

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra Psychologie

**SPECIFIKA SUPERVIZE UČITELŮ V ČESKÉ  
REPUBLICI Z POHLEDU SUPERVIZORŮ**

**THE SPECIFICS OF TEACHER SUPERVISION IN CZECH  
REPUBLIC FROM THE POINT OF VIEW OF THE  
SUPERVISOR**



**Bakalářská diplomová práce**

Autor: Mgr. Veronika Vendlová

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Palová PhD.

Olomouc

2021

## Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala **PhDr. Eleonoře Smékalové PhD.** za velmi laskavé odborné vedení v počátcích této práce. Současně bych chtěla poděkovat **Mgr. Kateřině Palové PhD.**, že toto odborné vedení převzala a podpořila mě při dokončování práce. Velký dík také patří všem respondentům, kteří byli všichni velmi ochotni se setkat a o tématu se mnou hovořit.

### Prohlášení

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci na téma „*Specifika supervize učitelů v České republice z pohledu supervizorů*“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí bakalářské diplomové práce a uvedla jsem veškeré použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne 26. 11. 2021

Podpis:

# OBSAH

Úvod.....	6
Teoretická část .....	8
1. Specifika učiteléské profese .....	9
1.1 Učitel .....	9
1.2 Učitelství jako pomáhající profese .....	12
1.3 Temné stránky moci .....	13
1.4 Emoce pomáhajících a potřeba sebepoznání .....	14
1.5 Potřeba hranic učitele .....	16
1.6 Osobnostní příprava studentů na učiteléskou profesi.....	17
2. Hlavní stresory v učiteléské profesi.....	20
2.1 Syndrom vyhoření .....	21
2.2 Copingové strategie .....	22
3. Supervize .....	24
3.1 Definice supervize .....	24
3.2 Vývoj supervize.....	25
3.3 Funkce supervize .....	26
3.4 Typy supervize .....	27
3.5 Další formy sdílení .....	28
4. Supervize ve školství .....	30
4.1 Supervize v ČR v sociálních službách a ve školství po roce 2000.....	30
4.2 Cíle supervize ve škole.....	30
4.3 Využití supervize ve škole.....	31
5. Poskytovatelé supervize ve školství .....	35
5.1 Kvalifikace supervizora.....	35
5.2 Zadavatelé supervize .....	36
Výzkumná část.....	37
6. Představení výzkumu.....	38
6.1. Záměr výzkumu .....	38
7.2. Metodologický rámec výzkumu .....	38
7.3. Výzkumný soubor .....	40
7.4. Metody tvorby dat .....	41
8. Práce s daty a Výsledky výzkumu .....	43
8.2. Otevřené kódování.....	43



8.3.	Axiální kódování .....	54
8.4.	Selektivní kódování .....	55
8.5.	Shrnutí a interpretace získaných dat.....	56
9	Diskuze .....	58
10	Závěr .....	61
11	Souhrn .....	62
	Seznam použité literatury .....	64
	Seznam příloh .....	69

# ÚVOD

Supervize ve školství v ČR je doposud velmi málo probádané téma. V praxi se setkáváme s učiteli, kteří o ní ještě v životě neslyšeli, někteří ji absolvují nepravidelně, některé školy supervizi pravidelně využívají. Proč je tak obtížné supervizi ve školách zajišťovat? Jaká jsou specifika učitelské profese, která brání učitelům uvědomit si, že ruku v ruce s náročností jejich profese musí jít také určitá podpora a míra nadhledu? Mají vůbec učitelé v ČR potřebu sdílet své profesní problémy v týmu a jakým způsobem je prožívají?

Ve své profesi se dlouhodobě pohybuji na pomezí školství, sociální práce a speciální pedagogiky. Působím jako učitelka a školní speciální pedagožka na ZŠ a současně jsem dlouho působila externě jako muzikoterapeutka ve stacionáři Diakonie ČCE pro lidi s těžkým kombinovaným postižením. Při bližším srovnání se v obou případech jedná o velmi náročnou práci s lidmi a pro lidi. Zatímco však tým pracovníků z Diakonie supervizi absolvuje pravidelně, pedagogický sbor, kde autorka působí, téma supervize zná velmi okrajově nebo vůbec. Současně ale vnímám obrovskou potřebu supervizi do školního prostředí implementovat a učitele tak vést k sebepoznání a schopnosti říct si o pomoc.

Jaká jsou tedy specifika učitelů? Je supervize učitelů jiná než supervize pracovníků jiné pomáhající profese? Práce se zabývá otázkou supervize z pohledu supervizorů pracujících ve školním prostředí. V sociálních službách je supervize povinná. Součástí pomáhajících profesí je lidský vztah, který je velmi křehký a hranice mezi osobním a profesním životem může být velmi tenká. Pokud není možnost podpory týmu, sdílení a náhledu na daný problém, učitel může velmi snadno ztratit nadhled, upadnout do zajetých kolejí a přiblížit se syndromu vyhoření.

V českém prostředí je však školství nastaveno především směrem výuky, hodnocení a mnohdy i omnipotence. Učitel nesmí chybovat, učitel je ten, který „si to zvládne sám“, jeho hodnota se odvíjí od množství probrané látky. Lidský vztah jako součást profese se mnohdy vytrácí jak směrem k žákům, tak směrem k ostatním kolegům. Mnozí učitelé by tuto situaci rádi změnili, ale o možnosti supervize nikdy neslyšeli. Jaké jsou tedy potřeby dnešních učitelů v ČR? Z mého pohledu jsou na ně kladeny stále větší nároky v komunikaci s dětmi, jejich rodiči, koronakrizí a z toho vycházejícím distančním vzděláváním. V současné době se školství mění, zažívá nové výzvy, které mohou hodně přinést, ale mohou také mnohé zničit.

Práce se zabývá potřebami učitelů v ČR. Teoretická část nabízí pohled na osobnostní specifika učitelů spojenými s touto profesí, jejich potřeby a supervizi z pohledu školního prostředí. Práce se věnuje supervizi v obecné rovině velmi okrajově. Supervize je zde líčena většinou v souvislosti se školním prostředím. Vzhledem k tomu, že literatura, která se zaměřuje pouze na tuto oblast, není příliš obsáhlá, jsou v práci použity ve větší míře také odborné články, sborníky a výzkumy z ČR.

Výzkumná část obsahuje kvalitativní výzkum, který je postaven na rozhovorech se supervizory z celé České republiky, kteří pravidelně supervidují učitele. Cílem tohoto výzkumu je odhalení specifík školního prostředí a potřeb učitelů v ČR.

# TEORETICKÁ ČÁST

# 1. Specifika učitelské profese

## 1.1 Učitel

Dle zákona o pedagogických pracovnících je **učitel** pedagogický pracovník, který uskutečňuje výchovu a vzdělávání prostřednictvím přímého působení na vzdělávaného (Ptáčková, 2016). Právě díky tomuto přímému působení na žáka je velmi zásadní osobnost učitele a její vyzrálost a profesionalita.

Do učitelské profese spadá celý **komplex schopností, dovedností a vědomostí**, ve kterých je třeba se celou profesní dráhu zdokonalovat. Spousta (2018) uvádí **třísloužkový model profesionality učitele**. Během profesní přípravy by mělo docházet k vnitřní integraci složky **vědomostní, dovednostní a osobnostní**. Integrace osobnostní složky je nejzdlouhavější a nejnáročnější. Soubor osobnostních dispozic nazýváme jako osobnostní zdatnost, která zahrnuje komplex biofyzických, motorických, psychických, intelektuálních, volních a emocionálních kvalit člověka. Podle Dyrtové a Krhutové (2011) je důležité poznat osobnost učitele přímo v prostředí školy, které zahrnuje mnoho specifík, na která se musí učitel reagovat a pracovat s nimi. Mikšík (2007) řadí mezi komponenty osobnosti učitele především:

- Psychickou odolnost
- Adaptabilitu a adjustabilitu (schopnost hledat různá řešení situací, psychická flexibilita)
- Schopnost stále se učit novým poznatkům
- Schopnost sociální empatie a komunikace

Z hlediska působení učitele na výchovně vzdělávací proces je důležitý způsob vztahování k žákům i ostatním aktérům školního prostředí. Každý učitel vytváří svůj osobitý interakční styl, který zahrnuje jeho charakterové vlastnosti a jeho zaměření na osobnost žáka (Dyrtová & Krhutová, 2011). Zásadním aspektem ve vztahování učitele k žákům je zachování autenticity. Čáp & Mareš (2001) uvádí požadavky na učitele. Podle něj musí učitel umět vychovávat, tj. formovat osobnost žáků, jejich postoje, charakter, zájmy, hodnoty atd. Tím naplňuje roli vychovatele. Role vzdělávací nese především nároky na odbornost a dobré znalosti didaktiky. Obě tyto role se prolínají a je třeba, aby se v nich učitel dobře orientoval.

Z výše uvedeného tedy vyplývají velmi vysoké nároky na osobnost učitele. Následující text se věnuje rozboru jednotlivých složek osobnosti učitele z pohledu různých autorů.

Velmi zásadní komponentou osobnosti učitele je **způsob vztahování k sobě a k druhým**. Mikšík (2007) definuje pět složek, které je třeba rozvíjet pro úspěšné vytváření sociálních vztahů:

- Zdravé sebevědomí
- Organizace vlastního života
- Vnitřní motivace
- Schopnost empatie
- Angažovanost v kontaktu s druhými lidmi

Všechny tyto komponenty vychází z osobnosti učitele a je důležité si je dobře uvědomovat a umět s nimi zacházet. Holeček (2015) dělí osobnost učitele na pět složek:

- Motivace k učitelskému povolání
- Charakterově volní vlastnosti
- Schopnost seberegulace
- Temperament
- Výkonové vlastnosti, speciální schopnosti a dovednosti učitele

Motivace k učitelskému povolání může být různá. Blatný (2010) na ni nahlíží z pohledu tří základních motivů jako **tzv. velkou trojku motivů**. Jedná se o motiv výkonový, motiv afiliace a intimity a motiv moci. Tyto motivy mohou být neuvědomované a mohou vztah mezi učitelem a žákem narušovat.

Mezi charakterově volní vlastnosti Holeček (2015) zahrnuje:

- Vztah k sobě
- Vztah k druhým
- Vztah k práci
- Vztah k hodnotám

Vztah k sobě a k druhým je velmi důležitým aspektem pro práci s lidmi, potažmo s dětmi. Často vychází ze zkušeností se školním prostředím a ovlivňuje tak učitelskou profesi. Pro učitele je velmi důležitá zdravá sebedůvěra a sebepojetí, tzn. **souhrn postojů vůči sobě samému**. Tento souhrn postojů má podle Holečka (2015) složku poznávací, (tj. **sebepoznání**), emočně – hodnotící, (tj. **sebehodnocení**) a konativně – volní, (tj. **seberealizační**). Podle Heluse (2001) se seberegulační vlastnosti učitele vytváří v počátcích učitelské praxe. Zahrnují sebepoznání, sebecit, seberealizaci a sebehodnocení. Helus dále uvádí (2011), že způsob, jakým se sebepojetí utváří, má vliv na psychické rozpoložení, jednání učitele a vztahy s lidmi. Sebepojetí tak může aktivizovat a přispívat k rozvoji osobnosti nebo deaktivizovat a vést k selhávání. Tyto složky mají opět významný vliv na vytváření vztahů a profesionalitu učitele. Autoři se shodují, že základem jsou osobnostní

složky, které vedou k naplňování učitelského povolání a současně ovlivňují psychické rozpoložení učitele.

Dalším důležitým aspektem školního prostředí jsou **temperamentové vlastnosti učitelů i žáků**. Temperament je vrozená energetická dispozice, která ovlivňuje reaktivitu jedince a jeho emoční ladění (Cakirpaloglu, 2014). Langová (1992) v souvislosti s učitelskou profesí zmiňuje Jungovo dichotomické dělení temperamentu na:

- Extravert
- Introvert

Jung zmínil termín **introverze** poprvé v roce 1910 v článku Psychické konflikty dítěte a definoval ho jako určité obrácení do sebe a vyvolává hloubavost a fantazijní představy (Jung 1910, in Capobianco, 1988). **Extravert** je naopak zaměřen na objekt a na vnější podmínky. V extrémním případě však může extrovert ve druhém ztratit sám sebe (Jung, 2017). Pro učitelskou profesi je vysoká míra extraverze výhodná. Langová (1992) však upozorňuje na nedostatečnou obsahovou hloubku, propracovanost a samostatnost poznávání introverta. Učitel by se měl tedy pohybovat někde uprostřed kontinua extraverze-introverze.

**Výkonové a specifické schopnosti** učitele zahrnují inteligenci, emoční inteligenci, tj. *„nejen schopnost regulovat své emoce, ale také je citlivě vnímat, analyzovat, chápat a využívat jako podporu myšlení a rozhodování“* (Holeček, 2015, 104). Mezi specifické schopnosti učitele pak Holeček řadí **pedagogicko-didaktické** schopnosti, které vychází z jasné formulace a plnění edukačních cílů výuky, a **psycho-didaktické** schopnosti, které spočívají ve správné volbě metod a forem výuky s ohledem na psychologické zákonitosti vývojových specifík žáků a individuálních potřeb jednotlivých žáků. Dále pak do specifických schopností řadí pedagogický takt, expresivní schopnosti a schopnost sebereflexe.

Jak je výše uvedeno, na osobnost učitele jsou kladeny vysoké nároky. Učitel uplatňuje při práci všechny výše zmíněné složky osobnosti, což bývá někdy náročné a vyčerpávající. Vzhledem k tomu, že vytváří často blízký vztah se svými žáky, komunikace s dětmi je velmi specifická a učitel často neřeší pouze učivo předávané žákům, ale také rodinný kontext dítěte, snaží se mu v rámci svých možností a limitů školy pomoci, stává se pro dítě důležitou osobností a autoritou. Vzhledem k asymetrii vztahu učitel a žák, kdy učitel zastává roli silnějšího, který pomáhá dítěti v rozvoji a v jistém smyslu o něj pečuje, řadíme učitelskou profesi mezi pomáhající profese (Kopřiva, 1997).

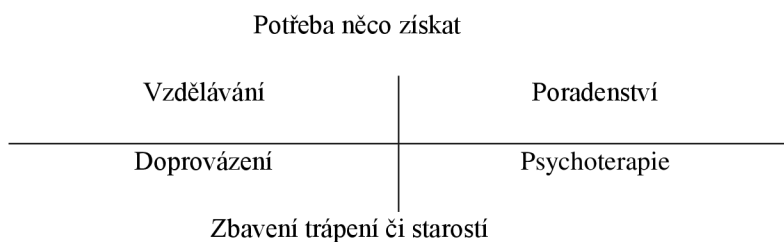
## 1.2 Učitelství jako pomáhající profese

Psychologický slovník pojem „**pomáhající profese**“ vymezuje jako „*souhrnný název pro veškeré profese, jejichž teorie, výzkum a praxe se zaměřují na pomoc druhým, identifikaci a řešení jejich problémů a na získávání nových poznatků o člověku a jeho podmínkách k životu, tak aby mohla být pomoc účinnější*“ (Hartl & Hartlová, 2000, 185). Jak již bylo výše uvedeno, mezi pomáhající profese můžeme řadit také profesi učitelkou. Učitel pomáhá dítěti rozvíjet jeho osobnost po všech stránkách. Nejedná se o pomoc v nemoci nebo oslabení, ale v pomoci rozvíjet osobnost dítěte tím nejlepším směrem v celé jeho přirozenosti. Pomáhající profese je tedy taková, která zahrnuje práci s lidmi a pro lidi.

Ludewig (1994) vymezuje čtyři základní způsoby práce s klientem, kam řadí:

- Vzdělávání (poskytování rad)
- Poradenství
- Doprovázení
- Psychoterapie

Staví tyto způsoby práce do kříže a stanovuje jejich směr. Jedním směrem klient potřebuje něco získat a druhým směrem se potřebuje zbavit trápení či starostí. Podle obrázku č. 1 je cílem vzdělávání a poradenství „**potřeba něco získat**“, zatímco doprovázení či psychoterapie se blíží k pólu „**zbavení trápení či starostí**“. U všech komponent se však jedná o pomáhající profese. Tento princip představuje tzv. Ludewigův kříž (Procházka et al., 2014):



Obr. č.1: Ludewigův kříž

Procházka et al. (2014, 15) blíže vzdělávání charakterizuje jako „*Pomozte nám rozšířit naše možnosti*“, poradenství jako „*Pomozte nám využít naše možnosti*“, doprovázení jako „*Pomozte nám snášet naši situaci*“ a psychoterapii jako „*Pomozte nám ukončit naše trápení*“.

Tyto způsoby práce se objevují v různých pomáhajících profesích při práci s klienty, pacienty nebo žáky. Učitel se pohybuje především ve dvou horních kvadrantech jako člověk, který vzdělává a současně může být poradcem.



Géringová (2011) řadí mezi pomáhající profese zdravotnické profese, profese zaměřené na sociální pomoc, duchovní, psychology, ale také pedagogické profese. Základním aspektem je vztah mezi pomáhajícím a uživatelem, kdy pomáhající vkládá do svého působení nejen své odborné znalosti, ale také celou svou osobnost. Učitel vstupuje do specifického kontaktu s dítětem, s rodiči, kolegy a vedením školy. Ve všech těchto vztazích se plně odráží jeho osobnost. Kopřiva (1997) uvádí, že vnitřní svět každého člověka je plně individuální a způsob jednání vychází ze subjektivního vidění skutečnosti, jako by byl tento způsob objektivní. Jednáme tak, jako by náš způsob vidění skutečnosti byl objektivní a požadujeme. Aby ostatní jednali stejně. Pokud však chceme poznat svět druhého člověka, je třeba být otevřený, plně přítomný a dokázat naslouchat. Lidé často zajímá pouze jejich vlastní způsob vidění světa a podle toho hodnotí druhé. Předkládají ostatním, jak by měli myslet, co by měli prožívat a jak by měli věci hodnotit. (Kopřiva, 1997). Dokázat vybalancovat míru empatie, pochopení vnitřního světa druhého a současně hodnotit práci žáka nebo studenta, je skutečně velmi náročný úkol. Je třeba dokázat odlišit mezi vztahem učitel-žák, jejich osobnostmi a mezi výkonem, který žák podává.

### 1.3 Temné stránky moci

Úskalím učitelské profese je institucionální moc, která ovlivňuje pomáhání a vztah. Kopřiva (1997, 40) uvádí, „že moc pomáhajícího pracovníka může být nevlídná, neomalená, krutá a laskavá“. Učitel např. v rámci své moci může ponižovat žáka před ostatními, což je velice kruté a na žákovi to může zanechat trvalé následky. Géringová (2011) rozlišuje dva typy moci: **moc reálnou a moc pocítovanou**. Potřebný (žák, klient, pacient) je bezmocný tím, že něco potřebuje, a současně pomáhající je ten mocný jen z titulu pomáhajícího. Dle Géringové (2011, 82) „učitelé a učitelky často podceňují děti, často je svými hodnotícími výroky znevažují, často jim např. ve výtvarné výchově vmucují představu správného obrázku, leckdy neváhají do díla dětem vstupovat a předělovat je“. Tato asymetrie ve vztahu zvyšuje moc pomáhajícího a bezmoc potřebného. Člověk je tvořen dvěma polaritami. C.G. Jung (1999) je nazývá personou a stínem. **Persona** je nositelkou sociální role, určitou maskou, kterou si v rámci svého sociálního působení člověk nasazuje. **Stín** zahrnuje neuvědomělé obsahy, které neodpovídají představám naší sociální role. Obsahuje vše, co na sobě nemáme rádi a co se nám nelíbí. Na tyto stínové kvality upozorňují právě naše emoce (Géringová, 2011).

Vybíral (2000) popisuje lidské jednání v interakci s druhými jako divadlo a divadelní představení. Lidé nastavují společnosti masku, líc své osobnosti. Rub není ostatním viditelný, rub vnímá člověk svým vnitřním hlasem.

Stejně jako rub a líc či personu a stín obsahuje osobnost část dětskou a část dospělou. Polarita *dospělý a dětský* je jednou ze základních fascinací učitelského povolání. Vnitřní napětí mezi vědomou dospělostí a nevědomou dětskostí. Někteří učitelé svou dětskou stránku potlačují, mají tvrdé rysy a nezřídka děti tyranizují. Je důležité, aby učitel nebyl přímo dětský, ale aby dokázal vidět svět optikou dítěte. Archetyp, který učitele fascinuje, je vědomý dospělý a nevědomé dítě. Dobrý učitel podněcuje v dítěti vědomého dospělého. Sám by si měl být vědom obou svých stránek a vyvolávat v dítěti vědomého dospělého. U mnohých učitelů se tento archetyp štěpí a svou dětskou nevědomost projikují do dětí a vyčítají jim ji. Takový učitel, který odštěpil polaritu archetypu, má moc, on je stále chytřejší a děti stále hloupější. Takoví učitelé jsou i mezi mladými, archetyp rozštěpili a jako starci mají v moci hloupé děti (Guggenhubl-Craig & Patočka, 2010).

#### 1.4 Emoce pomáhajících a potřeba sebepoznání

Sebezkušenost je důležitou součástí osobnosti pomáhajícího. Géringová (2011) uvádí, že toto sebepoznání prostřednictvím sebezkušenosti bylo přirozené již v tradičních společnostech, kdy člověk procházel sebezkušeností zpravidla pomocí rituálů a iniciačních obřadů. Sebezkušenost velmi úzce souvisí s uvědoměním si vlastních emocí. Mnoho lidí používá neuvědomované tělesné, mentální a emocionální vzorce. Pokud jsou tyto vzorce neuvědomované a člověk jedná intuitivně, nemůže pak využívat celou škálu emocí (Mackewn, 2009).

Právě emoce, které vstupují do vztahu učitel žák, neuvědoměle ovlivňují jejich vztah. Pokud si jich učitel není vědom, může ubližovat sobě, ale i dítěti. Géringová (2011) uvádí, že do vztahu pomáhajícího a potřebného, potažmo učitele a žáka vstupují:

- Emoce
- Přenos a protipřenos
- Projekce

Orel (2020, 138) vymezuje **emoce** jako „*složitou psychickou funkci, která vyjadřuje vnitřní postoj a vztah člověka k sobě a okolním jevům a situacím*“. Podle Orla (2020) jsou **hodnotící, subjektivní a dynamické**. Všechny emoce mají somatický doprovod, který

může nabývat různé intenzity. Jedná se o např. zvýšení krevního tlaku, zvýšení tepové frekvence, zčervenání, produkce potu, napětí svalů apod. Škála intenzity těchto projevů je široká od neuvědomovaných projevů po vysoké vzrušení.

**Afekt** definuje Orel (2020, 139) jako „*náhle vzniklou, prudkou, bouřlivou a rychlou emoci, která má konkrétní zaměření a vzniká po „provokaci určitým podnětem“*“. Bližší znalost jednotlivých emocí a práce s nimi je pro učitele zásadní. V rámci např. emočního zranění v dětství může učitel poškodit svého žáka. V zájmu zachování profesionality jsou emoce učitele často nevědomě potlačovány, což může vést k různým druhům obtíží a v závěru k nepřiměřené emoční reakci (Kopřiva, 1997).

Obecně je pro pomáhající profese významná **emoční inteligence**. Podle Vybírala (2000) je emočně inteligentní reagování takové reagování, které umožňuje přiměřený průchod emocím a současně bere ohled na kontext situace. Emočně inteligentní jedinci si jsou svých emocí vědomi, nezůstávají chladní ani emočně nečitelní a nejsou svými emocemi ovládnuti.

Dalším významným aspektem, který se týká emocí učitele, je jejich **čitelnost**. Z hlediska neuropsychologického se v sociálním kontextu uplatňují **tzv. zrcadlové neurony**, které ovlivňují chování dítěte, ale i učitelů mezi sebou. Právě v dětském věku se tyto neurony nejvíce rozvíjí a jsou velice vnímavé vůči pravdivosti a autenticitě druhého. Pokud učitel říká něco jiného, než cítí, vzniká **dvojná vazba**. Pro mladší děti se stává situace nepřehledná a nesrozumitelná. U starších dětí může dojít ke vzdoru nebo k rezignaci (Orel, 2015).

Dalším důležitým aspektem pomáhající profese je **přenos a protipřenos**. Jedná se o pojmy vycházející z psychoterapie, ale může k nim docházet i ve vztahu učitele a žáka. V rámci gestalt přístupu můžeme přenos vnímat jako způsob, kterým člověk nahlíží na svou realitu prostřednictvím své minulosti (Mackewn, 2009). **Přenos** je nevědomý a můžeme ho zažívat v každodenním kontaktu. Běžné vztahy jsou směsí čistého kontaktu a přenosu. Také ve školním prostředí se můžeme s přenosem setkat např. u dítěte, které má problematický vztah s matkou, může mít současně problémy i se svými učitelkami. Stejně tak se za strany učitelů k dětem může vyskytovat **protipřenos**. Tzv. proaktivní protipřenos označuje učitelův či poradcův přenos na danou situaci. Není v pořádku se mu vyhýbat, ale pracovat s ním (Mackewn, 2009). Clarkson (1992, in Mackewn, 2009) dále uvádí druhou formu protipřenosu tzv. reaktivní protipřenos, který reaguje na klientův přenos. Posledním důležitým aspektem, který vstupuje do vztahu učitele a žáka je tzv. **projekce**. Dle Vybírala & Roubala (2010, 185) se jedná o „*typ kontaktního stylu, kdy vlastní charakteristika není*

*přijímána a je bez uvědomění promítána na okolí“* (Roubal & Vybíral, 2010, 185). Jestliže určitá část našeho self není přijímána a není v souladu se sebepojetím, je pak tato část promítána nevědomě na druhou osobu.

Všechny výše zmíněné aspekty vstupují do každodenního vztahu mezi učitelem a žákem, učiteli navzájem i mezi učitelem a vedením a výrazně ho ovlivňují.

## 1.5 Potřeba hranic učitele

Ve vztahu mezi dvěma lidmi míníme hranicí jasné vymezení, odkud kam sahá autonomie jednoho a kde začíná autonomie druhého člověka. Zpravidla se může pojetí hranic jednotlivých účastníků vztahu lišit (Kopřiva, 1997). Učitelé zpravidla pracují s vytvářením hranic mezi dětmi a hranic sebe ve vztahu k dětem. Jak již bylo ale uvedeno, učitelé vstupují do vztahu také s rodiči a vedením a jejich pohled na vlastní kompetence se může značně odlišovat. Představy rodičů se často značně odlišují od reality. Laická veřejnost má zpravidla tendenci zasahovat do vzdělávacího procesu ve škole a podsouvá učitelům svůj výchovný styl, který praktikuje na své dítě. Po učitelích je vyžadováno, aby vyhověli požadavkům rodičů a přizpůsobovali se jejich pohledu na výchovu a vzdělávání. Rodiče si však neuvědomují, že takových dětí a rodičů je v jedné třídě třicet a není v lidských silách vyhovět všem (Švamberk Šauerová, 2018). Často se pak učitel stává jakýmsi vazalem veřejnosti. Snaží se vyhovět rodičům, komunikuje s nimi v nočních hodinách nebo o svátcích, jeho vlastní prostor je výrazně narušován a hranice posouvány. Kopřiva (1997) uvádí, že hlavním problémem v pomáhajících profesích je tzv. splývání, kdy si pracovník bere záležitosti klienta příliš za vlastní. Učitelé mnohdy překračují své kompetence a vydávají větší množství energie, než je únosné. Křivohlavý (2001) doporučuje interní a externí postupy. **Interní postupy** jsou založeny právě na udržování hranic, tzn. neklást na sebe nesplnitelné nároky a nastavit si vlastní priority. Mezi **externí postupy** pak řadí sociální oporu, zlepšení klimatu organizace a úpravu pracovního prostředí.

V současné době se učitelé setkávají s mnohem širším spektrem forem komunikace, než tomu bylo dříve. Působí směrem k žákům, směrem k rodičům a směrem ke kolegům. Žáci obecně testují hranice učitele a zjišťují, co si ještě mohou dovolit. Dítě se sklony k agresivnímu chování tyto hranice často překračuje a učitel je vystavován neustálému tlaku je udržet. Učitel by měl dát pozor, aby jeho nastavení hranic nebylo ani příliš úzké, ani příliš

široké. Sellin (2019) uvádí, že by hranice měly vycházet z autenticity člověka, z jeho síly a energie, měl by s nimi být v souladu a současně plně odpovědný.

Při komunikaci směrem k rodičům by si měl učitel uvědomit, s jakým typem rodiče mluví. Kartous (2015) uvádí **typologii rodičů**, kdy každý typ rodiče s sebou nese jiné hodnoty, způsoby komunikace a očekávání. Rodič typu „*slon*“ požaduje individualizaci s přesahem do budoucnosti, zaměřen je především na výkon. Rodič typu „*vlk*“ vyžaduje individuální přístup s přesahem do začleňování do společnosti. Pro rodiče typu „*antilopa*“ je zásadní příjemné a bezpečné prostředí, kde se bude dítě cítit dobře. Všechny tyto aspekty mají vliv na sebepojetí učitele, jeho vymezení a spokojenost s vlastní prací.

V rámci vymezování vlastních hranic si člověk musí uvědomovat sám sebe, svůj střed, být plně vědomě ve svém středu a být sám sebou. Je třeba si umět odpovědět na otázky, Kdo jsem? Kam jdu? Kam sahá můj vliv? Kam až nesu svou odpovědnost? (Sellin, 2019). Všechny tyto otázky souvisí s nastavováním hranic, a zvláště u učitelů se od odpovědí na tyto otázky odvíjí spokojenost se sebou samým.

Jak již bylo výše zmíněno, i při nastavování hranic je třeba neopomíjet emoce a současně tělesné pocity. Sellin (2019) uvádí, že pokud nevnímáme tělesné pocity u sebe samých, může docházet k psychosomatickým problémům, bolestem a nespokojenosti. Tento aspekt opět velmi úzce souvisí s učitelskou profesí a vymezováním hranic mezi učitelem a žáky a učitelem a rodiči.

## **1.6 Osobnostní příprava studentů na učitelskou profesi**

V přípravě na učitelské povolání je velmi důležitá reflexe studia, praxe a osobnostního růstu. Již v šedesátých letech minulého století byli učitelé kritizováni za neschopnost zásadnějších změn a využívání pouze starých modelů práce. Pojetí učitelství je založeno především na pohledu společnosti, rodičů, ekonomické sféry a politiků. Příprava učitelů byla již ve druhé polovině minulého století vnímána jako nutný krok k profesionalizaci. Učitelství již nebylo chápáno pouze jako technologický proces postavený na předávání poznatků, ale jako složitý a proměnlivý proces osobního setkávání učitele a žáka prostřednictvím učiva. Dalším důležitým aspektem rozvoje učitelské profese se stalo rozšíření působnosti učitele jako někoho, kdo má vliv na socializační procesy a osobnostní formování žáka, s čímž souvisí aspekt nových hodnot druhým, kde mezi univerzálními hodnotami stojí hodnota porozumění sobě, abych mohl porozumět druhým (Spilková, 2002).

Během studia učitelství se především v zahraničí klade důraz na reflexi. Liston & Zeichner (1987) uvádí různé formy reflexe:

- Výzkum
- Pedagogický deník a písemné hodnocení
- Případové studie
- Aktivity v seminářích a diskuze

Pedagogické deníky pomáhají studentům si lépe uvědomit, jak se cítí, co umí, co dělali ve třídě a s jakým výsledkem. Důležité je také interaktivní způsob přípravy učitelů, vedení případových studií, diskuze nad nimi apod.

Již v osmdesátých letech se začal rozvíjet výzkum na reflexi studentů v pregraduální přípravě učitelů. Tento projekt byl zahájen ve Finsku v roce 1980. V programu jsou uplatňovány reflexe vlastní činnosti studentů s výukou individuální formou deníků a skupinovou výukou. Program je zaměřen na vlastní zkušenost studentů a proces sebeřízeného růstu a předpokládá spolupráci mezi učiteli a studenty (Nezvalová, 1998). Korthagen (1992) uvádí, že profesionální příprava budoucích učitelů je více efektivní, jestliže student je stimulován detailně reflektovat svou vlastní zkušenost. Závěry tohoto výzkumu poukazují na rozdíly studentů s reflexivním způsobem přípravy a bez reflexivního způsobu přípravy. Studenti bez reflexivního přístupu měli velké problémy v prvním roce praxe. Studenti s reflexivním způsobem práce se lépe adaptovali na školní prostředí (Grossman, 1990).

Valli (1992) uvádí příklad pregraduální přípravy učitelů na Univerzitě v Hampshire. Již od roku 1974 je zde program učitelství pětiletý, je založen reflektivně a dělí se na:

- Filozofické otázky
- Zkušenosti počáteční praxe
- Spolupracující supervizní tým.

Práce je založená na jednotlivých malých skupinkách, ve kterých studenti rozvíjí svou schopnost argumentace a reflexe. Praxe na školách je založena na supervizním týmu, který tvoří univerzitní supervizor a spolupracující učitelé. Tento supervizní tým spolu s ředitelem školy vytváří společné cíle a vhodné modely supervize. Supervize je pro studenty součástí již v počáteční fázi praxe a je zde zjevná úzká spolupráce spolupracující školy a univerzity.

V České republice se možnost supervize a osobnostního rozvoje opírá především o činnost neziskových organizací, jakou je například **Učitel naživo**. Tato organizace si klade za cíl podpořit inovace ve školství včetně podpory učitelů a možnosti jejich realizace (Učitel

naživo, nedat.) Dále má významný vliv na podporu začínajících učitelů facebooková skupina **Učitelé plus**, která sdružuje současné i budoucí učitele.

V rámci studia Pedagogických fakult např. Pedagogická fakulta UPOL nabízí různé typy praxí, převážně v podobě náslechnů nebo souvislé praxe. Metodická příručka pro studenty (SPOP, 2021) uvádí cíle praxí:

- Seznámit se s chodem školy a jejím charakterem
- Poznat specifika předmětů své aprobeace
- Seznámit se s dokumentací třídy
- Osvojit si základní dovednosti učitele
- Pochopit základy pedagogické komunikace
- Seznámit se s organizací práce školy
- Seznámit se s provozem školy
- Vytvořit si ucelenou představu o učitelské profesi

Současně mají studenti k dispozici vyplnit celkové hodnocení praxe, které se týká reflexe, co se studentům na praxi líbilo, co pro ně bylo náročné, v čem vidí své klady a co by ještě potřebovali doplnit (SPOP, 2021).

Švec (2006) vidí problém v určité nekonceptčnosti v přípravě učitelů v ČR. V rámci strukturovaného studia učitelství by mohl nastat posun ke zkvalitnění přípravy ve formě propojení pedagogicko-psychologické a předmětově-didaktické složky, kde v rámci bakalářského studijního programu by docházelo k reflexi v oblasti psychosomatické a v navazujícím pedagogickém studiu by se rozvíjela tzv. pedagogická kondice, což znamená propojování dimenze psychické a didaktické.

Další významnou skupinou učitelů jsou odborníci z jiných fakult než pedagogických. Jejich přípravou se zde však zabývat nebudeme.

## 2. Hlavní stresory v učitelské profesi

Učitelská profese je velmi náročná, učitel je neustále vystavován stresu z mnoha stran. Stres je podle Křivohlavého (1994) reakcí na náročný podnět. V rámci tématu Stres učitelů bylo v posledních dvaceti letech v České republice učiněno několik studií. Kohoutek & Řehulka (2011) tyto výzkumy shrnují a uvádí např. Studii Státního zdravotnického ústavu v kooperaci s Czech-Moravian Trade Union of Workers of Education (2002, in Kohoutek & Řehulka, 2011). Tato studie řadí stresory učitelů základních a středních škol následujícím způsobem:

- Neadekvátní finanční a sociální ohodnocení, nejistý status učitele
- Tlak na permanentní přítomnost v práci, nerespektující zdravotní a osobní potřeby
- Psychická zátěž vycházející z práce pod časovým tlakem spojena s vysokými požadavky na výdej energie a blízkou spolupráci
- Fyzické faktory (např. neustálý hluk)

Mezi psychické problémy pramenící z učitelské profese patří snížená pozornost, konflikty mezi učiteli, stres, únava atd. Až 60 % učitelů v této studii uvedlo fyzické problémy problémy jako bolesti hlavy, krátkodobé nemoci, zvyšující se únava, vegetativní projevy jako nevolnosti, slabost apod. Až 75 % učitelů pociťuje problémy s koncentrací, frustraci, nespavost, zhoršující se paměť, depresivní stavy a přetrvávající únavu (Blažková & Malá, 2007).

Další studie Martínkové & Židkové (2003) uvádí jako hlavní stresory:

- Společenský status učitele ve společnosti
- Problémy se žáky
- Problémy s disciplínou
- Zodpovědnost za zdraví a bezpečí žáků

Zatímco tato studie vnímá hlavní stresory učitelů ve spojitosti se žáky, Holeček (2001) je shrnuje z širšího kontextu a uvádí vliv více faktorů jako jsou:

- Pracovní přetížení (administrativa, časový tlak)
- Nadřízení (vedení školy, ČŠI, MŠMT)
- Problémoví žáci
- Frustrace z nedocnění učitelské profese ve společnosti
- Problémoví rodiče
- Nevyhovující pracovní podmínky v prostředí školy
- Problémoví kolegové



Podle Holečka tyto stresory zpravidla nepůsobí izolovaně, ale navzájem se kombinují. Smetáčková, Vondová & Topková (2017) na základě výše zmiňovaných studií shrnují tři hlavní oblasti stresorů, kterými jsou:

- Vztahy se žáky, rodiči a kolegy
- Konkrétní podmínky ve škole
- Postavení učitelské profese ve společnosti

Zvláštním druhem stresoru dnešní doby je komunikace s nekritickými rodiči. Již Holeček (2015) uvádí náročnost komunikace s rodiči, kteří vyhrožují učitelům policií, soudy či inspekcí. Z výzkumu Martanové & Konůpkové (2019) vyplývá zářející fakt, že učitelé nejsou připravováni během svého studia na tento typ komunikace. Autorita učitele prošla v minulém století mnoha proměnami od nekriticky vnímaného odborníka, který disponuje možnostmi fyzických trestů, po dnešního učitele, jehož práce je často zpochybňována a musí se neustále obhajovat před rodiči, vedením a nadřízenými institucemi (Martanová & Konůpková, 2019).

## 2.1 Syndrom vyhoření

Syndrom vyhoření, tzv. burnout je definován jako dlouhodobá frustrace a nespokojenost v pracovní rovině (Švamberk Šauerová, 2018). Kebza & Šolcová (2003) uvádí, že se jedná o „stav emocionálního vyčerpání, který se projevuje vyčerpáním, zklamáním a pasivitou“. Podle Kebzy & Šolcové (2003, 7) se řada autorů shoduje v následujících bodech, které tento syndrom provází:

- *Jde především o psychický stav, prožitek vyčerpání.*
- *Vyskytuje se zvl. u profesí, obsahujících jako podstatnou složku pracovní náplně „práci s lidmi“.*
- *Tvoří jej řada symptomů především v oblasti psychické, částečně však též v oblasti fyzické a sociální*
- *Klíčovou složkou syndromu je zřejmě emoční a kognitivní vyčerpání a „opotřebení“ a často i celková únava*
- *Všechny hlavní složky tohoto syndromu resultují z chronického stresu.*

Právě chronický stres je hlavní příčinou syndromu vyhoření. Podle Stocka (2013) dochází k dlouhodobé dysbalanci mezi aktivitou a odpočinkem. Chronický stres zasahuje do všech oblastí konání a znemožňuje kvalitní odpočinek. Stock (2013) uvádí typy stresorů, které mohou vést k vyčerpání, potažmo vyhoření. Jedná se především o:

- Fyzické stresory (hluk, neustálé podněty, nenaplněné základní biologické potřeby)

- Psychické stresory (časová tíseň, nadměrná vyčerpání, neustále se proměňující prostředí)
- Sociální stresory (konflikty s kolegy)

Jak již bylo výše uvedeno, všechny tyto stresory se týkají také učitelské profese. Mnoho autorů syndrom vyhoření vnímá jako multidimenzionální záležitost. Např. Shirom a Melamed (2006) uvádí tři jeho dimenze:

- Fyzické
- Emocionální
- Kognitivní vyčerpání

Stock (2013) pak tyto dimenze definuje jako

- *Vyčerpání*
- *Odcizení*
- *Pokles výkonnosti*

Vyčerpání se pak projevuje na psychické, fyzické a sociální rovině. Psychická rovina zahrnuje především sklíčenost, strach, ztráta sebekontroly, apatie, depresivní ladění, zvýšená míra úzkosti, snížená motivace. Na fyzické rovině se pak projevuje především nedostatkem energie, chronickou únavou, bolestmi hlavy, zad, poruchami spánku, snížením úrovně paměti a pozornosti ad. Díky odcizení člověk postižený tímto syndromem ztrácí zájem o své okolí, ztrácí se pracovní nadšení a nahrazuje ho cynismus (Švamberg Šauerová, 2018). Syndrom vyhoření tedy prostupuje celou osobností a u učitelů dochází především k lhostejnosti, negativismu a demotivaci, což se výrazně podepisuje na celém výchovně vzdělávacím procesu. Učitel nemá dostatek energie na vedení hodin zajímavým způsobem ani na řešení potřeb svých žáků a může se tak uchýlovat ke starým, zasetým, ač nefunkčním vzorcům, aby se ve stavu naprostého vyčerpání dokázal postavit před třídu.

## 2.2 Copingové strategie

Folkman a Lazarus (1990) definují **copingové strategie** jako „*stále se měnící kognitivní a behaviorální snahy zvládnout specifické externí nebo interní požadavky, které zatěžují nebo přímo převyšují zdroje jedince*“. Frydenberg (2017) uvádí dvě komplementární teorie, jak lidé zvládají stres a trauma. První teorie vychází právě z Lazaruse a Folkmana a je založena na transakci mezi jedincem a jeho prostředím. Druhá teorie Stevana Hobfolla vychází ze zachování zdrojů, tzv. Conservation of resources (COR). Tyto typologie copingových strategií podle Smetáčkové et al. (2019, 388) poukazují na dva možné způsoby, kterými lidé reagují na stres.

*První je zaměřený na změnu situace. Jedná se o strategie orientované na vyřešení problému, který vyvolává stres, a proto jsou aktivní a úspěšně snižují dlouhodobý stres. Druhý je pak zaměřený na eliminaci nepříjemných emocí, které jedinec prožívá v zátěžové situaci. Jedná se o pasivní a v dlouhodobém horizontu neúspěšný přístup, protože neovlivňuje zdroj stresu, ale přináší jen krátkodobou úlevu.*

Dle Šolcové & Tománka (1994) je coping tvořen sadou psychických operací, které jsou zčásti vědomé a zčásti nevědomé, a zahrnují emoční, kognitivní, behaviorální a fyziologické procesy, které se aktivují při působení konkrétního stresového podnětu a mohou se kombinovat v závislosti na individualitě jedince.

Izraelský psycholog Mooli Lahad a jeho kolegové Shacham, & Ayaron (2013) přináší copingový model BASIC Ph, se kterým se pracuje především v krizové intervenci nebo práci s traumatem. Model představuje využívání jednotlivých oblastí k zvládnutí zátěžových situací. Každý člověk se podle Mooli Lahada rodí se schopností využívat všechny oblasti, ale během života na základě zkušeností, naučených modelů a temperamentu využívá některé oblasti více a některé méně. Zkratka BASIC Ph je odvozena z počátečních písmen jednotlivých oblastí:

- B – Belief-spiritualita
- A – Affect-emoce
- S – Social-sociální vztahy
- I – Imagination-představivost, nadpřirozené bytosti
- C – Cognition-racionalizace, myšlení
- Ph – Physition-pohyb, tělesné cvičení

Uvědomění si vlastních zdrojů a jednotlivých strategií podle tohoto modelu by mohlo vést k vyšší míře sebereflexe a předcházet tak vyhoření učitelů. [Souvislost mezi syndromem vyhoření a copingovými strategiemi u učitelů potvrzuje výzkumná studie Smetáčková, I. et al. \(2019\). Učitelé využívající negativní strategie vykazovali větší míru stresu a častěji se u nich projevoval syndrom vyhoření. Z této studie vyplývá, že by učitelé měli v praxi procházet tréninkem, který eliminuje užívání negativního copingu.](#)

### 3. Supervize

Supervize ve školství vychází z obecných zásad supervize, jejích cílů, funkce a principů. Využívá její obecné zákonitosti a přizpůsobuje ji specifikům školního prostředí. Následující text se zabývá supervizí v obecném měřítku a současně přibližuje čtenáři využití těchto aspektů ve školním prostředí.

#### 3.1 Definice supervize

Havrdová et al. (2008, 19) definují supervizní dialog jako:

*dialog, jehož předmětem je pracovní situace, kontext a postupy či vztahy pracovníka k profesi, ke klientům či spolupracovníkům, přičemž jeho smyslem je překročit bloky, jež brzdí tvořivost, spolupráci a kvalitní výkon.*

Jahanian & Ebrahimi (2013) vnímají supervizi jako kooperaci a interakci mezi učiteli bez hodnocení a autoritativního přístupu. Oba autoři pak dále stanovují principy učitelské supervize, které jsou charakteristické právě pro školní prostředí:

- Princip optimismu
- Princip plánování
- Princip organizace
- Princip zodpovědnosti a moci
- Princip skupinové dynamiky
- Princip profesionálního růstu a rozvoje
- Princip systematického myšlení
- Princip zhodnocení potřeb
- Princip porozumění
- Princip kvalit individua a skupiny
- Princip řízení
- Princip procesu
- Princip profesionality
- Princip změny
- Princip spolupráce

Principy se opírají především o schopnost reflexe a jejího konstruktivního využití v praxi. Zahrnují práci se skupinovou dynamikou a její využití pro rozvoj příznivého školního klimatu a osobní spokojenosti učitelů (Joharin & Ebrahimi, 2013).

Důležitou součástí supervize je tedy vztah mezi pracovníky navzájem a mezi pracovníkem a klienty. Můžeme tedy vidět supervizi jako prostředek k odbourání bloků ve vztazích pracovníka k druhým i k sobě. Hess (1980) mluví o supervizi jako o vztahu supervizora a supervidovaného, kdy se supervizor setkává se supervidujícím za účelem zlepšit schopnost supervidovaného pomáhat lidem. Důležitá je v supervizi schopnost reflexe (Havrdová et al., 2008, 20) uvádí čtyři podmínky reflexe:

- *Schopnost zastavení se u významného momentu zkušenosti,*
- *Zaměření pozornosti*
- *Vystoupení z obvyklého nazírání na problém*
- *Otevření se něčemu novému, neočekávanému.*

### **3.2 Vývoj supervize**

Samotná supervize se začala vyvíjet před více než sto lety společně s rozvojem sociální práce. Od počátku rozvoje sociální práce byl velmi důležitý dialog. Dialog mezi sociálním pracovníkem a klientem, ale také mezi pracovníkem a vedením. Pastor Samuel Barnett již v 70. letech 19. století vedl rozhovory mezi čtyřma očima s oxfordskými studenty, kteří pracovali s chudinou v londýnských slumech. Alfred Kadushin se zmiňuje o citlivém vedení dobrovolníků Charity Organisation Society v Bostonu (Havrdová et al., 2008). Šlo především o individuální vedení mladých pracovníků, podpořit je ve schopnosti dát klientům, co potřebují. V prvopočátcích šlo tedy především o individuální vedení prostřednictvím dialogu založeného na rozvoji vztahu Já – Ty. Podpora založená na vztahu zkušenějšího a méně zkušeného se rozvíjela již v pradávných dobách např. u starých řeckých filozofů.

Supervize se takto ve dvacátém století vyvíjela právě v pomáhajících profesích. Ke konci dvacátého století začalo docházet k jejímu využívání ve firmách ke zlepšení výkonu zaměstnanců a dosažení vyšších výnosů. V devadesátých letech minulého století ji začaly hojně využívat firmy a její terapeutická a individuální rovina se přesunula do roviny rozvoje kompetencí a práce s týmem. (Baštecká, Čermáková & Kinkor, 2016). Do České republiky se tedy začala dostávat především jako podpora rozvoje týmů v korporátních společnostech a její původní zaměření se objevovalo v psychoterapii a v nově vznikajících psychoterapeutických výcvicích.

### 3.3 Funkce supervize

Hawkins & Shohet (2004) nabízí dělení Kadushina, který uvádí tři základní funkce supervize:

- *Supervize vzdělávací*
- *Supervize podpůrná*
- *Supervize řídicí*

Tyto kategorie se mohou vzájemně prolínat a jsou založeny na rozvoji dovedností, porozumění, schopností, možností vidět profesní problémy z nadhledu a nebýt na ně sám. Dle Kadushina je supervize zaměřena více vztahově a supervizor může učitelům přinášet více podpory.

Podle Gebharda (1984) je učitelská supervize založena především na hodnocení a spočívá ve:

- Vedení učitelů v jejich učitelské profesi
- Hledat nejlepší cesty, jak učit
- Vytvářet učitelské strategie
- Radit učitelům, jak učit
- Hodnotit učitelův způsob učení

V Gebhardově členění funkcí supervize však chybí prvek podpory a sebereflexe a je zaměřeno především na zlepšování profese jako takové.

Hawkins & Shohet (2004, 61) uvádí zaměření supervize v závislosti na funkci supervize dle Kadushina.

<i>Hlavní kategorie zaměření</i>	<i>Kadushinova kategorie</i>
<i>Poskytovat pravidelně prostor, v němž mohou supervidovaní uvažovat o obsahu a procesu své práce</i>	<i>vzdělávací</i>
<i>Rozvíjet porozumění a dovednosti v práci</i>	<i>vzdělávací</i>
<i>Získávat informace a jinou perspektivu týkající se vlastní práce</i>	<i>vzdělávací/podpůrná</i>
<i>Získávat zpětnou vazbu o obsahu i procesu</i>	<i>vzdělávací/podpůrná</i>
<i>Být uznáván a mít oporu jako člověk i jako pracovník</i>	<i>podpůrná</i>
<i>Zajistit, aby jako člověk i jako pracovník nebyl jedinec nucen</i>	<i>podpůrná</i>

*zbytečně nést obtíže, problémy a projekce sám*

*Mít prostor pro zkoumání a vyjádření osobních trápení* *řídící/podpůrná*

*vracejících se podnětů, přenosů či protipřenosů, které může přinášet práce*

*Lépe plánovat a lépe využívat osobní i odborné zdroje* *řídící/podpůrná*

*Být sám aktivní nikoli jen reagovat* *řídící/podpůrná*

*Zajistit kvalitu práce* *řídící*

### **3.4 Typy supervize**

Jak již bylo výše uvedeno, supervize je specifickým dialogem, který pomáhá supervidovanému řešit situace, které vznikají v pracovním kontextu, ať směrem ke klientům nebo směrem ke spolupracovníkům (Havrdová et al., 2008). Dle Baštecké, Čermákové & Kinkora (2016) můžeme supervizi dělit dle zaměření dělit na:

- Týmovou
- Kazuistickou
- Manažerskou

Týmová supervize není totéž, co supervize skupinová. V týmu existují úzké pracovní vazby. Je třeba se při ní řídit ještě prostředím a klientelou, ve které se supervidovaná skupina pohybuje. Tento typ supervize je charakteristický také tím, že zahrnuje vývoj týmu jako takového (Hawkins & Shohet, 2004). Baštecká, Čermáková & Kinkor (2016) vymezují jednotlivé formy týmové supervize. Tým definují jako jednu z podob sociální skupiny, kde člověk žije, učí se a pro níž je charakteristické prostředí výkonu. Týmová supervize pak prostupuje všemi oblastmi konání týmu v profesním prostředí. Jedná se tedy o:

- Týmovou supervizi případovou
- Týmovou supervizi vztahově komunikační
- Týmovou supervizi řízení

Specifickou metodou supervize je tzv. Balintovská skupina, která vychází z lékařského prostředí ze vztahu lékaře a pacienta. Postupně se však rozšířila do dalších odvětví pomáhajících profesí (Kopřiva, 1997). Tato skupina je charakterizována jasnou, předem danou strukturou, která je vhodná především pro kazuistickou práci. Havrdová et al. (2008, 143) vymezuje pět fází, kterými se průběh balintovské skupiny řídí. Jedná se o:

1. *První fáze – expozice případu – referující, který přináší případ ostatním, nastíjí kolegům situaci, co se odehrálo, jak postupoval, s čím není spokojený.*
2. *Druhá fáze – dotazování se, otázky – účastníci se ptají na okolnosti, které potřebují znát. Zaměřují se především na vztah pracovník – klient.*
3. *Třetí fáze – fantazie – účastníci volně asociují své fantazie za jednotlivé protagonisty i za případ samotný.*
4. *Čtvrtá fáze – praktické náměty – účastníci předkládají náměty, jak by v daném případě postupovali. Hlavní protagonista stále jen naslouchá.*
5. *Pátá fáze – poslední – slovo se vrací k referujícímu, který reflektuje, co právě vyslechl, co ho oslovilo, jakými prošel „aha“ zážitky apod. Vnímá nové perspektivy a konstatuje, zda byla naplněna jeho očekávání.*

Balintovská skupina je jasně časově ohraničena. Může být vedena externistou v rámci supervize nebo interním zaměstnancem školy (učitel, školní psycholog). Je vhodná pro menší skupinu 7-9 lidí a je zaměřena na řešení konkrétního případu s jednotlivcem. Je velmi univerzální a díky jasným návrhům řešení bývá velmi vítána.

### **3.5 Další formy sdílení**

Sdílení profesních zkušeností a vztahů na pracovišti může být naplňováno dalšími možnými formami.

#### **3.5.1 Intervize**

Intervize je opět forma sdílení, která se odehrává bez externího supervizora. Jedná se o tým, který se schází jednou za dva až tři měsíce a řeší stejně jako u supervize potřeby daného týmu, např. jednotlivé kazuistiky, komunikaci apod. Intervizi může vést kdokoli, kdo má zkušenost s vedením skupin.

Pro dosažení bezpečného prostředí a kvality intervize uvádí organizace Nevypusť duši (2019) zásady intervize:

- Každý by měl dostat prostor pro vyjádření
- Účast by měla být dobrovolná
- Dodržování organizačních pravidel
- Jasná očekávání
- Prostor pro zpětnou vazbu
- Plánovat jednou za čtvrt roku zpětnovazební setkání



### 3.5.2 Mentoring

Mentoring je specifickým druhem supervize. Podle Havrdové et al. (2008) se jedná o vedení zkušenějším pracovníkem. Začal se rozvíjet ve 20. letech 20. století s rozvojem sociální práce. Začínající terénní pracovník se učil od zkušeného kolegy. V současné době může mentor ukazovat způsob práce, pozorovat svého chráněnce při praxi. Je možné také využít konzultace nad videozáznamem nebo nad poznámkami, které začínající učitel reflektuje společně se svým konzultantem. Mentoring je založen na vztahu, který prochází určitými fázemi. Jonson (2008) rozlišuje následující fáze:

- Inicie (počáteční budování důvěry)
- Kultivace (osvojování si nových dovedností a dosahování žádoucí úrovně profesní kompetence)
- Separace (mentor se při splnění své funkce postupně vzdaluje svému svěřenci)
- Nové vymezení vztahů (mentor a jeho svěřenec se stávají přáteli a kolegy a sdílejí společně zájem o co nejkvalitnější výkon profese)

## 4. Supervize ve školství

### 4.1 Supervize v ČR v sociálních službách a ve školství po roce 2000

Po roce 2000 se supervize začala znovu vracet do pomáhajících profesí. Spolu s reformou sociálních služeb vznikly roku 2002 Standardy kvality sociálních služeb, právně závazné od 1.1.2007 jako příloha vyhlášky č. 505/2006 Sb. (MPSV, 2006). V odstavci č. 10 o profesním rozvoji zaměstnanců je uvedeno: „*Poskytovatel zajišťuje pro zaměstnance, kteří vykonávají přímou práci s osobami, kterým je poskytována sociální služba, podporu nezávislého kvalifikovaného odborníka*“ (MPSV, 2006). Supervize je tedy v sociálních službách ze zákona povinná a všichni poskytovatelé sociálních služeb musí dbát na rozvoj a podporu svých pracovníků vzhledem k jejich náročné práci. V rámci těchto standardů pracovníci v sociálních službách pravidelně podstupují supervizi s externím supervizorem a v případě potřeby se setkává tým v rámci intervize.

MŠMT ČR vydalo v roce 2010 Metodický pokyn k poskytování supervize ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a ve školských zařízeních preventivně výchovné péče. Jedná se zde však pouze o pedagogické pracovníky v institucionální péči, kteří pracují s ohroženou mládeží. Stejně jako v sociálních službách vznikly standardy kvality institucionální péče, které jsou jistě velmi důležité a po vzoru sociálních služeb se snaží stanovit určitý standard institucionální péče, ale zatímco v sociálních službách pod tyto standardy spadají všechny služby, do standardů MŠMT spadá pouze institucionální péče. MŠMT (2010) uvádí, že „*supervizi ve školských zařízeních se rozumí odborná podpora, pomoc a zpětná vazba, které vedou ke zvyšování vlastních profesních kompetencí jednotlivých pracovníků a pracovních týmů.*“ Je s podivem, že takto myšlená supervize se nestala předmětem všech školních zařízení.

### 4.2 Cíle supervize ve škole

Supervize obvykle zahrnuje tři role: supervizora, supervidovaného (učitele) a klienta (žáka). Supervizor je definován jako osoba, která je formální autoritou a má hlavní zodpovědnost za komunikaci v procesu supervize. Pomáhá redefinovat cíle vedoucí ke zlepšení výkonu žáků – klientů. Role učitele spočívá především v podpoře studentů se učit a role studenta pomáhá učiteli a supervizorovi udržovat vzdělávání. Supervize tedy není psychoterapií ani vztah mezi učitelem a supervizorem není terapeutickým vztahem (Sergiovanni, 1982).

Supervize podle něj hledá lepší propojení potřeb učitelů a práce ve škole a předpoklady skryté v lidských zdrojích můžeme rozdělit následovně:

- Učitelé chtějí efektivně a kreativně přispívat ke smysluplnému výsledku
- Většina učitelů je schopna větší iniciativy, zodpovědnosti a kreativity než zaměstnání a okolí dovoluje
- Supervizoři by měli pomoci učitelům rozvinout širší jejich talentu vedoucí k lepšímu naplnění školních cílů
- Supervizoři povzbuzují učitele při běžných i zásadních rozhodnutích.
- Kvalita rozhodnutí se bude zlepšovat tím, jak supervizoři a učitelé budou plně využívat vhléd, zkušenosti a kreativní schopnosti v jejich škole.
- Učitelé budou pracovat na zodpovědné sebeurčení a sebekontrolu v naplňování cenných cílů, které naplňují a pomáhají je vytvořit

Podle Sergiovanniho jde tedy hlavně o co nejefektivnější naplňování vzdělávacích cílů a vnímání učitele jako prostředek k jejich naplnění.

Stejně jako supervize v různých odvětvích může supervize učitelů nabývat různých podob. Havrdová et al. (2008) uvádí následující členění:

- Podle faktoru supervizora, který supervizi provádí, se jedná o supervizi externí nebo interní.
- Podle faktoru rolí, kompetencí a vztahů se jedná o supervizi individuální, skupinovou a týmovou
- Podle faktoru zaměření se jedná o supervizi případovou, poradenskou nebo programovou.
- Podle přístupu se jedná o supervizi administrativní, výukovou a podpůrnou.
- Podle časového faktoru se jedná o supervizi pravidelnou, příležitostní, krizovou.

Na supervizi ve školách se dá tedy nahlížet z mnoha možných aspektů jak organizačních, formálních i vztahových.

### 4.3 Využití supervize ve škole

Kapitola vymezuje typy supervize obecně a další možnosti sdílení a snaží se přiblížit její využití ve školním prostředí. Ve školách v ČR je supervize stále málo probádanou oblastí a učitelé s ní mají mnohdy pouze malou nebo žádnou zkušenost. Může se jednat i o zkušenost nepříjemnou. U některých učitelů vyvolává neadekvátní pocity odsouzení a nutnost být konformní s ostatními. Supervizoři stejně jako učitelé zde mohou pociťovat konflikty a tenzi. Podle Smetáčkové et al. (2021) má **supervize** ve školách podobu skupinového či individuálního setkávání učitelů se supervizorem jedenkrát za 2–3 měsíce.

Učitelé nejčastěji probírají komunikaci s rodiči, komunikaci s jinými organizacemi (OSPOD apod.), vztahy s žáky, vztahy v kolektivu apod. Týmová supervize je zaměřena především na vztahy uvnitř pedagogického sboru, kazuistická se zaměřuje např. na práci s problémovými žáky a manažerská zahrnuje práci s vedením a jeho pohled na daný problém (Smetáčková et al., 2021).

Braun (2014) vymezuje **případovou supervizi** ve škole jako zaměření na konkrétní případ žáka, rodiče a sebereflexi práce učitele. **Týmová supervize** podporuje uvědomění si role učitele v pedagogickém sboru a nabízí sebereflexi ve vztahu já a tým. **Manažerská supervize** pak sleduje pedagogický sbor jako tým, jeho silné a slabé stránky.

Výhody **supervize** ve školách jsou podle Smetáčkové et al. (2021) především externí perspektiva supervizora, prevence vyhoření, pravidelná sebereflexe a kolegiální sdílení. Velkým problémem je však ve škole velikost skupin, která může narušovat bezpečný prostor, a často povinnost supervize nařízená shora, která dostatečně nemotivuje učitele ke sdílení a sebereflexi. Braun (2014) specifikuje témata, která se nejčastěji řeší ve školách. Jedná se o práci s problémovým žákem, problémovým rodičem a o vnímání a práci se vztahy mezi učiteli v pedagogickém sboru.

V rámci využití případové supervize učitelé využívají **Balintovská skupina a Wanda**. Jak bylo výše uvedeno, Balintovská skupina je strukturovaný typ supervize. Ve školách se jedná o velmi oblíbený typ supervize, který je díky své předvídatelnosti vytváří bezpečné prostředí (Smetáčková et al., 2021). **Wanda** je dle Smetáčkové et al. (2021) stejně strukturovaná jako Balintovská skupina a je zaměřena přímo na oblast školství. Jedná se o setkávání stejné skupiny jednou za 4-6 týdnů. Cílem je reflektovat vlastní profesní jednání a pochopit jeho příčiny. Wanda je zaměřena především na problematické situace s žáky, s rodiči, na rozvoj vlastní profesionality. Odehrává se ve skupinách 8-12 lidí, kteří se pravidelně scházejí. Její struktura zahrnuje:

- Ohlédnutí – reflexe minulého případu, informace o vývoji případu, který se řešil na minulém setkání.
- Výběr situace/případu – v malých skupinkách kolegové sdílí každý svůj problém, následně ho přednesou celé skupině. Facilitátor vše zaznamenává, shrnuje, moderuje a v závěru této fáze je vybrán případ, který bude řešen.
- Otázky – účastníci skupiny se dotazují, aby získali co nejvíce informací a vzhled do dané situace.
- Různé pohledy – často se využívá hraní rolí, hlavní protagonista má možnost nahlédnout na svůj problém z jiné perspektivy.

- Náměty, návrhy – skupina přispívá svými náměty a návrhy. Jedná se o brainstorming, který otevírá nové cesty k řešení případu.

Dále učitelé využívají školního psychologa, který je součástí týmu a současně má jinou než učitelskou funkci, k **intervizi**. Intervize podle Smetáčkové et al. (2021) může být přínosem především ve zvládnutí komunikace s žákem či rodiči, v koordinaci péče o konkrétní dítě (např. se SPU), ale také v podpoře a reflexe od kolegů. Braun (2014) hovoří o **pravidelném setkávání učitelů**, které je postaveno na vlastních zdrojích. Upozorňuje však na problém míry diskretnosti uvnitř prostředí. Učitelé se tak nemusí cítit bezpečně a efektivita sdílení se může míjet účinkem. Smetáčková et al. (2021) uvádí, že intervize stejně jako supervize je závislá na schopnosti otevřeného sdílení a sebereflexe. Někteří učitelé mohou mít v takové situaci pocit ohrožení.

Učitelé dále využívají zkušeností kolegů v rámci tzv. **kolegiální podpory**. Kozlík (1999) uvádí, že se jedná o zdroj inspirace a poučení a může vést k sebepoznání a seberozvoji. Již v roce 2000 byla kolegiální podpora učitelů předmětem dotazníkového šetření Václavíkové (2000) v rámci výzkumu „*K pedagogické autonomii učitele*“. Z šetření vyplývá, že učitelé vnímají jako kolegiální podporu spíše spolupráci na společných projektech nebo neformální povídání a sdílení zkušeností.

V roce 2017 vznikla tzv. Učitelská platforma, která sdružuje 1200 učitelů z celé republiky a jejím hlavním cílem je pozvednout společenské postavení učitelů a směřovat k modernizaci školství. Na sociálních sítích ve skupině Učitelé + sdružuje přes 17 000 učitelů MŠ, ZŠ, SŠ a ZUŠ, kteří mohou sdílet své problémy, vzájemně se podporovat a inspirovat (Učitelská platforma, nedat.). I zde je však často zjevná absence sebezkušenosti a zvýšená míra hodnocení všeho a všech.

Na pěti krajských pracovištích Národního institutu pro další vzdělávání se v současné době rozvinula tzv. Centra kolegiální podpory, jejímž hlavním cílem je síťování učitelů, jejich spolupráce a sdílení zkušeností. Do těchto Center kolegiální podpory se mohou školy přihlašovat a využívat různé projekty, metodické vedení i nové výukové programy. Např. v rámci vzdělávacího programu Dobrý start jsou pro učitele MŠ, kteří se zapojili do tohoto projektu a pracují podle této metodiky sociálně-emočního rozvoje dítěte předškolního věku, je také pro tyto učitele možnost supervize a kolegiální podpory zkušenějších pedagogů (Schola empirica, 2021).

Další formou sdílení, kterou učitelé využívají, je tzv. **mentoring**. Ve školním kontextu je definován jako profesionální praxe poskytující podporu, asistenci a vedení (nejen) začínajícím učitelům za účelem zvýšení jejich profesionálního vzestupu a úspěšnosti v práci (Jonson, 2008).

Ve škole se tedy jedná o zkušeného kolegu, který může pracovat individuálně nebo skupinově. Jeho hlavním cílem je začínajícího učitele podporovat, provázet a učit. Funkcí mentoringu je především rozvoj pedagogických dovedností, rozvoj interpersonálních vztahů, rozvíjení organizačních dovedností, výcvik dovedností ve zvládnání zátěže a metodické vedení v daném předmětu (Smetáčková et al., 2021). Mentor nemusí být využíván pouze jako podpora začínajících učitelů, ale také učitelů s delší praxí, jejichž cílem je se neustále učit a rozvíjet v otázkách emočních, výchovných a vzdělávacích (Jonson, 2008).

Mentoring vede k eliminaci pocitů opuštěnosti, ovlivňuje vztahy ve škole, pomáhá starším učitelům znovu a znovu se zapojovat do kolektivu a stabilizuje tým učitelů (Lazarová, 2010).

## **5. Poskytovatelé supervize ve školství**

### **5.1. Kvalifikace supervizora**

Supervizor je odborník v určité oblasti pomáhající profese (psycholog, speciální pedagog, lékař), který absolvoval supervizní výcvik a zpravidla je i absolventem výcviku psychoterapeutického. Supervizní výcvik je pořádán různými organizacemi jako například Český institut pro supervizi, Asociace supervizorů pomáhajících profesí, Remedium, Dalet, ad. (Venglářová, 2013). Uchazeč o výcvik v supervizi musí splňovat základní kritéria pro přijetí, kterými jsou (ČIS, nedat.):

- Absolvent vysokoškolského vzdělání humanitního směru nebo medicína s možností žádat a vyjednávat výjimku
- 13 let praxe v oblasti pomáhajících profesí
- ukončený výcvik v psychoterapii akreditovaný Českou psychoterapeutickou společností
- 120 hodin supervize vlastní práce, z toho minimálně 20 hodin individuální supervize
- Zkušenost s vedením uceleného vzdělávacího programu v oblasti pomáhajících profesí minimálně 200 hodin nebo zkušenost s vedením pracoviště, týmu minimálně 3 roky
- Úspěšně absolvuje přijímací pohovor

Další možností je vysokoškolské magisterské studium zaměřené přímo na supervizi na Fakultě humanitních studií na UK v Praze. Absolventi tohoto studia se stávají manažery ve zdravotnictví a sociálních službách nebo supervizory v pomáhajících profesích (Venglářová, 2013).

Supervizní výcvik, který zohledňuje specifika školního prostředí a připravuje supervizory přímo pro učitele, nabízí nově organizace Semiramis. Díky specializovaným supervizorům účastníci zvyšují svou profesionalitu a zaměřují se na využívání efektivních nástrojů, získávání nových pohledů na svou práci a vytváření osobnostního profilu pedagoga. Spoluvytváří tak otevřené a smysluplné školní prostředí a staví se proti běžné školské kultuře závislosti a osamělosti (Semiramis, 2020).

## **5.2. Zadavatelé supervize**

Vzhledem k tomu, že v současné době neexistují ucelené a systémově ukotvené zdroje, tato kapitola vychází z rozhovorů autorky a supervizorů v rámci kvalitativní části práce. Vedení škol je v ohledu zadávání supervize pro své učitele autonomní, často vychází její realizace z nastavení ředitele školy nebo z potřeby vyčerpat evropské prostředky. Zadavatelem supervize tedy bývá vedení školy. Ředitel se obrací přímo na supervizora, organizaci, která supervizi poskytuje nebo např. Národní pedagogický institut.

Supervize se může realizovat pravidelně ve škole nebo se může jednat o otevřené supervizní skupiny, které zpravidla nabízí Pedagogicko – psychologické poradny a jsou přístupné učitelům, kteří mají o supervizi zájem, nebo např. pedagogickým pracovníkům ze Školního poradenského pracoviště (výchovní poradce, metodik prevence, školní speciální pedagog).

Individuální supervizi může učitel absolvovat na základě vlastního uvážení nebo na základě nabídky svého ředitele. Taková supervize se většinou nekoná přímo ve škole, ale v organizaci, která supervizi poskytuje.

Národní pedagogický institut zpravidla zprostředkovává tzv. expertní služby učitelům, které mají za cíl zvýšit efektivitu práce učitelů. Náplní takové práce je však supervize, která však stále není mnoha pedagogickým institucím známa.



# VÝZKUMNÁ ČÁST

## **6. Představení výzkumu**

Problematika potřeb učitelů v České republice není ještě příliš prozkoumána. Zabývá se jí především tým PhDr. Ireny Smetáčkové Ph.D. z katedry psychologie Pedagogické fakulty UK především ve spojitosti se syndromem vyhoření. Zdrojů, které se zabývají přímo potřebami učitelů v České republice je minimum. Empirická část této práce by měla především poukázat na důležitost supervize učitelů jako pomáhajících pracovníků a na jejich potřeby obecně ze subjektivního pohledu supervizorů.

### **6.1 Záměr výzkumu**

Cílem výzkumu bylo zmapovat, popsat a interpretovat potřeby učitelů obecně a jejich zkušenosti se supervizí ze subjektivního pohledu supervizorů. Kohoutek & Řehulka (2011) uvádí, že v mnohých výzkumných projektech byla prokázána vysoká psychická zátěž u učitelů. I přes tuto skutečnost neexistují v České republice ucelená data, která by mapovala, jak s touto skutečností učitelé nakládají a nakolik využívají supervizi.

Na základě rešerše odborné literatury byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

- Jaký typ supervize supervizoři na školách poskytují?
- Jak učitelé vnímají supervizi z pohledu supervizorů?
- Jaká jsou specifika supervize učitelů?
- Jaké jsou zkušenosti supervizorů se supervizí učitelů?
- Co by učitelé obecně potřebovali ze subjektivního pohledu supervizorů?
- Jak probíhala supervize ve školách v době první a druhé vlny koronavirové krize?

### **6.2 Metodologický rámec výzkumu**

Tato kapitola představuje obecné představení typu výzkumu, metod výzkumu a etické hledisko. Tyto aspekty jsou všechny konkrétně rozpracovány v další kapitole Práce s daty a výsledky výzkumu.

#### **5.2.1. Typ výzkumu**

V rámci kvalitativního designu byla zvolena zakotvená teorie, díky které je problematika potřeb učitelů dále rozpracována a nabízí hlubší porozumění specifickým učitele z pohledu supervizorů supervidujících učitele ve školním prostředí.

Zakotvená teorie byla definována ve druhé polovině dvacátého století. Vychází z pozitivizmu, pragmatismu a symbolického interakcionismu a je založena především na pregnantním pojmenování jevu, jeho porozumění v souvislostech a dalším ovlivňování a předvídání. Nejedná se pouze o analýzu dat, ale také o komplexní proces, který je zakončen tvorbou vlastní teorie (Řiháček & kol., 2013). Zakotvená teorie tedy hledá nové souvislosti a vztahy. Podle Strausse a Corbinové (1999) objevuje významné kategorie a vztahy mezi nimi a kombinuje tyto kategorie novým neotřelým způsobem. Tím se vytváří nová teorie, která nachází nový smysl.

### **5.2.2. Metody analýzy dat**

V rámci našeho výzkumu byla učiněna doslovná transkripce všech interview. Na základě těchto prepisů bylo využito principu kódování a jednotlivé části byly důkladně analyzovány, explorovány a kategorizovány. Během procesu docházelo k průběžnému zužování výzkumných otázek.

Ve výzkumu byly použity všechny tři typy kódování:

- **Otevřené kódování**

Ve fázi otevřeného kódování byly rozpracovány rozhovory na jednotlivé pojmy, které vytvořily 164 kódů. Tyto kódy byly podrobeny několikeré komparaci a modifikaci, z čehož vykryštovalo pět kategorií. Každá kategorie je charakterizována svými vlastnostmi a dimenzemi, které jsou dále uvedeny v tabulce.

- **Axiální kódování**

Během axiálního kódování dochází k opětovnému uspořádání dat a umožňuje spojování mezi kategoriemi. Kategorie jsou dále zpracovávány v subkategorie. Hlavní roli hrají příčinné podmínky, jev, kontext, intervenující podmínky, strategie jednání a interakce a následky. Všechny tyto aspekty vytváří paradigmatický model, který umožňuje systematicky přemýšlet nad jevem a jeho vztahováním (Strauss & Corbinová, 1999).

- **Selektivní kódování**

Podle Strauss & Corbinové (1999) dochází v rámci selektivního kódování ke krystalizaci ústřední kategorie, která vstupuje do vztahu s ostatními kategoriemi. Výzkumník se opírá o teoretické poznámky, kódů je již méně a obsahují doplňující informace o kategoriích.

### 5.2.3. Etické aspekty

Vzhledem k tomu, že autorka působí jako učitelka a úzce spolupracuje se školními a poradenskými psychology, mohlo by dojít ke **střetu zájmů**. Při výběru respondentů bylo třeba důkladně prošetřit společné vazby. Interview s jednou respondentkou probíhal v PPP, se kterou spolupracuje škola, na které autorka působí. Na této škole však konkrétní respondentka nepůsobí. Všichni respondenti na žádost o interview reagovali velmi pozitivně a během jeho vedení byli ochotní předávat své zkušenosti s touto problematikou. Přestože se autorka pohybuje v oboru, projevovala zájem a porozumění, ale zároveň zůstávala ke zjištěným datům neutrální. Díky tomu byla zachována empatická neutralita.

Výzkum proběhl v souladu s etickými pravidly. Respondenti vyjádřili **písemný souhlas** s vedením interview. Dále všichni souhlasili s tvorbou nahrávky a s využitím dat pro účely výzkumu a bakalářské práce. Současně byla dodržena anonymita. Autorka. respondenty uvádí pod kódy R1-R8. V rámci výzkumu však byly uvedeny základní demografické údaje jako je pohlaví, věk, psychoterapeutický výcvik, profese a kraj, ve kterém supervizor působí. V rámci dalšího principu v psychologickém výzkumu **vyhýbání se klamání** byli všichni respondenti dopředu obeznámeni s tím, že se bude jednat o polostrukturované interview. Každý účastník byl připraven, že může volně odpovídat na připravené otázky a v rámci výzkumu se budou objevovat další doplňující otázky. Na žádost dvou respondentů byli otázky interview poskytnuty předem. **Právo odstoupit** bylo zmíněno hned na začátku před zahájením interview. Nikdo ze zúčastněných toto právo nevyužil.

## 5.3. Výzkumný soubor

### 5.3.1. Výběr vzorku z populace

Zkoumaným souborem pro účely výzkumu byli supervizoři supervidující učitele. V České republice je podle údajů MŠMT 180 tisíce učitelů MŠ, ZŠ a SŠ (MŠMT, 2020). Jak již bylo výše uvedeno, vzhledem k tomu, že supervize učitelů není legislativně ve školství ukotvena, neexistují zatím statistické údaje o počtu učitelů, kteří mají se supervizí zkušenosti.

Výběr supervizorů probíhal na základě nepravděpodobnostního výběru metodou sněhové koule. Supervizoři byli vybíráni na základě doporučení svých kolegů nebo docházelo k záměrnému výběru lektorů dlouhodobého výcviku *Supervizor pro učitele*. Hlavním kritériem byla zkušenost supervizora se supervizí učitelů a se školním prostředím. Mezi respondenty byli psychologové a jeden speciální pedagog. Všichni respondenti absolvovali

různé typy psychoterapeutických výcviků. Supervizní výcvik nebyl podmínkou. Výzkumný soubor sestával ze čtyř žen a tří mužů ve věkovém rozmezí 40-60 let. Čtyři respondenti byli současně zaměstnanci PPP, jeden respondent pracuje jako školní speciální pedagog, jeden jako školní psycholog a dva respondenti působí jako OSVČ. Jednotlivé charakteristiky respondentů popisuje následující tabulka:

Tabulka č. 1: Charakteristika výzkumného souboru

Respondent	Pohlaví	Věk	Profese	Délka praxe	Psychoterapeutický výcvik	Kraj
R1	Žena	45	Psycholog a pedagog	17 let	Systemická PT, Gestalt PT, Integrovaná PT	Praha
R2	Muž	45	Psycholog	16 let	Gestalt PT, Integrovaná PT, Supervizní výcvik v gestalt modalitě	Praha
R3	Žena	44	Psycholog a pedagog	23 let	Gestalt PT	Praha
R4	Žena	48	Psycholog a pedagog	19 let	SUR, Rodinná a párová psychoanalyticky zaměřená terapie IPART	Středočeský kraj
R5	Muž	52	Speciální pedagog	25 let	SUR	Zlínský kraj
R6	Žena	55	Psycholog	23 let	Výcvik integrativní psychoterapie, výcvik na řešení orientované supervize a koučování	Olomoucký kraj
R7	Muž	57	Psycholog	29 let	Psychoanalýza, SUR	Praha

## 5.4. Metody tvorby dat

Kvalitativní část výzkumu byla realizována prostřednictvím polostrukturovaného interview se sedmi supervizory, jejichž cílovou skupinou jsou právě učitelé. Interview bylo realizováno v období od října 2020 do září 2021. Vzhledem k pandemické situaci se interview uskutečnila čtyři osobně a tři telefonicky. Byl předem připraven seznam otevřených otázek. Při polostrukturovaném interview je způsob a forma odpovědi ve značné míře na respondentovi (Ferjenčík, 2000).

Všechny rozhovory byly se svolením respondentů nahrávány na diktafon. Interview vedené osobně byla delší a měla větší prostor pro rozvedení připravených otázek. Naproti tomu telefonické byla kratší. Nejdelší interview trvalo 43 minut a nejkratší 21 minut.

Interview obsahovalo 10 otázek, které byly zaměřené na průběh supervize, specifika práce s učiteli a na těžkosti a radosti supervizorů při supervizi s učiteli. Všechny tyto oblasti jsou úzce spjaty s výzkumnými otázkami. Tuto spojitost znázorňuje tabulka č. 2.:

Tabulka č. 2: Souvislost výzkumných otázek a otázek pro supervizory

Výzkumná otázka	Tematický okruh	Otázky pro supervizory
Jaký typ supervize supervizoři poskytují na školách	postupy supervize na školách	Jaký typ supervize s učiteli využíváte? Kde supervizi poskytujete? Kde supervizi poskytujete? Poskytujete supervizi ve školách jednorázově? Poskytujete supervizi ve školách pravidelně?
Jak učitelé vnímají supervizi z pohledu supervizorů	vztah učitelů k supervizi	Když přijdete mezi nový kolektiv učitelů, jakou mají představu o supervizi?
Jaká jsou specifika supervize učitelů?	specifika učitelů	Je supervize učitelů v něčem specifická? V čem je supervize učitelů specifická?
Jaké jsou zkušenosti supervizorů se supervizí učitelů	zkušenost učitelů se supervizí	Co je pro Vás při supervizi učitelů nejtěžší? Z čeho máte při supervizi učitelů radost?
Co by učitelé obecně potřebovali ze subjektivního pohledu supervizorů?	potřeby učitelů	Co učitelé z Vaší zkušenosti potřebují?
Jak probíhala supervize ve školách v době první a druhé vlny koronavirové krize?	supervize učitelů v době koronavirové krize	Poskytoval jste supervizi v době koronavirové krize?

## 6. Práce s daty a Výsledky výzkumu

### 6.1. Otevřené kódování

Otevřené kódování zahrnovalo práci s kódy jednotlivých rozhovorů, které vznikly rozpracováním interview metodou „*tužka papír*“. Rozhovory byly rozčleněny na jednotlivé pojmy, které vytvořily 164 kódů. Kódy byly dále zpracovány a pomocí nich vykristalizovalo z otevřeného kódování pět kategorií: *Proces supervize ve školství*, *Specifika učitelů*, *Přínos supervize*, *Podmínky supervize a Potřeby učitelů*. Jednotlivé kategorie odpovídají výzkumným otázkám, které byly ještě během zpracovávání dat zpřesněné a jejich formulace byla zúžena.

V následujícím textu jsou jednotlivé kategorie podrobně rozebrány. Vzhledem k potřebnosti a zatím nízké probádanosti tohoto tématu budou uvedeny jednotlivé úseky rozhovorů, které odpovídají jednotlivým kategoriím a jejich uvedení může být přínosné pro praxi. Každá kategorie je názorně zobrazena v příslušné tabulce a současně jsou pod tabulkou uvedeny příklady výpovědí jednotlivých respondentů vztahujících se k dané kategorii.

#### Proces supervize ve školství

Kategorie **Proces supervize** zahrnuje aspekty vztahující se k průběhu supervize učitelů. Jedná se především o způsob, jakým supervizoři s učiteli pracují. Do této kategorie byly zařazeny **Formy, Techniky a Typy škol**. Jednotlivé vlastnosti dále nabývají různých dimenzí.

Tabulka č. 3: Proces supervize

Kategorie	Vlastnosti	Dimenze
Proces supervize	Formy	skupinová - individuální
	Techniky	strukturované - nestrukturované
	Typy škol	pokrokové – nucené

**Formy** nabývaly různých dimenzí od skupinové po individuální. Supervizoři v našem výzkumu poskytují převážně skupinovou supervizi. Vzhledem k tomu, že některé pedagogické sbory jsou velmi početné, dělí se na první a druhý stupeň.

R1: „*Tak jezdíme k nim do školy a at' už jsou to celé pedagogické sbory nebo je to dělené na první stupeň a druhý stupeň, je to vlastně hodně lidí....*“

R3: „*Nejobvyklejší je, že pracuju ve školách většinou skupinově, s prvním nebo druhým stupněm, někdy to střídám....*“

Dle R4 supervizoři pořádají supervize pro učitele z různých škol. Tyto skupiny jsou otevřené a učitelé se jich mohou účastnit nepravidelně na základě vlastního zájmu. R6 poskytuje individuální supervizi na základě domluvy učitele a konkrétního supervizora.

R4: „*No, tyto otevřené skupiny poskytujeme v rámci poradny, ty individuální na vyžádání také. Dříve jsme je dělali úplně pravidelně, ale po dohodě se školami je poskytujeme více než individuálně, takže pro malé skupinky, takže když něco potřebují, tak přijedou.*“

R6: „*Většinou to dělám tak, že se na mě lidi obrátí individuálně nebo na škole, kde jsem, tak tam už spolupracuji, tak si mě pozvou. Hele, v áčku se mi učí špatně, v běčku dobře, pojd' se podívat, jestli tam něco nespouštím...*“

Vlastnosti **technik**, které respondenti využívají, se pohybuje od strukturovaného způsobu po nestrukturovaný. R2 nevyužívá struktury vůbec a zaměřuje se na týmovou supervizi.

R2: „*V týmové supervizi se úplně techniky moc používat nedají, rychlé techniky v týmovce jsou takové lehké, taková strukturace. Zkuste to stáhnout do dvou vět, tak aby se to utřídilo. To není jako postavím se před tabuli a budu vyprávět třičtvrtě hodiny, jak jsem zvyklý, ale aby to donutilo lidi jít hlouběji.*“

Oproti tomu zbývajících šest supervizorů má zkušenost s Balintovskou strukturou, kterou stále využívají nebo s ní pracovali v minulosti.

R3: „*Úplně na začátku jsem začínala s Balintovskou strukturou, protože Balint je geniální, to vždycky vyjde, vždycky tam zazní rady, po kterých učitelé touží, ale já mám raději tu nestrukturovanou supervizi.*“

R6: „*Říkám, dřív jsem používala Balinta, teď už víc cílím na takovou týmovou supervizi, kam se chceme dostat, co je cílem, jak to bude vypadat, až toho cíle dobudeme.*“

R7: „*Když vezmu naši školu, tak tady probíhá Balint a bývá tady taky tzv. případová supervize, kdy bereme třídu po třídě.*“



Další důležitou vlastností, která se vykristalizovala, jsou **Typy škol**. Školy, kde supervize probíhá, jsou velmi různorodé. Některé podle respondentů pouze využívají šablony a učitelé se supervize účastní z povinnosti. Jiné školy chtějí na sobě pracovat a posouvat se dál.

R1: „Často jde o školy, které se chtějí nějakým způsobem dál posouvat nebo se tam vystřídá vedení, které v tu chvíli chce nějaký externí pohled... vlastně dvě školy měly blbou zkušenost, že spíš hledaly někoho, s kým tu šablonu dotáhnou a pak bylo překvapení, že dobrý, že chtěli další.“

R2: „Vzhledem k tomu, že si to objednají dost progresivní školy, které hledají něco zajímavého, co jim bude fungovat, takže tam to funguje docela dobře.“

R3: „Teď je ta situace výjimečná v tom, že obec nabídla dvě setkání pro každý stupeň ZŠ a pro vedení jako ochutnávku a pak si řekneme, chcete to, nechcete to.“

### Specifika učitelů

Specifika učitelů je velmi silná kategorie, která se prolíná celými rozhovory. Zahrnuje vlastnosti **Vztah k sobě**, **Vztah k hodnocení** a **Vztah k supervizi**. Supervizoři se z vlastního subjektivního pohledu vyjadřovali ke specifickým učitelů obecně i k supervizi.

Tabulka č. 4: Specifika učitelů

Kategorie	Vlastnosti	Dimenze
Specifika učitelů	vztah k sobě	učí se – chybí zkušenost
	vztah k hodnocení	zakořeněný – otevřený
	vztah k supervizi	přijímající – nepřijímající

**Vztah k sobě** nabývá dimenze od rozvoje po rigiditu. Mezi učiteli se objevují lidé, kteří chtějí pracovat sami na sobě a na svém seberozvoji. Chtějí se učit být k sobě vnímavý, i když s tím nemají zkušenost. Mnozí učitelé však nemají o takovou práci zájem a dávají to supervizorům najevo.

R2: „Já myslím, že v tom školství tohle chybí, chybí zkušenost se sebou, jak někdy sám na sebe...pro učitele je tam žák, předmět, znalosti, prostředky k tomu, ten učitel tam nebývá.“

R3: „*Jsou to lidé, kteří jsou fajn a reflektující a pak jsou někteří, kteří jsou tam za trest a tak. Většinou to bývá mix, ale já vlastně musím říct, že mám to školství ráda a vlastně se ty lidi nějak učí.*“

R5 vidí práci na sobě také v práci s vlastním tělem, na což nejsou z jeho pohledu učitelé zvyklí.

R5: „*Nenaučili je reagovat na živé lidi. Pokud jste si to neprochodili přes svoje tělo, že jste si třeba v té škole nesimulovali ty situace a vy jste si to nenachodili přes svoje tělo, tak vlastně to v té hlavě není, a to je jeden z důvodů, proč 80 % učitelů, když se dostane do stavu bezmoci, tak použijí to, co v té hlavě mají, a to je to, co s nimi dělaly jejich školy a jim samotným to vadilo.*“

Dále do kategorie Specifika učitelů patří vlastnost **vztah k hodnocení**. Ten je u učitelů velmi silný.

R1: „*Jsou zvyklí sdílet jenom to, kde jsou si jistí, že s nimi ty kolegové budou souznít, ale nemluví o tom, kde se bojí, že to není úplně v pohodě.*“

Podle R3 se učitelé pohybují v hodnocení celý život.

R3: „*V čem myslím, že jsou ti učitelé specifičtí, je ten vztah k hodnocení. Je to prostě profese, kde se pořád hodnotí.*“

Poslední vlastnost **vztah k supervizi** nabývá dimenze přijímající a nepřijímající. Podle R3 je obvyklé, že jsou lidé na začátku supervize v odporu. Někteří učitelé však supervizi nepřijmou nikdy. Pak je podle ní lepší supervizi ukončit.

R3: „*To, že na začátku jsou lidi v odporu, to je úplně normální, ale když mám dlouhodobě pocit, že s tou službou obtěžuji, tak jsem pro to se dohodnout spíš to ukončit.*“

Dle R4 mívají se supervizi zkušenost jednotlivci, často lidé, kteří se pohybovali i v jiné oblasti než ve školství. U některých učitelů stále přetrvává představa, že supervize je inspekce.

R4: „*Jsou to jednotlivci, kteří mají zkušenost se supervizí. Častokrát jsou to lidé, kteří do učitelské profese přišli nebo se vrátili z jiné oblasti, častokrát ze sociální oblasti....ti, kteří neví, tak se liší, jsou častokrát učitelé, kteří to nastudovali a pak jsou tam jednotlivci, kteří mají spíš usazené ve vědomí, že je to nějaká kontrola a inspekce.*“

R5: „*Pokud jsou tam naježenci, takoví ti typu: učím třicet let, co mi budete povídat, tak to nemá smysl.*“

### **Přínos supervize**

Kategorie **Přínos supervize** je úzce spjatá s předchozí kategorií a zahrnuje posun ve vnímání učitelů prostřednictvím supervize. Mezi vlastnosti této kategorie byly zařazeny vlastnosti *péče o sebe, pokrok v sebereflexi, pokrok v náhledu*. Všechny tyto vlastnosti se vyskytují v dimenzích je – není.

Tabulka č. 5: Přínos supervize

Kategorie	Vlastnosti	Dimenze
Přínos supervize	péče o sebe	je – není
	pokrok v sebereflexi	je – není
	zvýšení zodpovědnosti	je – není

Vlastnost **péče o sebe** se objevuje v následujících příkladech:

Důležitý moment péče o sebe je schopnost vnímat sám sebe. R1 vidí rozvoj této schopnosti prostřednictvím možnosti mluvit o sobě.

R1: „*Už jenom to, že měli možnost o tom někde mluvit, že dostanou požehnání respektovat sám sebe, tak to stačí k tomu, aby začali vnímat sami sebe v té dynamice těch lidí, se kterými pracují.*“

R2 vnímá přínos supervize v udržování motivace učitele a jeho entuziazmu pro učitelskou profesi.

R2: „*Mám radost, když vidím zapálené učitele, když se podaří odstranit nějaký problém a ten člověk znovu zahoří.*“

Další vlastnost, která je obsažena v této kategorii, je **pokrok v sebereflexi**.

R1 vnímá jako pokrok, že se učitelé naučí mluvit o svém pokroku a sami s tím přicházejí.

R1: „*Pak mi dělá radost, když říkají, co se jim podařilo, v čem se posunuli a říkají to sami od sebe, je to krásné, že se to naučí.*“

Stejně R4 vnímá pokrok zvláště u učitelů, kteří navštěvují otevřené skupiny z vlastního zájmu, kde jsou již schopni reflektovat svou práci bez ostychu.

R4: „*Jsou někdy v takové obraně, ale zároveň bych řekla, že se to čím dál tím víc zlepšuje, že jak přibývají různé zážitkové semináře, tak tam, kde je otevřená skupina, kam se mohou přihlásit zájemci, tak už je to jiná úroveň.*“

R5 vede učitele k uvědomování a pojmenovávání problémů, čímž dochází ke zvyšování úrovně sebereflexe.

R5: „*Kreslím schémata, pokud má lidský mozek něco v pocitech, tak se s tím špatně pracuje. V momentě, kdy se to dostane do slov a do schématu, tak už si přicházejí na souvislosti a daří se tím zvýšit sebereflexi.*“

Poslední vlastností, která je zahrnuta v kategorii Přínos supervize, je **zvýšení zodpovědnosti**. Někteří učitelé stále vnímají supervizi jako nutné zlo, jako povinnost, která jde směrem od vedení. R3, R5 a R6 se shodují v přenášení odpovědnosti na učitele. Je třeba si uvědomit, že supervize je pro ně a je jen na učitelích, do jaké míry toho využijí.

R3: „*Já jim říkám, vaše vedení mi zaplatilo za tohle setkání, tak to využijte, je to služba pro vás. Když nepřinesete ta témata, tak já si to tady za ty peníze odsedím, ale je to nepříjemné, když ta témata nejsou, ale ona jsou vždycky.*“

R5: „*Tak většina lidí vidí supervizora jako „nabušeného“ borce, co bude dávat rady.*“

R6: „*Já nejsem odborník na jejich problémy, to je ten obrovský rozdíl, který ve školství ještě nepochopili. Pokud chceme s někým účinně pracovat, tak ho musíme nasměrovat a ne, že já mu udílím rady.*“

### **Podmínky supervize**

Kategorie **Podmínky supervize** zahrnovala důležité aspekty, které je nutné ve škole dodržet, aby se supervize vydařila. Tato kategorie vykazala tři vlastnosti jako je *bezpečí, pravidla a zakázka* (tab. č. 6).

Tabulka č. 6: Podmínky supervize

Kategorie	Vlastnosti	Dimenze
Podmínky supervize	Bezpečí	je – není

	Pravidla	dodržují – nedodržují
	Zakázka	od vedení - od učitelů

**Bezpečí** nabývalo dimenze od „je zachováno“ po „není zachováno“. Respondenti se shodovali v potřebě bezpečí pro úspěšnou supervizi.

R1: *„To bezpečí je strašně důležité, a to bylo ono, že ten supervizor si to v ten moment úplně nechránil, takže tam byly komentáře, že to bylo pomalu konzultování na chodbě, i když kolega mohl odvádět dobrou práci, tak tam zůstala tahle pachut‘.“*

R3 vede učitele k vlastní zodpovědnosti za své bezpečí. Dle jejích slov se někde podaří vytvořit bezpečný prostor rychle, někde se to nemusí podařit vůbec.

R3: *„Takže každému říkám, hlídejte si to svoje bezpečí, není to psychoterapie, můžete říkat to, co chcete, co nechcete říkat, to neříkejte, pořád jsme v práci. Takže se to nějak buduje. Já o tom mluvím, když se něco někde vynese, tak se snažím, aby se o tom pak mluvilo, no. A někde je bezpečno relativně rychle, někdy není bezpečno nikdy.“*

Bezpečí velmi úzce souvisí s uvědoměním si, co supervize je a co od ní mohou učitelé čekat.

R4 uvádí potřebu jejího počátečního vymezení, aby mohl vzniknout bezpečný prostor.

R4: *„Vyladujeme, co to supervize je a co od ní mohou čekat. Potřebujeme vytvořit bezpečný prostor. Úplně nejbezpečnější je pro ně ta případová práce, přinést nějaké téma nějakého dítěte nebo konfliktních rodičů a podívat se na to v rámci supervize.“*

R5 a R7 se shodují, jak úzce souvisí bezpečí s důvěrou v supervizora. Oba se velmi intenzivně věnují budování důvěry, což mnohdy vyžaduje delší čas.

R5: *„Tak nejprve, co je důležité, je získat si důvěru těch lidí. Bez důvěry se supervize vnímá jako hospitace.“*

R7: *„Je fajn, když si mě zavolá škola, kde mě znají ze semináře. Oni by měli mít ke mně nějakou důvěru a když mě znají, tak se na tom dá stavět. Když mě neznají, tak se to hrozně vleče, než se to vůbec uvolní.“*

Do podmínek supervize dále patří **pravidla**, která se během supervize dodržují na různé úrovni. Zásadními pravidly jsou především otevřenost a mlčenlivost. Pro R1 jsou důležitá předem stanovená pravidla pro komunikaci s vedením.

R1: „Je dohoda, že vedení je někde nadosah, a když je potřeba k nějakému tématu, tak si ho přivezeme nebo když je potřeba výstup z té supervize směrem k vedení, tak si ho v tu chvíli rovnou voláme, aby to bylo rovnou zprostředkované a zároveň vnímám to pravidlo v rámci supervize, že co si tam upečeme, to taky sníme. To pravidlo mlčenlivost, nevynášet výroky konkrétních lidí, pokud se domluvíme, že pokud jde něco ze supervize, tak se domlouváme, co přesně, kdo to říká, komu to říká a nejlépe kdy nebo v jakém časovém horizontu, což mi přijde nutný.“

R2 pracuje především s otevřeností a pokud se jí nedaří dosáhnout, rovnou s tím pracuje a supervidované přímo v této souvislosti oslovuje.

R2: „Součástí je také, aby byl každý slyšen, i ti, kteří tolik nemluvili, tak abych měl v závěrečném kolečku možnost se jich doptat, co to pro ně bylo a co udělat příště, aby nemuseli mlčet.“

R3 a R4 stejně jako R2 pracují s otevřeností. Mnohdy je třeba na začátku vysvětlovat a konkretizovat, co to pravidlo znamená a k čemu může být dobré.

R3: „Tak já na začátku vždycky mluvím o pravidlech, což je otevřenost, konkrétnost, být co nejotevřenější, jinak se nikam nepohneme a nevynášení, tzn. co tady zazní, mělo by zůstat tady a já to velmi ctím, to znamená, když vedení bude s vámi, tak to uslyší, když nebude s vámi, tak já jí to tam neodnesu a říkám to už když uzavírám kontrakt s vedením.....sezení vypadá tak, že na začátku připomenu pravidla, to připomínám vždycky, nikdy nevím, jestli se mi tam neobjeví někdo nový nebo to lidi pozapomněli.“

R4: „Nejtěžší je ten začátek, přesvědčit je o smyslu supervize, že to není prostor pro kritiku, častokrát je to velký kolektiv s převahou žen, takže někdy to může být těžké.“

R4 dává dodržování pravidel do souvislosti s pohlavím supervidovaných a vnímá vytváření pravidel jako náročné.

Poslední vlastností této kategorie je **zakázka**, od které se odvíjí veškeré působení supervizorů ve školách. Podle respondentů velmi záleží, zda je zakázka jasně konkretizovaná a zda pochází přímo od vedení nebo od jiné organizace. R1 vždy zakázku v první řadě komunikuje s vedením.

R1: „Pro mě je vždycky důležitá zakázka, s kterou v tu chvíli přicházejí, když jsme ve škole, tak většinou je to tak, že máme chvíli ještě s vedením školy, abych byla trošičku zasvěcená,

*co se tam aktuálně děje. Někdy tam prosakuje: koukněte na tohle. Zároveň to vedení ví, že já řeknu pedagogům, co zaznělo od vedení.“*

R2: *„Vzhledem k tomu, že to si objednávají školy, tak je tam jasná zakázka, obvykle dost progresivní školy, které hledají něco zajímavého, co jim bude fungovat pro učitele, takže tam to funguje docela dobře.“*

Oproti zakázce od vedení, R3 pracuje se zakázkou přímo od učitelů. Je třeba, aby ji učitelé dokázali přesně formulovat.

R3: *„Co je důležité pro mě, aby ten člověk, a zase se to nějak učíme, ze začátku to je jako překvapení, ale pak už to lidi dělají automaticky, formuloval svoji zakázku.“*

R4 pracuje s učiteli spíše „tady a teď“ a na zakázku se ptá vedení před uskutečněním supervize.

R4: *„Ono záleží, s čím ty školy přicházejí, supervize nejde připravit jako, že si uděláte nějaký plán, to je prostě něco strašně živého a dynamického, odpovídáte na situaci tady a teď. Častokrát se domlouvám s těmi zadavateli, což bývají ředitelé, na tom, jestli se krystalizuje nějaké téma nebo případně bude zrovna vhodnější třeba individuální supervize pro někoho v tom čase, který na ně mám vyhrazený.“*

R5 využívá spíše individuální zakázku učitelů a mnohdy působí spíše jako mentor.

R5: *„Většinou se na mě obrátí lidi individuálně na škole, kde jsem. Hele v áčku se mi učí špatně, v béčku dobře, pojď se podívat, jestli tam něco nespouštím. Od toho se pak odvíjí naše spolupráce dál.“*

R6 má zkušenosti jak se zakázkou od vedení školy, tak také s poskytováním tzv. expertních služeb zadaných Národním pedagogickým institutem.

R6: *„Skupinově poskytuji, když je téma, když mám zadání od vedení školy. Když vznikne nějaká zakázka od vedení školy, tak je to týmová supervize nebo je to individuální. Na jiných školách mě zaměstnal Národní pedagogický institut, pro ně pracuji, dělám expertní služby.“*

R7: *„Nejčastější zakázka na jiných školách bývá nárazově případová supervize, že si mě volají.“*

V poskytování supervize jsou z pohledu respondentů velké rozdíly. Supervizoři v našem výzkumu se setkávají s určitou nejednotností terminologie, mnohdy je třeba naučit učitele i

vedení jasně svou zakázku formulovat a konkretizovat. Ve jednom případě je supervize poskytována pod jiným názvem.

### Potřeby učitelů

Kategorie **Potřeby učitelů** propojuje obecné problémy učitelů a potřeby učitelů v době první a druhé vlny koronavirové krize. Zahrnuje *edukaci, podporu a krizi* (tab. č. 7).

Tabulka č. 7: Potřeby učitelů

Kategorie	Vlastnosti	Dimenze
Potřeby učitelů	Edukace	učí se - nechápou
	Podpora	být sám - nevědět
	Krize	terapie – třetí oko

Vlastnost **edukace** vychází ze zkušeností supervizorů o povědomí supervize. Všichni respondenti se zde shodují, že je nejprve třeba učitele edukovat, co je a není supervize.

R1: „*To prvopočáteční je, nejdřív vysvětlit, co supervize je a co není.*“

R3 dává pozor, aby supervize nebyla zaměňována za psychoterapii a učitele včas o této skutečnosti informuje.

R3: „*Já to vždycky pojmenovávám, na tom začátku dělám hodně té osvěty, že můj úkol je, aby se to nezaměnilo s psychoterapií, tak já Vám budu říkat, to už sem nepatří, tady na to je třeba si najít psychoterapeuta, já Vám můžu pomoci v tom profesním a vždycky je tam nejvyšší zájem klienta, to je věc, kterou zdůrazňuji na tom začátku, že pracujeme se svými emocemi, se svými příběhy, abychom zítra zas mohli do práce.*“

R4: „*Většinou to první setkání je takové informativní. Mě zajímá, kdo z nich už zažil supervizi, případně kdo ne a s jakým očekáváním tam přicházejí, protože ty jsou hodně různorodé.*“

R5 zpočátku učitele na supervizní práci teprve připravuje a pracuje s vlastní terminologií.

R5: „*Když si získáte toho člověka, tak on nemůže mít pocit zezачátku, že to je nějaká supervize čili já tomu říkám povídání u kávy. A potom, když dělám skupinovou supervizi, tak je to ve formě, já tomu říkám dílnička, kdy se ty lidi maximálně na hodinu v čase potkají, dá se jim téma a oni řeší ve skupinkách.*“



Stejně jako R5 je R6 opatrná v používání pojmu supervize ve školství.

R6: „*Ve školství se pojem supervize neužívá. Je to zvláštní, na naší škole už s tím ti učitelé pracují, i vedení školy, ale na jiných školách to neznají. Oni znají mentoring a expertní služby. Já nejsem odborník na jejich problémy. To je ten obrovský rozdíl, co ve školství pořád ještě nepochopili.*“

Další vlastnost **podpora** v této kategorii analyzuje, jaký druh podpory učitelé potřebují. Z pohledu respondentů se učitelé potřebují naučit o sebe starat, nebýt na všechno sám, potřebují ocenění a umět udělat chybu a naučit se pracovat v týmu.

R2: „*Potřebuji se starat o sebe. To mi přijde, že ve školství není vůbec. V málokterých školách je, že přijde nový učitel, má tady svého mentora, má, o koho se opřít, spíš to vnímám tak, že je hozen do týmu.*“

R3: „*Potřebuji asi vědět, že je v pořádku nevědět. Já třeba myslím, že ve škole strašně chválím. Snažím se podtrhnout, že spousta z nich potřebuje ocenění.*“

R4: „*Nechci, aby to bylo klišé, ale myslím, že učitelé jsou zvyklí být na všechno sami, což je strašně těžké být takoví ti vojáci v poli, kteří jdou a když se něco děje, musí to jít vyřešit a nemají, ke komu odběhnout a říct si o pomoc.*“

R5: „*Učitelé by potřebovali přijmout, že když vylezu ze školy, neznamená, že už navěky věků jsem nejchytřejší.*“

R7: „*Jezdím do škol, kde je to hodně rozbité, hlavně týmově. Měl jsem nasmlouvanou supervizi na dvě hodiny a odjžděl jsem po šesti hodinách. To nešlo přestat. Je to pro ně hodně emočně náročné.*“

Poslední vlastnost **krize** zahrnuje především stav učitelů v době první a druhé vlny koronavirové krize. V této době supervizoři supervize neposkytovali. Dle R1 se učitelé hlásili spíše o individuální supervizi, která někdy hraničila s psychoterapií. R1, R4, R5 a R6 se shodují, že poskytují spíše SOS konzultace pro učitele, kteří jsou zahlceni online výukou.

R1: „*Viděla jsem se online poprvé s učiteli, které někdo vytipoval, že potřebuje mluvit s psychologem. Nebylo to většinou supervizní, ale bylo to na hraně toho osobního, pracovního, protože jak často pracovali z domova a jeli online výuku, tak přesně to bylo, kde je ta hrana, osobní a kde je to pracovní. Je to tíživé, vidím, jak jdou dolů.*“

R2: „*Supervizi teď ve škole nenabízím, toho onlinu už na ně bylo moc.*“

R4: „No myslím, že je teď víc konzultací individuálních, ale to bych nenazvala supervizí, to jsou prostě takové konzultace, kdy si zavolají takové SOS. Některé supervize se posouvají, je to prostě podle potřeb.“

R5: „Teď se supervize dělá v té podobě, že když někdo potřebuje větší pomoc, tak řekne: „Prosím tě, tady máš link, připoj se ke mně do třídy a jenom sleduj a pak mi dej zpětnou vazbu. Jsem tam takové třetí oko.“

R6: „Učitelé jsou v tenzi, vnímám tlak. Už se to přehranilo. Rodiče jsou unavení, žáci apatičtí, rezignovaní, teď se to začalo hroutit, i učitelé. Teď už nedělám supervize, ale dělám terapie, protože někteří už potřebují terapeuticky pracovat.“

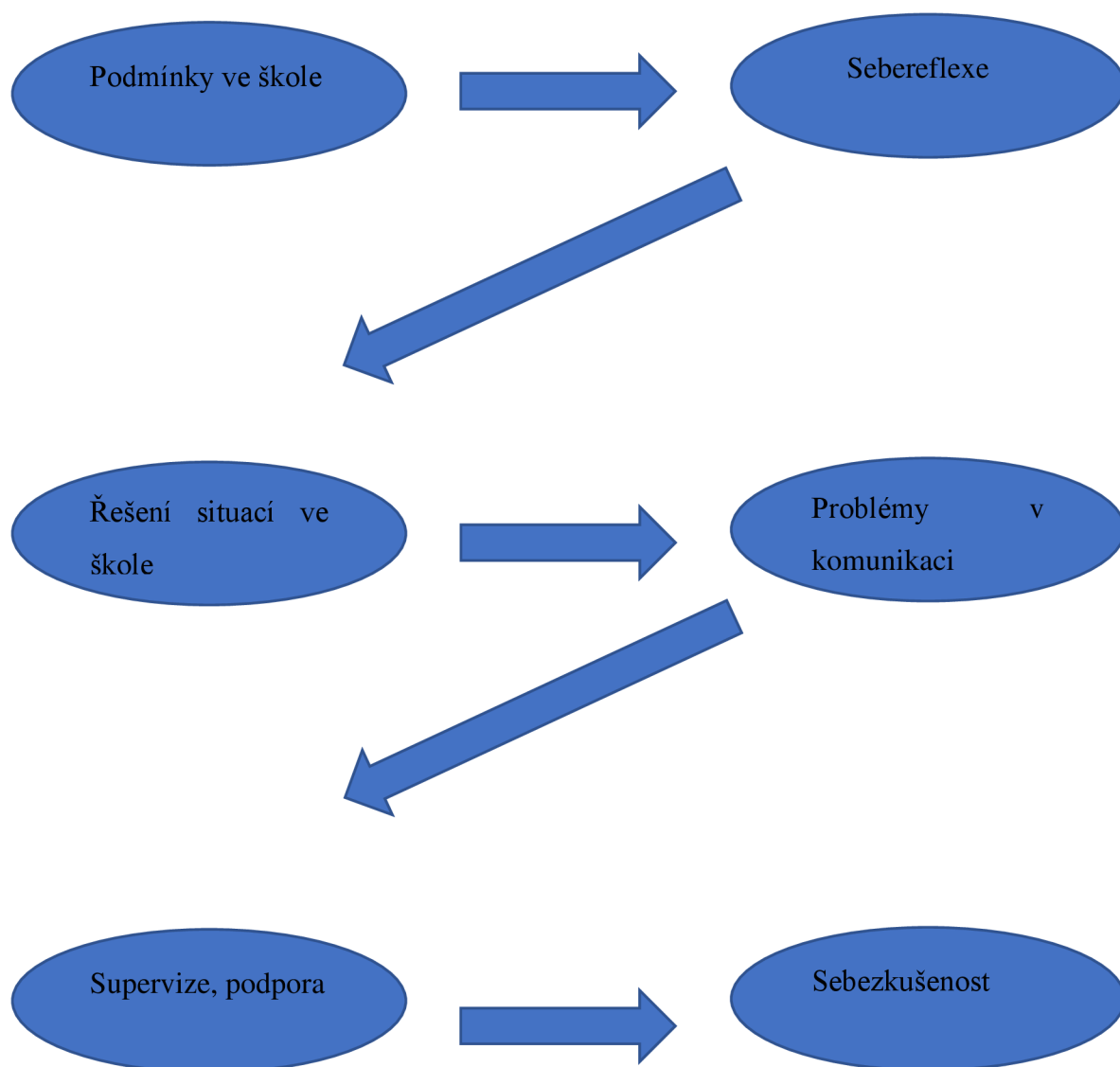
## 6.2. Axiální kódování

Na základě analýzy rozhovorů a otevřeného kódování byl vytvořen paradigmatický model dle Strausse a Corbinové (1999). Pro detailnější zpracování byly vytvořeny **nové kategorie**, které kopírují tento model a těží tak maximum z analýzy rozhovorů.

Hlavním jevem byla určena **sebereflexe učitelů**, k níž se vztahuje celý soubor. Tento jev souvisí se vztahem k sobě, držením hranic a prací s emocemi. Může nabývat různých hodnot. Jako příčinná podmínka pro projevení tohoto jevu se jeví jako **podmínky ve škole**, které zahrnují především pokrokovost vedení, otevřenost vůči změnám a také bezpečný prostor v týmu. Kontext celého jevu, který vstupuje do celého procesu, byl stanoven jako řešení situací ve škole. Tyto situace mohou být náročné na čas a zvládání emocí. A mohou nabývat hodnot pozitivních i negativních. Intervenující podmínky, které zasahují do celého procesu byla stanovena narušená komunikace na spektru přílišného formalismu a na druhé straně přílišné otevřenosti, kterou je možno zneužít. Jako strategie jednání byla stanovena supervize, jak skupinová, tak individuální. Následky celého tohoto procesu byla stanovena **sebezkušenost**, kam řadíme opět vymezení hranic, práci s emocemi a uvědomění si svých potřeb.

Celé paradigma znázorňuje následující schéma:

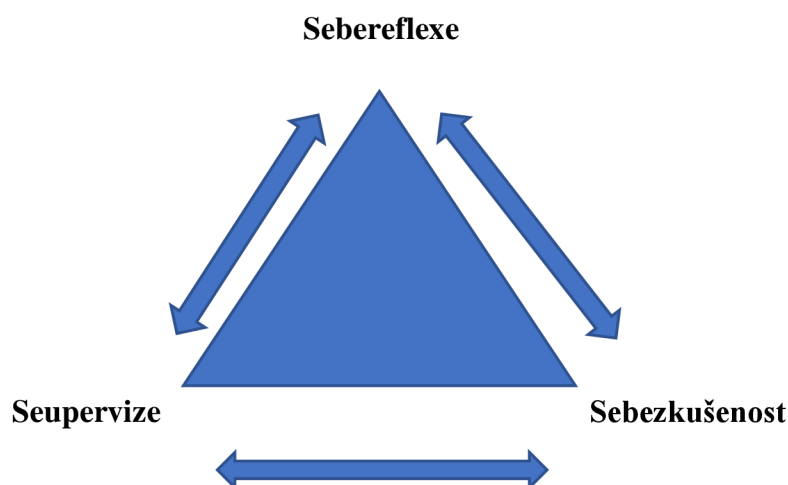
Diagram č. 1: Paradigmatický model



### 6.3. Selektivní kódování

Díky selektivnímu kódování byla zvolena centrální kategorie jako **sebereflexe**, která vychází z kategorií specifiků učitelů, potřeby učitelů a přínos supervize. Z ní dále vychází **supervize**, která se váže k podmínkám supervize. Všechny tyto kategorie vytváří trojúhelník, jehož vrcholy na sebe neustále působí. Čím více se zvyšuje sebereflexe, tím hlubší práce je možná v rámci supervize a tím více se rozšiřuje **sebezkušenost**. Tento model nazveme jako „**Rozvoj učitelů**“ a znázorňuje ho diagram číslo 2.

Diagram č. 2: Model „Rozvoj učitelů“



Kombinováním kategorií neotřelým způsobem vzniká nová teorie, která nachází nový smysl (Strausse & Corbinová, 1999). Z jednotlivých kategorií vznikla **triáda tří S**, která jsou neustále ve vzájemném vztahu.

#### 6.4. Shrnutí a interpretace získaných dat

Na základě realizovaného výzkumu vykrytalizovaly tři základní aspekty, vrcholy trojúhelníku, které na sebe neustále působí. Díky sebereflexi je schopen učitel čerpat ze supervize se supervizorem a současně dochází k rozšíření profesní i osobnostní sebezkušenosti jako učitele, která dále ovlivňuje sebereflexi. Sebereflexe naopak čerpá ze sebezkušenosti a schopnost sebereflexe je ovlivňována absolvováním supervize.

Současně výzkum nabízí odpovědi na výzkumné otázky:

##### **Jaký typ supervize supervizoři poskytují na školách?**

Supervize probíhá zpravidla přímo na školách s týmem učitelů. Nejčastěji je supervizory využívána Balintovská skupina. Učitelům vyhovuje svou strukturovaností, předvídaností a časovým omezením. V některých případech je preferována týmová supervize nebo supervize, kdy sami učitelé definují svou zakázku. Nezřídka učitelé využívají také individuální supervizi přímo ve škole nebo sami kontaktují supervizora v jeho působišti.

##### **Jak učitelé supervizi vnímají z pohledu supervizorů?**

Učitelé mají o supervizi stále velmi malé povědomí. Při prvních setkáních se nejprve velmi pomalu s tímto způsobem práce seznamují. Často mají zkreslenou představu, že supervize bude hodnotící a nic jim nepřinese.

### **Jaká jsou specifika supervize učitelů z pohledu supervizorů?**

Učitelé jsou specifickou skupinou svým hodnotícím postojem k realitě. Potýkají se s nedůvěrou k supervizi jako takové i k supervizorovi. Někdy mají představu o supervizorovi jako o „prodloužené ruce ředitele“.

### **Jaké jsou zkušenosti supervizorů se supervizí učitelů?**

Učitelé si na supervizi pomalu zvykají. První setkání jsou pro supervizory velmi náročná, pracují zpočátku na budování důvěry a seznamování s pojmem supervize. Pokud se ale toto počáteční období překlene, naučí se se supervizí pracovat, mnohdy si sami o supervizi řeknou nebo kontaktují supervizora a využijí individuální supervizi. Vzhledem k tomu, že není ucelený obraz supervize ve školství, stále mezi učiteli, kteří nemají zkušenost se supervizí, obava a nedůvěra. Někteří učitelé si na tento způsob práce nikdy nezvyknou a je pro ně zatěžující.

### **Co by učitelé obecně potřebovali ze subjektivního pohledu supervizorů?**

Učitelé by potřebovali osobnostní přípravu již při studiu na VŠ. Naučit se pracovat s emocemi a svými hranicemi a současně dokázat vystoupit ze světa hodnocení.

### **Jak supervize na školách probíhala v době první a druhé vlny koronavirové krize z pohledu supervizorů?**

Supervize v té době probíhaly jen zřídka. V případě potřeby si učitelé řekli o individuální supervizi. Učitelé čelili nejistotě, museli velmi rychle reagovat na probíhající změny a čelit útokům ze strany rodičů.

## 9 Diskuze

Práce byla zaměřena na zmapování pohledu supervizorů na obecné potřeby učitelů a specifika jejich supervize. Respondenty byli supervizoři supervidující učitele, kteří mají zkušenost se školním prostředím a jeho specifiky a současně jsou vzděláni v terapeutické práci a vedení lidí k uvědomění si svých potřeb, zdrojů atd. Jejich pohled je významný pro další vývoj osobnostní přípravy učitelů a jejich seznamování se supervizním způsobem práce.

### Porovnání se zdroji

Rešerše literatury byla problematická. Zdrojů, které by se zabývaly přímo supervizí učitelů, je minimum. V literatuře jsou dobře dohledatelné zdroje supervize ve zdravotnictví, sociálních službách, případně supervize školních psychologů či speciálních pedagogů. V době, kdy tato práce vznikala, byla teprve v tisku kniha *Techniky kolegiálního sdílení zkušeností*. Tuto knihu ještě v podobě konceptu s laskavým svolením poskytla jedna z autorek PhDr. Veronika Pavlas Martanová PhD. V práci bylo použito **vyšší množství internetových a časopiseckých zdrojů**.

Martanová (2019) ve své studii uvádí, že učitelé nejsou připraveni na komunikaci s rodiči a na jejich emoce. Vztah mezi učitelem a rodičem je často velkým stresem. Učitelé jsou stresováni z hyperprotektivních rodičů, z rodičů, kteří jsou zaměřeni na výkon, z rodičů, kteří se o své děti nezajímají. Dle Martanové (2019) by učitelé potřebovali určitý nadhled a sebereflexi. V závěru této studie jsou uvedena doporučení, která by měla předcházet syndromu vyhoření a odlivu mladých učitelů ze škol. Patří mezi ně pregraduální příprava učitelů po všech stránkách, včetně osobnostní přípravy. Dále pak je důležité možnost kolegiálního sdílení a supervize ve školách.

Práce koresponduje se studií Martanové (2017). Na základě zakotvené teorie vyšla v rámci selektivního kódování **triáda tří S**:

- **Sebereflexe**
- **Supervize**
- **Sebepoznání**

Supervize učitelů je tedy z pohledu supervizorů velmi úzce spjata se sebereflexí a sebepoznáním. Toto paradigma koresponduje s odpověďmi na výzkumné otázky. Učitelé se

pohybují celý život v hodnotícím prostředí a tento způsob vnímání reality je úzce spojený s jejich důvěrou či nedůvěrou v supervizi, práci s emocemi a vymezování hranic.

Smetáčková & kol. (2019) uvádí ve své studii zaměřené na syndrom vyhoření u učitelů, že existuje signifikantní souvislost mezi syndromem vyhoření a copingovými strategiemi. Jeho hlavním prediktorem jsou negativní copingové strategie, které učitelé hojně využívají. Práce pak potvrzuje potřebu učitelů využívat pozitivní copingové strategie, včetně supervize.

### **Kritická reflexe a limity práce**

Výzkum naráží na určité **limity**, kterými jsou především **subjektivní pohled supervizorů** a jejich **malý vzorek**. Supervizoři byli vybíráni z celé republiky, jejich zkušenosti se supervizí ve školách jsou však různé. Objevovaly se i jisté **rozdíly ve vnímání supervize** jako takové, což pak výzkum mohlo negativně ovlivnit. Supervizoři se vyjadřovali k potřebám učitelů ze svého pohledu, což výzkum limituje. Vzhledem k tomu, že neexistuje např. žádná databáze supervizorů zabývajících se supervizí učitelů, je velmi náročné se v této oblasti zorientovat. Tento fakt výzkum mohl negativně ovlivnit právě ve výběru supervizorů, kdy se objevovaly **rozdíly v jejich profesním ukotvení**.

Dalším velkým limitem práce bylo **minimum zdrojů k tématu supervize ve školách v ČR**. Tyto se opírají především o výzkumy PhDr. Smetáčkové PhD. a jejího týmu. Proniknout do tohoto tématu není jednoduché, celé pole poskytování supervize napříč republikou je těžko uchopitelné a často může působit chaoticky. Celá práce odráží situaci v ČR a stejně jako neukotvenost supervize učitelů může stejně neukotveně působit na čtenáře. Jejím záměrem bylo především představit supervizi ve školním prostředí. Práce tedy zčásti představuje supervizi v obecné rovině, více se ale zaměřuje na náročnost učitelské profese a supervizi jako možnost vést učitele ke kolegiálnímu sdílení.

### **Přínos práce**

Rešerše literatury nabízí ucelený pohled na specifika učitelského povolání, osobnostní předpoklady a možnosti profesního sdílení jako jednu z možností copingových strategií. Poukazuje na nedostatek literatury zaměřené konkrétně na supervizi učitelů a současně odráží neucelenost a legislativní neukotvenost supervize v českém školství. Výzkumná část se zaměřuje na subjektivní pohled supervizorů a jejich jedinečnou zkušenost s učiteli v ČR. Práce s učiteli je pro respondenty náročná. Díky malé zkušenosti učitelů s prací s vlastními emocemi a se sdílením profesních zkušeností je třeba učitele zpočátku edukovat a vytvářet

tak prostředí důvěry a bezpečí. Tato zjištění jsou alarmující a mohou být zdrojem pro rozsáhlejší výzkum, který by byl podkladem pro ukotvení supervize v rámci legislativy jako je tomu v sociálních službách.

### **Další doporučení**

V současné době existuje několik organizací, které se situaci snaží zpřehlednit a více ukotvit. Jde hlavně o výše uvedené organizace Semiramis nebo Nevypust' duši. V systému, který je však rozdrobený jako je supervize učitelů sama, je to velmi náročný úkol.

V budoucnu by bylo přínosné výzkum rozšířit a využít kvantitativní, popřípadě smíšený design. Autorka by doporučila blíže zmapovat osobnostní rozvoj studentů na pedagogických fakultách v České republice. Dále by bylo přínosem spolupracovat přímo s organizací Semiramis, která připravuje supervizory pro oblast školství a vytvořit srovnávací studii supervizorů obecně a supervizorů ve školství. V neposlední řadě by byl z pohledu autorky přínos udělat výzkumné šetření, jak své potřeby vnímají sami učitelé v ČR.



## 10. Závěr

Práce mapuje specifika supervize učitelů v ČR z pohledu supervizorů. Na základě odpovědí na výzkumné otázky autorka na základě získaných údajů shrnuje výsledky výzkumu:

- Ve školách je poskytována skupinová supervize.
- Učitelé mohou využívat supervize v rámci otevřených skupin
- Učitelé mají se supervizi malou zkušenost
- Učitelé potřebují na začátku supervize edukovat, co je supervize
- Zpočátku učitelé pociťují nedůvěru
- Supervizor spolu s učitelem vytváří bezpečné prostředí, pro supervizory je těžké ho ve školním prostředí udržet
- Z pohledu supervizorů by učitelé potřebovali pracovat na vztahu k sobě, k hodnocení a k supervizi samotné

V rámci získaných dat vzniká u učitelů triáda **sebereflexe, sebezkušenost a supervize**. Díky supervizi učitelé reflektují své profesní působení ve škole i v profesních vztazích. Na základě tohoto působení dochází k rozšiřování sebezkušenosti.

Práce potvrzuje potřebu supervize učitelů ve školách. Jejich zkušenost není příliš rozsáhlá. Učitelé jsou zvyklí neustále hodnotit, ale neumí z pohledu supervizorů pracovat s emocemi a udržovat hranice. Jako jeden z hlavních problémů vidí supervizoři nedostatečnou osobnostní přípravu učitelů již na Pedagogických fakultách.

## 11. Souhrn

Učitelská profese zahrnuje komplex schopností, dovedností a vědomostí, který by měl učitel celý život rozvíjet a zdokonalovat. Různí autoři se na tuto profesi dívají z různého pohledu a kladou vysoké nároky na osobnost učitele. Např. Mikšík (2017) řadí mezi komponenty osobnosti učitele především psychickou odolnost, přizpůsobivost, schopnost získávat nové poznatky a sociální empatii a komunikativnost. Pro učitelskou profesi je velmi důležitá schopnost vytvářet vztahy k sobě, k druhým, k práci a k hodnotám (Holeček, 2015).

Vzhledem k tomu, že učitel pomáhá rozvíjet osobnost žáka po všech stránkách, můžeme tuto profesi řadit mezi profese pomáhající. Géringová (2011) uvádí, že základním aspektem je vztah mezi pomáhajícím a uživatelem, kdy pomáhající vkládá do svého působení nejen své odborné znalosti, ale také celou svou osobnost. Pomáhající profese s sebou však nese také moc, která vychází z asymetrie vztahu pomáhající a uživatel, v našem případě učitel a žák. Pokud jí učitel není vědom a neumí s ní pracovat, může být jeho působení pro žáka škodlivé.

Velmi důležitým aspektem v pomáhajících profesích je vlastní sebezkušenost a práce vlastními emocemi, s přenosem a protipřenosem a projekcí (Géringová, 2011). Pokud učitel není v souladu se svými emocemi, může např. vytvářet tzv. **dvojnou vazbu**, čímž velmi negativně ovlivňuje vývoj dítěte (Orel, 2015).

Ve srovnání s příkladem ze zahraničí (Valí, 1992), se v našich podmínkách osobnostní příprava učitelů odehrává v rámci souvislé praxe ve školách. Pokud se chce mladý začínající učitel v tomto tématu rozvíjet a pracovat na sobě, může využívat různé programy v rámci projektů neziskových organizací (Učitel naživo, Učitelská platforma).

Další výraznou složkou v učitelské profesi jsou hranice. Opět se jedná o uvědomování si sebe sama, svého středu, být plně vědomě ve svém středu a být sám sebou. Je třeba si umět odpovědět na otázky, Kdo jsem? Kam jdu? Kam sahá můj vliv? Kam až nesu svou odpovědnost? (Sellin, 2019).

Všechna tato osobnostní specifika učitelské profese a sebezkušenost učitele mají vliv na zvládání stresových situací ve školství. Jednotlivé studie se shodují, že hlavními stresory učitelů jsou především pracovní přetížení, komunikace s nadřízenými orgány, komunikace se žáky, s rodiči, s kolegy, nevyhovující podmínky ve škole, nízký společenský status. Smetáčková, Vondová & Topková (2017) všechny tyto stresory shrnují do hlavních tří oblastí:

- vztahy s dětmi, rodiči a kolegy
- konkrétní pracovní podmínky
- postavení učitelské profese ve společnosti

Díky těmto stresorům může u učitelů docházet k syndromu vyhoření. Každý člověk při zvládnání stresu využívá copingové strategie. Smetáčkové & kol. (2019, 388) poukazují na dva možné způsoby, kterými lidé reagují na stres. *„První je zaměřený na změnu situace. Jedná se o strategie orientované na vyřešení problému, který vyvolává stres, a proto jsou aktivní a úspěšně snižují dlouhodobý stres. Druhý je pak zaměřený na eliminaci nepříjemných emocí, které jedinec prožívá v zátěžové situaci. Jedná se o pasivní a v dlouhodobém horizontu neúspěšný přístup, protože neovlivňuje zdroj stresu, ale přináší jen krátkodobou úlevu.“*

Jednou z copingových strategií u učitelů může být také sdílení profesních problémů a využívání supervize. Supervize ve školách vychází z obecných zásad a principů supervize. V rámci sdílení a profesního rozvoje je ve škole dále využíván mentoring, kolegiální sdílení a intervize. V mnoha školách je hojně využívána konkrétní supervizní metoda tzv. Balintovská skupina, která je pro učitele bezpečná svou časovou ohraničeností, strukturou a předvídaností (Smetáčková et al., 2021).

Cílem výzkumu bylo zmapovat, popsat a interpretovat potřeby učitelů obecně a jejich zkušenosti se supervizí ze subjektivního pohledu supervizorů. Praktická část práce byla realizována prostřednictvím **zakotvené teorie**, která je rozčleněna do otevřeného kódování, axiálního kódování a selektivního kódování. Výzkumný soubor sestával ze sedmi respondentů, supervizorů, kteří mají zkušenost se supervizí učitelů. Data byla získávána prostřednictvím polostrukturovaného interview s informovaným souhlasem respondentů za dodržení etických pravidel výzkumu.

Hlavním cílem práce bylo zmapovat, jakou zkušenost mají učitelé se supervizí v ČR. Z pohledu supervizorů se učitelé se supervizí stále seznamují. Zkušenosti se supervizí mají učitelé, kteří pracovali např. v sociálních službách. Dílčím cílem výzkumného šetření byly potřeby učitelů obecně z pohledu supervizorů. Z polostrukturovaných interview se supervizory vzešla jako nejsilnější potřeba učitelů rozvoj sebereflexe prostřednictvím supervize nebo jiného profesního sdílení. Díky vyšší míře sebereflexe pak dochází k citlivějšímu sebeuvědomování, které vede k sebezkušenosti.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Baštecká, B., Čermáková, V. & Kinkor, M. (2016). *Týmová supervize*. Praha: Portál.
- Blažková, V., & Malá, P. (2007). Odvrácená strana učitelského povolání. *Rodina a škola*, 54(1), 20-21.
- Blatný, M. (2010). *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada.
- Braun, R., Marková, D., & Nováčková, J. (2014). *Praktikum školní psychologie*. Praha: Portál.
- Cakirpaloglu, P. (2014). *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada.
- Capobianco, R., M. (1988). In the beginning Jung and Freud on introversion. *Psychological perspectives*, 20 (2). 244-55.
- ČIS (nedat.). *Jak se stát supervizorem*. Získáno z:  
<https://www.supervize.eu/supervizori/jak-se-stat-supervizorem-cis/>
- Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Dyrťová, R., Krhutová, M. (2011). *Učitel – Příprava na profesi*. Praha: Grada.
- Ferjenčík, J. (2008). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1990). Coping and emotion. *Psychological and biological approaches to emotion*, 313-332.
- Frydenberg, E. (2017). *Coping and the Challenge of Resilience*. Springer.
- Gebhard, J. G. (1984). Models of supervision: Choices. *Tesol Quarterly*, 18(3), 501-514.
- Geringová, J. (2011): *Pomáhající profese*. Praha: Triton.
- Guggenbühl-Craig, A. & Patočka, P. (2010). *Nebezpečí moci v pomáhajících profesích*. Praha: Portál.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Havrdová, Z., Hajný, M., & Jelínková, J. (2008). *Praktická supervize*. Praha: Galén.
- Hawkins, P., & Shohet, R. (2004). *Supervize v pomáhajících profesích*. Praha: Portál.

- Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál.
- Helus, Z. (2011). *Úvod do psychologie*. Praha: Grada.
- Hess, A., K. (1980). *Psychotherapy supervision: Theory, research and practice*. New York: Wiley.
- Holeček, V. (2001). *Aplikovaná psychologie pro učitele II*. Plzeň: Západočeská Univerzita.
- Holeček, V. (2015). *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada.
- Jahanian, R., & Ebrahimi, M. (2013). Principles for educational supervision and guidance. *Journal of Sociological Research*, 4(2), 380-390.
- Janke, W., & Erdmannová, G. (2003). Strategie zvládnání stresu–SVF 78. Praha: Testcentrum. Johnson, S., Cooper, C., Cartwright,
- Jonson, K., F. (2008). *Being an effective mentor. How to help beginning teachers succeed*. Thousand Oaks (CA): Corwin Press.
- Jung, C., G. (1999). *Osobnost a přenos*. Brno: Nakladatelství Tomáše Janečka.
- Jung, C., G. (2017). *Psychological types*. London and New York: Routledge Classics.
- Kartous, B. (2015). *Výběr škol rodiči je do značné míry intuitivní*. Získáno z: <https://www.eduin.cz/clanky/vyber-skol-rodici-je-do-znacne-miry-intuitivni/>.
- Kebza, V., & Šolcová, I. (2003). *Syndrom vyhoření*. Praha: Státní zdravotní ústav.
- Kohoutek, R., & Řehulka, E. (2011). Stresory učitelů základních a středních škol v ČR. *Škola a zdraví*. 21. 105-117.
- Kopřiva, K. (1997): *Lidský vztah jako součást profese*. Praha: Portál.
- Korthagen, F., A. (1993). Combining reflection and technology: Bridging the gap between theory and practice in teacher education. *Integration of technology and reflection in teaching: A challenge for European teacher education*, 80-90.
- Kozlík, J. (1999). Hospitace – zdroj poučení a inspirace pro praxi i teorii. *Pedagogická orientace*. 6 (1), 86–93.
- Křivohlavý, J. (1994). *Jak zvládat stres*. Praha: Grada Avicenum.
- Křivohlavý, J. (2001). *Psychologie zdraví*. Praha: Portál.

- Lahad, M., Shacham, M., & Ayalon, O. (2013). *The „BASIC Ph“ Model of Coping and Resiliency*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Langová, M. (1992). *Učitel v pedagogických situacích*. Praha: Karolinum.
- Lazarová, B. (2010). Mentoring jako forma kolegiální podpory a strategie dobré školy. *Pedagogika*, 55(3-4), 254-264.
- Lazarová B., Novotný, P., & Hloušková L. (2013). *Když se školy učí*. Brno: Masarykova Univerzita.
- Liston, D. R., & Zeichner, K. M. (1987). Critical pedagogy and teacher education. *Journal of education*, 169(3), 117-137.
- Ludewig, K. (2012). *Základy systemické terapie*. Praha: Grada.
- Mackewn, J. (2009). *Gestalt psychoterapie*. Praha: Portál.
- Martanová, V., P., & Konůpková, O. (2019). Odlišné světy učitelů a rodičů: interakce s rodiči jako zdroj stresu učitele. *Pedagogická orientace*, 29(2).
- Mikšík, O. (2007). *Psychologická charakteristika osobnosti*. Praha: Karolinum.
- Mooli, L., Shacham, M., & Ayaron, O. (2013). *The Basic PH model of coping and resiliency*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- MPSV (2006). *Standardy kvality sociálních služeb*. Získané z: <https://www.mpsv.cz/standardy-kvality-socialnich-sluzeb>.
- MŠMT (2020). *Statistická ročenka školství*. Získáno z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/statisticka-rocenka-skolstvi-zamestnanci-a-mzdove-prostredky-11>.
- Nevypust' duši (2019). *Supervize a intervize ve škole*. Získáno z: <https://nevypustdusi.cz/2019/09/12/supervize-a-intervize-ve-skole/>
- Nezvalová, D. (2018). Reflexe v pregraduální přípravě učitelů (zahraniční zkušenosti). *Pedagogická orientace*, 8(4), 33-42.
- Orel, M. (2020). *Psychopatologie*. Praha: Grada.
- Procházka, R., Šmahaj, J., & Kolařík, M. (2014). *Teorie a praxe poradenské psychologie*. Praha: Grada.

- Ptáčková, M. (2016). *Zákon o pedagogických pracovnících*. Získáno z: <https://www.msmt.cz/file/38850/>.
- Roubal, J., & Vybíral, Z. (2010). *Současná psychoterapie*. Praha: Portál.
- Řiháček, T., Čermák, I., & Hytych, R. (2013). *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova Univerzita.
- Sellin, R. (2019). *Bliž tě nepustím*. Praha: Portál.
- Semiramis (nedat.). *Výcvik supervizorů ve školství*. Získáno z: <http://www.os-semiramis.cz/os-site/wp-content/uploads/2021/02/Pozvanka.pdf>
- Sergiovanni, T., J. (1982). *Supervision of Teaching*. Washington: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Schmidbauer, W. (2000). *Psychická úskalí pomáhajících profesí*. Praha: Portál.
- Shirom, A., & Melamed, S. (2006). A comparison of the construct validity of two burn-out measures in two groups of professionals. *International Journal of Stress Management*, 13 (2). 176-189.
- Schola Empirica (2021). *Metodická podpora a vzdělávání učitelů*. Získáno z: <https://www.scholaempirica.org/matenske-skoly/metodicka-podpora-a-vzdelavani-ucitelu/#mentoring>.
- Smetáčková, I., Vondrová, E., & Topková, P. (2017). Zvládání stresu a syndrom vyhoření u učitelek a učitelů ZŠ. *E-Pedagogicum*, 1, 59–75.
- Smetáčková, I., Viktorová, I. & Štech, S. (2019). Syndrom vyhoření a jeho souvislosti u vyučujících na českých základních školách. *Československá psychologie*, 63 (4). 386-401.
- Smetáčková, I., Pavlas Martanová, V. & Francová, V. (2021). *Techniky kolegiálního sdílení profesních zkušeností*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Spilková, V. (2017). Současné proměny vzdělávání učitelů v zemích Evropské unie. *Pedagogická orientace*, 12(2), 44-54.
- SPOP (2021). *Metodická příručka pro studenty*. Získané z: <https://www.pdf.upol.cz/student/praxe/#c4929>

- Spousta, V. (2018). K problematice socioprofesionální přípravy učitelů. *Pedagogická orientace*, 4(12-13), 19-26.
- Stock, Ch. (2013). Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout. Praha: Grada.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu*. Brno: Nakladatelství Albert.
- Šolcová, I., & Tománek, P. (1994). Daily stress coping strategies: An effect of hardiness. *Studia psychologica*.
- Švamberg Šauerová, M. (2018). *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada.
- Švec, V. (2006). Od znalosti k pedagogické kondici: nový vhled do pedagogické přípravy učitelství. *Pedagogika*. 56 (1). 91-102.
- Učitel naživo (nedat.) Získáno z: <https://www.ucitelnazivo.cz/o-nas>.
- Učitelská platforma (nedat.) Získáno z: <https://www.ucitelskaplatforma.cz/>
- Valli, L. (1992). *Reflectiveteachereducation: Caseandritiques*. New York: State University of Nex York Press.
- Václavíková, E. (2000). *Kolegiální podpora práce učitele jako předpoklad rozvoje kvality školy*. Brno: Ústav pedagogických věd FF MU.
- Venglářová, M. (2013). *Supervize v ošetrovatelské praxi*. Praha: Grada.
- Vybíral, Z. (2000). *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál.



# **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha č. 1: Informovaný souhlas

Příloha č. 2: Abstrakt v českém jazyce

Příloha č. 3: Abstracto of Thesis

Příloha č. 4: Otázky pro supervizory

Příloha č. 5: Seznam zkratek

# Informovaný souhlas

## Informovaný souhlas o účasti na výzkumné studii v rámci bakalářské práce

Já, níže podepsaný/á....., souhlasím s poskytnutím rozhovoru za účelem výzkumu v rámci bakalářské práce prováděného Mgr. Veronikou Vendlovou, studentkou kombinovaného studia oboru Psychologie, Filozofické Fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, na téma Specifika supervize učitelů v ČR z pohledu supervizorů. Zároveň prohlašuji, že jsem starší 18 let.

1. Souhlasím s nahráváním rozhovoru
2. Jsem obeznámen/a s postupy, cíli a mou úlohou ve výzkumné činnosti
3. Moje účast na výzkumu je dobrovolná, výsledky budou zveřejněny jen s mým souhlasem
4. Svou účast na výzkumu mohu kdykoli přerušit, případně mohu odstoupit bez udání důvodu
5. Výzkumník se zavazuje, že má osobní a citlivá data podléhají ochraně osobních údajů a budou dodržena všechna etická pravidla výzkumu
6. Souhlasím, že mé identifikační údaje ve formě anonymních dat budou použity pouze za účelem výzkumu a vyskytnou se pouze v bakalářské práci, případně v rámci odborných přednášek na akademické půdě
7. Potvrzuji, že jsem byl/a důkladně informovaný/á o probíhajícím výzkumu a měl/a jsem možnost vše důkladně promyslet a zvážit
8. V případě potřeby mám možnost kontaktovat výzkumníka na tel. 603965697 nebo elektronicky na emailové adrese: vendve00@upol.cz

Datum:

Datum:

Podpis účastníka:

Podpis výzkumníka:

## **Abstrakt diplomové práce**

Název práce: Specifika supervize učitelů v ČR z pohledu supervizorů

Autor práce: Mgr. Veronika Vendlová

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Palová PhD.

Počet stran a znaků: 68, 115 868

Počet příloh: 4

Počet titulů použité literatury: 77

Abstrakt (800–1200 zn.):

Autorka diplomové bakalářské práce se zaměřuje na specifika supervize učitelů v ČR z pohledu supervizorů. Teoretická část se zabývá charakteristikou učitelské profese, řadí ji mezi pomáhající profese a vymezuje psychologické aspekty, které vstupují do vztahu učitel, žák. Představuje hlavní stresory učitelů v ČR a možnosti, jak se s nimi vyrovnat. Autorka dále vymezuje pojem supervize v obecném měřítku. Zaměřuje se však také na využití supervize přímo ve školním prostředí. Praktická část představuje kvalitativní výzkum založený na polostrukturovaných interview se sedmi respondenty. Data byla zpracována prostřednictvím zakotvené teorie. Výzkum potvrdil potřebu supervize ve školství. Působení učitelů je založené na hodnocení. Z pohledu supervizorů by učitelé potřebovali pracovat na vztahu k sobě, k hodnocení a k supervizi samotné

Klíčová slova: supervize, stresor, copingové strategie, emoce, sebereflexe, sebezkušenost

## **Abstract of thesis**

Title: The specifics of teacher supervision in Czech republic from the point of view of the supervisor

Author: Mgr. Veronika Vendlová

Supervisor: Mgr. Kateřina Palová PhD.

Number of pages and characters: 68, 115 868

Number of appendices: 4

Number of references: 77

Abstract (800–1200 characters):

The author of the bachelor's thesis focuses on the specifics of teacher supervision from the point of view of the supervisor. The theoretical part deals with the characteristics of the teaching profession, classifies it among helping professions, and defines psychological aspects of the teacher-pupil relation. It provides an overview of the main stressors for teachers in the Czech Republic, and possibilities to cope with them. The author further provides general definition of supervision. In addition, she focuses on the use of supervision in a school environment. The practical part contains a qualitative research based on semi-structured interviews with seven respondents. The data were processed with the use of grounded theory. The research confirmed the need for supervision in education. The activity of teachers is based on assessment. From the point of view of supervisors, the teachers need to advance their relation with themselves, and their attitudes towards assessment as well as the supervision itself.

Key words: supervision, stressor, coping strategies, emotion, self-reflection, self-consciousness, introspection

## Otázky pro supervizory

- Jakým způsobem u Vás supervize probíhá?
- Kde supervizi poskytujete?
- Poskytujete supervizi jednorázově (volají Vás při problému) nebo pravidelně?
- Jaký je Váš supervizní styl, jaké konkrétní metody či techniky používáte?
- Pokud přijdete mezi nový kolektiv učitelů poprvé, jakou mají učitelé představu o supervizi?
- Co při supervizi podle Vás učitelé nejvíce potřebují?
- Je podle Vás supervize učitelů v něčem specifická a pokud ano, v čem?
- Co je pro Vás na supervizi s učiteli nejtěžší?
- Z čeho máte při supervizi učitelů radost?
- Poskytujete supervizi učitelům i v době koronavirové krize?

## **Seznam zkratek**

PPP – Pedagogicko – psychologická poradna

OSVČ – Osoba samostatně výdělečně činná

OSPOD – Oddělení sociálně právní ochrany dětí

PT výcvik – Psychoterapeutický výcvik

SPU – Specifické poruchy učení

MPSV – Ministerstvo práce a sociálních věcí

MŠMT – Ministerstvo školství a tělovýchovy