

## SKUPINOVÁ SUPERVIZE Z POHLEDU ZÚČASTNĚNÝCH ŠKOL

### GROUP SUPERVISION FROM THE PERSPECTIVE OF THE PARTICIPATING SCHOOLS

IRENA SMETÁČKOVÁ

**Abstrakt:** *Nepříliš zdůrazňovaným a prozkoumaným nástrojem učitelského profesního rozvoje v českých školách je kolegiálního sdílení profesních zkušeností. Jedná se o formálně organizovaná, vedená a opakovaná setkávání vyučujících, kteří hovoří o významných profesních událostech a vzájemně si poskytují zpětnou vazbu. Jednou z konkrétních forem mohou být supervize. Článek představuje výsledky dotazníkového šetření na 10 školách (n=177 osob), které využívají supervize a případně i další typy kolegiálního sdílení. Z analýzy vyplynulo, že zúčastněné osoby hodnotily kolegiální sdílení jako přínosné a žádoucí. Pozitivnější postoj reportovali vyučující, kteří se setkávání pravidelně účastní. Nejčastěji bývají sdíleny události týkající se žáků a rodičů, jen okrajově témata vztahující se k profesní identitě. Vyučující se kloní k dobrovolné účasti, avšak někteří preferují povinnou či kombinovanou účast.*

**Klíčová slova:** *supervize, profesní rozvoj, kolegiální sdílení, učitelé*

**Abstract:** *A not very emphasized and researched tool of teacher professional development in Czech schools is the collegial exchange of professional experience. These are formally organized, conducted and repeated meetings of teachers who talk about important professional events and provide each other with feedback. One of the specific forms can be supervision. The article presents the results of a questionnaire survey at 10 schools (n = 177 people), which use supervision and possibly other types of exchange of professional experience. The analysis showed that respondents assessed supervision and other exchange of professional experience as highly beneficial. The more positive attitude was reported by the teachers, who regularly attend such meetings. Most often, events concerning pupils and parents are shared, only marginally topics related to professional identity. Teachers tend to participate voluntarily, but some prefer compulsory or combined participation.*

**Key words:** *supervision, professional development, experience exchange, teachers*

**Dedikace:** *Tento článek vznikl v rámci výzkumného projektu s názvem „Supervize – prevence učitelského vyhoření“, který realizuje tým z katedry psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, a který byl finančně podpořen Technologickou agenturou ČR (TAČR TL01000399).*

## ÚVOD

V posledních dekádách narůstá pozornost věnovaná učitelskému profesnímu rozvoji. Pojem profesní rozvoj představuje proces, během něhož dochází ke zvyšování předpokladů pro úspěšný výkon pracovních aktivit. To předpokládá na jedné straně prohlubování konkrétních oborových a didaktických znalostí a dovedností, na druhé straně prohlubování obecnějších kompetencí, včetně komunikace, plánování, sebehodnocení a sebereflexe. Novější modely profesního rozvoje zdůrazňují komplexnost celého procesu, neboť *vyžaduje kognitivní a emoční zapojení vyučujícího individuálně i kolektivně, dále vyžaduje jeho kapacitu a ochotu prozkoumávat, kde on sám stojí, jaká jsou jeho přesvědčení a hledat vhodné alternativy pro zlepšení nebo změnu* (Avalos, 2011, str. 10).

Jak ukázal například výzkum Michka (2016), mezi českými vyučujícími převládá individualizované až izolacionistické pojetí aktivit profesního rozvoje. Přitom ale nové modely profesního rozvoje zdůrazňují jednak větší zapojení kolektivních aktivit, v nichž si vyučující vzájemně sdílí své zkušenosti a poskytují zpětnou vazbu, a jednak rozvoj celého učitelského sboru a schopnosti pracovat jako tým (srov. Avalos, 2011; McComb & Eather, 2017). Například podle modelu profesního rozvoje dle Rosse a Bruce (2007) je změna učitelských kompetencí možná na základě adekvátního sebezpoznání a sebehodnocení, které probíhá efektivněji při zapojení kolegů. Ti mohou konkrétnímu učiteli či učitelce pomoci soustředit se na důležité aspekty praxe a poskytnout zpětnou vazbu, která buď podpoří, nebo naopak bude oponovat jejich sebehodnocení.

V mezinárodním kontextu (např. TALIS, 2009) a postupně i v českém kontextu (např. Pol et al., 2013) se etabluje koncept

škol jako učících se organizací, v nichž vyučující potřebují vzájemně posilovat své odborné znalosti a dovednosti. Jednou z cest, jak sdílení profesních zkušeností podpořit, je supervize. Tento článek přináší zhodnocení zkušeností ze škol, které supervizi a další typy kolegiálního sdílení systematicky využívají.

## Specifický a nespecifický profesní rozvoj

S oporou v odborných zdrojích (např. Starý a kol., 2012; Avalos, 2011; Guskey, 2002) rozlišujeme mezi dvěma typy profesního rozvoje – specifickým a nespecifickým profesním rozvojem. Rozdíl mezi nimi spočívá v tom, zda směřuje k osvojování a posilování konkrétních oborových znalostí a dovedností, nebo zda je zaměřen na obecnější vztahové, kognitivní a metakognitivní kompetence (Smetáčková et al., 2021). Specifický a nespecifický rozvoj se vzájemně doplňují – každý má jiné cíle a směřují k jiné části učitelské profesionality, proto je vhodné, aby na školách probíhaly současně.

Specifický profesní rozvoj se odehrává prostřednictvím různých forem vzdělávání (přednášky, semináře aj.), kterými vyučující rozšiřují své pedagogické znalosti a dovednosti. Takové vzdělávací akce probíhají mimo školu, případně i přímo na dané škole. Akce uvnitř školy mohou mít charakter běžných školení, avšak pro celý pedagogický sbor a s pozváním externího lektora (např. když škola jako celek zavádí nový typ didaktické pomůcky), nebo se může jednat o aktivity odborné spolupráce mezi vyučujícími (např. společné plánování výuky). Častěji se ovšem vzdělávání učitelů odehrává na akcích mimo školu, kterých se obvykle účastní jen vybraní vyučující z dané školy, které daná problematika zajímá, nebo v ní mají nedostatky.

Nespecifický profesní rozvoj se zaměřuje na posilování obecných profesních kompetencí, nikoliv na doplňování konkrétních znalostí a dovedností. Cílem nespecifického rozvoje je, aby prostřednictvím sdělování, naslouchání a diskusí s druhými docházelo zejména k prohloubení schopnosti sebereflexe a porozumění komplexním situacím ze školního prostředí, a také k získání podpory a inspiraci od druhých (Lee Harris & Anthony, 2001; Leonard & Leonard, 2001). Vyučující postupně a systematicky reflektují své profesní zkušenosti (tedy myšlení, prožívání a chování v určitých situacích), a tím získávají lepší porozumění náročným situacím a možnostem jejich zvládnutí. Využívány jsou při tom buď konkrétní zkušenosti zúčastněných vyučujících, nebo „cizí“ zkušenosti, které mají vyučující následně vztáhnout ke svým vlastním. Zkušenosti a jejich sdílení s druhými stávají prostředkem profesního rozvoje.

### **Kolegiální sdílení profesních zkušeností**

Nespecifický profesní rozvoj může probíhat prostřednictvím kolegiálního sdílení profesních zkušeností. Tímto pojmem označujeme opakovaná setkávání, během kterých vyučující svým kolegům a kolegyním vypráví o subjektivně významných pracovních událostech, ti jim aktivně naslouchají a popisované události citlivě a nehodnotícím způsobem komentují (Smetáčková et al., 2021). Takové sdílení má řadu přínosů – od emocionální úlevy, přes inspirování a získání nových informací, po motivaci ke změně profesního chování. Klíčovým přínosem je také prohloubení reflektivní a sebereflektivní schopnosti vyučujících.

Díky hlubší sebereflexi mohou vyučující své chování i emoce v případě potřeby regulovat. Svendsen (2016) zdůrazňuje, že reflektující učitel se zpětně dívá na svou

praxi a dělá z ní pro sebe objekt kritického myšlení. Reflektivní schopnosti představují primární atribut profesionality, protože sebereflexivita je základní podmínkou efektivního využití ostatních profesních kompetencí (Evans, 2008; TALIS, 2013).

Kolegiální sdílení profesních zkušeností může být realizováno různými způsoby. Může se jednat o neformální, spontánní aktivity, které staví na osobních vztazích mezi vyučujícími (např. posezení u kávy, společný sport, oslavy narozenin). Nebo se může jednat o formální, systematicky organizované aktivity, které se zaměřují na profesní rozvoj a posilování kolegiálních (pracovních) vztahů. Z hlediska podpory profesního rozvoje je efektivnější druhý uvedený způsob (Sasson & Somech, 2015). I ten ale může být organizován několika způsoby a může využívat různé dílčí techniky.

Společným jmenovatelem organizovaného kolegiálního sdílení profesních zkušeností je, že se jedná o opakovaná, pravidelná setkávání v předem stanoveném čase, s vymezenými pravidly a jasnou strukturou průběhu, na niž dohlíží osoba pověřená vedením takového setkání. Smyslem setkání je společně diskutovat nad subjektivně významnými profesními zážitky, které často mají negativní dopad na učitele a vedou k profesním pochybnostem a nejistotě učitele či učitelky. V rámci setkání konkrétní osoba tyto zkušenosti popisuje a jejich verbalizací si zpřesňuje porozumění události a svým pocitům z ní. Následující debata přináší konfrontaci pohledů různých osob, z níž plyne inspirace pro to, jak jinak lze událost chápat. Zároveň si lidé často vyjadřují podporu, porozumění, soucit a povzbuzení. Debatou se ve skupině rodí pocit sounáležitosti a vyjasňuje se, které postupy a pohledy jsou v daném učitelském

sboru obecně přijímané a na kterých naopak nepanuje shoda.

### **Skupinová supervize**

Jednou z forem kolegiálního sdílení profesních zkušeností je skupinová supervize. Ta je v současné době na českých školách podporována tím, že školy na ni mohou čerpat finanční prostředky přes tzv. šablony MŠMT. Přesto se jedná o poměrně málo využívanou metodu. Dotazníkové šetření z roku 2019, kterého se zúčastnilo 2372 vyučujících regionálního školství, ukázalo, že jen 4,5 % z nich mělo se supervizí zkušenosti (Smetáčková et al., 2019).

Supervizí jsou míněna pravidelná setkání supervizora a vyučujících, kde mluví o významných událostech ze svého pracovního života a díky vzájemným otázkám je hlouběji reflektují (Baštecká a kol., 2016). Supervize může probíhat individuálně (tu většinou využívají ředitelé a ředitelky škol), nebo ve skupinách. Skupinou může být celý pedagogický sbor menší školy, případně vyučující jednoho stupně. Některá supervizní setkání se zaměřují na konkrétní skupinu, například členy ŠPP, asistenty, vychovatele družiny apod.

Smyslem supervizí je hovořit o svém chování a pocitech v různých profesních situacích. Smyslem supervize není hodnotit a kontrolovat učitelský sbor a jednotlivé vyučující, ale posilovat jejich profesní kompetence a sebevědomí. Finálním cílem supervize je prospěch žáka, a tím i zkvalitňování výkonu učitelského povolání (Pavlas Martanová, 2020).

Supervizní setkání vede supervizor, jehož funkcí je vytvářet bezpečné prostředí a specifickými strategiemi podporovat vzájemné sdílení zkušeností mezi vyučujícími. Optimální vedení má spíše podobu facilitace a moderace, kdy supervizor

z hlediska míry promluv ustupuje do pozadí, a zasahuje pouze proto, aby pomohl plynulosti diskuse, zajistil bezpečnou atmosféru, položil důraz na klíčové aspekty problému a zafixoval závěry. Supervizi mají vykonávat odborníci s příslušným vzděláním, výcvikem a musí se řídit určitými standardy. Například Český institut pro supervizi klade na supervizory následující požadavky: supervizor musí mít VŠ vzdělání v humanitním oboru či medicíně, měl by mít absolvováno minimálně 15 let praxe v pomáhajících profesích, jsou od něho vyžadované zkušenosti s dlouhodobým vedením lidí, týmů a měl by mít dokončený sebezkušenostní psychoterapeutický výcvik a navazující výcvik supervizní.

### **Představení výzkumu**

Ačkoliv české školy mohou supervizi využívat a již byla zpracována v několika odborných příspěvcích (např. Lazarová & Prokopová, 2004), empirická evidence o jejím využití ve školách je poměrně slabá. Zahraniční i česká odborná veřejnost se sice shoduje, že supervize je přínosná (např. Hawkins & Shohet, 2016; Baštecká et al., 2016), avšak s jistotou nevíme, jak své zkušenosti se supervizí hodnotí přímo čeští vyučující. Cílem zde prezentovaného výzkumu bylo zmapovat učitelské zkušenosti s realizací skupinových supervizí a blízkých technik kolegiálního sdílení na vybraných školách.

Ve výzkumu bylo zapojeno 10 základních škol, na kterých byla realizována supervize a případně i některé další techniky kolegiálního sdílení (mentoring, intervize, Wanda a balintovská skupina). Školy byly umístěny v pěti krajích České republiky. Zúčastněné školy byly různé velikosti – od malotřídek po velké velkoměstské školy. Velikost učitelského

sboru variovala od 7 do 35 osob. Pro zapojení do projektu byly školy osloveny jednak na základě předchozích kontaktů (tj. se školou jsme již spolupracovali dříve) a jednak náhodně na základě veřejně dostupných informací o tom, že supervizi využívají nebo o ni mají zájem. V případě 6 škol byly jejich zkušenosti se supervizí dlouhodobé (minimálně 3 roky), u čtyř škol byla supervize ve sledovaný školní rok nově zaváděna.

Na všech školách byl vyučujícím rozeslán dotazník. Ten byl určen jak vyučujícím, kteří se kolegiálního sdílení přímo účastnili, tak i těm ostatním. Dotazník zahrnoval 19 položek, z nichž byla polovina otevřených. Znění dotazníku vycházelo z analýzy dříve uskutečněných kvalitativních rozhovorů a bylo pilotováno. Vyučující vyplňovali dotazník online v aplikaci SurveyMonkey. Link na dotazník byl rozeslán emailem a odpovědi byly sbírány anonymně. To na jednu stranu představovalo výhodu z hlediska otevřenosti v odpovědích (nemuseli se obávat, že se jejich jmenovité odpovědi dostanou k vedení školy či kolegům), ale zároveň to vedlo ke snížení návratnosti dotazníku, která byla 65 %.

Celkem dotazník vyplnilo 177 osob. Z toho bylo 160 žen (90 %) a 17 mužů (10 %). Z hlediska pracovních pozic soubor odrážel běžnou pestrost škol – 33 % tvořili vyučující 1. stupně, 37 % vyučující 2. stupně, 14 % asistentky, 8 % vedení škol, 4 % vychovatelky a 4 % školní psychologů či speciální pedagožky. Délka učitelské praxe byla ve 31 % kratší než 5 let, v 28 % 6 až 15 let a ve 41 % delší než 16 let.

## VÝSLEDKY

### Účast a zaměření supervizí

Ze 177 vyučujících, kteří poskytli v dotazníku své odpovědi, se 76 % účastnilo supervizí (případně i jiných typů kolegiálního sdílení) na svých školách, zatímco 24 % na setkání nedocházelo. Složení výzkumného souboru z hlediska účasti na supervizích uvádí tabulka 1. Důvody neúčasti spočívaly nejčastěji v náhlých organizačních či časových překážkách, ačkoliv měli vyučující původně o účast zájem (17 %), nebo v náhlé zdravotní indispozici (7 %). Část vyučujících (7 %) se však nezúčastnila proto, že má obavy z průběhu supervize anebo o podobné aktivity nemá zájem.

**Tabulka 1: Složení souboru z hlediska účasti na supervizích (počet a podíl)**

Znak	Účast	Neúčast
Gender		
Ženy	123 (91 %)	37 (88 %)
Muži	12 (9 %)	5 (12 %)
Pracovní pozice		
Vedení školy	15 (11 %)	0
Vyučující na 1. stupni	47 (35 %)	11 (26 %)
Vyučující na 2. stupni	40 (30 %)	25 (60 %)
Asistent/ka	22 (16 %)	2 (5 %)
Vychovatel/ka	5 (4 %)	3 (7 %)
Školní psycholog/žka a spec. pedagog/žka	6 (4 %)	1 (2 %)
Délka praxe		
Méně než 5 let	49 (36 %)	7 (17 %)
6-15 let	36 (27 %)	13 (31 %)
Více než 16 let	50 (37 %)	22 (52 %)

Ti, kteří se supervizí účastnili, byli v dotazníku požádáni, aby popsali témata, kterým se věnovali v rámci setkávání. Témata lze roztrždit do následujících pěti oblastí, které charakterizujeme i ilustračními citacemi:

1. žáci (komunikace se žáky, představy o konkrétních žácích, zvládání náročných situací atd.), příklad odpovědi: *Nezvladatelné dítě ve třídě, které při vyučování často ruší ostatní děti; Asistentce leze na nervy její svěřenec.*
2. rodiče (komunikace s náročnými rodiči, pravidla kontaktu s rodiči, konflikty a jejich řešení atd.), příklad odpovědi: *Sdělovat soukromý telefon rodičům?; Jak říkat asertivně ne; Jak komunikovat s rodiči.*
3. učitelský sbor (vztahy v kolektivu, spolupráce, konflikty mezi vyučujícími, asistentkami, vychovatelkami či vedením atd.), příklad odpovědi: *Dostaneme se ke spolupráci v jiných skupinách, než jak jsme běžně zvyklí ve škole; komunikace s vedením; Spolupráce učitele a asistenta ve třídě.*
4. škola (fungování školy jako celku, klima ve škole, vize, pravidla atd.), příklad

odpovědi: *Zodpovědnost učitele za výsledky výuky a "přílišný tlak" na změnu dítěte.*

5. osobnost a soukromí (rovnováha mezi pracovním a osobním životem, pracovní spokojenost, pochybnosti o vhodnosti povolání atd.), příklad odpovědi: *Témata související s osobním životem (např. úmrtí v rodině – vliv na výkon profese).*

Jednotlivá témata byla vyučujícími uváděna v různé míře. Tabulka 2 ukazuje podíl vyučujících, podle kterých bylo dané téma řešeno na jejich supervizích či setkávání jiného typu kolegiálního sdílení. Protože vyučující často zmiňovali více témat, netvoří součet podílů 100 %. Z údajů vyplývá, že v podobné míře jsou na setkáních probírána témata související s „klienty“, tedy žáky a rodiči (83 %) a témata související s vnitřními nastavením učitelského sboru či jednotlivých vyučujících (80 %). Dílčí téma profesní identity a prožívání náročnosti učitelské profese, které je součástí bloku „Osobnost a soukromí“, bylo zmiňováno nejméně často. Jedná se o téma, jehož větší zastoupení, by bylo žádoucí.

Téma	Počet odpovědí	Podíl
Žáci	71	53 %
Rodiče	41	30 %
Vztahy v kolektivu	45	33 %
Škola jako celek	33	24 %
Osobnost a soukromí	31	23 %

Tabulka 2: Frekvence témat kolegiálního sdílení (n = 135)

### Hodnocení kolegiálního sdílení

Většina těch, kteří se účastnili supervizí, vyjadřovala spokojenost s osobou supervizora a způsobem vedení setkání. Plně spokojených bylo 70 % a vcelku spokojených 25 %. Naopak nespokojenost vyjádřily jen 4 % vyučujících.

Většina vyučujících také považovala supervizi i další techniky kolegiálního sdílení za užitečné. Rozhodně s užitečností souhlasilo 40 % a spíše souhlasilo 51 % vyučujících, kteří se kolegiálního sdílení účastnili. Mezi nimi naopak pouze 6 % vyučujících uvedlo, že považují setkání za

spíše neúčinná. Pro další 3 % sice byla setkání neúčinná, ale uvědomují, že jejich kolegové to vnímali naopak.

Mezi těmi, kteří se kolegiálního sdílení neúčastnili, byla vnímaná užitečnost výrazně nižší – uvedlo ji jen 26 % vyučujících. Jejich neúčast přitom měla různé důvody. Buď se žádného setkání (nyní, ani v minulosti) nezúčastnili a nedovedou jeho užitečnost posoudit, nebo se v minulosti supervize zúčastnili, ale další účast již odmítli. Ve druhém případě účastníci zřejmě považují setkání na základě vlastní zkušenosti za neúčinná.

Bez ohledu na to, jak respondenti a respondentky hodnotili své konkrétní zkušenosti s kolegiálním sdílením na jejich škole, většina z nich považovala takové aktivity za obecně prospěšné. Pokládali jsme konkrétně následující otázku: *Domníváte se, že organizované akce profesního sdílení zkušeností jako supervize mají své místo ve školství?* Většina zúčastněných (95 %) odpověděla kladně. Odpověď v uzavřené otázce korespondovala i s otevřenými odpověďmi, v kterých respondenty a respondenti uváděli aspekty, které považují za klíčové. Maximálně komplexní odpověď poskytla vychovatelka s kratší délkou praxe: *Pro kolektivní spolupráci je supervize velmi přínosná, lidé se spolu naučí otevřeně hovořit o různých tématech, pokud tak dosud nečinili. Dochází k tmelení kolektivu a pomoci při různých nepříjemných situacích atd.*

Z těch, kteří se supervizi účastnili, dalo souhlasnou odpověď 97 % osob. Z těch, kteří se sekávání neúčastnili, to bylo „jen“ 88 %. Tento rozdíl byl statisticky významný ( $p < 0,05$ ). To znamená, že vyučující, kteří bezprostředně a aktivně znají kolegiální sdílení, jej hodnotí jako prospěšnější a pravděpodobně si více uvědomují jeho

potenciál pro profesní rozvoj jednotlivců i týmu.

### **Povinná, či dobrovolná účast**

Jedním z dilemat při organizování kolegiálního sdílení je, zda má být účast na setkáních pro vyučující povinná, či dobrovolná. Praxe na zapojených školách byla různá. Subjektivní hodnocení zúčastněných osob ale může být ve vztahu k zavedeným postupům jak souhlasné, tak nesouhlasné. Většina respondentek a respondentů preferovala dobrovolnou účast (61 %), naopak pro povinnou účast bylo jen 20 %. Výhody obou forem si uvědomovalo 13 % osob a nejistotu vyjadřovalo 6 % osob.

V otevřené otázce uváděli vyučující zdůvodnění jejich souhlasné či nesouhlasné odpovědi. Ve vztahu k povinné účasti jsme identifikovali dva hlavní důvody. Jeden důvod pro povinnou účast se týkal budování týmu. Pro dobré fungování školy je nutné, aby profesním rozvojem procházel celý učitelský sbor, nejen aktivní učitelky a učitelé. Příkladem je odpověď učitelky 2. stupně s krátkou praxí: *Vnímám je jako nástroj ke zlepšení fungování školy a něco, co po nás jako po zaměstnancích vedení může oprávněně chtít. Když se supervizi část lidí pravidelně nebude účastnit, brzdí se tím potenciální rozvoj pedagogického kolektivu jako celku.* S tím souvisel i druhý uváděný důvod, kterým byla důležitost spolupráce napříč učitelským sborem. Zvláště ve větších školách je běžné, že vyučující nemívají časté příležitosti probírat do hloubky pracovní témata se všemi kolegyněmi a kolegy. Více mluví jen s těmi, s kterými sedí v kabinetech nebo spolupracují na projektech. Supervize a podobné techniky nabízí možnost, aby se setkal tým napříč „přirozenými“ koalicemi. To však platí jen tehdy, když je účast

povinná. Takové postoje ilustrují následující odpovědi: *Je dobré, když se k problému/tématu mohou a vyjádří všichni, že všichni jsou součástí procesu a řešení.; Sjednocení sboru. Víme o sobě. Víme, co se u nás děje.; Bylo velice přínosné pracovat s kolegy, se kterými běžně nespolupracuji (spolupracuji méně).*

Důvody pro nepovinnou účast jsme na základě analýzy odpovědí identifikovali také dva. První, dominantní důvod se týkal toho, že absence povinnosti zaručí, že se zúčastní jen ti, kteří mají zájem a chuť. Takoví lidé jsou pak aktivnější a otevřenější, což efektivitu setkání posiluje. Naopak povinná účast znamená, že jsou přítomni i ti, kteří aktivitu odmítají, a tím sdílení bojkotují. Takové odpovědi poskytovali respondenty a respondenti bez ohledu na pracovní pozici i délku praxe: *Člověk by měl mít možnost volby. Pokud se zúčastní ze své vůle (např. po předchozí dobré zkušenosti), je práce efektivnější a radostnější, lidé otevřenější; Kde není přirozený zájem, povinnost se bude mít účinkem a ještě zatěžovat časem.* Druhý, méně frekventovaný důvod se týkal vzdálenosti probíraných témat. Účast má údajně význam jen pro ty, kterých se probírané téma bezprostředně týká: *Ne všichni v daný moment se potýkají se stejnou nebo podobnou situací; Měli by na supervizi chodit lidé, jež mají něco k řešení, kolikrát není ani žádné téma a pak se tam dvě hodiny povídá např. o tom, jakou měl kdo dovolenou.*

V případě druhého důvodu se jedná do značné míry o neporozumění podstatě supervize. Ta totiž nevyžaduje, aby všichni zúčastnění přinášeli svoje témata a/nebo aby měli bezprostřední vazbu na témata přinesená ostatními. Samotné členství v učitelském sboru je totiž důležité. Pozitivní úlohy „pasivnějších“ členů si je nicméně

mnoho respondentek a respondentů vědomo: *Učitel může čerpat inspiraci, naopak může poskytnout zpětnou vazbu; Ač se mi kolikrát na supervizi nechce a měla bych jiný program, nakonec jsem vždy spokojená, že jsem šla; Nakonec se ukáže, když některá supervize je označena za povinnou, že i ti, kterým se opravdu nechtělo, jsou často užiteční a zapojují se se svými názory*

Silnější odmítání povinné účasti bylo patrné mezi vyučujícími, kteří se osobně kolegiálního sdílení neúčastnili. Zatímco 24 % vyučujících se zkušenostmi se sdílením preferovalo povinnou účast, mezi těmi bez zkušenosti to bylo jen 9 %. Nepovinnou účast by naopak uvítalo 58 % sdílejících vyučujících, ale plných 67 % těch, kteří se sdílení neúčastní. Tyto rozdíly byly rovněž statisticky významné ( $p < 0,05$ ).<sup>10</sup> To znamená, že ti, kteří znají kolegiální sdílení, jsou nejen přesvědčeni o jeho větší prospěšnosti, ale také by častěji navrhovali účast na něm jako povinnou či částečně povinnou (39 % oproti 17 % mezi těmi, kteří zkušenost se sdílením nemají). Lidé z vedení škol ( $n=15$ ) se častěji hlásili k nepovinné účasti (60 %) či kombinované povinné účasti (20 %).

### **Přítomnost vedení školy**

Pojetí povinné účasti je ve svém důsledku faktorem, který má přímý vliv na složení supervizní skupiny. Je důležité, zda jsou přítomni ti, kteří nejsou s ostatními „na jedné lodi“. Od nich by hrozilo ignorování, zlehčování nebo dokonce zneužití vyslechnutých příspěvků. Obdobný efekt může mít přítomnost osob z vedení školy na setkání supervizní skupiny. Přítomnost

---

<sup>10</sup> Zbývající podíl vyučujících do 100 % byl v otázce povinné, či dobrovolné účasti buď zcela nerozhodnutý, nebo preferoval kombinovanou variantu střídání povinné a dobrovolné účasti.



vedení školy má, stejně jako povinná účast, zásadní vliv na pocit bezpečí uvnitř skupiny.

Účast nadřazených je žádoucí na všech setkáních podle 38 % zúčastněných vyučujících a někdy/občas podle 22 %. Naopak jednoznačné odmítnutí účasti vedení uvedlo jen 10 % vyučujících. Až 30 % vyučujících si však vhodným řešením nebylo jistých. Samo vedení škol (n=15) svoji účast na supervizních skupinách vnímalo spíše skepticky. Pro plnou účast bylo jen 27 % a pro občasnou účast 33 %, což bylo méně než u ostatních skupin respondentek a respondentů.

Zkušenosti se sdílením opět vedly ke statisticky významným rozdílům ( $p < 0,01$ ). Mezi těmi, kteří na setkání nechodili, souhlasilo s účastí vedení 19 % vždy a 19 % někdy (celkem 38 %). Naopak mezi těmi, kteří se supervizí účastnili, preferovalo přítomnost osob z vedení školy 44 % vždy a 23 % někdy (celkem 67 %). Účast vedení byla zdůvodňována jednak tím, že jsou součástí školy a týmu (*Patří do kolektivu.*), a jednak tím, že zodpovědné vedení by mělo znát názory a potřeby vyučujících, s nimiž se právě skrze supervizi může seznámit (*Měli by vědět, jak se cítíme v běžných dnech, o čem přemýšlíme, na co narážíme atd.*).

Druhý důvod ilustruje také následující odpověď: *Vztahy ve škole by měly být založené na důvěře a vedení školy má možnost některé věci měnit, lépe nastavit, nebo by mělo alespoň vědět, jak se učitelé cítí a s čím se potýkají.* Jak autorka výroku zdůraznila, ideálem či spíše podmínkou je vzájemná důvěra mezi vyučujícími a vedením. To považovala za zásadní i řada dalších vyučujících: *Zjistí problémy, kterými žije tým. Tým se ale musí cítit bezpečně.* Jak však upozorňovalo několik vyučujících, i v případě dobře fungující školy může pracovní hierarchie být sama

o sobě překážkou, kterou nelze odstranit: *Před vedením se kolektiv tolik neotevře.*

## DISKUSE

Supervize je běžnou metodou profesního rozvoje v mnoha povoláních. Například v sociální práci je dáno zákonem, že zaměstnavatel musí zajistit nabídku pravidelné účasti na supervizi. Také v psychologii je účast na supervizi běžnou součástí profesionality. Tato praxe vyplývá ze skutečnosti, že v pomáhajících profesích, kde se pracuje neustále s druhými lidmi, je důležité průběžně reflektovat případné obtíže, selhání a dilemata. Ačkoliv je učitelství rovněž pomáhající profesí, je bohužel využívání supervize stále spíše výjimečné.

Náš výzkumný projekt popsál zkušenosti 15 základních škol, které supervizi (a případně i další techniky kolegiálního sdílení) využívají, a identifikoval vnímané přednosti i překážky, s nimiž se potýkají. Dotazníkové šetření mezi pracovníky a pracovníci škol (n=177) ukázalo, že supervize a celkově kolegiální sdílení je naprostou většinou zúčastněných osob považováno za užitečné a přínosné, a to jak pro ně osobně, tak pro učitelský profesní rozvoj obecně. Klonili by se tedy k výše zmiňované praxi sociální práce či psychologie, kde je pravidelná účast na supervizích považována za standard (Baštecká et al., 2016).

Získaná data ukazují na pozitivní přínos systematického kolegiálního sdílení profesních zkušeností, k němuž dochází prostřednictvím supervizí či dalších technik. Škola nemůže úspěšně vést své žáky, pokud nefunguje jako organismus. V současné době platí, že vyučující neuspějí jako jednotlivci, ale jen jako součást týmu. Škola jako funkční organismus a konkrétně žáci profitují z toho, když učitelský sbor má

nastavené fungující komunikační kanály, vyučující pravidelně spolupracují, navzdory individuálním rozdílům se podporují a doplňují (TALIS, 2013). Supervize pomáhá takové charakteristiky v učitelském týmu posilovat (Lazarová & Prokopová, 2004).

Sledované školy využívaly rozdílné způsoby organizace supervizí. Ve všech případech se jednalo o pravidelná setkání v intervalu 5-10 za školní rok (tedy 1x za měsíc či za dva měsíce), která se konala ve skupinách do 15 osob (s maximem 20 osob) a která byla vedena externím supervizorem či supervizorkou s náležitým výcvikem a délkou praxe tak, jak požadují tzv. šablony MŠMT. Na některých školách byla supervize vždy nebo alespoň občas povinná, převažoval však model dobrovolné účasti. Vzhledem k tomu, že školy využívající supervizi coby ne zcela rozšířenou metodu patří spíše k aktivnějším a progresivnějším, je logické, že uvnitř učitelského sboru existoval obvykle implicitní tlak na individuální zapojení vyučujících.

Účast na setkáních tak ve většině škol byla formálně nepovinná, avšak vyučující se přesto účastnili, a to jednak proto, že supervizi vnímali jako prospěšnou, a jednak proto, že by nechtěli „v tom ostatní nechat“. Většina vyučujících dobrovolnou účast preferovala jako optimální model. Přesto si ale podstatná část vyučujících uvědomuje i výhody povinné účasti, a to právě proto, že kolegiální sdílení vnímá jako nástroj profesního rozvoje a stmelování učitelského sboru, tak jak to vyplývá i ze zahraničních studií (Lee Harris & Anthony, 2001; Leonard & Leonard, 2001)

Na většině škol nebyvalo na supervizních setkáních přítomno vedení školy. Bylo však ochotné přijít, pokud si to skupina přála a téma to vyžadovalo.

Neúčast tedy obvykle byla motivována snahou dopřát kolektivu pocit soukromí a bezpečí tak, aby se vyučující mohli otevřít a skutečně mluvit o svých niterných pocitech. Sami vyučující naopak povětšinou přítomnost vedení vítali (až 2/3), protože to brali jako důkaz toho, že je vedení s učitelským sborem „na jedné lodi“. Tam, kde důvěra a bezpečí nepanují, je však vhodnější, aby se vedení setkání neúčastnilo.

Výsledky ukazují, že jak v případě účasti, tak v případě přítomnosti vedení jde spíše než o organizační model supervize o to, zda se daří vytvořit pocit bezpečí. Povinná účast i přítomnost vedení mohou na některých školách být z hlediska pocitu bezpečí zcela v pořádku, zatímco na jiných mohou být jeho zásadní překážkou. Aby byla supervize na škole úspěšná, je třeba, aby vedení školy dobře odhadlo potřeby svého týmu (zda vůbec situace na škole supervizi umožňuje nebo je vhodnější jiný postup), aby pro svůj tým vybralo vhodného supervizora či supervizorku (každý má jiný osobní styl a způsob komunikace), aby dojednalo takový organizační model supervize, který bude vyučujícím vyhovovat (z hlediska frekvence, termínů a místa), a aby myšlenku supervize v učitelském sboru dobře komunikovalo.

Supervize není nástrojem kontroly a neměla by tak být ani představována (Pavlas Martanová, 2019). Jak potvrdil náš výzkum, většina vyučujících vnímá supervizi a další techniky kolegiálního sdílení jako přínosné. Je však nezbytné, aby se sdílení odehrávalo v bezpečné atmosféře. Na jejím vytvoření má klíčový vliv právě vedení školy.

## LITERATURA

AVALOS, B. Teacher Professional Development in Teaching and Teacher Education Over Ten Years. *Teaching*

- and *Teacher Education*, 2011, 27(1), 10-20.
- BAŠTECKÁ, Bohumila, ČERMÁKOVÁ, Veronika a KINKOR, Milan. *Týmová supervize: teorie a praxe*. Vydání první. Praha: Portál, 2016. 325 stran. ISBN 978-80-262-0940-9.
- EVANS, L. Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British journal of educational studies*, 2008, 56(1), 20-38.
- GUSKEY, T. R. Professional development and teacher change. *Teachers and teaching*, 2002, 8(3), 381-391.
- HARRIS, D. L., ANTHONY, H. M. Collegiality and its role in teacher development: Perspectives from veteran and novice teachers. *Teacher Development*, 2001, 5(3), 371-390.
- HAWKINS, Peter a SHOHET, Robin. *Supervize v pomáhajících profesích*. Překlad Helena Hartlová. Vydání druhé. Praha: Portál, 2016. 202 stran. ISBN 978-80-262-0987-4.
- LAZAROVÁ, B., PROKOPOVÁ, A. Učitelé a jejich další vzdělávání: k některým psychologickým aspektům. *Pedagogika*. 2004, 54(3). 261-273
- LEONARD, L., LEONARD, P. The continuing trouble with collaboration: Teachers talk. *Current Issues in Education*, 2003, 6(15).
- McCOMB, V., EATHER, N. Exploring the personal, social and occupational elements of teacher professional development. *Journal of education and Training Studies*, 2017, 5(12), 60-66.
- MICHEK, S. Využití aktivit podporujících profesní rozvoj a vnímání jejich překážek učiteli základních a středních škol. *Pedagogika*. 2016, 66(4).
- PAVLAS MARTANOVÁ, V. (2020). Supervize jako jeden z efektivních nástrojů péče o učitele. *Komenský*. 2020 144/4.
- POL, Milan et al. *Když se školy učí*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013. 196 s. ISBN 978-80-210-6130-9.
- RODGERS, C. Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers college record*, 2002, 104(4), 842-866.
- ROSS, J. A., BRUCE, C. D. Teacher self-assessment: a mechanism for facilitating professional growth. *Teaching and Teacher Education*. 2007, 23(2), 146-159.
- SASSON, B. D., SOMECH, A. Observing aggression of teachers in school teams. *Teachers and Teaching*, 2015, 21(8), 941-957.
- SMETÁČKOVÁ, Irena et al. *Techniky kolegiálního sdílení profesních zkušeností: když spolu vyučující mluví o práci...* Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2021. 174 stran. ISBN 978-80-7603-272-9.
- STARÝ, Karel et al. *Profesní rozvoj učitelů: podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2012. 188 s. ISBN 978-80-246-2087-9.
- SVENDSEN, B. Teachers' experience from a school-based collaborative teacher professional development programme: reported impact on professional development. *Teacher Development*. 2016, 20(3), 313-328.

## KONTAKT

doc. PhDr. Mgr. Irena Smetáčková, Ph.D.  
Katedra psychologie, PedF UK,  
[irena.smetackova@pedf.cuni.cz](mailto:irena.smetackova@pedf.cuni.cz)