemá rád, spotřebovává mnoho energie ve stálém vnitřním konfliktu mezi skutečným a ideálním obrazem sebe samého a prostě nemá na rozdávání. Kdo nesnáší některé své skutečné vlastnosti, nedovede tyto rysy přijmout ani u klientů, a i zde upadá do konfliktu.“

Schmidbauer (2008, s. 222) považuje v souladu s výzkumy za nejdůležitější ochranu před vyhořením *trvalý profesní rozvoj*. A to opět nikoli pouze ve smyslu odborných poznatků, ale učení se určitým postojům, rolím a také trvalé reflexi, „aby člověk dokázal bdít nad svými pocity profesionála“ (tamtéž).

Potměšilová (2014, s. 63) v této souvislosti hovoří o směřování prevence na rozvoj resilience a protektivních faktorů, a kromě již uvedených opatření také hovoří o *práci s chybou*. Dle ní by se měli budoucí pedagogičtí pracovníci připravovat na to, že se chyba může objevit, ale je důležité, jak se s ní pracuje, a že problémy jsou od toho, aby se řešily a mohou také přispět k osobnostnímu růstu člověka.

Příkazská (Čapek, Příkazská, Šmejkal, 2018, s. 129) přináší přehled možností prevence syndromu vyhoření, která by měla být v intenci organizace a jejích vedoucích pracovníků, kteří mají na rozvoji syndromu vyhoření významný podíl:

1. rozvoj programů zaměřených na osobnostní rozvoj,
2. pracovní poradenství,
3. výcvik v profesních dovednostech,
4. důraz na týmovou práci, na identifikaci rolí v týmu a jejich cílevědomý výcvik,
5. zvýšení podílu pracovníků na řízení apod.

Potměšilová (2014, s. 64) hovoří také o nutnosti funkčních kontrolních a podpůrných mechanismů, které nicméně u části pedagogických pracovníků vyvolávají strach a nevoli. Podle ní by však funkční kontrola neměla být zdrojem obav, ale naopak možností dalšího profesního růstu, který je, jak již bylo zmíněno, prevencí syndromu vyhoření a dalších zmíněných rizik (syndrom pomocníka a zneužívání moci) a případně řešením již vzniklých problémů. V této souvislosti lze připomenout v úvodu zmíněnou část definice syndromu vyhoření Honzáka, který hovoří o nedostatku zisků v podobě kladných podnětů, uznání a pocitu úspěšnosti. Pokud se učitelům nebude dostávat dostatečné zpětné vazby včetně té pozitivní a formativní a budou „trpět“ nedostatkem reflexe své práce, může být důsledkem nedostatek profesního sebevědomí a absence pocitu dalšího růstu. To nás vede k myšlence více „otevřených dveří“ třídy či povolení „nahlížet učitelům pod pokličku“, aby jim bylo umožněno získávat jak konstruktivní zpětnou vazbu umožňující poučení se z chyb, tak zpětnou vazbu pozitivní a oceňující, která pomáhá budovat jejich profesní sebevědomí. Kromě propracovaného systému evaluace práce učitele, který by byl vázán na profesní standard učitelské profese, případně také kariérní řád, poskytují možnosti zpětné vazby též formy profesního rozvoje vycházející z reflexe praxe konkrétního učitele. Jednou z takových forem je právě supervize.

2.3 Profesní kompetence učitele

Předchozí část byla věnována popisu situace, v níž se dnešní učitel nachází a byly vymezeny náročnost a specifika učitelské profese, které ji čím dál více přibližují pomáhajícím profesím vyžadujícím nové kompetence a nový, komplexnější přístup k profesnímu rozvoji učitelů. Následující kapitola je věnována kompetencím, které by měl učitel mít a rozvíjet, aby efektivně plnil svou profesní roli, vyhýbal se úskalím a minimalizoval rizika, jež byla výše popsána. První část této podkapitoly je věnována definici pojmu kompetence v kontextu učitelské profese a zdůvodnění jeho užití v této práci. Druhá část představuje několik možných komplexních¹⁰ modelů kompetencí. Část třetí se podrobně věnuje kompetenci reflexivní, jež je úzce spjata s tématem supervize.

¹⁰ Pojmu „komplexní“ je využíváno s odkazem na potřebu akcentace všech výše zmíněných okolností a charakteristik učitelské profese.

2.3.1 Pojem kompetence učitele

Pojem *kompetence* je u nás v pedagogických vědách od 90. let frekventovaným pojmem, a to v souvislosti se zvýšenou pozorností ke kvalitě učitelů, jejich výkonu a jejich profesnímu rozvoji. Štech (1994, s. 316) využívá k vysvětlení teoretického základu pojmu kompetence v kontextu učitelské profese pohled Vonka (1992), který hovoří o dvou rozdílných modelech učitelství. Prvním, který převažuje, je *model minimálních kompetencí*, kdy učitel je pouhým „dodavatelem zboží, vyrobeného někým jiným“, je mechanickým vykonavatelem určitých „grifů“. Tento pohled bychom mohli přirovnat k transmisivnímu přístupu v pedagogice, k jehož překonání bychom měli v ideálním případě směřovat. V druhém modelu, tzv. *modelu otevřené profesionality*, se role školy a profese učitele mění v souladu se sociálními a kulturními změnami (nové úlohy a problémy, nové zátěžové faktory). Zde je učitel aktivním činitelem, odpovědným za „analýzu vlastního jednání, za identifikaci potřeb a možností dětí, za vyjednání učiva a postupu v něm atd.“ V centru tohoto modelu slojí populární pojem „kompetence“ učitele. Zde Štech „předpovídá“ svou již výše citovanou a pozdější premisu o oborových poznacích jako nezbytné podmínce, která však nebude sama o sobě dostačující a bude docházet k hledání nových kompetencí „vynucovaných praktickými situacemi výkonu profese“.

Orosová (in Lazarová, 2006, s. 26) zmiňuje několik přístupů, které mají relevantní podíl na potřebě rozvíjení kompetencí učitelů:

1. *Humanisticky založená edukace (Humanistic based teacher education)*, která akcentuje důležitost přípravy učitelů pro rozvoj kognitivních i nekognitivních složek osobností žáků.
2. *Na kompetenci založená edukace (Competency-based teacher education)*, která reaguje na požadavky školské praxe vytvářející stále větší prostor pro další vzdělávání učitelů (DVU), zaměřeného na práci s poznatky, způsobilostmi a postoji učitelů, které jim umožňují poznávat a řešit problémy školské praxe. Jedná se o adaptaci učitele na roli, která obsahuje koučování procesu učení žáků a vytváření příležitostí pro autentické zkušenosti v procesu učení, což vede ke změně pracovního stylu učitele.
3. *Přístupy založené na zkoumání/otázkách (Inquiry-based approaches)*, v nichž se jedná o cesty přípravy učitelů, kteří systematicky věnují pozornost vlastní praxi,

reflektují ji, vyhledávají pomoc jiných, čerpají z výzkumných poznatků, skrze ně prohlubují ty své, a následně přizpůsobují svou práci cestám, které nejefektivněji podporují žákovský proces učení. Jedná se o způsob podporující kritické myšlení učitelů, jejich péči o vlastní proces vzdělávání, profesionální růst a intelektuální vývin. Další profesní rozvoj je v tomto přístupu považován za nevyhnutelný.

Jak v pojetí zmíněném Štechem, tak v oněch zmíněných Orosovou, můžeme vidět snahy o rozšiřování sfér působnosti učitelů, které byly naznačeny již v předchozích kapitolách a také důraz na nutnost neustálého profesního rozvoje a reflexe vlastní praxe.

Společným znakem mnohých definic kompetence podle Orosové (tamtéž, s. 27) je, že sestávají z *poznatků, schopností, způsobilostí a postojů učitele, které mu umožňují v určité situaci dosáhnout cíle*. Orosová označuje kompetence za nejpriléhavější koncept pro proces DVU, neboť se jedná o pojem nejširší, který jednak předpokládá určité kontinuum, na kterém v rámci svého profesního rozvoje učitel stojí a také je mnohodimenzionální, tzn. že umožňuje rozlišovat úroveň výkonu v různých oblastech. Přebírá (tamtéž, s. 31) pojetí kompetence jako „ledovce“, jehož vrcholem jsou viditelná sociální způsobilost a poznatky, přičemž pro dlouhodobý pokrok je zásadní jeho skrytá část tvořená osobnostními, sociálně-osobnostními a motivačními charakteristikami. V rámci DVU je podle Orosové třeba přistupovat ke kompetencím jako ke konstruktu interdisciplinárního charakteru, neboť nefunkčnost kterékoliv složky modelu kompetencí narušuje stabilitu „ledovce“.

V českém prostředí pedagogických věd se kompetencím věnuje také Švec (1998, s. 20), který mezi několika objevujícími se pojetími vybírá ta, která nejvíce odpovídají výchovnému a vzdělávacímu kontextu současnosti. Odklání se od *pojetí behavioristického*, jež chápe kompetence jako normativně vymezené specifické úlohy nebo cíle, které by měli všichni vzdělaní jedinci plnit a také *pojetí osobnostního*, které vychází z prostředí manažerského vzdělávání a zaměřuje se na rozlišování spíše obecných dispozic průměrných a špičkových profesionálů. Nejvíce se přiklání k *pojetí kognitivnímu*, které rozlišuje mezi způsobilostí jedince a jeho výkonem. Výkon se o kompetence, jež zahrnují většinou ohraničené struktury schopností a znalostí subjektu, opírá, ale navíc se do něj promítá řada afektivních, motivačních, stylových a dalších faktorů osobnosti jedince, které ovlivňují jeho výslednou činnost. Částečně Švec nachází vhodné prvky pro učitelskou profesi také v *pojetí profesním*, ve kterém představuje kompetence široký pojem, jenž vyjadřuje schopnost jedince využívat svých vědomostí a

dovedností v nových profesních situacích. Takto pojatá kompetence zahrnuje také „znalosti organizace a plánování práce, inovace, uplatňování méně rutinních postupů a popř. další kvality osobní efektivnosti, které jsou v dané profesi vyžadovány.“

Vašutová (2007, s. 29-30) vymezuje kompetence učitele „jako otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápané celostně. Kompetence jsou konstruktem, který charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých vrstvách jeho činnosti a v jeho jednotlivých pedagogických rolích. Definování struktury kompetencí má význam v profesionalizaci učitelů, jejich hodnocení i v profesní identitě.“

Dále Vašutová (tamtéž) uvádí, jakými způsoby se kompetence v rámci procesu profesionalizace učitelů vytváří:

- teoretickou a praktickou přípravou v rámci přípravného a dalšího vzdělávání,
- zkušenostmi získanými ve vyučovací praxi, jak v rámci studia, tak v rámci výkonu povolání,
- vlivem profesního prostředí, tj, jak na fakultě, tak zvláště působením pedagogického sboru školy,
- reflexí vzdělávací reality, tj, aktivním přizpůsobením se změnám ve školství a požadavkům společnosti na vzdělání,
- sebereflexí, tj. prostřednictvím hospitací zkušených kolegů a ředitelů škol, žákovským hodnocením, sebehodnocením,
- vlastními příspěvky ke zkvalitnění vzdělávání a výchovy (praktickými i teoretickými).

Důležité pro tuto práci je v souvislosti s vymezením kompetencí a profesním rozvojem učitele také jejich rozlišení na *trénovatelné* a *netrénovatelné* kompetence, které uvádí Orsová (in Lazarová, 2006, s. 29). Jedná se o rozdíl, který spočívá v tom, že zejména vědomosti a některé dovednosti jsou (z hlediska metafory o ledovci) více „viditelné“ a poměrně lehké trénovatelné. Naopak ty „ukryté pod hladinou moře“, jako je sebepojetí, osobnostní rysy, motivy, lze rozvíjet podstatně obtížněji.

Výrazným rysem odborných pojednání o kompetencích je kritika převahy těch oborových (poznatkových, teoretických) na úkor ostatních, které by měly tvořit onen

pomyslný stabilní „ledovec“. Na vyváženost profesionality a lidskosti nezapomínají ve své definici kompetence učitele Slavík a Siňor (1993 s. 156), kteří ji definují jako „obecnou připravenost učitele vyrovnat se s nároky své profesionální role a současně s tím zachovat potřebnou míru autenticity vlastní osobnosti.“ Přičemž vzpomínají film Cesta do hlubin študákovy duše a dodávají, že učitel by měl být především „profesionálem, který má srdce“.

Následující část kapitoly je věnována některým z uváděných modelů „klíčových“ kompetencí učitelů, se zvláštním důrazem na ty, které učitelé pomáhají zvládat výše popsané nové nároky a specifika jejich profese, a jejichž rozvoj by se měl být přirozenou součástí profesního rozvoje učitelů.

2.3.2 Komplexní modely kompetencí učitele

Modelů a různých dělení kompetencí je v odborné literatuře mnoho. Uvedena jsou zde taková pojetí, která akcentují výše zmíněné komponenty potřebné k vyvážené kvalitě učitelské profese. Komplexní model učitelských kompetencí uvádí například Švec (1998, s. 22-23), který je dělí následovně:

- **kompetence k vyučování a výchově**, mezi které řadí:
 - *diagnostickou kompetenci*, spočívající v tom, že učitel dovede diagnostikovat nejenom vědomosti a dovednosti žáků, ale také jejich pojetí učiva (prekoncepce), styly učení a další žákovy potenciality, vztahy mezi žáky i klima školní třídy,
 - *psychopedagogickou kompetenci*, jež je zaměřená na projektování postojů podněcujících učení žáků a na realizaci těchto projektů a na výchovné působení,
 - *komunikativní kompetenci*, umožňující účinnou komunikaci se žáky v různých pedagogických situacích;
- **osobnostní kompetence**,
které vnímá především jako podmiňující úspěšné pedagogické působení, což zahrnuje kromě jiného zejména odpovědnost učitele za svá pedagogická rozhodnutí i za důsledky jejich praktické realizace v pedagogické komunikaci, dále jeho flexibilitu, empatii, autenticitu, dovednost akceptovat sebe i druhé (žáky, rodiče, kolegy) atd.;

- **rozvíjející kompetence**, kterou tvoří:
 - *adaptivní kompetence*, umožňující učiteli orientovat se ve společenských změnách i orientovat v nich svoje žáky,
 - *informační kompetence*, spočívající ve zvládnutí moderních informačních technologií,
 - *výzkumná kompetence*, umožňující učiteli řešit s využitím vědeckých metod pedagogické problémy a zkoumat svoji pedagogickou činnost,
 - *seberefektivní kompetence*, umožňující učiteli zamýšlet se nad svojí pedagogickou činností a projektovat změny v této činnosti,
 - *autoregulační kompetence*, spočívající v autoregulaci učitelovy pedagogické činnosti, ve zdokonalování jeho vyučovacího stylu a pedagogických dovedností.

Tento Švecův model i další modely kompetencí uvádí též Lazarová (2008), která na ně nahlíží poměrně kriticky, a to z důvodu nedostatečného vymezení kompetencí, které by směřovaly k plnění zmíněné netradiční role učitele, tj. role pomáhajícího, a které jsou pouze implicitně či příliš obecně vymezeny jako osobnostní či seberefektivní. Z tohoto důvodu doplňuje vlastní výčet kompetencí, které nazývá **krizově intervenčními kompetencemi** a měly by učiteli pomáhat profesionálně zvládat následující základní činnosti (zkráceno):

- rychle se zorientovat v situaci,
- zvážit vlastní možnosti, práva a povinnosti ve vztahu k problému, „klientovi“ a instituci,
- rychle a adekvátně zasáhnout nebo vypracovat plán intervencí, tedy rychle rozhodnout o dalších postupech,
- poskytnout „první pomoc“,
- poskytnou základní poradenství a sociální oporu, pracovat s emocemi „klientů“,
- spolupracovat s odborníky ve škole i mimo ni,
- vyhodnotit účelovost své intervence a reflektovat novou zkušenost,

Kromě příslušných znalostí, kterými je tato kompetence také sycena, vyžaduje určité speciální sociální a komunikační dovednosti:

- vést diagnostický a pomáhající rozhovor (s žákem, rodičem), včetně naslouchání a práce s emocemi,

- zvládat techniky dotazování,
- umět vyjednávat, zaujímat roli mediátora,
- komunikovat s odborníky z jiných oborů, formulovat objednávky, požadavky apod.

Lazarová (tamtéž, s. 26) také zmiňuje, že tento charakter kompetencí nelze oddělit od Švecem zmiňovaných osobnostních a sociálních, mezi které patří především schopnost řízení vlastních emocí, sebereflexe, empatie apod. Předpokladem profesionálního zvládnutí krizových situací ve škole je tedy nejen specifická znalost a orientace v tématu, ale zejména *osobnostní zralost učitele*.

Podrobněji se věnuje sociálním kompetencím také Orosová, a to ve vztahu k vzdělávacím a výcvikovým programům učitelů, které by měly akcentovat následující (podle Výrosta, 2002):

- efektivní komunikaci v různých sociálních vztazích a situacích,
- schopnost vytvářet a udržovat vztahy,
- úspěšné řešení sociálních problémů,
- schopnost rozhodování,
- konstruktivní řešení konfliktů,
- efektivní uplatňování komunikace, empatie, asertivity apod.,
- sebekontrola a sebemonitorování vlastního jednání a jeho dopadů na druhé,
- vnímání tzv. self-efficacy¹¹, adekvátní sebepojetí, identita,
- schopnost poskytovat a získávat sociální oporu a efektivní sociální síť,
- respektování individuálních odlišností a rozdílů,
- orientace na budoucnost, tj. schopnost stanovit cíle a konat ve snaze jejich dosažení,
- zájem o well-being (spokojenost) druhých a schopnost za ně přebírat zodpovědnost,
- schopnost diferencovat mezi sociálně pozitivními a negativními vlivy.

V tomto vyčerpávajícím výčtu je důležité vyzdvihnout jeden z prvků, který je významným a dalo by se říci opomíjeným. Tímto prvkem je schopnost říci si o sociální

¹¹ V českém kontextu používají autoři věnující se této problematice (Kašparová, Potužníková, Janík, 2015) pojem „subjektivně vnímaná zdatnost“.

oporu, tedy jednoduše řečeno umět si říci o pomoc. Jedná se o akt, na který lidé mající na starost blaho jiných v rámci svého povolání často zapomínají a možná ji vnímají jako známku osobního selhání a své neschopnosti dostat roli profesionála. Tento zažitý vzorec je třeba převracet a ze schopnosti požádat v roli profesionála o pomoc udělat přirozený znak profesionality.

Další hledisko, kterým lze nahlížet kompetence učitele přibližujícího se pomáhajícímu profesionálovi, je hledisko sociální pedagogiky. Lorenzová (in Krykorková, Váňová a kol., 2011, s. 90) uvádí inspirativní výčet požadavků na osobnost pomáhajícího od Timuláka (2006), který přináší do pohledu na kompetence některé nové, konkrétnější podněty:

- *opravdovost*, ve smyslu uvědomování si procesů probíhajících v pracovníkově prožívání a bytí ve vztahu s klientem, bez obranných mechanismů a v souladu s jeho vnitřními pocity,
- *otevřenost vůči klientovu vnitřnímu zážitkovému světu*, neboť je-li vůči němu pracovník otevřen, může klientovi pomoci zážitky vyjádřit, zpracovat a porozumět jim,
- *snaha empaticky porozumět klientovi*, tzn. že je pracovník citlivý vůči klientovu prožívání a je schopen komunikovat jeho porozumění,
- *skutečná snaha být nápomocen klientovi*, tzn. že prvním cílem je pomoci, nikoli sledování jiných, například profesních motivů,
- *otevřenost změně*, tj. jak na straně pracovníka, tak otevřenost obohacující zkušenosti ze spolupráce s klientem,
- *etická zaangażovanost ve vztahu s klientem*, tzn. umění určit, kdy se klient nachází v rozporu s etickými normami a je vhodné se angažovat, a to i za cenu ztráty „spojenectví“ s klientem, ale v jeho prospěch,
- *reflexe hodnotového žebříčku*, tzn. že pracovník si uvědomuje své hodnoty, ale podporuje u klienta právo mít hodnoty vlastní a je si vědom, že v rozhovoru s klientem jsou jeho hodnoty vždy přítomny, navzdory požadavku na nehodnotící přístup,
- *postoj pokory vůči vlastním omezením a vůči pohledu klienta na spolupráci i na pracovníka samotného*, což znamená, že je pracovník schopen připustit svůj omyl, že nemusí pracovat vždy optimálně a že některé jeho projevy se mohou klienta dotknout či je nemusí přijmout pozitivně,

- *snaha o neustálé reflektování*, jak klientových problémů, tak vztahu k němu a směřování společné práce.

Za výrazně inspirativní pro profesi učitele v těchto požadavcích lze považovat zdůraznění etického hlediska, které, jak zmiňuje také Lorenzová (tamtéž, s. 86) v učitelské profesi schází a je nutné standardy učitelské etiky stanovit, aby byly vytvořeny jasnější hranice mezi právy a povinnostmi všech aktérů.

I v tomto výčtu se opět objevuje již zmíněný požadavek na práci s chybou a nutnost normalizace skutečnosti, že profesionálové nejsou neomylní a nejednají vždy v souladu se svými a klientovými ideálními představami. Lze se domnívat, že naopak nepřipouštěním si možnosti chybování napácháme více škod, než pokud je reflektováno a je vyvíjena snaha o pozitivní změnu.

Důležitý je také prvek otevřenosti vůči vnitřnímu světu druhého, který nás odkazuje ke Kopřivovi (2006, s. 30-38), jenž zdůrazňuje, že události, které se odehrávají ve vnějším světě, prožívá každý člověk nutně subjektivně po svém. Z této skutečnosti vyplývá pro pomáhající důležitý závěr o neoprávněnosti objektivního hodnocení v tomto směru, neboť se jedná jen a pouze o subjektivní pohled a chceme-li klientovi porozumět, musíme se v první řadě zajímat o to, jak věci vidí a prožívá on. To znamená, používat méně „hodnotících šablon“ a více se zajímat o vnitřní svět svých klientů, v našem případě žáků.

Vzhledem k již uvedené problematice inkluzivního vzdělávání a neustále se zvyšující míře heterogenity třídních kolektivů, lze také z výše uvedeného považovat za významné požadavky otevřenosti změně a také reflexi vlastních hodnot.

V této části zaměřené především na kompetence, jejichž součástí jsou vysoké nároky na kvalitu osobnosti učitele, její zralost, soulad jednání a prožívání, schopnost náhledu a uvědomované konání a prožívání, morální integritu, ochotu dalšího sebevzdělávání a rozvoje, nebyla věnována detailnější pozornost kompetenci reflexivní a sebereflexivní, které úzce souvisí s tématem supervize a profesního rozvoje učitelů. Následující podkapitola se věnuje základům těchto kompetencí, tedy pojmům reflexe a sebereflexe, a jejich významu v učitelské profesi.

2.3.3 Reflexivní kompetence učitele

Původ slova *reflexe* je v latinském *reflecto*, tedy „obrátit se zpět“, nicméně v textech věnovaných reflexi v kontextu učitelství se jedná o pojem často zabarvený naopak naději na postup vpřed. Celosvětově jsou v posledních desítkách let na vzestupu *reflexivní modely vzdělávání učitelů*, u nichž je systematická reflexe klíčovým faktorem profesního růstu (Spilková a kol., 2015, s. 6). Jedním z takových je například Korthagenův model *realistického vzdělávání učitelů*, který staví na konstruktivistických teoriích vzdělávání a chce při přípravě budoucích učitelů vycházet z jejich profesní praxe (Korthagen, 2011). V našem prostředí se jedná například o projekt *Klinické školy*, která se snaží o přiblížení přípravy učitelů pojetí „klinické praxe“, v níž se studenti lékařství po několik let pod vedením zkušeného lékaře učí propojovat teorii a praxi. V kontextu učitelství dochází ke spolupráci škol s univerzitami, konkrétně studentů učitelství se zkušenými praktiky neboli mentory a vysokoškolskými učiteli, takzvanými supervizory (Spilková a kol., 2015, s.). Z budoucích učitelů se tak mají stát *reflexivní praktici*, kteří do hloubky promýšlí své činnosti (rozhodovací procesy i konkrétní výukové situace), analyzují a hodnotí je ve vztahu k zamýšleným cílům a v širším kontextu vztahů a souvislostí. Jsou také schopni modifikovat své strategie a metody, navrhnout alternativní řešení ke zkvalitnění výuky a zdůvodnit své pojetí práce se žáky na základě argumentů opírajících se o profesní znalosti (tamtéž, s. 6).

Za další „vlastovku“ ve snaze o reformu, pro profesní rozvoj klíčového přípravného vzdělávání učitelů, je unikátní akreditovaný vzdělávací výcvik Učitel na živo, který je postaven na souběhu teorie a praxe s velkým důrazem na reflexi a nikdy nekončící rozvoj. Akcentuje také vzájemné učení se ve skupině, sdílení, komunitu. Vzdělávatel budoucích učitelů je zde průvodcem a vztah je více partnerský. Zároveň funguje také jako laboratoř poskytující vědecké poznatky, které by mohly pomoci proměně vzdělávání učitelů (O nás - Učitel na živo).

Dalším nadějným projektem ve zmíněném směru změny profesní přípravy učitelů, která stojí za zmínku, je nový povinný předmět pro studenty učitelství na Katedře pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně s názvem *Sebezkušenostní příprava na profesi*, který byl zaveden v roce 2015. Cílem tohoto předmětu je umožnit studentům nahlédnout sebe sama, provádět studenty reflexí vlastní praxe a pomáhat jim uvědomovat si vliv své osobnosti na vlastní pedagogickou činnost (Otevřeno).

I když jsme dnes svědky výše uvedených příkladů projektů směřujících více k reflektivní praxi učitelů a dochází v tomto směru také k reformám akreditací na pedagogických fakultách, dosavadní české vzdělávání učitelů, které ovlivnilo mnoho v současnosti působících učitelů, lze stále považovat za „tradiční“ a jeho na limity narážející rysy můžeme najít v Korthagenem pojmenovaném *modelu technické racionality*, který spočívá v přednostním vyučování základů jednotlivých oborů, následovaným přednášením metod didaktické aplikace, přičemž jako poslední přichází na řadu samotná praxe (Janík in Korthagen, 2011, s. 15). Korthagen (tamtéž, s. 19) uvádí, že tomuto modelu se nedaří podstatně ovlivnit praktiky budoucích absolventů programů učitelského vzdělání. To v praxi zjednodušeně znamená, že sebelepší teorie a vysokoškolský učitel, bez dostatku příležitostí reflektovaného propojování této teorie s praxí nezajistí, aby ji studenti aplikovali ve své budoucí učitelské praxi. S nadějí a odkazem na zmíněné „vlaštovky“ lze říci, že se v tomto směru začínají „hýbat ledy“ a tyto průkopnické projekty fungují jako zdůraznění chybějícího prvku reflexivní praxe v současném modelu vzdělávání, a tudíž nevyhnutelně i v následné samotné praxi učitelů.

Exkurzem do reflektivních modelů mělo být poukázáno na podmínky, jaké mají čeští učitelé pro to stávat reflektivními praktiky a také měla být zdůrazněna klíčovost přípravného vzdělání učitelů pro tuto kompetenci. Následující odstavce vysvětlují důležitost této kompetence v profesním rozvoji učitele.

V kontextu učitelských kompetencí se setkáme jak s pojmem *reflexe*, tak s pojmem *sebereflexe*. Rozdíl mezi těmito pojmy vysvětlují Švec a Svojanovský (2014, s. 2), který chápe reflexi jako „způsob uvědomování si situací, s nimiž jsme se setkali, lidí, věcí, našeho jednání i prožívání“ a sebereflexi považuje za specifický případ reflexe, při němž se „zamýšlíme sami nad sebou, posuzujeme své možnosti, silnější a slabší stránky, tedy způsob monitorování a hodnocení sebe sama.“ Zjednodušeně řečeno se při sebereflexi, více než za odehranými událostmi, obracíme do sebe, jak jsme tyto události prožívali, jak s námi souvisely. Například v reflexi se učitel vrací k nějaké nezvládnuté situaci ve třídě, může ji popsat, verbalizovat. V sebereflexi si snaží uvědomit, z jakých důvodů onu situaci nezvládl, například, že se nechal příliš strhnout emocemi, či nebyl dostatečně vybaven pro její zvládnutí. Nejedná se tedy o prostý popis toho, co se odehrálo, ale o určité vztahování odehraného k sobě – podle Švece jsou předmětem sebereflexe vztahy „Já – Ty“, které se týkají určitého obsahu, např. učiva, uplatněných výukových metod apod. Švec také uvádí, že autoři věnující se těmto procesům používají pojem reflexe, rozumí jí však právě sebereflexi.

Více zpřesňující definici, společně s vysvětlením benefitu reflexe, nabízí Korthagen (2011, s. 71), který ji definuje jako „mentální proces spočívající ve snaze strukturovat nebo restrukturovat určité zkušenosti, problém nebo stávající znalosti či vhledy.“ Pojmy strukturace a restrukturační zdůrazňují zásadní roli tvorby (nových) mentálních struktur při učení jedince, což je hlavním odlišujícím prvkem jednání založeného na reflexi a jednání rutinního (tamtéž). Podíváme-li se na toto odlišení v praxi, jednání založené na reflexi může sloužit například prevenci jevu, kdy učitel, který je v praxi 20 let, dojde po jednom supervizním setkání k uvědomění, že jeho jednání nějakým způsobem ovlivňuje to, jaké je klima jeho třídy.¹² Toto uvědomění je velmi chvályhodné, avšak ohlédneme-li se za možnými následky, které mohlo mít za takovou dobu nerefektované jednání tohoto učitele, pravděpodobně nám na mysl vytane oprávněnost požadavku reflexivní kompetence učitele. Slavík a Siňor (1993, s. 156) považují právě reflexivní kompetenci za podmínku sebekontroly, a tedy i zodpovědnosti učitele. „Všichni žáci si zaslouží učitele, kteří jsou ochotni a schopni svědomitě, zásadově a uvážlivě konstruovat a prověřovat svoji praxi“, cituje Korthagen (2011, s. 79) LaBoskeyho (1997). Tyto pohledy vnášejí do problematiky reflexivní kompetence učitele určitým způsobem hledisko etické, neboť, jak již bylo zmíněno, nerefektovanými chybami lze během učitelské praxe napáchat, ač nevědomky, mnohé neetické.

Švec (1994) řadí sebereflexivní kompetenci učitele do skupiny těch rozvíjejících, což je výstižné, neboť reflexe je jednou z komponent neustálého učení se a neustrnutí v jednom bodě, v rutině. Profesionální sebereflexe má vést učitele ke změnám v jeho myšlení a chování. Švec (1997, s. 3) ji vnímá jako učitelův vnitřní dialog, při kterém si uvědomuje:

- svoje pedagogické myšlení (např. to, jak uvažuje o učivu, výukových metodách, hodnocení žáků),
- postoje (ke škole, vzdělávacím programům, žákům, třídám, kolegům, rodičům atd.),
- způsoby jednání se žáky, kolegy a rodiči v běžných, ale především v problémových situacích,
- emoce (např. to, jak prožívá pedagogickou komunikaci s určitými žáky, v určitých třídách, co mu dělá ve škole radost, co ho naopak trápí).

¹² Případ uvedený supervizorkou v jednom z rozhovorů v rámci výzkumu této diplomové práce.

Korthagen (2011, s. 73) zahrnuje reflexi do svého modelu učení, který přirovnání proces učení ke spirále, v níž se střídá jednání, učení se z toho jednání způsobující zlepšování jednání a opět jednání. Jedná se v podstatě o model zkušenostního a reflektivního učení, které popisují také Dewey, Lewin, Kolb, Jarvise ad. Korthagen nazývá svůj model ALACT¹³. Spirálu učení podle něj tvoří následující, neustále se opakující fáze:

- 1) *jednání* – určitá konkrétní zkušenost, jednání, s nímž je spojený určitý cíl,
- 2) *zpětný pohled na jednání* – zpravidla začíná tehdy, jestliže došlo k něčemu překvapivému nebo neočekávanému a cíle jednání nebylo snadno dosaženo,
- 3) *uvědomění si podstatných aspektů* – jedná se o fázi přičítání některým aspektům specifický význam, hledání vazeb mezi nimi a také hledání důvodu selhání jednání,
- 4) *vytvoření alternativních postupů jednání* – hledá se nový způsob jednání, který povede lépe k naplnění stanoveného cíle, případně k uvědomění, že k jeho naplnění nemám dostatečné kompetence a potřebuji je rozšířit,
- 5) *vyzkoušení* – dochází ke snaze o vyzkoušení alternativního způsobu jednání v podobné situaci, jako byla ta původní, a tedy o naplnění stanoveného cíle.

Korthagenův model zdůrazňuje nutnost kontinuity (spirála), to znamená neustálého učení, neustrnutí. Dále je možné v kontextu Korthagenova modelu považovat za významné, že je využíván již při vzdělávání učitelů, což znamená, že jsou v jeho rámci vedeni k neustálému rozvoji již od počátku své utvářející se profesionality a je větší šance, že jej aplikují i během své následující praxe. I když je výzkum v této práci zaměřen na učitele, kteří jsou již v praxi a jsou v rámci profesního rozvoje subjektem dalšího vzdělávání, zmíněním tohoto přípravného modelu má být zdůrazněna výhoda, již mají takto připravovaní učitelé oproti těm z tradičních vzdělávacích modelů. Těm, pokud se vůbec k nějaké reflektivní formě dalšího vzdělávání dostanou, může být právě požadavek reflexe bariérou ve využívání takových forem dlouhodobě či vůbec, neboť jejich reflexivní kompetence je nedostačující a není snadné ji získat v nekomplexním systému dalšího vzdělávání. Jedná se tak o začarovaný kruh. Těmto formám chybí snadnost,

¹³ (Action - Looking back on the action - Awareness of essential aspect - Creating alternative methods of action - Trial)

hotové návody, vyžadují otevřenost, motivaci k práci na sobě, čas a v neposlední řadě také kvalitu na straně poskytovatele, ať je jím lektor, mentor, kouč či supervizor.

Co také Korthagenovo filozofie vzdělávání bere v potaz a co neopomíjí ani Švec (1997) je, že reflexe není pouze racionální a kognitivní proces, a pokud má docházet u učitelů ke změně, je velmi významnou složka afektivní, která představuje méně předvídatelné aspekty „pramenící z hloubi srdce“, tedy pocity a emoce (Hargreaves, 1998, in Korthagen, 2011, s. 23). Korthagen si jednostrannost v používání reflexe vysvětluje faktem, že neracionální procesy nelze snadno analyzovat a následně ovlivnit, na rozdíl od racionálních procesů, které se k analýze nabízejí a mohou být poměrně snadno verbalizovány. I když Korthagen význam racionálních procesů nedegraduje, pokládá za sporné, aby byla komunikace v supervizi¹⁴ budoucích učitelů redukována na čistě racionální, logickou, analytickou a digitální. Tyto úvahy o širším pohledu na reflexi nás vrací na jejich začátek, a to k učiteli především jako k člověku, jehož součástí jsou emoce a pocity, které bezesporu u mnohých z nich stojí na počátku volby této profese a pomáhají udržovat pocit smysluplnosti jejich konání, motivaci setrvat v něm a v neposlední řadě se v něm dále rozvíjet. (Sebe)reflexe by měla být komplexem více zrcadel, jež odráží jak méně skryté, tak i skrytější zákoutí, která jim pomáhají uvědomit si vztahy mezi jejich jednáním, prožíváním a také děním kolem nich.

2.4 Profesionální rozvoj učitele

Od pojmu kompetence se dostáváme k části, která se věnuje způsobům, jakými učitelé v rámci svého profesního rozvoje tyto kompetence rozvíjejí, jaké k tomu mají a jaké by měli mít podmínky v ideálním případě.

2.4.1 Pojem a pojetí profesního rozvoje učitele

V této práci je převážně užíván pojem *profesionální rozvoj učitelů*, který ovšem, jak zmiňuje Starý (a kol., 2012, s. 11), není u nás zcela neproblematickým a zavedeným pojmem, na rozdíl od zahraničního trendu. Starý (tamtéž) a Lazarová¹⁵ (2006) jej chápou jako nejširší kategorii zaštiťující veškeré formy rozvoje učitele v rámci jeho profese, ale vydělují z něj přípravné vzdělávání učitelů. Z jejich pojetí vychází i tato práce. Další pojem, který je

¹⁴ Supervize je součástí procesu vzdělávání v Korthagenově modelu realistického vzdělávání učitelů.

¹⁵ Lazarová užívá tvaru *profesionální rozvoj*, což z hlediska významu pojmu nehraje roli a jedná se pravděpodobně pouze o jiný přístup k překladu anglického *professional development*.

zde používán, je *další vzdělávání učitelů*, jež může být spolu s výše zmíněnými autory chápáno jako konkrétní vzdělávací aktivity, které jsou součástí profesního rozvoje. Znění definice obsahující oba užívané pojmy je následující: „Profesní rozvoj učitelů je soubor aktivit vedoucích ke zdokonalování výkonu profese učitele a zkvalitňování výsledků učení žáků. Zahrnuje akce dalšího vzdělávání učitelů, vzájemný odborný diskurz mezi pedagogy i samostudium“ (Starý a kol., 2012, s. 12).

Velká pozornost věnovaná profesnímu rozvoji učitelů má své opodstatnění v domácích i zahraničních výzkumy podloženém faktu, že učitel a jeho práce s žáky je vedle proměnných vztahujících se k samotným žákům nejvíce vlivným faktorem v kvalitě učení žáků a jejich výsledků (Starý a kol., 2012, s. 9). Například Lazarová (2006, s. 15) chápe DVU jako mocný instrument dosahování cílů vzdělávací politiky ve službách snah o modernizaci vzdělávacího systému. Předchozí kapitoly byly věnovány snaze o zdůraznění potřeby komplexního přístupu k profesnímu rozvoji v návaznosti na náročnost a široké spektrum výzev, se kterými se ve své praxi učitel potýká. Je proto nutné formulovat a sledovat cíle, které tomuto stavu odpovídají a vedle přípravného vzdělávání učitelů přizpůsobit též nabídku v rámci systému DVU. V tomto duchu smýšlí i Rada Evropské unie, která se v roce 2009 setkala nad diskuzí o profesním rozvoji učitelů a vyzvala státy, aby s ohledem na rostoucí požadavky, jež jsou kladeny na učitele a na vzrůstající komplexnost jejich úkolů, zajistily učitelům přístup k účinné osobní a profesní podpoře po celou dobu jejich kariéry, tedy v souladu s konceptem *celoživotního vzdělávání*. Konkrétně je vyzývá k podniknutí kroků ke splnění následujících požadavků (zkráceno):

- a) aby se všem čerstvým absolventům pedagogického studia dostávalo během prvních let jejich kariéry *dostatečné a účinné podpory a poradenství*,
- b) aby byl podpořen *reflexivní přístup*, který by vedl čerstvé absolventy i zkušenější učitele k neustálému vyhodnocování jejich práce, a to jak individuálně, tak kolektivně,
- c) aby všichni učitelé dostávali *pravidelnou zpětnou vazbu* ohledně jejich výkonu, stejně jako pomoc při *určování potřeb jejich profesního rozvoje* a při *vytváření plánu* pro jeho plnění,
- d) aby byly pracujícím učitelům na základě této zpětné vazby poskytnuty *dostatečné příležitosti pro aktualizaci, rozvoj a rozšiřování jejich kompetencí* po celou dobu

jejich kariéry, aby v této činnosti byli podporováni a bylo jim umožněno ji vykonávat,

- e) aby byly **programy profesního rozvoje relevantní, přizpůsobené jejich potřebám, pevně zakořeněné v praxi a kvalitní.**

V uvedených požadavcích se jasně promítá snaha o dosažení cíle „učitele jako reflektivního praktika“, kterému bude poskytnuta dostatečná podpora po celou dobu jeho praxe, budou mu vytvořeny podmínky pro možnost se ve své profesi neustále rozvíjet a zejména se rozvíjet v těch směrech, které odrážejí potřebu vyplývající z jeho praxe. V tomto případě se tedy jedná o vytvoření vhodných podmínek ze strany školské politiky, potažmo vedení konkrétních škol. Rada Evropské unie nezapomíná ani na druhou stranu mince, tedy na přístup samotných učitelů, a vyzívá i je, aby se zamysleli, v souvislosti s jejich konkrétním školským prostředím, nad vlastními požadavky v oblasti vzdělávání a převzali tak větší zodpovědnost za své celoživotní vzdělávání, které je nástrojem aktualizace a rozvoje jejich vlastních kompetencí. A to s ohledem na plnou účinnost jejich práce a schopnost se přizpůsobovat vyvíjejícím se potřebám žáků ve světě rychlých sociálních, kulturních, hospodářských a technologických změn. Zjevným závěrem, plynoucím z výše uvedeného, který je však třeba neustále připomínat a zvědomovat, je, že se v kvalitě profesního rozvoje promítají nutně jak nastavení vnějších podmínek, tak nastavení samotných učitelů. Perrenoud (1997, in Lazarová, 2006, s. 75) v této souvislosti hovoří o *kompetenci řídit vlastní vzdělávání*, v jejímž rámci by měl učitel dokázat vytvářet si přehled o vlastních kompetencích a sestavit osobní program dalšího vzdělávání, vyjednávat projekt dalšího vzdělávání s kolegy (týmem, školou), zapojit se do konkrétních úkolů či přizvat kolegy k zapojení se.

Profesní rozvoj má vést k profesionalizaci učitelské profese, což nám většinou evokuje dimenzi odbornou. Nicméně vedle dimenze odborné má profesionalita také dimenzi osobní a etickou, jejíž součástí je všestranná profesionální odpovědnost učitele, které není možné dosáhnout získáním vysokoškolského diplomu, ale rodí se teprve postupně a významně se na ní podílí i morálka a charakter učitele. Zde vyvstává otázka naučitelnosti této profesionality. Lazarová (2006, s. 16-17) uvádí závěry odborníků (Perrenoud, 1994; Štech, 1994; Švec, 2005), kteří se v souvislosti naučitelnosti a nenaučitelnosti dovedností potřebných pro tak komplexní profesi zatíženou mnohými dilematy shodují, že další vzdělávání by mělo přispívat profesionalitě tím, že bude zaměřeno na řešení problémů prostřednictvím reflexe konkrétní praxe. S tímto souvisí

také cíl dalšího vzdělávání vedoucího k profesionalizaci, kterým je zbavení učitelů „dělání toho samého“ a schopnost změny. Nikoli pouze přizpůsobování se změnám za běhu a býtí pasivním objektem této změny, ale aktivní účast na ní.

V podobném duchu se nese první ze zásad efektivit dalšího vzdělávání podle Houperta (in Lazarová; 2006, s. 149), již je právě *odpovědnost vzdělávajících se učitelů*, kteří by měli podle něj být v roli aktivních účastníků vlastního vzdělávání. Aby byl tento princip funkční, vyžaduje mimo jiné také dostatečnou míru sebehodnocení v každodenní praxi a v průběhu vzdělávání, aby si učitelé snáze uvědomovali své potřeby a dosažené pokroky. To znamená, že učitelé musí být schopni vytvoření realistického obrazu vlastních kompetencí. To nás opět přivádí k požadavku reflexivní kompetence a kvalitní zpětné vazby, jež by měly být součástí profesního rozvoje, jako nástroj i produkt. Další zásadou efektivního dalšího vzdělávání je dle Houperta (tamtéž, s. 152) *zakotvenost v praxi*, která umožňuje, za použití vhodných reflexivních nástrojů, že se výsledky dalšího vzdělávání učitelů stávají rychleji efektivními ve vztahu k žákům. Pojmenovávání kontinuálně pozorovaných prvků vlastní práce konkrétními pojmy usnadňuje uvědomění si změny a urychluje její přenos do praxe. V tomto směru hovoří Houpert o „experimentálním přístupu“, kdy se učitelé neustále „vrací z terénu“, aby zkoumali své počínání, vystihovali jeho podstatu, propojovali jej s příslušnou teorií a znovu jej aplikovali v praxi. Takový způsob dalšího vzdělávání umožňují pouze formy, které jsou tvořeny více opakovanými setkáními a využívající zkušenostního učení, které bylo zmíněno v kapitole 2.3.3 o reflexivní kompetenci. Poslední zásadou efektivního dalšího vzdělávání, kterou uvádí Houpert, je *profesionální socializace*. Ta představuje to, že být učitelem, neznamená pouze vyučovat ve své třídě, ale též pracovat, učit se a žít s ostatními. Jde o hledání vzájemného přínosu ve skupině, sdílení zkušeností a výměny všeho druhu. Dále také tento princip představuje tzv. „metodologické pauzy“, které umožňují zastavit se, přemýšlet, zapojit metakognitivní procesy ve vztahu k tomu, co jsme udělali, vytvořili a co pozitivního jsme přinesli druhým. Součástí zásady profesionální socializace je také vzájemná evaluace a autoevaluace, tedy v podstatě zpětná vazba. Houpert zdůrazňuje, že učitelé vstupují do takového dalšího vzdělávání s osobní minulostí žáků a hovoříce o své praxi podstupují určité riziko, jsou „s kůží na trh“, a je přirozené, že se obávají hodnocení lektora a skupiny. Pro předejití těmto obavám doporučuje Houpert hodně oceňovat. Hledání a zvýrazňování pozitivních stránek umožňuje učitelům najít sebedůvěru v obtížných chvílích.

Obecně je za efektivní považováno takové další vzdělávání, které má pozitivní dopad do praxe v důsledku pozorovaných změn v profesionálním jednání, chování i v myšlení učitele (Lazarová, 2006, s. 44). Takové proměnné jsou však jen obtížně sledovatelné a měřitelné z důvodu, že se projevují až v dlouhodobém horizontu. Nicméně určité ukazatele kvality v plošném hodnocení profesního rozvoje nahlédnout lze, což je cílem následující podkapitoly, která je exkurzem do situace v profesním rozvoji v České republice a je dalším dílkem v mozaice tématu supervize učitelů v českém školství.

2.4.2 Profesní rozvoj učitelů v České republice

Právo a povinnost na profesní rozvoj učitelů v České republice jsou zakotveny v Zákoně 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, konkrétně v § 24, který stanovuje, že: „pedagogičtí pracovníci mají po dobu výkonu své pedagogické činnosti povinnost dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, udržují a doplňují kvalifikaci.“ Vymezuje také roli ředitelů škol v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, a to v podobě povinnosti vytváření plánu dalšího vzdělávání v souladu se studijním zájmem pedagogického pracovníka, potřebami a rozpočtem školy. Dále vymezuje například také organizátory a právo na volno k účelům dalšího vzdělávání o délce 12 dnů na školní rok. Další náležitosti profesního rozvoje, které se nejvíce týkají tématu práce, jsou vymezeny ve vyhlášce 317/2005 Sb. o *dalším vzdělávání pedagogických pracovníků*, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, konkrétně v § 10 o *průběžném vzdělávání*. To je dle vyhlášky zaměřeno na aktuální teoretické a praktické otázky související s procesem vzdělávání a výchovy, zejména na nové poznatky z obecné pedagogiky, pedagogické a školní psychologie, teorie výchovy, obecné didaktiky, vědních, technických a uměleckých oborů a jejich oborových didaktik, prevence sociálně patologických jevů a bezpečnosti a ochrany zdraví, včetně jazykového vzdělávání pedagogických pracovníků. Formami průběžného vzdělávání jsou podle vyhlášky zejména kurz a seminář, o délce nejméně 4 vyučovací hodiny. Výše zmíněný zákon považuje za další vzdělávání pedagogických pracovníků také samostudium.

I když se v případě zasazení práva a povinnosti profesního rozvoje do legislativy jedná o významný krok vpřed, nelze z něj samotného usuzovat na reálný stav, a i podobě provedení tohoto kroku lze určitě aspekty vytknout. Společně s autory (Starý a kol., 2012, s. 14-19) věnujícími se právě reálnému stavu profesního rozvoje u nás, můžeme konstatovat několik kritických tezí. Co se týče uvedeného zákona, zmínění autoři jej

považují za „nutný rámec“, který však v praxi zůstává nenaplněn. Konkrétně kritizují stručnost a vágnost vymezení průběžného vzdělávání a uvádějí například, že daleko větší pozornost je v zákonu věnována kvalifikačním požadavkům, tedy fázi vstupu do výkonu učitelské profese. Vezmeme-li v úvahu fakt, že kvalifikační kritérium se týká z větší části nastupujících učitelů, přičemž průběžné vzdělávání se týká učitelů všech, jedná se o značný nedostatek. Dále uvádí závěry analýzy, ke kterým dospěla skupina odborníků při tvorbě nové koncepce DVPP (MŠMT, Vize DVPP do roku 2015, 2009, in Starý a kol., 2012, s. 18), která konstatuje, že „DVPP nemá parametry funkčního systému s definovanými vstupy, výstupy, strukturou zpětných vazeb, odpovědnostmi a rolemi, což vede k současné neuspokojivé situaci v této oblasti.“ V tomto směru považují autoři za problematický fakt, že kontrola programů DVPP je zajištěna pouze u vstupu, tedy skrze akreditaci MŠMT, není však evaluována jejich realizace, o dopadech na školní praxi nemluvě.

Další problematickou skutečností je, že nabídka programů profesního rozvoje je řízena pouze poptávkou pedagogických pracovníků, čímž nemůže být dosaženo komplexního pokrytí potřeb vzdělávacího systému jako celku (tamtéž, s. 16). Těžiště profesního rozvoje v České republice spočívá v programech dalšího vzdělávání a jiné formy profesního rozvoje nejsou dostatečně podporovány a ani zdaleka nemůžeme hovořit o koncepci, která by mohla být považována za komplexní, tzn. obsahující všechny potřebné prvky, včetně těch, jako jsou dlouhodobost, kontinuita a zaměření nejen poznatkově, didakticky, ale také na reflexi samotné praxe a na podporu učitelů v náročné situaci. Dalo by se říci, že v profesním rozvoji panuje velmi nepřehledná situace, není jasné, kdo je za profesní rozvoj učitelů na národní úrovni zodpovědný a jak již bylo naznačeno výše, kontrola kvality programů je nedostatečná, což se v praxi projeví přehrší programů, které sice splňují pravidla formální (akreditace MŠMT), ale jejich kvalita, vzhledem k absenci standardu, může být velmi proměnlivá. Pokud bychom nahlíželi na profesní rozvoj učitelů jako na cestu, jak kompenzovat nedostatky přípravného vzdělávání (Perrenoud, 1994, in Lazarová, 2006, s. 16), se současným stavem bychom pravděpodobně neuspěli.

Důležitým vhladem, který nám může částečně osvětlit situaci v profesním rozvoji českých učitelů, jsou představy jich samotných. Lazarová (2005; in Lazarová, 2006, s. 17) uvádí závěry svého výzkumu, ve kterém se ukázalo, že učitelé si pod pojmem další vzdělávání představují především nabývání znalostí či dovedností, které jsou obvykle konkrétně vymežitelné a „viditelné“ nebo využitelné v praxi, avšak podstatně méně se

objevují porozumění typu „změny v myšlení, postojích a hodnotách, identifikace slabých a silných stránek apod.“ Tento trend dokládá i šetření TALIS 2013 (s. 25), které uvádí, že z hlediska obsahu jsou učitelé v České republice nejčastěji voleny formy, které prohlubují faktické znalosti a vědomosti ve vyučovaných předmětech či například ty, jejichž obsahem je velmi konkrétní a „viditelné“ téma jako ICT technologií a nových technologií na pracovišti či chování žáků a vedení třídy. Z hlediska formy se v 70 %¹⁶ jedná o kurzy a semináře. Ty jsou tak těžištěm DVU v České republice. Druhou nejčastěji využívanou formou je vzájemná hospitace či konzultace ve škole. Podstatně nižší, i ve srovnání s ostatními státy zapojenými do šetření, byla účast českých učitelů na pedagogických konferencích. Oproti mezinárodnímu průměru se také výrazně méně často sdružují ve skupinách učitelů orientovaných na profesní rozvoj svých členů a rovněž méně často provádějí individuální nebo týmový výzkum zacílený na témata, která je odborně zajímají. Tato zjištění vypovídají o určitém konzervatismu a jednotvárnosti v přístupu českých učitelů k profesnímu rozvoji.

Lazarová (2006, s. 25) popsaný přístup českých učitelů k DVU označuje za tradiční a konstatuje, že si učitelé obvykle neuvědomují možnosti dalšího vzdělávání v plné šíři, a tedy je ani plně nevyužívají. Nejtypičtěji je podle Lazarové (tamtéž, s. 20) pojem dalšího vzdělávání ze strany učitelů spojován s mimoškolní skupinovou akcí, většinou seminářem. Dalšími více dostupnými aktivitami jsou přednáška, školení, kurz či dílna¹⁷. Formou dalšího vzdělávání učitelů, která se spíše vymyká jeho běžné podobě, je výcvik. Uvedené formy se liší v délce trvání, v návaznosti, typických tématech, cílech, metodách či míře aktivity a kreativity vyžadovaných od účastníků. Z uvedených forem je největší míra dlouhodobosti, návaznosti, zapojení, samostatnosti a kreativity účastníků přítomna u výcviku. Stejně tak se výcvik liší v míře akcentace osobnostního a sociálního rozvoje svých účastníků. Výcvik oproti ostatním formám obsahuje více prožitkových cvičení, včetně ověřování nabytého v praxi a reflexi praxe. Jednou z metod výcviků je právě supervize. Vzhledem k nedostatku šetření, či jejich nedostatečné specifikaci jednotlivých využívaných forem (viz výzkum Maráškové, 2009), nemůžeme s jistotou říci, jak velké procento učitelů zvolilo jako jednu z cest profesního rozvoje právě sebezkušenostní výcvik. Z neexistence této položky v dostupných šetřeních či výzkumech se lze domnívat, že se jedná spíše o výjimečné případy a tento směr profesního rozvoje není uvažován. Co se nabídky týče, existují výcviky, které jsou

¹⁶ Údaje mapují účast učitelů na akcích DVU rok od sběru dat.

¹⁷ Dnes se častěji setkáme s pojmem workshop.

otevřeny všem zájemcům z řad pomáhajících profesí. Jedná se nicméně o velmi časově a finančně náročnou záležitost, což tuto formu dalšího vzdělávání pravděpodobně odsouvá na okraj zájmu českých učitelů. Z uvedeného lze vyvodit, že se v případě sebezkušenostních výcviků nemůže jednat o systémové řešení dalšího vzdělávání učitelů. Nicméně z jejich povahy se dá čerpat mnoho myšlenek pro efektivní profesní rozvoj učitelů a pro jeho doplnění o chybějící osobnostně a sociálně rozvojové prvky, které jsou zmíněny např. v uvedených modelech kompetencí v podkapitole 2.3.2.

Z výzkumu agentury Factum Inveo (2009, s. 61) s názvem „Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich práce“, který zadalo MŠMT, vyšel další pro nás zajímavý údaj – pouze 4 % učitelů uvedla jako důvod účasti na dalším vzdělávání setkání s kolegy a vzájemnou podporu. Starý (a kol., 2012, s. 71-72) tento údaj komentuje jako odpovídající převažujícímu charakteru akcí dalšího vzdělávání jako „nesouvislých „školení“ navzájem si neznámých účastníků, kde výrazně převažuje předávání informací nad sdílením a výměnou zkušeností.“ Pokud vzpomeneme výše zmíněnou tezi o utváření podoby profesního rozvoje pouze na základě poptávky učitelů, výše uvedená tvrzení současný stav opět neposouvají k požadavkům na profesní rozvoj stanovených Radou Evropské unie, které byly zmíněny v podkapitole 2.4.1. Velmi zjednodušeně a záměrně poněkud provokativně zde můžeme položit otázku: vědí učitelé, co mají potřebovat?

Bylo již řečeno, že podoba profesního rozvoje učitelů by ideálně měla sestávat z průsečíku jejich potřeb a potřeb společnosti. Lazarová (2006, s. 71), i přes legitimitu požadavku učitelů na vzdělávání odpovídající jejich potřebám, kritizuje nahodilost volby vzdělávacích aktivit, chybějící plánovitost a soustavnost vzdělávání. Volba vzdělávací cesty by dle ní měla být podrobena reflexi potřeb všech aktérů a vyústit tak v konkrétní *individuální koncept profesního rozvoje* každého učitele. Jedná se o produkt výše zmíněné kompetence k řízení vlastního profesního rozvoje.

Podle zmíněných závěrů šetření a výzkumů je otázka ohledně míry povědomí a též dostatečné edukace učitelů ohledně šíře, možností a cílů profesního rozvoje na místě. Starý (a kol., 2012, s. 13) v této souvislosti uvádí, že současný model přípravného vzdělávání učitelů sice zajišťuje vstup do praxe pouze kvalitně odborně připraveným učitelům, to nicméně není samo o sobě zárukou toho, že se budou schopni dále profesně rozvíjet a zdokonalovat a tato volba je nechána víceméně na jejich vlastní iniciativě. Zde lze odkázat také na výše uvedenou pochybnost o dostatečném důrazu reflexivní kompetence českých učitelů, která je podmínkou efektivního profesního rozvoje.

Autoři věnující se profesnímu rozvoji se shodují, že na jasnosti rysům profesionality učitele značně ubírá absence standardu učitelské profese, z něhož vyplývají očekávání ohledně jejich profese a tím pádem i jasnější směr, kterým by se měl ubírat jejich profesní rozvoj. Nepomáhá ani nejasná perspektiva dalšího profesního růstu, neboť schází funkční kariérní systém, díky kterému by byli učitelé za kvalitní učení a práci na sobě adekvátně odměňováni (Zpravodaj MŠMT, 2016). Návrh předchozí vlády, jehož součástí byl také třístupňový model standardu učitele, nenašel u zákonodárců dostatečnou podporu. Tento standard obsahoval oblasti osobního profesního růstu, vlastní pedagogické činnosti a spolupráce a podílu na rozvoji školy a oproti minulému i současnému stavu nabízel alespoň naději na jasnější směr.

O tomto „brzdícím prvku“ českého školství, kterým je nedostatečné porozumění vlastní profesi a nejasné profesní sebepojetí, hovoří také Spilková (in Krykorková, Váňová a kol., 2011, s. 41). Uvádí, že *nejednoznačná a „křehká“ profesní identita*, jež je důsledkem variability rolí a nejednoznačných očekávání z různých stran, je zdrojem vnitřního napětí, nejistoty, pocitů ohrožení, konfliktů a *nedostatečného profesního sebevědomí*. Tyto postoje vedou učitele k neochotě opouštět stereotypy v práci, učit se nové věci, angažovat se v dlouhodobém procesu vlastní proměny a tím i proměny školy. Těmto pocitům, nenahrává ani sílicí zpochybňování učitelů (například negativní medializace školství a učitelů, absence pozitivních příkladů) a sílicí kritika jejich způsobilosti realizovat nové pojetí školního vzdělávání. V šetření TALIS 2013 (s. 58), které se mimo jiné zaměřovalo na vnímání vlastní zdatnosti učitelů (*self-efficacy*), se v hlavních zjištěních v této oblasti uvádí, že učitelé v České republice hodnotí celkově svou zdatnost oproti učitelům v ostatních zemích (kromě Japonska) jako nižší. Další zjištění, které souvisí se sebepojetím učitelů, se týká vnímání prestiže vlastní profese ze strany společnosti. Výzkum ukázal, že 88 % českých učitelů si nemyslí, že by si jejich profese společnost vážila. Opět vyplývá již zmíněná teze, že posílení profesionalizace vyžaduje velké úsilí vně i uvnitř profese (Spilková, in Krykorková, Váňová a kol., 2011, s. 42). Úvahy o sebepojetí a sebevědomí učitelů nás vedou k již zmíněné myšlence na potřebu dostatku kvalitní, konstruktivní, zpětné vazby, která by pomohla učitelům v dalším profesním rozvoji, posílila tak jejich profesionalitu a tím i jejich profesní sebevědomí a jistotu.

V současném hlavním strategickém dokumentu vzdělávací politiky, tzv. *Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* (MŠMT, 2014), se o dalším vzdělávání učitelů hovoří jako o jedné z priorit, konkrétně ve smyslu „posilování dalšího vzdělávání

a metodické podpory učitelů a ředitelů“. Strategie uvádí, že pro posilování kvality práce potřebují učitelé zejména vnitřní motivaci a metodickou podporu, která bude respektovat způsoby, jakými učitelé vyučují, ale i jakými se sami učí. Je tím myšleno hlavně posílení vzdělávání učitelů přímo ve třídách při vlastní praxi prostřednictvím její reflexe, což je v souladu s požadavky a teorií, které zde byly uvedeny. Strategie konstatuje, že v pedagogické praxi existuje velká poptávka po posílení prvků jako jsou mentoring, supervize či sdílení příkladů dobré praxe, přičemž dodává, že současná nabídka dostatečně nepokrývá vzdělávací potřeby učitelů. Za nutné je ve Strategii považováno mapování efektivní formy vzájemného sdílení zkušeností mezi pedagogy a zveřejňování této formy zlepšování pro inspiraci ostatním školám. Za další nedostatky je v dokumentu považována nedostupnost stávající nabídky DVU významné části škol, a to jak z organizačních (zastupování za nepřítomné učitele), tak finančních důvodů. Závěrem je k tomuto tématu uvedeno, že je třeba posílit motivaci učitelů k dalšímu vzdělávání. Vzhledem k neukončené platnosti tohoto strategického dokumentu a neexistenci analýzy plnění stanovených priorit, nemůžeme hodnotit, jak je ve zmíněných krocích postupováno, nicméně nelze než doufat, že následující dokument půjde o něco dál a navrhne propracovanější a konkrétnější kroky, postavené na kvalitních analýzách a teoriích, kterými bychom se mohli přiblížit naplnění výzev Evropské komise uvedených v podkapitole 2.4.1. Co se týče zmíněné „vnitřní motivace učitelů“, jedná se v jejím posilování bezpochyby o daleko náročnější proces, nežli je nastavování vnějších podmínek, které s ní však bezesporu úzce souvisí.

Motivace učitelů je podle Lazarové nutno považovat za nezbytnou podmínku efektivity DVU. Co se týče podílu vnější a vnitřní motivace, podle výzkumu Kohnové (1995; in Lazarová, 2006, s. 79) uvedlo jen 25 % učitelů nedostatek vnitřní motivace ke vzdělávání. Zbylých 75 % poukazovalo spíše na vnější okolnosti, jako např. slabou úroveň akcí, chybějící stimulaci ze strany vedení školy apod. Havlík (1999; in Lazarová, 2006, s. 79) v závěrech svého kvalitativního výzkumu uvádí další konkrétní důvody případné nízké motivace učitelů k dalšímu vzdělávání, jako jsou např. přetížení a platové podmínky, které jsou i dnes bezesporu aktuální. Z výzkumu Lazarové (2005; tamtéž) vychází jako motivaci ovlivňující následující faktory:

- *trvalejší osobnostní rysy* – schopnost a ochota vzdělávat se souvisí mimo motivaci také se složkami inteligence, jako např. s otevřeností k učení a vůči změně, sebehodnocením, sebeřízením a charakterovými vlastnostmi (svědomitost, odpovědnost apod.);

- *věk učitele* – riziky vyššího věku učitele jsou vyšší únava, zvýšená potřeba klidu, vidina konce kariéry, stabilizovaná sociální síť bez potřeby jejího rozšiřování, podceňování starších učitelů, syndrom vyhoření;
- *kariérní postup* – vidina a možnost kariérního postupu (splnění předpokladů pro vyšší plat, funkci apod.);
- *zkušenost učitelů s dalším vzděláváním* – spokojenost či naopak nespokojenost může hrát v oblasti vzdělávání se významnou roli;
- *osobní a rodinný kontext* – znesnadňující rodinná situace, vlastní zdravotní stav, komplikace s cestováním apod.;
- *řízení dalšího vzdělávání z úrovně školy i školské politiky* – motivaci ovlivňují prvky školní kultury i regulace DVU z úrovně školské politiky.

Zmíněné faktory dokazují, že změna v podobě profesního rozvoje učitelů je procesem nesnadným, ve kterém je třeba brát v potaz rozmanité množství proměnných, včetně individuálních charakteristik jednotlivých učitelů, které mohou být v mnohých případech neměnné a jak ukazují také výzkumy supervize učitelů, často jsou bariérou v účasti či v efektivitě supervizního procesu. Nicméně, jak bylo uvedeno, větší část faktorů, alespoň z hlediska samotných učitelů, leží vně a lze je tudíž správným nastavením podmínek ovlivnit.

Skutečnost, že školy supervizi neustále v tak vysoké míře odolávají a často končí u krátké dílčí zkušenosti, poukazuje na to, že by se v první řadě měli její prosazovatelé věnovat důvodům této rezistence. Lazarová (2006, s. 87-96), která se *rezistenci vůči změně a dalšímu vzdělávání* v našem kontextu věnovala, přítomnost rezistence legitimizuje a doporučuje ji nahlížet jako jakýsi „odrazový můstek“, kterým však může být pouze za předpokladu, je-li rozpoznána, uvědomována a řízena. Jen tehdy může být zdrojem obohacení, inovací a poskytnout příležitost pro reflexi a rozvoj. Lazarová upozorňuje, že řada nadějných nápadů skončila „před branami“ právě z důvodu nereflektovaného odporu. Problémem odporu českých učitelů ke změně se zabývá také Mareš (2018, s. 181), který cituje Forda a Fordovou (2010), podle nichž má též odpor svou pozitivní hodnotu, ve kterou jej můžeme proměnit jeho analýzou a pochopením. Příkladně dle nich „nutí ty, kdož změnu prosazují, aby se vrátili na začátek, znovu promysleli účel změny a vyvodili z komplikací poučení.“ Tzv. *bariéry profesního rozvoje*, které uvádí odborníci, a v jejichž vodách je z našeho hlediska třeba pátrat a

reflektovat, zahrnují v podstatě všechny oblasti, kterých jsme se doposud dotkli, případně v následující kapitole dotkneme (Supovitz, Zief, 2000; in Lazarová, 2006, s. 89):

- *bariéry strukturální* (organizace akcí dalšího vzdělávání, příležitosti, čas pro práci a rodinu apod.);
- *bariéry obsahové* (harmonizace potřeb učitelů a školy, osobní zájmy učitelů apod.);
- *školní bariéry* (zejména kultura školy);
- *rezortní bariéry* (školská politika, změny potřeb školské praxe).

Nicméně jak uvádí Mareš (2018, s. 181), odpor není konstantní a neměnná záležitost a lze jej modifikovat během opakované komunikace mezi prosazovateli změny a jejími odpůrci za pomoci vhodně koncipované komunikace, při níž se odpor tlumí. Naopak při nevhodné přesvědčovací strategii může být posilován.

Lazarová (2006, s. 94) konkrétně doporučuje proaktivní přístup v pomoci rezistentním učitelům identifikovat klíčové faktory a potenciální bloky. Přiznává, že se jedná o úkol veskrze nelehký. Kolem rezistence se podle Lazarové často chodí po špičkách, aby se neprobudila jako dosud spící drak a vše „nezpustošila“. Rozkrývání rezistence učitelů vyžaduje odvahu jak od jejich vzdělavatelů, tak od vedení škol. Ta ovšem může přinést ovoce v podobě rozvoje a pomoci zúžení propasti mezi reformními iniciativami a pedagogickou praxí.

2.5 Shrnutí

Na závěr kapitoly věnované profesi učitele je třeba výše uvedené myšlenky shrnout a „narýsovat spojnicí“ k cíli a smyslu této práce. V kapitole byly pojmenovány významné charakteristiky profese učitele, které argumentují pro určité změny v pojetí profesního rozvoje učitelů. Popsán byl současný stav v profesním rozvoji, který neodpovídá zmíněným požadavkům na proměny, komplexnosti učitelské profese a ani uvedeným zásadám efektivního dalšího vzdělávání. Poptáván je v rámci profesního rozvoje učitelů větší důraz na kompetence reflexivní a osobnostně sociální, což vyplývá ze zohlednění skutečnosti, že učitelství je velmi náročnou profesí postavenou na práci s lidmi, z čehož vyplývají určitá uvedená rizika a také potřeba adekvátní profesní podpory. Dotkli jsme se v souvislosti s reflektivní kompetencí učitelů také povahy přípravného vzdělávání, které

je z pohledu práce v tomto směru hendikepující a může mít vliv na kvalitu pozdějšího profesního rozvoje učitelů.

Tématem práce je supervize učitelů, která se dosud linula spíše v pozadí všech zmíněných témat, ale vše k ní směřuje. Supervize je zde chápána jako jeden z nástrojů profesního rozvoje učitelů, který by z hlediska uvedeného v této práci mohl být, v případě vyšší míry jejího využívání a kvalitního vymezení v rámci školství, jednou z cest určité kompenzace nedostatků současné podoby profesního rozvoje českých učitelů a v budoucnu jeho plnohodnotnou součástí. V úvodní kapitole o výzkumu v supervizi bylo řečeno, že jedním z dílčích cílů teoretické části je reagovat na skutečnost, že supervizi se po více než jednu dekádu snah o její rozšíření nedaří více proniknout do českého školství, a už vůbec o ní nelze hovořit jako o zavedeném nástroji. Dalo by se říci, že české školství je vůči supervizi rezistentní i přes fakt, že uvedená teorie i dílčí praxe, včetně některých strategických dokumentů, hovoří v její prospěch. To nás vede k úvahám, proč tomu tak je. Uvedená teorie ukazuje, že příčinou, jak tomu ostatně bývá, není jediný faktor. Supervize je svou povahou, které bude věnována následující kapitola, pro určitou část jejích potenciálních příjemců „no-go zónou“ kvůli faktorům, které mohou spadat například do jedné z kategorií z výzkumů motivace k dalšímu vzdělávání zmíněných v podkapitole o profesním rozvoji či faktorům psychologickým, jako je přirozené vyhýbání se nepříjemným emocím, obavám, strachu nebo narušení stability sebepojetí apod. V tomto ohledu nám nabízí některé důležité podněty pro případná řešení zmíněná problematika rezistence učitelů vůči změně, potažmo vůči jejím nástrojům, jakým jsou profesní rozvoj, a tedy i supervize. Na místě je ptát se, co je v tomto směru změnitelné a ovlivnitelné.

Neúspěch supervize se tak může touto optikou jevit jako pouhý lakmusový papírek hlubších problémů českého školství, které pokud nebudou eliminovány, větší rozšíření supervize a celkových proměn profesního rozvoje v naznačeném směru budou stále narážet na odpor. Důležitá myšlenka, kterou je třeba v úvahách o nevalném úspěchu supervize vyzdvihnout, se týká skutečnosti, že kompetence, jež jsou v této práci poptávány (sebereflexivní, osobnostní a sociální), jsou kompetencemi v supervizi jak rozvíjenými, tak zároveň potřebnými pro efektivitu jejího procesu. Což nás znovu vrací k potřebnosti reformy přípravného vzdělávání učitelů, které by mělo zvýšit podíl rozvoje těchto kompetencí u budoucích učitelů, jež se ztrácí v záplavě těch odborných, a přeseknout tak začarovaný kruh neúspěchů proměny přístupu učitelů k profesnímu rozvoji a supervizi. Neboť jak učíme naše učitele, tak učíme i naše žáky a v úplném úvodu

této kapitoly byla naznačena potřeba „edukace obratu“ směřující od čistě znalostní společnosti ke společnosti kvalitní i po stránce lidské.

3. Supervize jako nástroj profesního rozvoje učitele

V jakékoli déle vykonávané činnosti máme tendenci sklouzávat k rutinám, vzorcům chování a myšlení, které nám mohou jak pomáhat, tak být naopak škodlivými pro nás i pro naše okolí, aniž bychom si toho byli vědomi. Může se také stát, že se v oné činnosti dostaneme do slepé uličky, ztratíme její smysl či potřebnou inspiraci. A to můžeme být ve své činnosti schopnými odborníky. Čím déle setrváváme ve stejné činnosti a stejném prostředí, tím menší míváme objektivní náhled na stav věcí, tím více se nám zužují obzory. Můžeme se například domnívat že krajinu, ve které žijeme, známe z paměti a nic nás v ní nemůže překvapit. Pokud ovšem jednou za čas vylezeme na některý z kopců a rozhlédneme se po známé krajině z nového, méně obvyklého úhlu, může se stát, že si všimneme zcela nových míst či cest, ať lákavých nebo takových, kterým bychom se raději vyhnuli. Krajina se mění a pokaždé, když vylezeme na kopec znovu, může se v našem pohledu objevit něco nového. Ti, kteří ve své krajině kopec nemají, či na něj vylézat nechtějí, nemusí sice podstupovat namáhavou cestu vzhůru, zůstanou však ochuzeni o celistvý pohled na svou krajinu, dále budou znát pouze své vyšlapané cesty a nebudou vědět, kterým místům se vyhýbat. Slovy jednoho horolezce: „je snazší se pohybovat v nížinách, ale o hodně přicházíte“. A i kdybychom při výlezu neobjevili nic nového, stále je to příjemný aktivní odpočinek na pročištění i třibení myšlenek.

Jedním z takových „kopců“, který může pomoci objevit nevyšlapané a nevyzkoušené cesty a nová, běžně skrytá místa, případně nabídnout pohled na celý „kraj“, může být právě supervize. Pro učitele, stejně jako pro další pomáhající profesionály, může supervize sloužit jako náhled čehokoliv, co bývá během každodenního výkonu náročného a stresujícího povolání přehlíženo a v dlouhodobém horizontu pak může být překážkou dalšího rozvoje a působit škodlivě, ať již na straně učitele či jeho klientů, tedy žáků. Pokud bychom pokračovali v použité metafoře o supervizi jako kopci, dalo by se říci, že české školy jsou zatím stále krajinami spíše rovinnatými a pouze s pár jedinci ochotnými na kopce vylézat.

Cílem této kapitoly je představit supervizi jako jeden z nástrojů profesního rozvoje učitelů a prezentovat současnou situaci v supervizi učitelů u nás. Vzhledem k tomu, že procesuální stránka supervize, její modely a formy jsou podrobně popisovány v již zmíněných akademických pracích a předmětem výzkumu v této práci je zejména přínos pro profesní rozvoj učitelů, jsou zde ve zmíněných kategoriích pouze nutné základy. Zdroji k podkapitolám 3.1-3.4 jsou významné publikace k tématu supervize

v pomáhajících profesích, které jsou také povinnou literaturou v akreditovaných supervizorských výcvicích. Vzhledem k tomu, že tato literatura částečně udává směr profesního myšlení a jednání českých supervizorů vykonávajících také supervizi ve školách, lze ji považovat za vhodnou pro tuto práci. Povaha zdrojů kapitol 3.5 a 3.6 je přiblížena v příslušných kapitolách.

3.1 Vymezení základních pojmů a definice supervize

Cílem této podkapitoly je v první řadě vymezení pojmů, které tvoří základ supervize a pomáhají lépe porozumět podstatě tohoto nástroje a jeho místu v pomáhajících profesích, a tedy i místu v profesi učitelské. Jednotlivé kapitoly jsou místy doplněny o propojení s tématy supervize učitelů, která se objevila v prezentovaných výzkumech v této oblasti. Závěrem podkapitoly jsou uvedeny některé možné definice supervize.

3.1.1 Dialog a reflexe

V uvedených výzkumech v oblasti supervize učitelů u nás se často objevovaly argumenty typu „na co potřebuji supervizi, popovídám si o tom s kolegy v kabinetu“. Člověku s neznalostí podstaty supervize se tento argument pro vyhýbání se ztrátě času obyčejným povídáním si s cizím člověkem či skupinou kolegů může jevit jako pádný. Vyvrátit nám jej může částečně pomoci vysvětlení a propojení pojmů dialog a reflexe, o kterých píše Havrdová a Hajný (2008, s. 18-22) jako o pojmech přítomných u počátku supervize a také v její dnešní podobě stále klíčových.

Autoři věnující se v různých rovinách významu *dialogu* se shodují, že se jedná o křehký proces, jehož primárním cílem je pochopit a změnit smýšlení zúčastněných a nikoli hodnotit, posuzovat či docházet za každou cenu k nějakému rozhodnutí. Významnou schopností dialogu je odkrývat naše skryté vzorce, které dávají základ našemu skutečnému jednání. V dialogu se otevírají tvůrčí možnosti, které jsme dosud neviděli, neboť byly vázány na stále stejné hledisko, to naše. Havrdová a Hajný se domnívají, že na úplném počátku supervize byla inspirující zkušenost dialogu v situaci společného hledání a učení. Potřeba dialogu podle nich hraje významnou roli i v dnešní podobě supervize. Supervize je takovým dialogem, jehož předmětem je pracovní situace, kontext a postupy či vztahy pracovníka k profesi, ke klientům či spolupracovníkům,

příčemž jeho smyslem je překročit bloky, které brzdí tvořivost, spolupráci a kvalitní výkon profese (tamtéž, s. 19).

Pojem *reflexe* byl zde již poměrně důkladně popsán v kontextu reflexivní kompetence učitele. Nicméně je třeba také blíže pojmenovat její vztah k supervizi. Jak uvádějí Havrdová a Hajný (tamtéž), reflexe je podstatnou složkou každého skutečného dialogu a je klíčovým pojmem supervize. V kapitole o reflexivní kompetenci učitele byla reflexe spojována s učením, což je samozřejmě i v supervizi jako v procesu profesního rozvoje jejím hlavním cílem. V pomáhajících profesích bývá odlišována praxe a reflektující praxe. V reflektující praxi (stejně jako v případě učitele jako reflektivního praktika, viz kapitola 2.3.3) je oproti „pouhé praxi“ kladen důraz na reflektování komplexních činností, které nemají pouze technickou povahu, ale kde jde o člověka, jeho mezilidské vztahy a naplnění smyslu. Jde tedy o již zmiňované komplexní pojetí reflexe. V supervizním kontextu nahlízejí Havrdová a Hajný (tamtéž) na reflexi jako na souběh čtyř následujících podmínek:

- zastavení u významného momentu zkušenosti;
- zaměření se na něj (aktivní pozornost)
- vystoupení z obvyklého (zaběhaného) rámce nazírání a přístupu k věci;
- otevření se „něčemu“ novému, neočekávanému, co se „vynoří“ (pocit, postoj, myšlenka, zorný úhel, souvislost apod.).

Tyto podmínky připomínají právě zmíněnou metaforu o supervizi jako kopci, na kterém se zastavíme a pohlédneme na zdánlivě známou krajinu, ve které z nového úhlu pohledu objevíme nová místa.

Spouštěče reflexe, místa, kvůli kterým stojí za to „vylézt na kopec“, mohou být jak vnější, tak vnitřní. Vnějšími se mohou stát například překvapující, těžké, nové složité situace a konflikty. Vnitřními spouštěči pak pocity selhání, hněvu, nesprávného jednání vůči klientovi, nejasnosti ohledně dalšího postupu a jiné pocity (též pozitivní). Reflexe není přemýšlením a vyjadřováním názorů, ale spíše skládáním vynořujících se „postřehů“ do nových tvarů, případně prohlubování již známých souvislostí. Havrdová a Hajný o těchto výsledcích reflexe hovoří jako o obdarování, což nám evokuje, že jsme od reflexe obdrželi něco, co jsme dosud neměli – něco jsme se naučili.

Následující faktory Havrdová a Hajný (tamtéž, s. 21) uvádějí jako podpůrné a usnadňující reflexi:

1. *osobnostní dispozice* (schopnost reflexivity, otevřenost)
2. *atmosféra bezpečí* (je nezbytnou podmínkou, včetně bezpečných vztahů);
3. *zkušenost, že reflexe přináší žádoucí účinky* (reflexi se lze učit);
4. *podpůrná struktura pro reflexi* (metody a nástroje supervize);
5. *reflexe ve skupině*;
6. *podpora ze strany organizace*;

V uvedených faktorech se nabízí několik možných propojení problematiky učitelské profese a reflexe, potažmo supervize. První položka v tomto výčtu bude pravděpodobně vypovídat o skupině příjemců supervize, u kterých to se vztahem k supervizi bude vždy problematické a případné změny v tomto směru budou vyžadovat mnoho trpělivosti a kompetencí na straně supervizora, ať už se jedná o učitele nebo jakoukoli jinou skupinu mající vzhledem ke svým profesním potřebám potenciál supervize využívat.

Co se týče atmosféry bezpečí, atmosféra ve skupině a vztahy v učitelském kolektivu byly v uvedených výzkumech učiteli zmiňovány jako jedny z důvodů obav z účasti na supervizi a jako její překážka. Úspěch a snadnost implementace supervize do školy se přirozeně odvíjí od kvality kultury školy, ještě konkrétněji od klimatu učitelského sboru. Pokud je klima učitelského sboru uzavřené, neangažované, vztahy přinejmenším „chladné“, bude zde úspěch supervize s největší pravděpodobností zapovězen. Vzpomenout v této souvislosti můžeme také učitelství prisuzovanou osamělost, která má poukazovat na to, že učitelé pracují za „zavřenými dveřmi“ a týmovost se v českých školách zatím příliš „nenosí“. O to více je třeba prvků tuto oblast podporujících. Naději nám v tomto směru dává třetí položka z výčtu týkající se pozitivní zkušenosti s tím, že „to funguje“. Výzkumy v supervizi naznačily, že s osobní zkušeností se supervizí v převážné míře „roste chuť“.

Čtvrtá položka nám ukazuje, proč je pro reflexi vhodnější prostor v rámci supervize než při popovídání si na chodbě či v kabinetu během přestávek – supervize je nástroj vytvářející vhodné podmínky pro reflexi a rušná chodba, případně hovory s kolegy v kabinetu, kde může být řada rozptylujících faktorů, nikoli. Pátému z faktorů, reflexi ve skupině, bude věnován prostor v dalších podkapitolách, ale jednoduše se zde hodí říci: „více hlav více ví“.

Co se týče faktoru podpory ze strany organizace, i v uvedených výzkumech se ukázalo, že v kvalitě profesního rozvoje hraje často stěžejní roli přístup vedení, jeho vstřícnost, angažovanost a otevřenost. Více o kontextu supervize a organizace pojednává samostatná kapitola.

Vztah reflexe a supervize je tedy následující: supervize je taková reflexe, jejímž předmětem je pracovní kontext a proces, s cílem poznat a pochopit, a tím se dostat k lepšímu způsobu, jak přistupovat ke klientům, kolegům a výkonu profese (tamtéž, s. 21).

Zdůrazněme tedy závěrem odlišení prostého dialogu a prosté reflexe od supervize tím, že v supervizi je vždy vědomým udavatelem směru pracovní a profesionální kontext, v jehož rámci je dojednáváno konkrétní aktuální téma, na které je upřena pozornost všech zúčastněných. Tímto se supervize odlišuje od terapie a osobního rozvoje, ve kterých není „mezistupněm“ konkrétní pracovní kontext, ale je přítomna pouze osobnost přijímajícího tyto formy podpory (tamtéž).

3.1.2 Učení v supervizi

Společně s Hawkinsem (2004, s. 21) lze říci, že supervize je učení se hrou. Hawkins pojetí supervize jako „herního prostoru“ vysvětluje její povahou rovnocennosti učebního vztahu dvou expertů, kteří hledají nové způsoby práce a vyhýbáním se dojmu „student a expert“. V supervizi se jedná o učení dospělých, a jak uvádějí Havrdová a Hajný (2008, s. 21), nejlepším zdrojem celoživotního vzdělávání, tedy *vzdělávání dospělých*, je reflexe a aplikace na skutečnosti. Učící se je zde chápán jako zdroj svého učení a za pomoci (sebe)reflexe zkušenosti, jak již bylo zmíněno, hledá skryté významy a souvislosti pracovního kontextu, získává prostřednictvím dialogu nová hlediska – učí se. Jak uvádí Kopřiva (2006, s. 140), dospělý již chápe rozdíl mezi vyučováním a učením a ví, že se nejedná o pouhé „přelití“ zkušeností do hlavy druhého, ale o aktivnější, dlouhodobější a velmi na praxi vázaný proces. Kritériem zde nejsou známky, ale faktický výkon v reálných situacích. Z tohoto důvodu je nástroj supervize považován za jednu z neefektivnějších metod profesního růstu (Havrdová a Hajný, 2008, s. 21).

Havrdová a Hajný (tamtéž, s. 24) uvádějí, že v kontextu supervize a pomáhajících profesní je nutné zkušenostní učení obohatit o hodnotu smyslu a cíle, neboť „v supervizi se odkrývají zdroje napětí mezi osobními potřebami pracovníků a potřebou smysluplnosti jejich života, mezi hodnotami jejich profese a potřebami klienta a mezi posláním a

konkrétní praxí organizace, pro kterou pracují.“ V tomto směru je školní kontext specifický, neboť učení se učitelů, tedy jejich profesní rozvoj, musí odpovídat požadavkům mnoha stran, nicméně jak bylo v kapitole věnované profesnímu rozvoji popsáno, tyto požadavky nejsou dostatečně a náležitě specifikovány, může být v tomto směru situace pro učitele při stanovování cílů vlastního rozvoje nepřehledná. Svou roli zde hraje také hledisko etické, neboť v profesích, v nichž se supervize vyvíjela a dnes je jejich samozřejmou součástí, bývá samozřejmostí přítomnost etických kodexů (profese, organizace apod.) a profesních standardů. Etický kodex učitelské profese ani její oficiální standard dosud neexistují, což jsou také jedny z důvodů, proč je povaha profesionality učitelů nejasná, a tím pádem je znesnadněna i situace supervize na školách.

Tímto se dostáváme k významnému jevu, na který poukázaly uvedené výzkumy v supervizi učitelů, a tím jsou postoje typu „já žádné problémy nemám, tak proč bych chodil na supervizi“. Teoretickou oporu tomuto postoji některých učitelů lze najít v modelu učení, který popsaly Inskippová a Proctorová (in Havrdová a Hajný, s. 24), které uvádí, že pokud je příliš velký rozdíl mezi porozuměním supervizora a učícího se, nemusí u učícího se dojít k uvědomění, že je pro něj něco k naučení. Autorky popsaly cyklus, v němž se pohybuje učící se v několika stádiích. Prvním z nich je tzv. *neuvědomovaná nevědomost*, kdy učící „neví, že neví a neumí“. Jedná se o stanovisko, které je pohodlné a bývá také schováváno za tzv. *sebevědomou nevědomost*, za kterou stojí prohlášení „nestojí mi za to, abych věděl a uměl“. Žádoucím stádiem, ke kterému dochází při efektivní supervizi, je *uvědomovaná nevědomost*. V ideálním případě v tomto okamžiku poznání vlastní nevědomosti nastane proaktivní postoj „chci se to naučit“. V horším případě, pokud je uvědomění si nevědomosti z nějakého důvodu více bolestné, nastane některá z obranných reakcí: vyhnutí se, racionalizace, popření či agrese. Pokud však bude nevědomost přijata a učící se zaujme proaktivní postoj, dojde ke stádiu *uvědomované znalosti* neboli kompetence. Tímto však proces nekončí. Pokud bude tato nově nabytá kompetence využívána v praxi, po čase se z ní může stát *znalost neuvědomovaná*. Tato kompetence je zařazena do profesionální výbavy pracovníka. V kontextu učitelské profese je nazýváme *znalostmi tacitními*. Jsou charakteristické tím, že je těžké je na venek vyjádřit. Jsou rozvíjeny na základě praxe a za pomoci sebereflexe jsou zexplicitňovány. Samotná sebereflexe však nestačí a aby došlo k plnému uvědomění si všech souvislostí této znalosti, je třeba tyto znalosti sdílet se svými vzdělavateli a kolegy (Švec, 2012, s. 378). Stejně tak je tomu v supervizi – reflexe nenastává obvykle

sama od sebe a je třeba jí vytvořit vhodné podmínky, navodit je zpřítomněním individuální, skupinové nebo týmové zkušenosti.

Při supervizi, jak je z uvedeného zjevné, se nejedná o přímé učení se nějaké kompetenci, ale toto učení probíhá v tzv. *metapozici*, což znamená, že na profesionální činnost hledíme, reflektujeme ji z onoho pomyslného „kopce“, shora. To odkazuje k samému původu termínu *supervize* z latinského *super*, tedy „výše“ nebo „přes“ a *visio*, tedy „pohled“ (Valášek, 2002, s. 14).

V této podkapitole byly popsány některé výrazné mechanismy v učení se, tedy v rozvoji, pomocí nástroje supervize. Následující podkapitola pojednává o dalších stěžejních aspektech supervize.

3.1.3 Vztah a kontrakt

Pokud hovoříme o supervizi, máme jí na mysli vztah mezi supervidovaným(i) a supervizorem, v jehož rámci se odehrává proces učení za pomoci dialogu a reflexe s cílem zlepšení profesního výkonu pracovníka. To je však rámec supervize velmi zobecněný, do kterého se promítá řada proměnných – kdo je supervizor, kdo je supervidovaný, v rámci jaké organizace a k jakému účelu má supervize sloužit. Z těchto proměnných se pak odvíjí další, jako je frekvence, čas, model, metody a techniky supervize. Tedy jinak řečeno, nároky na povahu a úlohu supervizního vztahu se liší podle daného kontextu a cílů supervize (Havrdová a Hajný, 2008, s. 40).

Aby bylo možné se v množství proměnných vstupujících do utváření povahy vztahu zorientovat, je třeba uzavřít mezi zúčastněnými smlouvu, tzv. kontrakt. Havrdová a Hajný (tamtéž, s. 62) uvádějí, že potřeba kontraktu se objevila právě s nárůstem komplexnosti procesů, vztahů, rovin, metod a záměrů a jeho smyslem je tuto komplexnost redukovat do té míry, aby bylo možné sestavit takovou supervizi, která bude odpovídat aktuálním potřebám jejích příjemců, z čehož vyplývá, že jeho uzavření předchází určité hledání, dotazování a vyjednávání. V kontextu supervize učitelů a školy jako zadávající organizace se vzhledem k jejímu malému rozšíření a nedostatečnému vymezení v tomto prostředí jedná často o první zkušenost s tímto nástrojem. Havrdová a Hajný uvádějí, že v tomto případě význam kontraktu stoupá a je třeba, aby jeho uzavření předcházela diagnostická fáze, ve které si supervizor klade následující otázky:

1. Je kultura organizace příznivá?

Za zástupný pojem pro příznivou organizaci můžeme považovat tzv. *učící se organizaci* (Hawkins, 2004, s. 175). Tento pojem zaštiťuje organizace vytvářející zdravou kulturu, která „stojí na systému přesvědčení, že podstatná část práce ve všech pomáhajících profesích spočívá ve vytváření prostředí a vztahů, v nichž se klienti učí poznávat sebe a své prostředí, a to způsobem, v jehož důsledku mají při odchodu více voleb, než měli při příchodu. (...) Dále věří, že pomáhající profese jsou nejlépe schopny napomáhat druhým s učením, pokud samy u sebe podporují neustálé učení a rozvoj.“

Vezmeme-li zde v úvahu školu jako organizaci, opodstatněnost přítomnosti této kultury nabývá přímo obřích rozměrů. Vzpomeneme-li kapitolu o situaci v profesním rozvoji učitelů v České republice, otázka „je kultura českých škol příznivá?“ může být mírně skepticky zabarvena. Hawkins uvádí, že supervize vzkvétá právě v učící se organizaci a slouží také k udržování tohoto stavu – je „plícemi živé profese“. Havrdová a Hajný (2008, s. 66) upozorňují, že v organizacích, kde nemají zkušenost s reflexí a s kulturou učení, kde jsou vztahy plné tenze a nedůvěry, kde je silně hierarchické vedení, půjde o náročný a zranitelný proces s mnoha riziky, které pokud se podaří překonat, může se jednat o příležitost pro získání nových mnohdy nečekaných podnětů.

2. Jakou strategii přípravy zvolit?

Zde se jedná o vytvoření vhodných podmínek pro zavedení supervize. Pokud jsou příjemci nuceni k supervizi shora, pod tlakem zvenku, nemají vnitřní potřebu a alespoň tušení jejího smyslu, je nemůže podle Havrdové a Hajného proces fungovat. Nelze jej začínat se skupinou lidí, kteří „nevědí, že nevědí“. Zde se doporučuje začít vzděláváním, konkrétně seminářem obsahujícím například první interaktivní zkušenost se supervizí, při které se mohou pracovníci podílet na „vytipování“ témat. V silně hierarchických organizacích je doporučováno postupovat pozvolna skrze dobrovolné zařazení supervize v rámci vlastního dalšího vzdělávání pracovníků. Procesu též pomáhá přítomnost pracovníků s pozitivní zkušeností se supervizí.

Otázka dobrovolnosti a „nucení shora“ byla též jednou z problematických otázek v uvedených výzkumech – parafráze úvah učitelů jsou dle nich v rozmezí „když to bude dobrovolné, nikdo tam nebude chtít, a nakonec to vnutí někomu, kdo to podle vedení potřebuje“ a „když to bude povinné, lidé budou naštvaní, že jim někdo něco nutí a budou tam chodit s odporem“, což se opět jeví jako začarovaný kruh. Místy se však objevovala

zvědavost a chuť získat nestranný pohled zvenčí, což můžeme považovat za „nadějně“ faktory, které by dle uvedených kritérií mohly proces supervize pozitivně „nastartovat“.

3. Proč je supervize považována za důležitou?

Tato otázka směřuje k důkladnému ujasnění skutečných motivů v zavádění supervize do organizace. Pokud by například ředitel školy zaváděl supervizi „na oko“ jako nástroj profesního rozvoje učitelů a ve skutečnosti by jej zamýšlel jako nástroj kontroly svých podřízených, jednalo by se o skrytou agendu, která podle Havrdové a Hajného komplikuje vzájemnou komunikaci a uplatnění výsledků supervize. Pokud by v případě zmíněného příkladu docházelo v procesu supervize například k rozvíjení dovednosti učitelů lépe komunikovat s žáky a supervize by nepřinášela řediteli v duchu poptávanou kontrolu, může dojít k jejímu zdánlivě bezdůvodnému odmítnutí a narušení komunikace mezi jím a supervizorem. Otevřenost v komunikaci všech stran je nezbytnou podmínkou efektivní supervize.

4. Jak jsou účastníci supervize motivováni?

Za touto otázkou se skrývají další: vědí vůbec příjemci supervize, že je čeká supervize? Jak se k tomu staví? Vědí něco o supervizi? Jsou sami motivováni, nebo jim je supervize vnucena? Co musejí pracovníci obětovat, aby se supervize účastnili? Stojí je supervize čas a peníze navíc? Právě od těchto otázek se odvíjí případná verze přípravy příjemců na supervizi. A zároveň se v těchto otázkách zrcadlí obavy a překážky v přijímání supervize ze strany učitelů. Zde nabývá na významu studium těchto překážek, protože právě rozkrývání jejich specifik v kontextu učitelské profese může usnadnit hledání cesty supervize do škol.

5. Jaká jsou témata ke změně v organizaci?

Tato otázka navazuje na důvod potřeby supervize, který však nestačí a je třeba jej konkretizovat v podobě otázek: co chceme v organizaci měnit? Co nefunguje? Co by mělo či mohlo? A zcela nejdůležitější otázka – co vidíme jako nežádoucí ve vztahu ke klientům a jaká je žádoucí situace? Jak uvádějí Havrdová a Hajný, tyto otázky je nezbytné porovnávat s původním účelem, ke kterému byly organizace a profese zřízeny. V případě profese učitele může nastat již zmíněné obtíže s absencí profesního standardu a etického kodexu. Nicméně nápomocnou může být jasně stanovená filozofie a vize konkrétní školy, se kterou by se měl supervizor v rámci diagnostické fáze podrobně seznámit.

6. Jaké metody intervence vzájemně kombinovat?

Tato otázka odkazuje k faktu, že supervize v jednom konkrétním kontextu nemusí sestávat z využití pouze jedné metody, ale od povahy nežádoucího jevu odvisí, jak bude využita. Pokud se ukáže, že nežádoucí jev má povahu například administrativní či organizační záležitosti, je na zvážení, zda je nutné pořádat intervenci za pomoci supervizního setkání, a zda není lepší (rychlejší, levnější, bezpečnější) cestou například uspořádání setkání vedení s pracovníky, formou semináře vysvětlujícího a diskutujícího nežádoucí či pouze nejasnou záležitost.

7. Jaká témata jsou pro supervizi?

Jak již bylo řečeno, na počátku supervize bývá určitý nežádoucí jev, který chceme prostřednictvím supervize eliminovat a přetvořit jej v potenciál dalšího růstu. Témata mohou bývají většinou z následujících oblastí:

- práce s klienty (případová supervize);
- sebepojetí (jednotlivce, skupiny, týmu) a vztahy v organizaci;
- struktura, procesy, kompetence a role v organizaci;
- zlepšení práce, změny, rozvoj, potřeby, očekávání ve vztahu k předchozím tématům.

Hlavním přínosem supervize je, že zvolené téma pomáhá nasvítit z nových stran a ujasnit „propletenec“ příčin, následků a různých vztahů a následně citlivě hledat východisko.

8. Kdo se má účastnit supervize?

Obava učitelů z účasti vedení na supervizi byla jednou z uváděných obav ze strany učitelů. Přítomnost vedení může evokovat obávaný dohled a kontrolu, nicméně správně nakontraktovaná supervize by měla s těmito obavami pracovat od samého začátku a transparentně vysvětlit její účel, jak již bylo zmíněno. Supervizi je zpravidla přítomen ten, koho se nežádoucí situace týká a může ji nějakým způsobem ovlivnit ve směru změny k situaci žádoucí. V supervizi zaměřené na tým se obvykle účastní i vedení, zejména, jde-li o vztahy v týmu a organizaci práce. Pokud se jedná o individuální případy práce, může být reflexe individuální či ve skupině za podpory druhých.

Kontrakt je završením této diagnostické fáze. Havrdová a Hajný zmiňují, že takový proces kontraktu je typický pro externí supervizi, o které je zde v průběhu celé kapitoly uvažováno. Kontrakt je jedním základním stavebním kamenem spolupráce – obsahuje záležitosti organizační, nastavuje hranice, vztahy, očekávání a nese v sobě aspekt etický (Valášek, 2002, s. 24-33). Zmíněná témata pak tvoří pomyslnou kotvu a podle potřeby ji zvedají a posouvají jiným směrem, avšak stále v rámci kontraktu. Ten se může samozřejmě měnit a v případě potřeby znovu vyjednávat, pokud nastavený rámec nevyhovuje. Jak uvádí Hawkins (2004, s. 58) supervize není stálý stav.

Popsaná problematika kontraktu o supervizním vztahu je však pouze jednou dimenzí. Druhým základním stavebním kamenem je vztah lidský. Stejně jako v každé pomáhající profesi se i v supervizi jedná o pracovní nástroj. Fungující lidský vztah je v supervizi považován za jeden z nejdůležitějších předpokladů pro její úspěšný průběh. Tento vztah by měl mít všechny vlastnosti kvalitního lidského vztahu. Jeho založením se vytváří základy bezpečného prostředí, ve kterém supervidovaní mohou objevovat obtížná témata (Valášek, tamtéž). Jak píše Valášek, důvěra, respekt, vcítění a opravdovost se nedají „objednat“ a musí se v průběhu vztahu postupně objevit. Nicméně pokud jsou supervidovaní v začátku vztahu supervizorem informováni o tom, že plánuje takový vztah vytvořit, může to podle něj naplnit společnou činnost lidskostí a vřelostí a buduje se od první chvíle schopnost mluvit mezi sebou přímo a upřímně.

Tato dimenze vztahu se může jevit jako stěžejní pro terapeutickou práci. I když se nároky na povahu a úlohu supervizního vztahu liší podle kontextu a cílů, uvádějí Havrdová a Hajný (2008, s. 30), že v každé supervizi se terapeutický aspekt objevuje a nezřídka kdy jsou součástí procesu citlivá témata jako emoce, vztahy, sebepojetí v profesní roli apod., což z „lidského vztahu jako součásti profese“ (Kopřiva, 2006) dělá podmínku otevřenosti. Potřeba bezpečí pro reflexi a učení byla zmíněna v jedné z předešlých kapitol.

3.1.4 Proces supervize

Po důkladném dojednání kontraktu a potřebném úvodu přichází samotný proces supervize. Ten je ovlivněn přístupem či modelem, který volí supervizor dle svého výcviku a potřeb vyjednaných v kontraktu. Uvedená struktura supervize je Havrdovou a Hajným (2008, s. 84) uváděna jako typická pro skupinovou supervizi, ale lze jej považovat za platný i pro týmový a individuální formát.

1. **Příprava** – představuje uvedenou fází dojednávání kontraktu, včetně diagnostiky.
2. **Zahájení** – zahrnuje přivítání, připomenutí či vysvětlení kontextu, rámce, vytvoření vhodné atmosféry, případně zařazení zahajovacího rituálu.
3. **Společné plánování** – pravidla setkání, aktuální očekávání a potřeby, aktivace, interakce, stručné pojmenování nabízených problémů či témat, společný výběr témat pro toto sezení.
4. **Prezentace tématu** – zahrnuje též dojednání přesnějšího zájmu v rámci tématu a dojednání tzv. zakázky, což jsou např. položené otázky a očekávaný výsledek.
5. **Výběr metody** – z mnoha možností volí vhodnou variantu, tzn. přiměřenou k cíli.
6. **Realizace metody** – může se vyvíjet i sekvence různých postupů od řízeného dialogu k modelování a hraní rolí, simulací, analýzy videonahrávky, v závislosti na vývoji reflexe a dynamiky skupiny.
7. **Hodnocení** – posuzuje se naplnění cíle toho, kdo prezentoval, případně následuje hodnocení přínosu sezení pro všechny členy skupiny.
8. **Zakončení** – shrnutí dojmů všemi včetně supervizora, ocenění, pláno dalšího setkání, případně ukončovací rituál.

O supervizi je nutné uvažovat jako o procesu nejen ve smyslu dílčího setkání „jaké má fáze, co se tam děje“, ale též z hlediska vývoje celé délky vztahu, kterým supervize je, jak bylo vymezeno v předchozí podkapitole.

3.1.5 Faktor času v supervizi

Faktor času v supervizi je zde důležité popsat z důvodu ve výzkumech popsané zkušenosti učitelů se supervizí. Ty byly často v rámci konkrétních projektů ukončeny bez následné návaznosti nebo se jednalo o dílčí zkušenosti. Případně se učitelé vyjadřovali, že by preferovali supervizi pouze v případě potřeby. Jak uvádějí Havrdová a Hajný (2008, s. 57), supervize není jednorázovou konzultací, ale kontinuálním procesem, který vyrůstá mezi supervidovanými a supervizorem. A jak již bylo zmíněno v předchozí kapitole, pro kvalitu procesu je podmínkou vytvoření kvalitního lidského vztahu, který má své vývojové fáze. Kvalitní aliance se podle Havrdové a Hajného utváří okolo šestého sezení, ať jde o jednotlivce, skupinu nebo tým. Aby mohla supervize přinášet viditelné výsledky, doporučuje se, aby byla delší než šest sezení, přičemž ideálem je patnáct. Pokud je po úvodním setkání delší mezera, začíná navazování vztahu v podstatě znovu. Frekvence

setkání by měla odviset od toho, zda se jedná pouze o „udržovací“ supervizi či se jedná o účel nastartování nějaké významné změny. Zkušení příjemci supervize již snáze poznají, kdy a co potřebují. Výrazně také záleží na tom, co se děje mezi supervizními setkáními. Pokud organizace používá dalších nástrojů reflexe a supervize není jediným nástrojem, menší frekvence nemusí být problémem. Pokud je třeba, lze využít tzv. krizovou supervizi či supervizi ad hoc, tedy k určitému případu.

Pokud nebudou v realitě školy naplňována uvedená kritéria, jedná se o významnou překážku v přijímání supervize jako nástroje profesního rozvoje učitelů, potažmo rozvoje škol. Z uvedeného také vyplývá, že výrazně napomáhají ostatní nástroje reflexe, které jsou v organizaci používány v mezidobí supervizních setkání. V realitě školy to mohou být například různé peer kolegiální konzultace a diskuse, týmové projekty a vyučování, mentoring apod.

3.1.6 Definice supervize

Poté, co byly podrobně popsány důležité pojmy, některé náležitosti a okolnosti supervize, můžeme přistoupit k možným definicím, jež mohou být ve světle řečeného blíže pochopeny. Havrdová a Hajný (2008) zmiňují, že supervize je pro každého něčím jiným a její význam bude vždy spojen s povahou konkrétní zkušenosti. Ta, jak bylo popsáno, může být velmi různorodá a závisí na mnohých proměnných. Definice tvoří pouze nejobecnější rámec a její vyslechnutí zdaleka neumožňuje skutečné pochopení jejího smyslu, neboť ten bude pro každého trochu jiný.

Havrdová a Hajný (2008, s. 40) uvádějí „pro pohodlí čtenáře“ následující definici:

Supervize je odborná činnost, při níž supervizor podporuje, vede a posiluje pracovníka, skupiny nebo týmy v pomáhající profesi k tomu, aby dosáhl(i) určitých organizačních, profesionálních a osobních cílů. Obecnými cíli jsou zlepšení kvality práce a podpora profesionálního růstu. Konkrétní cíle jsou ovlivněny celkovým společenským a odborným kontextem a požadavky organizace a jsou předmětem vyjednávání mezi supervizorem, zadavatelem supervize a pracovníky. Hlavním nástrojem supervize je vytvoření prostoru pro reflexi pracovní činnosti a pracovního kontextu v bezpečném prostředí supervizního vztahu a podpora procesu učení a změny.

Hawkins (2004, s. 59) uvádí jednu s nejčastějších definic, která je o něco obecnější:

Hess (1980) definuje supervizi jako *čistou mezilidskou interakci, jejímž obecným cílem je, aby se jedna osoba, supervizor, setkávala s druhou osobou, supervidovaným, ve snaze zlepšit schopnost supervidovaného účinně pomáhat lidem.*

Zde je nutné připomenout obtíže, které s sebou může nést samotný pojem supervize. Jak uvádí Kopřiva (2006, s. 136), z anglického překladu *supervision*, což znamená dohled, dozor, kontrolu, řízení či inspekci, je často mylně usuzováno na smysl supervize (viz také příklady z uvedených výzkumů v supervizi učitelů), což s sebou nese obavy a vytváří bariéry v přijímání supervize. O negativních konotacích slova supervize pojednávají též britští autoři Carrol (2004) a Hawkins (2004), v jejichž kontextu obavy nabývají významnějších rozměrů, neboť historicky supervize ke kontrolním a inspekčním účelům skutečně sloužila, což není případ našeho kontextu, v němž dominuje pojetí pomáhajících profesí, případně manažerského prostředí. V tomto směru byla britskými autory diskutována změna názvu tohoto nástroje. Podobně je tomu v případě amerického školství, v němž byla kontrolní funkce pevně zakořeněna, což přinášelo ze strany učitelů silný odpor, kterého se jen těžko (pravděpodobně dodnes) zbavuje. Snah o narušení negativního vnímání supervize v americkém školství docházelo prostřednictvím rozšiřování modelu tzv. *klinické supervize*, jež staví na tzv. *teacher-centered* přístupu, který je inspirován na klienta zaměřeným přístupem v psychoterapii Carla Rogerse. Je zde zdůrazňován respekt a větší vyrovnanost vztahů supervizora a supervidovaného, kteří jsou vnímáni jako dva profesionálové hledající společně cesty zlepšení kvality výuky (Acheson a Gall, 1997).

V tomto kontextu a přes všechny uvedené okolnosti se supervizí spojenými se nabízí položit si otázky, jež navádí k dalšímu zkoumání supervize v kontextu školy: potřebovala by škola svůj speciální model supervize? Je její rozšíření současné podoby do českých škol realistickým požadavkem? Stačí se spokojit se současným stavem?

3.2 Aspekty, druhy a formy supervize

K vymezení obecnějších cílů supervize sloužila předchozí kapitola. Nyní je potřebné přinést konkrétnější příklady toho, k čemu supervize může sloužit, o čem a o kom může být. Komplexnost supervize vyžaduje konkretizaci skrze několik kritérií, která se

nevyhnutelně překrývají. Jedním z nich jsou supervizní modely, které náleží k určitým přístupům v supervizi, bývají ovlivněny terapeutickými směry, v nichž jsou vycvičeni supervizoři apod. Pro účely této práce zůstáváme pouze u obecnějšího rámce a nejsou zde popsány jednotlivé supervizní modely, přístupy, ani podrobnější procesy a způsoby práce v supervizi. Vzhledem k tématu výzkumu se omezujeme pouze na rozvojový potenciál jednotlivých forem a druhů, ve kterých se promítají též jejich funkce. Formy, metody a techniky, mohou být v různé míře společné všem modelům supervize. Havrdová a Hajný (2008, s.47) dělí supervizi dle různých faktorů:

1. **Kdo** supervizi provádí – *faktor autority*:
 - externí supervize nebo interní supervize:
2. **S kým** je supervize prováděna – *faktory role, kompetencí a vztahů*:
 - individuální, týmová, skupinová supervize
3. **O čem** supervize je – *faktor zaměření*:
 - případová, poradenská, programová
4. **Kdy** je supervize prováděna – *časový faktor*:
 - pravidelná, příležitostná, krizová

3.2.1 Hlavní aspekty supervize

Než přejdeme k přiblížení některých uvedených dělení supervize, je důležité vymezit tři hlavní aspekty supervize. Podle Havrdové a Hajného (tamtéž) je možné dělit supervizní aspekty dle účelu supervize na *administrativní, vzdělávací, podpůrný*. Hawkins (2004, s. 60) uvádí ještě několik možných dělení, která se s dělením Havrdové a Hajného významově překrývají. Kadushin (1976) používá k rozdělení supervize v sociální práci funkcí a rolí, které pojmenovává *vzdělávací, podpůrné a řídicí*. Proctorová (1988) v rámci poradenství rozděluje hlavní procesy v supervizi na *formativní, restorativní a normativní*. Zde bude vzhledem k národnímu kontextu používána terminologie Havrdové a Hajného. Ta zdůrazňuje, že v každé supervizi je každý aspekt v určité míře přítomen. Odpověď na to, která funkce převládá, zjistíme otázkami „jak postupuje supervizor?“ a „jaký je prvotní úkol supervizora?“.

V *administrativním aspektu* se promítá zejména přímá odpovědnost za kvalitu práce. Tento aspekt převažuje v případě interních supervizí, jejichž primárním cílem je porovnávání kvality práce s normou. Pokud je práce v souladu s normou, mohou

nastoupit aspekty vzdělávací a podpůrný. V administrativní supervizi dostává pracovník pomocí zpětné vazby informace o tom, v čem je jeho práce dobrá a v čem ne. V našem kontextu se používá se například při zavádění standardů kvality organizace. V případě externí supervize může supervizor citlivě konfrontovat s překračováním pravidel, hranic etického chování a dobré praxe, čímž přispívá kvalitě výkonu pracovníků. Administrativní aspekt, pokud je tak dojednáno v kontraktu, může pomoci zlepšení řízení organizace či týmu (Havrdová a Hajný, 2008, s. 48-49).

Teorie učení, o něž se **vzdělávací aspekt** supervize opírá, byly popsány v kapitole 3.1.2. Tento aspekt má za účel zlepšit odbornou kompetenci pracovníka při práci s klientem. Důležité je zde vymezit rozdíl mezi vzdělávací supervizí a jinými vzdělávacími projekty, které jsou pracovníkům běžně poskytovány. Supervize vždy reaguje na objednávku, tedy na konkrétní problém či situaci. Ve vzdělávacích programech většinou vzdělavatel nabízí témata k osvojení a struktura je určena cíli, které apriori zvolil (tamtéž, s. 51-52).

Podpůrný aspekt supervize spočívá v citlivém provázení prožitků supervidovaného a projeveném porozumění tomu, jak vnímá svou situaci. Svou roli zde hraje oceňování hodnoty práce supervidovaného, schopnost supervizora vidět, co má v práci pracovníka cenné a smysluplné, zařazuje nabídnutá témata do širšího kontextu, dodává mu sebedůvěru a naději. Účelem tohoto aspektu v supervizi je povzbudit k překonání překážek, budování dobrého vztahu a atmosféry, posílení a zplnomocňování pracovníka, motivování k další práci na sobě. Jak již bylo výše popsáno, v těchto oblastech hraje důležitou roli kvalita supervizního vztahu.

Hawkins nabízí následující výčet kategorií, na které se supervize zaměřují, v nichž se prolínají výše zmíněné aspekty a též se v nich odráží její možné přínosy (2004, s. 61):

- pravidelné poskytování prostoru, v němž mohou supervidovaní uvažovat o obsahu a procesu své práce;
- rozvíjení porozumění a dovedností v práci;
- získávání informací a jiné perspektivy týkající se vlastní práce;
- získávat zpětnou vazbu o obsahu i procesu;
- uznání a oporu jako člověka i jako pracovníka;
- zajištění, aby jako člověk a jako pracovník nebyl jedinec nucen zbytečně nést obtíže a problémy sám;

- poskytnutí prostoru k prozkoumání a vyjádření osobních trápení či vracejících se podnětů, které může práce přinášet;
- lepší plánování a využití osobních o odborných zdrojů;
- povzbuzení k aktivitě, vyhýbání se pouhému reagování;
- zajištění kvality práce.

3.2.2 Druhy supervize dle účelů

Kritériem následujícího dělení supervize podle Havrdové a Hajného (2008, s. 54-57) vyjadřuje směry, kterými se ubírá snaha supervize zlepšit kvalitu služby a odpovídá na otázku *o čem* supervize je. Tato zaměření jsou ve směru *organizace, zaměstnanců* nebo *případů*.

Účelem supervize *zaměřené na organizaci* je určování mezí, struktury a fungování a vyladování pravidel tak, aby si pracovníci byli jistí v náplni jejich pracovní role a jejich pracovní kontext byl srozumitelný a průhledný. Jejimi tématy je kultura organizace, atmosféru, klima vztahů, míru podpory mezi členy organizace a v neposlední řadě též na míru rozvoje organizace. Tuto supervizi si v nejobvyklejším případě objednáva vedení organizace. Velmi významnou má supervize organizace roli při zavádění změn, například nových programů, projektů apod. Bylo již zmíněno v kontextu kontraktu, že supervize může být užitečnou při zavádění standardů organizace. Tyto procesy změn s sebou přináší mnoho otázek a nepředvídaných problémů, které nelze dopředu předpokládat, a proto se musí řešit „za pochodu“. Supervize vytváří prostor pro jejich zpracování. A v neposlední řadě je třeba zdůraznit, že i supervize sama je takovou změnou a přirozeně s sebou nese též mnohé překážky, které byly zmíněny například v kontextu kapitoly o učení v supervizi a kontraktování. Tato kategorie se překrývá s aspekty supervize týmové, která je přiblížena v následující podkapitole.

Carrol (2004, s. 64) uvádí, že organizace často potřebují pomoci více než jednotlivci, ale bývají opomíjeny. Zmíníme zde několik supervize pro organizace, o kterých hovoří Carrol (tamtéž, s. 69-82):

- *Pomáhá promýšlet teorii, na níž je činnost organizace postavená* – odpovědi na otázky ohledně fungování organizace mají členové v sobě a potřebují je pomoci nahlédnout, což je těžké a často organizace hledají experty, kteří jim nabídnou hotové odpovědi.

- *Pomáhá zastavit pohyb a podívat se, kam organizace spěje* – supervize je odpočinkovým místem, kde si organizace může ujasnit, zda je její pohyb dobrý či nikoli. Ne vždy se totiž jedná o pohyb správným směrem, k hodnotám organizace.
- *Pomáhá se zastavit a přemýšlet o představách, pojmech, názorech, myšlenkách, emocích, lidských vztazích.* Ty jsou často v organizacích devalvovány oproti organizačním, praktickým věcem.
- *Pomáhá pracovat s emocemi v organizaci* – pokud se s nimi nepracuje, stanou se stinnou stránkou organizace, „vrátí se a budou ji pronásledovat“. Organizace bývají z emocí vystrašené a nechávají vládnou racionalitu. Jedná se o rozvíjení „emocionální gramotnosti“.
- *Zaměření na jednotlivce uvnitř organizace* – člověk a jeho osobnost jsou nejdůležitějším zdrojem organizace. Na výkon pracovníků nelze pohlížet jako na izolovaný proces, ke kterému dochází jen díky jeho schopnostem. Málokdy však slyšíme „důvodem, proč se tak chová, je možná to, jak s ním zacházíme“. Místo toho je slyšet „vytáhněte je ven, srovnejte, vyřešte a pošlete zpět opravené“.

Supervize *zaměřená na zaměstnance* slouží k udržování patřičné motivace a k naplnění jejich potřeb ve vztahu k práci (Havrdová a Hajný, 2008, s. 56). V tomto směru se kromě práce s týmem (k týmové supervizi viz další kapitola) promítá právě Carrolovo „zaměření na jednotlivce uvnitř organizace“. Supervizi v tomto zaměření objednáva vedení například v případech potřeby stabilizace personální situace, v případech začínajících a nových pracovníků a dává jí najevo, že má zájem o potřeby zaměstnanců.

V supervizi *zaměřené na případ* jde o nalezení co nejlepšího postupu, metodiky či řešení konkrétních případů za pomoci rozborů a navrhování možných a efektivních variant dalších intervencí (Havrdová a Hajný, 2008, s. 56). Nejznámější a nejvíce používanou metodou případové supervize je *Bálintovská skupina*, která má v našem kontextu dlouholetou tradici a je uplatňována v průběžné supervizi napříč pomáhajícími profesemi, včetně učitelů. Tato metoda supervize probíhá tak, že někdo z přítomných nabídne případ, který je nějakým způsobem problematický, nese v sobě konflikt, se kterým by chtěl od skupiny pomoci. Jsou popsány okolnosti případu v tzv. fázi *expozice*, následně jsou pokládány *otázky* ze strany ostatních účastníků, aby si utvořili obraz o tématu. V tzv. fázi *fantazie* má být povzbuzena tvořivost účastníků. Ti říkají, co si představují o citech a vztazích jednotlivých osob (případně i věcí) v případě. Ve fázi

praktických nápadů navrhují účastníci, co by dělali na místě v kůži pomáhajícího v tomto případě. Poslední fází je *vyjádření protagonisty*, který shrne, co si odnáší, co pro něj bylo užitečné. Cílem této metody není najít objektivní pravdu, ale pomoci pomáhajícímu rozšířit spektrum představ, z nichž si sám vybírá, co má pro něj význam (Kopřiva, 2006, s. 138).

3.2.3 Formy supervize

Formy supervize dle personálního složení, jak uvádějí Havrdová a Hajný dle toho, *s kým* je supervize prováděna, dělíme na *skupinovou*, *týmovou*, a *individuální*. V rámci supervizi učitelů se vyskytují všechny tyto podoby.

Supervize skupinová je specifická tím, že se jedná přibližně o tři až dvanáct osob, které k sobě nejsou vázány pracovním vztahem a výhodou bývá, pokud se předem neznají. Tyto osoby spojuje společný pracovní zájem. Skupinová supervize v sobě podle Havrdové a Hajného (2008, s. 92) snoubí výhodu individuální supervize, jíž je plná kontrola nad tím, jaké téma bude prezentovat a jak do hloubky s ním půjde a výhodu skupinové podpory a bohatství podnětů od ostatních. V případě učitelů se jedná o skupiny učitelů z různých škol. Ve výzkumu, který se touto podobou supervize zabýval (Skřekucká, 2013), byla učiteli hodnocena velmi pozitivně, vzhledem k tomu, že jim umožňovala oprostít se od vzájemných vztahů a soustředit se pouze na pracovní témata.

Týmová supervize je zaměřena na způsob fungování týmu v konkrétní organizaci. Od skupinové supervize se liší přítomností kolegiálních vztahů, které bývají mimo jiné také předmětem supervizních setkání. Odlišují se dvě hlediska týmové supervize: „supervize týmu“ a „supervize v týmu“. „Supervize týmu“ se zaměřuje na vztahy, uspořádání rolí na pracovišti, kompetence jednotlivých kolegů, charakter řízení, mechanismy rozhodování a další oblasti týmové práce a spolupráce. Tématy může být například, kdo má jakou neformální či formální roli v týmu, jaká je atmosféra týmu, jak se daří spolupráce a jaké jsou slabé stránky týmu. „Supervize v týmu“ je v podstatě skupinovou supervizi kolegů, kteří společně pracují na případech práce s klienty. Oblastmi, na které se může konkrétně zaměřovat jsou: reflexe vedení určité aktivity s klientem, rozbor vzniku zátěžové situace, rozbor dlouhodobé práce s klientem apod. (Havrdová a Hajný, 2008, s. 93). Opět se zde těží z toho, že skupina nabízí širší škálu životních zkušeností, tudíž se zvyšuje pravděpodobnost, že se někdo ze skupiny bude schopen vcítit jak do supervidovaného, tak do klienta. Tento jev Hawkins nazývá „širší

empatickou škálou“ (2004, s. 132). Výhodou a zároveň nevýhodou je v týmové supervizi skupinová dynamika, která může hrát problém například v soupeřivě nastaveném týmu. Může se stát, že se dynamika stane jedinou starostí a je vytěsněn zájem o klienty. Zároveň může být přetvářena ve výhodu a příležitost k růstu v uvědomování si role ve skupině.

V *individuální supervizi* se jedná o práci supervizora a jednoho profesionála. Oproti skupinovým formám může evokovat větší pocit bezpečí a nabízí tak prostor pro otevírání „bolestnějších“ témat a zaměření se cíleně na osobní profesní rozvoj pracovníka v konkrétních oblastech práce s klienty. Z těchto důvodů je v této formě důraz na kvalitu lidského vztahu mezi supervizorem a supervidovaným ještě vyšší než u předchozích forem. Individuální supervize může probíhat průběžně, v případech krize, na požádání či z vlastní iniciativy (pokud není supervize z nějakých důvodů přítomna na pracovišti, tak často i z vlastních financí) mimo půdu pracoviště.

3.3 Supervizor

Vzhledem k popsané mnohvrstevnatosti a komplexnosti supervize jsou požadavky na vzdělání a zkušenosti externích supervizorů v evropském kontextu velmi vysoké. Z dostupných zdrojů lze soudit, že českým školám je supervize poskytována právě externími supervizory. Ti jsou obecně řečeno absolventy vysokoškolského oboru humanitního směru a absolventy různých výcviků, často v kombinaci psychoterapeutických a supervizních. Jak uvádějí Havrdová a Hajný (2008, s. 47), v dnešní podobě supervize již není vázána na jeden obor, ale je samostatnou profesí, jejíž představitelé nabývají kompetencí uplatnitelnými napříč odvětvími práce s lidmi. Výcviky jsou akreditované, některé dokonce na úrovni evropské, což přispívá ke kvalitě a důvěryhodnosti této služby a zabraňuje přílišné rozmanitosti a úpadku supervize. Čeští supervizoři se sdružují v několika profesních sdruženích, jako je Český institut pro supervizi (ČIS), Českomoravský institut pro supervizi a koučink (ČMISK) či dobrovolné sdružení Asociace supervizoru v Pomáhajících profesích (ASuPP). V rámci těchto organizací se supervizoři podílejí na zvyšování kvality služeb v oblasti supervize, šíření myšlenky supervize do dalších odvětví práce s lidmi, zvyšování etického vědomí v činnosti supervize, a to za pomoci různých vzdělávacích akcí a výzkumné činnosti a vzájemné spolupráce (Supervize, 2010).

Z výše uvedených kapitol o supervizi vyplývá obrovská komplexnost rolí supervizora, které kopírují všechny zmíněné aspekty – administrativní, vzdělávací i podpůrný – a též její zaměření – na organizaci, tým, případ apod. Z toho vyplývají též oblasti, ve kterých musí být odborníkem. Supervizor musí mít poznatky „o sobě, skupině a organizaci“ (Německý svaz pro supervizi in Havrdová a Hajný, 2008, s. 47). Jeho hlavními funkcemi jsou podle Hawkinse (2004, s. 54): poradce poskytující podporu, pedagog pomáhající učit se a rozvíjet se, manažer či konzultant s odpovědností vůči všem stranám včetně klienta. K dílčím rolím podle Hawkinse patří: učitel, hodnotící pozorovatel, poradce, kolega, nadřízený, zkušený technik, manažer administrativních vztahů. Při výčtu těchto rolí je třeba připomenout, že závisí na kontextu, ve kterém supervize probíhá.

Havrdová a Hajný (2008, s. 41-42) nabízejí několik oblastí, ve kterých se promítá role a kompetence supervizora a zdůrazňují, že v jejich využívání a zvládnání hraje stěžejní roli zkušenost a odbornost supervizora, a ne vždy se jedná o úkol výhradně pro supervizi:

- *Práce s předpoklady a mentálními mapami* – opírá se o racionalitu účastníků a je společná pro řízení, koučink a konzultování. Požadavky jsou „vzdělaná“ inteligence, znalosti o organizaci, týmové práci apod. Nástroji je facilitace, vizualizace a pojmenovávání souvislostí, vzorců a protikladů.
- *Experimentování a rozšiřování vědomí* – supervizor motivuje pro hledání alternativ, vyzívá, nabízí další možnosti, aktivně se zapojuje jako model. Probíhá jak mentálně (brainstorming), tak fyzicky (hraní rolí).
- *Reflexe* – vyvíjí se na základě vnitřních dispozic a „zraje s věkem“. Může jít jen po povrchu či do hloubky. Vyžaduje citlivost, schopnost vyladit se na jednotlivce, ve skupině i týmu, osobní zralost, nadhled i vhled do dění a znalost metod pro podporu reflexe.
- *Práce s emocemi* – na různých úrovních, např. ventilace či přijetí. Předpokládá absolvování sebezkušenostních cviků. Nabízí postupy externalizace, reflexe a zpracování emocí. Sám je modelem zralého nakládání s emocemi.
- *Výuka, konzultování, dodávání zdrojů* – vyžaduje, aby byl zkušeným odborníkem v profesionální oblasti, v níž probíhá supervize a andragogem. To pomáhá získat autoritu u supervidovaných. Nabízí a dodává chybějící znalosti, informace, zdroje, zkušenosti, motivuje, instruuje, působí jako model, plánuje učení a jeho metody, situace, dává zpětnou vazbu.

- *Práce se vztahy* – vyžaduje psychologické a sociálně psychologické znalosti, dále např. z oblasti sociální komunikace, systémového přístupu, diagnostiky a práce s emocemi.

Kopřiva (2006, s. 139) stručně shrnuje potřebné dovednosti supervizorů následovně: vžít se do klienta ještě před rozhovorem, uzavírat kontrakt, propracovávat problém, projevit vcítění, sdílet vlastní pocity, klást požadavky aj.

Stěžejní otázka, kterou by si měl podle Carrola (2004) supervizor pokládat, zní: jak mohu intervenovat, aby byl pracovník pro své klienty užitečnější? Vyhýbat by se měl supervizor tomu, aby podsouval pomáhajícímu své způsoby práce s klienty, přičemž by měl pátrat pouze v oblasti toho, co je pro toho či onoho pracovníka možné (Kopřiva, 2006, s. 137).

V souvislosti s tématem supervize učitelů se nabízí otázka ohledně potřeb a požadavků na profesní výbavu supervizora v tomto kontextu. V závěrech uvedených výzkumů se objevil požadavek ze strany učitelů, aby byl supervizor zkušeným praktikem v jejich profesi, případně i v jejich oboru. Tento požadavek byl ve všeobecné rovině naznačen i Havrdovou a Hajným (2008). Lazarová (2006, s. 219) v této souvislosti zmiňuje, že dobrý učitel ještě nemusí být dobrým supervizorem. Z uvedeného pokusu o popis současné povahy profese učitele a situace v jejich profesním rozvoji, se lze na základě uvedených charakteristik supervizorů domnívat, že může být učitelům v mnohém přínosem i přesto, že jím sám není. A to z toho důvodu, že v profesním rozvoji učitelů chybí právě aspekty, které nabízí nástroj supervize: práce se vztahy v týmu, případy chování žáků, práce s emocemi, komunikací, motivací, reflexí, rozvojem apod. Co však lze požadovat, jsou znalosti školního prostředí jak obecně, tak i kontextu konkrétní organizace. Požadavky učitelů na stejnou odbornost supervizora jsou pochopitelné a odrážejí jejich potřebu metodické podpory. V současném nastavení supervize se však nejedná o reálný požadavek. Tato skutečnost může vést k úvahám o posílení prvků, které nabízejí podporu metodickou, jako je například mentoring. Supervizi nelze vidět jako „lék na všechno“.

3.4 Supervize učitelů v České republice

V oblasti, již se zabývá tato podkapitola, se musíme spokojit s poměrně omezenými zdroji, z nichž lze čerpat. V odborných publikacích je k tématu supervize učitelů jen

několik dílčích zmínek, nejedná se však o důkladně popsané téma. Další dostupné zdroje lze rozdělit na tři kategorie: akademické práce (bakalářské a magisterské), odborné články v pedagogicky orientovaných periodících a zaznamenané zkušenosti supervizorů, případně ředitelů, které jsou volně dostupné na internetu v podobě článků a sborníku. Co se týče první kategorie, byly zde již uvedeny výzkumy z těchto prací a během předešlých kapitol proběhl pokus o propojení těchto poznatků s relevantními poznatky z odborné literatury k tématu učitelské profese a supervize. Následující odstavce se věnují shrnutí poznatků k supervizi v českém školství z ostatních uvedených zdrojů.

3.4.1 Historie a současný stav

O počátcích prvních pokusů se supervizí ve školství pojednává Masáková (in Havrdová a Hajný, 2008, s. 172-176). Ty začaly, když několik absolventů výcvikového programu ve skupinových formách práce s dětmi a mládeží rozhodlo podat žádost na MŠMT s cílem vzdělávat se v supervizi. Z tohoto jádra, které absolvovalo výcvik pod tehdejší Evropskou asociací pro supervizi EAS (dnes EASC), vznikaly dílčí pokusy v supervizi ve školách, zejména školských zařízeních. Význam měla vzhledem k vyššímu výskytu sociálních patologií (tehdejší terminologií) právě tam. I přestože nebyla supervize pro MŠMT prioritou, začala se kvůli reálným potřebám pracovníků v této sféře rozšiřovat. Požadavky na supervizi si kladli zejména pracovníci, kteří již absolvovali sebezkušenostní výcvik a byli připraveni na podobnou práci, která se tak významně lišila od obvyklých inspekcí a jiných kontrol. Po úvodním nadšení však přicházela také první zklamání z toho, že supervize není rychlým řešením na „vymazání“ problémů. Zde se začaly rozcházet cesty vývoje supervize v ústavní a ochranné výchově, v poradenství a zejména skupiny učitelů. Zatímco v prvních dvou oblastech se supervize poměrně etablovala a v mnohých organizacích se stala automatickou součástí profesního rozvoje jejich pracovníků, u učitelů i přes jasnou shodu na její potřebě nikoli. V této souvislosti Masáková (tamtéž, s. 175) uvádí, že učitelé nejsou na supervizní styl práce připravováni, a tudíž ani připraveni, což již bylo naznačeno v této práci.

O dalších prvních zkušenostech se supervizí ve školách píše Vybíral (2014, s. 92-97) v periodiku Akademického centra osobnostního rozvoje (ACOR) Masarykovy univerzity. V roce 2005 v rámci projektu ŘEKA (Řízení, emoce, kompetence a ambice) realizovaného občanským sdružením Step by step byla supervize poprvé nabídnuta školám, a to v podobě supervize ředitelů. Tehdy se podle Vybírala ve školství jednalo o

zcela neznámý nástroj. Podle něj se od té doby supervize rozšířila do více škol, a to zejména díky různým grantům a projektům, které umožnily, aby supervize na těchto školách probíhala po dobu jednoho roku až dvou let.

O „oficiálním prokletění si cestičky“ do českého školství píše Fejfarová (2010, s. 11) v periodiku *Rodina a škola*. Tímto, dle jejích slov „malým krokem pro supervizi, ale velkým krokem pro školství“, má na mysli Metodický pokyn o poskytování supervize ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a ve školských zařízeních preventivní výchovné péče č.j. 1599/2010-6/IPPP (MŠMT, 2010). O poskytování supervize přímo školám a učitelům se zde nepíše. Tento pokyn stanovuje podmínky realizace supervize, formy, cíle a také vymezuje požadované vzdělání supervizorů. Ti musí mít vzdělání humanitního směru, 10 let praxe v pomáhajících profesích a výcviky – terapeutický a supervizní.

O pozvolném prorůstání supervize do českých škol a zájmu ze strany části odborné veřejnosti svědčí též sborník z konference *Rozvoj školy a supervize* (Fejfarová, 2012), která proběhla v Kamenickém Šenově v roce 2012 za účasti odborníků na vzdělávání, zástupců supervizorů, ředitelů a učitelů. Ti zde sdíleli své dílčí zkušenosti se supervizí ve školách a zamýšleli se nad možnými cestami, jak lze dosáhnout jejího rozšíření. Teto projekt s názvem *Potřeby učitelů a žáků a inkluze* se uskutečnil díky Operačnímu programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost (Fejfarová, 2010). Díky Evropskému sociálnímu fondu pak v letech 2010–2013 probíhala supervize pro středoškolské pedagogy (Mohaupt, 2014). Projekt *Supervize do škol*, o kterém jsme se již zmínili, byl realizován zapsaným spolkem Centrum nové naděje v letech 2009–2012. Jeho hlavním cílem bylo „zavedení supervize do škol jako účinného nástroje zvyšování kvality práce a podpory pedagogických pracovníků, včetně prevence syndromu vyhoření a zlepšování klimatu školy a také zvyšování kompetencí řídicích pracovníků škol v oblasti řízení a personální politiky“ (Skřekucká, 2013, s. 54).

Tyto programy sloužily pro oblast supervize učitelů jako osvětové, a jak píše například Mohaupt (2014) v souvislosti se svou zkušeností s projektem supervizí středoškolských pedagogů, mohla se tak supervize v některých školách stát jejich součástí. Nicméně i tak se většina autorů zabývajících se tímto tématem shoduje, že k cestě supervize do škol je třeba podniknout některé kroky, jež jsou podmínkou jejího většího rozšíření. Myšková a Dosoudil (2015, s. 14) poukazují na to, že i když už supervize ve školách není tabu, je stále nedostatek informačních zdrojů a až na studentské práce se jedná v podstatě o neprobádanou oblast. O další překážce v její větší dostupnosti

se zmiňuje Masáková (2007, s. 11) v Učitel'ských novinách. Z jejího pohledu jsou nároky na vzdělání supervizorů tak vysoké (viz podmínky z metodického pokynu výše), že jen malý počet profesionálů takové požadavky splňuje a chce splňovat, a navíc je finančně náročné (psychoterapeutické a supervizní výcviky vychází i dnes v součtu nad stotisíc korun). To vede také k tomu, že samotná služba supervize je náročná a tím také pro školy neatraktivní. Pokud by v tomto směru bylo vzdělávání supervizorů více podporováno, byla by z pohledu Masákové supervize ve školách obvyklejší. Co se týče ideálních „vstupních bran“ supervize do škol, mluví například Čedík (in Fejfarová, 2012) o výhodě osobní zkušenosti řízení školy a pracovníků školních poradenských pracovišť. A konečně, jak uvádějí Myšková a Dosoudil (2015, s. 14), je třeba konkrétního vymezení supervize pro profesi učitele, popřípadě pro školy, v legislativě.

3.4.2 Pohled autorů na současnou situaci profese učitele a potřebu supervize

Autoři píší o supervizi učitelů se shodují, že supervize je v této profesi žádoucí a potřebná (srov. Masáková, 2007 a 2008; Štětovská, 2009; Fejfarová 2010 a 2012; Myšková a Dosoudil, 2015). Popisují některé jevy, na jejichž základě vnímají potřebnost supervize a zároveň také zmiňují některé, které se pro supervizi jeví jako problematické, avšak mohla by v případě její důkladnější implementace pomáhat v jejich změně k lepšímu.

Fejfarová (2010) a Štětovská (2009) poukazují na osamělost v učitel'ské profesi. Štětovská v tomto směru mluví o rozporu, kdy je učitel sice obklopen sítí dalších lidí (dětí, kolegů, rodičů), ale ve vykonávání své profese je sám. A to často při řešení podstatných otázek a náročném rozhodování (Fejfarová, 2010). V této souvislosti mluví Černý (in Fejfarová, 2012) ze své pozice ředitele o neexistenci týmovosti v prostředí škol a též přirovnává učitele k „pracovním solitérům“. Mohaupt (2014) tento jev popisuje jako „pseudo-týmy“, které fungují jen „na oko“ – učitelé se tak trochu znají, někteří jsou přátelé, ale nelze je nazývat týmem ve smyslu společné práce na společných cílech.

Dalším popisovaným jevem je „škola jako prostor utvářený kontrolou“ (Černý in Fejfarová, 2012). Většina hodnocení je ve školství formou srovnávání s normou, a dokonce i hospitace, která má „reklamu“ kolegiální pomoci učitelům, rezignuje na pouhou kontrolu správnosti metodických a administrativních kroků učitele, bez ohledu na osobnost učitele (Masáková, 2007). Silně je podle Mohaupta (2014) zakořeněno nastavení učitelů na hodnocení správně/špatně, na vytváření škatulek. Masáková (2007)

zmiňuje, že jsou učitelé nastavení na „poslouchání“, upozorňuje na silnou hierarchizaci prostředí školy a nezvyklost „rovnoprávnosti vztahů“.

Předešlé jevy mají vliv na to, jak se v prostředí školy (ne)pracuje s profesními nejistotami, chybami a schopností říci si o pomoc. Učitelé se vnímají jako ti, kteří musí „vědět“ co je správně a co je špatně. Spolu s nastavením vztahů v prostředí školy jim to znesnadňuje projevit své profesní nejistoty – není tomu vytvořen žádný bezpečný prostor, kde by se učitelům dostalo potřebného přijetí a pozitivní zpětné vazby. Místo toho, aby byla schopnost říci si o pomoc pokládána za profesionální, je tento akt vnímán jako selhání (Štětovská, 2009). Štětovská v této souvislosti poukazuje také na devaluaci tématu vztahů ve školním prostředí. Není podle ní kladen dostatečný důraz na jejich „opečování“ a bývá ignorována též provázanost kvality vztahů na pracovišti a kvality školního klimatu, zejména třídních kolektivů. Co učitelům podle Štětovské též znesnadňuje „být otevřenými“, je kritika, kterou slyší ze všech stran ohledně své (ne)kompetentnosti. Ta vyvolává přirozené obranné mechanismy a zvyšuje citlivost učitelů na jakoukoli zpětnou vazbu ohledně jejich práce.

Součástí tohoto „propletence“ vlivů je skutečná situace, které jsou učitelé vystavováni. Štětovská (2009) se shoduje s Myškovou a Dosoudilem na pojetí učitelů jako pomáhajících profesionálů. Fejfarová (2012, s. 10) mluví o nutnosti pojímat osobnost učitele jako jeho profesní nástroj. Uvádí, že i kdybychom brali učitele čistě „technicky“ jako nástroj vzdělávání žáků, nabízí se argument, že pracovní nástroje je dobré mít v pořádku. Čedík (in Fejfarová, 2012, s. 6) ze svého pohledu etopeda a supervizora mluví o nedostatečné podpoře učitelů ve věcech, na které nejsou v rámci svého vzdělávání připravováni. I přes existenci školních poradenských pracovišť zdůrazňuje, že podpora není dostatečná a učitelé jsou osamoceni často v náročném rozhodování a situacích. Fejfarová (2010, s. 10) podotýká, že pokud se v souvislosti s inkluzivním vzděláváním mluví o potřebách žáků, je nutné začít uvažovat též o potřebách učitelů. Zde se vyjevuje výrazná potřeba péče o sebe sama, o duševní zdraví. Vzhledem k zátěžové situaci autoři též upozorňují na riziko syndromu vyhoření (srov. Fejfarová, 2010; Masáková, 2008; Štětovská, 2009).

3.4.3 Přínos supervize pro učitele z pohledu autorů

Nemůžeme však zůstat pouze u konstatování potřeby supervize a je třeba předesílit některé přínosy, které supervize pro učitele v jejich situaci může mít či jej na základě zkušeností supervizorů má.

Jako pro učitele velmi funkční a zároveň jimi přijímaná se jeví supervize skupinová. Některé její učitelům přílehlavé benefity zmiňuje Štětovská (2009). Skupinová supervize podle ní může sloužit jako bezpečné místo pro sdílení, neboť není „kontaminována“ pracovními vztahy. Kasíková (in Štětovská, 2009) ji vidí jako možnost společného hledání a pochybování. Učiteli se zde může dostat bezpečné zpětné vazby, přijetí, akceptace a nezpochybňování jeho kompetencí. Může zjistit, že ve své situaci se nenachází sám, ale že jeho problémy, obavy a nejistoty sdílí i kolegové „odjinud“. Dostává se jim potřebného naslouchání a zájmu. Svá témata zde mohou nahlížet v nových souvislostech a zároveň se jim dostává skvělé příležitosti k nácviku komunikace. Mohou zde zažít pocit profesní kolegiality, které se jim na pracovišti často nedostává. Podle Štětovské se jedná o významnou sociální podporu. Vhodnost skupinové supervize potvrdil též projekt *Supervize do škol*, který měl téměř stoprocentní pozitivní hodnocení ze strany učitelů (Skřekucká, 2013). Velmi využívanou a vhodnou metodou je Bálintovská skupina (srov. Fejfarová, 2010; Štětovská, 2009).

Co se týče týmové supervize, je vzhledem ke „vztahové kontaminaci“ supervizory hodnocena jako náročnější (Vybíral, 2014), avšak vnáší tolik potřebnou práci se vztahy a emocemi na půdě školy. Masáková (2007) v reakci na vlastní zkušenost s týmovou supervizí zdůrazňuje, že očekávání ohledně automatického vyřešení vztahů v jedné supervizi je nereálné a zmiňuje v tomto směru nutnost proaktivního jednání ze strany vedení a samotných učitelů. Supervize podle ní nenabízí hotové řešení, ale vytváří „vztahové“ prostředí pro jeho usnadnění. V souvislosti s týmovou supervizí mluví o prokazatelném uklidnění a zejména uvědomování si vztahové provázanosti ze strany učitelů. S tímto se pojí situace, kdy se z tématu „problémové třídy“ stane ve skutečnosti téma „problémového učitelského kolektivu“. Supervizoři se při své práci často od učitelů slýchají „supervizi máme s kolegyněmi v kabinetu“ či „máme hospitace“. Fejfarová (2010) reaguje na tyto názory argumentem, že kabinety nejsou bezpečným prostředím a hospitace je převážně metodické vedení. Fejfarová též zdůrazňuje funkci supervize v utváření „učícího se prostředí“ (tamtéž). Dodává však, že nelze na supervizi nahlížet jako na „spasitele či záchránce“. Mnohokrát zmiňovaným tématem je vnímání supervize

jako kontroly, což se pojí s již zmíněnými „školními zlovyky“ a obranými reakcemi učitelů. Jak dokazují někteří autoři z vlastní zkušenosti (srov. Mohaupt, 2014; Vybíral, 2014), soustavnou prací a možností budovat supervizní vztah po více školních roků, je možné tyto „zlovyky“ za pomoci supervize zpracovat. Z dlouhodobé zkušenosti supervizorů lze pak u učitelů pozorovat pozitivní změny, jako jsou například posílení sebevědomí, uvědomování si limitů, souvislostí a důležitosti vztahů a emocí v jejich profesi (srov. Mohaupt, 2014; Vybíral, 2014).

3.5 Shrnutí

Ohlédněme se zpět k tématům popisovaným v kapitole o profesi učitele, jako je její úloha v dnešní společnosti, její popsaná náročnost, rizika spojená s pomáhajícími profesemi ohrožující též učitele, s tím související potřeba větší míry reflexe a osobnostně sociálního rozvoje a konečně nedostačivost podoby profesního rozvoje učitelů v tomto směru. S doplněním některých specifík učitelů ze strany profesionálů angažujících se v supervizi v této oblasti se nám nabízí poměrně komplexní obraz potřebnosti supervize v životě českých škol. Po teoretickém vymezení supervize a uvedení zkušeností zmíněných profesionálů se nám nabízí též obraz skutečných a potenciálních oblastí, ve kterých by mohla být, a ve kterých je přínosem profesnímu rozvoji učitelů, a tím též i ku prospěchu školám jako celku. Přesto však můžeme vidět určité překážky, které vzhledem ke specifickým a nastavení školského systému se supervizí „nepasují“ a prozatím brání jejímu plošnějšímu rozšíření. Důvody můžeme hledat v přirozených obranných mechanismech, popsané rezistenci vůči změně a zmíněných specifících českého školství a učitelů, včetně dosavadní podoby přípravného vzdělání, a neposledně v absenci vymezení supervize v legislativě a nedostatečné podpoře vzdělávání supervizorů. Nicméně dílčí zkušenosti ukazují, že při správném nastavení podmínek, trpělivosti a otevřenosti na všech stranách lze z obávané a nepochopené supervize udělat oceňovaný nástroj profesního rozvoje učitelů. V následující empirické části bude představen kvalitativní výzkum, který se pokusí rozšířit tuto oblast o další dílčí zkušenosti a přidat tak svůj dílek k „vršení kopců“ supervize v „krajině“ českých škol.

EMPIRICKÁ ČÁST

Empirická část práce se zabývá supervizí jako nástrojem profesního rozvoje z pohledu jejích aktérů: učitelů, supervizorů a vedení škol. Ve shrnutí kapitoly o výzkumech v této oblasti bylo naznačeno, že výzkum reaguje na dosud prázdné místo v pohledech učitelů, kteří mají dlouhodobější zkušenost se supervizí. Ve výzkumech byl též dosud opomíjen pohled supervizorů. Jako přínosný a doplňující komplexní obraz na problém se v průběhu výzkumu ukázal pohled vedení školy. Z tohoto důvodu byl vzorek rozšířen i o tuto skupinu zaangażovanou v supervizi učitelů. Jelikož záměrem bylo zkoumat bližší souvislosti tohoto problému a pohled aktérů, zvolen byl kvalitativní výzkumný přístup.

1. Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Jak již bylo několikrát naznačeno, oblast supervize učitelů v České republice je fenomén dosud nepříliš probádaný. Zároveň se ukazuje potenciál, který má tento nástroj profesního rozvoje etablovaný v pomáhajících profesích pro profesní rozvoj učitelů, kteří jsou vystaveni srovnatelným nárokům a rizikům. Bílá místa na mapě výzkumů v této oblasti je třeba zaplňovat, aby mohlo docházet k lepšímu pochopení místa supervize v učitelské profesi. Cílem výzkumu je zjistit, zda a jakým způsobem přispívá supervize z pohledu učitelů, supervizorů a vedení školy profesnímu rozvoji učitelů. Vzhledem k designu výzkumu je též cílem pokusit se rozkrýt vztahy a souvislosti zkoumaného jevu, a proto se nemůžeme vyhnout ani otázce týkající se podmínek a faktorů majících vliv na zkoumaný jev. Vzhledem k tomu, že se jedná o zkoumání tří různých pozic, nabízí se věnovat se též jejich srovnání. Z uvedeného vyplývají následující výzkumné otázky:

Hlavní výzkumná otázka:

HVO: *Přispívá supervize z pohledu respondentů profesnímu rozvoji učitelů? Pokud ano, jakým způsobem z pohledu respondentů supervize přispívá profesnímu rozvoji učitelů?*

Vedlejší výzkumné otázky:

VVO 1: *Co pomáhá tomu, že supervize přispívá profesnímu rozvoji učitelů?*

VVO 2: *Co brání tomu, aby supervize přispívala profesnímu rozvoji učitelů?*

VVO 3: *Jaké shody a rozpory lze identifikovat v pohledu jednotlivých skupin respondentů?*

Hlavní výzkumná otázka v sobě skrývá to, jak reaguje supervize na potřeby učitelů, jaký pozorovatelný přínos pro ně má a jaká je její přidaná hodnota. První dvě vedlejší výzkumné otázky směřují k faktorům, které nějakým způsobem mají vliv na to, zda supervize naplňuje svůj potenciál nástroje profesního rozvoje učitelů či nikoli. Třetí vedlejší výzkumná otázka pátrá po shodách a rozporech ve stanoviscích učitelů, supervizorů a vedení škol.

2. Metodologie výzkumu

Cílem této kapitoly je uvedení čtenáře do kontextu výzkumu, jeho specifik, postupů a způsobů sběru a analýzy dat a prezentace jeho výsledků. Při výzkumu bylo vycházeno z doporučené literatury ke kvalitativnímu výzkumu, konkrétně z publikací Švaříčka a Šed'ové (2014) a Hendla (2008). K výběru designu výzkumu bylo přistoupeno tzv. pragmaticky. Pragmatický přístup popisuje Švaříček tak, že „si řada výzkumníků pro účely svého šetření vytváří *ad hoc* vlastní výzkumný design, nepoužije tedy žádný z předem připravených balíčků postupů, ačkoli se jimi může inspirovat.“ Pro účel tohoto výzkumu byl zvolen kvalitativní výzkumný design s využitím vlastních postupů při kategorizaci dat a též s prvky fenomenologického zkoumání. Podle Hendla (2008, s. 127) volíme fenomenologický přístup tehdy, chceme-li prozkoumat význam prožité zkušenosti jedinců či skupiny jedinců a porozumět mu a tehdy, když fenomén není dostatečně prozkoumán. V tomto výzkumu je cílem porozumět vnímání supervize jako nástroje profesního rozvoje ze strany zástupců skupiny učitelů, supervizorů a vedení škol.

Důležité je zde také zmínit pozici autorky ve výzkumu. Autorka sama má několikaleté zkušenosti se supervizí v pomáhajících profesích v roli supervidovaného v několika různých organizacích. Do výzkumu autorka vstupovala s pozitivní žitou zkušeností s tímto nástrojem, což bylo nutné v průběhu celého výzkumu reflektovat.

Výzkumu předcházelo studium odborné literatury, jiných dostupných zdrojů a dosavadních výzkumů v této oblasti. V první fázi výzkumu byly na základě studia stanoveny výzkumné otázky. Poté byla zvolena metoda sběru dat a bylo přistoupeno

k oslovování potenciálních respondentů. Následovala fáze sběru dat, která byla průběžně přepisována a reflektována. V poslední fázi výzkumu byla data analyzována a byly sepsány výzkumné závěry.

2.1 Charakteristika výzkumného vzorku a vstupu do terénu

Cílem této kapitoly je popsat charakteristiku výzkumného vzorku, která je v našem případě úzce propojena s cestami vstupu do terénu a ovlivněna jejich náročností. Jak uvádí Švaříček (2014, s. 81) vstup do terénu je v kvalitativním výzkumu jedním z klíčových metodologických problémů a „hraje se zde o to, jak silná data nám bude dovoleno získat.“

Bylo již uvedeno, že v případě supervize učitelů se jedná o nepříliš rozšířený jev a ačkoli se autorka v rámci pracovní náplně pohybuje na půdě přibližně patnácti různých škol, supervizi nevyužívá ani jedna z nich. Shánění respondentů k tomuto tématu lze označit za poměrně náročné, což se projevilo i na složení vzorku. Počet respondentů odvisí též od motivace oslovených svolit k rozhovoru týkajícímu se poměrně osobního tématu zkušenosti se supervizí a kritériem roční zkušenosti a četnosti aspoň šesti supervizních setkání. „Vstupních bran“ do terénu bylo vzhledem k různorodosti vzorku několik.

V první řadě bylo třeba z etických důvodů vyloučit jako zdroj respondentů z řad **učitelů** poskytnutí kontaktů ze strany supervizorů. K získání respondentů z řad učitelů byli osloveni celkem čtyři ředitelé škol, o kterých bylo ze zprostředkovaných informací (osobní rozhovory, účast na vzdělávacích akcích) známo, že využívají nástroj supervize. Z těchto škol odpověděla po delším časovém odstupu pouze jedna ředitelka, která byla ochotna zprostředkovat nabídku účasti na výzkumu učitelům na své škole. Po odmítnutí ze strany učitelů byla nabídnuta možnost rozhovoru se samotnou ředitelkou, která měla též zkušenost se supervizí v roli pedagoga. Tato nabídka byla přijata a v průběhu rozhovoru došlo k přehodnocení výzkumného vzorku, který byl rozšířen o pozici vedení škol. Další respondenti z řad učitelů byli osloveni skrze osobní známost se školní psychologkou působící na škole, kde supervize probíhá. Po svolení k účasti na výzkumu jedné učitelky se tzv. *metodou sněhové koule* podařilo získat pro výzkum další čtyři učitelky ze stejné školy.

Jak bylo již zmíněno, výzkumný vzorek byl o zástupce **vedení škol** rozšířen až spontánně v průběhu výzkumu. Prvním z respondentů je zmíněná ředitelka základní

školy, která jako jediná odpověděla na nabídku účasti na výzkumu. Pro rozšíření vzorku byla oslovena též ředitelka základní školy, na níž probíhaly rozhovory s učitelkami, která k účasti ochotně svolila. Posledním ze zástupců vedení škol je respondent, který byl původně osloven jako učitel, nicméně v průběhu rozhovoru se ukázalo, že hovoří spíše z pozice projektového manažera, a tudíž byl zařazen mezi zástupce vedení škol. V této škole se nepovedlo získat další respondenty z řad učitelů.

Jeden ze **supervizorů**, který svolil k účasti, byl též osloven skrze osobní známost. Druhý takto oslovený supervizor nejdříve svolil, z důvodu časové vytíženosti však svou účast odvolal. Druhou cestou oslovení byly kontakty uvedené na stránkách organizace, která poskytuje seznam akreditovaných supervizorů včetně možnosti výběru dle jejich cílových skupin. Osloveno bylo celkem patnáct supervizorů, kteří uváděli své zaměření na školství. Z takto e-mailem oslovených supervizorů odpovědělo osm z nich. K rozhovoru svolily čtyři supervizorky. Zbylí supervizoři odpověděli, že supervizi nabízejí, ale školy ji nepoptávají, nebo že mají zkušenost pouze z jiných oblastí školství.

Vzhledem k vysoké míře vytížení všech skupin respondentů je nižší odezva na nabídku účasti na výzkumu pochopitelná. V případě oslovených ředitelů škol se může jednat o zahlcenost podobnými nabídkami a jinými prioritami. Co se učitelů a jejich (ne)ochoty k účasti na výzkumu týče, můžeme uvažovat jak časovou vytíženost, tak neochotu mluvit o osobním tématu s cizím člověkem, případně negativní zkušenosti se supervizí a nezájem o toto téma.

Všechny rozhovory s výjimkou jednoho, který se odehrál v neformálním prostředí kavárny, byly provedeny na pracovištích respondentů – v kabinetech, třídách a pracovnách. Některé z nich se odehrály ve volné chvíli v pracovní době respondentů, z čehož plynula zejména časová omezení.

Z uvedeného vyplývá, že autorka výzkumu byla ve všech případech výzkumného terénu v pozici *cizince*, tzn. neznámého člověka, „který jednorázově přichází a odchází“ (Švaříček, 2014, s. 76). Tato role je podle Švaříčka ohrožující v tom smyslu, že „snižuje pravděpodobnost otevřenosti a vyvolává buď snahu o pozitivní sebe prezentaci nebo snahu z nepřírozené interakce s cizím člověkem uniknout.“ Následuje stručná charakteristika jednotlivých skupin respondentů s ohledem na etickou stránku, která bude popsána v další kapitole.

Učitelé

Respondenty z řad učitelů tvoří pět učitelek jedné základní školy. Dalším specifickým vzorkem je, že se jedná o celý jeden tzv. předmětový tým, který se společně účastnil týmové supervize, a to po dobu loňského školního roku (cca 9 supervizních setkání, ne vždy za účasti všech učitelek). Dvě z učitelek mají též zkušenost s individuální supervizí. Supervize byla nabídnuta ze strany vedení. Účast týmu v supervizi byla motivována vedoucí týmu, která měla již pozitivní zkušenost z individuální supervize. Věk respondentek se pohybuje v rozmezí 30-40 let, přičemž délka praxe je přibližně 5-15 let (převažuje nižší hranice tohoto rozpětí). Z důvodu zajištění nerozpoznatelnosti případnými čtenáři zde nebudou uvedena další specifika.

U1: zkušenost s týmovou supervizí, účast na popud vedoucí týmu.

U2: zkušenost s týmovou a individuální supervizí (tři roky), účast z vlastní iniciativy.

U3: zkušenost s týmovou supervizí, účast na popud vedoucí týmu.

U4: zkušenost s týmovou a individuální supervizí (půl roku), účast na popud vedoucí týmu a v případě individuální supervize využito cílené nabídky vedení.

U5: zkušenost s týmovou supervizí, na popud vedoucí týmu.

Vedení škol

Jak již bylo naznačeno, k rozšíření skupin respondentů o vedení škol došlo během výzkumu. Ukázalo se, že se jedná o cenný pohled na danou problematiku, který zvyšuje jeho komplexnost a vhodně tak napomáhá přiblížit se k cíli práce.

V1: První z respondentek ze skupiny vedení škol, je ředitelka základní školy, která se vyznačuje vysokou mírou inkluze žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Supervizi ve škole ředitelka zavedla vzhledem k vlastní zkušenosti z předchozí profese v jiném odvětví školství. Sama se v současnosti účastní supervize řízení. Supervize na škole je povinná a probíhá ve formě případové a týmové v přítomnosti vedení pouze v případě, že může být situace jeho přítomnost ku prospěchu.

V2: Druhou respondentkou z této skupiny je též ředitelka základní školy. Na supervizi respondentka narazila při mapování forem podpory, která může být učitelům poskytována v současné náročné situaci. Sama prošla úvodní „prověřovací“ osobní zkušeností se supervizí, aby zjistila, zda se jedná o vhodnou formu a mohla se seznámit se

supervizorem. Na základě této zkušenosti nabídla před třemi lety supervizi k dobrovolnému využití učitelskému sboru a dalším pedagogickým pracovníkům školy. Supervize se v době rozhovoru účastnila v různých formách (individuální a týmové) přibližně třetina sboru.

V3: Posledním z respondentů je projektový manažer a zároveň z části úvazku též učitel na gymnáziu. Supervize zde probíhala dva roky, přičemž původně byla určena týmu účastnícímu se vznikajícího specifického projektu na škole. Poté se rozšířila o další členy učitelského sboru. Nastavena byla jako povinná. V současnosti je vedení ve fázi hledání vhodnější formy supervize, která by více vyhovovala aktuálním potřebám, přičemž uvažována je její dobrovolnost. Respondent je ve své pozici přibližně třetím rokem. Z předchozího zaměstnání má zkušenost jak z firemního, tak ze středoškolského a vysokoškolského prostředí.

Supervizoři

Tato skupina respondentů se vyznačuje širokou paletou zkušeností z různých oblastí pomáhajících profesí, a to jak v roli vzdělavatelů, pomáhajících profesionálů, tak v roli supervizorů a nevyhnutelně též supervidovaných. Ve všech případech se jedná o profesionály s dlouholetou rozmanitou praxí, s akreditovanými výcviky, a to jak supervizorskými tak terapeutickými. Všichni respondenti působili na školách v roli externích supervizorů. Vzhledem k tomu, že se jedná o poměrně úzkou a propojenou skupinu profesionálů, nebudou zde uvedena bližší specifika, která by mohla vést k jejich identifikaci případnými čtenáři.

S1: supervizor, profesní zaměření též na speciální pedagogiku.

S2: supervizorka, zkušenost s prací v různých oblastech školství, supervizní zkušenost též ze sociální práce.

S3: supervizorka, zkušenost též z pedagogicko-psychologického poradenství a vzdělávání.

S4: supervizorka, supervizní zkušenost ve zdravotnictví a též ve speciálním školství.

S5: supervizorka, zkušenost s prací v různých oblastech školství a pomáhajících profesí.

2.2 Etické otázky výzkumu

Jak uvádí Švaříček (2014, s. 43), „v rámci každého výzkumu je třeba řešit určité etické otázky.“ V rámci pedagogického výzkumu jsou výzkumníci odkazováni Českou asociací pedagogického výzkumu na etické zásady vytvořené Britskou asociací pedagogického výzkumu. *Princip důvěrnosti* je v tomto výzkumu naplňován tím, že zde nejsou uváděny takové informace, které by umožnily čtenáři identifikovat jednotlivé respondenty.

Princip získání souhlasu k účasti na výzkumu byl zajištěn dvěma způsoby. V první řadě byly respondentům podány prostřednictvím úvodního e-mailu informace o osobě autorky, o povaze výzkumu, jeho cílech a metodách, způsobech nakládání s daty, anonymitě a přibližné časové náročnosti. V případě souhlasu byla nabídnuta možnost setkání dle preference účastníků. Na základě tohoto e-mailu se oslovení rozhodovali, zda se výzkumu za daných podmínek zúčastní či nikoli. Při setkání k uskutečnění výzkumných rozhovorů byli respondenti nejdříve znovu informováni o povaze výzkumu a byla jim nabídnuta možnost autorce pokládat doplňující otázky. Na nahrávací zařízení byl při začátku rozhovoru zaznamenán souhlas s nahráváním rozhovoru.

Sdílení vlastní zkušenosti se supervizí je potenciálně citlivým tématem, přičemž míra citlivosti odvisí od povahy a otevřenosti jednotlivých respondentů. Je zde také nutné připomenout zmíněnou pozici tzv. cizince, ze které autorka výzkumu do terénu vstupovala. Z tohoto důvodu došlo před zahájením každého rozhovoru k neformálnímu nezaznamenanému rozhovoru, který měl navodit lepší atmosféru pro rozhovor. Délka neformálního rozhovoru se odvíjela od časových možností respondentů. Data z rozhovorů byla uchováována v uzamčených elektronických zařízeních.

Někteří z řad supervizorů projeví zájem o poskytnutí hotové práce, což jim bylo přislíbeno. Tato skutečnost by neměla ovlivnit interpretaci výzkumu.

2.3 Metoda a technika sběru dat

Pro účely tohoto výzkumu byla zvolena metoda *polostrukurovaného rozhovoru*, která z časových důvodů nebyla ve většině případů rozhovorem hloubkovým. Kvale (in Švaříček, 2014, s. 159) definuje hloubkový rozhovor jako metodu, „jejímž účelem je získat vylíčení žitého světa dotazovaného s respektem k interpretaci významu popsanych jevů.“ Švaříček také v této souvislosti uvádí důležitou povahu kvalitativního přístupu, který opouští pozici neutrálního badatele a panuje shoda na tom, že nelze uskutečnit neutrální rozhovor. Již byla zmíněna pozitivní žitá zkušenost autorky se supervizí, která

těž stála na počátku rozhodování o tématu diplomové práce. Tato skutečnost byla reflektována tak, aby se stanovisko autorky nepromítalo do způsobu vedení rozhovoru. Čemu se autorka v několika případech nevyhnula, a to zejména při rozhovorech se supervizory, byla konfrontace s nastudovanými fakty týkajícími se supervize učitelů.

Rozhovory byly nahrávány na aplikaci diktafonu v mobilním telefonu a trvaly od 13 do 52 minut (nahrávacího času), přičemž průměrná délka rozhovoru je 29 minut. Nejméně času trvaly rozhovory s učiteli, což může být způsobeno již zmíněnou osobní povahou tématu a pozice autorky výzkumu. Nicméně z autorčina dojmu nebyly pozorovány významné bariéry v postoji učitelů k rozhovoru a vládla příjemná atmosféra, což bylo autorce potvrzeno i zpětnou vazbou a otevřeností k další spolupráci v případě potřeby. Delší trvání rozhovorů se supervizory lze vykládat jejich širší zkušeností a též jejich pozicí, ve které ve výzkumu figurují – jsou odborníky na proces supervize a hovoří o jiné skupině z pozice supervidujícího a nikoli supervidovaného, což může mít vliv na míru vřelosti a otevřenosti této skupiny respondentů.

První otázka rozhovoru se týkala uvedení do kontextu respondentovy zkušenosti se supervizí a následovala otázka, která měla navodit volné vyprávění respondenta o jeho zkušenosti. Většinou se tak stalo spontánně. Směr rozhovoru byl pak řízen za pomoci připravených otevřených otázek, které mapovaly zkušenost respondentů z různých úhlů a směřovaly ke komplexnímu zodpovězení výzkumných otázek. Tyto otázky se týkaly následujících témat, která nemusela vždy být „uměle“ navozována, neboť respondenti se o nich zmiňovali spontánně:

- **Potřeby** – očekávání, motivace, témata supervizních setkání: tato skupina otázek směřovala na zmapování toho, co učitelé od supervize potřebují (co od ní očekávají a co je motivuje se jí zúčastnit) a na jaké potřeby skutečně reaguje (vnášená témata) a může je za určitých podmínek naplňovat. Jedná se tedy spíše o potenciální přínos supervize profesnímu rozvoji učitelů.
- **Přínos** – zde byly otázky směřovány na respondenty. Nebylo zde využíváno pojmu kompetence, neboť je třeba předpokládat, že ne každý z respondentů postihne plný význam tohoto pojmu. Může zde být například riziko zúženého pojetí kompetence jako dovednosti učit žáky a opomenutí komplexního pojetí kompetencí, které bylo prezentováno v teoretické části.
- **Přidaná hodnota supervize** – zde byli respondenti vedeni ke srovnání supervize s jinými formami profesního rozvoje učitelů. Vycházeli jsme zde z předpokladu,

že srovnání a vystihnutí odlišností může respondentům pomoci posunout své uvažování k dalším vnímaným znakům a okolnostem supervize.

- **Podmínky přínosu supervize** – nelze automaticky apriori předpokládat, že supervize je z pohledu respondentů pro profesní rozvoj učitelů přínosem a jsou s žitou zkušeností spokojeni. Z tohoto důvodu byli respondenti dotazováni na to, co by mělo být v supervizi jinak. Tato otázka nabízí prostor pro odpovědi jak ve smyslu osobní zkušenosti či též širšího pohledu na supervizi z hlediska vnějších podmínek. Nabízí se zde prostor pro odpověď na VVO 1 a 2, které mapují, co supervizi „pomáhá pomáhat“, a co jí naopak brání naplňovat prezentovaný potenciál v přínosu profesnímu rozvoji učitelů.
- **Volný prostor pro vyjádření** – v závěru rozhovoru byl dán prostor pro další libovolné vyjádření respondentů, aby nedošlo k jeho „uzmutí“ pro doplnění podstatných vhladů do tématu.

2.4 Způsoby zpracování a analýzy dat

Všechny nahrané rozhovory byly autorkou přepsány, aby byly ve vhodné formě pro následující analýzu dat. Data byla od počátku anonymizována a jednotlivé fascikly byly označeny pouze příslušnou zkratkou, která je odvozena od počátečního písmene skupiny respondentů a číslem, které představuje pořadí provedených rozhovorů. Z neverbálních součástí rozhovorů byly zaznamenávány pomlky či smích. Vynechány byly při přepisu pouze pasáže, které neměly žádný přínos pro zodpovězení výzkumné otázky, případně byly zcela mimo téma rozhovoru.

V první fázi analýzy byla jednotlivým odstavcům textu připsána čísla a různými barvami byly označeny jednotky, jejichž význam odpovídá výzkumným otázkám (potřeby, přínos, přidaná hodnota a podmínky). Tyto jednotky lze tedy chápat jako hlavní témata. Ve druhé fázi byly označené jednotky ručně vypsány společně s jejich umístěním. V rámci těchto témat byly opět barevně označeny tematicky související jednotky, ze kterých vznikla subtémata. Jejich obsah byl následně převyprávěn, aniž by se rozpadal, tak jak je to např. u techniky vyložení karet (Švaříček, 2014), na významové jednotky nižšího řádu (kódy). Tím byl zachován více fenomenologický přístup k obsahům rozhovorů.

2.5 Systém uspořádání výsledků výzkumu

Vzhledem k tomu, že se výzkum zajímá o pohledy tří různých skupin respondentů, bylo nutné zvolit takovou formu prezentace výsledků, která bude pro čtenáře přehledná. Z tohoto důvodu budou pohledy jednotlivých skupin uvedeny zvlášť. Nejprve budou prezentovány pohledy respondentů ze „školního prostředí“, tedy učitelů a zástupců vedení škol. Jako poslední budou uvedeny pohledy supervizorů, tedy pohledy „zvenčí“.

Výsledky byly rozděleny do následujících hlavních témat: (1) *Potřeby učitelů od supervize*, (2) *Přínos profesnímu rozvoji učitelů*, (3) *Přidaná hodnota supervize učitelů*, (4) *Podmínky ovlivňující přínos supervize profesnímu rozvoji učitelů*.

V rámci každé skupiny budou prezentována všechna uvedená témata, které společně utváří odpověď na výzkumné otázky a dávají dohromady komplexní obraz supervize jako nástroje profesního rozvoje učitele z pohledu učitelů, vedení škol a supervizorů. Subtémata se přirozeně liší v rámci každé skupiny respondentů. Závěry jsou doplněny o přímé citace respondentů, které jsou vyznačeny kurzívou.

3. Výsledky výzkumu

3.1 Supervize jako nástroj profesního rozvoje z pohledu týmu učitelek ZŠ

Organizace a struktura – jak a co se děje v supervizi

Pro uvedení do kontextu zde zmíníme způsob organizace supervizí a jejich stručný průběh. Jak již bylo předestřeno, jedná se o specifickou skupinu pěti učitelek jednoho předmětového týmu. Společně se dobrovolně po dobu jednoho školního roku účastnily supervize vedené jedním supervizorem. Supervize probíhala v prostředí školy po skončení výuky přibližně hodinu a půl ve frekvenci přibližně jednou měsíčně, přičemž ne vždy za přítomnosti všech členek týmu. Struktura setkání byla taková, že si každá z učitelek přednesla své téma pro dané supervizní sezení a demokraticky odhlasovaly to, které se zdálo nejaktuálnější či nejpálčivější pro většinu z nich. Následně probíhalo sdílení nápadů a v případě potřeby vnášení pohledu supervizora. V závěru proběhla rekapitulace a nastínění možností řešení. Supervize se přelévala z týmové do případové supervize, dle potřeby učitelek.

Individuální supervize se zúčastnily dvě z učitelek (U2 – 3 roky, U4 – půl roku), a to se stejným supervizorem. K popsání průběhu využijeme citace učitelek. U4: *S pánem*

*jsme se sešli, jako nejdřív jsme se začali normálně bavit, co se tak jako děje, i obecné věci, co chtěl jako navodit i příjemnější atmosféru, a potom jsme konkrétně začali řešit nějaký určitý problém a říkali jsme si, jestli navazuje nějaký posun z minulého setkání a na konci jsme si vlastně řekli cíl, co dalšího, co si jakoby stanovit na další ten zhruba měsíc. U2 popisuje proces supervize a roli supervizora v procesu následovně: *Vlastně každá začíná tím, že se mě pan supervizor ptá, jaká je moje zakázka, co bych potřebovala, já nadnesu nějaké svoje téma a on mi říká svůj pohled na věc, já vlastně...vede mě tou cestou, co bych mohla udělat, co jsem schopná udělat, jako nenavrhuje mi žádný řešení.**

Potřeby učitelek od supervize

Toto téma zahrnuje taková sdělení, ve kterých se nějakým způsobem promítá, co učitelky od supervize potřebovaly, na jaké jejich potřeby (témata) supervize reagovala, případně co v tomto směru považovaly za nedostatečné. Pohybujeme se zde v rovině potenciálního přínosu supervize pro profesní rozvoj učitelek, tedy „před“ a „během“ supervize.

Týmová témata – to bylo jen zezáčátku

Na začátku týmové supervize stála potřeba „nastartovat“ tým. U1 popisuje důvody takto: *(...)je vedoucí týmu, tak měla pocit, že ten tým úplně...úplně jako nefunguje. Nebo takhle, že formálně je to dobře nastavený, ale že jsme nefungovaly úplně jako tým opravdický, takže si říkala, že... protože máme docela dobré vztahy mezi sebou, že bychom to takhle mohly jako nastartovat a nějak si tam najít ty svoje...hranice toho týmu. Vedoucí týmu, U2, v rozhovoru zmínila potřebu vyjasnit si role v týmu, a to z důvodu, že se ve své roli příliš necítila.*

V souvislosti s tématem týmu se též ukázalo, že respondentky cítí potřebu rozšířit „týmovost“ i za hranice týmu předmětového a převážně „přátelsky naladěného“ a vyjadřovaly názor, že by mohla mít týmová forma supervize větší smysl ve více heterogenních skupinách. Potenciální funkčnost týmové supervize byla naznačena ve směru zlepšení spolupráce a komunikace s nově příchozími kolegy. U1: *Se to sešlo, že ti kolegové úplně nefungovali tak, jak jsme byli zvyklí původně, takže prostě, jak komunikovat tady s těma lidma.*

Z rozhovoru s U3 a U1 vyplynulo, že na týmová témata se supervize zaměřovala pouze během prvního setkání, na němž došlo k rozdělení rolí, úkolů a očekávání v rámci týmu. U1: *a pak už jsme řešily vlastně osobní...nebo osobní...problémy pracovní, které*

trápily tu jednu z nás (...) a pak jsme se jako tým dohodly, co nás pálí ze všeho nejvíc. Tento jev bychom mohli nazvat „probubláváním palčivějších témat“.

Palčivější témata – *problémoví žáci, a ještě problémovější rodiče, administrativa a inkluze*

Témata zahrnutá pod toto subtéma byla spojena s výrazy jako „určitě“, „většinou“, „často“, „nejvíc“, „to se řeší dost“, „klasika“, „samozřejmě“, „spíše se řešilo“. Z těchto výrazů a také z „probublání“ na povrch původně týmové supervize lze usuzovat na nadřazenost těchto témat všem ostatním, aspoň co se skupinové supervize týče. Opakující se slovní spojení zde bylo „jak řešit“ a „jak zvládat“. U4: *že občas se nám stane, že opravdu jsme jako bezradní, tak jak v tu chvíli reagovat, jak reagovat na žáka, který nás celý den opravdu štve.* Tzv. palčivá témata byla zmiňována v souvislosti s určitou konfliktní situací, ve které si učitelky potřebovaly ujasnit, jak komunikovat a jak zvládat zátěž plynoucí z těchto situací. Aktéry těchto situací jsou tzv. problémoví či agresivní žáci, k čemuž se přirozeně přidružují též rodiče. Z rozhovorů vyplynulo, že učitelky se cítí být o něco kompetentnějšími ke zvládnutí situací s žáky než s rodiči. Probíraným tématem byla též skupinová dynamika a chování žáků k sobě navzájem.

Jako zátěžová byla v rámci supervize vnímána i heterogenita plynoucí z inkluze. U3: *nebo klasika, ted'ka inkluze, jo...když máme žáky různý, co jak s nima dělat. Pak teda nějaký jako hodnocení hodin, ne teda hodin, testů a tak. Jestli to sjednotit, nesjednotit. Jak rozdělit skupiny, jestli máme k sobě dát ty špatný, jestli podle úrovní to nějak namíchat, jo, vylosovat.* U1 a U5 zmínily též téma zahlcení administrativou, náročnost vyrovnávání se se změnami na půdě školy a zapojení do velkého množství školních akcí a projektů. Dalo by se říci, že o témata pro supervizi není nikdy nouze. U2: *vždycky je co řešit...* V kolotoči školního dne se vždycky najde nějaké téma. U5: *i třeba ještě ten den, kdy supervize byla, tak se ve třídě něco stalo, takže i to byl třeba ten námět, co jsme pak jako probírali.*

Témata hranic – *co můžu, co mám a kdy už je čas nechat to být*

Toto téma má několik rovin – rovinu hranic profesních kompetencí učitele a rovinu hranic osobního a pracovního života. Z rozhovorů vyplynula potřeba učitelek v supervizi zjistit, kde je hranice jejich profese, do čeho zasahovat a do čeho nikoli, jaké nástroje mají ony a kde začíná hranice, kdy je třeba další postup delegovat na jiné odborníky. Podle U1 je

tento problém spojen s nejasně vymezenými hranicemi učitelské profese: *to si myslím, že není ve školství úplně stanovený, role toho učitele.*

Další roviny popisuje U3: *že prostě nenosit si ty problémy domů, jo, umět jako vypnout, už jako nepracovat a nebrat si to osobně, nepřemýšlet nad tím furt.* V této rovině je nejen „psychohygienická“ potřeba schopnosti „vypnout doma a nepracovat“ a nespojovat školu a osobní život, ale též potřeba umět „odosobnit“ problémy žáků a chování rodičů vůči učitelkám, což zmiňuje také U4: *že to není jako moje dítě, to znamená prostě nechat to někde v práci, je problém, kterej se určitě řeší, ale jako nebrat si to osobně, protože to není mířeno vůči mně.*

Potřeba „nadstavby“ – víme, jak učit, ale ne to okolo

Toto subtéma je spojeno zejména s pocitem rezerv v určitých oblastech, které se netýkají přímo kompetence k vyučování. U1, U2 a U4 explicitně vyjádřily, že témata výuky nebyla v supervizi aktuální, což vypovídá o větší jistotě v této oblasti. Zároveň v tomto směru poukazovaly na rezervy přípravného vzdělávání, které je na tyto oblasti nepřipravuje. Už z předchozího subtéma je zjevné, že témata, která byla do supervize učitelkami vnášena jako tzv. palčivá, byla spojována s komunikací, hranicemi, adaptací na změnu a zátěž, vztahy ve sboru apod. Za těmito tématy, která byla diskutována v rámci týmu, se skrývala potřeba učitelek dozvědět se „jak něco řešit“, „jak komunikovat“, „jak zvládat“. Takové formulace vypovídají o akcentování vzdělávací funkce supervize v oblastech, ve kterých učitelky pocítují nedostatečné kompetence, které by jim mohl supervizor „doplnit“ a problémy tak mohly zmizet. Můžeme až nabýt dojmu, že je vyžadován technický návod, jak postupovat v té které situaci, což explicitně potvrdila U3. Nicméně, je zde ještě další skrytější rovina, která „demaskuje“, čeho je od supervize učitelkám nejvíce třeba a čeho se jim od supervize ve skupině kolegyň nedostávalo. O této rovině pojednává následující subtéma.

Preference a potřeba individuální supervize – palčivá témata nejsou ve skutečnosti ta nejpalčivější

Všechna témata dosud popisovaná jako palčivá, jsou taková, která se pohybují „po povrchu“ v oblasti nějakých „praktických“ sociálních dovedností, řešení situací, znalostí z oblastí psychologie a komunikace, a neposledně se pohybují v rovině jednání. Dalo by se říci, že jsou to témata, o kterých se snadno a často hovoří. Jsou v praxi viditelná, rozpoznatelná, a proto snáze komunikovatelná a více komunikovaná. Z následujících

citací učitelek U4, U3 a U1 vyplývá, že vnímají tento rys své zkušenosti se supervizí a spojují jej s určitými pochybnostmi o „až tak velkém přínosu“ této formy a preferenci formy individuální. U4: *skupinová...no, nevím, občas to proběhlo jako debatní kroužek (...) takže za přínos beru oboje a individuální, co se z pohledu supervize týče, tak byla lepší.* Podobně se vyjadřovala U3, která zkušenost s druhou z forem nemá: *že jsme si tam jako rozkafraly v uvozovkách, jak když si kafe ženská u kafe s někým...když už pak je individuální, tam možná jako víc, ten krok po kroku, že se to tam třeba s tou terapií trošku překrývá.* K jádru potřeb učitelek nás vede též následující citace, kde je opět naznačena preference individuální formy: U1: *celkově ten tým vlastně byl super, že mi to nevadilo, ale jednou se stalo, že jsme zůstaly jenom tři, zrovna fakt jako kamarádky, jakože i v té osobní rovině (...) takže to je taky úplně jinde. Myslím si, že se to už víc blížilo té individuální...A to bylo super, to si myslím, že byla úplně nejlepší supervize, co jsem měla.* U2, která má zkušenosti i s individuální supervizí se vyjádřila takto: *Možná ještě jak mám to porovnání týmová a individuální, tak jako považuju individuální za mnohem přínosnější.* K tomuto závěru došla též U5, která nemá osobní zkušenost: *já třeba... si myslím, že mně by třeba prospěla ta individuální, jo...* Zdůvodnění, kolem kterého se „chodí jako kolem horké kaše“ a které odráží naznačovanou potřebu učitelek, kterou neuspokojuje týmová forma supervize, vyjadřuje U4: *ta individuální byla daleko lepší, protože...byla jsem tam jenom já a řešil se v uvozovkách jenom můj problém, jenom to, co jsem potřebovala jako já rozřešit.* V kontrastu s tím je vyjádření U3, která naznačovala potřebu jít více do hloubky, k vlastní osobě zmínkou o terapii: *téma, který jako jsme si odhlasovaly, že chtěj a mě to vlastně vůbec nezajímalo, netrápilo (...) bylo to pro mě zbytečný.* Později v rozhovoru znovu explicitně potvrdila potřebu individuální supervize následovně: *když bych musela mít supervizi, čistě teoreticky, tak bych asi tu individuální zkusila, protože prostě...přeci jenom by to tam asi chtělo trošku nějaký ty osobní problémy otevřít.*

Výše uvedené citace nám sdělují následující: všechny učitelky, více či méně explicitně, došly nezávisle na sobě k závěru, že potřebují jít více do hloubky, pod povrch, ke své vlastní osobnosti, k tomu, jak se ony k uvedeným palčivým tématům vztahují, k vlastnímu profesnímu sebepojetí. Práce na sobě samých a potřeba otevřít určitá citlivá témata, která se na rozdíl od těch „povrchnějších“ a „samozřejmých“, o kterých se neustále mluví, v rozhovoru přirozeně neobjevila, se ukázala být tím nejpalčivějším.

Přínos supervize profesnímu rozvoji učitelek

Toto téma představuje to, co dokázaly učitelky popsat jako vnímaný a pocíťovaný přínos supervize, tedy na jakýkoli její efekt na jednání, myšlení a prožívání učitelek ve vztahu k profesi. Už tedy nejsme v rovině potenciálního přínosu a popisu dění v supervizi, ale v rovině „po supervizi“. Důležité je zde připomenout závěr z předchozího téma ohledně nenaplnění potřeb všech učitelek v rámci týmové supervize. Zjednodušeně lze říci, že toto subtéma téměř ovládla supervize individuální, a z tohoto důvodu se i většina subtémat týká právě přínosu z ní, vyjma té první.

Přínosy týmové (případové) supervize – kdo hledá, najde

Ačkoli se ve světle předchozí kapitoly může zdát, že potřeba a úspěch individuální supervize tuto formu zcela převálcovaly, přeci jen se našla pozitivní slova na její adresu. Učitelky U3 a U5 se k supervizi stavěly ze všech respondentek „nejvlažněji“. Nejvíce dalo zabrat vymýšlení přínosu U3, která došla pouze k jedinému: *jediný, co bylo hezký, že jsem vlastně zjistila, že problémy, třeba co se týče jednání s rodičema, máme opravdu jako všichni*. O něco více benefitů společné supervize zmínila U5: *určitě aspoň to, že to můžete s někým sdílet*. Dále zmínila: *možná někdy jo, že jsem slyšela názor kolegyň, nebo že jsem mohla pomoci jim, jak bych to řešila já*. Za poslední přínos označila U5 rady a vymezení hranic profesních kompetencí: *že vám třeba někdo poradí, jak na to, nebo že jsou to věci, se kterými by se právě mělo jít za školní psycholožkou*. Ze slovních spojení jako „jediný co“, „určitě aspoň to“ a „možná někdy jo“ můžeme usuzovat, že tato forma supervize tyto respondentky „zrovna neuchvátila“.

„Skóre“ zvedla týmové supervizi učitelka U1, která našla v této formě v určité míře i to, co učitelky U2 a U4 ve formě individuální. Uváděla přínos pohledu zvenčí, rozšíření možností sdílením možných alternativních řešení, podporu supervizora a kolegyň a také psychohygienickou a sebereflexivní funkci. Konkrétní pohledy budou uvedeny v následujících subtématech. Učitelka U4 označila za velký přínos skupiny rozšíření obzorů, možností a inspiraci: *i ten supervizor, a i v té skupině jsem dostala jako spoustu námětů a nástrojů, jak dál pracovat, takže taková pomoc s tím, že mi dají...že třeba to vidím jednostranně a oni mi dají prostě tu druhou stranu (...) člověk si uvědomí spoustu věcí, že to není fakt jedna strana mince, ale že má dvě strany*. Tento názor znovu potvrdila dále v rozhovoru, kde zdůraznila inspirativní potenciál skupinové supervize: *co mi hrozně pomohlo v té skupinový, ten pohled jiných učitelů, jak to řeší oni a pan supervizor (...) zkusit to z jinýho směru, než jsem sama zvyklá*. Další zmíněný benefit,

který naznačila i U3, můžeme nazvat „kolektivní utrpení“ či trochu optimističtěji „sounáležitost“: *třeba, jak se ti ostatní cítí, že jsou na tom třeba jako já, nebo ještě hůř.* V literatuře o supervizi tento jev skupinových forem reprezentuje pojem „širší empatická škála“.

Ačkoli se tato konkrétní skupinová supervize pohybovala „jen po povrchu“, byly některé z učitelek schopny nalézt i v ní určitý vyšší rozvojový potenciál.

Různé metafory pro úlevu – *i málo je někdy hodně*

Učitelky U1 a U2 hovořily v souvislosti s oběma formami supervize až o přínosu až fyzicky pocíťované úlevy, který vyjadřovaly následovně. U1: *tak pozitivní je to, že odchází a...vím, že několik kolegyně jsme se bavily, když se řešil nějaký problém palčivý, tak potom, co se člověk vypovídá, tak fyzicky cítí úlevu, což si myslím, že už je prostě přínos, protože druhý den jde do té třídy lehčí (...) prostě najednou dokážete potom líp vypustit, což taky není samozřejmost.* O tomto jevu můžeme hovořit jako o „okamžitém efektu“ supervize, která v tu chvíli umožnila učitelce uspokojit její potřebu zbavit se tíhy palčivého tématu jeho pojmenováním a sdílením. U2 popisovala svou zkušenost s úlevou díky supervizi takto: *(...) jsem řešila někdy s panem supervizorem některý velmi vážný věci, který se děly, a fakt mi to jako velmi pomohlo. U jednoho dokonce vím do dneška, že jsem cítila až fyzickou úlevu, když jsem vycházela...to jsem nevěřila. Fakt takový to, že mi spadne kámen ze srdce, jo, že jsem tam šla schlíplá a odcházela jsem narovnaná.* Dále v rozhovoru mluví o svém překvapení ze supervize: *Někdy to stačí si to říct nahlas, zvědomit si to...a není problém!*

O úlevě učitelky U1 a U4 hovořily ve spojení s uvědoměním si vlastních limitů a hranic: *jo, opravdu se stanovily ty hranice, kdy jsem si říkala: dobře, tak tohle já přeci řešit nemusím. A nějak jako vnitřně mi to pomohlo v tom, že jsem si řekla: jo, ty si to tady odfajfkuj a tohle jako bohužel, jo.* U4 se vyjadřovala takto: *protože si řeknete, že opravdu některé věci, i když se budete snažit zleva, zprava, zespoda, tak jako, že to nepůjde (...) že se všechno nespasí, že to nějak...že ty děti, které nebudou umět všechno, tak prostě, ono se to nezblázní (smích)...Uvědomění si toho, co mohu a nemohu ovlivnit, takzvané „spasit“, má velký význam pro prevenci syndromu vyhoření, jehož příčinou, jak jsme zmiňovali v kapitole věnované rizikům pomáhajících profesí, jsou příliš vysoké nároky, které na sebe pomáhající pomocník klade, ale nemůže jim dostát. Vynaloží větší úsilí, než jakých se mu dostává „odměn“.*

Zázrak supervize – nalezení vlastních zdrojů a vytvoření vnitřního supervizora

Učitelky U2 a U4 započaly svou zkušenost s individuální supervizí v náročném, dalo by se říci krizovém profesním období. U2 hovořila o období před supervizí takto: *abych to povolání, který mám moc ráda, tak abych ho dokázala dělat dál. A kvalitně...protože já jsem teď...to bylo po pěti letech práce (...) a cejtila jsem po těch pěti letech, že už mi to úplně nedělá dobře, takže jsem to viděla jako možnost prostě změnit svůj přístup, aby mě to zase bavilo tolik, jako na začátku.* U4 se k účasti na individuální supervizi dostala následovně: *nabídla mi to paní ředitelka, protože viděla, že mám určité problémy ve třídě a... .. no, tu možnost, že mi může někdo pomoci, s tím, že si o tom můžu promluvit, protože viděla, že mě to tíží (...) chtěla jsem to řešit nějak, ten problém, aby to... ..nebylo ve mně vlastně. Abych neskončila s tím, vlastně s učením.*

Z uvedených citací vyplývá, že u obou učitelek byly v době před zkušeností s individuální supervizí přítomny překážky bránící pokračovat dál a pokračovat kvalitně a s radostí v učitelské profesi. Na přímou otázku, zda supervize v tomto směru zafungovala a něco se v jejich přístupu k profesi změnilo, obě odpověděly bez váhání, že ano. Největší přínos můžeme i z pohledu samotných učitelek vidět v jejich zplnomocnění a v nalezení vlastních zdrojů za podpory supervizora. Promluvy učitelek U2 a U4 o tomto tématu obsahují slovní spojení jako „co jsem schopná udělat“, „čeho jsem schopná“, „dala mi tu moc“, „dokážu sama“, „umím“ a „vím“. Následující citace svědčí o tom, že oběma se povedlo vybudovat si jakéhosi vlastního „vnitřního supervizora“. U2: *Jo, zabralo to. Hmm, zabralo to, protože už si umím věci trošku líp představit, nebo si řeknu trošku: co by mi ten pan supervizor na to asi řekl?* U4 hovoří v této souvislosti takto: *(...) po určitý době, že asi...asi bych ho jako nepotřebovala, protože tím, že třeba teď dokážu spoustu věcí jakoby řešit sama a nepotřebuju k tomu dalšího člověka.* U2 hovoří také o uvědomění si, že veškeré zdroje vlastní ona: *a pak mu říkám, ježiši, proč mě tohle nenapadlo samotnou, když je to tak jednoduchý? Vždyť to ten člověk má v tý hlavě!*

Pokud bychom chtěli dodat suchopárnému a místy skeptickému tónu vědecké práce trochu osvěžení a naděje, můžeme zde mluvit o „učitelském happy endu“, o „znovunalezení ztraceného smyslu“. V případě U2 pokračuje průběžná supervize již třetím rokem a U4 má pozitivní zkušenost, díky které bude moci nástroj supervize kdykoli využít při překonávání překážek a řešení případných náročných situací. U2 o ní hovoří jako o podpoře a dodání jistoty při samostatném rozhodování.

(Sebe)reflexe a zkušenost – vyjetí ze starých kolejí a vytvoření nových

Toto subtéma zahrnuje v práci tolik poptávanou reflexivní kompetenci učitele, která pomáhá vyhýbání se rutinnímu profesnímu jednání, učení se a rozvoji. U4 popisovala svou zkušenost ze supervize takto: *tohle vám praxe třeba taky za čas poskytne (...), ale takhle supervize to třeba dá dřív z podvědomí, že se jako všechno nespasí*. Hovořit zde můžeme o tom, že reflexe v supervizi slouží jako určitý katalyzátor uvědomování si a učení se nových poznatků o praxi. O přínosu reflexe ve spojení se zpětnou vazbou mluví U2: *taky řešíme, jestli to nějaké moje rozhodnutí, které jsem udělala nebo to, jakým způsobem jsem to udělala, jestli to bylo dobře, když se třeba v tom úplně necítím, nemám ten pocit, tak vlastně si tam jako zjišťuju, jestli jo nebo ne, jestli to takhle mělo probíhat nebo ne, což vlastně je pro mě potom už další zkušenost*. O nutnosti následné pozitivní zkušenosti mluví dále v rozhovoru: *pak člověk zas sklouzne do svých kolejí, ale když si to prakticky vyzkouším, třeba to řešení problémů s rodiči, a zabere to, vidím, že to je úspěšný, vidím to, udělala jsem pozitivní zkušenost a k tomu modelu se vracím, a myslím, že když to zažiju dostatečně krát za sebou, tak potom už nebudu muset... z těch kolejí... už budu mít nový kolej, budu se vracet do těch správných*. U4 mluví v této souvislosti následovně: protože potom, když o tom člověk začne přemýšlet, byť třeba až odpoledne, tak druhý den už se zachová jinak.

U4 mluví také o přínosu supervize ve schopnosti lépe reflektovat, formulovat, pojmenovat problém a zejména benefitu ztráty zábrán o problému vůbec mluvit. O této zkušenosti mluví též U1, a to v souvislosti se supervizí ve skupině: *co já myslím, že pro mě osobně bylo hrozně přínosné, že tady jako formuluje člověk ten problém. I o něm ví už dlouho, ale nikdy si ho pořádně nepojmenoval a... dokáže ho rozebrat stylem, že jsme vždycky došli k řešení systematickému. Ten problém se jmenuje takhle a takhle, už jsem zkoušela tohle a tohle, a ještě můžu zkusit tyhle a tyhle kroky*. Dále už je poté na U1, jestli z možných kroků něco zkusí a vytvoří si pozitivní či negativní zkušenost, posune se od pojmenovaného problému dále.

Přidaná hodnota supervize z pohledu učitelů

Toto téma v sobě zahrnuje srovnání supervize a jiných forem profesního rozvoje učitelů. Záměrem tohoto srovnání je, umožnit respondentům snáze vystihnout některé znaky a přínosy supervize, které by si nemuseli spontánně uvědomit. Též tato otázka reaguje na teoretickou část práce, kde jsme se zabývali rezervami současného profesního rozvoje učitelů.

Myslet na sebe a pracovat se sebou – aneb co nás na vysoké škole nenaučili

Učitelky U2 a U4 vyzdvihly ještě jeden z významných přínosů supervize, a to v reakci na otázku, jaké rezervy pocíťovaly při příchodu z přípravného vzdělávání do praxe, a co se případně supervizi v tomto směru povedlo vykompenzovat. U2 v tomto smyslu vidí přínos supervize takto: *no...já bych vlastně řekla, že mi dala úplně všechno v tomhlectom, protože ve škole jsem se absolutně vůbec nesečkala s nějakou prací jako učitel sám se sebou a vlastně bylo všechno zaměřený na psychologii žáka a učitel z toho úplně vypadl.* Dále v rozhovoru doplňuje U2 další myšlenku v tomto směru: *najít řešení tak, aby bylo snesitelný pro všechny strany. Protože třeba vlastně před supervizí vím, že jsem mnohem víc přemýšlela, aby to dobře vnímali žáci, teď přemýšlím i abych to dobře vnímala já.* U4 odpovídá ohledně přidané hodnoty supervize oproti vysokoškolskému vzdělání takto: *myslím že...naučit vnímat třeba i sám sebe, protože při té práci člověk jako často na sebe zapomíná.*

Co je v supervizi jinak než u kurzů, seminářů a workshopů – učitel jako středobod

Zajímavým zjištěním v tomto subtématu bylo, že učitelka U3, která nenašla příliš dobrých slov na adresu supervize, při otázce na srovnání supervize s jinými formami profesního rozvoje, které jsou „na trhu“ k dispozici, se přiklonila na stranu supervize. U3: *tak musím se přiznat, že většina těch školení a workshopů mi přišla taková, že už jsem to jako slyšela, nebo že to nebylo nic moc nového, takže v tomhle směru bych se asi spíš přikláníla k té supervizi.* Za přidanou hodnotu supervize označila: *přeci jenom jako máte tam vy možnost nějakýho vyjádření nebo nějaký spolupráce.* Dále vyzdvihla návaznost supervize a prostor pro vyřešení, nastavení a nastolení a supervizi by dokonce doporučila více než ostatní formy. Později v rozhovoru dodala: *je to i trochu šitý na míru, že vy můžete vybrat co a jak, a na tom pracovat. A ne teda že dostanete nějaký zadaný téma tam teda, byť aktivně nebo možná pasivně se v tom nějak účastníte, ale že...jo, v tomhle je určitě lepší než...*

Učitelka U5, jejíž přístup k supervizi jsme také označili spíše za „vlažný“, měla naopak obtíže tyto formy podpory srovnávat: *to asi si myslím, že ty jiný kurzy třeba mi dali zase víc, zase třeba něco jiného, asi...záleží jaký kurzy zase. My jsme tady měli kurzy práce s nadanými dětmi a to jako...těžko se to porovnává, že jo.* Dále zmiňovala, že v tomto kurzu byly informace, které slyšela poprvé, a že v tomto směru nebyla supervize tak efektivní. Zde můžeme připomenout myšlenky z teoretické práce, kde byl naznačen

úzký pohled na profesní rozvoj učitelů jako pouhé doplňování chybějících poznatků k určitým tématům. Z pohledu U3 můžeme soudit, že supervize v tomto směru dostatečně nenaplnila svou vzdělávací funkci, avšak pouze v nejužším tradičním, tzv. transmisivním, pojetí vzdělávání – transmise informací z jedné hlavy do druhé.

Učitelka U1 vystihla hlavní přidanou hodnotu podobně jako U3: *jsou zaměřený na něco, že jo. Dá se tam povykládat, nebo něco, ale ta supervize je přínosná v tom, že tam jste středobod vy.* Jako klady uvedla flexibilitu a přizpůsobení se potřebám učitele: *když supervizor vidí: aha, tak tady je problém, tady bychom potřebovali něco, tak se to prostě dělá, řeší se. (...)* *Je to o vás nebo o tom týmu a není to o tom...já nevím, že musíme projít x bodů nějaké prezentace.*

Přidaná hodnota supervize oproti povídání si u kafe – nic z toho

Učitelka U5 při rozhovoru poznamenala toto: *dokonce tady zaznělo od jedné z kolegyně, že říkala, že to si můžeme klidně zajít na kafe a probrat si to jako někde prostě na kafi...ale on byl jako moc fajn ten supervizor, jako opravdu strašně fajn.* Učitelka U1 našla vedle „fajn supervizora“ ještě další benefit oproti běžnému povídání: *no, je strukturovaná a je tam ten supervizor, který tam na to v podstatě dohlíží. A když si povídáte jen tak na chodbě, tak to ze sebe možná dostanete, ale nic z toho nebude, žádný výstup, jako nesrovnám si to tolik, jenom jsem to řekla. Takhle má člověk stanovený: tak, teď řeším tohle. Prostě si to v té hlavě uzavře díky tomu líp.*

Podmínky ovlivňující z pohledu učitelek přínos supervize jejich profesnímu rozvoji

V průběhu výzkumu se ukázalo, že je nemožné zkoumání přínosu supervizi profesnímu rozvoji učitelů izolovat od jeho podmínek. Toto téma v sobě zahrnuje veškeré vlivy, které byly učitelkami označovány za podstatné pro to, aby nástroj supervize mohl být přínosem jejich profesnímu rozvoji.

Vztah – chce to sympatie a chvíli to trvá

Pravděpodobně nejvíce skloňovanou podmínkou úspěchu supervize byl vztah se supervizorem. Jako nejvřelejší hodnotila vztah učitelka U2, která byla oproti svým kolegyním z týmu ve výhodě se svou téměř tříletou zkušeností: *po těch letech bych s tím panem supervizorem seděla v hospodě klidně, bylo by mi to jedno...* I když jako v každém vztahu hraje faktor času důležitou roli, musí být z pohledu učitelek přítomny sympatie hned ze začátku. Učitelka U2 sebe samu hodnotila jako otevřenou, a tak se lze domnívat,

že navázání důvěrného vztahu se supervizorem pro ni bylo méně náročné. V tomto směru odlišný pohled na budování vztahu nabízí U4, jejíž první zkušenost se supervizorem byla též v rámci individuální formy: *pro mě to bylo (ze začátku náročné, pozn. autorky). Ale já jsem zrovna z těch, co neumí spousta toho mnohdy pojmenovat správně, a hlavně se i stydím mluvit (smích). Takže pro mě to byl zpočátku vlastně cizí člověk, kterému jsem najednou měla říkat své pocity, tak říkám...ty jo, to nevím, ale...postupem času jako...nějaká důvěra tam musí být.* O sympatiích a důležitosti faktoru času pro otevřenost mluví i dále v rozhovoru: *pán mi sednul, myslím, že úplně v pohodě. Jsme od začátku navodili nějak tu komunikaci...ale jako trvalo mi chvíli, než jsem mu začala vykládat...myslím, že jsou věci, který jsem mu hned jako neříkala.*

Na opačném pólu škály sympatií než učitelky U2 a U4 byla učitelka U3. Její (ne)naladění na supervizora bylo vnímáno i ze strany kolegyň. U2: *tam jsem cítila, že jedný kolegyni ten supervizor úplně nesedl, a bylo to prostě znát. A myslím si, že aby si sedly obě strany je nesmírně důležitý.* Stejně tak to vnímaly U4 a U5. Učitelka U3 v rozhovoru nesympatie sama přiznává, a to téměř v jeho úvodu: *jednak mi nebyl od začátku pan supervizor teda vůbec sympatickej...* Po hodnocení sympatií následovala též zmínka o vnímané nekompetentnosti supervizora.

U5 sice hodnotila supervizora jako „moc fajn pána“, nicméně to, že tomuto hodnocení došlo po zpochybnění přínosu supervize, nám ukazuje, že ačkoli je vztah vnímán jako velmi významný faktor, ani ten není spásou úspěchu supervize.

Otevřenost – kolik toho do supervize dáte, tolik se vám vrátí

Další z vnímaných podmínek úspěchu supervize je míra otevřenosti jednotlivých učitelek. Jak bylo již naznačeno, jako svou výhodu vnímala otevřenost U2: *jako klidně bych to řekla i paní ředitelce. Já nemám vůbec nějakou takovouhle...jako blok z toho, co bych tam říkala, i když mi teda vždycky pan supervizor říká, že jsem velmi otevřená, ale nevím...mně to připadá normální. Mně by to přišlo zbytečný...jako pokud nechci tomu supervizorovi říct absolutní pravdu, tak mi je k ničemu...* Kromě nabyté osobní důvěry vidí U2 jako usnadňující otevřenost fakt, že se jedná o „člověka mimo školu“.

Učitelka U3 ke konci rozhovoru sama přiznala, že je třeba pro funkčnost supervize větší otevřenosti a za důvod své neotevřenosti uvádí, že nechtěla svými odlišnými problémy zatěžovat tým. Ve stejném smyslu se vyjadřovala i učitelka U5: *no, právě některý ty problémy nechcete v tý týmový supervizi řešit, protože tím nechcete vlastně i...jakoby...zbytečně otravovat...proč jakoby, když víte, že jakoby to není jejich problém*

*a vlastně ani nějaká forma toho řešení by jim nepomohla, když vy jste v jiný situaci než oni... V otevřenosti U3 dle jejích slov brzdil dojem, že její téma se do supervize zcela nehodí. Opět se potvrzuje, že z pohledu U3 a U5 nebyly naplněny jejich potřeby. Od tohoto faktu se může odvíjet též jejich rozpačité hodnocení supervize. U3 v tomto směru také konstatovala, že se v podstatě musela podřít potřebám ostatních v týmu: *jsme tam řešili téma, který jako si tři z pěti odhlasovaly, že chtěj a mě to vlastně vůbec nezajímalo, netrápilo, tak to pak chápu, že jako hold musím podřít týmu, ale bylo to pro mě jako zbytečný.**

V kapitole teoretické části věnované tématu supervize bylo uvedeno, že supervize jako vztah má svá vývojová stádia a její efektivita se obecně uvažuje od šestého setkání. Uvedený pohled však ukazuje, že pokud není supervidovaný „nakloněn otevřenosti“, má zábrany neplynoucí pouze ze skutečnosti, že supervizor je cizí člověk a „nesympatizuje“ s ním, bude pravděpodobně takový účastník skupinové supervize ponechán „na pokraji“ jejího procesu a pozbyde tak i jejího přínosu.

Rozdíly v přístupech – *zkouším to vs. potřebuji návod a nabuzení vs. chodím ze slušnosti*

Co se také během rozhovorů ukázalo jako důležitá podmínka, byl přístup jednotlivých učitelek ve smyslu jejich aktivity a představ toho, co supervizi dělá účinnou. Učitelky U2 a U4 často zmiňovaly nutnost aktivního přístupu a zkoušení v supervizi navržených řešení a výstupů. Tento přístup bychom mohli nazvat „otevřeným k experimentování“ a jedná se přesně o Štechem míněnou potřebnou jistotu a kompetenci k pouštění se beze strachu do „zkoušení a experimentování“, čemuž není podle něj dnešní systém nakloněn.

V protikladu tomuto přístupu je postoj U3, která se explicitně vyjádřila o svém požadavku návodu: *asi bych jako chtěla možná od něj víc trošku ten návod, jo... nebo nějaký to nasměrování. Na jiném místě rozhovoru se vyjádřila podobně: prostě jsme si to řekly, a tím to skončilo (...) chtěla bych od něj trošku to pošťouchnutí, ten systém jako, jak to máte dělat, nebo nabuzení, nebo něco... Z této citace se zdá, jako by chtěla U3 slyšet, co je špatně a co je správně, což se zdá, je právě nastavení našeho systému, který brání autonomnímu rozhodování a pouštění se některých učitelů beze strachu do experimentování, které je tolik potřebné pro změnu. U3 se sama vyjádřila, že jí vadilo, že se to „prostě jenom řekne a konec“, ale zároveň máme pocit, že žádá po supervizorovi, aby krok udělal za ní, aby to vyřešil. Její požadavek „pošťouchnutí“ a „nabuzení“ od*

supervizora napovídá, že na rozdíl od U2 a U4 pociťuje k těmto krokům určitý nedostatek motivace.

Posledním z přístupů, který z rozhovorů vyplynul, je přístup učitelky U5, která zpočátku deklarovala svůj velmi pozitivní přístup k supervizi, i přes tehdejší osobní situaci, kvůli které bylo časově náročné se účastnit: *přeci jenom jsem byla taková, že jsem vždycky šla a navíc...se mi to jako líbilo, mě to jako zajímalo...nebo jako zajímalo, zkrátka měla jsem k tomu hezkej vztah k tý supervizi...*¹⁸ Zároveň však v rozhovoru U5 uvedla také následující: *když už jsme si to zvolili, že to chceme, tak už mi to přišlo jako taková slušnost chodit, ale... bylo pak vidět, že ne všem to vyhovuje.* Jak již z výše uvedeného víme, na konci rozhovoru se ukázalo, že její nadšení ze supervize nebylo tak velké, jak se z počátku rozhovoru zdálo a její motivace účastnit se byla řízena spíše vnějšími vlivy než vnitřními.

(Ne)naladění týmu – podprahová sdělení

Skutečnost, která posluchači či čtenáři neunikne, pokud takzvaně „čte mezi řádky“, je ta, že vlivem působícím při supervizi mohou být mimo jiné vzájemné vztahy. Vodítkem nám mohou být následující citace. U1: *jako vím, že jak jsme byly v tom týmu, tak samozřejmě, když vás je pět a s někým si rozumíte líp, s někým míň. Si myslím, že celkově ten tým byl super, ale jednou se stalo, že jsme zůstaly jenom tři, zrovna fakt jako kamarádky, jakože i v té osobní rovině, kdy spolu...já nevím, chodíme na pivo i (smích). Takže to je taky úplně někde jinde. Myslím si, že se to už víc blížilo té individuální supervizi.* Dále U1 hovoří o souladu s těmito kolegyněmi také v rovině stejného přístupu k dětem. U3 při otázce, zda se řešily v supervizi také vztahy a spolupráci v týmu uvedla následující: *to si úplně nepamatuju...nebo takhle, to si jednou pamatuju, že jsem chtěla nějak nadnést, ale asi jsem to nenadnesla nakonec, ale to se tam...to si nepamatuju, že se tam řešilo. (...)* možná se to řešilo na tý jedný, co jsem jako musela odejít k doktorovi teda, ale...nevím o tom, no. O nesouladu v týmu svědčí i tato citace U3: *já jsem třeba i to vedení viděla úplně jinak (...)* já jsem spíš měla zkušenost, že tady vedení miluju a myslím si, že je úplně báječný (...). O ne zcela příjemné atmosféře ve skupině při supervizi se zmínila též U2: *potom byla ta moje obava už dopředu, že jsem prostě cítila, jak tam jako za těma mejma*

¹⁸ Zde se můžeme odkázat na možný vliv pozice tzv. cizince, v níž se nacházela autorka výzkumu a o jejíž rizicích hovoří Švaříček. Jedno z těchto rizik je snaha o pozitivní sebereprezentaci, která však v tomto případě ke konci rozhovoru zmizela a U5 se otevřeně vyjádřila ohledně svých pochybností o přínosu supervize.

zádama se blíží ten chlad a to nepřijetí a nechut' tam vůbec sedět, tak to byla taková obava, jestli to pro toho člověka není zbytečný.

Citováním těchto vyjádření bylo poukázáno na to, že bariéry v otevřenosti, a tedy příčinou určité „povrchnosti“, nemusí být dány pouze povahovými rysy supervidovaných. Havrdová a Hajný (2008) v tomto smyslu hovoří o tzv. „kontaminaci vztahy“. Podstatnou podmínkou, která je s touto úzce spojena, je pocit bezpečí, o kterém stejní autoři hovoří jako o podmínce reflexe.

Organizační záležitosti – důležité detaily

Učitelka U2 se zmínila o několika podmínkách, které usnadňují a ztěžují fungování supervize spíše z organizačního hlediska. Jako pozitivní zmínila docházení supervizora do školy: *pan supervizor k nám přijde do školy, což je samozřejmě velmi příjemné.* A tedy i že vidí to prostředí, to si myslím, že je...taky docela zásadní. Jako negativní zmínila v závěru rozhovoru finanční náročnost: *náročnost vlastně celý týdletý akce, protože si myslím, že je třeba škoda, že na to školy nedostávají prostředky, protože to teda považuju za úžasnou věc, což je ale zásluha vedení školy.* Další překážkou je podle U2 absence bezpečného místa: *ve škole bychom na to potřebovali nějakou místnost, kde bychom se mohli sejít, příjemnou. To mi chybí hodně, protože si myslím, že to taky dělá dost. Jako sedět v kabinetě, kam někdo pořád chodí, zvoní tam telefon nebo ve třídě, kde je to neosobní. (...) Myslím, že to prostředí do tohoto je taky důležitý, protože tam si člověk taky otevírá nějaký svoje...negativní věci, co chci změnit, za který bych se nepochválila úplně.* Těchto několik podmínek pravděpodobně uvažuje učitel či supervidovaný obecně, který již nemá bariéry v samotném procesu supervize, považuje ji za přínosnou, a proto vnímá citlivěji některé detaily, které mohou jeho spokojenost s tímto nástrojem ztěžovat.

3.2 Supervize jako nástroj profesního rozvoje učitelů z pohledu vedení škol

Tato skupina respondentů, jak již bylo popsáno v metodologické kapitole, představuje dvě ředitelky základních škol a jednoho projektového manažera gymnázia. Rozhovory s těmito respondenty vnáší do mozaiky supervize jako nástroje profesního rozvoje učitelů důležitý pohled jejích zadavatelů a rozšiřuje jej o kontext organizace.

Potřeby učitelů od supervize z pohledu vedení škol

Toto téma opět ukazuje, na jaké potřeby učitelů může supervize reagovat, tentokrát však z pohledu jiné strany supervizního kontraktu.

Potřeba podpory v náročné situaci – učitel pod neustálým tlakem

Ředitelky V1 a V1 se shodly, že učitelé jsou v náročné situaci, na kterou často nejsou připraveni, a proto je třeba jim poskytnou adekvátní podporu, která nesestává z podpory oborové a didaktické, v jejímž směru jsou dle slov V2 až nadměrně připravováni, ale ze „všeho okolo“. Ředitelka V1 se k zavedení supervize vyjádřila takto: *když jsem se vlastně stala ředitelkou této školy, kde jsou hodně problematictí žáci, nebo ta práce je velmi obtížná a těžká, tak jsem myslela, že supervize by byla vhodný nástroj taky takové psychohygieny, a vůbec zlepšení celkové kvality.* Dle ředitelky V2 byla její motivace následující: *prostě jako dochází v té každodenní praxi k mnoha situacím, se kterými opravdu ten dotyčný si neví úplně rady a potřebuje někoho, aby ho vedl tím jeho myšlením a prožíváním.* Dále v rozhovoru uvedla: *přemýšlela jsem, jak pedagogy podpořit, protože ten tlak je veliký jako, jsou to neustálé nároky.*

Potřeby týmové – kam společně míříme, kde jsou hranice a co to s námi dělá

Toto subtéma zahrnuje zmínky o potřebě využití týmové supervize. Ty můžeme rozdělit do dvou rovin – vztahové a strategické. Ve vztahové rovině jsou zmínky o potřebě supervize k „řešení vztahů“ v týmu, tedy ventilaci emocí a konstruktivní řešení konfliktů. Strategická rovina se týká sjednocování pracovních postupů, idejí, hranic jednotlivých rolí v týmu či rolí profese samotné apod. Týmovou supervizi jako podporu při řešení závažných vztahových problémech zmínila ředitelka V1: *zažila jsem situace, kdy se řešily poměrně vážné vztahové problémy tady a já jsem potřebovala, aby se do toho někdo opřel.* Využití supervize k řešení vztahů v pedagogickém sboru potvrdila i V2. Obě ředitelky též zmínily využívání týmové supervize učiteli při potřebě sladit spolupráci týmů. V1 uvádí následující příklad: *máme ve třídě paní učitelku a dvě asistentky a tam je velice komplikovaná spolupráce, protože paní učitelka je výrazně starší a má pocit, že ty dvě asistentky jsou takový...takový její nějaký poskoci...a vlastně nekompetentní k čemukoli důležitému.* Ředitelka V2 uvádí následující využití týmové supervize učiteli na její škole: *nejčastějším tématem té týmové je nějaký problém, který řeší a jsou nejednotní.*

Další rovinou, ke které bylo týmové supervize třeba, je komunikace s vedením o určitých záležitostech, kterým nebylo ze strany učitelů porozuměno. V1 uvádí následující

příklad: *potom třeba nějaké problémy celkové. Třeba vím, že jedno téma bylo práce s cizinci, kde vlastně ta pravidla nebo to, jak to bylo stanovený na těch radách pedagogických a provozních, nebylo dostačující evidentně, byla potřeba o tom víc mluvit a víc to nějak prožít.* V2 zmínila jiný příklad neporozumění ze strany učitelů: *že učitelé úplně nechápou, jaký je styl vedení, co se týče samostatnosti a svobody učitele, co je dáno, jako svázáno nějakými předpisy nebo i jako mými vlastními názory, jako takhle to bude, a v čem jako je ta samostatnost a kam až to může jít.* Oba tyto příklady V1 a V2 můžeme považovat za využití supervize k vyladování pravidel a zajišťování srozumitelnosti pracovního kontextu v organizaci, což bylo zmíněno v teoretické části práce (Havrdová a Hajný, 2008). Promítá se zde též nejasnost profesní role učitele a kompetencí s ní spojenými.

Na specifickou potřebu reagovala týmová supervize na škole, kde je v pozici projektového manažera V3. Zde sloužila týmová supervize jako podpora při vzniku nového a velmi inovativního projektu na škole. Jak bylo zmíněno v teoretické části, v kapitole o supervizi v kontextu organizace, při vzniku inovací v organizacích se objevuje mnoho neočekávaných jevů, které je třeba zpracovat a supervizi lze použít jako vhodný nástroj (Havrdová a Hajný, 2008). Tento fakt potvrzuje i zkušenost V3: *jo, protože ono tam bylo jako spousta emocí, spousta clashů.*¹⁹ Dále v rozhovoru uvedl: *v okamžiku, kdy rozvíjíte program, tak vy vlastně potřebujete strategicky nastavit některý mantinely. (...) Teď my jsme s tím neměli žádný zkušenosti, nikdo vlastně ne, ne, to...takže to tam vlastně způsobovalo spousta nedorozumění.* Zde V3 také zmiňuje deficit, který učitelé mají ve schopnosti spolupracovat a přemýšlet strategicky.

Potřeba individuální podpory – péče o sebe a práce na sobě

Potřebu, kterou vnímali všichni zástupci vedení škol na straně učitelů jako zásadní, je péče o duševní zdraví a osobnostní rozvoj. Opět je třeba rozlišit roviny, ve kterých byla tato potřeba zmiňována. Na jedné straně se jedná o uvědomovanou potřebu učitelů na sobě pracovat a pečovat o svou psychickou pohodu, a na druhou stranu je zde názor vedení, které ze svého pohledu objektivně hodnotí, že učitelé v tomto směru mají rezervy, a proto by na sobě měli pracovat a pečovat o své duševní zdraví.

¹⁹ V překladu z anglického jazyka: konflikt, střet, kolize.

Projektový manažer V3 hovořil o velkém zájmu využívat nabízenou individuální podporu²⁰, která umožňuje větší otevřenost a lépe reaguje na potřeby jedince (což vyplývá též z prezentovaného pohledu samotných učitelů). V3: *velmi často potřebujou odpustit páru a mně se teď ukazuje, že mnohem lepší je na to to individuální setkávání, než když se to ventiluje před týmem. Jo, protože učitelé pak chodili za školním psychologem řešit svý trable, a to se neukázalo jako dobrý. A tady můžou otevřít jakýkoli svoje téma, který se jich týká (...). A je tam furt narváno a chodí tam fakt široká škála těch pedagogů.* Ředitelky V1 a V2 zmiňovaly převážně své pohledy na tuto potřebu u konkrétních učitelů, u kterých dle nich byla zjevná, ale oni sami ji odmítali. V1 sdílela následující zkušenost: *já jsem jí pak po nějaké době říkala, že by bylo fajn, aby na sobě zapracovala, že by jí to pomohlo, stabilizovala by se, ale na to jsme se neshodly. Já jsem byla přesvědčená, že člověk, který pracuje s dětmi, musí prostě být nějak jako stabilní, vědět, kde má třeba ta slabá místa, nějak s tím pracovat a zvlášť teda, když to jako vyjde najevo.* Podobnou zkušenost popsala také V2: *mám tady třeba jednu kolegyni, kde jsem jí to opakovaně teda jako už téměř nutila, aby toho využila, protože vím, že by to strašně potřebovala a ona odmítá, jo. Jako z osobních důvodů to odmítá. Já jsem přesvědčená hluboce o tom, že by jí to profesně pomohlo, i osobně, ale narážím na to, že jako není zájem. Ale to nezlomím a nebudu to lámat.* Ředitelka V3 dále v tomto kontextu dodává: *oni ale skutečně, jako co se týče didaktiky, jako oborovosti, jsou úplně zbytečně připraveni na víc než základní školu (...), ale v tomhle jsou mnohdy úplně netčení, jo, to jako je opravdu špatně.* Supervize na této škole je dobrovolnou záležitostí a V2 spoléhá čistě na zájem učitelů, nicméně dle jejích slov by uvítala, kdyby ji z těchto důvodů učitelé využívali ve větší míře. Zde dodává: *spokojený učitel, spokojený žák.*

Vztahy – ve školství až na prvním místě

Ze strany vedení byla též zmíněna nutnost uvědomění si, že učitelství je profese založená na vztazích, a tedy je zde i potřeba o ně na půdě školy pečovat. Projektový manažer V3 se vyjádřil takto: *pro to, aby vůbec mohla probíhat nějaká edukace a...nějakej edukační proces, tak jsou klíčový vztahy. To je prostě zaměstnání postavený na vztahu.* V3 také potvrzuje, že není potřeba učitele tolik podporovat v didaktické oblasti, ale právě ve vztahové, což se ukazuje i na tématech, která se v různých konzultacích a supervizích objevují. Z rozhovoru s ředitelkou V1 vyplynulo, že si tuto potřebu též uvědomuje,

²⁰ Nejedná se o supervizi, ale o externího pedagogického konzultanta. Zkušenost je zde zmíněna, aby byla ilustrována potřeba o takový druh podpory z pohledu V3.

nicméně přiznává, že je velmi náročné přimět učitele k tomu, aby vztahy mezi sebou řešili, ačkoli je zjevné, že vztahové obtíže se ve sboru jsou. Ředitelka V2 v souvislosti se vztahy mluví o dominanci tohoto tématu v supervizích, a to zejména vztahů s rodiči a žáků k sobě navzájem. Zároveň také hovoří o realitě vztahů mezi pedagogy, a to v reakci na konfrontaci s průzkumem klima ve školách, ve kterém se ukázalo, že učitelé jsou ve svých kolektivech přibližně z 90% spokojeni. V2: *jak jste říkala, že vás překvapily ty výzkumy, jak vycházejí, tak protože myslím, že vztahy na pracovišti, takový to jako, jako, jak je to bezvadný mezi těma lidma, že je to jen ten povrch, že je to dáno tím vlastně, že jsme na jedné lodi, jo, že si musíme krejt záda a bejt loajální a vystupovat tak nějak podobně, abychom se nepotopili a tak dále, ale když potom jdete, a tomu ta supervize napomáhá, když potom jdete do hloubky, tak už to tak růžový rozhodně není, protože ty lidi si neuměj říkat nepříjemný věci, jo, co se pak týče spolupráce a tak dále, tak jako neradi, protože to neuměj.* Kvalita vztahů mezi zaměstnanci školy je jedním z klíčových faktorů ovlivňujících její celkové klima a též klima tříd. Z rozhovorů s řediteli vyplývá, že se jedná o potřebu významnou, nicméně že se též jedná o poměrně citlivé téma, ke kterému často chybí odvaha. I z rozhovorů s učitelkami vyplynulo, že pokud se řeší vztahy, tak převážně vztahy s rodiči, s dětmi, případně mezi dětmi navzájem. Mezi těmito jevy je však přímá spojitost, která nemusí být plně uvědomována.

Přínos supervize profesnímu rozvoji učitelů z pohledu vedení škol

Toto téma se zaměřuje na přínos supervize profesnímu rozvoji učitelů pozorovaný zástupci vedení. Vzhledem k tomu, že na každé ze škol docházelo k supervizi v odlišném kontextu, budou pro přehlednost uvedena hodnocení přínosu každého zástupce vedení zvlášť. Na škole, kde jsou v pozici vedení V1 a V3, supervize probíhala či probíhá povinně. Na škole, kde působí ředitelka V3 je supervize na bázi dobrovolnosti.

Přínos supervize z pohledu ředitelky V1

Ředitelka V1 zmínila relativní neúspěch supervize týmové, nicméně velmi oceňovala přínos supervize skupinové, zaměřené na jednotlivé kazuistiky žáků. Jedná se podle ní o prostor, kde je čas sdílet o žácích to, na co není v běhu školního dne čas: *na té supervizi se dozvíte nějaké takové věci o tom dítěti, nebo o tom, jak se projevilo, který třeba nebyl čas si předat.* Na kazuistických supervizích může podle ředitelky V1 dojít k tomu, že učitelé zjistí mohou získat nový úhel pohledu na jednoho žáka, případně také zmiňovala přínos zpracovávání emocí ve vztahu k žákům: *to se zlepšilo, že vlastně jsou někteří*

kolegové schopni říct: já tohle dítě nemám rád, prostě...nemám rád, protože ve mně vyvolává tyhle a tyhle emoce. A já si myslím, že je fajn, když se to řekne na tý supervizi, protože se s tím může pracovat. Někaký náhled získá na tu situaci anebo si programově řekne: tak, já abych ten náhled získal, tak se tomu tři dny nebudu věnovat, aby prostě ty emoce nějak vyprchaly. Pozitivní vliv supervize vidí V1 také v nácviku komunikace: co vidím, je nějaký rozhovor...jo, rozhovor si myslím, že je stěžejní a mnoho pedagogů jej nezvládá vést, takže tam je jedna taková věc, co se tam učí. Já si myslím, že je to ta komunikace jak s rodiči, tak s žákem.

Druhý přínos, který zmiňovali i ostatní respondenti z této skupiny, je umožnění určité míry monitorování jevů v pedagogickém sboru, které nějakým způsobem přesahují jedince a vedení je může nějakým způsobem ovlivnit ve prospěch podpory učitelů. Jedná se o dohodu o poskytování obecných závěrů supervizorem, která je součástí kontraktu o povaze supervize, jejímž je vedení zadavatelem. V1 zmiňuje následující příklady: *já jako vedoucí pracovník pak můžu udělat i nějaké organizační věci, jo...že třeba se snažím toho učitele tolik neposílat do té třídy, kde se mu nedaří, nebo to nějak vymyslet, aby teda s nima nejel na školu v přírodě. Dále uvedla popis konkrétní situace, na kterou mohla reagovat následovně: dostanu nějaký obecný...takže ona mi řekla: paní učitelku je teď třeba chránit a v případě, že by tady byly třeba náslechy studentů, tak ať do jejich tříd nechodí, jo? Další příklad podobného přínosu, který uvedla V1, je možnost monitorování rozpoložení učitelského sboru: *tak nějak monitoruju náladu ve sboru, ale ne vždycky se to ke mně dostane, nebo to může být zkreslené, a zase, supervizorka třeba přijde a řekne mi jenom jednu větu: jsou všichni strašně vyčerpaní, že...že je to jejich téma. Taková informace umožňuje ředitelce reagovat ve prospěch učitelů například zrušením plánované porady a dalšími opatřeními, které umožní učitelům načerpat síly.**

Poslední kategorií přínosu hodnoceného V1 je inspirativní a motivační povaha supervize: je inspirativní. *Zjistí učitel, že kolega jeho ne na výši vlastně v nějakém tom psychologickém povědomí, nebo tak, a může to u nich povzbudit chuť se dozdělat, nebo do toho taky nějak, protože vidí, že pak to jde a nemusí říkat: „tak to s nima nějak už doklepeme tu devítku“.* Tento přínos bychom mohli nazvat motivací k dalšímu profesnímu rozvoji. O přínosu supervize ve smyslu inspirativního nástroje vypovídá následující citace: *hodně pedagogů z té supervize odchází s něčím, s nějakou myšlenkou, nápadem. Někdy i samotná supervize... pracovali jsme s kartami emocí, což je vlastně něco, co si ten pedagog pak řekne: tak takhle já bych mohl pracovat s žáky. Takže inspirace do výuky buď z té supervize, nebo přeneseně od nějakého kolegy, který řekne:*

ale já s těma dětma dělám tohle a tohle, a tohle mi zabírá, pomáhá. V1 zmínila, že schopnost učitelů díky supervizi pracovat jiným způsobem se viditelně projevila na praktickém školení k vedení třídnických hodin, ze kterých bylo pro ně též následně snazší uváděné metody skutečně ve třídě aplikovat.

Přínos supervize z pohledu ředitelky V2

Zkušenosti ředitelky V2 nejsou zdaleka tak konkrétní jako u V1, neboť se žádné ze supervizí osobně neúčastnila. I když V2 nedělá formální evaluaci supervize, zmínila, že ji lze hodnotit na základě rekapitulačních pohovorů s učiteli, ve kterých se jejich zkušenosti se supervizí dotýkají. Většina učitelů, kteří dali supervizi šanci, ji dle jejích slov hodnotili velmi pozitivně a o některých případech se zmínila následovně: *je to jako velmi přijímáno a troufám si říct, že někoho to opravdu posouvá, protože třeba pro někoho ten problém, který řešil při supervizních setkáních, byl opravdu velký a byl zábranou toho, aby se ten člověk posouval dál a vyvíjel dál.* Vzhledem k důvěrnosti informací sdělila pouze obecná témata, kterými, jak již bylo zmíněno, byly převážně vztahové obtíže s rodiči a mezi žáky navzájem. Za jeden z hlavních benefitů zmínila, že supervize pomáhá jít „pod povrch“. Z jejího pohledu supervize výrazně přispívá ke spokojenosti učitelů, a tím pádem též i ke kvalitnějšímu školnímu klimatu.

Za rychlejší posun ke kvalitě považuje V2 supervizi týmovou, která podle ní poskytuje prostor pro skutečné vyjasnění rolí, které pak nejsou jen formálně odhlasovaným rozhodnutím, ale učitelé si své role skutečně „vyargumentují“ a rozdělí si je podle svých skutečných „softskills“.

Stejně jako v případě zkušenosti ředitelky V2 vidí ředitelka V1 přínos supervize v možnosti reagovat na obecné závěry z ní. Tématem, které se jí v obecné rovině od supervizora doneslo jako pro učitele velmi aktuální, bylo téma hranic profesních kompetencí učitelů, nejasnosti ohledně stylu vedení a míry autonomie učitelů. V1: *takže jsme si to vysvětlili na poradě, nebo doufám, že vysvětlili, takovým jako obrázkem (...), pak k tomu byly nějaké dva dotazy a myslím si, že to bylo hrozně dobře a že je to něco, co by mě nikdy nenapadlo. A to je ono, to je ta kvalita supervize.*

Přínos supervize z pohledu projektového manažera V3

Jak již bylo zmíněno, supervize byla v případě školy, kde působí V3 v pozici projektového manažera, nástrojem podpory při nově vznikajícím projektu. Supervize zde byla vnímána jako prostor pro komunikaci zaangażovaných učitelů, též spolu s vedením

projektu. Postupně se supervize rozšířila též na širší tým školy. Její přínos hodnotí V3 následovně: *osvědčila se jako okamžik, kdy my si můžeme vyřikávat nějaké clashe, který tam vznikaj, nebo nějaký rozpory, nevyjasněnosti. (...) Bylo to hodně o čištění emocí a vztahů. Vlastně nám to pomáhalo udržet...tu vztahovou rovinu. Za velký přínos zmínil V3 dále v rozhovoru následující: *napomáhá tomu, že si ty lidi můžou...že se vlastně učeť o těch věcech vůbec mluvit, že je to normální prostě bejt nespokojenej, mít nějaký potřeby a...tak. Myslím, že to pomohlo v otevřenosti (...). Vlastně bouralo to nějaký jako bariéry mezi tím, aby prostě z vedení nevzniklo nějaký ivory tower²¹, na který oni jakoby shlížej, dole jsou vlastně nějaký jako učitelé.**

Přidaná hodnota supervize z pohledu vedení škol

V tomto případě nebude téma přidané hodnoty supervize rozděleno na další subtémata, a to z důvodu nepřiliš obsáhlých a rozmanitých odpovědí respondentů na toto téma.

Ředitelka V1 v tomto směru zmínila srovnání kvality jednoho konkrétního školení pořádaného v rámci projektu k inkluzi, které bylo sice rozsáhlejší než obvyklá školení, přibližně v dotaci třikrát čtyři hodiny, nicméně z pohledu V1 byli lektoři méně kompetentní než školení učitelé: *musím říct, že mi to neskutečně vadilo. Iz tohoto důvodu jsem se strašně styděla, že jsem tam ty učitele jako pozvala, tak to byl zcela promarněný čas. V protikladu tomu V1 uvedla, že supervize není z jejího pohledu ztrátou času nikdy, a to ani v případě že se sejde jen menší počet pedagogů, což může naopak vyústit v přínos „hlubší“ práce na některých problémech.*

Projektový manažer V3 se vyjádřil k povaze „hlavního proudu“ dalšího vzdělávání ve srovnání se supervizí takto: *já si myslím, že je to úplně jinej směr. Jedno je to vzdělávání...problém často je, že to vzdělávání velmi často je buďto odborný nebo didaktický, ale jsou tady segmenty, který zcela chyběj. Do tohoto méně zastoupeného segmentu řadí spolu se supervizí též mentoring.*

Ředitelka V2 nebyla z časových důvodů na toto téma dotazována, nicméně za její příspěvek k tématu přidané hodnoty může považovat její zmínku o rezervách přípravného vzdělávání učitelů v oblasti osobnostního rozvoje, který supervize dle ní může kompenzovat.

²¹ Ivory tower znamená v českém překladu „věž ze slonoviny“, což je pojem v našem kontextu vystihující odtržení vedení od reality podřízených, v tomto případě učitelů.

Podmínky ovlivňující přínos supervize z pohledu vedení škol

Na úvod tohoto téma je třeba zdůraznit, že všichni z dotazovaných zástupců vedení škol mají osobní zkušenost se supervizí, což lze samo o sobě považovat za podstatný vliv na cestu supervize k učitelům. Žitá zkušenost samotného vedení může v pozitivním směru ovlivnit přijetí nabídky od někoho, kdo jde v tomto příkladem. Též schopnost realističtěji informovat své zaměstnance o smyslu tohoto nástroje může mít pozitivní vliv na jeho vnímání ze strany učitelů. Rozhovory s vedením umožnily nahlédnout do podmínek supervize též z „makropohledu“ a poukázat tak na některé bariéry, které nebyly vnímány samotnými učiteli.

Bariéry v otevřenosti učitelů – je všechno tak sluníčkové?

Nejčastěji zmiňovanou podmínkou, která v kontextu školy podle zástupců vedení škol brání účinnosti supervizního procesu, je neotevřenost učitelů. Respondenti zmiňovali jak citlivé osobní důvody učitelů, tak jejich neschopnost autenticity v rámci týmových supervizí z důvodu vztahového napětí v učitelském kolektivu. Ředitelka V1 se vyjádřila ohledně bariér přibližně půlky učitelů, kteří podle ní nepochopili smysl supervize takto: *a pak je část lidí, kteří to vlastně staví na roveň jakéhosi školení a...ale jsou to právě ti nejproblematičtější lidé, kteří nejsou schopní přinést na supervizi nějaký pravdivý vnitřní téma, který se vztahuje k žákům, ale tam právě je to vždycky velmi provázaný s tou osobností toho pedagoga.* Jako důvody této neotevřenosti vnímá V1 strach z odhalení vlastního selhání: *nechce se pedagogům třeba přiznat, že...že jsou na nějaké dítě zasedlí.* Dále V1 popsala neotevřenost učitelů v rámci týmové supervize: *nebyla vůle jít do týmové supervize, což si myslím, že je strach z toho, že...i když je tady relativně dobrý kolektiv, tak vždycky je někde jakési napětí a lidem se do toho nechce.* Dále popisuje již zmíněnou situaci se snahou řešení vážných vztahových problémů a popisuje neotevřenost učitelů následovně: *a vlastně i lidi, na který jsem spoléhala, tak když tou supervizorkou byli dotázáni, jak se cítí v tom týmu, jak je to dobrý nebo nedobrá, tak i když ta nálada tady v tu chvíli nebyla dobrá, tak říkali: já jsem v práci vždycky spokojenej, mně se v práci vždycky líbí...mně stačí, když se kouknu na sluníčko a hned mám dobrou náladu, a tak.* Z důvodu neefektivity této formy supervize byla změněna na supervizi případovou.

Zkušenost ředitelky V2 a projektového manažera V3 byly podobné. Oba zmiňovali rezervy učitelů ve schopnosti mluvit otevřeně o svých problémech, potřebách, nespokojenosti apod. Ředitelky V1 a V2 vnímaly též bariéry osobní charakteru, v jejichž souvislosti mluvily o potřebě terapie. Jedná se o ty bariéry, které pravděpodobně není

v moci supervize „napravovat“, nicméně samotné jejich uvědomění může být pro učitele prvním krokem. Ředitelka V2 též hovořila o učitelském postoji „musím to zvládnout sám“, který jim též brání přijímat nabízenou podporu.

Supervize v kontextu dalších opatření – jako kůl v plotě nebude fungovat

Všechny školy, jichž se tento výzkum týká, mají svá specifika, nicméně z rozhovorů vyplývá, že společným je těmto školám nastavení kultury směrem k rozvoji a učení a též můžeme usuzovat na angažovanost vedení. Jak bylo zmíněno v teoretické části, supervize může prospívat právě v organizacích, které jsou takto nastaveny. Pokud je supervize jediným rozvoj podporujícím opatřením na škole, může narážet na neproniknutelné bariéry a nebude objeven její potenciál (Havrdová a Hajný, 2008).

Podobně vnímá podmínku efektivity supervize projektový manažer V3: *nejlepší by bylo říct, že supervize dobře funguje, když je zasazená do kontextu nějakých dalších opatření, který ta škola aktivně používá, nebo vedení té školy, aby pracovalo na rozvoji těch učitelů. Vzdělávání, individuální podpora, sdílení, vytváření středního školského managementu (...). Že tam je hodně potřeba individuálně pracovat s těma lidma, budovat nějaký bezpečný prostředí ve škole, otevřenost, a tak dále.* Tak podle V3 může dojít k tomu, že supervize bude mít „multiplikační efekt“.

(Ne)kompetence supervizora – škola je fakt hodně jiná aneb neřídít školu jako firmu

Jak bylo zmíněno v teoretické části, supervizor musí být podrobně seznámen s kontextem organizace, ve které supervizi provádí (Havrdová a Hajný, 2008). Za významnou bariéru označil neznalost školského prostředí ze strany supervizorů projektový manažer V3 a zároveň zmínil též nezkušenost se supervizí na straně škol: *myslím si, že je hodně zřetelný, že s tím české vzdělávací systém nemá zkušenost, a že možná jako třeba u nás jsme často naráželi na to, že ty supervizorky měly zkušenost z firmy a neměly zkušenost ze školy. A myslím, že teda já tím, že jsem prošel oběma těma prostředím, byť mají některý shodný rysy, oba jsou to nějaký sociální systémy, tak ta škola je fakt hodně jiná.* Dále v rozhovoru uvedl: *já si fakt myslím, že ty holky byly zvyklý na to tvrdý firemní prostředí, a že neuměly pracovat s tím, že v tej škole je to prostě jiný, že tady ty učitelé jsou...ono se to těžko popisuje. Dokud to byl ten povrch, tak to bylo dobrý, ale potom, co už to začalo jít víc do hloubky, tak bylo vidět, že jim chybí vhled do té problematiky školy, my nejsme prostě firma, jo...*

(Ne)aktivní přístup učitelů – pomáhající ruka je na konci mojí paže

O potřebě přítomnosti motivace a osobního zájmu učitele na sobě pracovat a zaujmutí aktivního postoje jsme se zmínili již v předchozí kapitole věnované pohledu učitelů. Ředitelka V2 v rozhovoru zmínila, že u učitelů často tento přístup schází, což brání využití plného potenciálu supervize, který může skončit pouze u toho, že se problém pojmenuje. V2: *tím nejčastějším problémem je to, co si i jako supervizoři říkají, jak je špatně vnímáno, že vy přijdete s problémem a čekáte, že ho někdo vyřeší a dá vám to řešení zpátky, jo.* Dále v rozhovoru se k další rovině této bariéry vyjadřuje znovu: *tady je zásadní, že musí pracovat se sebou, jo. A učitelé občas, tak jako když sbírají zkušenosti, tak mají silné tendence, kdo za to může, za ten můj neúspěch, jo jako, já bych potřebovala ty hodný holčičky, ne ty zlobivý kluky, já bych potřebovala ty skvělý rodiče, který mě obdivují a mám takový, jaký mám. Tam je potřeba se zase vrátit zpátky, jako že pomáhající ruka je na konci mojí paže.*

Bariéry systémové – v peněžích není ten problém

Toto subtéma zahrnuje pohled vedení škol na širší kontext supervize. Jedná se o zhodnocení podmínek, které z jejich pohledu ovlivňují výskyt supervize na českých školách.

Ředitelky V1 a V2 se shodly, že kdyby si mohly vybrat, chtěly by supervizi využívat více. Podle V1 je k tomu však zapotřebí více času, který je v současných podmínkách školství „nedostatkovým zbožím“. Zmiňuje, že pro její setkávání s učiteli a učitelů navzájem je prostoru skutečně málo. Obě se též shodly, že hlavním problémem škol v neposkytování supervize není finanční. V1 se vyjádřila takto: nás finančně podporuje zřizovatel a jednu supervizi jsme financovali ze šablon, takže úplně, i když to není levná záležitost, tak nemůžu říct, že by byla finančně nedostupná pro nás, pro běžnou školu určitě ne. Myslím, že ty školy na to peníze mají. Jako důvod neúspěchu vidí spíše v jiných prioritách: *možná, že je třeba chtějí využít jiným způsobem, za určitá školení.* Ředitelka V2 mluví v souvislosti s rovinou implementace supervize na půdě její školy o přirozených porodních bolestech a hlavní bariéru bránící jejímu rozšíření do škol vnímá následovně: *horší je to v tom makropohledu, protože je to pořád vnímáno jako něco, jako nadstandard. A proto jsou na to třeba i šablony, to je sice hrozně fajn, ale je to nesystémová záležitost. To jako až šablony nebudou, to teda jako přestaneme? Nebo budeme shánět peníze někde jinde? Mělo by to tam být úplně jednoznačně a vůbec by se o tom nemělo z hlediska toho nadstandardu přemýšlet, pak je to tak i vnímáno.* Jinak

vnímá rozšíření supervize do škol projektový manažer V3: *já už nevěřím, že v českém školství se zavede něco systémově, jo, já si myslím, že to bude muset prostě jít nějak odspoda, že ty lidi budou mít prostě nějak odvalu a jediný, co bych od systému chtěl, aby nám neházel klacky pod nohy, aby byl co nejširší, co nejliberálnější, ale zase s jasnejma standardama. A pokud to bude fungovat, tak já myslím, že se do toho pak nalijou peníze a přijdou zajímavý lidi.*

Na čem se shodují V2 a V3 je nedostatečné porozumění nástroji supervize a nedostatečná informovanost ve školském prostředí. V3 by uvítal informační systém, kde by bylo možné dohledávat kvalitní supervizory. V2 mluví o obavách ze supervize na straně ředitelů a obecně špatně vysvětlenému pojmu: *vím o některých, kteří by do toho nešli. Obávají se, ale myslím si, že je za tím ta neznalost, ta nezkušenost. To jako není, že by se báli, kdo jim přijde do školy, ale že vlastně úplně přesně neznají to, co to může přinést.*

3.3 Supervize jako nástroj profesního rozvoje učitelů z pohledu supervizorů

V popisu vzorku bylo řečeno, že v případě této skupiny respondentů se jedná o odborníky z širší škály oblastí pomáhajících profesí, kteří mají mimo školy zkušenost se supervizí v různých prostředích. Tato skutečnost umožňuje užitečné srovnání a nahlédnutí specifik supervize učitelů, případně postihnouti toho, v čem se naopak neliší od jejich zkušeností se supervizí v jiných pomáhajících profesích.

Potřeby učitelů od supervize z pohledu supervizorů

Toto téma představuje pohledy supervizorů na to, na jaké potřeby učitelů v supervizi reagují a v jakých směrech pro ně může mít přínos. V prvních dvou subtématech jsou zahrnuty potřeby, které bychom mohli označit jako „globální“, neboť se zmínky o nich v různé míře vyskytovaly ve všech provedených rozhovorech. Následující subtémata se týkají specifitějších oblastí, které byly zmíněny spíše jednotlivými respondenty.

Povaha témat objevujících se v supervizi učitelů – pomáhající profese jako každá jiná

Jako jednoznačná a nejvíce zdůrazňovaná byla ze strany supervizorů potřeba chápání učitelské profese jako profese pomáhající. Při otázce na témata, která do supervize učitelé vnášejí, byla vždy na počátku jejich jmenování věta zdůrazňující, že se víceméně nejedná o témata odlišná od těch vyskytujících se v pomáhajících profesích, v nichž dotazovaní

supervizoři též působí. S tímto se pojí i srovnatelná zátěž podrobně popsaná v teoretické části v kapitole o úskalích pomáhajících profesí. Za specifické pro učitele je považováno všemi supervizory to, že na rozdíl od ostatních pomáhajících profesí na tuto zátěž nejsou připravováni a není jim poskytována adekvátní podpora, která je též v jině považována za standardní.

Supervizorka S3 se vyjádřila takto: *učitelé jsou v podstatě pomáhající profese, jsou to vlastně lidé, kteří jsou vystavení obrovské zátěži v oblasti vztahů mezilidských.* Téma vztahů zahrnující všechny aktéry vzdělávacího procesu považuje za dominující. Supervizorka S5 zmiňuje nepřipravenost učitelů v tomto směru: *oni nejsou na to připravení, nějak odborně...na ten fakt, že se pohybují v tom vztahovém rámci, to je můj výraz pro to, že učitel pracuje v tom rámci on a děti, on a ostatní pedagogové, on a rodiče, a to samozřejmě přináší spoustu emocí a oni a tím neuměj zacházet, zároveň je to to, co můžou mít pod kontrolou, do velké míry.* Dodává, že i když mnozí učitelé se vztahy pracují, často výborně, hlavní nedostatek tkví v tom, že tak činí nereflektovaně. Dále v tomto směru hovoří o skutečnosti, že z nastavení učitelů nikoli na vztahy, ale na výkony žáků, plyne vysoké riziko syndromu vyhoření, a to z toho důvodu, že výkony žáků jsou daleko hůře ovlivnitelné než právě emoce, ze kterých lze „čerpat optimismus“. Dále v rozhovoru uvádí: *je to profese bez nějakýho jasnýho...můžete se snažit, jak chcete, ale nemáte často nic hmatatelnýho. To jsou takový ty frustrace, který musí člověk v supervizi zpracovávat, jinak vyhoří.*

Témata týkající se mezilidských vztahů jsou většinou uvozena slovem „problematický“, „agresivní“, „nepřízpůsobivý“, „nespolupracující“ a může se týkat všech zaangażovaných ve „vztahovém rámci“ – žáků, rodičů, kolegů. S oblastí vztahů též souvisí nepřipravenost učitelů na práci se skupinovou dynamikou, která je jedním z témat supervizory často zmiňovaným. Učitelé si z jejich pohledu často svou úzkou provázanost s klimatem třídy neuvědomují a potřebují ji v rámci supervize reflektovat.

Specifika učitelských potřeb – nepřipravenost inkluze a další nadměrná zátěž

Vedle zdůrazňované specifčnosti v absenci adekvátní přípravy na zátěž v mezilidských vztazích a absenci adekvátní podpory byla zmíněna supervizory některá další témata učitelů, na která supervize reaguje. Jedná se o témata, která způsobují, že jsou učitelé pod neustálým tlakem a požadavky, kterým nelze bez zmíněné podpory obstát. Tato témata byla zmiňována v různé míře všemi supervizory. Jedním z těchto specifických témat je nepřipravenost učitelů na jejich roli v inkluzivním vzdělávání, které popisuje například

S1: *to byly opravdu často témata dětí s poruchou chování, když takovej žák je, a kde není úplně spolupracující rodina, a to se často objevuje teď, že jakoby vypadávají ty rodiče z té role a chtějí jí přenést na školu tu zátěž. Takže jsou to často případy spojovaný s tou etopedickou praxí. Dále v rozhovoru zmiňuje: Je to nezměrná zátěž a není tam na druhý straně to, jak je budeme podporovat, jak jim budeme pomáhat a ošetřovat. Ve chvíli, kdy inkluzivně překlopíme do toho hlavního vzdělávacího proudu, že tyhle děti mají být vzdělávány v hlavním vzdělávacím proudu, tak ale bez té podpory je to skoro vyloučený, ale taky to selhává. O tématu inkluze se shodně, ale méně rozsáhle, zmiňují i zbylé supervizorky. Inkluzi následují témata jako je nadměrná administrativní zátěž, účast na mnoha projektech a celkové nepřiměřené požadavky. Supervizorka S2 shrnuje tyto pocity učitelů jako „celkový zmar z nefungování školského systému“.*

„Nevypovídánost“ a osamocení učitelů – rovná se nedostatku kvalitní reflexe

Dalším zmiňovaným specifickým v supervizi učitelů, na které má supervize reagovat, je jejich „nevypovídánost“ plynoucí z nedostatku prostoru pro sdílení a z osamocení učitelů ve výkonu jejich profese. „Nevypovídánost“ je mimo jiné také úzce spojena s nedostatkem reflexe, jak zmiňují supervizorky S3, S4 a S5. Supervizorka S2 uvádí v této souvislosti následující zkušenost: *já mám právě zkušenost, jak jsem dělala ještě i DVU, tak ty lidi, který nemají ten supervizní prostor, tak se potřebujou vypovídat, takže oni se zvednou, chtějí se na něco zeptat, ale vlastně se neptají, oni to potřebujou sdělit, že jo, nějaký svůj příběh, protože to není formulovaný jako otázka, oni prostě najednou jako vychrlejí nějaký jako příběh.*

Učitelské sebevědomí – nejkritizovanější profese

Téma potřeby zvýšit učitelské profesní sebevědomí bylo zmiňováno supervizorkami S3 a S5. Explicitně se o nedostatku profesního sebevědomí opakovaně vyjádřila S3 v souvislosti s nízkou prestiží učitelské profese: *tak si myslím, že je třeba podporovat ty jejich kompetence v tom jejich rozhodování, jestli zvolit tu či onu metodu, jestli se rozhodnout tak či onak přistupovat ke svým žákům, a aby se nemuseli stále obávat nějakých stížností a nějakého napadení ze strany rodičů, ze strany vedení školy, aby si lépe uvědomovali svá práva, ale i své povinnosti. S3 zdůrazňuje, že se u učitelů setkává s kombinací nízkého profesního a vysokého „osobního“ sebevědomí, což potvrzuje též supervizorka S5: *není se čemu divit jo, jak jsou kritizovaný neustále ze všech stran. Učitelé jsou podle ní „ustrašení a zároveň přehnaně sebevědomí“: oni jako jsou opravdu**

ustrašený ty učitelé...oni se něčeho pořád bojeje, furt je někdo napadá, rodiče si na ně přijdou stěžovat, budou na ně rvát, ředitel kdo ví, co jim řekne... V teoretické části jsme se zmiňovali o neexistenci standardů a též etického kodexu učitelské profese, ze kterého plyne i „dezorientace“ učitelů v tom, čeho se mají a nemají obávat, co si mohou a nemohou v rámci své profese dovolit apod.

Hranice v učitelské profesi – jaké jsou mé kompetence a kdy končí pracovní doba?

Jako v supervizi dominující téma hranic zmiňovala supervizorka S5. Opět se nejedná o téma zmiňované pouze v jedné rovině. První již zmíněnou rovinou je téma hranic učitelské profese a kompetencí z ní vyplývajících. Na konkrétních situacích S5 ukazuje, jak jsou učitelé v jejích supervizích často „dezorientovaní“ a nevědí, jaké nástroje mohou využít například při nespolupráci žáků a rodiny, jakým způsobem se angažovat v osobních a rodinných problémech žáků a kdy mají delegovat na jiné odborníky. Navíc se také jedná o hranice „citové angažovanosti“: *jednalo se o problémové žáky, ke kterým ale má učitel nějaký specifický vztah, vždycky to byli žáci, ke kterým...dítě, kde ten učitel má pocit, že musí tomu dítěti prostě... tam to bylo hodně o hranicích, jako že musí tomu dítěti nějak pomoci, že je jí holky líto, kluka líto.*

Druhou rovinou jsou hranice mezi pracovní dobou a osobním životem. V této souvislosti uvádí supervizorka S5 následující příklad: *v souvislosti s rodiči, jedno z témat, ke kterému jsme se s těmi učiteli dostávali, jo, jedna učitelka mi říkala, že jí třeba ta maminka v devět večer volá a ona s ní hodinu mluví. A jí vůbec nenapadlo...ona měla dojem, že nemůže odmítnout, a dokonce se tak trošku odvolávala na to, že se od ní čeká vstřícnost vůči těm rodičům, že je to filozofie té školy.* Opět zde narážíme na nepřehlednost a nedostatečnou vyjasněnost pracovního kontextu učitelů.

Přínos supervize profesnímu rozvoji učitelů z pohledu supervizorů

Výše byly zmíněny potřeby učitelů, na které podle supervizorů supervize reaguje. Toto téma se zaměřuje na její supervizory pozorované přínosy. Jako zajímavá se při analýze dat ukázala skutečnost, že toto téma v případě supervizorů nebylo zdaleka tolik obsáhlé a rozmanité jako téma potřeb a podmínek. Jako možnou příčinu lze uvažovat to, že přínos se v případě supervizorů překrývá již s předchozím tématem potřeb učitelů od supervize a supervizoři „nepotřebují přesvědčovat“, že pokud jsou k tomu vhodné podmínky, supervize dokáže tyto potřeby naplnit. Vzhledem k tomu, že nejobsáhlejším tématem jsou

u supervizorů právě podmínky, můžeme usuzovat na to, že supervize ve školním prostředí má stále hodně „ale“, se kterými je třeba počítat při naplňování jejího potenciálu.

Náhled, vhled, pohled – přínos vyplývající z pojmu (a podstaty) supervize

Toto nejobsáhlejší subtéma zahrnuje často konkrétní zmínky supervizorů o přínosu supervize učitelům, kdy byl naplněn její potenciál vyplývající již ze samotného názvu – získání určitého vhledu, nadhledu, nového úhlu pohledu na určitý problém či téma, se kterým do supervize přišli. Jedná se o reflektování jednání, myšlení a postojů učitelů vedoucí ke změně a seberozvoji.

Supervizor S1, který hovořil o přínosu pouze v obecné rovině, popisuje podstatu supervize takto: *ta supervize by měla dojít k nějakému konstrukt (…), k nějaký inspiraci, může tam dojít k nějakému poznání, který má pak k dispozici ten pedagog...to poznání vytvoří společně s tím supervizorem a je dokonce úplně na něm, jak s ním naloží.* Konkrétně si podle S1 učitel může v supervizi uvědomit například své možnosti a své limity: *a že vlastně může vyjevit, že jsou třeba oblasti, který potřebuje, v nichž se potřebuje dozdělat.* Dále hovoří též o uvědomění si hranic vlastní profese a možnosti říci si o pomoc: *že v některých situacích může delegovat jiného odborníka a nemusí se cítit vázané, že všechno musí zvládnout, že si klidně může říct o pomoc.*

Konkrétní situaci vhledu do situace učitele díky supervizi uvádí supervizorka S2 v souvislosti s tématem skupinové dynamiky: *přišla paní učitelka, která nebyla ani mladá nezkušená, ani už tak jako úplně pracovně sešlá (...), a říká: víte, já mám takovej dojem že to, co se v té třídě děje, nějak souvisí se mnou. A já jsem se jako nejdřív vytřeštila, protože mi to přišlo děsivý, a pak jí říkám: to je úžasný, že jste na to přišla po první supervizi.* Další konkrétní příklad zmiňuje S2 v souvislosti se změnou pohledu na žáka a odbouráváním předsudků: *klasickej prípad nejzlobivějšího žáka na škole, tak se vždycky najde někdo, kdo má s tím dítětem dobrou zkušenost, že mu něco zabralo, že ho minimálně nevidí tak jako děsivě jako ostatní, jo, nebo někdo ví z toho rodinnýho kontextu... A pak někdo, kdo do té doby ho vnímal jako spratka, tak je pak schopnej říct: no, kdybych to já měla takhle doma, tak bych se možná taky chovala takhle příšerně...což je přeci obrovská změna pohledu, mezi spratkem a někým, kdo to jako má fakt těžký.*

Obecnější popis přínosů v tomto směru uvádí supervizorka S3 v souvislosti s pozitivní zkušeností ze skupinové supervize s učiteli: *oni jednak zjišťovali, že se s podobnými problémy potýkají i jejich kolegové z jiných pracovišť, že v tom nejsou ojedinele (...)* a ta podpora byla o to zajímavější, byla o to pestřejší i v těch různých

jakoby inspiracích a doporučení. Jako další benefit S3 uvádí: je to taková sonda do toho jejich prožívání, profesního konání. Díky tomu si mohou lépe uvědomit svojí roli, svojí pozici v té profesi. A i kdyby to mělo skončit třeba tím, že by měli odejít, že se pro to nehodí (...), tak to pro ně někdy může být dobře, jak osobně do života, tak možná pro tu profesi samotnou. Na požádání uvádí konkrétní situaci týkající se podobného profesního uvědomění na straně učitelky, která dlouhou dobu zvažovala odchod ze školství, a nakonec rozhodování díky supervizi skončilo již zmiňovaným učitelským „happy endem“: na té skupinové supervizi dostala takovou podporu, informace, takže dospěla k názoru, že pro ni bude zdravé tohle změnit, a když se to povedlo a udělala tenhle krok, tak nakonec ve své profesi ještě dlouho vydržela a myslím si, že byla velmi platná, protože to byla dobrá a zkušená učitelka.

Supervizorka S4 uvádí ze své zkušenosti následující příklad naplnění potenciálu supervize: *když jsem vlastně dělala tu individuální supervizi, tak mně jeden učitel řekl, že jsou to takové pro něho impulsy, které vlastně nasměrovávají jinam. Tím, že se na to může podívat z jiného úhlu. Dále uvedla další konkrétní situaci získání vhledu: paní učitelka jedna, která potřebovala změnit to, jak to v sobě má, jak s tím pracuje, tak se vlastně vrátila k těm věcem, které třeba dělala před sedmi lety, osmi, a z toho vyjmula to, co tehdy fungovalo, jak to fungovalo. Ta supervize pomohla nějak to znovu nastartovat. Další příklad uvádí S4 ze své zkušenosti se skupinovou supervizí, ve které učitelé zapáleně a velmi negativně diskutovali o společném problému: až vlastně do doby, než se jim naznačilo, jestli ta negativní zkušenost nepřinesla i něco jiného. V té chvíli vlastně začali přemýšlet o tom, co jim vlastně přinesla, a o čem přemýšlet jinak, že jim ta otázka utla to stěžování. Jako by zjistili, že už si stěžovali dost, a že je to k neposlouchání vlastně. Je toho názoru, že benefitem supervize je právě skutečnost, že oproti běžným diskuzím a stěžováním si učitelů zajistí, že se díky získáním nadhledu nenechají problémem „pohltnout“. Posledním příkladem uvedeným supervizorkou S4 se týká odhalení původu obtíží učitelky se zvládáním třídy: jedna paní učitelka vstupovala do třídy s tím, že vlastně už to nezvládá, že ty děti jí nerespektují, že ať udělá, co udělá, tak se furt dostává na začátek. Jednalo se přitom o zkušenou učitelku s více zkušenostmi s třídnictvím. (...) tak vlastně ti kolegové jí nabídli spoustu možností, ten jiný úhel pohledu, proč se jí nedaří, a na ten povrch vyplaval ten osobní život, jak moc tu práci ovlivňuje, a ten respekt v práci souvisel s respektem v rodině. Taková ta paralela přebíhání rolí.*

Poslední ze skupiny respondentů, supervizorka S5, uvedla následující příklady úspěchu supervize, tentokrát s uvědoměním si vlastních hranic: *a zrovna tadyta paní*

učitelka, jak jsem měla ten seminář, tak ta kvitovala s velkým...tak tam vystoupila a řekla, že jí to pomohlo si uvědomit, že to dělat nemusí. Jedna učitelka dokonce pojmenovala svůj stav jako vyhoření. To pojmenovala, že jí to pomohlo, že si zpětně uvědomila, že má svoje hranice, že nemusí na všechno kývnout těm rodičům, že si potřebuje chránit svoje soukromí.

Z uvedeného vyplývá, že učitelé se setkávají s podobnými situacemi, jaké jsou vlastní všem pomáhajícím profesím – přenos osobních témat do práce s klienty, zasahování klientů do osobního života pracovníků, ztráta náhledu na problém s klienty, vliv osobního nastavení pracovníka na klienty, neuvědomování si vlastních schopností a limitů, negativní postoje ke klientovi na základě vlastních předsudků apod. Supervize se z uvedených příkladů ukazuje v tomto směru jako účinný nástroj, který díky umožnění kvalitní reflexe, ať již za pomoci samotného supervizora či skupiny kolegů, vede k uvědomění, vzhledu a novému úhlu pohledu na obtíže bránící učitelům v jejich dalším profesním rozvoji.

Supervize jako bezpečný prostor – bezpečné vytahování kostlivců ze skříně

Kromě výše uvedeného benefitu zmiňovali někteří supervizoři charakteristiku supervize jako bezpečného prostoru. V tématu potřeb zmiňovaných supervizory, stejně jako v teoretické části práce, bylo zmíněno nízké profesní sebevědomí a křehká profesní identita učitelů, a to v důsledku například časté kritiky ze strany společnosti a též nejasnému vymezení profesní role. Mimo to byly také zmíněny pochybnosti o kvalitě vztahů v učitelských kolektivech nebo o dostatečném množství kvalitní zpětné vazby. Všechny z uvedených charakteristik mohou být faktory ovlivňujícími ochotu a schopnost učitelů autenticky reflektovat vlastní profesní obavy, nejistoty, potřeby, limity, neúspěchy apod. K tomuto se vyjádřili supervizor S1 a supervizorka S3. Supervizor S1 míní, že v supervizi není nic zapovězeno a uvádí: *je to prostor kam člověk může přijít s důvěrou, že může sdílet ze své praxe věci, který by jinde nesdělovat...který třeba víme, že máme i ouzký místa nebo Achillovy paty, věci který nám úplně splývavě nejdou, a že o nich můžeme referovat, a že to není nic špatně, že i profík má své limity, oblasti, který potřebuje to...jo.* Podobně to vnímá též supervizorka S3, která navazuje právě na zmínku o potřebě posilování sebevědomí učitelů a jejich (ne)odvaze mluvit o svých nejistotách: *a v důvěrném prostředí supervize se to může dít, pokud je tam to prostředí důvěrné, oni skutečně se tam cítí bezpečně, tak pak mohou o svých nejistotách hovořit, a pak se jim*

může dostat té podpory, kterou tolik potřebují. Zde se samozřejmě nabízí zdůraznit podmínku, která se ve sdělení obsažena.

Přidaná hodnota supervize učitelů z pohledu supervizorů

V tomto tématu jsou obsaženy pohledy supervizorů na přidanou hodnotu supervize oproti různým dalším formám profesního rozvoje a podpory učitelů. Vzhledem k menšímu rozsahu a nepřiliš velké rozmanitosti odpovědí budou opět odpovědi sloučeny pouze pod hlavní téma.

Ve srovnání supervize s dalšími formami profesního rozvoje, jako jsou například semináře, kurzy a workshopy, uváděli všichni supervizoři v úvodu různé variace na fakt, že se přizpůsobuje aktuálním potřebám učitelů. Například supervizor S1 se vyjádřil takto: *ta supervize reaguje na realnej život, na zátěže, který přináší realnej život a vyjevuje, že možná nás zajímá nějaká oblast, ale teďko konkrétně s nějakým žákem jsme se dostali do interakce a někde to ouzký místo je, že my potřebujeme zvládnout určitý oblasti, který nejsou naší prioritou, ale ta supervize je vyjevila.* Tímto S1 reaguje na fakt, že učitelé mohou mít určité prioritní profesní zájmy, které uspokojují například účastmi na konkrétních, převážně jednorázových, vzdělávacích akcích, nicméně tyto akce nemusí odpovídat aktuální situaci v jejich praxi, a dokonce ani nemusí odpovídat jejich skutečným profesním nedostatkům. Jak bylo popsáno v teoretické části, čeští učitelé stále preferují obsahově specificky zaměřené vzdělávací akce, které svým charakterem z pohledu uvedeného v této práci dostatečně nepokrývají potřeby vyplývající z aktuální situaci v jejich profesi. Supervizorka S3 se vyjadřuje k tématu takto: *no, tak kurzy jsou určitě užitečné, tedy, jak které, dneska už je těch kurzů... už je přešel různých kurzů, ze všech jsou osvědčení, který nemají vůbec žádnou hodnotu (smích)...a ta supervize je jiná v tom, že je vždycky ušitá na tělo, na aktuální potřeby. Nemělo by se tam odehrávat nic, o co supervidování nestojí.* Zároveň dodává, že pokud se jedná o skupinovou supervizi, učí se samozřejmě se supervidovaného tématem též i ostatní ze skupiny, a zároveň jsou v roli samotných vzdělávatelů, což má své benefity. K těmto benefitům se vyjadřuje supervizorka S2: *v situaci, kdy má někdo dobrou zkušenost a říká to kolega z týmu, tak je podle mě pro učitele mnohem hodnověrnější, než když jde na nějaký kurz, kde nějaký jako chytřej pán z Prahy, kord, když jsou někde na vsi, tak třeba když to řekne zkušenější kolega, budu mu věřit víc, protože ho znám, že mu to funguje, tak si toho vezmu víc, než když je to nějaký školitel, čímž to nechci shazovat.*

Další zdůrazňovanou přidanou hodnotou je dle respondentů dlouhodobost a kontinuita procesu supervize. S1: *a je to kontinuální proces. To znamená, že jsme na nějaký časový ose, a vlastně ten supervizor toho pedagoga neopouští. To znamená, že...budeme-li pracovat třeba s nějakým tématem „problematicky dítě“ (...), například poruchy emocí a chování to je opravdu obtížnej obor, a to znamená, že vy to nemáte vyřešený v jedny supervizi, ale ten žák tam zůstává v té třídě a tu zátěž tam generuje dál a dál. Supervize sleduje ten vývoj.* Supervizorka S2 se k tématu vyjadřuje takto: *za prvé teda, supervize by měla být dlouhodobá, to znamená, že je to nějaký kontinuální proces, takže můžu sledovat, jak se to vyvíjí, můžu sledovat případy těch kolegů, můžu na to navazovat, můžu na sobě vidět, co to se mnou dělá dlouhodobě.*

Supervize byla respondenty srovnávána i s dalšími formami reflexe a podpory. Supervizorka S5 zmínila srovnání s využitím školního psychologa: *oni si zvykli chodit za tou školní psychologou, ale ta řeší děti, zatímco já jsem zaměřená na práci toho učitele, na jeho pocity, na to, co on prožívá, na to, jak jemu pomoci. Protože ona třeba dá ta psychologka nějaký doporučení, přijde se podívat do té třídy, ale neumožňuje tomu učiteli tu reflexi toho, co se mu v té práci děje.* Dále sdílela S5 také již zmiňované srovnání s běžnými neformálními rozhovory učitelů: *já tomu říkám „syndrom sborovny“.* *Ta ventilace je taky důležitá, jo, ale nevede to k ničemu, jako...takový to, jsme na jedny lodi, potvrdíme si všichni, že tenhle žák je hroznej, nebo že takhle třída je příšerná, nebo šuška: tahle kolegyně to teda pěkně zvorala, že jo...a to je asi tak všechno.* Supervizorka S4 srovnávala supervizi a metodu reflexivního deníku ze své zkušenosti se studenty: *oni něco napsali, ale už neměli možnost to sdílet, co napsali, a získávat na to jiný názor. To je to, co jim tam chybělo.*

Podmínky ovlivňující z pohledu supervizorů přínos supervize učitelům

Toto téma se zaměřuje na faktory, které vstupují do supervize učitelů a mají vliv na to, zda naplní svůj potenciál přínosu profesnímu rozvoji učitelů. Jedná se v případě supervizorů o nejrozsáhlejší téma. Můžeme se domnívat, že je to z toho důvodu, že supervizoři vstupují do prostředí škol s nabídkou supervize zvenčí a jsou těmi, kteří mohou nejlépe posoudit, jak je na nabídku reagováno, a to též ve srovnání s ostatními institucemi, v nichž supervizi provádí. O specifických podmínkách supervize ve školách supervizoři často hovořili spontánně a již zkraje rozhovoru. Vynechány jsou zde ty podmínky, které vyplývají z podstaty supervize, byly již zmíněny a jsou společné každému superviznímu procesu, jako například podmínka otevřenosti, bezpečí,

dlouhodobosti a vztahu supervizora a supervidovaného. Tyto podmínky byly supervizory zmiňovány často jen letmo a jsou pravděpodobně považovány za samozřejmé.

Podmínky implementace supervize do škol – vzdorující prostředí

Dalo by se říci, že toto subtéma některé rozhovory téměř ovládlo. Cesta supervize do škol je pravděpodobně z těch podmínek nejvíce vlivných, neboť rozhoduje, zda vůbec bude mít supervize možnost reagovat na potřeby učitelů, naplnit svůj potenciál a předvést svou přidanou hodnotu. Před tím, než se supervize dostane jako produkt ke svým přímým konzumentům, v našem případě učitelům, vstupuje do procesu mnoho faktorů, které též ovlivní přijetí supervize samotnými učiteli. V teoretické části byla popsána přípravná fáze, kterou supervizoři musejí před započítím samotného supervizního procesu vykonat. Subtéma zahrnuje právě podmínky týkající se této fáze.

O tom, jaká kritéria by měla mít implementace supervize do školního prostředí, hovoří supervizor S1: *tady vůbec v tom prostoru školy je...je úplně nejdůležitější nejdřív nějak tam vetknout vůbec ten institut samotnej, jo...že...že prostě v tom prostoru školství to není úplně osvojeno. Ta implementace a to osvojení toho, k čemu vůbec ta supervize jako může pomoci v té reálný zátěži. (...) Takže chci nejdřív tu cílovou skupinu nějak jakoby vzdělat o tom, k čemu supervize je, to shledávám jako zásadní, a ještě ne s cílem jejich rozvoje. Jako opravdu, hlavně tam vytvořit bezpečí, že to není kontrola, že jo to podpora. S1 zdůrazňuje, že zásadní je nedirektivnost a začínání u těch, kteří chtějí supervizi konzumovat. Z jeho pohledu je implementace supervize do škol náročnější z toho důvodu, že se jedná o prostor velmi zatížený kontrolou: *samozřejmě procesy, který probíhají, musí mít taky kontrolní mechanismy, to bezpochyby, ale v tom školství jsou nějak pedagogové na to citliví, jo...vlastně, že jim někdo vstupuje do toho jejich prostoru. (...) Tak tohle si myslím, že v jiných profesích není tolik přítomno, ale v pedagogický ano.* Z pohledu S1 pomáhá osvícenost vedení a jeho vlastní pozitivní zkušenost se supervizí manažerskou, kterou postupně rozšiřuje na další stupně managementu školy, případně na školní poradenské pracoviště.*

Své peripetie s implementací supervize do škol v rámci projektu zmiňovala supervizorka S5, která nazvala školu „vzdorujícím prostředím“. Zmiňuje se o nenaplnění kapacity projektu a též o předčasném ukončování spolupráce se školami z důvodu nezájmu. Hovoří také o nejasně určené odpovědnosti ředitelů škol a potřebě si ji ujasňovat v rámci vlastní supervize. S5: *s jedním ředitelem jsme nebyli prostě schopní se domluvit...on měl úplně jinou představu o té supervizi, než já jsem mu mohla nabídnout.*

(...) *Já jsem to vnímala, že on chce tu supervizi využít jako nástroj, kterým zjistí, jak mu to funguje v týmu.* Supervizorce zde nebylo umožněno zkoumat kontext školy tak, aby mohla reagovat na její potřeby a snaha o implementaci se v tomto případě nepodařila. Další náročnou zkušenost s komunikací o implementaci supervize a spolupráci s vedením popisuje takto: *potřebuju si pořád znovu vyjasňovat, k čemu by ta supervize jako měla být. Opakovaně...v podstatě pořád, i po těch dvou letech, jsme ve fázi zavádění supervize. A mám pocit, že na tom i skončíme. I přesto, že jsme o tom opakovaně mluvili...já jsem dokonce byla na nějakým semináři, kterej měli, nějaký výjezdní školení, a já jsem tam dorazila (...), měla jsem připravenou prezentaci...* Dále v rozhovoru supervizorka S5 zmiňuje: *jsem zjistila, že potřebuju nejdřív pracovat s tím vedením (...). Já ještě tam mluvila s tou zástupkyní, jo, a ona se mi tak nesměle svěřila, že taky úplně neví, k čemu ta supervize jako je...ta je určitě výborně motivuje, když sama úplně vlastně neví, jo.* I přes nabízení různých kombinací forem supervize a několik pozitivních zkušeností učitelů škola stále vzdoruje. Jako náročné také zmiňuje naplňování kontrolního aspektu supervize ve škole: *ten supervizor musí hlídat tu etiku, musí hlídat zakázku zadavatele, což by měl být ředitel školy, to, jak chce ta škola fungovat a s tím poměřovat. Tam vlastně je obsažená ta kontrolní funkce a v tom je vlastně ten zmatek.* Opět se vynořuje problematičnost absence jasných standardů a etického kodexu učitelské profese. Z této zkušenosti se ukazuje jako nejvýraznější nenalezení a nepochopení smyslu v supervizi ze strany vedení školy a učitelů a také nepřehlednost školního kontextu, který znesnadňuje její zavedení.

V předchozím případě supervizorky S5 jsme viděli snahu o edukaci, o poznání kontextu školy i nalezení nejvhodnější kombinaci forem. Zda a za jakých podmínek implementovat se zamýšlí supervizorka S4 a jejím významným tématem je opět důkladná edukace. O svém vstupu do prostředí školy hovoří takto: *pokud jsem pochopila, tak je to pro ředitele a pro ty učitele jedna velká neznámá. Oni vůbec netuší, co supervize je, vnímají ji jako kontrolu, takže oni čekali, že jim budu něco radit, budu je poučovat, budu je kontrolovat, zda to dělají správně, ale jako prostor pro rozvoj a nějakou sebereflexi, reflexi toho, co dělají, tak to oni vůbec neviděli.* Rozdíl například oproti speciálnímu školství, kde je supervize již známým pojmem, je podle ní znatelný. Z tohoto důvodu zdůrazňuje potřebnost edukace učitelů v supervizi: *protož si myslím, že pokud lidi netuší, do čeho jdou, tak to může být více ke škodě než k užitku.* Zmiňuje negativní zkušenost rozložení kolektivu z důvodu špatně uzavřeného kontraktu. Jako začarovaný kruh vidí otázku dobrovolnosti a povinnosti. Zmiňuje zprostředkovaný názor, že „povinnost

vytváří možnosti“, nicméně dodává, že absence pochopení smyslu supervize vede akorát k blokům na straně příjemců a neguje každou další zkušenost s ní. Dobrovolnost supervize má podle ní tu výhodu, že je přítomna větší motivace, která je však opět vázána tím, že učitelé chápou její smysl. Přidává svou zkušenost se zaváděním supervize do prostředí nemocnice, které trvalo tři roky, ale trpělivost se poté začala vyplácet. Jako o účinném slyšela o případu zkušenosti se supervizí během studia: *já myslím, že dobrým, a teď mě to tak napadlo, protože o tom mluvila na té konferenci ta paní magistra (...), protože už když na škole reflektují, setkávají se se supervizí v rámci studia, tak vlastně jí pak třeba jsou schopní vyhledat, když do té práce nastoupí.* Dochází k závěru, že nejlepším řešením by bylo zavedení supervize již v přípravném vzdělávání učitelů: *nějaká součást nějakého předmětu, možná povinná, ne nepovinná, v tuhle chvíli povinná, protože si myslím, že lidé v praxi už by měli mít supervizi na bázi dobrovolné, že si uvědomí...dospějí k té dobrovolnosti na základě dobré zkušenosti v rámci studia.*

Méně obsáhle se o implementaci supervize zmiňovaly supervizorky S2 a S3. Supervizorka S3 zmiňuje následující zkušenost: *měli jsme právě velmi dobrý pocit z toho, že se nám vždycky podařilo tu osvětu té supervize udělat dobře, že si opravdu odcházel s tou vlastní zkušeností, a to hraje úplně stěžejní roli v té supervizi. Že teoreticky se o tom dá obsáhle mluvit, ale když si to člověk vyzkouší a zjistí, jak je to úžasné, mít podporu těch dalších kolegů, případně v té individuální toho supervizora (...), tak teprve ocení význam supervize. (...) Ono jako přijít na supervizi, byť člověk začal nejdříve tím, že si povíme, co to je, tak to někdy je málo, jo.* Jako funkční vidí, pokud učitelé mají nejprve zkušenost ze skupinové supervize, která není „kontaminována“ vztahy s kolegy a v tomto směru se jedná o bezpečnější prostředí.

Supervizorka S2 se pouze stručně zmínila o kladech a záporech toho, že supervize učitelů je převážně realizována prostřednictvím projektů: *hodně jsem o tom přemýšlela, jestli to má smysl, ale...myslím si, že je to užitečný v tom, že buď zjistíš, že si v tom jako nehověj, pak teda jako je to časově a finančně nezrujnuje, ale jako budou mít zkušenost, že když budou mít nějakou průšvihovou situaci...že si myslím, že spousta škol, když skončí projekt, tak na to nenaváže...ale znají to jako nástroj. A některý budou chtít navazovat, protože zjistíš, že jim to fakt pomáhá, že se jim podařilo vyřešit týmový věci, který tam předtím léta zahnívaly.* O nepříjemnostech s projekty se též zmínila supervizorka S5: *já tam mám někdy na tu supervizi třeba půl hodiny. V projektech to chodí tak, že tam jednou přijde někdo, pak tam přijde nějaká jiná paní učitelka...vůbec žádná kontinuita.* Zároveň dodává, že jednou z bariér je pro školy také organizační náročnost celé akce: *že prostě*

zorganizovat ji v rámci školy, když ty učitelé toho mají moc. Zmiňuje také další nepříznivé podmínky: abychom měli klid na tu práci, protože jednou jsme seděli v družině na těch malých židličkách, v průběhu tam někdo třikrát vrazil, takový nějaký bezpečí, pohodu...

Vrátíme-li se k první uvedené zkušenosti supervizora S1, jeví se jako důležitá vlastní iniciativa a pochopení supervize na straně vedení školy v kombinaci s dobrovolností a důkladnou edukací. Ačkoli pozvolnost implementace přináší „hrozny“ až po delší době, její nenásilnost nevnáší do prostředí školy rezistentní odpor a supervize tak má šanci postupně prorůstat díky pozitivní zkušenosti jednotlivých učitelů. Jako zcela klíčový se však z pohledu prezentovaného v této práci jeví pohled supervizorky S4, která považuje za klíčovou zkušenost s reflexí a supervizí již v rámci přípravného studia.

Bariéry na straně učitelů – učitel jako odborník, a to zejména na předávání znalostí

Toto subtéma úzce související s předchozí zahrnuje pohledy supervizorů na další bariéry zabraňující supervizi přispívat profesnímu rozvoji učitelů, tentokrát však na straně samotných učitelů.

Jedním z důvodů, proč je podle supervizora S1 a supervizorky S5 pro učitele náročné přijímat pomoc od supervize, je jejich nastavení „musím to zvládnout sám“. Supervizor S1 se vyjádřil takto: *váže se to k té historii, jakoby té profese, že prostě to musí nějak zvládnout sám, být odborník. (...) V historii to musel pedagog zvládnout sám, to nic takového nebylo. Musel jakoby...vedl ty děti, nějak je posouval, ale všechno to těžiště bylo na něm, on to všechno řídil, připravoval, vymýšlel, vytvářel ty vztahy.* Supervizorka S5 v této souvislosti hovoří následovně: *a to si myslím, že může být v pozadí toho všeho, že se to od těch učitelů neočekává, že si řeknou o pomoc, že oni si myslí, že musí všechno zvládnout sami. A oni jsou osamělí v té práci.*

Další bariérou, kterou též zmiňuje supervizorka S5, je bariéra v přípravném vzdělávání učitelů a z něho vyplývající nepřipravenost na supervizi v tom smyslu, že brání uvědomování si její potřeby: *tahleta stránka...jakoby lidská...že oni vnímají ten svůj úkol jakoby ty děti učit a nejsou moc připravení na ty vztahové věci, který tam jsou, že to je další věc, že na to vlastně nejsou připravení odborně. (...) Bylo to takový šíleně pracný, myslím, že oni nejsou zvyklí na tenhle způsob práce, na nějakou vlnu, na nějakou reflexi, to jim dělá obrovský problém. Oni dají otázku a chtějí na ní odpověď.* Dále uvádí nepochopení smyslu ohlížení se za již uzavřenou událostí na straně učitelů a z toho usuzuje na jejich účelové zaměření. Supervizorka S2 v tomto směru hovoří

podobně a zmiňuje ze své zkušenosti, že učitelé vyžadují přesné návody na řešení a ze začátku supervize bývají frustrováni, že se jim „kuchařek“ nedostává.

Možnou příčinu toho, proč kromě jejich nepřipravenosti „nevolají“ učitelé po reflexi, zmiňují supervizorky S3 a S4. Supervizorka S4 zmínila následující příčinu: *potíž je právě v tom, že není hotové to řešení, oni vlastně tím, jak jsou vytížení, jak vlastně neustále jsou v kontaktu, neustále něco předávají a vlastně pracují s dětma, ono je to náročné, tak oni od supervize nikdy nečekají, že ještě na sobě budou muset pracovat. A oni chtějí kolikrát, aby se to za ně uskutečnilo. Akorát jakoby zapomínají na to, že to je ta přidaná hodnota.* Podobné a další důvody uvedla supervizorka S3: *já si myslím, že tam, kde se k supervizi nedaří lidi motivovat, tak to může mít příčinu jednak v tom, že oni nemají uspokojeny ty základní potřeby, a pak taky v tom, že buď jsou vyhořelí, nebo ta práce je prostě nezajímá a nebaví, a koho nebaví přece jeho práce, tak nebude chtít ještě dobrovolně si ji chodit analyzovat. A to často bývají kantoři třeba starší nebo ti, co to dělají jenom z donucení, že nějakou musí mít, tak ty se těžko chtějí věnovat ještě takhle.*

Bariéry na straně supervizorů – předsudky na obou stranách

Abychom, školním jazykem řečeno, nebyli „zasedlí“ jen na učitele, je zde důležité zmínit také bariéry na straně supervizorů. Supervizorka S2 se domnívá, že supervize ve školách vyžaduje specifické nastavení u supervizorů: *já jsem se s tím setkala opakovaně a myslím si, že spousta těch lidí to nemá zvědomělý...setkávám se s různými zvláštními poznámkama od supervizorů, třeba: no, škola, tam bych jako nikdy nevzlezl... Protože ten supervizor je taky jenom člověk, to znamená, jde tam se svojí životní zkušeností. A učitelé jsou jediná cílová skupina, se kterou máme všichni zkušenost, protože jsme chodili do školy. Statisticky pravděpodobně jsme zažili nějakou hnusnou učitelku. Těm lidem se to může velmi hravě prostě najednou zreplikovat, že přijdou před skupinu učitelek a najednou si připadají jako malý haranti. To znamená, že si myslím, že se jich mohou někteří i bát.* O předsudcích k učitelům se v reakci na (ne)specifičnost učitelů zmínila též supervizorka S4: *oni nejsou jiný, je to tím, že si myslíme, že jsou jiní.*

3.4 Zodpovězení výzkumných otázek

Cílem této kapitoly je stručně shrnout odpovědi na stanovené výzkumné otázky a zhodnotit, zda byl naplněn cíl výzkumu. Cílem výzkumu bylo zjistit, zda a jakým způsobem přispívá supervize profesnímu rozvoji učitelů, a to z pohledu jich samotných,

vedení škol a supervizorů. V této otázce jsou zahrnuty též potřeby, na které supervize reaguje, její přidaná hodnota oproti dalším cestám profesního rozvoje a podpory a podmínky, za kterých může supervize naplňovat potenciál popsany v teoretické části. Z uvedeného se lze domnívat, že na otázku „*Přispívá supervize profesnímu rozvoji učitelů?*“ můžeme odpovědět kladně, ovšem s dodáním „ale“, které se představují právě zmíněné podmínky, které budou spolu s přínosem následně shrnuty. Bude zde také zodpovězena vedlejší výzkumná otázka týkající se srovnání pohledů jednotlivých skupin respondentů.

Jakým způsobem z pohledu učitelek přispívá supervize jejich profesnímu rozvoji?

Výzkum ukázal, že původně týmová supervize, které se učitelky společně účastnily, posloužila svému původnímu účelu pouze ze začátku, a to jako nástroj k vymezení rolí v týmu. Zaměření na tým se však záhy po začátku procesu změnilo na supervizi případovou, na kterou učitelky vnášely dle potřeby svá palčivější témata, která vyplývají ze zátěže, s níž se v každodenní praxi potýkají a na níž nebyly v rámci svého vzdělání připraveny. Jednalo se o témata práce s heterogenní třídou, se skupinovou dynamikou, téma komunikace s žáky a rodiči a neposledně téma časové a administrativní zátěže. Jako významné se ukázalo téma profesních hranic a hranic osobního a pracovního života, které nejsou v učitelské profesi jasně vymezeny. Z analýzy rozhovorů se též ukázalo, že supervize nenaplňovala potřeby všech svých účastnic. Všechny z učitelek poukázaly více či méně explicitně na to, že preferují či by preferovaly individuální formu supervize a nespokojené učitelky poukázaly na to, že supervize byla „debatním kroužkem“ o tématech, která pro ně nebyla vůbec či jen minimálně přínosná. To nás přivedlo k závěru, že v rámci supervize nebyly naplněny jejich skutečné potřeby. Ukázalo se, že všechny učitelky vítají či by uvítaly bezpečnější prostor individuální supervize, kde se mohou otevřeně věnovat svým citlivějším a palčivějším osobním tématům, která jim mohou bránit v jejich dalším profesním rozvoji a zvládnutí své profese.

Supervize v týmu se pohybovala „po povrchu“ každodenních témat učitelek a z pohledu těch, které její přínos našly a oceňovaly, sloužila tato forma jako inspirativní nástroj k získání nových poznatků, alternativních řešení a nových úhlů pohledu na problém. Oceňován byl také její přínos psychohygienický. Reflexe, které se učitelkám v supervizi dostávalo, vedla k formulaci, uvědomění a nástinu možných řešení vážných i dlouhodobých profesních problémů. Učitelkám, které se účastnily individuální supervize se díky ní povedlo překonat překážky bránící jim v profesním rozvoji, ve spokojeném

vykonávání profese i případném dalším působení v ní. Přínosem jim byl pocit jistoty v rozhodování a nalezení vlastních zdrojů pro překonávání překážek. Jako benefit vnímaly učitelky, které aktivně zkoušely řešení navržená v supervizi ve své praxi, opouštění nefunkčních stereotypů a získávání nových pozitivních zkušeností, které vedly k vytvoření nových profesních kompetencí. Za přínosné označily učitelky získání schopnosti mluvit o svých profesních nejistotách a obtížích.

Jako přidanou hodnotu v porovnání s přípravným vzděláváním hodnotily učitelky účastníci se individuální supervize možnost práce se sebou samými a uvědomění si, že musí dbát na své potřeby. Oproti „hlavnímu proudu“ DVU vyzdvihly učitelky zejména zaměření supervize na jejich aktuální potřeby. Zmíněno bylo také porovnání s neformálním rozhovorem s kolegy, oproti kterému byla na supervizi oceňována struktura a jasný výstup.

Jako silně pocíťovanou podmínkou efektivity supervize byla pro učitelky kvalita vztahu se supervizorem. Jako další faktor ovlivňující přínos supervize byla hodnocena otevřenost, která se silně váže ke kvalitě vztahů ve skupině, potažmo s pocitem bezpečí. Jako vlivné na přínos supervize pro učitelky byly z rozhovorů interpretovány jejich odlišné přístupy ke smyslu supervize a v nakládání s jejími výstupy. Jako nefunkční se supervize ukazuje v případě kombinace pasivního postoje a očekávání poskytnutí „hotového řešení“. Naopak pozitivně vlivným na efektivitu supervize je tzv. experimentální přístup, kdy učitelky s odvahou v praxi aplikují navržená řešení, přijímají za své fungující a odkládají ty, které se jim neosvědčily. Ve fázi „spokojeného supervidovaného“ se ukázaly též důležitými podmínky organizační náročnosti supervize či absence adekvátního prostoru pro supervizi.

Jakým způsobem z pohledu vedení škol přispívá supervize profesnímu rozvoji učitelů?

Zástupci vedení škol se shodovali, že učitelé jsou pod velkým tlakem a jsou denně vystavováni situacím, které si vyžadují specifickou podporu. Týmovou supervizi vedení hodnotili jako přínosnou například při sjednocování postupů v týmu či ke komunikaci s vedením ohledně nejasností týkajících se záležitostí organizačních a ideových, případně nejasností v profesní roli učitelů. Též byla představena pozitivní zkušenost s využitím týmové supervize jako podpory při vzniku nového projektu. Podtržována byla v rozhovorech potřeba individuální podpory učitelů, která jim z pohledu vedení umožňuje otevírat osobní profesní témata, včetně potřeb, nejistot, selhání apod. Jako další

významná potřeba byla zmiňována práce se vztahy mezi všemi aktéry vzdělávacího procesu.

Z toho, co mohli ze své pozice zástupci vedení škol hodnotit, považovali za přínosné následující: inspirativní a motivační potenciál supervize, možnost nácvičky komunikace, individuální profesní posuny, změny a uvědomění si postoje k žákovi, následnou schopnost využít metod podobných supervizi ve třídě, možnost monitorování klimatu v učitelském sboru, ventilace emocí, udržování vztahů a plánování při vnikajícím projektu a neposledně normalizace mluvení o vlastních potřebách, nejistotách a případných selháních.

Při srovnávání supervize a jiných forem profesního rozvoje učitelů byl jednou z ředitelek zmíněn nepoměrně kvality některých kurzů a supervize, která z jejího pohledu na rozdíl od nich nikdy není hodnocena jako „ztráta času“. Projektový manažer zařadil supervizi do chybějícího segmentu profesního rozvoje učitelů a též zpochybnil kvalitu některých vzdělávacích akcí.

Mezi podmínkami přínosu supervize byla nejčastěji zmiňována neotevřenost učitelů, a to zejména v případě týmových supervizí, které byly označeny za velmi náročné a v případě jedné školy za neefektivní. Jako důvody byly uváděny napětí ve vztazích v učitelském kolektivu, strach z odhalení nejistot a selhání, niterné osobní problémy a také pozice učitelů „musím to zvládnout sám“. Jako zásadní se z rozhovorů ukázaly být kultura školy a kontext dalších opatření, vedle kterých supervize může působit jako „multiplikační efekt“. Specifikován byl také požadavek na kompetenci supervizorů, kteří by měli být orientováni ve školském kontextu. Zmíněn byl též pasivní postoj některých učitelů, očekávání „hotových řešení“ a neochota pracovat na sobě samých. Mezi podmínkami systémovými byl zmíněn nedostatek času, chybné přistupování k supervizi jako k nadstandardu a nedostatečná informovanost spolu se špatným chápáním pojmu supervize. Jako podružnější byly vnímány podmínky finanční a bylo zdůrazněno, že se nejedná o stěžejní problém v malém rozšíření supervize na školách.

Jakým způsobem z pohledu supervizorů přispívá supervize profesnímu rozvoji učitelů?

Z hlediska potřeb zdůrazňovali supervizori překrývání se učitelské profese s těmi běžně chápány jako pomáhající. Za učitelské specifikum považovali skutečnost, že učitelé nejsou na svou roli pomáhajících profesionálů připravováni ani připraveni a není jim poskytována podpora adekvátní jejich současné profesní situaci. Učitelská profese byla supervizory charakterizována jako vysoce náročná. Náročnost vyžadující podporu je

podle nich definována nepřipraveností inkluzivního vzdělávání, celkovou nefunkčností školského systému, nedostatkem kvalitní reflexe, nízkým profesním sebevědomím a neposledně také nejasně stanovenými profesními standardy a absencí etického kodexu.

Nejčastěji byly supervizory zmiňovány přínosy vyplývající z podstaty supervize, tedy z reflexe a dialogu, jejichž výsledkem je určitý nový vhled do supervidovanými vneseného tématu. Jednalo se například o uvědomění si následujícího: přenosu osobních témat do profesního kontextu, zasahování aktérů vzdělávacího procesu do osobního života učitelů, ztráta nadhledu na problém, vliv osobního nastavení učitele na jeho výkon v práci, vlastních zdrojů a limitů, negativních postojů na základě předsudků k žákům, rodičům a kolegům apod. Dalším supervizory zmiňovaným přínosem supervize pro učitele je její charakteristika bezpečného prostoru a skrze to učení se tomu, že je profesionální umět mluvit o svých profesních „kostlivcích“.

Jako přidanou hodnotu supervize vnímali supervizoři její přizpůsobování se aktuálním potřebám učitelů, její „šitost na tělo“. Dále byla zmiňována její potenciálně větší „hodnověrnost“ v porovnání s běžnými formami DVU v tom smyslu, že dochází k edukaci prostřednictvím sdílení s vlastními kolegy či jinými učiteli. Důležitými charakteristikami odlišujícími supervizi a další formy DVU jsou kontinuita a dlouhodobost. Zmíněno bylo také srovnání se „syndromem sborovny“, tedy rozhovory učitelů v rámci pracovní doby či v neformálním prostředí, které z pohledu supervizorů nemají výstupy, nejsou prováděny v bezpečném prostředí a mohou vést k utvrzení se v dysfunkčních vzorcích myšlení.

Supervizory nejčastěji zmiňované podmínky se týkaly implementace supervize do prostředí škol. Škola byla popsána jako poměrně vzdorující prostředí. Za důvody resistance školy vůči supervizi je supervizory považována zatíženost školy kontrolou, nedostatečná informovanost o supervizi a nepochopení jejího smyslu, nepřehlednost profesního kontextu školy a náročná organizace. Svá negativa a pozitiva mají podle supervizorů v tomto směru projekty zprostředkovávající supervizi do škol. Na jednu stranu slouží jako finančně přijatelná propagace supervize, na druhou stranu se často naráží na nedostatek zájmu, případně na následnou nenávaznost. Problematické bývají také v jejich rámci nastavené pracovní podmínky. Jako podpůrné pro zavádění supervize do škol se naopak jeví: vlastní pozitivní zkušenost vedení, neinvazivnost, pozvolnost, respekt ke školním specifikům a zmíněna byla naděje na usnadnění zavádění v případě přítomnosti reflexe a supervize již v rámci přípravného vzdělávání učitelů. Dále byly supervizory vnímány bariéry na straně samotných učitelů, na jejichž původ se jeví být

odpovědí nastavení školského systému včetně přípravného vzdělávání učitelů. Zde zmiňovali: nedostatek kompetencí k supervizi, neuspokojení základních potřeb, přetíženost, vyhoření, nezáměr o vlastní profesi, vyšší věk učitelů a s tím spojené náročnější přijímání změn, historicky daný postoj „musím to zvládnout sám“, přijímaná role odborníka na předávání znalostí a neposledně zmíněné nízké profesní sebevědomí. Zmíněny byly také předsudky samotných supervizorů vyplývající z jejich vlastní zkušenosti se školní docházkou. Pro práci se samotnými učiteli v rámci supervize se supervizorům osvědčilo důkladné navozování pocitu bezpečí, možnost budování vztahu supervidovaného a supervizora, zdůrazňování podpůrného aspektu supervize, respekt k jejich profesnímu vývoji a počátek procesu supervize v rámci z hlediska vztahů bezpečnějších forem jako je skupinová a individuální.

Jaké jsou shody a rozpory v pohledech aktérů supervize na její přínos profesnímu rozvoji učitelů?

Do té míry, do jaké je možno pozice tří odlišných dotazovaných skupin srovnávat, můžeme konstatovat, že jsou ve shodě a pouze některé skupiny přinášejí specifické pohledy navíc. Všechny skupiny respondentů vnímají nadměrnou zátěž, které jsou učitelé vystaveni, jejich nepřipravenost na ni a nedostatečnou podporu, která neodpovídá povaze nároků současné učitelé profese. Na všech stranách byla zdůrazňována potřeba individuální podpory. Ve všech skupinách byla také shledána jako potřebná ale náročná práce se vztahy v učitelé kolektivu. U všech skupin respondentů bylo pocíťováno nedostatečné vymezení hranic učitelé profese spolu s jejími kompetencemi. Supervizoři a též učitelé se shodují v potřebě zvědomování hranic pracovního a osobního života.

V rámci tématu přínosu supervize pro profesní rozvoj učitelů se skupiny respondentů shodovaly na inspirativním a rozvojovém potenciálu supervize. Učitelé a supervizoři se shodovali v přínosu reflexe pro narušení dysfunkčních stereotypů v profesním jednání a myšlení. Shoda panovala také na přínosu ve vyjasňování hranic. Všemi skupinami byl též zmíněn rozvoj schopnosti mluvit o svých profesních nejistotách, selháních a potřebách.

V tématu přidané hodnoty se shodovaly učitelky se supervizory na specifiku supervize v přizpůsobování se aktuálním potřebám učitelů. Oproti neformálním rozhovorům viděly obě zmíněné skupiny přidanou hodnotu ve struktuře dialogu a jasných výstupech supervize.

Na všech stranách se ukázal být zásadní proaktivní postoj učitelů k supervizi a jejím výstupům, naopak jako nefunkční byl hodnocen postoj očekávání hotových řešení. Všichni též shodně nahlíželi na bezpečí a kvalitní vztahy jako na podmínky otevřenosti. Zástupci vedení škol i supervizoři vnímali jako problematický postoj učitelů „musím to zvládnout sám“. Jako bariéry rozšiřování supervize do škol viděly tyto dvě skupiny respondentů nízkou informovanost a nepochopení smyslu supervize. Ambivalentně hodnotili supervizoři a vedení škol financování skrze projekty, a to z důvodu nenávaznosti a nesystémovosti.

Samostatné pohledy jednotlivých skupin respondentů ukazují další cenné souvislosti, které jiné pohledy z logiky věci nabídnout nemohou, nicméně nebyl v jejich rámci nalezen žádný rozpor, vyjma názoru jedné ředitelky a supervizorů na povinnost a dobrovolnost supervize. V obou těchto názorech byly nalezeny klady a zápory, nicméně na straně „odborníků na supervizi“ z řad supervizorů panuje názor, že v rámci průběžné supervize by měla být podmínkou dobrovolnost, která se váže s nutností kvalitní edukace o jejím smyslu.

4. Diskuse

Cílem této kapitoly je popsat limity a přidanou hodnotu prezentovaného výzkumu, nastínit další možné oblasti budoucího výzkumu v této oblasti a porovnat dosažené závěry s uvedenou teorií a s dosavadními kvalitativními výzkumy, jejichž závěry jsou shrnuty v první kapitole teoretické části.

Limity, přidaná hodnota a další možné oblasti zkoumání

Limit výzkumu vyplývá z podstaty kvalitativního výzkumu, jehož výsledky jsou nezobecnitelné a zvýšení jejich reliability je dosahováno porovnáváním ostatních výzkumů, což zde bude v možné míře provedeno. Zpočátku se zdálo být limitem omezené množství respondentů a jejich specifické složení, nicméně například v případě dotazovaného týmu učitelek se ukázal býti přínosným právě tento fakt, který nabídl možnost sledovat jeden fenomén z pěti různých úhlů pohledu, což pomohlo odkrývat zajímavé souvislosti, a to bývá právě smyslem a přidanou hodnotou kvalitativních výzkumů. Zařazení respondentů z řad vedení škol rozšířilo pohled o kontext organizace a ukázalo možné benefity supervize i na její úrovni. Pohled supervizorů rozšířil vzorek zkušeností s úspěchem supervize konkrétními příklady a pomohl poukázat na mnohé bariéry, které znesnadňují naplňování jejího potenciálu. Jejich pohled byl také přínosný pro tuto práci tím, že ze svého pohledu erudovaných odborníků v pomáhajících profesích potvrdili náročnost a příklon učitelské profese právě k pomáhajícím profesím. V oblasti, kterou se zabýval vlastní výzkum, se otevírá prostor pro další pedagogický výzkum, který je zde stále reprezentován pouze bakalářskými a diplomovými pracemi, jejichž autoři mají své nepopiratelné limity. Ke zkoumání se zde nabízí mnoho otázek, například v případě dlouhodobé individuální supervize, která se ukázala být ve dvou konkrétních případech učitelek velmi účinným nástrojem profesního rozvoje, či v bližší zkoumání specifik dynamiky učitelské týmové supervize. Přínosný výzkum by se mohl týkat též strukturálních a resortních bariér v supervizi učitelů, jehož výstupem by mohly být návrhy její efektivní implementace.

Srovnání vlastního výzkumu se závěry dosavadních výzkumů v oblasti

Mezi srovnatelné výzkumy, jejichž respondenty byli též samotní učitelé se zkušeností se supervizí, patří výzkum Halamy (2012) a Skřekucké (2013). Halamův výzkum se shoduje s vlastním výzkumem v pohledu na supervizi jako na nástroj vyjasňování postupů v týmu, formulaci problémů, výměnu zkušeností a na její psychohygienický a motivační potenciál. Přínos supervize je v něm též učiteli spatřován v uvědomění si potřeby času na sebe. Halama též pojmenovává jako bariéru přijímání supervize tzv. „manifestovaný postoj profesionála“, který se shoduje s postojem učitelů pojmenovaným v této práci jako „musím to zvládnout sám“. Jako shodně vnímanou bariérou byly nekvalitní vztahy v kolektivu. Učitelé účastníci se skupinové supervize, dotazovaní Skřekuckou, též oceňovali získání náhledu na problém a možnost objevit své vlastní zdroje. Supervizi oceňovali též jako nástroj pro řešení překážek, kterým jsou vystaveni ve své každodenní praxi a nejsou na ně připraveni.

Srovnání výsledků výzkumu se závěry teoretické části

V rámci výzkumu byla zkoumáno téma potřeb učitelů, na které supervize reaguje a potenciálně, případně za určitých podmínek reálně, pomáhá učitelům překonávat zátěžové situace v jejich profesi a přispívá tak k jejich dalšímu profesnímu rozvoji. Tyto potřeby zmapované díky úzkému vzorku respondentů v podstatě vyplývají z nároků a rizik učitelské profese tak, jak byly vymezeny ve druhé kapitole teoretické části. Učitelská profese z pohledu teorie i vlastního výzkumu ukazuje, že učitelé nejsou dostatečně připraveni na svou roli pomáhajících profesionálů a nejsou v této oblasti adekvátně podporováni.

V rámci teoretické části byly poptávány reflexivní a osobnostně-sociální kompetence učitele, které jsou zde považovány za podmínky k profesionálnímu vykonávání současné učitelské profese. V této souvislosti se ve výzkumu potvrdila teoreticky podložená kritika současného přípravného vzdělávání učitelů, které pozapomíná na zmíněné kompetence, a tím učitele hendikepuje jak ve vlastní praxi, tak v přijímání supervize.

V kapitole 2.1, která se zabývá vymezením profese učitele v kontextu dnešní společnosti, byla zmíněna potřeba učitele nejen jako odborníka na předávání znalostí, ale též člověka, který vědomě zachází s nástrojem lidského vztahu a je „v kontaktu se svým vnitřním já“. Ve výzkumu se ukázalo, že respondenti vnímají tento nedostatek a považují

supervizi za vhodný nástroj podpory etického vykonávání učitelé profese ve smyslu péče o druhé a jejich rozvoj a péče i o sebe samé i vlastní rozvoj.

V kapitole 2.4.2 o profesním rozvoji učitelů v České republice byla zmíněna křehká profesní identita učitelů, která je považována za důsledek variability rolí a nejednoznačných očekávání z různých stran, je zdrojem vnitřního napětí, nejistoty, pocitů ohrožení, konfliktů a nedostatečného profesního sebevědomí (Vašutová; in Krykorková a Váňová, 2011). V této souvislosti se ukázala být supervize jako vhodným nástrojem posilování profesní jistoty, potažmo sebevědomí, ale zároveň se též ukázala být jednou z bariér v supervizním procesu vedoucích k neotevřenosti učitelů v něm. Též se ukázala být problematickou v otázce hranic učitelé profese, které byly často supervizním zmiňovaným tématem. Také zmíněná absence etického kodexu učitelé profese, který znesnadňuje aplikovat ve školním prostředí kontrolní aspekt supervize. Nenastavení těchto norem celkově působí dezorientaci učitelů v jejich profesním kontextu.

V teoretické části byly zmíněny kategorie bariér profesního rozvoje a podpůrných faktorů reflexe. Kategorie bariér profesního rozvoje uváděné Lazarovou (2006) představují bariéry strukturální (organizace akcí DVU, příležitosti, čas pro práci a rodinu), obsahové (harmonizace potřeb učitelů a školy, osobní zájmy učitelů), školní (kultura školy) a resortní (školská politika, změny potřeb školské praxe). Při výzkumu podmínek supervize učitelů se ukázaly být aktuální všechny jmenované. V případě reflexe byly uvedeny dle Havrdové a Hajného (2008) následující bariéry: osobnostní dispozice, atmosféra skupiny, pozitivní zkušenost, reflexe ve skupině, podpora organizace. V rámci výzkumu byly též přítomny všechny uvedené reflexi ovlivňující faktory.

Ve třetí kapitole věnované supervizi byly popsány její obecné charakteristiky a možné přínosy, které se ve výzkumu neukázaly být v rámci učitelé nijak specifické a supervize ve školském prostředí je jedním a tím samým nástrojem. Specifické jsou pouze ve výzkumu pojmenované bariéry, kterými je supervize ve školním prostředí zatížena.

Co se týče pohledů českých autorů z řad supervizorů věnujících se tématu supervize učitelů u nás, překrývají se s výsledky vlastního výzkumu zcela ve všech uvedených aspektech. Vlastní výzkum a pohledy autorů se shodují v názorech na osamělost učitelů ve výkonu profese, zatíženost prostoru školy kontrolou, nízké profesní sebevědomí učitelů, nepříznivost školního prostředí pro sdílení nejistot, nastavení učitelů na špatně/správně a vyžadování jasného vedení, neuvědomování si provázanosti kvality vztahů na půdě školy, srovnávání supervize s rozhovorem v kabinetu a též na náročnost

týmové supervize z důvodu „kontaminace“ vztahy s kolegy a v tomto směru příznivost supervize skupinové.

Závěr

V diplomové práci bylo kladeno za cíl podat komplexní pohled na problematiku supervize jako nástroje profesního rozvoje učitele. Vzhledem k tomu, že se práce dotýká učitelské profese, lze za její limit považovat to, že i přes její nadlimitní rozhas zdaleka neodpovídá na všechny související otázky a nevyčerpává dostatečné množství teorie z této oblasti. Pokud čtenář odhlédne od těchto limitů, nabízí se mu potřebný základ pro zamýšlení se nad současnou povahou profesního rozvoje dnešního učitele ve srovnání s reálným stavem v této profesi. V reakci na to měl čtenář možnost seznámit se s jednou z forem profesního rozvoje, která z pohledu této práce reprezentuje ideje, od kterých by se měl současný profesní rozvoj učitelů odvíjet. I přesto, že se supervize z uvedeného jeví jako nástroj vhodný a v učitelské praxi potřebný, kriticky je třeba říci, že v současném stavu je její další rozšiřování do škol bez ohlížení se na uvedené původy jeho rezistence nenadějné. Pokud by se tak začalo dít, dalším limitem bude kapacita supervizorů poskytujících tuto službu školám. Z tohoto důvodu je třeba zamýšlet se nad tím, jak mohou školy učitele, a tím i své žáky, podpořit ve zmíněných směrech i bez samotné supervize, na které nelze trvat za každou cenu.

Seznam literatury

1. ACHESON, Keith A. a Meredith D. GALL, c1997. *Techniques in the clinical supervision of teachers: preservice and inservice applications*. 4th ed. New York: Longman. ISBN 0-8013-1509-3.
2. BARTOŇKOVÁ, Šárka. Supervize jako prostředek prevence syndromu vyhoření učitelů základních škol v ČR [online]. Olomouc, 2017 [cit. 2019-07-08]. Dostupné z: <<https://theses.cz/id/uoklh6/>>. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Dagmar Pitnerová, Ph.D..
3. CARROLL, Michael a Margaret THOLSTRUP, ed., 2004. *Integrativní přístupy k supervizi*. Praha: Triton. ISBN 80-7254-582-5.
4. ČAPEK, Robert, Irena PŘÍKAZSKÁ a Jiří ŠMEJKAL, 2018. *Učitel a syndrom vyhoření*. Praha: Raabe. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-392-6.
5. ČESKO. fragment #f2876082 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2019 [cit. 8. 7. 2019]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563#f2876082>
6. ČESKO. fragment #f6394099 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2019 [cit. 8. 7. 2019]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#f6394099>
7. DOSOUDIL, Pavel a Lucie MYŠKOVÁ, 2015. Co víme o supervizi ve školách a školských zařízeních. *Školní poradenství v praxi: nový odborný časopis pro poradenské pracovníky*. Praha: Wolters Kluwer, 2(6), 14-15. ISSN 2336-3436.
8. FEJFAROVÁ, Renata, 2010. Proč supervize?: pomáhá učitelům zrát. *Rodina a škola [cze]*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 57(8), 10-12. ISSN 0035-7766.
9. HALAMA, Martin, 2012. *Postoj učitelů k supervizi*. Praha. Dostupné také z: <https://theses.cz/id/hncd4z/00174392-314969023.pdf>. Diplomová. Pražská vysoká škola psychosociálních studií. Vedoucí práce Mgr. Martin Prokeš.
10. HAVRDOVÁ, Zuzana a Martin HAJNÝ, 2008. *Praktická supervize: průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. Praha: Galén. ISBN 978-80-7262-532-1.

11. HAWKINS, Peter a Robin SHOHET, 2004. *Supervize v pomáhajících profesích*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-715-9.
12. HENDL, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
13. KALHOUS, Zdeněk, 2002. *Školní didaktika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-253-X.
14. KARASOVÁ, Jana. Sebereflexe, supervize a další vzdělávání pedagogických pracovníků [online]. Brno, 2017 [cit. 2019-06-15]. Dostupné z: <<https://is.muni.cz/th/ffiz3/>>. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Pavel Pecina.
15. KAŠPAROVÁ, Vendula, 2014. *Národní zpráva šetření TALIS 2013*. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-905632-3-0.
16. Kašparová, V., Potužníková, E., & Janík, T. (2015). Subjektivně vnímaná zdatnost učitelů v kontextu jejich profesního vzdělávání: zjištění a výzvy z šetření TALIS 2013. *Pedagogická orientace*, 25(4), 528-556.
17. KOPŘIVA, Karel, 2006. *Lidský vztah jako součást profese*. 5. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7367-181-6.
18. KORTHAGEN, F. A. J., 2011. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-221-5.
19. KRYKORKOVÁ, Hana a Růžena VÁŇOVÁ, 2010. *Učitel v současné škole*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 978-80-7308-301-4.
20. LAZAROVÁ, Bohumíra, 2006. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-114-6.
21. LAZAROVÁ, Bohumíra, 2008. *Netradiční role učitele: o situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. 2., upr. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-169-0.
22. LECHTA, Viktor, ed., 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.
23. MARÁŠKOVÁ, Ivana. Supervize jako forma podpory dalšího vzdělávání a rozvoj profesionality pedagogických pracovníků [online]. Brno, 2009 [cit. 2019-06-15]. Dostupné z: <<https://theses.cz/id/d42vjj/>>. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce PhDr. Jana Veselá, Ph.D..
24. MAREŠ, Jiří, 2018. Odpor učitelů vůči změnám ve škole a ve školství. *Časopis Pedagogika* [online]. 68(2), 173-200 [cit. 2019-07-09]. ISSN ISSN 0031-3815. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11884&lang=cs>

25. MASÁKOVÁ, Václava, 2007. Supervize není totéž co inspekce. *Učitelké noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*. Praha: Josef Král 1883-, **110**(46), 11. ISSN 0139-5718.
26. MOHAUPT, Zbyšek, 2014. Co s tímto žákem? Zkušenost supervizora ve středním školství. *Psychoterapie*[online]. 2014, (3), 1-9 [cit. 2019-06-22]. Dostupné z: http://www.tymovykoucink.cz/editor/assets/Supervize_ve_skolstvi.pdf
27. MŠMT, *Hlavní závěry analýzy implementace společného vzdělávání*. 2017. Dostupné také z: www.msmt.cz/file/46497_1_1/
28. O nás | Supervize. *Supervize | Stránky pro supervizory a supervidované* [online]. Copyright © Český institut pro supervizi 2010 [cit. 08.07.2019]. Dostupné z: <https://www.supervize.eu/o-techto-strankach/>
29. O nás - Učitel naživo. *Úvod - aktuální 29.4. - slider* [online]. Copyright © Tento web běží na [cit. 08.07.2019]. Dostupné z: <https://www.ucitelnazivo.cz/o-nas>
30. PANOVCOVÁ, Michaela. Postoj učitelů a vedení školy ke smyslu supervize na ZŠ [online]. Plzeň, 2017 [cit. 2019-06-15]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/1skxxi/>. Diplomová práce. Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická. Vedoucí práce PhDr. et PaedDr. Věra Kosíková, Ph.D..
31. PETÝRKOVÁ, Veronika. Supervize pro učitele: informovanost, zájem a postoje začínajících učitelů ZŠ a SŠ [online]. Brno, 2009 [cit. 2019-06-15]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/zdboy/>. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Alice Prokopová.
32. *Rozvoj školy a supervize: sborník konference: ZŠ Kamenický Šenov dne 31.5.2012*, 2012. Praha: Lumen Vitale - Centrum vzdělávání. ISBN 978-80-905000-7-5.
33. SCHMIDBAUER, Wolfgang, 2008. *Syndrom pomocníka*. Praha: Portál. Spektrum. ISBN 978-80-7367-369-7.
34. SILNÁ, Veronika. Pohled pedagogických pracovníků na supervizi ve školním prostředí [online]. Zlín, 2016 [cit. 2019-07-08]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/eq07wy/>. Bakalářská práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií. Vedoucí práce Mgr. Anna Petr Šafránková, Ph.D..
35. SKŘEKUCKÁ, Lea. Supervize ve školách. [online]. Olomouc, 2013 [cit. 2019-07-08]. Available from: <https://theses.cz/id/hncd4z/>. Master's thesis. Palacký University Olomouc, Faculty of Education. Thesis supervisor Mgr. Michal Růžička, Ph.D..

36. SLAVÍK, Jan a Stanislav SIŇOR, 1993. Kompetence učitele v reflektování výuky. *Pedagogika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, **43**(2), 155-164. ISSN 2336-2189.
37. SMETÁČKOVÁ, Irena, Eliška VONDROVÁ a Petra TOPKOVÁ, 2017. Zvládání stresu a syndrom vyhoření u učitelek a učitelů ZŠ. *E-Pedagogium* [online]. (1), 59-75 [cit. 2019-04-08]. ISSN 1213-7499. Dostupné z: http://old.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/2017/e-Pedagogium_1-2017online.pdf
38. SPILKOVÁ, Vladimíra, Anna TOMKOVÁ, Nataša MAZÁČOVÁ a Jana KARGEROVÁ, 2015. *Klinická škola a její role ve vzdělávání učitelů*. Praha: Retida spol. s r.o. ISBN 978-80-7290-832-5.
39. STARÝ, Karel, 2012. *Profesní rozvoj učitelů: podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. V Praze: Karolinum. ISBN 978-80-246-2087-9.
40. Systémové aktivity – Otevřeno. Otevřeno – Měníme vzdělávání pedagogů [online]. Dostupné z: <https://otevreno.org/aktivity/>
41. ŠTECH, Stanislav, 2018. Inkluzivní vzdělávání - obtížné zvládnání „rozmanitosti“ v praxi. *Pedagogická orientace*. Brno, **28**(2), 382–398.
42. ŠTĚTOVSKÁ, Iva, 2009. Bezpečná zpětná vazba - skupinová supervize pro učitele. *Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol*. Praha: ASPI Publishing, **6**(6), 6-9. ISSN 1214-8679.
43. ŠVARŘÍČEK R., K. ŠEĐOVÁ a kol. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
44. ŠVEC, V.. Tacitní znalosti jako most mezi teorií a praxí v pedagogické přípravě budoucích učitelů. *Pedagogická orientace*. [Online]. , č. 3, s. 387–403. [cit. 2019-07-09]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/745>
45. VALÁŠEK, Martin a Petra SVOBODOVÁ, ed., 2002. *Úvod do supervize: cyklický model*. Tišnov: Sdružení SCAN. ISBN 80-86620-00-X.
46. VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ, 2011. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.
47. VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2007. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-325-2.

48. VYBÍRAL, Michal, 2014. Možnosti, příklady dobré praxe a úskalí v základních školách. *ACORát* [online]. ACOR, 3(1), 92-98 [cit. 2019-06-21]. ISSN 1803-0823. Dostupné z:
http://www.acor.cz/acor/media/content/Acorat/Acorat3/13_Vybiral_new.pdf
49. Závěry Rady ze dne 26. listopadu 2009 o profesním rozvoji učitelů a vedoucích pracovníků škol, 2009. *Úřední věstník Evropské unie* [online]. 12. 12. 2009, 4(C 302) [cit. 2019-06-21]. Dostupné z: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:302:0006:0009:CS:PDF>
50. *Zpravodaj Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy* [online], 2016. Praha, 1(3) [cit. 2019-07-09]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/15-tiskove-informace>

Přílohy

Příloha č. 1 – základní struktura rozhovorů

- 1) Jaká je vaše zkušenost se supervizí? / Jaká je vaše zkušenost se supervizí učitelů?
- 2) Jaká témata se ve vaší supervizi objevovala? / S jakými tématy učitelé do supervize přicházejí?
- 3) Jaký přínos má supervize pro váš profesní rozvoj? / Jaký přínos má podle vás supervize pro profesní rozvoj učitelů?
- 4) V čem je supervize jiná než ostatní formy profesního rozvoje nabízené učitelům?
- 5) Co byste potřeboval/a v supervizi jinak?
- 6) Co dalšího vás k tématu napadá?

Příloha č. 2 – ukázka rozhovoru a jeho analýzy

Mezi kolegy, občas taky, ano, v rámci toho pracovního týmu. Ano, i to.

Promítá se potom nějak reálně ta supervize do toho života školy? Do nějakého směru...dejme tomu atmosféry, klimatu...

To rozhodně. Jako to asi nejvíc. Spokojený učitel znamená spokojený žák... a supervize je něco, co k té spokojenosti učitelů přispívá, takže...tak to určitě. Jako ke klimatu ve škole rozhodně.

A další otázka se vlastně týkala těch konkrétních témat, která jste již pojmenovala...

Že nemůžu být jako úplně konkrétní, protože jako důvěra...v podstatě i my máme jako i takovou úžasnou dohodu s panem doktorem, se supervizorem, myslím, že je i hrozně důležitý, že je to jedna osoba, v jedné škole, protože my jsme se dohodli tak, že on vlastně bude jednou za čas, když on usoudí, že je to třeba, tak vlastně mně předestře ty problémy, o kterých má pocit, že přesahují ty jednotlivce nebo ten tým. A že bych jako je měla znát a případně na ně reagovat. A tady můžu být třeba jako i velmi konkrétní. Přinesl, udělal to zatím jenom jednou, jako jednou jsme spolu jako měli setkání, kdy přinesl prostě jako...prostě jako tři témata, z nichž já jsem řekla, že s jedním nebudu dělat vůbec nic. Prostě jako jsem odmítla. Se dvěma ano, a to jedno bylo, si vzpomínám, na to druhé už si jako nepamatuju, protože to bylo něco velmi snadno řešitelného, jo...ale... takovej jako špunt, to odšpuntovat a už to bude dobrý, ale to jedno bylo... mně to ani nenapadlo vlastně nikdy, a to je ono, to je ta kvalita, tak vlastně on říkal, že učitelé úplně nechápu, jaký je styl vedení, co se týče jako samostatnosti a svobody učitele...

Nějaké autonomie?

Přesně tak. Jako vlastně, co je dáno, jako svázáno nějakými předpisy nebo i jako mými vlastními názory, jako takhle to bude, a v čem jako je ta samostatnost a kam až to může jít. Takže jsme si to jako vysvětlili na poradě, nebo doufám, že vysvětlili, takovým jako obrázkem,

TEMA
IZTAM MĚM KOLEGY
UČITELŮ
KLIMATU
uvidíme
propojení
základ
a
klíma má
obnov.
a
záhy
PŘÍKLAD
mámost
uči. šk.
uzavřel
na prvn.
v. 6
PŘÍKLAD
OPUNT
PŘÍKLAD
Indoim
klíma do
silnou
Učitelé
nenapad
STUDIA
TORAD
VÝSTRA