7 POMOC STUDENTŮM NAUČIT SE REFLEKTOVAT: PROCES SUPERVIZE

Fred Korthagen

Moudrý člověk nemyslí na sebe
Zajímá se o potřeby ostatních

Lao-c': Tao-te-t'ing

V této kapitole budeme hovořit o individuální supervizi studentů učitelství. Základem realistického přístupu k učitelskému vzdělávání je podpora reflexe konkrétních výukových situací, stavějící na studentově osobní percepci těchto situací jako východisku reflexe. V této kapitole se zabýváme několika otázkami: Jak může vzdělavatel učitelů nebo supervizor ze školy tento proces usnadňovat? Které supervizní dovednosti jsou v tomto procesu užitečné? Jak tyto dovednosti souvisí s fázemi modelu ALACT?

7.1 Úvod

V této kapitole se zaměříme na to, jak pomáhat studentům učitelství reflektovat jejich zkušenosti, zejména zkušenosti z výukové praxe.

V předchozích kapitolách jsme objasnili, jak by mohl vypadat „ideální" proces reflexe (viz kap. 3.7 a 4.8). Tento proces byl představen prostřednictvím modelu ALACT, sestávajícího z pěti opakujících se fází:

1. Jednání
2. Zpětný pohled na jednání
3. Uvědomění si podstatných aspektů
4. Vytvoření alternativních postupů jednání
5. Vyzkoušení

Konečným cílem podpory reflexe by podle našeho názoru měla být schopnost učitele procházet jednotlivými cykly modelu ALACT bez pomoci. Jinými slovy, v učitelském vzdělávání nestačí přimět studenta k reflexi, ale je nutné, aby se naučil reflektovat sám, bez pomoci supervizora[42]. Pak bude vybaven tzv. *kompetencí k růstu*, tj. schopností nezávisle

[42] To neznamená, že toto samostatné učení je ideální situací, které by se ve vzdělávání mělo dosáhnout. Přítomnost zkušeného supervizora – například u začínajících učitelů nebo učitelů trpících syndromem vyhoření – může významně pozvednout kvalitu práce učitele i jeho spokojenost s ní. Navíc, intenzivní spolupráce mezi kolegy a formy strukturovaného *učení podporovaného vrstevníky* (viz kap. 9.6) jsou základem fungování učitele v jeho profesi. Avšak schopnost samostatného učení je vždy důležitá a doplňuje formy učení pod supervizí nebo společného učení s kolegy.

pokračovat v rozvoji i po skončení programu (viz též kap. 3.9). „Nezávisle" v tomto případě neznamená „individuálně". Ti, kdo se učí nezávisle, umí řídit a monitorovat vlastní rozvoj i ve spolupráci s druhými. Umí také požádat o pomoc, protože si uvědomují své učební potřeby i úspěšně dokončené fáze, stejně jako momenty, kdy potřebují podporu či zpětnou vazbu.

V této kapitole půjde hlavně o to, jak pomocí supervize či mentoringu dosáhnout cíle – zvýšení reflektivnosti u studentů učitelství. (V evropských zemích je běžnější termín *mentoring*. Pro zjednodušení terminologie budeme v této kapitole používat pouze slovo *supervize*, které bude zároveň odkazovat k mentoringu.) V kapitole 9 budeme hovořit také o roli, kterou při podpoře reflexe mohou hrát vrstevníci.

7.2 Strategie postuposti

Studenti učitelství, kteří nejsou zvyklí na přístup založený na podpoře reflexe, nejsou často vůbec ochotni převzít zodpovědnost za vlastní učení. Combs et al. (1974) a Rogers (1969) na tento pasivní postoj mnohých studentů poukazují a Cantor (1972, s. 111) jej popisuje takto:

> Tak tady nás máte. Mluvte na nás a my budeme dělat, co se od nás čeká. Jen vás prosíme, nechte nás na pokoji. Nezasedejte si na nás; na nic se nás raději neptejte. Prostě vykládejte a my si budeme dělat poznámky. Dejte nám vědět, až bude zkouška. My se nabiflujeme, projdeme si poznámky s vašimi odpověďmi a zkoušku uděláme. Jenom nás hlavně neobtěžujte. My tomu nerozumíme. Od toho jste tady vy. Vy nám to řekněte.

Combs et al. (1974), s. 35) si všímají, že

> Na základě svých dřívějších zkušeností jsou [studenti] přesvědčeni o tom, že něco se naučit znamená dozvědět se víc faktů.

Rezistence vůči jiným způsobům učení může být překážkou růstu. Proto nyní stručně zopakujeme několik důležitých myšlenek o práci se studenty učitelství, které byly prezentovány v předchozích kapitolách. Podle našeho názoru jde o nezbytné předpoklady pro všechny přístupy, jejichž cílem je podpora reflexe.

Důležitá je především strategie postupnosti (viz kap. 6.6). Je pravda, že budoucí učitel by měl získat schopnost reflektovat samostatně, ale vzdělavatel mu musí poskytnout dostatečnou *strukturu*, která učení umožní. Student by neměl být nucen objevovat všechno sám bez pomoci. Zpočátku může vzdělavatel zadávat konkrétní úkoly, naznačovat možné volby, poskytovat zpětnou vazbu a nabídnout pomoc, kterou student – implicitně nebo explicitně – požaduje. Postupně lze ponechat více rozhodnutí na studentu, i když vzdělavatel musí brát v úvahu individuální rozdíly mezi studenty.

Proces učení se reflektovat začíná reflektováním jednoduchých a krátkých zkušeností, např. situace, ve které student učitelství vysvětluje svým kolegům studentům poměrně jednoduchý koncept či princip.

Hovořili jsme také o významu vyváženosti bezpečí a náročnosti úkolu (kap. 5.6). Užitečnými pomocníky při vytváření potřebné rovnováhy jsou učební kontrakty (*learning contracts*) a monitorovací rozpisy (Gibbons & Philips, 1979). Po nějaké době se studenti mohou podílet také na hodnocení vlastních výkonů. Zvyšující se důraz na sebehodnocení je vlastně pro rozvoj kompetence k růstu zásadní. Vůdčím principem je však vždy postupnost.

A konečně, teoretičtější vhledy rozvíjené během supervizního procesu musí být studentovi nápomocné, a měly by proto být spojeny s jeho potřebami, zájmy, percepcemi a reflexemi. V pojetí prezentovaném v kapitole 2 to znamená, že vzdělavatel by měl směřovat spíše k rozvoji *phronesis* (teorie s malým t), než *epistémé* (Teorie s velkým T).

S těmito body na paměti nyní rozebereme supervizní proces.

7.3 Proces pomáhání: supervize spirály profesního rozvoje

Konečným cílem supervize je naučit studenta procházet modelem ALACT samostatně: ustavičným a uvědomělým učením se z vlastních zkušeností se z něho stane lepší učitel[43]. Jak může supervizor (vzdělavatel učitelů nebo kooperující učitel) pomoci studentu učitelství, aby se naučil reflektovat?

Pro pochopení toho, co obnáší průchod jedním cyklem spirály, začneme s dvousměrným rozdělením, které vymezuje Carkhuff:

> Pomoc lze rozdělit do dvou hlavních fází: (1) fáze pohybu dolů či dovnitř a (2) fáze pohybu nahoru či ven neboli fáze vznikající směrovosti. V počáteční fázi je cílem pomoci seznámit se jak s problémy příslušného jedince, tak s tím, jak dotyčný vidí sám sebe a svůj svět. Cílem druhé fáze je stanovit a operacionalizovat vhodný směr, kterým se může ubírat řešení problému (Carkhuff, 1969b, s. 28).

V modelu ALACT jsou fáze 2 a 3 fázemi pohybu dovnitř – dochází v nich k reflexi nějaké situace. Fáze 1 (a také fáze 5, která je vlastně fází 1 následujícího cyklu) je fází pohybu ven; je zaměřená na jednání připravené ve fázi 4, která byla také fází pohybu ven. To, co se děje ve fázi 4, totiž rozvíjení alternativních postupů jednání, je spíše *anticipací* než reflexí, protože pozornost se již přesouvá k budoucímu jednání.

V obou částech cyklu by měl supervizor neustále sledovat, co se studentu učitelství děje, a „převzít kontrolu" pouze nad těmi úkoly, s nimiž si student bez pomoci neporadí. Supervizor by vlastně měl zasáhnout jen tehdy, když ho o to student požádá, nebo když je zřejmé, že v určitém místě spirály uvízl. Zde jsou dva příklady:

1. Studentka vyučovala hodinu pro své kolegy studenty za přítomnosti supervizora. Bezprostředně po hodině žádá kolegy studenty i supervizora o zpětnou vazbu. V takové situaci je nebezpečí, že se studentka vůbec nedostane k tomu, aby se sama nad hodinou zamyslela (fáze 2). To by nakonec mohlo vést k tomu, že pokud jde o zlepšování jejího výkonu při vyučování, bude zcela závislá na druhých. Z toho důvodu by mohl supervizor zasáhnout a požádat ji například, aby se nejprve sama nad hodinou zamyslela. Záleží na studentce, jestli jí má supervizor ještě pomoci nápovědnými otázkami jako „co jste dělala", „co jste pociťovala", „co jste si myslela", „co jste chtěla" atd.

[43] V následující kapitole upřesníme, v jakém ohledu lze reflektivního učitele považovat za lepšího učitele.

2. Jiný student má dejme tomu problémy s udržením kázně ve třídě. Žádá supervizora o radu. První nástraha pro supervizora spočívá v tom, že student žádá o řešení (což je ovšem pochopitelné) ve stadiu, kdy problém ještě není úplně jasný. Proč si student neumí udržet kázeň? Platí to ve všech třídách? Podle čeho se vlastně pozná, že si neumí udržet kázeň? Jak ten problém student prožívá? Co se mu v hodinách daří? Takové otázky vedou k uvědomění si podstatných aspektů zpočátku nejasně formulovaného problému. Supervizor se snaží pomoci studentu jasněji formulovat vlastní problém (fáze 3). Teprve potom má smysl přejít k fázi 4 (rozvinutí alternativních přístupů). Zde přichází druhá nástraha. Supervizor třeba ví o jednom konkrétním řešení, které je přímo nasnadě, a má co dělat, aby je studentu rovnou nenabídl. Často se však stane, že když se problém upřesní, student dokáže přijít na jeho řešení sám! Ale i když tomu tak není, měl by supervizor studenty alespoň přimět, aby sami o řešení přemýšleli. Teprve když student evidentně nedokáže projít touto fází 4 sám, může supervizor převzít kontrolu.

Tyto příklady ukazují, že uvědomění si fází spirály může přispět k supervizorově schopnosti pomáhat. „Pomáhat učit se" lze interpretovat jako „pomáhat studentu učitelství projít spirálovým procesem rozvoje". Combs et al. (1974, s. 26) to vyjadřují takto:

> Vyučování metodám je už dlouho považováno za primární úkol učitelského vzdělávání. Jsou pravda tací, kteří si na přílišné zaměření na výukové metody stěžují. Profesní výcvik založený na konceptu „já jako nástroj" však zdůrazňuje něco jiného. Program učitelského vzdělávání musí pomoci každému studentu najít ty metody, které jemu osobně nejlépe vyhovují, nejlépe vyhovují jeho záměrům, jeho úkolu, jeho konkrétním třídám a problémům, kterými se ve své práci musí zabývat. Nejde ani tak o *vyučování* metodám jako o pomoc studentům metody *objevit*. Je to spíš otázka nalezení těch pravých metod pro učitele než těch pravých metod pro vyučování.

Poslední konstatování opět ukazuje na potřebu rozvinout teorii (s malým t), která bude relevantní pro tohoto konkrétního učitele v této konkrétní situaci v tomto konkrétním čase.

Protože konečným cílem realistického učitelského vzdělávání je, aby se student učitelství naučil být svým vlastním supervizorem, musí supervizor přimět studenty, aby si uvědomili spirálový proces popsaný modelem ALACT. K tomu je samozřejmě zapotřebí, aby student cyklem několikrát úspěšně prošel, pokud možno v naprosto různých učebních situacích; jinak nebude mít žádné zkušenosti, které by mohl reflektovat[44].

Je dobré vést studenty k tomu, aby si před supervizním setkáním zaznamenali své reflexe, a stejně tak otázky, ke kterým dospěli. Je to další možnost jak zařídit, aby si lépe uvědomili svůj vlastní učební proces. Během supervizního setkání mohou být tyto poznámky explicitně zasazeny do modelu ALACT. V kapitole 11 bude tato otázka podrobně rozpracována v diskusi o úloze deníků v procesu reflexe a o roli *metareflexe*: reflexe vlastní reflexe.

[44] Vlastně bychom měli říci „metareflektovat", protože naším cílem zde je reflexe učení se reflexí.

7.4 Základní supervizní dovednosti

Supervizní proces jsme vymezili jako „pomoc studentu učitelství projít spirálovým procesem rozvoje". To nám dává příležitost pohovořit podrobněji o podpůrných dovednostech, kterými by měl být supervizor vybaven. V této kapitole jsou popsány některé základní dovednosti, které jsou důležité pro celý proces. V dalších kapitolách se podíváme na supervizní dovednosti relevantní pro jednotlivé fáze modelu ALACT.

Určování, jaký druh pomoci je zapotřebí

První zřejmou základní dovedností je umět určit, v jaké fázi se student učitelství nachází. Zde je několik příkladů:

Situace A:

Má-li studentka učitelství jasno v tom, co se chce naučit a jak, je evidentně docela dobře schopna projít spirálou samostatně. Supervizor by si měl položit otázku, zda je nějaká pomoc zapotřebí. Nanejvýš by snad mělo smysl ukázat studentce možné alternativy (fáze 4).

Situace B:

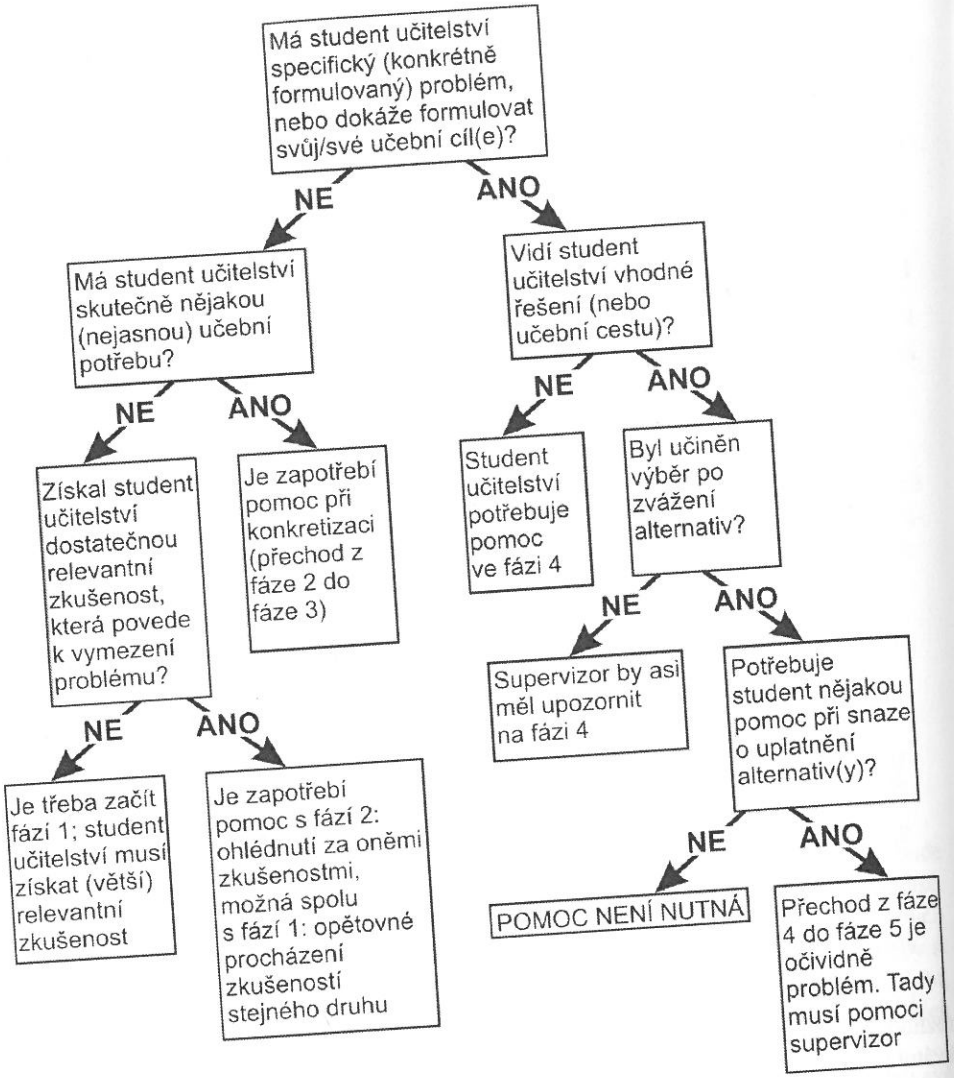
Ve skutečnosti však situace nebývá takto ideální. Může se například stát, že studentka zhruba ví, co se chce naučit, ale nedokáže to konkretizovat (řekne například, že se chce naučit „dobře vysvětlovat"). Připomíná to situaci z kapitoly 7.3 (příklad 2), kdy problém nebyl dostatečně jasný na to, aby se dalo přistoupit k fázi rozvíjení alternativních postupů jednání. Aby supervizoři mohli uplatnit princip, že jejich úkolem je pomáhat studentu učit se, musí si uvědomit, že studenti se nejdřív musí naučit specifikovat svůj problém. Supervizor v tomto příkladu by měl pomoci studentce právě v tom. Důraz bude kladen na pomoc s fázemi 2 a 3.

Situace C:

Další možnost je, že studentka nemá vůbec žádný učební cíl. Možná by se chtěla něco naučit, ale neví, co by pro ni mohlo být užitečné. To by mohlo být východiskem: musí se jí pomoci nalézt smysluplné cíle (důraz je na fázích 1 a 2).

Tyto příklady ukazují, že supervizor při svém pomáhání vlastně využívá jakýsi model rozhodování, podobný tomu znázorněnému na obrázku 7.1. Student může obdržet adekvátní pomoc pouze tehdy, je-li zřejmé, do které fáze dospěl.

Než budeme zkoumat, které podpůrné dovednosti jsou obzvlášť důležité pro každou fázi, je třeba věnovat pozornost různým přístupům k učení.



Obrázek 7.1. Model rozhodování pro supervizora

Přístupy k učení

Ve fázi 1 (jednání) nemusí člověk myslet výlučně na praktické věci spojené bezprostředně s jednáním, např. na „vyučování." Je možné uplatnit také více kognitivní přístup k fázi 1; třeba čtení odborného článku může být akční fází vedoucí k reflexi a k formulaci nějaké učební potřeby. Stručně řečeno, v každé jednotlivé fázi existují různé způsoby, jak přistupovat k procesu učení. Můžeme rozlišit čtyři dimenze: chtění (*wanting*), přemýšlení (*thinking*), procítění (*feeling*) a jednání (*action*) (i když hranice mezi jednotlivými dimenzemi nejsou příliš ostré). Nanejvýš důležitá je první dimenze, protože řídí učební proces: Co se člověk chce naučit, nebo co si přeje změnit, nebo jakou má potřebu (*concern*)? Toto je dimenze, na které stojí rozhodovací model na obrázku 7.1. Předpokládejme, že tato dimenze byla náležitě vyřešena. Jaký je další postup? S využitím těchto tří situací (A, B a C) budeme stručně ilustrovat, jak mohou zbylé tři dimenze představovat různé přístupy k učebnímu procesu[45].

Studentka v situaci A ví, co se chce naučit a jak. Jak již bylo zmíněno, supervizor může v takovém případě poukázat na alternativní postupy (pokud studentku ještě nenapadly). Když se kupříkladu chce studentka naučit více využívat tabuli a čte si o různých možnostech (kognitivní přístup), supervizor jí může navrnout způsoby (dalšího) procvičování – totiž použít tabuli a získané zkušenosti reflektovat (dimenze akční). Může být také užitečné zeptat se jí, co si o svém problému myslí a jaké by ráda měla z používání tabule pocity (dimenze procítění).

V situaci B, kdy studentka k efektivnímu učení potřebuje nejdříve specifikovat svůj učební cíl, může supervizor poukázat na různé cesty vedoucí k tomuto cíli. Studentka, která se chce naučit dobře vysvětlovat, je patrně vedena pocitem nejistoty. Aby mohl být její učební cíl specifikován, je třeba objasnit tento pocit i situace, v nichž se objevuje (přístup z dimenze procítění). Spíše kognitivní přístup by znamenal, že studentka porovná několik didaktických teorií a pak zváží, kterou teorii chce prostudovat do hloubky a naučit se ji aplikovat. V akčním přístupu by se daly vytvořit situace, ve kterých bude studentka hrát roli „toho, kdo vysvětluje." Reflexe takových situací může pomoci formulovat problémy a sestavit pro studentku „program rozvoje".

Podobně může supervizor v situaci C (kdy studentka neví, co se chce naučit) stejným způsobem poskytnout různé přístupy k fázím 1 a 2 (které může studentka aplikovat souběžně). Studentka může začít čtením publikace o vyučování (spíše kognitivní orientace); současně může přemýšlet o tom, co dělá ráda, čeho se bojí nebo čemu se snaží vyhnout (spíše emoční orientace); nebo se může prostě pustit do nějaké „práce" (např. doučování) a pak zkusí najít nějaký vhodný učební cíl (orientace na akci).

To neznamená, že by se učební situace měla pouze přizpůsobit učebnímu stylu studenta. Učební styl je často výsledkem dřívější zkušenosti; proto by se člověk mohl naučit využívat i jiné učební přístupy vedle toho, ke kterému se přiklání. V takovém případě by ale supervizor musel být připraven na to, že může dojít k rezistenci vůči učení.

Abychom situaci příliš nekomplikovali, nebudeme v následujícím textu otázku rozdílných učebních přístupů výslovně zmiňovat. Přesto tento aspekt učebního procesu hraje významnou úlohu v jednotlivých fázích modelu ALACT, které rozebereme v dalším textu.

7.5 Pomoc s fází 1 (jednání)

Fáze 1 byla charakterizována jako fáze jednání. Pomoc s fází 1 tedy znamená, že přimějeme studenta učitelství, aby prošel určitou konkrétní zkušeností[46].

---

[45] Jednotlivé dimenze od sebe ovšem nelze přesně rozlišit; vždy půjde o větší důraz na jednu z nich.

[46] Ve smyslu kapitoly 4 jde o to, aby se zapojily příslušné delta-1 systémy studenta a projevily se možné nedostatky. Ty se mohou týkat znalostí, dovedností anebo postojů.

Označení fází čísly 1 až 5 má tu nevýhodu, že člověk brzy zapomene, že fáze 1 nemusí být první fází učebního procesu. Proces totiž probíhá ve spirále, a tudíž fáze 1 je často pátou fází předcházejícího cyklu. Když tedy student potřebuje pomoc s touto fází, supervizor by měl přemýšlet, na jaké zkušenosti je student připraven.

Ukažme si to na příkladu. V každém programu učitelského vzdělávání jsou některé zkušenosti s vysvětlováním učiva dobrými příklady fáze 1. A máme zde celou řadu možností: může jít o zkušenost s vysvětlováním něčeho některému z kolegů studentů, celé skupině studentů učitelství, jednomu dítěti (např. tzv. *tutoring*) nebo celé třídě. V každé z těchto situací může také člověk přizpůsobit stupeň komplexnosti učiva. To, která situace vyhovuje každému studentu nejlépe, záleží na jeho dosavadních zkušenostech.

To ovšem neznamená, že by student měl vždy začít tou nejméně složitou situací. Stěží by pak měl pocit, že zde existuje nějaký problém; a bez problému neexistuje ani potřeba učit se. Zvláště vzhledem k názoru, že učební potřeby by vždy měly vycházet ze samotných studentů učitelství, je možná někdy dobré nechat studenty zažít problémy s vysvětlováním v dosti obtížné situaci. Poté by mohla být vhodná – jako navazující – nějaká jednodušší situace (např. vysvětlení stejného tématu jinému studentu učitelství)[47]. Předchozí situaci lze považovat za ilustraci dvou supervizních dovedností, které jsou ve fázi 1 důležité: stavět na studentových učebních potřebách a vést jej k vyšší citlivosti k novým učebním cílům. Můžeme je shrnout jako *pomoc při pokračování v učebním procesu.*

7.6 Pomoc s fází 2 (zpětný pohled na jednání)

Spirálu učení a jednání jsme výše rozdělili na polovinu orientovanou dovnitř a polovinu orientovanou ven. Pomoc s fázemi 2 a 3 tedy znamená stimulovat studenty učitelství k tomu, aby o sobě přemýšleli a došli k nějakým závěrům. V tomto ohledu je přechod z fáze 1 do fáze 2 zásadní: označuje začátek dovnitř orientované fáze učebního procesu. Fáze 2 pracuje se studentovou reflexí vlastního jednání, myšlení, chtění a cítění. Student se ocitá někde mezi „bezpečím" (potřeba uchovat si stávající vnitřní psychologický řád) a „růstem" (rozšiřování svých možností). Maslow (1968, s. 49) prohlašuje: „Potřeba bezpečí je silnější než potřeba růstu". Ve druhé fázi spirály jsou tedy obzvlášť důležité ty supervizní dovednosti, které přispívají ke studentovu pocitu bezpečí[48]:

> Rozhodující vztahovou dimenzí je dimenze *důvěra–nedůvěra*. Ti, jimž je pomáháno, obvykle akceptují pomoc od lidí, kterým důvěřují. Musí k nim mít důvěru a musí věřit jejich slovům, má-li jejich důvěra narůstat (Brammer, 1973, s. 49).

Které supervizní dovednosti jsou podstatné pro vytvoření atmosféry bezpečí? Budeme-li chtít zodpovědět tuto otázku s pomocí odborné literatury, nalezneme obrovské množství nejrůznějších teorií a termínů.

[47] Někdy supervizor ihned rozhodne, aby učební proces začal tou nejjednodušší situací. Je přesvědčen, že pak bude probíhat efektivněji. Často však je opak pravdou, protože student v takovém případě neobjeví žádné skutečné problémy.

[48] Ve smyslu kapitoly 4 by se student učitelství měl odvážit riskovat a měnit stávající řídicí systémy.

Rogers (1969) hovoří v zásadě o třech hlavních dovednostech: *akceptaci* (acceptance), *empatii* (empathy) a *autenticita* (*genuineness*)[49]. U Brammera (1973) nalezneme několik desítek dovedností. Egan (1975) a Carkhuff (1969a, 1969b) volí, pokud jde o dovednosti, střední cestu.

Podíváme-li se blíže na to, co různí autoři míní zmiňovanými dovednostmi, najdeme mnoho společných rysů, i když použitá terminologie se liší. Například mnohé dovednosti, které popisuje Brammer, lze brát jako další specifikace dovedností uváděných Rogersem. Egan (1975, s. 3) podotýká, že míra zkušenosti pomáhajícího určí, zda bude těžit z podrobných specifikací dílčích dovedností či z obecného nástinu:

> Zatímco novice toto množství fází a dovedností mate, pro zkušeného pomáhajícího jsou detaily a specifičnost velmi stimulující.

V této kapitole probereme postupně ty dovednosti, které považujeme za nejdůležitější.

Akceptace

Studenti učitelství by měli cítit, že jsou akceptováni jako jedinci, i když se nechovají tak, jak supervizor očekával nebo jak očekávali oni sami. Součástí akceptace studentů učitelství je přijímat jejich potřeby a potenciality jako daná fakta a nesoudit je jako jedince. Tato akceptace musí být studentu zřejmá. Vezměme si příklad:

> Zdá se, že student učitelství odmítá cokoli, co zavání sociálními dovednostmi, vyjadřováním citů a podobně. Matematika ho fascinuje, a i když se chce dozvědět něco o učebních procesech souvisejících s vyučováním, zajímají ho pouze kognitivní aspekty.

Obecně může supervizor jednat s tímto studentem dvěma způsoby. Jeden způsob, který je v takovém případě málokdy účinný, je pokusit se směrovat studenta k oblasti sociálních dovedností a pocitů, které až dosud opomíjel. Supervizor ho například může v supervizním rozhovoru po odučené hodině upozornit na momenty, kdy aspekty z této oblasti hrály v průběhu hodiny nějakou roli. Student to však brzy bude brát jako odsouzení: Může si to vyložit jako „Není s vámi něco v pořádku; v určité oblasti vám to moc nejde a to se musí brzy změnit". Student se může začít cítit stále nejistější a „uzavřít se". Vidíme zde paradox změny (kap. 5.2): Tlak na změny změnám brání. Mohlo by se dokonce stát, že si dotyčný student vypěstuje ještě větší rezistenci v oblasti interpersonálních vztahů, než měl dosud. Jeho reakce závisí na jeho vztahu k supervizorovi. Jestliže má pocit, že ho supervizor neakceptuje a že existuje nebezpečí negativního hodnocení, může začít něco předstírat, aby „přežil". Může se například začít na oko tvářit, že doceňuje význam interpersonálních vztahů s dětmi a pocitů ve vyučování.

V protikladu k tomuto neakceptujícímu přístupu existuje další možnost, kdy supervizor studenta akceptuje i s jeho rezistencí k určitým věcem. Během supervizního setkání nebude supervizor upozorňovat na ty aspekty, k nimž student během hodiny nepřihlížel. Neustále bude mít na paměti svou roli pomáhajícího a podporovat vývojový proces, kterým student prochází. Supervizoři, kteří mají malou nebo žádnou zkušenost s důsledně uplatňovaným nedirektivním přístupem, si často neumí představit, že právě tento přístup

[49] Rogers používá termíny *autenticita* (*genuineness*) a *opravdovost* (*realness*) zaměnitelně.

má šanci nakonec přimět studenta prozkoumat oblast, které se původně chtěl vyhnout. Důvod spočívá v tom, že nejprve musí být uspokojena potřeba bezpečí, a teprve pak může dojít k růstu. Jestliže bude student mít možnost reflektovat své zkušenosti svobodně a bez soudů supervizora, dostane tak příležitost získat ještě větší kompetenci v kognitivních aspektech, jež považuje za důležité, a zároveň narazí na omezení, se kterými jsou tyto aspekty spojeny. To by mohlo u studenta nastartovat nový proces učení, tentokrát řízený jeho vlastní učební potřebou (podle kap. 4.6 jeho vlastním systémem delta-dva). Kromě toho se může opírat o znalosti a dovednosti získané v kognitivní rovině. Je docela dobře možné, že si student zvolí k učení o pocitech a sociálních dovednostech kognitivní přístup: vzhledem k jeho vlastním prekonceptům o učení začne pravděpodobně tím, že bude o pocitech a sociálních dovednostech *přemýšlet*; nebude hned *prociťovat* či *jednat*. Zda se nakonec dostane i k tomu, záleží podle našich zkušeností opět na akceptaci supervizora.

Empatie

Rogers rozumí empatií dovednost chápat druhého „zevnitř" a toto chápání sdělovat. Cílem empatie je to, čemu Boud, Keogh a Walker (1985) říkají „věnování pozornosti pocitům (nebo napojení na ně)". Opět uvedeme příklad. Studentka Susan říká:

> Dělá mi velkou starost, že se nedokážu pořádně zabrat do debaty o genetice. Nejsem si jistá, jestli mám k povolání učitelky dostatečnou motivaci – a to jsou závěrečné zkoušky za dveřmi!

Člověk by mohl zareagovat empaticky:

> Supervizor 1: Trápí vás, že váš nezájem debatovat o genetice může znamenat, že byste si měla vybrat jiné povolání?

Jestliže má díky této reakci studentka dojem, že ji supervizor chápe, může to mít velice stimulující účinek. Je naděje, že studentka bude i nadále reflektovat své zkušenosti a snad i to, jestli se na učitelskou profesi hodí.

Pro srovnání zvažme další možné reakce:

> Supervizor 2: Jaké problémy máte s genetikou, Susan?

Toto nepochybně není empatická reakce, neboť konkrétní poselství, které Susan odeslala, se k ní nevrátilo. Tato reakce by mohla Susan stimulovat, aby jasně vyjádřila svůj problém – ovšem teprve pokud byla již dříve nastolena atmosféra porozumění a důvěry.

> Supervizor 3: Během výukové praxe se hodně studentů potýká s otázkou, jestli chtějí být učiteli.

Tento supervizor problém generalizuje a neprojevuje dost pochopení pro skutečnost, že problém je v této chvíli pro *Susan* velmi reálný a že to pro ni skutečně *je* problém.

> Supervizor 4: Copak nevidíte, Susan, že váš nedostatek nadšení pro genetiku je prostě jen jinak vyjádřený problém, o kterém jsme už mluvili? Stále ještě zaujímáte vyčkávací postoj a odmítáte nést zodpovědnost za svou práci.

Zde máme pomáhajícího, který se snaží vypadat „chytře"... Jak zdůrazňuje Rogers (1969), taková reakce je od empatického pochopení principiálně odlišná:

> Tento druh pochopení se ostře liší od běžného evaluačního pochopení podle vzorce „Rozumím tomu, co děláš špatně". Na rozdíl od toho po citlivé empatii student reaguje nějak jako: „Konečně někdo chápe, jaké to je, a rozumí mi, aniž by mě chtěl rozebírat nebo soudit. Teď se mohu rozvinout, růst a učit se" (s. 111, 112).

Tomuto problému se věnuje také Brammer (1973, s. 30, 31):

> Pomáhající se dostává do vnitřního referenčního rámce tak, že pozorně naslouchá a položí si několik otázek: „*Co* teď student (helpee) právě *cítí? Jak* vidí tento *problém*? *Co* vidí ve svém *světě*"? Jestliže pomáhající přemýšlí z externího či diagnostického referenčního rámce, klade si otázky začínající „proč": „*Proč* je tak rozčilený," „Co je *příčinou* toho problému?" Vynáší také soudy jako „Je *rozčilený* a zdá se, že je na tom špatně; musím mu pomoci." Externím rámcem je tedy pokus pomáhajícího porozumět studentu z pozice pozorovatele, s využitím intelektuálních rámců pro řešení problémů.

Brammer pak cituje výsledky výzkumu, který ukázal, že efektivní pomáhající používají spíše interní než externí referenční rámec.

Myšlenka, že někdo může pomoci jinému prostě tím, že přeformuluje (několika slovy) jeho vlastní vyjádření, překvapuje mnohé, kdo s tím nemají zkušenost. Vedle toho, že to není ve skutečnosti tak jednoduché (je velmi těžké odložit na chvíli vlastní myšlenky a pocity a přemýšlet zcela z pohledu jiného člověka), zkušenost dokazuje, že tento způsob pomoci může být velmi silně stimulující.

Model formulovaný v kapitole 4.6 nabízí vysvětlení tohoto jevu. V ideálním případě mají normálně fungující jedinci k dispozici rozvinutý systém delta-jedna a delta-dva, a mohou se tedy sami korigovat. Pro fungování systému delta-dva je charakteristická reflexe, při níž člověk přemýšlí o svém myšlení, cítění, chtění a jednání. K tomu je zapotřebí „distancovat" se od systému delta-jedna; to bude vždy obtížné a učební rezistence (ne vždy uvědomovaná) tomu často bude bránit. Empaticky reagující pomáhající vlastně přebírá část tohoto úkolu; student (*helpee*) se nemusí spoléhat na svou interní reflexi, pomáhající je jakýmsi externím zrcadlem[50].

Autenticita

Supervizor by určitě neměl předstírat akceptaci či pochopení, když je ve skutečnosti nepociťuje. Na pomáhání je vlastně nejdůležitější, aby se pomáhající neskrýval za profesionální fasádou, ale vystupoval jako skutečný člověk s vlastními pocity a myšlenkami. Tomu se říká autenticita či opravdovost.

Významným aspektem autenticity je *spontánnost*. Dalším je *kongruence*: Vše, co supervizor dělá (říká), by mělo odpovídat tomu, co si myslí (co cítí). Supervizor, který

[50] Srov. koncept vnitřní a vnější zpětné vazby v kapitole 4.8. Když pomáhám nějakému studentovi, toto pojetí mě motivuje k tomu, abych nejen zrdcadlil jeho pocity, ale také myšlenky, názory a chování. Skutečně se však domnívám, že pomáhající by měl klást důraz na „vracení pocitů": považuji pocity za signály z řídicích systémů (kap. 4) a právě uvědomění si těchto pocitů může jedince stimulovat k tomu, aby se sám korigoval.

říká studentu: „To, co říkáte, je velice zajímavé", a má přitom na tváři znuděný výraz, nepůsobí příliš věrohodně. Takové dvojaké signály nepochybně vzbudí ve studentu pocit nejistoty: Myslí supervizor doopravdy to, co říká? Co se odehrává pod tou maskou?

Nedostatek autenticity se může také objevit, když význam nějakého sdělení je v rozporu s tím, co je jím skutečně míněno. Supervizor, který tvrdí, že student hovoří velice zajímavě, ale pak rychle změní téma, nepůsobí příliš autenticky. Student se může začít cítit nejistě a rozhodně to nebude brát jako pobídku, aby dál zkoumal své pocity.

Při rozvíjení nápomocného vztahu může autenticita vyústit v sebeodhalení (*self-disclosure*), tj. situaci, kdy supervizor sám odhalí své vlastní zkušenosti. Měl by však dobře zvážit, zda z toho student může těžit: týká se nějak takové sebeodhalení studentova referenčního rámce? Jestliže ano, může to nápomocný vztah posílit.

Konkrétnost

Supervizor musí podněcovat studenta učitelství k tomu, aby přemýšlel o *konkrétních* pocitech, myšlenkách, potřebách a jednáních. Supervizor musí zabránit studentům učitelství v tom, aby se ztratili v nic neříkajících frázích či obecných formulacích. Uveďme si další příklad:

> Student učitelství: Je těžké vědět hned na začátku, co všechno se může v hodině stát. Všechno nelze předvídat.
>
> Supervizor 1: Překvapila vás Petrova reakce na vaši otázku?

Porovnejte tuto reakci s následující (podle Egana, 1975, s. 103):

> Supervizor 2: Děti často reagují nepředvídatelně.

Princip konkrétnosti spočívá v tom, že je student učitelství podněcován, aby věci konkretizoval, aby zaostřoval pozornost na své chování v určité situaci a uvažování o ní a na pocity a potřeby, které je provázejí. Měli bychom si však uvědomit, že tendence hovořit v abstraktních a neurčitých frázích může ukazovat na studentovu učební rezistenci. Jak již bylo řečeno v souvislosti s empatickým porozuměním, supervizor by se měl nejprve ujistit, že panuje atmosféra důvěry, a teprve pak podněcovat studenta, aby své problémy konkretizoval.

Otázky na obrázku 7.2 mohou pomoci konkrétnost podpořit.

0. Jaký je kontext?	
1. Co jste chtěl/a?	5. Co chtěli žáci?
2. Co jste dělal/a?	6. Co dělali žáci?
3. Na co jste myslel/a?	7. Na co mysleli žáci?
4. Jak jste se cítil/a?	8. Jak se cítili žáci?

Obrázek 7.2. Konkretizující otázky pro fázi 2 modelu ALACT

Nalezení odpovědí na všechny tyto otázky je často obtížné. Otázky na pravé straně jsou pro studenty učitelství mnohdy problematické: Někdy nemají ani ponětí, co si jejich žáci myslí nebo co cítí. To je samozřejmě dobrý začátek pro diskusi o tom, co by mohl student učitelství udělat v příští hodině, aby na tyto otázky nalezl odpovědi.

Důležitým závěrečným krokem fáze 2 je zodpovězení otázek 1–8, jinými slovy analýza kruhového procesu probíhajícího mezi učitelem a žáky. Kupříkladu jak ovlivnily pocity studenta učitelství jeho jednání během hodiny, jak toto jednání ovlivnilo pocity a přání jeho žáků, jak ty ovlivnilo jejich chování, jaký byl účinek tohoto chování na pocity učitele atd. Tímto způsobem se objasní základní aspekty procesů probíhajících v hodině, což posouvá reflexi do fáze 3. Příklad takové reflexe ve fázi 2, vedoucí k uvědomění si kruhového procesu mezi učitelem a žákem, byl popsán v kapitole 3.7. V kapitole 11.5 se hlouběji zabýváme otázkou, jak se studenti učitelství mohou naučit používat „9 oblastí" z obrázku 7.2 tak, aby sami, bez pomoci supervizora, vnesli do své analýzy situací ve třídě prvek konkrétnosti.

7.7 Pomoc s fází 3 (uvědomění si podstatných aspektů)

Jestliže jsme se vypořádali se všemi, nebo s většinou aspektů v obrázku 7.2, fáze 2 (zpětný pohled) se pomalu rozvíjí do fáze 3 (uvědomění si podstatných aspektů). Dovednosti supervizorů, o kterých jsme hovořili v kapitole 7.6, jsou ve fázi 3 stále důležité, avšak svou roli začínají hrát i některé jiné dovednosti.

Konfrontace

Tentokrát začneme s několika příklady reakce supervizorů:

1. Rád byste uměl stanovit jasnější pravidla, ale nikdy to nakonec neuděláte?
2. Když to říkáte, zníte rozzlobeně, ale já zároveň vidím, že se usmíváte.
3. Říkáte žákům, že vás nezajímají jen výsledky, ale že způsob řešení je přinejmenším stejně důležitý. Při známkování testů jste však bral v úvahu jen výsledky.
4. Máte pocit, že do toho dáváte všechno. Přesto na vás pozoruji jakýsi vyčkávací postoj, například na vaší současné reakci.

Supervizor může konfrontovat studenta učitelství s nesrovnalostmi mezi jeho ideálním a jeho skutečným já (příklad 1), mezi verbálními a neverbálními projevy (příklad 2), mezi tím, co student říká, a tím, co dělá (příklad 3), mezi tím, jak student vidí sám sebe, a tím, jak ho vnímá supervizor (příklad 4) atd.

Konfrontace je přímo spojena se zpětnou vazbou: supervizor podává (externí) zpětnou vazbu tam, kde studentovy řídicí systémy evidentně nejsou schopny (interní) zpětnou vazbu poskytnout.

V literatuře můžeme nalézt *kritéria*, která musí zpětná vazba splňovat, má-li být účinná. Zde je jejich stručný souhrn:

- Zpětná vazba se musí týkat pozorovaného a zjevného chování dotyčného, a nikoli jeho osobnosti. Je například třeba dát jasně najevo, že při poskytování negativní zpětné vazby není vina kladena adresátu zpětné vazby jako osobě.

- Zpětná vazba musí být popisem, nikoli interpretací chování či posuzováním chování. (Např. „ Vidím, že klopíte oči," nikoli „Stydíte se.")
- Popis se týká chování, které *někdo* pozoroval, *někdo* ho zažil a *někdo* na něj nějak reagoval. Jde tedy vždy o subjektivní popis.
- Zpětná vazba musí být specifická, nikoli obecná; musí řešit konkrétní, specifické a srozumitelně popsané chování.
- Zpětná vazba je účinnější, když je časová prodleva mezi ní a dotyčným chováním co nejkratší.
- Zpětná vazba musí adresátu poskytovat příležitost něco s informací udělat. Je tedy zbytečné i frustrující připomínat někomu to, co nemůže změnit (například: Vy jste taková malá).
- Zpětná vazba má být jen informací, neměla by obsahovat radu, co by měl adresát s onou informací udělat. Jen tak se může rozhodnout, zda své chování bude korigovat či nikoli.
- Zpětná vazba by měla být poskytnuta ve chvíli, kdy ji adresát chce; pokud ji jen pomáhající potřebuje ventilovat, snadno může mít destruktivní účinek.
- Zpětná vazba musí být formulována tak, aby se na ni adresát nebál reagovat.

Jestliže se student necítí bezpečně, má konfrontace jen velmi malý účinek. Obvykle jen posílí učební rezistenci. *Konfrontace by proto měla být provázena akceptací, empatií a autenticitou.*

Pro dovednosti, o nichž bude řeč později, také platí, že mohou být účinné jen v učební situaci, kterou student učitelství považuje za bezpečnou. Jiný způsob, jak podpořit pocit bezpečí, je zdůrazňovat silné stránky a klady, které vyšly najevo ve fázi 3, zvláště jestliže o sobě student smýšlí velmi negativně.

Generalizace

Konkretizace vede k bližšímu pohledu na problémy, o nichž měl student zpočátku jen neurčitý dojem. Současně však přináší riziko, že mezi těmito problémy přestane být patrna vzájemná souvislost. Může se například stát, že student má některý problém spojen jen s jednou konkrétní situací, ačkoliv jde o problém, který se odráží v celkovém výkonu studenta. Proto je důležité, aby supervizor pomáhal studentu spojit izolované fragmenty znalostí a zkušeností:

Supervizor: Zdá se mi, že má tohle všechno souvislost s požadavky kladenými na žáky.

Využívání zkušeností *aktuální přítomnosti*

Při konkretizaci, podobně jako při konfrontaci a generalizaci, může hrát důležitou roli i obsah probíhajících supervizních rozhovorů. Tím, že se vezme do hry i samotná interakce mezi studentem a supervizorem, může student reflektovat konkrétní, bezprostřední situaci, jíž se účastní i supervizor. Tento druh konkretizace může vést ke konfrontaci (viz příklady 2 a 4 u konfrontace). Navíc se tak zvyšuje počet situací, které student reflektuje, což usnadňuje generalizaci.

Studentu, který se zabývá problémem „převzetí iniciativy", by mohlo například pomoci, bude-li reflektovat způsob, jakým přebírá iniciativu při rozhovoru se supervizorem. Studentka, která by se ráda lépe zorientovala v oblasti pocitů, by se mohla cvičit tím, že si bude uvědomovat své pocity během supervizního setkání.

Pomoc při zexplicitňování

Důležitou roli v podpoře myšlení hraje jazyk (Vygotsky, 1978). Učiní-li se problém konkrétnějším – třeba tím, že se napíše – může učení postupovat kupředu. V pojetí představeném v kapitole 4.6 můžeme zexplicitňování brát jako přesun úrovně delta-dva na úroveň delta-jedna: To, co bylo zexplicitněno na úrovni delta-dva, se stane lépe uchopitelným. Supervizor se však musí postarat o to, aby první krok v zexplicitnění problému nebo učebních potřeb učinil student!

Teprve potom může supervizor spojit explicitní formulaci problému nebo učební potřeby s *teorií*. V kapitole 2 jsme zdůraznili, že by zde mělo jít o *teorii s malým t*. Při přecházení z jedné fáze do druhé a při snaze řešit své problémy ve třídě nejsou obvykle studenti učitelství ještě nakloněni „velkým Teoriím." Užitečné jsou jim drobné principy, které jim pomáhají lépe vnímat a jednat v situaci, s níž se potýkají. Je důležité, aby se tyto principy stále úzce týkaly toho, co už student v situaci vnímá (viz příklad supervizora, který zmiňuje princip „více téhož" v kap. 3.7). Ve fázi 4 mohou být tyto teoretické principy doplněny konkrétními návrhy jednání.

Účastníci kurzů, které organizujeme pro supervizory (jsou popsány v kap. 13), vyjadřují často obavu, že bude-li se v této fázi pracovat pouze s drobnými principy vztahujícími se bezprostředně k praxi, sníží se tím akademická úroveň učitelského vzdělávání. Zapomínají na to, že učební proces studenta učitelství má podobu spirály a že fáze 3 se mnohokrát vrací. To jednak umožňuje prohloubit studentovu reflexi a teoretické principy přinášené supervizorem, jednak otvírá možnost vymezit období, v němž student více pracuje s teorií – studuje k problémům probíraným během supervize odbornou literaturu. Velký rozdíl mezi tímto realistickým přístupem a přístupem vycházejícím od Teorie s velkým T je v tom, že systematické užívání modelu ALACT podporuje smysluplné učení se teorii: student může teorii spojovat se svými vlastními konkrétními zkušenostmi a potřebami.

7.8 Pomoc s fází 4 (vytvoření alternativních postupů jednání)

Po zexplicitnění problému či učební potřeby vyvstává potřeba řešení, či „učební cesty". Supervizor musí dát především pozor, aby se mu nestalo, že automaticky naváže na své pomáhání ve fázi 3 a v pomoci prostě pokračuje. Často se totiž ukáže, že student je schopný projít fází 4 zcela samostatně. Jinými slovy, jakmile je jednou problém jasný, student může sám najít řešení (srov. obrázek 7.1). Jestliže tomu tak není a student si uvědomuje, že hledá řešení problému, ale nemůže je najít, teprve pak může přijít supervizor se svými nápady. Může také zajistit, aby si student nezvolil první řešení, které jej napadne, ale aby uvažoval také o alternativách (zvažoval pro a proti). Zde by se neměl opomíjet *faktor rizika*. Pro studenta by mohlo být výhodné nejprve vyzkoušet méně riskantní řešení a možná teprve později, až získá více sebedůvěry, volit riskantnější alternativy. Při zkoumání alternativních řešení hraje samozřejmě roli *učební rezistence*. Student asi stěží přijme řešení, která pokládá za velmi riskantní.

Tato poslední skutečnost opět ukazuje, že *akceptace, empatie* a *autenticita* jsou pro supervizora v této fázi stále důležité. Totéž platí pro *konkretizaci, generalizaci* (tentokrát vzhledem k alternativám) a *konfrontaci* (tentokrát např. konfrontaci studenta s odlišnostmi mezi ideálními řešeními a tím, co je v praxi uskutečnitelné). *Aktuální přítomnost* může také přinést nápady na řešení. Má-li například student problém s převzetím iniciativy, při supervizních setkáních by se mohl najít způsob, jak se v tomto ohledu zlepšit. A konečně, *zexplicitňování* alternativních řešení může podpořit přemýšlení o různých volbách a jejich výběru. Krátce řečeno, všechny supervizní dovednosti, které byly nutné pro předchozí fáze, jsou zde stále důležité.

Volit mezi formulovanými alternativami může být někdy pro studenta učitelství opravdu obtížné. Svůj význam zde opět má supervizorova akceptace a empatie, a stejně tak konfrontace. Následuje příklad supervizorovy reakce v takové situaci:

Je pro vás těžké se definitivně rozhodnout, jak budete v zítřejší hodině postupovat, že?

Supervizor také může studentu pomoci nalezená řešení *generalizovat*. Často lze řešení, o nichž se uvažuje v kontextu jedné konkrétní hodiny, nebo principy, které se za nimi skrývají, použít i v jiných hodinách, např.:

Supervizor: Myslíte si, že tenhle princip můžete využít ve svých hodinách častěji?

Je skutečně důležité pomoci studentu rozšířit jeho repertoár pedagogických přístupů. Nezáleží jen na dnešní nebo zítřejší hodině, ale především na schopnosti umět zvolit adekvátní řešení v kterékoli hodině.

Obrázek 7.3 shrnuje několik podnětů či položek, které čerpáme z Brammera (1973) a Egana (1975). O některých z nich jsme hovořili v této kapitole, jiné jsou nové, ale mluví samy za sebe.

Znovu upozorňujeme (viz též kap. 7.4), že je-li ve fázi 3 zexplicitněna učební potřeba, může fáze 4 sestávat z přemýšlení o učebních cestách a z výběru těch nejvhodnějších. Dá se říci, že dočasně vzniká v cyklu jakási alternativní cesta, spočívající například v prostudování literatury či v nastoupení do speciálního výcvikového programu (viz obrázek 7.5).

Pokyny pro fázi 4: Vytvoření alternativ

1. Je student dostatečně zapojen do hledání alternativ?
2. Formuluje student alternativy?
3. Jsou alternativy dostatečně konkrétní?
4. Jsou reálné? (s ohledem na schopnosti a riziko)
5. Jsou prozkoumány možné účinky?
6. Lze alternativy zobecnit pro jiné situace?
7. Vybral si nakonec student ze zbývajících alternativ?

Obrázek 7.3. Vytvoření alternativ

7.9 Pomoc s fází 5 (vyzkoušení)

Nyní probereme fázi 5. Platí zde vlastně postřehy uvedené v „pomoci s fází 1" (kap. 7.5). Fáze 1 a fáze 5 se od sebe svou povahou v zásadě neliší, student jen během učebního procesu mezi fází 1 a fází 5 něco získal. Důležité je, že učení se ze zkušenosti by se nemělo stát nahodilým procesem: Model ALACT nepopisuje izolované cykly, ale cykly spirály. Supervizor by se měl zasadit o to, aby student nepovažoval fázi 5 za fázi konečnou. Je důležité, aby ji bral jako fázi průběžnou. Supervizor by se měl starat i o to, aby se student ve svém vlastním učebním procesu příliš nesoustředil na krátkodobé cíle (Combs et al., 1974, s. 35). Mimoto musí pomoci studentu, aby cíle, jež si stanovuje, překračovaly hranice těch způsobů vzdělávání, které student poznal jako dítě ve škole. Nabízením vhodných situací může supervizor vést studenta k tomu, aby uměl vidět i jiné učební cíle.

7.10 Některé další dovednosti

V této kapitole se budeme zabývat některými supervizními dovednostmi, které nejsou přímo spjaty s určitou konkrétní fází procesu pomáhání.

Dovednost mlčet

Supervizor by měl pomáhat pouze tehdy, když je toho skutečně zapotřebí. Měl by zajistit, aby mohli studenti učitelství samostatně přemýšlet a sami si pomáhat. Proto je nutné, aby byl celý proces pomáhání *poklidný*. Ku prospěchu věci mohou být *fáze mlčení*. Poskytují totiž studentu čas věnovat se reflexi a udělat v duchu několik kroků, které mu *nota bene* budou trvat déle než supervizorovi.

Pro většinu supervizorů je mlčení těžší, než by se zdálo. Téměř každý je ovlivněn tradiční představou aktivního učitele, který se musí zabývat učivem a vším ostatním v omezeném čase (a tak se spěchá!) (Cantor, 1972, s. 173). Tak by neměl vypadat ideální supervizor. Při supervizi by se tempo (*pace*) mělo odvíjet od potřeb studenta učitelství.

Zdůrazňování silných stránek a jejich využívání

Při pomoci s fázemi 2 a 3 je hlavní snahou přimět studenta, aby si uvědomil určitý problém nebo učební potřebu. Může však být velmi frustrující být neustále konfrontován se svými problémy a nedostatky. Studenti si musejí zachovat víru v sebe samé. Hodně záleží na tom, jak se s jejich problémy zachází:

> Je nebetyčný rozdíl mezi programem, který od začátku dává studentu pocit, že jeho *já* jako takové je dosti dobré a lze mu pomoci, aby vyhovělo všem požadavkům, a programem, který pokořuje a degraduje studentovo *já* soustavným poukazováním na jeho nedostatky. Akceptace vlastního *já*, jak ví každý psychoterapeut, je základem osobní změny. Východiskem, ze kterého může člověk začít dělat pokroky, je místo, kde se právě nachází. Nemůže začít odněkud, kde není. A tak je nutné, aby budoucí učitelé začali s pocitem „Je v pořádku, že jsem, jaký jsem" a „Tohle *já*, s kterým začínám, se může stát dobrým učitelem" (Combs et al., 1974, s. 118).

A tak by měl supervizor také pomoci studentu, aby si uvědomil své silné stránky (viz též Cogan, 1973). I zde může pomoci konkretizace, konfrontace a generalizace! Ve čtvrté fázi cyklu se pak mohou hledat možnosti dalšího rozvoje těchto silných stránek.

Pomoc v učení se učit se

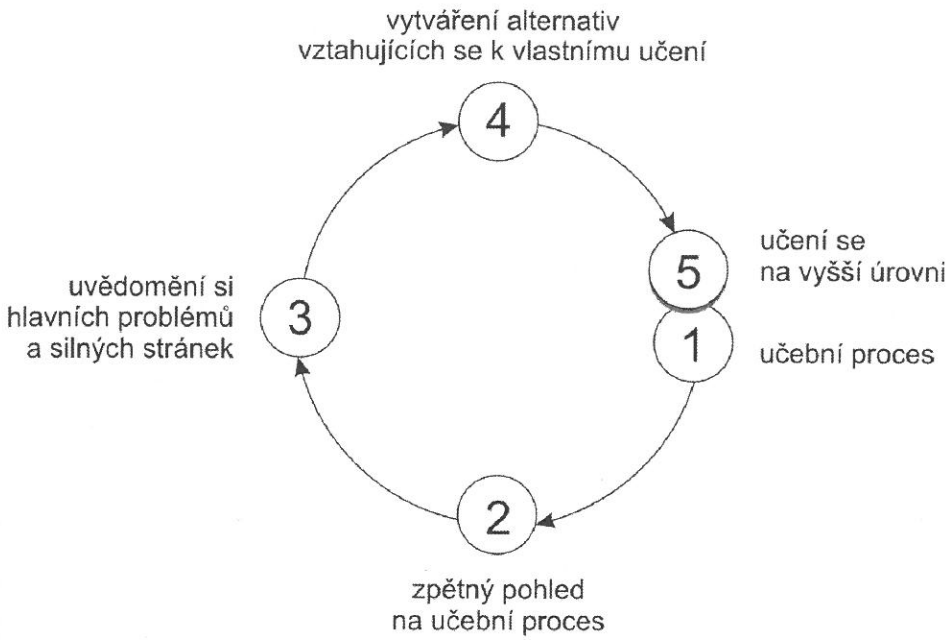
Jak už bylo řečeno, hlavním účelem pomoci v učení je, aby se student učitelství naučil procházet spirálou učení a jednání samostatně, a osvojil si tak kompetenci k růstu. Carkhuff (1969b, s. 35) to formuluje takto:

> Cílem procesů pomáhání je pak facilitující komunikace a konstruktivní jednání jedince jak ve vztahu k sobě samému, tak k druhým. Důsledně konstruktivní jednání není možné bez jemného rozlišování vedoucího k citlivému porozumění; toto důsledně citlivé porozumění není možné bez poučení ze zpětné vazby na jednání. U zdravých lidí probíhá porozumění současně s jednáním; dosažení této rovnováhy je hlavním cílem procesu pomáhání.

Z toho vychází formulace poslední důležité dovednosti, kterou musí supervizor ovládat: Musí umět přivést studenty učitelství k tomu, aby si uvědomovali vlastní učební proces a jeho spirálovou povahu. Samotné učení by mělo být občas předmětem reflexe (*metareflexe*). To znamená, že student znovu prochází spirálou, ale předmětem reflexe není nějaké jednání, ale samotné učení (obrázek 7.4).

Při učení se vyučovat je důležité vhodně střídat jednání a učení se z tohoto jednání. Platí to také pro rovinu delta-dva: supervizor musí zajistit, aby se učení vhodně střídalo s učením se učit. Je to důležité z několika důvodů. Zaprvé, studenti učitelství tak mohou získat více znalostí (na úrovni delta-dva) o svém vlastním učení. Zadruhé, reflexe vlastního učení může vyvolat pozitivní *pocity*: když skončí mnohdy obtížný, bolestný proces učení, reflexe může ukázat, že cíl byl dosažen, nebo že je velmi blízko. Díky této reflexi si studenti možná také uvědomí, že to vcelku dokázali sami. Takové postřehy mohou vzbudit pozitivní pocity, které ovlivní studentův *postoj* k učení. To může být daleko důležitější výsledek než získání znalostí:

> S tím, jak si student začíná uvědomovat svou potřebu vědět, vyjadřuje ji, jedná podle ní a v důsledku toho se učí relevantní koncepty, je čím dál víc přesvědčen, že je schopný a že se stává stále efektivnějším nástrojem k dosažení svých cílů. Toto rostoucí pojímání sebe sama jako učitele spolu s narůstajícím porozuměním, které je jeho hlavní složkou, vede k touze po dalším učení (Combs et al., 1974, s. 143).



Obrázek 7.4. Učení se učit

Není vždy snadné motivovat studenty, aby se učili o učení se vyučovat. Často mají sklon soustředit se pouze na své vyučování. Mají-li se věnovat učení se učit, je třeba, aby při svém vyučování nebyli konfrontováni s příliš mnoha problémy; to by mohlo odvést veškerou jejich pozornost[51].

Když už si student učitelství uvědomuje, jak se vyvíjí jeho vlastní učební proces, může supervizor snadněji vysvětlit (a otevřít k diskusi!) svoji nápomocnou roli.

7.11 Závěrečné poznámky

Závěrem diskuse o podpůrných dovednostech několik poznámek. Zaprvé, je dobré, aby si supervizor všímal, ve které fázi cyklu potřebuje konkrétní student nejčastěji pomoc. Je s podivem, že student často uvázne ve stejné fázi, i když jsou učební situace odlišné. Někteří studenti mají stále obtíže s reflektováním svého jednání. Jiní o svých zkušenostech přemýšlejí, ale opakovaně se jim nedaří konkretizovat své problémy. Pro další skupinu to není problém, ale je pro ně možná těžké přijít s nějakým řešením nebo řešení

[51] Supervizor se pak musí pokusit najít vhodné příležitosti k prodiskutování učebního procesu se studentem a stavět na pozitivních učebních zkušenostech. Jde o přenos dovednosti „pomoci nalézt vhodné zkušenosti" z fáze 1 na úroveň učit se učit. Ostatní dovednosti probírané v této kapitole lze na tuto úroveň aplikovat stejným způsobem. Například *akceptace* specifické učební orientace studenta, vyjádření *empatie* pro problémy, se kterými student bojuje během učebního procesu, apod. mají všechny svůj význam pro stimulaci procesu učení se učit. Pro teoretičtější analýzu vztahů mezi úrovněmi jednání, učení se a učení se učit viz De Jong, Korthagen, a Wubbels (1998).

vyzkoušet v praxi. Jestliže supervizor u studenta takovou pravidelnost objeví, může to dále podpořit proces pomáhání (např. tím, že supervizor studenta na tento jev upozorní).

Nakonec bychom rádi zdůraznili fakt, že jsme v této kapitole proces pomáhání popisovali pomocí modelu. Realita samozřejmě nikdy plně tomuto modelu neodpovídá. Například pět fází cyklu nebude následovat jedna za druhou, učební proces bude mnohem nevyzpytatelnější. Není také neobvyklé, že cyklus končí ve fázi 3, uvědomění si problému. Některé problémy nelze vyřešit způsobem, který je (v tu chvíli) pro studenta vhodný. Pak je nutné, aby student problém akceptoval. Vezměte si příklad:

> Pro mne (studenta učitelství) je evidentně těžké něco od žáků požadovat; to mi příliš nevyhovuje.

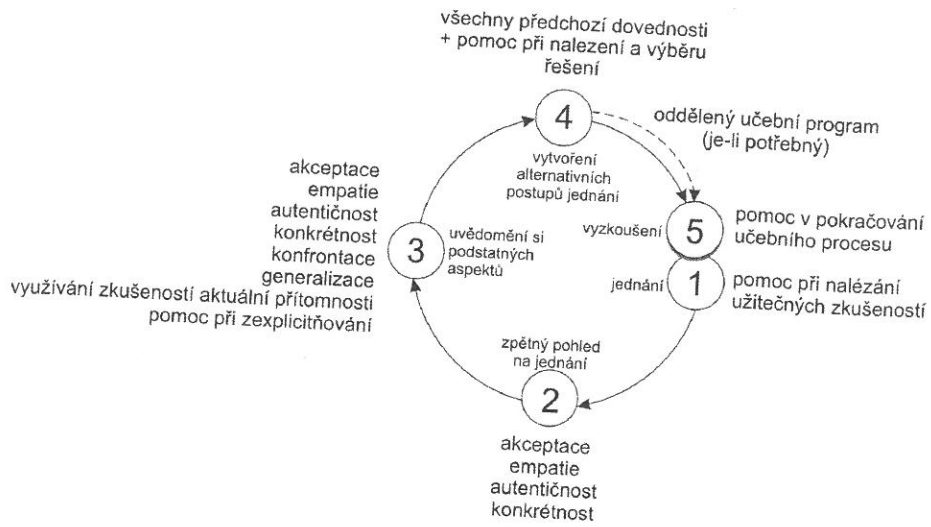
Pro zúčastněného je obvykle takový proces akceptace velmi nepříjemný; dotýká se totiž vlastní představy člověka o sobě (*self-image*). Neustálé pracné hledání řešení může být tomuto procesu jen na překážku. Je vhodnější použít supervizní dovednosti fází 2 a 3, akceptaci (supervizorem!), empatii, konkretizaci (ve kterých situacích se problém objevuje), generalizaci (existuje spojitost mezi různými problémy studenta) atd.

Tolik závěrem k popisu individuálních supervizních procesů, cílených na podporu reflexe. Předpokládejme nyní, že supervizor byl úspěšný: Jaké změny by se na studentu učitelství projevily? Jak by se poznalo, že se stal reflektivním praktikem? Těmito otázkami se budeme zabývat v kapitole 8.

Shrnutí

Tato kapitola pojednávala o supervizi jednotlivých studentů učitelství. V souladu se strategií postupnosti mohou být studenti nejen stimulováni k reflexi podle modelu ALACT supervizorem, ale mohou se také naučit používat tento model samostatně, čímž získají kompetenci k růstu. Abychom pomohli studentům učitelství tuto kompetenci k růstu získat, je důležité stanovit, jaká pomoc je v té které fázi nutná, a nenabízet více pomoci, než je zapotřebí. Supervizor by si měl být také vědom množství různých přístupů k učení; přístupů spadajících do kognitivní, afektivní a akční dimenze. Dimenze „chtění" je nanejvýš důležitá, protože učební proces je řízen právě osobními učebními potřebami.

Supervizní dovednosti důležité v každé fázi modelu ALACT a základní pojmy kapitoly shrnuje obrázek 7.5.



Základní dovednost:
Určení pozice studenta učitelství ve shora uvedeném cyklu

Další dovednosti:
a. mlčení
b. zdůraznění a využití silných stránek
c. pomoc při učení se učit se (podpora uvědomění si modelu a jeho samostatné používání)

Obrázek 7.5. Pomoc při učení, přehled