

UNIVERZITA KARLOVA

Filozofická fakulta

Katedra psychologie



# BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Nikola Frkalová

**Supervize jako nástroj podpory učitelů na  
základních školách**

**Supervision as a supporting tool for  
teachers at elementary schools**

Praha 2020

Vedoucí práce: PhDr. David Čáp, Ph.D.

## Poděkování

Chtěla bych touto cestou poděkovat PhDr. Davidu Čápovi, Ph.D. za odborné vedení bakalářské práce, za cenné odborné připomínky při jejím vypracování a jeho ochotu a vstřícnost.

## Prohlášení

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

*V Praze dne 6.5. 2020*

.....  
*Nikola Frkalová*

## **Abstrakt**

Bakalářská práce se zabývá supervizí, která představuje jeden z možných nástrojů podpory pro učitele díky možnosti sdílení a vzájemného obohacení od ostatních kolegů. Literárně přehledová část právě pojem supervize vymezuje a představuje různé supervizní druhy, které by bylo možné v rámci školního prostředí využít. Mezi těmito druhy lze najít například bálintovskou skupinu. Dále jsou zpracována hlavní kritéria, pomocí nichž je možné nahlížet na učitelskou profesi. Vedle osobnostních charakteristik učitele a profesních pedagogických kompetencí jsou v práci shrnuty náročné požadavky, které jsou na učitele kladeny. Mezi nejnáročnější požadavky patří řešení konfliktních situací, kterými je učitel zahlcen, což vede k psychické zátěži, která může vyústit v dlouhodobou nespokojenost či pocit vyhoření. Užitečnost zapojení supervize je doložena řadou zahraničních výzkumů, které představují její praktičnost v reálném školním prostředí.

Na literárně přehledovou část navazuje návrh výzkumného projektu, který se zaměřuje na učitele základních sídlištních škol krajských měst. Cílem této části je zjistit, jaká je spokojenost učitelů daných škol a zda supervizní setkání mohou tuto spokojenost ovlivnit. Zároveň chce dokázat, že přítomnost supervize je významný faktor, který hraje klíčovou roli v tom, k jakým opatřením učitelé sahají při řešení konfliktních situací.

## **Klíčová slova**

Individuální supervize, skupinová supervize, týmová supervize, mentoring, učitelská profese, psychická zátěž, kompetence, konfliktní situace, problémové situace

## **Abstract**

The bachelor thesis deals with supervision, which is one of the possible tools for teacher's support thanks to the possibility of sharing and mutual enrichment with other colleagues. The literature review part defines the concept of supervision and presents various types of supervision that could be used in the school environment. Among these types can be found, for example, the Balint group. Furthermore, the main criteria are elaborated, with the help of which it is possible to look at the teaching profession. In addition to the personality characteristics of the teacher and professional-pedagogical competencies, the work summarizes the demanding requirements that are being placed on teachers. One of the most demanding requirements is the resolution of conflict situations. The teacher is overwhelmed with such situations, which leads to psychological stress. It can further result in long-term dissatisfaction or a feeling of burnout. The usefulness of the involvement of supervision is evidenced by several foreign pieces of research, which represent its practicality in a real school environment.

The literary overview part is followed by a proposal for a research project, which focuses on teachers of basic housing schools in regional cities. This part aims to find out what is the satisfaction of teachers of the given schools and whether supervisory meetings can influence this satisfaction. At the same time, it wants to prove that the presence of supervision is an important factor that plays a key role in what measures teachers take to resolve conflict situations.

## **Keywords**

Individual supervision, group supervision, team supervision, mentoring, teaching profession, psychological burden, competence, conflict situation, problem situation

## Obsah

Úvod .....	8
Literárně přehledová část.....	9
1. Vymezení pojmu supervize .....	9
1.1 Funkce supervize .....	9
1.2 Vývoj supervize v České republice .....	9
1.3 Základní témata a jejich vztah k supervizi.....	10
2. Druhy supervize.....	11
2.1. Supervize z hlediska rolí, kompetencí a vztahů.....	12
2.1.1. Individuální supervize.....	12
2. 1. 2. Skupinová supervize .....	12
2. 1. 3. Týmová supervize.....	13
2. 1. 4. Mentoring .....	13
3. Učitelská profese.....	14
3.1. Osobnost učitele.....	15
3.1.1. Pedagogické profesní kompetence.....	16
3.2. Náročnost a specifičnost učitelské profese .....	18
3.3 Profesní spokojenost učitelů .....	20
4 Konflikty ve školním prostředí .....	20
4.1 Pracovní psychická zátěž učitelů .....	22
5 Výzkumy v oblasti supervize.....	24
Návrh výzkumného projektu .....	27
1. Výzkumný záměr.....	27
1.1 Východiska výzkumu .....	27
1.2 Cíle výzkumu a výzkumné otázky.....	27
1.3 Hypotézy.....	28
2. Výzkumný soubor.....	28
3. Design výzkumného projektu .....	29

3.1 Metody sběru dat .....	29
3.2 Metody zpracování a analýza dat.....	31
3.3 Etické ošetření výzkumu.....	32
4. Diskuze .....	33
Závěr .....	34
Seznam použité literatury .....	35
Seznam zkratek .....	40

## Úvod

O učitelské profesi se v průběhu let neustále hovoří a zdůrazňuje se její významnost. Do popředí zájmu se dostávají otázky, které souvisejí s kvalitou učitelů na českých školách, jejich vzděláváním v rámci vysokých škol, ale i během vykonávané profese, či se vztahy mezi žáky a učiteli, a to je jen výčet možných témat, které učitelskou profesi, doprovázejí. Právě učitelská profese by měla být v popředí zájmu, protože školy zprostředkovávají výchovně vzdělávací proces, který je zásadní pro utváření mladé generace.

Štech (1994) uvádí, že se změnou definování učitelské profese, musí být současně řešena i otázka nároků, které jsou na učitele kladeny, a to především nároky spojené s připraveností. Jedná se tedy o to, zda teoretické poznatky, kterými je učitel vybaven, jsou dostačující pro úspěšné vykonávání této činnosti.

Tato práce staví na různých zjištěních, které ukazují, že učitel, který se každý den zabývá nejrůznějšími aspekty výchovně vzdělávacího procesu sám bez systému podpory, který by dodával potřebnou motivaci, sílu a podporu pro vykonávání takto náročného a komplexního povolání, může velice rychle ztratit hnací motor, který vede a motivuje učitele.

Literárně přehledová část si klade za cíl shrnout dosavadní poznatky o supervizi, která může představovat jeden z možných nástrojů podpory učitelů. Dle Havrdové a Hajného (2008) ji lze chápat jako kreativní zážitek, který přináší podporu při řešení nesnadných profesních situací. Zároveň se snaží zachytit nejdůležitější aspekty náročnosti učitelské profese, ke kterým lze zařadit množství kompetencí, kterými má být učitel vybaven, či každodenní přítomnost problematických a konfliktních situací, které vyžadují učitelovu pozornost, což samozřejmě ovlivňuje pracovní spokojenost.

Návrh výzkumného projektu se zaměřuje na souvislost mezi zapojením supervize, která slouží k podpoře učitelů, jejich spokojeností a jejich přístupem k řešení nejrůznějších náročných situací, které provázejí proces výchovy a vzdělávání. V práci je citováno podle normy APA (2010).



# Literárně přehledová část

## 1. Vymezení pojmu supervize

Pojem supervize má svůj původ v latinském slově *super* – nad a *videre* – hledět, vidět, zírat. Anglický jazyk odvodil z latinského základu slovo *supervision*, které se původně používalo pro označení jakékoli situace, v níž zkušenější jedinec dohlíží na osobu méně zkušenou. Z anglického označení byl odvozen český výraz supervize (Havrdová & Hajný, 2008).

Hessova starší definice (1980) vymezuje supervizi jako interakci mezi supervizorem a supervidovaným, která pomáhá zlepšit schopnost supervidovaného, aby uměl lépe pomoci lidem.

Hartl a Hartlová (2004) považují supervizi za odbornou přípravu rozšiřující praktické zkušenosti, které slouží jedinci pro výkon budoucího povolání. Pojem supervize se postupně vyvíjel a formoval na základě sociokulturních rozdílů a individuálních zkušeností (Havrdová & Hajný, 2008). „*V současnosti je na supervizi pohlíženo jako na odbornou činnost, při níž supervizor podporuje, vede a posiluje pracovníka, skupiny nebo týmy v pomáhající profesi k tomu, aby dosáhl(i) určitých organizačních, profesionálních a osobních cílů.*“ (Havrdová & Hajný, 2008, s. 40)

### 1.1 Funkce supervize

Kadushin (1976) vymezil tři základní funkce supervize, které nazval *vzdělávací, podpůrná a řídicí*. Nechala se jím inspirovat Proctorová (1988), která pro pojmenování supervizních funkcí zvolila pojmy *formativní, restorativní a normativní*.

Vzdělávací (formativní) funkce slouží k porozumění a přemýšlení o své práci, k rozvoji pracovních dovedností, k získávání informací a k vytváření si nové perspektivy. Podpůrná (restorativní) funkce přináší oporu, díky které jedinec nemusí řešit pracovní problémy sám se sebou a může vyjádřit svá trápení v bezpečném prostředí. Řídicí (normativní) funkce zajišťuje především kvalitu práce. Jedná se o aktivní přístup, lepší plánování či využívání zdrojů pro zkvalitnění práce. Supervize nemá jen jeden účel, ale většinou se jedná o kombinaci všech tří cílů (Hawkins & Shohet, 2004).

### 1.2 Vývoj supervize v České republice

Již v minulém století bylo samozřejmé, že kvalitativní vzdělávání odborníků v oblasti psychoterapie musí obsahovat jak odborné teoretické znalosti, tak i uvedení do živé praxe.

Začátečníci se učili z vlastních úspěchů či chyb nebo díky konzultacím se zkušenějšími kolegy a nadřízenými. Teprve od padesátých let byla pečlivě propracovaná supervize s jasnými pravidly součástí psychoanalytického vzdělávání. Supervizor byl zkušenější kolega, který mohl poskytnout své znalosti, zkušenosti a postřehy (Šimek, 2004).

Osmdesátá léta přinesla první tříletý výcvik, který byl zaměřený na vedení bálintovských skupin, které byly jakýmsi předchůdcem dnešní supervize. Tento výcvik zaštiťoval Pražský psychotherapeutický institut, jehož dřívější pojmenování bylo *Pražský psychotherapeutický kabinet*, pod vedením Jaroslava Skály a Jiřího Růžičky (Šimek, 2002).

Rok 1995 byl pro supervizi důležitý, protože proběhlo první sympozium o supervizi v Jánských Lázních uspořádané Pražským psychotherapeutickým institutem, které si kladlo za cíl zmapování dosavadní supervizní situace v jednotlivých psychotherapeutických směrech a školách. Z tohoto setkání vznikla jedna z prvních publikací zaměřená na supervizi od Zdeňka Eise (Eis, 1995).

Od psychotherapie se supervize rozšířila i do dalších pomáhajících profesí. Ať už se jednalo o krizovou intervenci, péči o duševně nemocné či práci s handicapovanými. Poptávka po supervizi vznikla i u manažerů, kteří pracují s týmy lidí. Právě proto, že takto široké spektrum profesí poptávalo supervizi, jevílo se jako velmi smysluplné, aby byl výcvik v supervizi koncipován na základě integrativního přístupu mezi jednotlivými směry a školami. Pod hlavičkou Pražského psychotherapeutického institutu ve spolupráci s Českou asociací transakční analýzy byl v letech 1997-2000 veden první čtyřletý systematický výcvik v supervizi, který byl zaměřen na rozvoj dovedností supervizorů (Šimek, 2004).

Účastníci tohoto prvního výcviku dále spolupracovali se zahraničními institucemi, organizovali další kurzy a iniciovali vznik Českého institutu pro supervizi (Šimek, 2002).

V současné době je supervize profesní činnost, která někdy naráží na problém s vymezením působnosti či pojmové a kulturní rozmanitosti, protože vývoj různých therapeutických a poradenských postupů dal základ pro vlastní supervizi (Svobodová & Valášek, 2002).

### 1.3 Základní témata a jejich vztah k supervizi

I přes rozsáhlé množství faktorů, které ovlivňovaly vývoj supervize se Havrdové (2008) podařilo seskupit šest témat, které jsou naprosto klíčové pro současné pochopení supervize. **Dialog**, který funguje jako podpora pro méně zkušeného jedince od jedince zkušeného více. Zároveň vytváří prostor pro sdílení postojů a zkušeností. **Reflexe** tvořící podstatnou součást dialogu, při které dojde k zaměření se na významný moment zkušenosti, k využití jiného úhlu pohledu a k přístupu a otevření se novému a neočekávanému. **Mentoring** zahrnující vlastní

praxi se získáváním nových zkušeností opřených o stanovené cíle a plány. Zároveň mentoring funguje jako učící se proces na základě předávání znalostí od zkušenějšího kolegy a pomoc s uvedením do profese. **Psychologické zákonitosti v procesu pomoci**, mezi které patří důvěra, která je nezbytná pro možnost sdílení a získání podpory od ostatních, ale samozřejmě i otevřenost, autenticita, vřelost, empatie či sebeotevření a další vlastnosti, které napomáhají superviznímu vztahu. **Skupinová práce a učení** umožňující růst a rozvoj všech členů skupiny na základě intenzivních zkušeností a reálných situacích odehrávajících se uvnitř skupiny. **Organizační rozvoj**, který v sobě zahrnuje zodpovědnost za určitý úkol, organizační strukturu vzdělávání supervizorů či získávání poznatků o interakcích a vztazích uvnitř organizace (Havrdová & Hajný, 2008).

## 2. Druhy supervize

Na supervizi se různí autoři dívají z různého úhlu pohledu a upřednostňují rozdílné věci. Nejdůležitějším a společným cílem všech možných druhů supervizí ale zůstává, že jde o udržení či zlepšení kvality práce v dané profesi (Havrdová, 2008).

Podle Hawkinse a Shoheta (2004) lze rozdělit supervizi na čtyři základní druhy podle míry řídicí, vzdělávací a podpůrné odpovědnosti supervizora.

*Výuková supervize* představuje supervizora v roli učitele, takže převažuje vzdělávací funkce. U *výcvikové supervize* taktéž převažuje vzdělávací funkce, ale zároveň má supervizor odpovědnost za práci s klienty, proto je zde důležitá i funkce řídicí. *Řídicí (manažerská supervize)* je takový druh supervize, kde supervizor přebírá jednoznačnou odpovědnost za práci s klienty, ale na rozdíl od výcvikové supervize zde funguje vztah nadřízený-podřízený. *Poradenská supervize* umožňuje využívat supervizora jako konzultanta, což je ideální druh supervize pro kvalifikované odborníky, kteří se potřebují poradit (Hawkins & Shohet, 2004).

Havrdová (2008) na druhy supervize pohlíží z hlediska převažujících faktorů. Základní otázky, které si klade, jsou *kdo, s kým, o čem, jak a kdy* je supervize prováděna. Pokud je významným faktorem *autorita* (kdo), tak lze supervizi rozdělit na externí nebo interní. Faktor *rolí, kompetencí a vztahů* (s kým) rozděluje supervizi na individuální, skupinovou a týmovou. Za případovou, poradenskou nebo programovou supervizi stojí faktor *zaměření* (o čem). Faktor *přístupu* (jak) rozděluje supervizi na administrativní, výukovou a podpůrnou. *Časový faktor* (kdy) ji dělí na pravidelnou, příležitostní a krizovou.

## **2.1. Supervize z hlediska rolí, kompetencí a vztahů**

Havrdová (2008) rozděluje supervizi dle převažujících faktorů (viz výše). Hledisko rolí, kompetencí a vztahů je klíčové pro autorčino individuální, skupinové a týmové rozdělení supervize.

Baštecká, Čermáková a Kinkor (2016) se zabývají týmovou supervizí a uvádějí rozdíl mezi skupinovou a týmovou supervizí. „*K pochopení, co je tým, potřebujeme vědět, že jde o jednu z podob skupiny, základní sociální jednotky v životě člověka, v níž vyrůstá, učí se a žije. Tým je pak aplikací skupiny do prostředí výkonu.*“ (Baštecká et al., 2016, s. 73-74).

Hawkins a Shohet (2000) taktéž uvádějí, že skupinovou a týmovou supervizi nelze chápat stejně. „*U týmové supervize se jedná o práci se skupinou, která se nesešla jen za účelem společné supervize, ale i mimo skupinu existuje vzájemně provázaný pracovní život.*“ (Hawkins & Shohet, 2000, s. 138).

### **2.1.1. Individuální supervize**

Individuální supervize je taková supervize, která probíhá ve strukturovaném kontaktu mezi supervizorem a jedním supervidovaným. Jejím cílem je podpora profesionálního fungování pracovníka a jeho další vývoj. Může mít podobu autovize či intervize (Matoušek a kol., 2003). Ve školním prostředí se model individuální supervize téměř nevyskytuje, proto se jím nebudu více zabývat.

### **2. 1. 2. Skupinová supervize**

Skupinová supervize se dá charakterizovat jako práce se skupinou, která se sešla za účelem společné supervize. Mezi výhody skupinové supervize patří podpurná atmosféra, díky které se všichni zúčastnění mohou podělit o své úzkosti a mohou čerpat ze životních zkušeností ostatních členů skupiny. Výhodou, ale zároveň i nevýhodou skupinové supervize se může stát skupinová dynamika, která na jedné straně může podpořit sebeuvědomování supervidovaných, ale zároveň se může ve skupině vytvořit soupeřící atmosféra. Největší nevýhodou skupinové supervize představuje časový faktor, protože ne každému členovi může být věnován dostatečný prostor při každém setkání (Hawkins & Shohet, 2004).

Ve skupině fungují jednotliví členové nezávisle na sobě. Hierarchie a vnitřní předpisy jsou dobře popsitelné. Členové se zaměřují na vlastní samostatnost a nejsou závislí na vztazích s ostatními (Baštecká et al., 2016).

Bálintovská skupina je forma skupinové práce, která v sobě zahrnuje zážitkovou rovinu a rovinu objasňovacího procesu. Účastníci stručně charakterizují případy, se kterými do

bálintovské skupiny vstupují, a společným hlasováním se vybere jeden případ, který se blíže specifikuje a všichni se jím zabývají (Havrdová & Hajný, 2008). Účastníky bálintovské skupiny (většinou 6-12) spojuje společný zájem, role, společná aspirace či strach. Bálintovská skupina je zaměřena na vztahy, panuje v ní akceptující atmosféra, která umožňuje upřímné sebeotevření. Základem je vcítění se do vlastních mechanismů, prožitků či strachů. Učitelé by měli porozumět vlastním pocitům zaujatosti a otevřít si tak příležitost k emoční vyváženosti v pedagogickém vztahu (Brichcín, 1999). Význam těchto skupin je obrovský, protože dochází ke vzájemnému setkávání se, k prezentaci případů z praxe a v neposlední řadě k získání podnětů a podpoře v další práci (Havrdová & Hajný, 2008).

### **2. 1. 3. Týmová supervize**

Tým lze charakterizovat jako výkonnou jednotku, která má vlastní osobnost a vlastní psychický život. Může být sestaven promyšleně i nahodile. Mezi členy jsou přátelské vazby, které se projevují ve vzájemném působení mimo zaměstnání. Jednotliví členové spolupracují a navazují na sebe, takže jejich výsledná práce tvoří celek, který překračuje hranice jednotlivců (Baštecká et al., 2016).

Lazarová a Cpinová (2004) ze supervizních cílů pomáhajících profesí odvozuji cíle supervize pro učitele. Řadí k nim pomoc supervizora, lepší porozumění učitelovu okolí, tedy nejenom žákům, ale i jejich rodičům a svým spolupracovníkům, vlastní uvědomování si svého chování a svých reakcí, prohloubení znalostí o vlastních intervencích a způsobech práce.

### **2. 1. 4. Mentoring**

Pojem mentoring označuje úzký vztah mezi zkušenějším a starším mentorem, který se chce podělit o své nabyté zkušenosti, a kolegou, který je mladší, méně zkušený a má zájem o vlastní rozvoj (DuBois & Silverthorn, 2005). Jonson (2008) se zabývá mentoringem z pohledu školy a uvádí, že ve školním prostředí se může jednat o kolegiální podporu či kolegiální učení, které není nahodilé. Od vybudování si vzájemné důvěry přes proces osvojování si nových znalostí, dovedností, schopností a profesních kompetencí po proces vzájemného se odloučení od mentorského a navázání přátelského a kolegiálního vztahu. Z tohoto vyplývá, že mentoring lze chápat jako pojem, který je velmi úzce spojen se supervizí a určitě má své opodstatněné místo v systému podpory učitelů, a to nejen těch začínajících. Mohl by přispět ke zvýšení pracovní spokojenosti a k rozvoji učitelských dovedností. Největší přínos nacházím v tom, že

tento systém podpory pochází přímo od kolegy, který v dané škole pracuje, a proto se stává cenným zdrojem „*vnitřních informací*“.

Kemmis (2014) se zabývá praktikami mentorování nově kvalifikovaných učitelů v Austrálii, Finsku a Švédsku. Pojem mentorování chápe jako nadřazený k *supervizi, podpoře a kolaborativnímu sebe-vývoji*. Dohromady je označuje jako archetypy, které se všechny mohou uskutečnit, ale záleží na tom, jakým způsobem je pohlíženo na učitele a učitelskou profesi, protože se mohou dostat do vzájemného konfliktu. Je potřeba opatrně vybírat, který způsob bude nabídnut a v jakém poměru k těm dvěma dalším. Výběr není jen výběrem jakéhosi úvodního modu, je to výběr, jakým způsobem bude nový učitel uveden do profese. Uvádí, že mentoring v podobě supervize vede učitele do profese jakožto byrokracie. Mentoring jako podpora vede učitele do profese jakožto autokracie a mentoring jako kolaborativní sebe-vývoj vede učitele k profesi jakožto demokracii.

### 3. Učitelská profese

Průcha (2002) charakterizuje pojem profese jako povolání, které je spojené s potřebnou kvalifikací či odbornými znalostmi a dovednostmi, které je možné vykonávat na základě zákonného oprávnění.

Profesionalitou učitelského povolání se zabýval již Chalupný (1939), který se zaměřil na vývoj učitelského povolání a definoval tři základní vývojové trendy, mezi nimiž se nachází i trend spojený s profesionalizací. Tento trend v sobě zahrnuje vydělení učitelského povolání jako samostatného povolání, tj. učitel, který vyučuje výrobní či obchodní činnost, již nemusí být sám výrobcem nebo obchodníkem.

Současné pojetí učitelské profese lze nalézt například v pedagogickém slovníku, který definuje povolání učitele následovně: „*Jeden z hlavních aktérů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnost žáků, řídí a hodnotí proces učení a jeho výsledky. K výkonu učitelského povolání je nutná pedagogická způsobilost.*“ (Průcha, 2013, s. 326).

Pokud se podíváme na učitelskou profesi z hlediska práva, pojem učitel se v legislativních dokumentech nahrazuje pojmem *pedagogický pracovník* a podle školského zákona se k pedagogickým pracovníkům řadí nejenom učitel, ale také vychovatel, psycholog, speciální pedagog, trenér, asistent pedagoga, pedagog volného času a vedoucí pedagogický pracovník. Všichni uvedení jsou ti, „*co vykonávají přímou vzdělávací, výchovnou, speciálně*

*pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činností*“ (Školský zákon 563/2004 Sb.).

Kalhous a Obst (2002) hovoří o tom, že není jiné povolání, které by bylo tak normované, jako je tomu u učitelské profese. Pro vyvíjející se společnost a měnící se potřeby generací byly formulovány tzv. standardy, které napomáhají přípravě učitelů na vysokých školách, aby mohli zastávat roli učitele na profesionální úrovni.

Mezinárodní úřad práce (ILO) a UNESCO disponuje dokumentem s názvem „Status učitele“, který taktéž dokazuje, že učitelství je profese v pravém slova smyslu. *„Učitelství nemůže být pokládáno za pouhé zaměstnání, jež by vyžadovalo pouze dovednosti, je to skutečná profese se všemi požadavky a zodpovědnostmi vůči společnosti, která tento pojem v sobě zahrnuje pro ty, jež ji provozují.“* (Kohnová, 2004, s. 22).

V českém prostředí se v letech 1999-2012 učitelskou profesí zabýval výzkumný tým Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, který se zamýšlel nad učitelskou profesí z hlediska požadavků na vzdělání. Ve výzkumu definoval profesní standardy a Rámec profesních kvalit učitele, nicméně se s tímto modelem již dál nepracovalo (Tomková & Spilková, 2012).

Pohledy různých autorů na učitelskou profesi se shodují například v odborné připravenosti a v určité autonomii v rozhodovacích procesech, ale co dělá z učitele právě onoho kvalitního pedagoga? Co je tedy těmi klíčovými charakteristikami? Chlup a Kopecký (1965) zastávali názor, že tou pravou podstatou pro vykonávání učitelského povolání je právě učitelova osobnost. Průcha (2002) taktéž uvádí, že to, jak se žáci ve škole učí a co se skutečně naučí, je závislé na osobnosti daného učitele, proto je zájem o učitele stále aktuální a neměnný se.

### **3.1. Osobnost učitele**

Existují různé představy o tom, jaký by měl být učitel, co by měl umět, jak by se měl chovat atd. Právě toto povolání je jedno z nejdiskutovanějších a nejvíce sledované očima veřejnosti. Myslím si, že každý člověk má více či méně přesnou představu o tom, co je náplní práce učitele. Já považuji za učitele někoho, kdo zajišťuje předávání informací a kulturního dědictví z generace na generaci, kdo napomáhá k rozvoji schopností a dovedností a kdo se dokáže přizpůsobit změnám ve vývoji společnosti, které ovlivňují také výchovně vzdělávací proces.

Blížkovský, Kučerová a Kurelová (2000) charakterizují učitele jako někoho, kdo je ve školním prostředí pověřen výchovně vzdělávacím procesem. Zároveň je to osoba, která je zodpovědná za ovlivňování a formování žáků. Konkrétně se jedná o jejich postoje, návyky, vzorce chování aj. Důležitou roli nehrají pouze odborné znalosti, dovednosti a schopnosti učitele, ale také osobnostní kvality a smysl pro etiku.

Kariková (1999) pojednává o učiteli jako o někom, kdo představuje identifikační model pro studenta, a zároveň ho vidí jako někoho, kdo zprostředkovává informace a vede nejenom k učení jako takovému, ale rozvíjí zájem o získávání znalostí.

Vališová a Kasíková (2007) vidí učitele jako osobnost, která upevňuje, kontroluje, usměrňuje a hodnotí výsledky výchovně vzdělávacích cílů, a zároveň jako někoho, kdo organizuje a řídí výchovně vzdělávací proces.

Cabanová (2015) vnímá rodiče jako nejdůležitější faktor v rámci výchovy a vzdělávání, ale učitele jako druhý nejdůležitější faktor, protože po rodičích jsou právě učitelé ti, s kým tráví děti velké množství času.

Je mnoho autorů, kteří se zabývají učitelským povoláním. Každý z nich upřednostňuje jinou charakteristiku, kterou považuje za onu klíčovou pro toto povolání. Z tohoto důvodu se v současnosti hovoří o učitelských kompetencích, které se snaží postihnout ty nejdůležitější oblasti, které z učitele dělají kvalitního pedagoga (Kalhous & Obst, 2002). Podle Švece (1998a, b, c) není ideální v rámci učitelské profese využívat pojem dovednost, protože podle něj se jím dostatečně nevyjádří vše potřebné. Upřednostňuje použití pojmu pedagogická kompetence.

### **3.1.1. Pedagogické profesní kompetence**

Jednou z prvních autorek, které se zabývaly v českém prostředí pojmem kompetence, byla Spilková (1997), která představila jeden z prvních systémů kompetencí. Při jeho tvorbě vycházela z měnícího se českého školství na jedné straně a na straně druhé si uvědomila, že je potřeba brát učitele jako odborníka, který by měl mít šanci pro další profesní růst a vývoj. Definovala dvě oblasti kompetencí: *oblast oborově předmětových kompetencí* a *oblast pedagogicko-psychologických a psychodidaktických kompetencí* (Spilková, 1997).

V literatuře se pohled na profesní kompetence učitelů různí, i přesto je v různých kompetenčních modelech vidět určitá shoda. Švec (2005) uvádí, že pod pojem kompetence je možné schovat vše, „*co učitel potřebuje znát, aby mohl úspěšně vykonávat svoji profesi*“ (Švec, 2005, s. 30).



Průcha (2013, s.130) definuje učitelovy kompetence jako ucelený systém vědomostí, dovedností, postojů a hodnot. K tomuto ucelenému systému řadí: *kompetence pedagogické a didaktické, oborově předmětové, diagnostické a informační, sociální, psychosociální a komunikační, manažerské a normativní, profesně a osobnostně kultivující.*

Vašutová (2007, s. 28-30) se zamýšlí nad tím, že profesní učitelské kompetence jsou postupně utvářeny a zahrnují „*teoretickou a praktickou přípravu v rámci přípravného a dalšího vzdělávání, zkušenosti získané ve vyučovací praxi, vliv profesního prostředí, reflexi vzdělávací reality, sebereflexi a vlastní příspěvky pro zkvalitnění vzdělávání a výchovy*“ a zároveň musejí být v souladu se třemi komponentami výchovně vzdělávacího procesu. *Všeobecně vzdělávací komponenta*, které je spojená s rozvojem komunikačních dovedností, s porozuměním, empatií, tolerancí, emocionalitou či spravedlností, ale také s všeobecnými schopnostmi a dovednostmi. *Předmětová (oborová) komponenta*, v níž se jedná o hluboké poznání vědní disciplíny, je důležitá pro rozvoj profesních kvalit učitele. Poslední komponentou je *pedagogicko-psychologická komponenta*, která v sobě zahrnuje všechny důležité pedagogicko-psychologické poznatky, které se vztahují k výchovné a vzdělávací práci, např. problematiku etiky.

Zahraniční literatura rozděluje pojem „*competency*“ a „*competence*“. *Competency* je takový přístup, který je zaměřený na schopnost člověka umět se chovat tak, jak je to vyžadováno v rámci určitého pracovního místa či organizace. *Competence* představuje činnost, chování nebo výsledky, které ukazují na onu schopnost (Armstrong, 2002, s. 280-281). Pokud tyto pojmy spojíme s učitelským povoláním, tak pojem *competency* se vztahuje k učiteli, tedy ke konateli výchovně vzdělávacího procesu, ale pojem *competence* hovoří o učitelově chování projeveném v činnosti či výsledcích činnosti.

Janík (2005) upozornil na to, že používání pojmu kompetence s sebou může přinášet určité problémy, protože tento pojem je nevyhraněný a velmi obsahově nabitý. Používá se pro vymezení požadavků na učitele, ale spíše ve formě seznamu. Chybí vzájemná propojenost. Upozorňuje také na to, že pojem kompetence lze vnímat pouze normativně, tedy jako soubor charakteristik, kterými má být učitel vybaven, ale již se dále nezabývá osobnostními rysy učitele a velmi důležitou složkou výchovně vzdělávacího procesu, kterou představuje přístup učitele k výuce.

Zajímavé pojetí učitelských kompetencí má i Štech (2008), který se zamýšlí nad kompetencemi z pohledu autority učitele, kterou chápe jako vliv nad žákem. Uvádí čtyři typy autorit. *Charismatickou autoritu*, která je spojena se strachem či láskou k učiteli. *Tradiční autorita* je navázaná na vážnost povolání. *Byrokratická autorita*, která je dána každému učiteli,

který toto povolání vykonává, a *autorita profesní*, která je navázaná na řešení neočekávaných situací, a protože tento typ autority podléhá aktuální situaci, může dojít k jejímu zpochybnění. Tento typ autority předpokládá, že učitel disponuje třemi dispozicemi, díky nimž ho můžeme pokládat za profesionála. Patří k nim reflektování a posuzování, vystavování svých profesních jednání ostatním a vysvětlování či ospravedlňování.

### **3.2. Náročnost a specifčnost učitelé profese**

Učitelé profese má i celou řadu specifk, které právě toto povolání činí náročné a jedinečné. Šimoník (1994) provedl výzkum, který zjišťoval problémy začínajících učitelů. Stěžovali si na materiální nevybavenost školy, nevhodné chování žáků spojené s nezájmem o vyučování a nedostatečně kompetentní vedení.

Podobný výzkum zopakovaly i Hanušová a Píšová (2018), které zjistily, že zhruba třetina začínající učitelů nechce setrávat ve školách dlouho. Nelíbí se jim platy a jsou demotivováni, protože nejsou podporováni v oblasti dalšího vzdělávání a celkový systém podpory učitelů na školách chybí, což vede ke ztrátě motivace k výkonu tohoto povolání.

Na podobné téma se zaměřil i Pol (2007), který uvádí, že prakticky jediný systém podpory je ve formě občasných hospitací, při které mají začínající učitelé pocit, že by měli ukázat jen to, v čem se cítí být silní a slabá místa spíše zakrývat.

Velká psychická zátěž představuje další náročnou oblast této profese. Zdrojů psychické zátěže je hned několik. Může se jednat o časovou náročnost tohoto povolání, ale také o možný stres, který může být vyvolaný celou řadou dalších faktorů, mezi něž mohou patřit případné konflikty s žáky, rodiči, kolegy či vedením školy. Nadměrný stres by dále mohl vyústit v syndrom vyhoření. (Průcha, Walterová & Mareš, 2013).

O hospitacích se zmiňuje Marshall (2005) ve svém článku, v němž zpracoval deset důvodů, které dokazují, že hospitace je naprosto neefektivní.

1. Ředitelé hodnotí jen malé množství učení, vidí jednu hodinu za rok.
2. Mikroevaluace individuálních hodin nemají velkou váhu, protože se jedná o detailní rozbor hodiny, kde se připisuje velká váha každému slovu, které učitel během hodiny řekne.
3. Hospitační hodiny jsou často netypické, protože učitelé dopředu vědí, že se blíží hospitační období a snaží se o co nejlepší dojem.
4. Hodiny, které ředitelé navštíví v rámci hospitace jsou izolované, což nevede k vytvoření si uceleného obrazu o klasickém fungování dané třídy. K pochopení dynamiky třídy by bylo potřeba vidění většího výukového celku.

5. Evaluace, která je učitelům poskytnuta, se téměř nikdy nesoustředí na učení žáků.
6. Hospitační hodina s sebou přináší nervozitu. Záznam, který se z hospitace sepisuje, na učitele může působit děsivě. Ředitel ani učitel nemusí přiznat vše, co by měli, protože mohou být oba vystrašení. Učitel, protože jde o jeho hodnocení, a ředitel zase nechce učitele příliš vystrašit. Takto podaná zpětná vazba nevede k profesnímu růstu.
7. Výše uvedený typ evaluace vede učitele stejných předmětů k tomu, aby neměli důvod spolupracovat, protože jsou každý hodnocený zvlášť a o případných chybách nikdo další neví, takže je nic nemotivuje, aby s nimi dál pracovali.
8. Jedna evaluace nemůže mít vypovídající hodnotu o tom, jak učitel učí, jaké jsou jeho cíle atd. V rámci hospitace by mělo dojít k propojení observace, sepsání daného pozorování a rozhovoru, ale ne všichni ředitelé ovládají všechny tři sféry.
9. Evaluace často poskytne pouze průměr, do kterého se vejdou všichni učitelé, pokud o to bude ředitel stát. Neexistuje měřítko, které by vzájemně učitele porovnálo a dokázalo posoudit, jak se učitelovi daří.
10. Většina ředitelů je příliš zaneprázdněná, aby mohli skutečně vykonávat hospitace a následné evaluace smysluplně.

Z této skutečnosti jasně vyplývá, že by mělo dojít ke změně, která bude přínosná jak pro ředitele, kteří potřebují znát své zaměstnance, tak především pro učitele, kteří by mohli vytvořit týmy učitelů, díky kterým by se mohli posouvat dál.

Štech (1994) se zamýšlí nad tím, že učitelství je tak komplexní, až je téměř nemožné. Učitel je každý den postaven před řadu rozporů, které musí překonávat, například vyvážení didaktické teorie s každodenními přípravami či míru citového zapojení k žákům aj. Každý den se musí vyrovnávat s kompromisy, které obnáší značnou míru sebekontroly. Hovoří o praktických dovednostech spojených s improvizací, které se promítají v cílech a obsazích vzdělávání. Dění ve škole je tak rozmanité, že nastává problém s vymezením učitelství kompetencí a dovedností. Výsledkem tedy je, že učitel by měl být zkušený expert, který dokáže řešit problémové situace, *vidí věci hned, umí jednat a reagovat takřka okamžitě a v neposlední řadě umí využít abdukcii, tedy „výběr jedné z několika hotových hypotéz, spíše než o konstrukci hypotézy induktivním nebo deduktivním způsobem“* (Štech, 1994, s. 318). Takovéto nároky jsou nemyslitelné, z toho vyplývá, že by se mělo upustit od hledání obecně platných technik a metod, které by se s takto komplexním povoláním dokázaly vyrovnat. Za ideální způsob Štech považuje pomoc učitelům v různých nejistotách, rozporech a dilematech, se kterými se mohou

každý den setkávat, a především by měl být učitel seznamován s různými postupy, které umožní, aby získal určitý vhled do situací a uměl je řešit s odstupem.

### 3.3 Profesionální spokojenost učitelů

Spokojenost je pojem, pod kterým si jeden člověk může představit něco, co by jiného člověka ani nenapadlo. Předpokládám, že každý člověk by spokojenost definoval ze svého individuálního pohledu, proto je důležité si tento pojem vymezit. Hartl a Hartlová (2004, s. 556) definují spokojenost jako „*příjemný pocit z dobrých vztahů a dobře vykonané činnosti*“.

Co se týká pracovní spokojenosti, tak literatura není jednotná. Kollárik (1986) například hovoří o rozdílech mezi spokojeností v práci a spokojeností s prací. Podle něj se spokojenost s prací vztahuje k pracovním činnostem, nárokům a hodnocením, ale spokojenost v práci je pojem širší, který v sobě zahrnuje osobnost člověka, ale i podmínky dané práce.

Podle Šimíčkové-Čížkové (2010) se pojem pracovní spokojenost dostává do popředí zájmu a pracují na něm celé psychologické týmy. Problém spočívá v tom, že pojem spokojenost je pojem velmi široký, který v sobě zahrnuje celou řadu faktorů. Jedná se tedy o sociální jev s psychologickými, sociologickými, právními, organizačními, pedagogickými a zdravotními aspekty.

Výzkum z roku 2013 zabývající se mezinárodním šetřením ukázal, že mezi další faktory, které ovlivňují spokojenost učitelů, patří to, jakým způsobem je vnímá veřejnost (Evropská komise, 2015).

## 4 Konflikty ve školním prostředí

V předchozí kapitole jsem se zabývala náročností učitelského povolání, které vyplývá z různých požadavků, které jsou na učitele kladeny. Každý den je učitel vystavován celé řadě konfliktních situací, proto je důležité si je specifikovat a blíže se s nimi seznámit.

Slovo konflikt má svůj původ v latině. Lze jej chápat jako „*střetnutí dvou protichůdných snah a souboje, ale také jako spor, srážku, soupeření, soutěžení, neshodu, rozkol, nesoulad, nesouhlas, nesrovnalost, mrzutost, hádku, svár i bitku*. Ať už jde o cokoli z výše uvedených možností, jedná se vždy o *dvě či více protichůdných sil*“ (Křivohlavý, 2002, s. 17-18).

Podle Plamínka (2009) lze rozlišit mezi dvěma modifikacemi konfliktu. *Spor* je takový typ konfliktu, v němž se alespoň jeden ze zúčastněných snaží o prosazení svého způsobu řešení. *Problém* představuje typ konfliktu, kde je snahou všech zúčastněných, aby došlo k nalezení

dobrého řešení. Jedná se tedy o dva možné přístupy, se kterými lze do konfliktu vstoupit. V konfliktech v podobě sporu hrají velkou roli emoce. Oproštění se od nich znamená přiblížení se konfliktu v podobě problému, což znamená nalezení cesty k podstatě konfliktu. Tento proces změny přístupu umožňuje účinnější strategie jeho řešení.

DeVito (2001) se zabývá konfliktem jakožto přirozenou součástí našeho života. Charakterizuje ho jako prvek, který je přítomný v každém vztahu, díky němuž je každý takový vztah naplněn životostí a významností. Přestože má slovo konflikt většinou negativní konotaci nejen v českém, ale například i v anglickém jazyce, mohou se u konfliktu objevit i různé pozitivní aspekty. Uvádí jako významný pozitivní aspekt to, že nás konflikt nutí ke zkoumání a k aktivnímu hledání řešení daného problému. Samozřejmostí je negativní aspekt, do kterého spadají snahy o ublížení, negativní pocity, nesmyslná komunikace, stresový faktor a jiné faktory, které vedou k narušení vzájemného vztahu (DeVito, 2001).

Štech (1998) vnímá konflikty jako určitá dilemata, se kterými se musí učitel každý den potýkat. Ať už se učitel připravuje sebedůkladněji, nikdy nemůže dosáhnout definitivního úspěchu, protože výchova neoplývá žádným takovým definitivním úspěchem, který by bylo možné předpovídat. Od zkušeného učitele se předpokládá, že ví, jak má správně výchovně působit, aby došlo k maximálnímu možnému úspěchu při ovlivňování druhého jedince. Základ vztahu v učitelské profesi tvoří moc, která při nesprávném užití, tedy zneužití, může zničit vztah mezi učitelem a žákem. Další možnost, kde by mohla vzniknout konfliktní situace, je to, že učitel na jedné straně má vést žáky k samostatnosti, ale na straně druhé pracuje se závislými jedinci, kteří jsou zvyklí na vedení a řízení prostřednictvím učitele. Odstup či jistá míra partnerství, ale s nezáujatostí, je dalším dilematem. A v neposlední řadě didaktické dilema, které spočívá ve vyvážení teoretických poznatků svázaných pravidly a stejných pro všechny žáky, přičemž si učitel musí poradit s jinakostí každého žáka. Jeden z největších konfliktů, do kterého učitel dostává sám sebe, je skutečnost, že vše, co učitel dělá, aby bylo dosaženo úspěchu, se velmi těžce poznává a pojmenovává. Každodenně se dostává do těchto konfliktních situací, na něž se nemůže připravit, na základě aplikace poznatků získaných v situacích, které jsou oproštěny od nejrůznějších neshod, ale podstatnou roli hraje analýza sebe sama, tedy sebereflexe, která umožňuje poznání vlastních pocitů, postojů a všeho, co se daného učitele týká a ovlivňuje ho to.

Pokud se s konfliktními situacemi musí neustále potýkat učitel sám, je jasné, že tento tlak nemůže z dlouhodobého hlediska unést.

Mertin (2013) ve své publikaci používá označení problematické situace, ke kterým řadí mírné až středně těžké prohřešky, ke kterým dochází ve školách běžně. Jejich řešení by mělo vždy podléhat „*pravidlu minimální akce*, které si lze představit jako *nejmírnější a nejméně rušivý prostředek, který účinně dovede žáka nebo třídu zpátky ke spolupracujícímu chování*“ (Mertin, 2013, s.74). Jedná se o to, že učitel v rámci intervence nemusí nutně používat složité a okázalé postupy, ba naopak. Učitel by měl mít možnost, při opakujících se přestupcích, navyšovat svá opatření. Z tohoto důvodu je výhodnější, pokud učitel postupuje od těch mírnějších. Učitel by se měl nejprve zaměřit na *situační reakce*, pod kterými si lze představit učitelovu dovednost improvizovat, pokud zaznamená, že se žáci věnují jiným činnostem, nežli by on chtěl. Následně by měl přejít k *mírným reakcím*, do kterých spadá například diskuze o pravidlech dané třídy. *Výraznější reakce* (vyloučení žáka z aktivity) by měly být až na posledním místě.

#### **4.1 Pracovní psychická zátěž učitelů**

Konfliktní situace, které musí učitel každý den řešit, jsou zdrojem velké pracovní zátěže. Vašina (1999) se zabýval tím, že konflikty jako zdroj pracovní zátěže vyvolávají v učiteli pocity nespokojenosti, napětí, úzkosti a mohou se překlenout do fyzických projevů. Pokud je zátěž dlouhodobá, může u učitele vyvolat trvalejší důsledky, od dlouhodobé únavy po syndrom vyhoření či vyhasnutí (Mlčák, 2000). Syndromem vyhoření se zabývá mnoho autorů, ale zmíním jen Farber (1990), který popsal tři základní druhy syndromu vyhoření. *Classic burnout* je typ vyhoření typický pro učitele, který má obrovské pracovní nasazení a nesmíří se s neúspěchem, ba naopak se jeho úsilí ještě zesílí. Pokud učitel spadá do typu vyhoření *wornout*, patrně se bude snažit vyhledat kolegy, se kterými by mohl sdílet své negativní postoje, které zaujal proti učitelství. Posledním typem je *underchallenged*. Tito učitelé prožívají každý den monotónní činnost, která je nenaplňuje.

Učitelské povolání je bezesporu plné zátěžových situací a učitelé patří mezi povolání, která jsou ohrožená syndromem vyhoření, proto by se v rámci tohoto povolání mělo dbát na dostatečnou prevenci. Právě supervize je považována za jedno z nejefektivnějších opatření, které pomáhá předcházet vzniku syndromu vyhoření. Podstatnou součástí je její pravidelnost a odborné vedení supervizora (Tošner & Tošnerová 2002).

Havrdová, Hajný et al. (2008) uvádějí, že o potřebě supervize by nemělo již být pochyb. Dokazuje to i fakt, že je stále více ve školách realizována. „*Ukazuje se opakované potvrzení*

*účinnost supervizních aktivit v profesích pedagogů*“ (Havrdová & Hajný, 2008, s. 176). I tito autoři považují supervizi za účinný faktor prevence proti syndromu vyhoření, ale také pro řešení konfliktních zátěžových situací, se kterými se denně učitel setkává.

Betoret (2006) se zabýval stresory, které ovlivňují učitele a mohou vést k syndromu vyhoření. Zjistil, že učitelé s pozitivním náhledem na vlastní osobu a ti, kteří mají kolem sebe zdroje pomáhající zvládat stresové situace, nejsou ohroženi syndromem vyhoření. Čím větší pocit jistoty učitelé mají, tím se snižuje riziko ohrožení. Stresory mohou být různé, může se jednat i o strach z autority, což mohou způsobovat i hospitace. Z tohoto článku vyplývá, že je důležité, aby učitelé pracovali s pohledem na svou vlastní osobu a se zvládáním pracovního stresu a nežádoucími vlivy, které na ně působí. Toho lze dosáhnout díky vytvoření nějakých programů, které by učili učitele, jak zvládat stres, interakce s kolegy, žáky i autoritami a jak poznat své interpersonální schopnosti.

MacNab (2004) ve svém článku uvádí, že mnoho zemí si přeje mít školní vzdělávací systém, který poskytuje bohaté a produktivní prostředí pro učení. Takové aspirace jsou obvykle prezentovány jako soubor záměrů (cílů) doplněných o soubor prostředků (úkolů) a prohlášení o očekávaných výstupech (výsledcích) na různých úrovních vzdělávání. Pro podporu monitorování vzdělávání a dosažení očekávaných standardů využívá mnoho zemí externí formu supervize, které se často říká školní inspekce. Existuje vztah mezi dosažením cílů, standardů a supervizním systémem, mezi zaměstnanci školy, kteří jsou v přímém vztahu se žáky a supervizorními zaměstnanci, kteří jsou zodpovědní za jejich podporu a monitorování. Cílem tohoto článku bylo prozkoumat tento vyvíjející se vztah v kontextu několika zemí a kultur a reflektovat to, do jaké míry může být supervizní systém v konfliktu s cíli, které chtějí prosazovat či podporovat. Na tuto otázku mají různé země různé odpovědi. Celkově lze říct, že externí inspekce nefunguje. S učiteli by se měla najít cesta, jak vyřešit problémy, které je trápí v rámci výchovně vzdělávacího procesu. I přestože jsou inspektoři přátelští a mají pochopení, učitelé se jim snaží zavděčit, protože jsou v rámci inspekční návštěvy hodnoceni. Také uvádí, že je potřeba kontrolovat vzdělání, ale je důležité mít sebevědomé učitele, kteří jsou si jistí svými schopnostmi, jsou inovativní, schopní auto-evaluace, ale zároveň také potřebujeme externí supervizi, která bude hrát pozitivní a symbiotickou roli spíše než kontrolující.

## 5 Výzkumy v oblasti supervize

Tuto kapitolu bych ráda věnovala různým aktuálním zahraničním studiím, které se zabývají supervizí a dokazují, že je to skutečně nástroj podpory, který by měl být součástí profesního života učitelů, nejen určitou nadstavbou či bonusem ve škole s osvědčeným vedením.

V posledních desetiletích začalo stoupat povědomí o tom, že kolaborace mezi učiteli může mít významnou roli nejenom při týmovém učení, ale i pro učení jednotlivců. Většina studií zaměřených na učení učitelů se zaměřuje na nějakou specifickou inovaci či na specifické prostředí jako místo spolupráce. Tato studie poskytla hlubší pohled na to, jak se učí učitelé, kteří spolupracují během běžné práce ve škole. Jejich vzájemná spolupráce byla zkoumána v několika prostředích – školní týmy, pracovní skupiny, třídy, neformální, přátelská a kolegiální prostředí aj. Nezapomínalo se na sledování učebních aktivit a výsledků. Výsledky, které obsahovaly zpětnou vazbu od učitelů a ředitelů pomocí semi-strukturovaných rozhovorů, ukázaly, že pokud ve škole probíhá učení v odlišných prostředích s odlišnou intenzitou, dochází k vytvoření mocného prostředí, které umožňuje učitelům se něčemu naučit. Jako nejvlivnější prostřední, které umožňuje učení učitelů se ukázal školní tým, který zapojuje všechny učitele ve stejný čas. Vzájemné učení probíhá aktivní formou pomocí vyprávění příběhů, podpory a pomoci, sdílení, společné práce a pomoci kolegiální či kamarádské podpory, která v současnosti není běžná. Podle autorů studie by byl pro tento typ podpory potřeba speciálně trénovaný pedagog (Doppenberg, Bakx & Brok, 2012).

Lisahunter (2011) se ve svém článku zamýšlí nad sborovnou jakožto nad speciálním učitelským místem, které vytváří možnost učení se dané profesi a pro začínající učitele představuje místo, kde může docházet ke vzájemné interakci s ostatními učiteli a pochopení podstaty dané profese. Sborovna je pro něj místem, ve kterém může docházet k upevnění „*profesní síly*“ a sebevědomí.

Darling-Hammond a McLaughlin (1995) uvádějí, že učitelé by měli porozumět tomu, v jakých podmínkách dochází k osvojování a následnému používání nových znalostí a jak dochází k jejich zlepšování, a tudíž k profesnímu rozvoji. V tomto článku se autoři zabývají principy, které by pomohly školským reformátorům. Zásadní je, aby učitelé fungovali aktivně a reflektivně. Konkrétně se zabývali učiteli v rolích učitelů, ale i studentů (učících se učitelů), novými designy pro profesní rozvoj, školní kulturou a efektivními kurikulárními rámci. Zjistili, že tradiční přístupy musejí být nahrazeny příležitostmi ke *sdílení vědomostí* založených na



reálných situacích. Učitelé potřebují takové příležitosti, při kterých by mohli sdílet své znalosti, diskutovat a probírat, co se chtějí naučit, propojovat nové koncepty a strategie s jejich vlastními unikátními a jedinečnými koncepty. Tohoto lze dosáhnout skrz profesionální organizace nebo „critical friend“, kterého charakterizují jako kolegu, se kterým mají neformální vztah, ale považují ho za profesionála, který by mohl poskytnout milou, ale konstruktivní kritiku učitelova výkonu. Pro tento typ práce je potřeba, aby systém vyčlenil nějaký časový rámec, v němž se budou moct učitelé učit spolupráci, strategiím pro týmové plánování, sdílení a hodnocení. Školy by měly fungovat jako komunity, které budou reagovat na potřeby nejen žáků, ale také učitelů.

Bernstein a Edwards (2012) ve svém článku pracují s termínem reflektivní supervize. Tento specifický typ supervize má být chápán jako proces, který má podpořit učitele v kontextu stresových podmínek. Konkrétně se jedná o vytvoření podporujícího vztahu mezi učitelem a supervizorem, který slouží jako model pro formování vztahu mezi učitelem a dítětem či celou rodinou, např. při práci se zranitelnými dětmi. Supervizor a učitel spolu pracují tak, aby došlo k pochopení intenzity pocitů a učitel byl schopný reflektovat svoji práci s rodinami, což je pro praxi prospěšné v tom, že učitel získává lepší pozici pro pomoc těmto rodinám a pro pochopení chování dítěte a ujasnění si vlastního vztahu s dítětem.

Owen (2014) přichází se zajímavým faktem. Všimnul si, že v rámci profesního učení vznikají seskupení lidí, kteří se pravidelně scházejí. Nejedná se o nějaké pracovní schůze, ale o přátelské vzdělávací týmy, které se podporují, pozorují se, reagují na sebe a dávají si zpětnou vazbu. Domnívá se, že vedení škol, popř. vedení komunit, které se soustředí na vzdělávání, by mělo podpořit tyto vzniklé skupiny, protože z toho mohou vyčíst značné benefity pro profesní růst učitelů. Tím, že spolu učitelé komunikují, studují, debatují o kvalitě zadaných úkolů a hodnocení, se od sebe navzájem učí inovativní praktiky. Největší výhodou je, že pokud získává nějaké benefity učitel, tak i student, o kterého ve výchovně vzdělávacím procesu jde. Problematiku komunit profesního učení učitelů se zabývá i Seashore Louis (2006), který doufá, že komunity se stanou „všelékem“ pro to, co učitele sužuje. Tato seskupení by se mohla vyvinout do profesionálních komunit, které by mohly implementovat například nové učební plány.

Staempfli (2018) se věnoval intervizi, jakožto metodě reflektivní skupiny vedené kolegy u univerzitních studentů. Jednalo se o studenty bakalářských a magisterských programů. Pouze menšina byla kritická k fungování skupiny. Během probíhající intervize se vynořila čtyři

klíčová témata – emoční kontrola, rozšíření či změna perspektivy, reflektování a jak jej správně dělat, profesní vývoj za hranicemi univerzity a praxe.

*Emoční kontrola* spočívala v tom, že nikdo nikoho nehodnotil negativně, v rámci skupiny se vytvořila důvěra, což vedlo k tomu, že studenti byli otevření, upřímní a sdíleli své nápady, protože se nebáli toho, že by je někdo soudil. *Změna perspektivy* byla založená na otevřenosti vůči různým vysvětlením a na změnách chování a reakcí v některých situacích. *Učení se reflektovat* bylo přínosné pro získání sebevědomí díky naučení se nové schopnosti. Téma *profesního vývoje* balancovalo mezi teorií a praxí. Naučili se nekritizovat nápady ostatních, vidět věci z jiného úhlu pohledu, a především naučili změnit svoje chování v reálných situacích.

Tyagi (2010) provedl výzkum v Indii, který se zabýval tím, jak akademická supervize a podpora vzdělávacích autorit pomáhá vylepšit proces učení se učitelů a jejich celkový profesní vývoj jak ve státních, tak soukromých školách. Důležitým faktorem bylo vedení, které poskytlo učitelům instruktážní supervize. Tento krok vedl ke zlepšení profesního vývoje učitelů na úrovni školy. Tyagiho výzkum usiluje o zajištění efektivní supervize a podpory profesního vývoje učitelů v rámci školy. Uvádí doporučení, že akademická supervize vzdělávacích autorit by měla být předávána vedení škol, a to by mělo pokračovat v dalším zajišťování. Instruktážní supervize na úrovni škol, kterou by provádělo vedení, by mohla přinést užitek a udržet profesní vývoj učitelů, a hlavně by mohla poskytnout potřebnou podporu pro učitele na půdě školy.

# Návrh výzkumného projektu

## 1. Výzkumný záměr

### 1.1 Východiska výzkumu

Literárně přehledová část byla zaměřena na učitelskou profesi jakožto na povolání, které je velmi komplexní a náročné. Různí autoři upřednostňují různé dovednosti, osobnostní schopnosti a profesní charakteristiky, kterými by měl učitel disponovat. Shodu lze nalézt v přístupech k rozvoji kolegiálních a profesních vztahů. Fullan (2001) uvádí, že učitelé, kteří podporují a přispívají k učitelské kolegalitě, významně přispívají k zavádění změn ve školním prostředí. Dalo by se říct, že pokud dochází k podpoře učitelské spolupráce, dochází tak k celkovému rozvoji školy (Evans, 1996). Na spolupráci může být pohlíženo jako na soubor dovedností. Konkrétně by se jednalo o vlastní vyjadřování nápadů, ale i jejich kritiku, umění naslouchání, snahu spolupracovat a vzájemnou podporu. Spolupracující kolegové musí ovládat své znalosti a umět je vhodně použít (Sayers, 1996).

K tomu, aby se z učitelů mohli stát spolupracující kolegové, je potřeba, aby měli dostatek příležitostí k rozvoji. Hledání různých způsobů, které by přispívaly ke zvyšování kvality učitelské profese a celkovému osobnostnímu i profesnímu vývoji učitelů s jejich individuálními potřebami, probíhá po celém světě (Lazarová, 2006).

Právě supervize, která je taktéž v přehledové části zpracována, by mohla být cestou, která by vedla učitele k rozvoji, a to díky své *vzdělávací funkci*, která se zaměřuje na profesionální stránku učitelské profese, *podporující funkci*, do které spadá vše spojené s osobností a emočním prožíváním učitele, a *manažerské funkci* (Howe & Gray, 2013).

Výše uvedená zjištění vedou k zajímavým otázkám týkajícím se spokojenosti učitelů a jejich profesního růstu, který lze pozorovat například při řešení konfliktních či problematických situací s žáky během výchovně vzdělávacího procesu.

### 1.2 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Návrh výzkumného projektu si klade za cíl na vybraných českých školách zjistit, zda zapojení supervize v rámci učitelské profese může výrazným způsobem ovlivnit spokojenost učitelů. Toto zjištění bude provedeno dotazníkovým šetřením. Další oblastí výzkumu bude zjištění, jaké konfliktní či problematické situace jsou ve školách řešeny a jakým způsobem. Na základě zjištěných výsledků bude možné podrobněji prozkoumat, zda je supervize účinný nástroj, který může učitelům pomoci při řešení konfliktních situací ve školním prostředí.

Poslední část výzkumu bude porovnání způsobu řešení po předložení konkrétní problémové situace v rámci školní třídy.

Výše uvedené cíle lze shrnout do následujících otázek:

- VO1: Existuje spojitost mezi spokojeností učitelů a zapojením supervize jako nástroje podpory?
- VO2: S jakými konfliktními situacemi se učitelé v rámci výchovně vzdělávacího procesu setkávají?
- VO3: Jaká řešení učitelé nejčastěji využívají, pokud na dané škole nefunguje supervize?
- VO4: Jaká řešení učitelé nejčastěji využívají, pokud mají možnost využít supervizi?

Cílem těchto výzkumných otázek je vytvoření podkladu pro tvorbu hypotéz, které se zaměřují na roli supervize ve školním prostředí.

### **1.3 Hypotézy**

Cíl výzkumu, jeho úkoly a výzkumné otázky, týkající se kvantitativní části, ověřují tyto hypotézy:

H1: Ve škole, kde je zapojena supervize, učitelé statisticky méně často sahají k restriktivním opatřením.

H2: Učitelé, kteří mají možnost supervizních setkávání, dokáží vymyslet širší paletu potenciálních řešení konfliktních situací.

H3: Profesionální spokojenost učitelů je ovlivněna přítomností supervize.

Významnou proměnou bude zapojení či nezapojení supervize jako nástroje podpory pro učitele.

## **2. Výzkumný soubor**

Navržený výzkum se zaměří na učitele sídlištních základních škol krajských měst. Dle Bendla (2000) se pojem sídliště historicky používá pro označení místa, kde žije určitá skupina obyvatel s osobitými, specifickými a kulturními znaky. Současné pojetí sídliště označuje hromadné osídlení v budovách, které jsou seskupeny blízko sebe. Neexistuje jednoznačná definice, která by charakterizovala sídlištní školu. V současnosti ji někteří autoři chápou jako školu komunitního typu. Průcha (2002) považuje za komunitní vzdělávání takové, které je

plánovité, usilující o zapojení všech žáků dané komunity, ale i ostatních členů, za účelem zkvalitnění života obce jako celku.

Výběr sídlištních škol není náhodný. Bendl (2000) provedl výzkumné šetření na jedné z pražských sídlištních základních škol, které bylo zaměřené na kázeňské přestupky žáků. Došlo k porovnání učitelských a žakovských dotazníků. Zjistil, že kázeňských problémů na sídlištních školách se objevuje více než dost. Vnímání konkrétních projevů problematického chování a četnost výskytu bylo shodné u žáků i pedagogů.

Výběr škol bude realizován kriteriálně. Do navrženého výzkumu budou zařazeny následující školy:

1. Krajská škola sídlištního typu, na které není a nebyla v minulosti realizována supervize.
2. Krajská škola sídlištního typu, jejíž učitelé využívají pravidelná supervizní setkávání.

Výzkumný soubor bude zastoupen dvěma skupinami učitelů z výše uvedených škol, a to hlavně z praktických důvodů. Díky tomuto zúžení bude možné porovnat přibližně stejné školy, které zapojují supervizi, se školami, které ji nezapojují. Dohromady se bude jednat maximálně o 14 krajských sídlištních škol se zapojením a bez zapojení supervize jako nástroje podpory pro učitele.

### **3. Design výzkumného projektu**

Výzkumný design se bude skládat z metod kvantitativního i kvalitativního charakteru. Kvantitativní část navrženého výzkumného projektu bude mapovat spojitost mezi spokojeností učitelů a zapojením supervize a zároveň spojitost mezi supervizí a množstvím restriktivních opatření. Za tímto účelem bude použit již existující dotazník spokojenosti od Macdonald & MacIntyre (1997). Kvalitativní část návrhu výzkumného projektu získá data taktéž z dotazníků, ale bude se jednat o popsání řešení konkrétních předložených situací vycházejících ze zkušeností daného učitele.

#### **3.1 Metody sběru dat**

Kvantitativní část výzkumu lze zařadit pod mapující výzkum. K zjištění spokojenosti učitelů bude využit dotazník spokojenosti. Ke kvalitativní části výzkumu bude taktéž využit dotazník pro tematickou analýzu, díky které budu moci analyzovat kvalitativní informace o způsobech řešení konkrétních situací, se kterými se učitelé v rámci své profese setkávají.

## Dotazník spokojenosti

Macdonald a MacIntyre (1997) vytvořili dotazník pracovní spokojenosti, který se dá použít na mnoho profesí, včetně učitelské. Reliabilita testu byla akceptována. Zapojili různé faktory, které jsou relevantní ke spokojenosti v rámci profese. Zkoumali *gender a věk, vlivy pracovního prostředí*, ke kterým řadí směnový provoz, nudu na pracovišti, nebezpečí úrazu, kontrolu a jistotu práce, *specifické osobnostní problémy, obecné vlivy a zdraví* jako spánek, vyčerpanost, zdravotní stav, pocity štěstí a množství stresu. Na základě zjištění vytvořili dotazník spokojenosti s 10 položkami, aby testování zaměstnanců nebylo zdlouhavé. Každá položka je opatřena Likertovou škálou od 1 (zcela nesouhlasím) po 5 (zcela souhlasím). Tato škála je používána jako nástroj shromažďování dat (Weng & Cheng, 2000). Použitý dotazník funguje stejně pro ženy i muže, takže mezi nimi není potřeba rozlišovat, ve věku od 25 do 60 let. Lidé mladší 25 let mají tendence k nižší spokojenosti, naopak lidé starší 60 let k vysoké spokojenosti.

1. Dostává se mi uznání za dobře odvedenou práci.
2. S lidmi v práci jsme si blízcí.
3. Cítím se dobře, z hlediska pracovní spokojenosti v rámci tohoto pracovního místa.
4. Jsem si jistý svojí prací. (Nebojím se, že ji ztratím.)
5. Věřím, že vedení na mně záleží. (Stará se o mě.)
6. Celkově věřím, že práce je dobrá pro moje fyzické zdraví.
7. Moje mzda je dobrá.
8. Můj talent a schopnosti v práci zužitkuji.
9. Vycházím se svými nadřízenými.
10. Cítím se dobře s ohledem na mou práci.

Po oslovení ředitelů a ředitelk krajských základních škol sídlištního typu, kteří se budou chtít do výzkumného šetření zapojit, bude dotazník na tyto školy rozeslán. Zároveň si od vedení těchto škol zjistím informace o zapojení či nezapojení supervize. U škol, kde bude supervize využívána, ještě podrobněji prozkoumám její konkrétní provedení. V oslovených školách by byl sběr dat proveden elektronicky či v rámci společné porady, kde je přítomna většina učitelského sboru, s upozorněním, že je dotazník zcela anonymní, čímž chci zabránit strachu, že by byly dotazníky spojovány s konkrétními učiteli. Zapojené školy nechám vybrat variantu, která jim bude nejvíce vyhovovat.

## **Dotazník možných způsobů řešení konfliktních a problematických situací**

V druhé fázi sběru dat půjde o prozkoumání možných způsobů řešení tří konkrétních konfliktních či problematických situací. Bude se jednat o tyto situace:

1. Žák nedává pozor na výklad v průběhu vyučovací hodiny.
2. Žák nedonesl domácí úkol již několikátý v řadě.
3. Žák slovně napadl spolužáka v rámci výukové aktivity.

Učitelé zapojených škol budou mít za úkol popsat všechna řešení výše uvedených situací, které v dané situaci využívají. Pokud by nastala situace, že uvedenou situaci nikdy nezažili, potom popíší takové řešení, ke kterému by se v dané situaci nejspíše uchýlili.

### **3.2 Metody zpracování a analýza dat**

V první etapě, která zahrnuje kvantitativní sběr dat zaměřených na zjištění spokojenosti učitelů, se budou zpracovávat údaje zjištěné pomocí Likertovy škály. Podle Hendla (2012), který rozlišuje čtyři typy proměnných ve vztahu k použitému měřítku, se jedná o ordinální měřítko, které řadí data dle intenzity. Interpretace dat reflektuje míru spokojenosti s učitelskou profesí.

- *42-50 velmi vysoká úroveň spokojenosti* (tyto učitele lze charakterizovat jako šťastné, kteří se necítí opotřebovaní a unavení)
- *39-41 – vysoká úroveň spokojenosti*
- *32-38 – průměrná úroveň spokojenosti*
- *27-31 nízká úroveň spokojenosti*
- *10-26 – velmi nízká úroveň spokojenosti*

Autoři testu uvádějí, že je možné zlepšit spokojenost v rámci dané profese díky změně prostředí či změnou přístupu. Právě zapojení supervize by mohlo vyvolat změnu, která by přispěla ke zvýšení pracovní spokojenosti.

Pokud dotazník spokojenosti od Macdonalda & MacIntyreho ukáže, že statisticky více spokojenějších učitelů je na školách, které využívají supervizi, dojde k podpoře H3.

V druhé etapě dojde ke zpracování kvalitativních dat z dotazníků zaměřených na řešení konkrétních situací ve školách. Všechny tři modelové situace budou zpracovány jednotlivě. Všechna řešení pro danou modelovou situaci budou rozdělena do dvou základních skupin, které představují způsoby řešení učitelů pracujících ve škole, kde není možnost využití

supervizní podpory a kde taková možnost je. Dojde k vytvoření přehledu, díky kterému se naskytne pohled na řešení modelových situací na stejných typech škol, ale s rozdílem zapojeného supervizního nástroje podpory. Podpora H1 a H2 nastane v případě, že se ukáže, že učitelé, kteří působí ve školách, které nevyužívají supervizi, statisticky častěji sahají po restriktivních opatřeních, která se opakují. Je samozřejmě důležité, aby došlo k jasnému vymezení, co ke zmíněným opatřením zařadit. Protože neexistuje žádný seznam restriktivních školních opatření, bude využito publikace Mertina (2013), který se zabývá kázeňskými opatřeními. Výchovná opatření rozdělujeme na ty, které stanovuje školský zákon a jsou zaneseny do školního řádu, mezi kterými si lze představit napomenutí a důtky, a ty, které se objevují běžně při každodenní práci se žákem. K těmto restriktivním opatřením bude zařazena snížená známka z chování, která je většinou používána jako nejvyšší stupeň kázeňského opatření, který následuje po udělení důtky ředitele školy, přestože je jejím cílem zhodnocení chování v rámci pololetí. K dalším takovým opatřením bude zařazeno dočasné vyloučení žáka z výukové aktivity, tzv. „*necháň žáka po škole*“, kontaktování rodičů, upozornění ředitele a nevhodné chování daného žáka. Pro obsáhnutí dalších možných restriktivních opatření v rámci školy budou využity publikace Bendla (2004, 2005), které jsou zaměřeny na kázeň žáků a užití kázeňských prostředků. Do skupiny restriktivních opatření budou zařazeny také rozkazy, napomenutí, výstrahy, dozor, různé druhy trestů od administrativních (poznámka), přes omezování volného času žáků, pracovní tresty, zesměšňování, ironie a nadávek, odebrání věcí až po hromadné trestání celé třídy či využití tělesných trestů, které je v českých školách nelegální. Podpora H1 a H2 také nastane, pokud učitelé, kteří využívají supervizní setkání, přispějí množstvím řešení, která nebudou zaměřena restriktivním směrem, ale naopak obsáhnou široké spektrum nejrůznějších řešení modelových situací.

### **3.3 Etické ošetření výzkumu**

Při realizaci výzkumu bude dodržena naprostá anonymita, která bude spočívat v tom, že jméno učitele nebude nikde figurovat, a dokonce ani konkrétní škola. Všechny dotazníky budou zařazeny do skupiny škol, kde supervize probíhá nebo do skupiny škol, kde supervize zapojena není. Učitelé budou informováni o účelu výzkumného šetření, ale nebude jim sdělena předpokládaná souvislost se supervizí, aby nedošlo ke zkreslení dat. Anonymita a informovanost přispívá ke zlepšení konformity účastníků výzkumu. Účastníci budou taktéž informováni o tom, že neexistují žádné správné či špatné odpovědi na položené otázky v rámci obou dotazníků.



Zásadním etickým pravidlem tohoto výzkumu bude pravidlo nonmaleficence, které spočívá v tom, aby nebyl někdo poškozen. Konkrétně by se mohlo jednat o nedodržení anonymity.

Ve výsledcích dotazníku zaměřeného na možné způsoby řešení konfliktních a problematických situací se mohou objevit možná řešení, která budou za hranou etiky nebo dokonce zákona. V takovém případě dojde k zásadnímu dilematu výzkumu, protože z pohledu účastníků výzkumu by byla porušena slíbená anonymita a dotazník by byl spojen s konkrétní školou, ale na druhou stranu by bylo velmi neetické, aby učitelé se sklony podobného typu setrvali na školách a podíleli se na výchovně vzdělávacím procesu.

#### 4. Diskuze

V rámci literárně přehledové části se práce zaměřuje na její přínosy a nedostatky. Supervize jako nástroj podpory je téma velmi široké, protože různí autoři a různé výzkumy upřednostňují nejrůznější aspekty či podoby supervize, které není možné obsáhnout všechny. Na základě teoretických poznatků by byla nejvhodnějším typem supervize pro učitelskou praxi její skupinová podoba ve formě bálintovské skupiny.

Osobnost učitele je tak zkoumaný jev, že existuje neuvěřitelné množství konkrétních dovedností, schopností a znalostí, kterými by měl učitel disponovat, stejně tak je problematické uchopení učitelské profese, protože např. Etzioni (1969) zastává názor, že učitelství není profesí v pravém slova smyslu, ale jedná se o tzv. semi-profesi („*polovičatá profese*“), protože je založena na kreativitě a autonomii jedinců více než na byrokracii. Na úplně opačném spektru pomyslného hodnocení pravosti učitelské profese stojí Štech (1994), který je obhájcem její pravosti a vyzdvihuje náročnost učitelství, protože se jedná o nesnadnou komplexní činnost. Právě široké množství názorů různých autorů na osobnost učitele, na specifika tohoto povolání, na konflikty přítomné ve školním prostředí a na psychickou zátěž učitelů je nesnadné obsáhnout.

Úskalí navrženého výzkumného projektu lze spatřit ve využití dotazníkového šetření, u kterého se nelze doptat. Zejména při získání množství kvalitativních dat by bylo velmi přínosné mít možnost dalšího doptávání se a zjišťování skrytých souvislostí, které mohou stát v pozadí zvolených odpovědí. Nejideálnějším způsobem by bylo pozorováním zachycené řešení reálných situací, protože by bylo prokazatelné, že učitelé opravdu jednájí způsoby, která uvádí v dotazníkovém šetření. I přes upozornění na anonymitu se mohou uchýlit k nepravdivostem svých tvrzení, čímž dojde ke zkreslení výsledků.

Výběr škol byl proveden náhodně. Jedna škola, která zastupuje daný kraj, což je velmi zúžený výběr, ale byl zvolen, kvůli možnosti porovnání získaných dat. Ovšem ideálním řešením by bylo zapojení všech existujících typů škol, které by přispěly pestrostí dat, protože takto navržený výzkum nelze zobecnit. Potíž by mohla nastat i při posuzování restriktivních opatření, protože tento pojem není v literatuře zcela ukotven. Pro potřeby výzkumu by bylo vhodné zcela jasně vymezit, co patří k restriktivním opatřením a co nikoli.

## **Závěr**

Cílem této práce bylo v rámci literárně přehledové části shrnout poznatky v oblasti supervize jakožto možného způsobu učitelské podpory. Teoretické poznatky byly podpořeny řadou zahraničních výzkumů, které v této oblasti již proběhly a podpořily významnou roli zapojení právě supervize jako nástroje podpory pro učitele, protože díky supervizi získali učitelé jedinečnou možnost nenosit těžkosti tohoto povolání pouze na svých „bedrech“, ale možnost vzájemného sdílení, naslouchání a kolegiální podpory při řešení učitelsky náročných situací přispěla k pozitivním změnám v procesu profesního vývoje. V práci byla představena kapitola zabývající se zátěží této profese, kterou s sebou přináší řešení konfliktních či problematických situací. Řešení těchto situací učitele vyčerpává a stresuje, což z dlouhodobého hlediska vede k vyhoření, které ovlivňuje kvalitu výchovně vzdělávacího procesu.

V praktické části byl navržen výzkum, který zmapuje spokojenost učitelů na sídlištních školách v krajských městech, které zapojují supervizi pro podporu učitelů, a školách stejného typu, které ji nezapojují, pomocí dotazníkového šetření. Následně shromáždí konkrétní řešení tří modelových situací, díky čemuž dojde k porovnání možných způsobů řešení na školách, které mají možnost supervizní podpory, s těmi, které tuto možnost nemají.

Přínos tohoto výzkumu spočívá hlavně v uvědomění si důležitosti podpory učitelů, ať už se využije skupinové supervize, kolegiální podpory či mentoringu. Vhodně zvolená podpora je to, co ovlivňuje profesní růst a spokojenost učitelů, kteří sehrávají klíčovou roli ve vzdělávání budoucí generace.

## Seznam použité literatury

- APA (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association* (6th Ed.). Washington, DC: American Psychological Association.
- Armstrong, M. (2002). *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada Publishing.
- Baštecká, B., Čermáková, V. & Kinkor, M. (2016). *Týmová supervize: Teorie a praxe*. Praha: Portál.
- Bendl, S. (2000). Kázeň na sídlištních školách. *Pedagogická orientace*, 3, 54-64.
- Bendl, S. (2004). *Jak předcházet nekázni aneb kázeňské prostředky*. Praha: ISV nakladatelství.
- Bendl, S. (2005). *Ukázněná třída aneb Kázeňské minimum pro učitele*. Praha: TRITON.
- Betoret, F. D. (2006). Stressors, Self- Efficacy, Coping Resources, and Burnout among Secondary School Teachers in Spain, *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 26:4, 519-539.
- Bernstein, V. J. & Edwards, R. C. (2012) Supporting Early Childhood Practitioners Through Relationship-Based, Reflective Supervision. *NHSA Dialog: A Research-to-Practice Journal for the Early Childhood Field*, 15:3, 286-301.
- Blížkovský, B., Kučerová, S., Kurelová, M. (2000). *Středoevropský učitel*. Brno: Konvoj.
- Brichcín, S. (1999). Bálintovské skupiny – pomoc pomáhajícím. *Psychologie dnes*, 5, č. 7, 24-27.
- Cabanová, K. (2015). Teachers personality of various approbation orientation. *Social and Behavioral Sciences*, 174, 2571-2576.
- Darling-Hammond, L., McLaughlin, M. W. (1995). Policies that Support Professional Development in an Era of Reform. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 597–604.
- DeVito, A. J. (2001). *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada.
- Doppenberg J. J., Bakx, A.W. & Brok, P. (2012). Collaborative teacher learning in different primary school settings. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 18:5, 547-566.
- DuBois, D., Silverthorn, N. (2005). Characteristics of Natural Mentoring Relationship and Adolescent Adjustment: Evidence from a National Study. *The Journal of Primary Prevention*, 26, 2.
- Eis, Z. (1995). *Supervize*. Praha: Pražský psychoterapeutický institut.
- Etzioni, A. (1969). *The Semi-Professions and Their Organization. Teachers, Nurses, Social Workers*. New York: The Free Press.
- Evans, R. (1996). *The Human Side of School Change: Reform, Resistance, and the Real-Life Problems of Innovation*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Evropská komise/EACEA/Eurydice (2015). *Profese učitele v Evropě: praxe, názory a přístupy*. Zpráva Eurydice. Lucemburk: Úřad pro publikace Evropské unie. Dostupné z: [https://skolskeodbory.cz/sites/skolskeodbory.cz/files/downloads/1502002828/profese\\_ucitele.pdf](https://skolskeodbory.cz/sites/skolskeodbory.cz/files/downloads/1502002828/profese_ucitele.pdf).
- Farber, B. A. (1990). Burnout in Psychotherapist: Incidence, types and trends, *Psychotherapy in Private Practice*, 8, 35-44.
- Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change. 3rd Edition*. New York: Teachers College Press, 2001.
- Hanušová, S., Pišová, M. (2018). Profesní aktérství začínajících učitelů v základních školách. *Orbis Scholae*, 12(3), 85-107.
- Hartl, P., Hartlová, H. (2004). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Havrdová, Z., Hajný, M. (2008). *Praktická supervize*. Praha: Galén.
- Hawkins, P., Shohet, R. (2004). *Supervize v pomáhajících profesích. 1. Vyd.* Praha: Portál.
- Hendl, J. (2012). *Přehled statistických metod*. Praha: Port.l.
- Hess, A. K. (1980). *Psychotherapy Supervision: Theory, Reaserch and Practice*. New Yourk: Wiley.
- Howe, K., Gray, I., (2013). *Effective supervision in social work*. London: Sage Publications.
- Chalupný, E. (1939). *Sociologie IV. Skladba (statika) II. Nauka o výtvorech a činnostech civilizace*. Praha: Melantrich.
- Chlup, O., Kopecký, J., Bližkovský, B., Jirásek, F., Kotásek, J., Palouš, R., ... & Pařízek, F. (1965). *Pedagogika. 2. Vyd.* Praha: SPN.
- Janík, T. (2005). *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido.
- Jonson, K.F., (2008). *Being an effective mentor. How to help beginning teachers succeed*. Thousand Oaks (CA): Corwin Press.
- Kadushin, A. (1976). *Supervision in Social Work*. New York: Columbia University Press.
- Kalhous, Z., Obst, O. (2002). *Školní didaktika. 1 Vyd.* Praha: Portál.
- Kariková, S. (1999). *Osobnost' učitel'a*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Kemmis, S., Heikkinen, H.L.T., Fransson, G., Aspfors, J., Edwards-Groves, Ch. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *Elsevier*, 43, 154-164.
- Kohnová, J. (2004). *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Praha: PedF UK.
- Kollárik, T. (1986). *Spokojnosť v práci*. Bratislava: Práca vydavateľstvo a nakladateľstvo ROH.

- Křivohlavý, J. (2002). *Konflikty mezi lidmi*. Praha: Portál.
- Lazarová, B. (2006). *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Lazarová, B., Cpinová, S. (2004). Kolegiální učení. K možnostem rozvoje hospitačních a supervizních setkávání učitelů. *Učitelství listy: měsíčník Agentury Strom*, 3, 4-4.
- Lisahunter, Rossi T., Tinning R., Flanagan, E. & Macdonald, D. (2011) Professional learning places and spaces: the staffroom as a site of beginning teacher induction and transition. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39:1, 33-46.
- Macdonald, S., MacIntyre, P., (1997). *The Generic Job Satisfaction Scale*, *Employee Assistance Quarterly*, 13:2, 1-16.
- Marshall, K. (2005). It's Time to Rethink Teacher Supervision and Evaluation. *Phi Delta Kappan* 86(10), 727-735.
- Matoušek, O. a kol. (2003). *Metody řízení a sociální práce*. 2. Vyd. Praha: Portál.
- Mertin, V. Krejčová, L. a kol. (2013). *Problémy s chováním ve škole – jak na ně*. Praha: Wolters Kluwer ČR.
- MacNab, D. (2004) Hearts, minds and external supervision of schools: direction and development, *Educational Review*, 56:1, 53-64.
- Mlčák, Z. (2000). K teoretickému paradigmatu psychické zátěže učitelů. *Pedagogická orientace*, 3, 12-24.
- Owen, S. (2014). Teacher professional learning communities: Going beyond contrived collegiality toward challenging debate and collegial learning and professional growth. *Australian Journal of Adult Learning*, 54(2), 54-77.
- Pol, M. (2007). *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita.
- Plamínek, J. (2009). *Konflikty a vyjednávání: Umění vyhrávat, aniž by někdo prohrál*. Praha: Grada.
- Proctor B. (1988a). *Supervision: a co-operative exercise in accountability*, in M. Marken. M. Payne (eds.) *Enabling and Ensuring*. Leicester National Youth Bureau and Council for Education and Training in Youth and Community Work.
- Průcha, J. (2002). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová E. & Mareš J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Sayers, B. (1996). *Cooperative Learning: A Guide for Teachers of the Deaf*. Independent Studies and Capstones. Paper 407. Program in Audiology and Communication Sciences, Washington University School of Medicine.
- Seashore Louis, K. (2006). Changing the Culture of Schools: Professional Community, Organizational Learning, and Trust. *Journal of School Leadership*, 16(9), 477-489.

Spilková, V. (1997). *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historickosrovnávací perspektivě*. Praha: Pedagogická fakulta UK.

Staempfli, A., Fairtlough, A. (2018). Intersession and Professional Development: An Exploration of a Peer-Group Reflection Method in Social Work Education. *British Journal of Social Work*, 0, 1–20.

Svobodová, P., Valášek, M. (2002). *Úvod do supervize: cyklický model*. Tišnov: Sdružení SCAN.

Šimek, A. (2004). *Supervize-kazuistiky*. Praha: Triton.

Šimek, A. (2002). *Historie supervize v ČR*. Supervize [online]. Dostupné z: <https://www.supervize.eu/publikace-a-clanky/ruzne-texty/historie-supervize-v-cr/>.

Šimíčková-Čížková, J. (2010). *Psychologické aspekty v práci učitele*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.

Šimoník, O. (1994). *Začínající učitel*. Brno: Masarykova univerzita.

Školský zákon 563/2004 Sb. *Zákon o pedagogických pracovnících*. (2004). Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/38850/>.

Štech, S. (1994). Co je to učitelství a lze se mu naučit? *Pedagogika*, 44(4), 310-320.

Štech, S. (1998). Dilemata a ambivalence učitelského povolání. In Havlík a kol. *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha: PedFUK.

Štech, S. (2008). Profese učitele. In Bendl, S., Kucharská, A. *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie*. Praha: PedFUK.

Švec, V. (1988a). *Jakými klíčovými pedagogickými kompetencemi by měl disponovat začínající učitel? Připravujeme učitele pro 21. století a vstup do Evropy?* Sborník. Olomouc, PedF UP.

Švec, V. (1998b). Pedagogické dovednosti v novém kontextu [Monotematické číslo]. *Pedagogická orientace*, 4.

Švec, V. (1988c). *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Masarykova univerzita.

Švec, V. (2005). *Pedagogické znalosti učitele: Teorie a praxe*. Praha: Aspi.

Tomková, A., Spilková, V., Pišová, M., Mazáčová, N., Krčmářová, T., Kostková, K. & Kargerová, J. (2012). *Rámec profesních kvalit učitele: hodnotící a sebehodnotící arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.

Tošner, J., Tošnerová T. (2002). *Burn-out syndrom*, Praha: Hestia.

Tyagi, R. S. (2010). School-based instructional supervision and the effective professional development of teachers, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 40:1, 111-125.

Vališová, A., Kasíková, H. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.

Vašina, B., (1999). Konfliktní role a role nejistoty jako zdroj pracovní zátěže učitelů a některé charakteristiky práce. In Řehulka, E., Řehulková, O. *Učitelé a zdraví*, 2. vyd. (s. 67-85). Brno: Nakl. P. Křepela.

Vašutová, J. (2007). *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2. Vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Weng, L., Cheng, C.P. (2000). *Effects of response order on Likert-type scales*. *Educational and Psychological Measurement*, 60, 908–924.

## Seznam zkratek

APA	American Psychological Association
ILO	International Labour Organization
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization