

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PSYCHOLOGIE

**POSTOJ UČITELŮ A VEDENÍ ŠKOLY KE SMYSLU SUPERVIZE
NA ZŠ**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Michaela Panovcová

Učitelství pro SŠ, obor Čj-Ps

Vedoucí práce: PhDr. et PaedDr. Věra Kosíková, Ph.D.

Plzeň 2017

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni 20. června 2017

.....
vlastnoruční podpis

Poděkování

Děkuji PhDr. et PaedDr. Věře Kosíkové, Ph.D. za odborné vedení a laskavý přístup při konzultacích, dále své rodině za trpělivost a všem, kteří mě podpořili.

ZDE SE NACHÁZÍ ORIGINAL ZADÁNÍ KVALIFIKAČNÍ PRÁCE.

OBSAH

Úvod	7
1 SUPERVIZE	9
1.1 POJETÍ SUPERVIZE	9
1.2 HISTORIE SUPERVIZE	10
1.3 CÍL A FUNKCE SUPERVIZE	12
1.3.1 Funkce vzdělávací	14
1.3.2 Funkce podpůrná	14
1.3.3 Funkce řídicí	14
1.4 FORMY SUPERVIZE	15
1.4.1 Podle počtu účastníků	15
1.4.2 Podle obsahu zaměření	16
1.4.3 Podle pozice supervizora	17
1.4.4 Podle délky trvání	18
1.5 SUPERVIZNÍ KONTRAKT	19
1.6 ČESKÉ INSTITUCE POSKYTUJÍCÍ SUPERVIZI	20
1.6.1 ČIS - Český institut pro supervizi	21
1.6.2 ČMISK - Českomoravský institut pro supervizi a koučink	21
1.6.3 ASSP - Asociace supervizorů pomáhajících profesí	21
1.6.4 Remedium Praha	22
2 SUPERVIZE VE ŠKOLÁCH	23
2.1 ROLE SUPERVIZORA	24
2.2 ROLE PEDAGOGA	26
2.3 ROLE ORGANIZACE	27
2.4 MOŽNOSTI A MEZE V PROCESU SUPERVIZE	27
2.4.1 Překážky ze strany pedagoga	28
2.4.2 Překážky ze strany supervizora	29
2.4.3 Překážky ze strany organizace	30
2.5 STÁTEM NABÍZENÉ MOŽNOSTI SUPERVIZE	31
2.5.1 Dotační program „Bezpečné klima v českých školách“	32
3 METODIKA VÝZKUMU	35
3.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	35
3.2 CÍLE VÝZKUMU	35
3.3 STANOVENÉ HYPOTÉZY	36
3.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR	36
3.5 KONCEPCE A ORGANIZACE VÝZKUMU	37
3.5.1 Výzkumná metoda	37
3.6 ZPRACOVÁNÍ DAT	38
3.7 VÝSLEDKY DOTAČNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ A JEJICH INTERPRETACE	38
3.7.1 Supervize z pohledu pedagogů	38
3.7.2 Supervize z pohledu ředitelů	48
3.8 OVĚŘENÍ HYPOTÉZ A ZÁVĚR VÝZKUMU	55
4 DISKUZE A ZÁVĚR, ZÁVĚREČNÁ DOPORUČENÍ	57
4.1 NÁVRHY DO PRAXE Z POHLEDU AUTORKY VÝZKUMU	58
SUMMARY	60
SEZNAM LITERATURY	61

ELEKTRONICKÉ ZDROJE	63
SEZNAM GRAFŮ	66
SEZNAM PŘÍLOH	67

Úvod

Příslušné téma své diplomové práce jsem zvolila především ve vztahu k psychologii a učitelství, které bych ráda v budoucnosti vykonávala. Problematika dalšího vzdělávání a podpory učitelů je nedílnou součástí každé školské instituce a školství obecně. Vzhledem k současným okolnostem ve školství - k integraci, kariérnímu řádu, rozvoji technologií, postavení žáka a posunutí jeho role ve vztahu k učiteli a k rodičům aj., může být právě využití supervizní činnosti tím pravým klíčem k novým možnostem, jak mnoho situací efektivněji řešit.

Svůj záměr jsem specifikovala na oblast primárního vzdělávání, protože právě v této oblasti pokládám supervizi za velmi potřebnou. Učitel zde hraje významnou roli. Pracuje s dynamickou skupinou projevující se nesmírnou proměnlivostí citů, zájmů, komunikace a interakce. Od pedagoga se očekává, že bude vzdělávat, humanizovat, zodpovědně žáka povede v individuálním vývoji a poskytne mu co největší možnosti rozvoje, bude dále spolupracovat s rodiči žáka, s kolegy, s vedením školy, aktivně se účastnit školních a mimoškolních aktivit, ať už zájmových či vzdělávacích, a bude se profesně vzdělávat. Také v rámci selhávající rodiny může být právě učitel ten, kdo dítě podpoří, nasměruje a pomůže situaci ovlivnit. Vzhledem k takovým a mnoha dalším okolnostem často dochází u pedagogických pracovníků k syndromu vyhoření, stresu, poklesu psychického či fyzického zdraví, zhoršení vztahů s kolegy, s žáky a následně tak zhoršení celého klimatu třídy a přenesení problémů do soukromého života. Pracovníci řeší často vzniklé krizové situace intuitivně, na základě dosavadních odborných znalostí, osobních zkušeností a bez kvalitní zpětné vazby. A právě supervize, v tomto ohledu především skupinová a týmová, může poskytnout náměty, jak vzniklé situace vhodněji řešit, nebo jak se negativním vlivům vyvarovat. Samozřejmě supervize ve škole přináší i specifika, která ovlivnit zcela nelze, ale vždy je dobré o nich vědět a nějakým způsobem s nimi pracovat.

Cílem práce je za prvé seznámit především odbornou veřejnost s pojmem a pojetím supervize v obecném měřítku, přiblížit její formy, důležitost kontraktu a nabídnout možné instituce, které ji poskytují. Za druhé vymezit supervizi v kontextu školy, popsat role jednotlivých účastníků procesu supervize a upozornit na překážky, které se mohou naskytnout.

V rámci výzkumného šetření jsem se zabývala hlavní otázkou, jak je pojem supervize ukotven v povědomí pedagogů a ředitelů základních škol a zda se možnosti supervize využívají. Následně jsem zjišťovala míru informovanosti pedagogů a ředitelů o významu a možnostech supervize a nejčastější důvod jejího využití.

1 SUPERVIZE

Baštecká (2009) vymezuje supervizi v pomáhajících profesích, „z lat. *super* (nahore, navrchu, shora), *visus* (vidění, hledění, pohled) – „nadhled“, „pohled shora“, jako jeden z nástrojů rozvoje pracovníka a zvyšování kvality služby, rozhovor a odborná činnost, kdy prostřednictvím zaměřeného pozorování, cílených otázek a komentářů uvažuje supervizor se supervidovaným/i (jednotlivcem, týmem, organizací) nad kvalitou jejich práce, tzn. společně promýšlí pracovní vztahy, cíle a procesy. Zvyšuje se tak především pracovníkova schopnost sebeuvědomování – jeho reflexe a sebereflexe.“.

Jinými slovy dle Bednářové a Pelecha (2003) můžeme říci, že jde o specifickou metodu učení v bezpečném prostředí důvěry, která se zaměřuje na podporu pracovníka, vyjasnění případu, vyhodnocení dosavadních postupů a metod, stanovení dalších strategií, odhalení neuvědomovaných souvislostí, pocitů a emocí, jež mohou ovlivňovat práci s klientem.

Vhodnější definici supervize, kterou bychom mohli aplikovat na roli učitele, nabízí Baštecká (2009). „Supervize je metoda, která umožňuje pracovníkovi pochopit, co brzdí jeho porozumění s klientem a co ho může účinně chránit před syndromem vyhoření. Supervize má také chránit před nebezpečím zásahů, které neodpovídají cílům instituce. Supervize obsahuje složku podpory („nadhledu“) i kontroly („dohledu“) a může se zaměřit na problém, na vztah či na průběh. Zabývá se jednoduše tím, co překáží dobrému výkonu profese.

Supervizi bychom mohli obecně vymezit jako podpůrnou metodu pomáhající pracovníkovi, v kontextu školy převážně učiteli či řediteli, jinak řečeno supervidovaným či supervizovaným, v získání dalšího pohledu na jeho činnost, a to především formou zpětné vazby ze strany supervizora či jiných pracovníků, kolegů.

1.1 POJETÍ SUPERVIZE

Havrdová a Hajný (2008) popsali vývoj supervize v českém prostředí jako odborné podpory pracovníků, pracovních týmů a organizací v pomáhajících profesích, v němž postupně došlo k integraci nejméně pěti různých širokých proudů myšlení a praxe. Jsou to historicky se rozvíjející: a) podpora práce podřízeného jeho nadřízeným v rámci dialogu, b)

mentoring – andragogické učení, neboli uvádění začínajícího pracovníka nebo studenta do profese zkušenějších kolegů, c) metody klinické praxe opřené o chráněný vztah mezi terapeutem a klientem, d) sdílení mezi kolegy a interprofesní dialog v týmové či skupinové výměně informací, e) oblast organizačního rozvoje.

Při zavádění supervize není často účastníkům jasné, jak se supervize liší od jiných konzultačních nebo vzdělávacích forem. Je samozřejmé, že supervize čerpá z mnoha dalších oblastí a má s nimi různé procesní a obsahové „průniky“. Vybíral (2014) uvádí, co supervize není a s čím je často zaměňována: a) vzdělávací seminář, přednáška atp. – slouží k učení, primárně k získávání nových znalostí, případně seznamování či zkoumání nových dovedností b) management (řízení a rozhodování) – je zaměřen na řízení s plnou odpovědností a kompetencemi k rozhodování c) koučování – slouží k dlouhodobé podpoře při stanovování a dosahování profesních a osobních cílů, je zaměřené na pojmenovávání a řešení problémů a překonávání překážek (z uvedených oblastí má asi největší či nejčastější průniky) d) mentoring – jedná se o profesionální vztah dvou osob, při němž dochází k předávání znalostí a zkušeností e) krizová intervence – jejím cílem je pomoci člověku v krizové situaci k uvědomování si toho, co prožívá, a k dosažení jeho základní stabilizace f) psychoterapie – je zaměřena primárně na léčbu (traumat, deficitů, poruch sebepřijetí), hlubinnější osobnostní rozvoj (témata sebepřijetí, vztahové obtíže, životní role atp.) nebo na problematiku vztahů mezi jedinci (z hlediska transakční analýzy pracuje jak v rámcovém schématu dospělý – dospělý, tak ve schématu rodič – dítě).

V praxi je velmi často supervize zastoupena krizovou intervencí a hospitací, které ale nesplňují supervizní požadavky. Někteří pracovníci ji slučují s koučováním nebo mentorováním.

1.2 HISTORIE SUPERVIZE

Supervize vznikla na konci 19. století v Anglii pro oblast sociální práce a lékařství a odtud se rozšířila do ostatních pomáhajících profesí. Nejprve byla jednou ze základních podmínek pro činnost terapeutů, bez jejíž role by terapeut praxi nemohl vykonávat. Podobným způsobem se situace rozvíjela i v Evropě a USA. Trvalo však delší dobu, než se

začala odlišovat od blízkých oborů, včetně psychoterapie, sociální práce, pracovního poradenství, aj. a stala se tak samostatnou profesionální činností (Svobodová, 2002).

O největší rozmach se zasloužil v roce 1994 v Hanoveru vznik Evropské asociace pro supervizi (EAS)¹, jejímž cílem je podporovat a využívat nové metody supervize a koučingu v práci s různými kulturami v rámci Evropy, čehož je dosahováno například pořádáním konferencí či kongresů, a rovněž rozvíjet organizace a provádět výzkumy, zaměřené na analýzu efektivity metod supervize v Evropě.

Jak uvádí ve své publikaci Baštecká (2009), v České republice se podobně jako ve světě rozvíjela supervize již od 60. let minulého století, avšak právě v duchu již zmíněné psychoterapie, konkrétně jako součást vzdělávání adeptů psychoanalýzy. V 80. letech se v rámci vzdělávacího systému SUR² začaly konat zejména na půdě Pražského psychoterapeutického institutu první tříleté výcviky ve vedení balintovských skupin, které začali později využívat včetně psychoterapeutů i sociální pracovníci, lékaři, speciální pedagogové a další. Balintovské skupiny se tak staly nástavbovou tříletou supervizní částí psychoterapeutického vzdělávání.

Největší rozvoj nastal po roce 1989, kdy díky světové konferenci skupinové psychoterapie v Amsterdamu došlo k oficiálnímu kontaktu se světovou supervizí a řada kurzů a seminářů se začala uskutečňovat v zahraničí. Požadavek supervize se stal součástí většiny programů v oblasti sociální a zdravotní péče. I když je tu supervize míněna spíše jako odborný dohled, na řadě pracovišť začala soustavná supervize pracovních týmů (tamtéž).

Od druhé poloviny devadesátých let probíhají nesystematické krátkodobé kurzy supervize pro sociální pracovníky, kurátory apod. Významným mezníkem bylo založení Českého institutu pro supervizi (ČIS), o něhož se v roce 2002 iniciovali především Marie Henková, Blanka Čepická, Jan Kožnar, Jan Pfeiffer a Antonín Šimek. Tato skupina v průběhu čtyř let

¹ „EAS“ je zkratka supervizní asociace oficiálním názvem European Association for Supervision od roku 2010 přejmenované na European Association for Supervision and Coaching (EASC) (<https://www.easc-online.eu/en/about-us/history/>). V českých publikacích však autoři stále uvádí zkratku EAS.

² Označení „SUR“ je slovní hříčka odkazující na jedné straně ke slavnému kalifornskému Esalen Institute v oblasti Big Sur, centru psychoterapeutického intelektuálního kvasu především v 60. l. 20. st., na straně druhé zkratka počátečních písmen z příjmení českých psychiatrů Jaroslava Skály, Jaromíra Rubeše a psychologa Eduarda Urbana. Ti na základě zahraničních a vlastních zkušeností založili eklektický či integrativní skupinový sebezkušenostní výcvik (Baštecká, 2009).

navázala kontakty se zahraničními institucemi a podílela se na organizaci dalších kurzů (Čermáková, 2009).

Konkrétně v oblasti školství se supervize začala rozvíjet především v zařízeních institucionální výchovy. V roce 2009 vládní dokument „Národní akční plán k transformaci a sjednocení systému péče o ohrožené děti na období 2009-2011“ vydefinoval, co je třeba v jednotlivých resortech udělat pro zvýšení kvality této péče. Současně s ním byla na MŠMT připravena „Rámcová koncepce transformace systému náhradní výchovné péče o ohrožené děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a pro preventivně výchovnou péči“. Jedním ze tří pilířů této transformace byl požadavek zavedení efektivních a inovativních postupů zvyšujících profesionalitu péče.

Slavíková (2013) poukazuje ve svém článku na výzkum, "Monitoring institucionální výchovy" realizovaný v roce 2009 tehdejším Ústavem pro informace ve vzdělávání, jenž se zabýval mj. i otázkami dalšího vzdělávání a supervizí pracovníků těchto zařízení. Z výsledků bylo patrné, že s výjimkou několika středisek výchovné péče pociťovali nedostatek supervize všichni respondenti ve všech typech zkoumaných zařízení. Supervize již byla v řadě z nich poskytována, a to zejména z iniciativy ředitelů a dalších vedoucích pracovníků diagnostických ústavů. Výzkum však ukázal, že ji je třeba zavést jako pravidelnou a systematickou součást práce jednotlivců a odborných týmů. Na základě toho v r. 2010 zpracoval tehdejší Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR „Strategii přípravy supervize ve školství“, ve které jsou navrženy specifické úkoly, cíle, hlavní charakteristiky, podmínky, rozsah a organizace supervize a konkrétní kroky pro její systematické zavedení a rozvoj.

1.3 CÍL A FUNKCE SUPERVIZE

Anglické slovo „supervise“ znamená v překladu mít dozor či dohled, takové vymezení bychom však mohli použít např. pro roli vedoucího pracovníka v jakékoliv prodejně, jehož úkolem je dohlížet, jak si podřízený pracovník vede v kontaktu se zákazníky, zda je vstřícný, vhodně oblečený, zda umí reagovat na přání klienta atp. (Baštecká, 2009).

Matuška (2005) upozorňuje, že cílem supervize v pomáhajících profesích ale není pouze kontrola ani pouhé předávání rad, informací nebo konzultace nad případem či příkazování, jak dál postupovat a jaké zvolit metody. Slovo „pouze“ však zdůrazňuje, neboť bez dohledu by proces nikam nevedl. Pracovníci, kterým je služba poskytována často ani nevědí, co mohou od supervizora žádat a jakým způsobem mohou supervizi ve své praxi využívat. Při vyjasňování možností se tak nelze hodnotícími kontextu zcela vyhnout.

Zjednodušeně lze říci dle Hesse (in Hawkins, Shonet, s. 59, 2004), že je supervize „čistá mezilidská komunikace, jejímž obecným cílem je, aby se jedna osoba, supervizor, setkávala s jinou osobou, supervidovaným, ve snaze zlepšit schopnost supervidovaného účinně pomáhat lidem“ (in Hawkins, Shonet, s. 59, 2004). To v celkovém součtu přináší supervidovaným větší profesní spokojenost a zvýšení efektivity jejich práce.

Předně supervize nabízí a umožňuje prostřednictvím rozhovorů supervidovaným zvýšit jejich sebejistotu, ukotvit se ve svých profesních rolích, zmírnit úzkosti a strachy, rozšířit nadhled, získat odstup a naučit se řešit efektivněji konkrétní vztahové či jiné problémy a situace.

Cíle v supervizi, ať už se jedná o pedagogickou profesi či jinou práci sociálního zaměření, jsou dvojího druhu:

- pracovní - zaměřují se na kvalitu péče o klienta a zlepšování standardů péče - takto zaměřená supervize je nazývána případová neboli odborná (Baštecká, 2009)
- studijní a seberozvojové - zaměřené na rozvoj a zdokonalování se jak po profesní stránce, tak osobnostní - tuto supervizi potom nazýváme rozvojovou neboli manažerskou (tamtéž)

Co se týče funkcí supervize, rozlišuje Kadushin (1976 in Hawkins, Shohet, 2004) tři hlavní funkce či role supervize - vzdělávací neboli formativní, podpůrná neboli restorativní, řídicí neboli normativní.

1.3.1 FUNKCE VZDĚLÁVACÍ

Dle Hawkinse a Shoheta (2004) se vzdělávací neboli formativní funkce týká především rozvoje dovedností, porozumění a schopností supervidovaného. Cílem je především naučit a rozvíjet u supervidovaného schopnost porozumět lépe klientovi (ve školním prostředí především žákovi či kolegovi) a interakci, k níž mezi nimi dochází. Uvědomit si své reakce i reakce klienta a naučit se vhodněji přistupovat k podobným situacím.

1.3.2 FUNKCE PODPŮRNÁ

Stejní autoři vymezují i podpůrnou neboli restorativní funkci, která je zaměřena na emoční stránku supervidovaného a klienta (v kontextu školy převážně žáka). Napomáhá předcházení syndromu vyhoření, ke kterému může u pedagogů a obecně u pracovníků v sociální sféře dojít. Supervidant by se měl naučit adekvátně reagovat na skutečnost, která někdy přináší více stresu, než je schopen zvládnout. Podpůrná funkce je velmi důležitá, aby nebyli pracovníci přeplněni emocemi.

1.3.3 FUNKCE ŘÍDÍCÍ

Řídící neboli normativní stránka plní funkci zajištění kontrole kvality práce s lidmi. Klade důraz na aktivní přístup jak ze strany klienta, tak se strany supervidovaného. Důležitým aspektem je zde reflexe a často opomíjená sebereflexe, díky které je možno kvalitu práce ověřit (tamtéž).

Ačkoliv často v procesu převažuje jedna ze složek podle okolností prostředí, je zaměření supervize vždy kombinací všech a nelze v činnosti supervize pohlížet na problém a jeho řešení jednosměrně. Hawkin a Shohet (2004) vytvořili ve vztahu ke Kadushinovým funkcím supervize seznam možností kategorie zaměření supervize, který dokresluje, jak jsou uvedené funkce supervize odlišné, ale jak se současně vzájemně překrývají (viz příloha č. 1).

1.4 FORMY SUPERVIZE

Supervize může probíhat v několika základních formách. Na začátku je vždy důležité, aby se všechny strany domluvily, jakou formou bude supervize probíhat, za jakých podmínek a v jakém rozsahu, dále jakým způsobem se budou domlouvat následující témata atp. (dále viz kapitola o supervizním kontraktu).

1.4.1 PODLE POČTU ÚČASTNÍKŮ

- **Individuální**

Při individuální supervizi pracuje supervizor pouze s jedním pracovníkem a vztah důvěry vystupuje tady naléhavěji než v ostatních formách supervize.

S touto formou se setkáváme především u sociálních pracovníků, než u pedagogů. Ve školách je taková forma využívána hlavně ze strany metodika prevence, ředitele, výchovného poradce, atd.

Podobnou formu interakce nalezneme v praxi v kontextu konkrétního problému (šikana, poruchy chování,...), který učitel řeší s výchovným poradcem či školním psychologem. Takovou formu však nepokládáme za supervizi v pravém slova smyslu.

- **Skupinová**

Skupinová supervize je strukturovaný proces, který dává pracovníkům, jež nejsou ze stejného zařízení, možnost diskutovat o své práci, o svých skutečných aktuálních pocitech a vztazích, které při práci prožívají (Matoušek, 2003).

Cílem je profesionální rozvoj jednotlivců v kontextu skupiny, jejíž členové se mohou vzájemně podporovat, poskytovat si zpětnou vazbu a jeden od druhého se učit.

Vzájemná neznalost členů skupiny, která se skládá z 8-10 lidí profesně podobně zaměřených, je pokládána za značně výhodnou. Jedinec se tak dostává do kontaktu s lidmi z jiných organizací či odvětví oboru a jejich zkušenosti mohou mít na řešení problému jiný úhel pohledu.

- **Týmová**

Tento typ supervize, kdy je supervidován kolektiv spolupracovníků z jednoho zařízení, je pokládán za nejfrekventovanější. Celý tým spolupracuje na jednom úkolu, který je prvořadý a problém, ačkoliv může být založen na konkrétní kazuistice, je vždy řešen z pohledu všech členů týmu a v kontextu jejich společné práce. Do popředí tak vystupují především vztahy mezi členy, jejich formální i neformální role, postavení, atd. (Foitová, 2003).

Týmová supervize zahrnuje všechny členy pracovního kolektivu bez ohledu na jejich konkrétní pozici, potřeby, zdroje a odpovědnost. Je zaměřena především na činnost týmu jako celku a jeho efektivitu, popř. na práci celé organizace (Matoušek, 2003).

1.4.2 PODLE OBSAHU ZAMĚŘENÍ

- **Případová**

Slavíková (2013) pohlíží na případovou supervizi jako na způsob reflexe odborného postupu, interakce mezi pracovníky a dětmi, vztahových problémů, názorů, aj. Jde především o týmovou supervizi, při níž pracovníci získávají názor od jiných účastníků. Přesněji řečeno – účastník supervize přináší případy, které ho mimořádně osloví, zatíží, s nimiž si neví rady, na které se chce připravit, či které chce s druhými oslavit, nebo je prostě prokonzultovat.

Takový způsob supervize, jak se lépe orientovat v problémové interakci, je forma balintovských skupin, která vznikla ve Velké Británii pod vedením Michaela Balinta. Zpočátku záměrně využívána pro praktické lékaře a později téměř masově aplikována v rámci psychoterapie (Šimek, 2004).

Přestože skupina hovoří o konkrétních případech, nejedná se pouze o případovou supervizi či konzultaci. Balintovská supervize má i rovinu vztahovou a emoční. Ústřední úlohu zde má vztah mezi referujícím a aktéry případu. Cílem balintovských skupin není řešení, ale porozumění problému zvědoměním vztahových postojů (Havrdová, Hajný, 2008).

- **Podpůrná (poradenská, rozvojová)**

Podpůrná supervize se zaměřuje na profesionální růst a podporu pracovníků. Týká se především rozvoje znalostí, dovedností, porozumění a schopností supervidovaných. K tomu dochází prostřednictvím reflektování a rozebírání práce supervidovaných a jejich klientů (Bártlová, 2007).

Úkolem supervizora je určit skutečné a potenciální zdroje napětí. Diskuse nad negativními pocity a jinými rušivými emocemi může pracovníkovi pomoci se od nich odpoutat. Dle (Maroon, 2007) probíhá podpora při supervizi ve dvou úrovních: chrání pracovníka před stresem a sleduje naplnění jeho potřeb. K vyjádření podpory je možné využívat techniky: potvrzení, povzbuzení, ocenění úspěchů, projevy důvěry, sdílení, povzbuzení k vyjádření emocí, podněcování k nezávislosti.

- **Supervize celé organizace (programová, projektová)**

Supervize řízení si všímá struktury organizace jako celku. Na rozdíl od konzultantství zaměřeného na řídicí aspekty, se zde jedná primárně o zaměření na lidi, kteří program realizují, angažují se v něm a mohou se kvůli probíhající změně dostávat do složitých profesních a vztahových situací.

Ke správné supervizi, která by měla smysl a přispěla k neplnění cíle, je dle Matouška (2003) samozřejmostí potřeba splnění některých podmínek. Především mluvíme o otevřenosti organizace a zaměstnanců, kteří musejí být ochotni začít dělat věci jiným způsobem a jinak na ně nahlížet. Za další musí panovat důvěra mezi účastníky a všichni jsou seznámeni, co mohou od supervize očekávat.

Jak již vyplývá z výše uvedených poznatků, uplatňuje se v organizaci nejčastěji týmová supervize, jíž ohniskem pozornosti jsou témata týkající se vzájemných interakcí a fungování zařízení, vztahových záležitostí, vyladění pravidel řízení a organizace práce apod. Takto zaměřená supervize podporuje dle Slavíkové (2013) otevřenost v organizaci, pomáhá rozumět hodnotám zařízení, podporuje schopnost se s nimi ztotožnit a přispívá k rozvoji jak jednotlivých pracovníků, tak školského zařízení jako celku.

1.4.3 PODLE POZICE SUPERVIZORA

Dle Baštecké (2009) rozlišujeme supervizi dále podle toho, zda je supervizor zaměstnancem organizace, v takovém případě hovoříme o **interní supervizi**, nebo zda je supervizorovaný odborník najatý organizací, a potom bychom mluvili o **externí supervizi**. Interní supervizor je na jednu stranu pracovníkem zařízení a na druhou stranu „manažerem“. V obou případech však není fakticky spojen ani s jednou stranou a měl by vždy zůstat nestranný. To se týká např. v případě kolegiálního konfliktu, při němž by neměl přihlížet zaujatě k jedné straně, jenom proto, že ji třeba zná nejenom ze stránky profesní, nebo k ní má bližší osobní vztah. Vzhledem k takovým a dalším podobným okolnostem je externí supervizor, který má do jisté míry nezávislé postavení, více objektivnější.

Ať už hovoříme o supervizorovi jako o zaměstnanci organizace nebo o externistovi, je velmi důležité rovnovážné postavení supervizora k supervidovanému a k organizaci. Takový vztah bychom si dle Hewsonové (2000) mohli přirovnat k rovnoramennému trojúhelníku, jehož vrcholy budou všichni účastníci supervizního procesu.

Odlišné dělení uvádí Matoušek (2003), jenž poukazuje i na možnosti vzdělávání bez funkce odborníka. Tím je myšlena **intervize**, jako forma konzultace dvou kolegů, z nichž jeden zastává funkci supervizora, nebo **autovize** (autosupervize, sebesupervize), kdy je jedinec sám sobě supervizorem, všímá si svých postupů, pocitů a tělesných reakcí při práci s klientem.

Takové pojetí by však mělo být samozřejmou součástí každé učitelské profese. Spolupráce s kolegy, řešení problémů a získávání jiného pohledu na skutečnost je spolu se sebereflexí vlastní činnosti naprostou nezbytností.

Stejný názor týkající se intervize uvádí i Pišová s Duschinskou (2011), podle nichž neodpovídá forma kolegiální supervize, kdy pracovník postupuje v reálných podmínkách pod dohledem svého odborně vyškoleného kolegy a kdy následně dochází k přátelské diskuzi zacílené na zlepšení práce, pojetí supervize v reálném chápání tohoto pojmu.

Jako další formou, která je uskutečňována především v lékařské praxi, je **klinická supervize** (vzdělávací). V pedagogické praxi bychom se setkali spíše s pojmem inspekce či hospitace (viz kapitola č. 2). Klinická supervize využívá informace získané přímým pozorováním činnosti pracovníka. Součástí je analýza pozorovaného profesionálního chování a činností a hledání dalších kroků ke zlepšení profesního výkonu (Smith, 2005).

1.4.4 PODLE DÉLKY TRVÁNÍ

Frekvence supervizních sezení musí především vycházet z účelu, který má supervize plnit. Havrdové a Hajný (2008) kladou důraz na **pravidelnou supervizi**, při níž se nejlépe vytvoří vztah mezi supervizorem a supervizanty založený na důvěře. Supervizní proces se tak stane součástí průběžného zlepšování kvality práce i duševní obnovy pracovníků. Výjimečně může jít též o **příležitostnou supervizi** či **krizovou supervizi**, která je uskutečněna v případě akutní potřeby, u mimořádně obtížných případů atp.

Výše uvedená pravidelná supervize je i nejčastěji praktikovaná. Je uskutečňována v rámci jednoho sezení 1,5 hodiny až 3 hodiny jedenkrát za měsíc či jedenkrát za šest týdnů dvě sezení po 1,5 hodině ihned za sebou. Jinou možností jsou prodloužené supervize v podobě až šestihodinového bloku konajícího se jedenkrát za 3 měsíce. Taková supervize obvykle kombinuje více účelů, což odpovídá delší intenzivní práci na řešení případů i vzájemných vztahů. U týmů, které nejsou stabilizované a se supervizí nemají zkušenosti, se tento postup nedoporučuje, neboť rozmezí tří měsíců je z hlediska vývoje pracovního spojení se supervizorem příliš dlouhé. Dále je třeba brát v úvahu, zda půjde o období nastartování nějaké změny, kde musí být frekvence vyšší - obvykle 1x za dva týdny, nebo o pravidelnou udržující supervizi (tamtéž).

Aby měl však supervizní proces účel a dosáhlo se vytyčeného cíle, měl by se konat pravidelně minimálně po dobu šesti sezení ve stejném složení účastníků. V případě, že je

časová prodleva mezi sezeními delší než měsíc, nebo se změni obsazení skupiny, začíná se jakoby od začátku. Vše ale záleží na konkrétních podmínkách pracoviště a možnostech supervizora (Havrdové a Hajný 2008).

Z cíle supervize vyplývají formy a druhy a na základě toho je dále formulovaná zakázka, která je podstatnou součástí každého supervizního procesu.

1.5 SUPERVIZNÍ KONTRAKT

Podstatnou součástí výcviku je neustálý akcent na dovednost supervizora zajistit bezpečné, tvořivé prostředí, s otevřenou atmosférou, ale jasně vytyčeným cílem s určenými hranicemi a podmínkami. Z toho důvodu je proto před započítím supervizního procesu kladen důraz na vyjasnění vzájemného očekávání ze strany supervidovaného i ze strany supervizora. K tomu je zapotřebí vytvoření supervizní smlouvy, kontraktu.

Z výzkumného šetření (Junková, 2003 in Šimek, 2004) vyplývá, (včetně vytvoření vhodného vztahu mezi aktéry, vytvoření bezpečného místa podpory a přijetí, podávání informací a nových podnětů, vědomé práce s etickými problémy a normami), že stanovení dobrého kontraktu je nejpodstatnější znak kvalitní supervize.

Kontrakt o supervizi vytváří základ, z něž vyrůstá nasměrování a cíle supervize, způsob organizování supervize, očekávané výsledky a způsoby hodnocení.

Včetně výše uvedených položek obsahuje i některá preventivní ujednání – jak budou prováděny záznamy, kdo a jaké informace ze supervize bude dostávat, jak bude zajištěna diskrétnost a bezpečí pracovníků, jak bude vedoucí zacházet s podněty ze supervize, které směřují k němu či k organizaci, za jakých okolností bude supervize odvolána, případně zcela zrušena, na jak dlouho se kontrakt sjednává.

Na internetových stránkách či v literatuře můžeme najít různá kritéria při vyhotovení smlouvy a různé vzory kontraktu supervize. Vždy je obsah smlouvy uzpůsoben situaci, a proto nelze vzorové dokumenty považovat za univerzální předpisy. V každém případě je nutné zajistit „bezpečí“ všech stran (zadavatel, supervizant, supervizor).

Problém ve vyhotovení smysluplné supervizní dohody může nastat například v situaci, kterou uvádí ve své kazuistice Jan Šikl (in Šimek, 2004). Zprvve supervizi vyžádala

zastřešující organizace, jejíž členové často nepociťovali supervizi jako potřebnou, resp. nerozuměli její funkci a měli řadu vcelku pochopitelných předsudků převážně obranného charakteru. Zadrhé organizace, jejíž vedoucí týmu objednával supervizi jako jakýsi nový „nástroj“ ke všemu možnému. A zatřetí byla supervize ze strany organizace nechtěná, objednána však pod tlakem „formální povinnosti“ splnit určité podmínky ministerstva či grantu. V takových případech můžeme pokládat za velmi problematické dosáhnout úspěšné supervize, která by pouze nebrala účastníkům čas.

S formální stránkou sjednání supervize souvisí i správný výběr supervizora. V případě, že se nejedná o dotační program, či jiné podpůrné a vzdělávací nabídky zařizované ministerstvem školství či ústavem pro vzdělávání, vybírá si škola supervizora sama. Níže vypsane instituce mohou poskytnout snazší výběr.

1.6 ČESKÉ INSTITUCE POSKYTUJÍCÍ SUPERVIZI

Vzhledem k zavádění standardu kvality a zákonu o sociálních službách jsme se zařadili mezi země, ve kterých supervize funguje jako stabilní podpora v pomáhajících profesích. Za velmi pozitivní bychom měli pokládat snahu různých institucí nabízejících vzdělávací aktivity v podobě kurzů účelově zaměřených na rozvoj určité metody (např. kurz SPIN vede své supervizory ve smyslu metody VTI – videotréninku interakcí; Institut pro systematickou zkušenost propaguje systematický přístup v supervizi a koučování). Občasné supervizní kurzy bychom objevili i v organizacích sdružující profesionály, kteří působí v určitém druhu sociální služby (Česká asociace pracovníků linek důvěry; Česká asociace streetwork; atp.).

Jak však uvádí Bohumila Baštecká ve své publikaci (2009), ačkoliv existuje mnoho organizací, které u nás podporu zajišťují, např. systematicky působící organizace ČIS, FHS a Remedium Praha, o nichž se zmiňuji více v následujících kapitolách, zřízení národní asociace supervize či supervizorů zůstává stále snem.

1.6.1 ČIS - ČESKÝ INSTITUT PRO SUPERVIZI

Český institut pro supervizi, dále jen ČIS, je systematicky působící organizace založená roku 2002 Marií Henkovou, Blankou Čepickou, Janem Kožnarem, Janem Pfeifferem a Antonínem Šimkem - absolventami výcviku, který podle kritérií EASC (Evropské asociace pro supervizory a kouče) vedla v Praze po několik let anglická lektorka Julie Hewson.³

Včetně obecných cílů sdružení, jako je např. zajištění a rozvoj odbornosti členů a zájemců o supervizi, podpora šíření supervize, nabízí organizace tréninkové programy, shromažďování, zpracování a šíření metodických materiálů a odborné literatury potřebné k rozvoji kvality a etické orientace, zpracování evaluace, analýz, výzkumů a studií, kontakty s obdobně zaměřenými organizacemi v České republice i v zahraničí, aj.⁴

ČIS přejímá standardy a etické zásady podle EAS - Evropské asociace pro supervizi a v tuto chvíli především disponuje pro praxi velmi podstatnou informací - jmenným seznamem certifikovaných supervizorů.

1.6.2 ČMISK - ČESKOMORAVSKÝ INSTITUT PRO SUPERVIZI A KOUČINK

Stejně jako organizace ČIS sdružuje supervizory a kouče akreditované podle pravidel Evropské asociace (EAS). ČMISK je držitelem Akreditace k provádění vzdělávacích programů akreditovaných pro účely zákona č 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů a Akreditace k provádění vzdělávacího programu a vydávání osvědčení o absolvování: Supervizní výcvik pro pracovníky ve školství.⁵

1.6.3 ASSP - ASOCIACE SUPERVIZORŮ POMÁHAJÍCÍCH PROFESÍ

V roce 2011 vzniklo Sdružení Asociace supervizorů pomáhajících profesí (ASSP) seskupující supervizory zejména z oblasti sociální práce, zdravotnictví a školství. Základním posláním je sdružovat supervizory a odbornou veřejnost z oblasti pomáhajících profesí, zvyšovat

³ <http://www.supervize.eu/o-techto-strankach/historie-cis/>,

⁴ <http://www.supervize.eu/o-techto-strankach/>

⁵ <http://www.cmisk.cz/>

jejich kompetence, podporovat jejich celoživotní vzdělávání, vědeckou a publikační činnost a šířit informace v oboru supervize.⁶

1.6.4 REMEDIUM PRAHA

REMEDIUM Praha vstoupilo do nevládního prostoru jako jedna prvních neziskových organizací roku 1991 v podobě psychosociální nadace podporující vznik a fungování krizového centra RIAPS.⁷ V roce 1998 nadace zanikla a její poslání převzalo občanské sdružení, posléze obecně prospěšná společnost, REMEDIUM Praha.

Včetně řízení a supervize dále nabízejí vzdělávací program zaměřený na krizovou intervenci, podporu rozvoje osobních a profesních kompetencí pracovníků v pomáhajících profesích a sebezkušenostní psychoterapeutický výcvik. Mimo jiné nabízí programy, kurzy a semináře pro seniory a vede občanskou poradnu.⁸

Mezi další organizace bychom mohli zařadit například Centrum pro vzdělávání a supervizi, HESTIA – metodické a vzdělávací centrum, GAUDIA-ISZ – systemický přístup profesionálně.

Výše uvedený výčet institucí poskytuje snazší orientaci v nabízených možnostech supervize, kterých je v současné době dostatek, avšak nejsou přehledně poskytovány širší veřejnosti.

⁶ <http://www.asupp.cz/index.php/informace-o-aspp->

⁷ RIAPS Trutnov - Regionální institut ambulantních psychosociálních služeb aneb "rychlá, intenzivní a přátelská služba". Organizační jednotka Sdružení ozdravoven a léčeben okresu Trutnov, nezisková nestátní příspěvková organizace, zdravotnické zařízení, zřizovatel Královéhradecký kraj. (<http://www.riaps.cz/>)

⁸ <http://www.remedium.cz/o-sdruzeni/o-sdruzeni.php>

2 SUPERVIZE VE ŠKOLÁCH

Supervize má v 21. století dva důležité aspekty. Je zdůrazňována demokratická koncepce supervize založená na spolupráci, společném rozhodování a reflexi vlastních zkušeností a vedoucí k rozvoji nezávislého profesionála. To však vyžaduje zapálené ředitele, kteří podpoří myšlenku supervize a spolu s pedagogy vytvoří a realizují vlastní strukturu supervize směřující k dosažení co nejvyšší úrovně učení a vyučování. Velký krok k podpoře supervize ve školách byl učiněn založením Asociace supervizorů ve školství.

V současné době mají učitelé zkušenosti s pravidelnými inspekcemi či hospitacemi. Inspekci charakterizuje psycholožka Václava Masáková (in Švancar, 2007) jako kontrolu správnosti vyplnění formulářů a dodržování pravidel, což se supervizi ani v nejmenším nepodobá. Hospitace v podobě návštěvy ve vyučování jiným učitelem za účelem pomoci v profesním rozvoji, nikoliv v rámci hodnotící hospitace ředitelem či inspektorem, by se tak mohla supervizní činnosti blížit, ale většinou jde však o sledování, při němž se přihlížející učitel stává supervidovaným a učitel v pozici aktéra jako supervizor. Učitel si tak ke kolegovi do třídy pro něco „přichází“, sledovaný kolega něco „nabízí“. S takovým postupem se setkávají např. praktikující studenti vysokých škol nebo začínající učitelé.

Velmi málo častá, ale k supervizi dle Lazarové (2006) asi nejbližší forma hospitace, je partnerská, resp. peer návštěva učitele v rámci kolegiální spolupráce, při níž se role obracejí. Učitel si zve kolegu do vyučování se záměrem reflektovat po skončení hodiny vlastní činnost a obdržet od kolegy pomoc a podporu po profesní stránce. Dobře vedené rozhovory v sobě nesou nesporný rozvojový potenciál. Praxe, že učitel přizve kolegu do své hodiny a následně ho požádá o „supervizní rozhovor“, se v českých školách objevuje ojediněle.

Školám je nabízena i individuální forma supervize v podobě návštěvy supervizora v hodině pedagoga, jinak řečeno také klinická supervize. Rahabov (2016) poukazuje ve svém šetření realizovaném na střední škole Mediatix Ambon (Maluka, Indonésie) na výsledky, jež dokazují, že supervizoři nemají dostatečné kompetence pro realizaci akademického dohledu, např. z důvodů časového omezení a administrativních úkolů, které musí být prioritně dokončeny nebo nedostatečného pochopení teorie a praxe. Především důvod

pedagogické odbornosti by mohl být na jakékoli škole překážkou v objektivním pohledu a správném postupu supervize ze strany supervizora.

Ať už se však jedná o jakoukoliv formu supervize, týmovou, skupinovou, individuální, aj., se supervizí prováděnou externím odborníkem, o níž především pojednává tato práce, školy takovou zkušenost většinou nemají. A ačkoliv se nabídka ze stran různých institucí rozšiřuje a na možnosti využití supervize jsou poskytovány státem dotace (viz kapitola 2. 4), není supervize využívána tak, jak by bylo žádoucí. Přitom právě supervize pomáhá všude, kde se objevují vztahové problémy, výchovné problémy, kde si učitelé nevědí rady s některými žáky, nebo si nerozumí mezi sebou, pomůže i při podezření na mobbing a bossing. Problém musí v konečném rozhodnutí nakonec samozřejmě stejně vyřešit sami supervidovaní, ale supervizor k tomu pomůže vytvořit vztahové prostředí, ve kterém bude snazší problém pochopit, mluvit o něm a tím se k jeho řešení přiblížit. Dá se tak přispět ke zmenšení či odstranění výchovných problémů ve třídě, které mohou souviset s přístupem učitele či vychovatele, dá se „poskládat rozsypaná třída“, s níž si nikdo neví rady, je možné najít cestu k nespokojeným rodičům atp. Supervizor může učitelům také ukázat jejich vlastní limity – jejich uvědoměním se zvyšuje spokojenost v práci, profesionalita a oddaluje se tak eventuální vyhoření.

2.1 ROLE SUPERVIZORA

Profese supervizora se stále potýká s různými nejasnostmi ve vymezení působnosti. Pod vlivem vlastní terapeutické profese supervizor zabarví svou supervizorskou činnost specifickými přístupy a dovednostmi, a díky tomu se zúží profil supervizního cíle a jeho realizace. Supervizor orientovaný na klienta se bude tedy výrazně zabývat přijetím, respektem a komunikací, oproti supervizorovi zaměřující se na kognitivněbehaviorální přístup, jenž vnese do procesu prvek vyjasňování cílů a plánování aktivit (Svobodová, 2016). Dobře vyškolený supervizor se však v praxi přizpůsobí daným podmínkám a dokáže své zkušenosti co nejvhodněji využít a propojit k dosažení cíle.

Dle Vosečkové (in Šimek, 2004) je supervizor odpovědný za následující aspekty, které musí být dodrženy ve všech supervizích, ať už se jedná o jakoukoliv pomáhající profesi.

Supervizor:

- zajišťuje, aby se proces zabýval potřebami klientů v rámci standardů dobré praxe a etického kodexu
- zajišťuje časové rozvržení schůzek v zájmu a potřeb klienta
- zajišťuje dodržování hranic mezi účastníky (včetně sebe)
- zajišťuje rovnováhu používaných metod, cílené zaměření na určitá témata a informuje o tom účastníky
- zajišťuje zaměřenost supervize na potřeby supervidovaných
- poskytuje kvalitní zpětnou vazbu a zajišťuje podmínky pro společnou reflexi průběhu supervize

Podobně obecně pojaté zásady, v tomto případě kroky či úkoly, zacílené nejen na pedagogy, uvádí ve svém článku Role supervizora v týmu (2003) MUDr. Zuzana Foitová.

Mezi tyto úkoly řadí:

- pojmenovávat, zvědomovat nevědomé, zvyšovat sebereflexi, reálné sebehodnocení
- podporovat, oceňovat, upevňovat profesní sebejistotu
- zvyšovat odbornou kompetenci, vyučovat, poskytovat informace
- odhalovat rizika v obtížných terapeutických situacích, snižovat nebezpečí vyhoření, snižovat možné poškození na straně supervizora i supervidovaného
- hledat řešení problémů, napomáhat vývoji, podporovat kreativní myšlení, plánovat
- věnovat pozornost etickým dilematům, hranicím, distribuci moci a odpovědnosti
- modelovat schopnost péče o sebe samu včetně odmítnutí nepřiměřených očekávání a nároků.

Zásady zacílené konkrétněji na roli pedagoga uvádějí Lazarová a Cpinová (2004). Zaměřují se na úkoly odvozující cíle supervize pro učitele z cílů supervizní práce v pomáhajících profesích – supervizor má učitelům pomáhat:

- snažit se lépe rozumět žákovi, případně rodičům či kolegům
- více si uvědomovat své reakce a odezvy na žáka, rodiče nebo kolegu
- pochopit dynamiku toho, jak probíhá interakce s žákem, rodičem či kolegou a jaké jsou dopady jejich intervencí

- zkoumat další způsoby práce s danou situací a to i s ohledem do budoucnosti

2.2 ROLE PEDAGOGA

„Učitelství je komplexní povolání, které vyžaduje nejen umění dobře zvládat učební látku, řídit a plánovat čas a vést skupinu, ale schopnost brát ohled na jednotlivce ve třídě a na jejich potřeby, komunikovat a spolupracovat s vedením, s rodiči i s kolegy.“ (Lazarová, 2001).

Stejně jako supervizor i učitel má v rámci procesu jisté povinnosti a závazky, které musí splňovat a měl by být na každé sezení připraven. Nad „úkoly“, které mu byly případně zadány, by se měl minimálně zamyslet a uvažovat nad dalším postupem a jinými možnostmi, jak k dané situaci přistoupit.

Jak zdůrazňuje autorka Vosečková (in Šimek, 2004) během sezení by měl být otevřený zpětné vazbě a nebát se ji vyžádat z druhé strany, měl by se snažit rozvinout postoje a zbavit se obranných mechanismů, které by ho blokovaly v objevu různých témat a přístupů. Dále by měl být učitel upřímný sám k sobě v případě pochybností, obtíží či obav ve vztahu ke své práci a k žákovi. A v neposlední řadě by měl otevřít rozhovor se supervizorem, pokud se objeví problémy ve vzájemném vztahu mezi nimi nebo ve způsobu probíhající činnosti.

Inskipp a Proctorová (1993, in Hawkins, Shohet, 2004) sestavili seznam odpovědností za supervidovaného, tím, že je nazvali „odpovědnosti“. Upozorňují na to, že větší aktivita při získávání správné supervize také znamená větší trvalou odpovědnost.

K odpovědnostem supervidovaného patří:

- být dobře informován o kontraktu a dalších dohodách vztahujících se k procesu
- rozpoznat problémy z vlastní praxe, s nimiž potřebuje pomoci a o pomoc se nebát požádat
- zlepšovat schopnost svobodného vyjadřování
- ujasnit si, jakou odezvu chce získat
- být otevřený vůči zpětné vazbě a rozvíjet schopnost rozlišovat, jaká zpětná vazba je užitečná

- všímát si sklonů k ospravedlňování, vysvětlování nebo obhajování, pracovat s obrannými mechanismy, které mohou blokovat správný vývoj supervize

2.3 ROLE ORGANIZACE

Pro jakékoliv změny přispívající ke zlepšení chodu organizace, především tedy v rámci interakce, ke které mezi pracovníky, žáky i rodiči dochází, se za významné hodnoty považují právě postoje osobností, zejména členů vedení, kteří se do vyjednávání pravidel supervize a jejích cílů značně zapojují. Měli by to být právě ti, kteří vhodně motivují pedagogy k supervizní činnosti a nastolí podmínky ke správnému procesu a zajistí zároveň kvalifikovaného odborníka.

Havrdová (2011) uvádí nejvhodnější přístup, jenž by měl být ze strany ředitelů škol naplňován:

- posílení spolupráce a participace pracovníků
- poskytování a přijímání zpětné vazby
- neformální učení jeden od druhého
- zpracování emocí a vztahů
- konstruktivní sdílení odpovědnosti za chyby a hledání východisek
- integrace stinných stránek organizace
- zpracování změn

2.4 MOŽNOSTI A MEZE V PROCESU SUPERVIZE

Michal Vybíral (2014), psychoterapeut, konzultant a lektor v oblasti osobnostního rozvoje uvádí ve svém článku v časopise ACORát reflexe od učitelů, kteří prošli jednoletou až dvouletou individuální a zároveň skupinovou supervizí. Konzultační podpora na dané škole, na které měl možnost pracovat. V době výzkumu probíhala supervize již pátým rokem a byla nabídnuta učitelům, jež si vytypovalo samo vedení školy. Převážně se jednalo o učitele, kteří byli na škole nově, nebo kteří dostali novou roli např. třídního učitele.

Z výsledků šetření lze vyvodit, co supervize umožnila supervidovaným zažít a rozvíjet. V závorkách jsou uváděny příklady některých odpovědí respondentů.

- Podpora (podpora v těžké situaci, získala jsem podporu ostatních kolegů a supervizora, pomáhalo mi také slyšet, že v podobné situaci nejsem sama).
- Nadhled, odstup (pomáhá mě zastavení, popis, toho co vidím, slyším, co se děje ve mně, díky supervizi jsem získávala větší nadhled a odstup, supervize mi dala větší nadhled nad věcmi, kterými bych se jinak vnitřně trápila, nebrat si vzniklé problémy příliš osobně).
- Zvládání úzkostí, strachů, nejistot, zvyšování osobní spokojenosti (zúzkostňuje mě potřeba mít dění stále pod kontrolou, mám z toho strach, pomáhá mě zastavení, celkově se cítím sebejistější, klidnější, uvolněnější, jsem spokojená, že jsem zatím vydržela a nevzdala to, žák je spokojený a šťastný, tím je spokojená i jeho rodina a samozřejmě i já).
- Řešení konkrétních problémů (možnost vyhledat a pojmenovat vzniklý problém, našla jsem i jiné způsoby, jak s dětmi vycházet, aniž bych zesílila hlas; začala jsem se žákem komunikovat neverbálně; na základě sebereflexe jsem si uvědomovala, že zdánlivě neřešitelné konfliktní situace a problémové chování některých dětí lze ovlivňovat a snad i do určité míry řešit).
- Zlepšení vtažů k žákům (hrdá jsem na to, že jsem dokázala překonat původní nechuť ke třídě, nejvíce hrdá jsem asi na sjednocení mé třídy a začlenění problémového studenta do kolektivu).
- Organizaci práce, stanovení cílů, zlepšení řídicích kompetencí (v neposlední řadě jsem si ujasnila organizaci práce, naučila jsem se stanovit si správné cíle a nebýt k sobě příliš náročná, daří se mi lepší organizace práce – stanovení priorit).

Ať už pohlížíme na úkoly supervizního procesu z jakéhokoliv pohledu, od obecných cílů ke konkrétním zaměřených na interakci učitele a žáka, vždy musí být zajištěna důvěra, aktivní zapojení všech účastníků supervize, reflexe a sebereflexe. Bez těchto složek by neměl jakýkoliv, nejenom supervizní, proces do budoucnosti smysl.

2.4.1 PŘEKÁŽKY ZE STRANY PEDAGOGA

Dle Masákové (Švancar, 2007) tkví problém i v neschopnosti rovnoprávného vztahu členů v supervizi, který je nepochybně nejdůležitějším prvkem, neboť učitelé takový vztah ve škole málo znají. Bývají totiž nastaveni na poslouchání, dodržování předpisů, norem, metodik. K tomu přispívá i hierarchizovaný školský systém, pravidelné inspekce a hospitace vedením školy či inspektorem. Už z toho důvodu mají pak pedagogové tendence logicky vnímat supervizora jako kontrolora, jako další ohrožující prvek.

Hawkins a Shohet (2004) uvádějí například takovými překážkami ze strany supervidovaného špatnou nebo lépe řečeno odlišnou supervizní zkušenost z minulosti, při níž dále mohl hrát roli složitost vztahu mezi jím a supervizorem.

Často se stává, že ke správnému vývoji brání samotná osobnost supervidovaného, v našem případě tedy pedagoga, který, jak uvádí ve svém článku pro Supervizní listy RNDr. Renata Svobodová (2016), se často potýká s potřebou nahlížet na problém dle „návodu“, k němuž je veden a vzděláván v didaktikách a metodikách svého oboru.

Jiným příkladem, taktéž dle Svobodové (2016), je práce s chybou a hodnocení dobře/špatně, jež jsou v kontrastu s principem pochybování v supervizi. Dovolit si tedy pochybovat a otevřeně „se přiznat“ např. v týmové supervizi, kde se účastníci znají a mnohdy si navzájem konkurují, vyžaduje větší dávku odvahy.

Jiný názor zaujímá Vybíral (2014), který vidí problém u některých pracovníků zejména v nedůvěře a (předem) kritickém pohledu, který byl negativní již při vstupu do konzultační podpory. „Pedagogové si tak chtěli vyzkoušet či spíše ověřit, že to „k ničemu není“.“

Překážky nejsou ale jen na straně pedagoga ale i supervizora a organizace, konkrétně vedení školy.

2.4.2 PŘEKÁŽKY ZE STRANY SUPERVIZORA

Jisté meze, problémy mohou nastat ze strany supervizora, který je odborně způsobilý v supervizi, ale nemusí rozumět situaci z hlediska pedagogické odbornosti a praxe.

Také se nemusí ubránit předsudkům vůči učitelům, se kterými měl co dočinění ve svém vlastním školním období a nevědomě tak dochází k přenosu vlastních zkušeností, někdy až traumat.

Svobodová (2016) poukazuje na skutečnost, že ačkoliv supervizor jako odborník podstupuje příslušný výcvik, sehrává i v soukromém životě např. roli rodiče, jenž doma vychovává své dítě, konfliktem pak může být výměna rolí v supervizním procesu.

Významné je tvrzení Vybírala (2014), který hodnotí toto hledisko ze svého subjektivního pohledu, coby samotného supervizora. Za problematické pokládá osobní prožívání -

napětí, úzkosti, nejistoty, které supervizor může pociťovat a vzhledem k tomu, že je lidskou bytostí, tak se jim někdy i neubrání. Postupem let a nabýváním zkušeností se lze naučit více své emoce regulovat. Z tohoto důvodu je velmi vhodné pravidelně podstupovat individuální sezení s vlastním supervizorem.

Podobně na nežádoucí „přebírání“ vlastní odpovědnosti za průběh supervize poukazuje ze své praxe i PaedDr. Miloš Kusý (in Šimek, 2004), jenž se začal postupem času dostávat do jiné než supervizní role. Dle jeho slov byla proto pomoc vlastního supervizora přínosná pro sebereflexi vztahu k supervidovanému a jeho klientovi, získání tak profesionálního nadhledu a uvědomění si probíhajících přenosů a protipřenosů, ke kterým ve vzájemné interakci dochází.

Dalším problémem z praxe, který vymezuje již zmíněný Vybíral (2014), může nastat v souvislosti „křížení zakázek“ v organizaci. Role supervizora tak souvisí např. se zakázkou vedení školy týkající se komunikace s učitelem a zároveň se zakázkou ze strany učitele týkající se řešení problémů s určitým žákem. Supervizor pak pracuje souběžně s více pracovníky ze stejné organizace na různých případech. Takový stav, kdy supervizor zaujímá více pozic a řeší více problémů, které spolu vzájemně nesouvisí, by neměl nastat.

2.4.3 PŘEKÁŽKY ZE STRANY ORGANIZACE

Opomenout by se však neměly ani překážky vznikající ze strany organizace; její postoj k supervizi, možnosti financování, nedostatek prostoru a času k celému procesu, informovanost a především zájem o nabízené možnosti vzdělávání svých zaměstnanců.

Smysluplná supervize probíhá v organizaci, v níž je vedení školy přesvědčeno o její užitečnosti a v takovém duchu jsou obeznámeni i učitelé. Často neřešitelná situace nastává, když nemá ředitel důvěru svých zaměstnanců a supervizi uvede nějakou frázi, že jde o zlepšení kvality práce a zkvalitnění komunikace, ačkoliv pedagogové vědí, že komunikace nefunguje zejména mezi nimi a vedením školy (Balek, 2005). Z toho vychází často strach učitelů z vedoucích pracovníků, kteří by jejich otevřenosti mohli jakkoliv zneužít. Snaha o spolupráci a ochota „jít s kůží na trh“ by se tak obrátila proti nim.

Jan Šikl (in Šimek, 2004) uvádí ze své praxe opatření, která bývají jako nejvhodnějším východiskem pro všechny strany. Vedoucí organizace, v případě školy tedy ředitel, je na supervizi přítomen pouze výjimečně, především pokud se řeší otázky týkající se jeho role a rolí učitelů, nebo pokud je jeho účast přímo vyžádána.

S tím souvisí i potřeba ze strany vedení školy o průběžné informování, vyhodnocování a reflektování výsledků, což může být v protikladu s etickými zásadami a pravidly supervize, jako je „diskrétnost a mlčenlivost“. Vybíral (2014) ze své praxe nabízí ošetření v podobě předběžné domluvy s konkrétním pracovníkem, o čem smí poté s nadřízenými mluvit a o čem nikoliv. Jindy používá k možnostem vyjádření dotazníky a závěrečné evaluační schůzky.

Zda potom odpovídá způsob ošetření důvěrného prostředí skupinové formě v organizaci, v níž by měli být zasvěceni všichni členové a mělo by se záměrně pracovat na změně vztahů, to už je otázka. Co však můžeme tvrdit s jistotou, že bezpečí supervidovaného je vždy na prvním místě.

Jednou z klíčových otázek pro vedení školy, která nepochybně patří do překážek, je hledisko financování, z jakých zdrojů bude supervize hrazena. Kromě organizací nabízejících supervize akreditované od MŠMT, např. Step by Step ČR, které je pak možné platit přímo ze zdrojů na vzdělávání, si škola supervizi musí zaplatit z grantů nebo svého rozpočtu. Supervizi ani jinou konzultační podporu totiž není zatím možné platit ze zdrojů na vzdělávání.

Vzhledem k výše uvedenému se zavádějí supervize často v netradičních či různě smíšených podobách, což je zcela jiná záležitost než praktikování supervize v již osvědčeném a zavedeném systému.

2.5 STÁTEM NABÍZENÉ MOŽNOSTI SUPERVIZE

Programy a kurzy supervizního typu nabízí většinou ve spolupráci s Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) například Národní ústav pro vzdělávání (dále jen NÚV).

Jednou z podobných akcí takto zaměřených byl aktuálně z roku 2016 supervizní den. Výběr termínu a města dle působiště školy mohli zájemci z celé republiky zvolit a zaregistrovat se přímo na webových stránkách NÚV. Supervize byla zaměřena zejména kazuisticky, na problémy spojené s konkrétními případy a situacemi, které účastníci představili. Výhodou skupinového sezení je sdílení praxe s kolegy z jiných působišť, kteří mohou mít na danou problematiku odlišný pohled, např. právě z důvodu, že pracují v jiné organizaci. Supervizní den byl pro školní metodiky prevence, výchovné poradce, školní psychology a speciální pedagogy zdarma. Nabídku využilo celkem 832 pedagogů, což je velmi potěšující fakt.⁹

Rovněž NÚV nabízel zajištění supervize samostatně na školách, které mají žáky, u nichž zaznamenaly zvýšené rizikové chování, a chtěly by tímto způsobem zajistit podporu pedagogů. Podmínkou byl školou domluvený termín s konkrétním certifikovaným supervizorem a termín uskutečnění realizace supervize do konce roku 2016. Minimální počet účastníků byl 8, maximální 16. Práci supervizora škola po předchozí domluvě uhradil NÚV.¹⁰

Supervizi si škola může zajistit buď sama, v takovém případě ji bude i sama financovat, nebo může využít nabízejících kurzů, které jsou hrazené z dotací státu.

Nevýhodou bývá, že jsou kurzy povětšinou nabízené jen školním metodikům prevence, výchovným poradcům, školním psychologům a speciálním pedagogům, nebo jsou pro málo účastníků ze stejné školy a nejsou dlouhodobějšího rázu. Jako zkušenost, kterou ale zaměstnanci následně mohou předat svým kolegům, je i tato forma vzhledem k současnému stavu ve školách přínosná.

2.5.1 DOTAČNÍ PROGRAM „BEZPEČNÉ KLIMA V ČESKÝCH ŠKOLÁCH“

S cílem podpořit aktivitu škol a školských zařízení, které svou činností přispívají k nastolení a rozvoji bezpečného klimatu v českých školách, vyhlásilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy na základě zákona č. 218/2000 Sb., o rozpočtových pravidlech a o změně

⁹ <http://www.nuv.cz/t/supervize?highlightWords=supervize>

¹⁰ <http://prevence-info.cz/nabidka-supervize-pro-skoly>

některých souvisejících zákonů ve znění pozdějších předpisů, na období od 1. 1. 2017 do 31. 12. 2017 dotační program „Bezpečné klima v českých školách“.¹¹

Tento program vychází z principů ověřeného dotačního programu MŠMT na realizaci aktivit v oblasti primární prevence rizikového chování v období 2017-2020 (č. j. MSMT-11483/2016) schváleného poradou vedení dne 10. 5. 2016.¹²

Účelem programu je:

1. práce s pedagogickými sbory, skupinové supervize v oblasti bezpečného klimatu ve školách
2. podpora prohlubování odborných znalostí a praktických dovedností při práci s tématem bezpečné klima ve školách, zejména podpora supervizí a kazuistických seminářů
3. vzdělávání a metodická podpora pedagogů pro práci s třídnickými hodinami ve školách
4. vzdělávání pedagogických i nepedagogických pracovníků, v oblasti bezpečného klimatu ve školách
5. vzdělávání školních metodiků prevence v oblasti bezpečného klimatu ve školách
6. vzdělávání metodiků prevence v pedagogicko-psychologických poradnách v oblasti bezpečného klimatu ve školách
7. vzdělávání ředitelů a jiných vedoucích pracovníků škol a školských zařízení v oblasti bezpečného klimatu ve školách

Žádost o dotaci v max. výši 80.000 Kč mohou podat právnické osoby vykonávající činnost mateřské, základní, střední školy nebo školského zařízení bez ohledu na zřizovatele nebo právní formu. Příspěvek konkrétně na supervizi činí max. do výše 500 Kč/hod. Je poskytován pro supervizora, který zabezpečuje podporu jedincům či skupině. Supervizor by měl pomoci svému klientovi vnímat a reflektovat vlastní práci a vztahy a nacházet nová řešení problematických situací. Supervize by měla být vedena odborníkem z oblasti psychologie, psychoterapie či sociální práce s odborným vzděláním v supervizi včetně supervizního výcviku (tamtéž).

O nabídku však projevil zájem pouze 210 vzdělávacích organizací z celé České republiky. Proč se tak stalo a z jakých důvodů není program zcela využit, je otázkou. V praktické části

¹¹ www.msmt.cz/uploads/metodika_bezpecne_klima_v_ceskych_skolach.doc

¹² www.msmt.cz/uploads/metodika_bezpecne_klima_v_ceskych_skolach.doc

je ředitelům škol položena otázka, zda možnost využili, případně z jakého titulu tak neučinili.¹³

Problematika nevyužití dotačních programů nabízejících supervizi je mimo jiné začleněna do výzkumu. Výsledky šetření přinášejí zajímavé informace.

¹³ <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/informace-k-prubehu-dotacniho-rizeni-na-rok-2017>

3 METODIKA VÝZKUMU

3.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Je obecně známo, že supervize je v posledních desetiletích považována za standardní součást odborného růstu pracovníků v oblasti pomáhajících profesí, tedy těch, pro které je charakteristický vztah k bezprostřední práci s lidmi, s jejich problémy a emocemi. V oblasti školství však není supervize využívána natolik, jak by se očekávalo a bylo zapotřebí. Zda jsou školy o této možnosti vzdělávání a podpory dostatečně informovány je otázkou, která byla z mnoha dalších vytyčena.

Téma je považováno za zajímavé především z toho hlediska, že by mohli být učitelé více a lépe podporováni, ale i přesto tuto možnost většinou nevyužívají. Nebezpečí syndromu vyhoření, frustrující vztahy na pracovišti, problematika třídního klimatu, rizikové chování u žáků aj. jsou nepochybně důležitými faktory, se kterými každý pedagog přijde do kontaktu a které by se měly řešit. Možnosti supervize jsou v tomto směru považovány za velmi efektivní.

Při výběru respondentů byl záměr soustředěn na pedagogy a ředitele základních škol, neboť právě učitelství na ZŠ je vzhledem k dnešním okolnostem dle mnoha odborníků i laiků náročnější než nižší či vyšší stupeň.

3.2 CÍLE VÝZKUMU

Hlavním cílem je zjistit, jak je pojem supervize ukotven v povědomí pedagogů a ředitelů základních škol a zda se možnosti supervize využívají.

Dílčí cíle:

Zjistit informovanost pedagogů a učitelů o pojetí a možnostech supervize.

Zjistit zájem pedagogů a vedení školy o supervizní činnost.

Zjistit cíl (druh zakázky) objednané supervize.

3.3 STANOVENÉ HYPOTÉZY

H1: Učitelé jsou dostatečně informováni o možnostech supervize a vzhledem k tomu je i využívají.

H2: Učitelé, kteří mají zkušenost se supervizí, mají zájem o její způsob podpory v budoucnosti.

H3: Vedení školy je dostatečně informováno o možnostech supervize a vzhledem k tomu je i ve své škole nabízí.

H4: Ředitelé, kteří mají zkušenost se supervizí, mají zájem o její způsob podpory v budoucnosti.

3.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR

Výzkumný soubor činí 69 respondentů z 234 oslovených základních škol, z toho 47 respondentů z řad pedagogů a 22 respondentů z řad vedení školy. Záměrně byli vybráni ředitelé potažmo ředitelky a pedagogové pražských státních základních škol, které mohou být více zaměřeny na jazyky či jiné prohloubení znalostí a dovedností příslušného předmětu. Nebyly však kontaktovány soukromé školy, alternativní školy nebo školy speciální - zaměřené na žáky se speciálními potřebami. Jednalo by se pak o další specifický vzorek, především z hlediska jiného možného financování v případě soukromých škol, nebo odlišné náplně pedagogických pracovníků speciálních škol či alternativních škol, aj.

Z hlediska etické stránky výzkumu je na místě zdůraznit anonymitu respondentů, která byla zajištěna elektronickým dotazníkem v systému Survio. E-mailem byly základním školám rozeslány dvě verze dotazníku, jeden pro ředitele, jeden pro pedagogy. Jaká škola a kdo konkrétně, zda ředitel nebo učitelé, na žádost dotazníky vyplnili či nikoliv, není známo. O anonymitě byly důrazně informovány jednotlivé školy již v e-mailu.

3.5 KONCEPCE A ORGANIZACE VÝZKUMU

Pro výběr respondentů byl využit seznam pražských základních škol na webovém portálu Atlas školství.¹⁴ Prostřednictvím e-mailu uvedeného u každé školy bylo osloveno 234 škol a to bez ohledu na část Prahy. Žádosti o vyplnění dotazníku byly posílány systematicky dle nabídnutého seznamu. Každý e-mail obsahoval představení autorky, krátké popsání diplomové práce a její záměr, žádost o spolupráci, odkazy na dotazníky a návod k jejich vyplnění. Každý ředitel byl požádán o předání dotazníku minimálně pěti učitelům působících v pedagogické praxi minimálně jeden rok bez ohledu na současné pracoviště. Vyplněný dotazník byl automaticky započten systémem Survio.

3.5.1 VÝZKUMNÁ METODA

Výzkumnou metodou pro zjišťování informovanosti pedagogů a ředitelů o supervizi a jejich případný zájem o využívání této možnosti vzdělávání byla využita metoda dotazníku, v tomto případě konkrétně elektronické podoby vytvořené v systému Survio.

Dotazník coby kvantitativní metoda je dle P. Gavora (in Chráska, 2007) vymezován jako „soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba odpovídá písemně“. Ačkoliv je často dotazníkové metodě vytýkáno, že nezjišťuje to, jací respondenti skutečně jsou, ale jen to, jak sami sebe vidí, nebo chtějí, aby byli viděni, v případě našeho výzkumu a vzhledem k cílům je právě subjektivní názor respondentů důležitý. Ke sběru dat byla využita již výše zmíněná elektronická forma dotazníku, neboť je to nejrychlejší možný způsob, jak oslovit co největší počet respondentů, zachovat anonymitu a získat přesné vyhodnocení, které systém Survio nabízí. Odpovědi lze tak přehledně prezentovat širší veřejnosti. Nabízí se zde i možnost využití metody rozhovoru, kterou by bylo v tomto případě vhodnější aplikovat při rozšířeném zkoumání.

Pro výzkum byly vytvořeny dva dotazníky. Jedna verze pro pedagogy, druhá verze pro ředitele škol. Dotazník pro pedagogy tvořilo 13 položek, pro vedení školy 14 položek. Obě verze obsahovaly položky uzavřené, polouzavřené s nabídkou „jiná odpověď“ v případě,

¹⁴ <http://www.atlasskolstvi.cz/zakladni-skoly?region=praha&promoter=3,4,6>

že respondenti nevyhovovala žádná z nabízených možností, a položky otevřené, které zde sloužily k upřesnění předchozí odpovědi.

Pro případ, že by respondenti neznali pojem supervize a její význam, nebo nevěděli, jak jej zasadit do pedagogické praxe, je v úvodu dotazníku poskytnuto krátké vysvětlení.

3.6 ZPRACOVÁNÍ DAT

Získaná data byla zpracována v systému Survio. Další parametry byly vyjádřeny pomocí průměrů, četností a procentuálního zastoupení v grafech v programu Microsoft Office Excel.

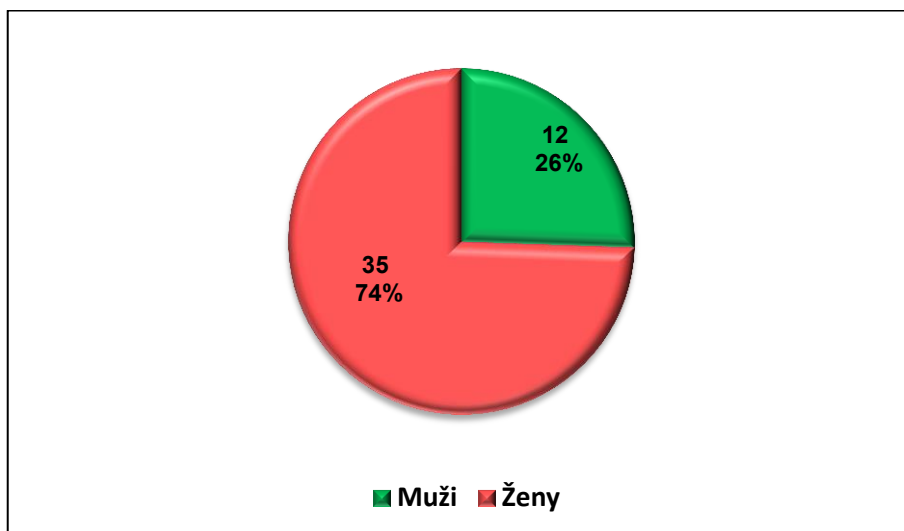
3.7 VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ A JEJICH INTERPRETACE

Základní soubor výzkumu tvořily běžné základní školy hlavního města Prahy. Z oslovených 234 základních škol se do výzkumu zapojilo **22 ředitelů** a **47 pedagogů**. Návratnost dotazníků činila v celkovém součtu 29,9 %. V případě ředitelů návratnost činila 9,4 %, v případě pedagogů potom 20,1 %.

3.7.1 SUPERVIZE Z POHLEDU PEDAGOGŮ

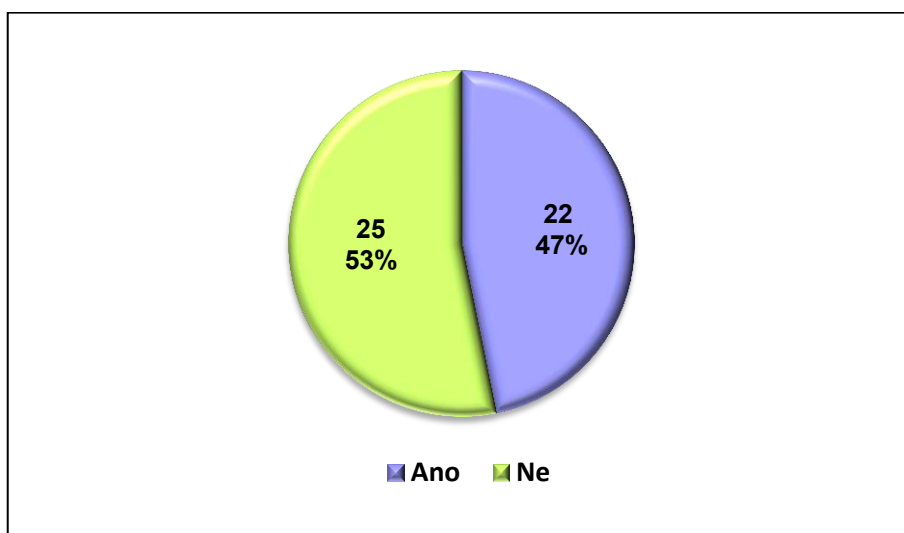
Výzkumu se zúčastnilo 47 pedagogů, z toho 35 žen (74 %) a 12 mužů (26 %), od věku 26 let do 64 let. Nejvíce převažovali respondenti ve věkovém rozpětí od 30 – 40 let (13 respondentů) a od 50 – 60 let (14 respondentů), průměrný věk respondentů činil 44 let. Délka pedagogické praxe respondentů bez ohledu na působiště činila v průměru 18 let. V největší míře se jednalo o 10letou a 20letou praxi.

Graf 1 Zastoupení mužů a žen mezi respondenty

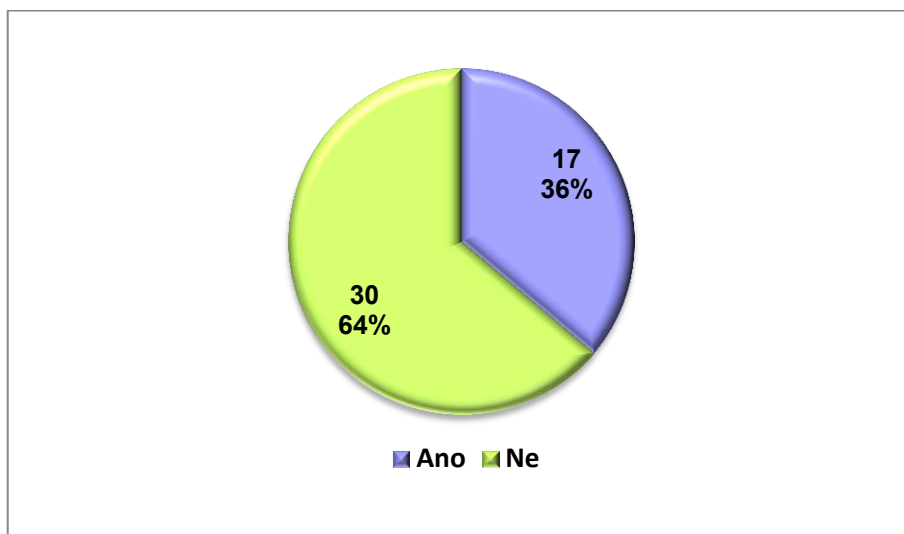


Předpokladem před měřením bylo, že učitelé jsou dostatečně informováni o možnostech supervize a v návaznosti na to, ji budou i využívat. Vzhledem k analýze výsledků je patrná téměř 50procentní informovanost (graf 2), což je vcelku přijatelné hledisko. Ovšem pouze 17 pedagogů z celkového počtu 47 s ní má osobní zkušenost (graf 3).

Graf 2 Informovanost o supervizi



Graf 3 Osobní zkušenost se supervizí

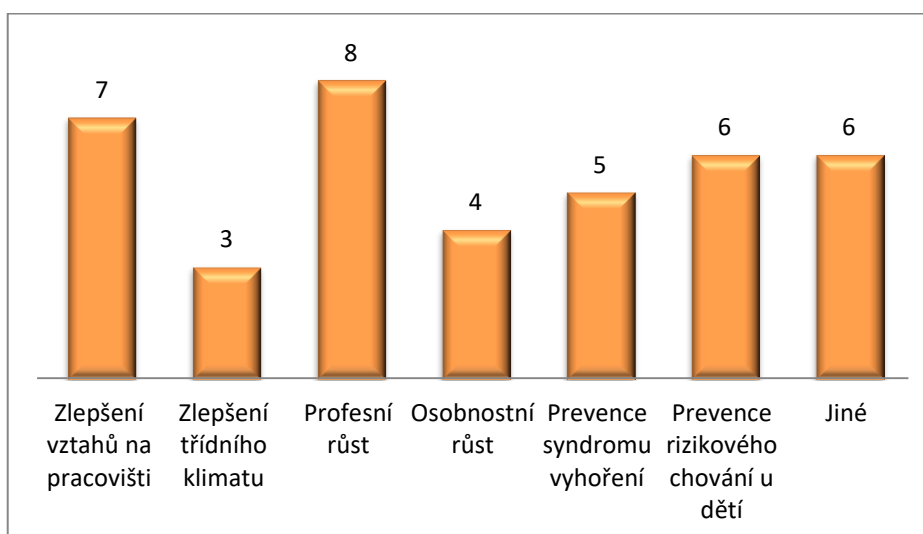


Menší míra osobní zkušenosti se supervizí je pravděpodobně zapříčiněna využíváním jiných podpůrných a vzdělávacích programů, které mohou být pro školu méně nákladné, více potřebné či může mít škola k supervizi negativní postoj, aj.

Vzhledem k odpovědím respondentů z řad ředitelů se lze přiklánět k využívání jiných forem vzdělávání a podpory, které jsou vedením školy pokládány za důležitější a efektivnější (viz kapitola Supervize z pohledu ředitelů). Jako dalším důvodem mohou být negativní ohlasy na supervizi ze stran jiných pedagogických pracovníků, které blíže dokazuje graf 8.

Na otázku „Z jakého důvodu jste supervizi využili?“ respondenti odpovídali nejvíce profesní růst, zlepšení vztahů na pracovišti, prevence rizikového chování u dětí a položku „jiné“, kde uváděli např.: klima školy a kvalitu výuky v rámci pětiletého projektu na škole, povinné zařazení do agendy pedagogů ze strany vedení, aj.

Graf 4 Důvod využití supervize

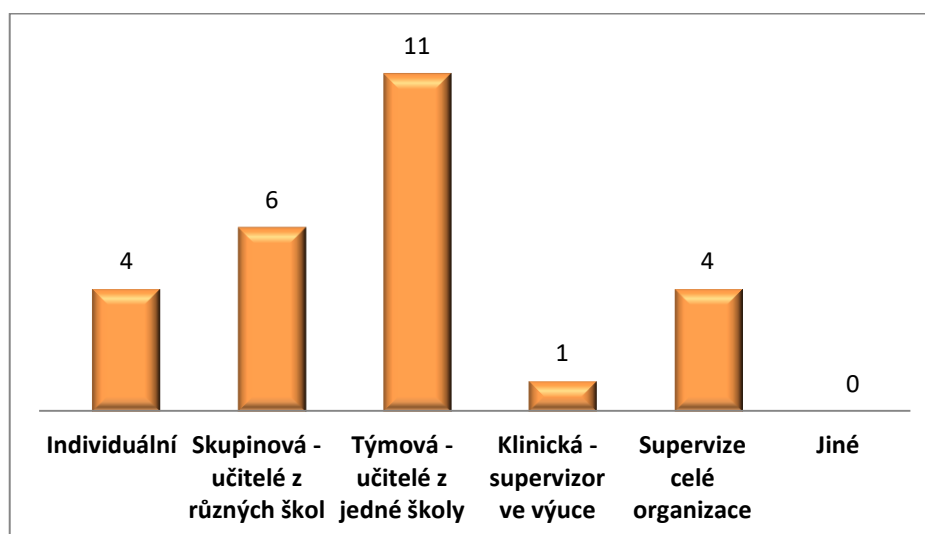


Z hlediska formy supervize, kterou dokládá graf 5, byla nejvíce zvolena týmová supervize, tedy supervize učitelů z jedné školy. Jako druhou nejčastější formou byla supervize skupinová mezi učiteli z různých škol a poté individuální a supervize celé organizace, tzn. i vedení školy a dalších pracovníků. Klinická supervize byla využívána nejméně.

Forma supervize povětšinou vychází z druhu zakázky, o kterou škola požádá. Proto je vzhledem k nejčastějším důvodům supervize ze stran pedagogů (viz graf 4) volena forma týmová a skupinová. Nelze ale tvrdit, že pro profesní růst je vždy vhodná týmová supervize apod., vždy záleží na pracovnících, možnostech školy a okolnostech. Někomu může pro profesní růst vyhovovat a pomáhat více individuální, někomu klinická.

Stejně jako v jiných výzkumech i zde se potvrdilo, že formy skupinové a týmové supervize jsou aplikované nejčastěji.

Graf 5 Forma supervize



Jednotlivá citovaná tvrzení dokládají, co od supervize očekávali učitelé ke svému přínosu.

„Radu, jak pracovat s problémovými žáky a jejich rodiči.“

„Řešení šikany.“

„Předpokládal jsem, že pomůže s řešením klíčových problémů naší školy, rozeberou se důležitá témata, inspiruje jednotlivce pro jejich práci odlišným pohledem na věc a sebere drahocenný čas již tak administrativně, časově i energicky vyčerpaných pedagogických pracovníků.“

„Podporu při řešení problémů v práci, sdílení zkušenost.“

„Naučit se sdělovat problémy a společně s kolegy a supervizorem hledat jejich řešení.“

„Vyjasnění kompetencí, inspiraci, podporu.“

„Sdílení nápadů.“

„Zlepšení komunikace se žáky, rodiči, zdroj inspirace, prevence vyhoření.“

„Reflexi silných a slabých stránek, náměty, jak se vyvarovat chybám.“

„Možnost sdílet své problémy s kolegy, nechat si od nich poradit.“

„Sdílení problémů s ostatními učiteli, rada jak v konkrétním případě postupují oni.“

„Vyřešení daného problému.“

„Možnost reflektovat svoji práci, ujasnit si některé otázky, získat nadhled.“

„Poučení pro mne vyvarovat se stejných chyb.“

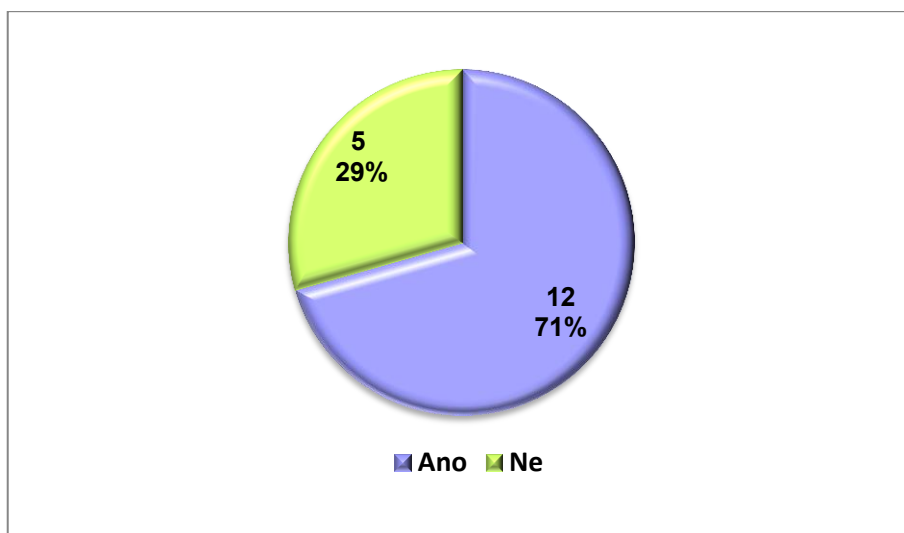
„Poučení se ze zkušenosti druhých kolegů s prací s dětmi, výměna zkušeností, odborná pomoc a konkrétní pomoc při řešení prezentovaných případů.“

„Zmapování mých stávajících osobních a profesních postojů a získání podnětů a podpory na vylepšení vedení lidí (kolektivu nejen učitelů).“

Obecně lze říci, že většinovým očekáváním byla podpora v rámci vztahů a zlepšení pedagogické role a jejího působení, a to prostřednictvím kolegiální podpory, získání jiného názoru, jiných zkušeností, sdílení problémů atp. Naopak se nevyskytl zájem o podporu individuální např. návštěvu supervizora ve vyučovacím procesu nebo o prevenci syndromu vyhoření, o řešení problémů s vedením školy.

Zda se výše uvedená očekávání splnila a jaká byla realita supervizního procesu, je patrné z následujícího grafu a citovaných odpovědí.

Graf 6 Splnění očekávání



„Modelová situace. Jak vyšetřit šikanu- agresor x oběť. Vysvětlit rodičům obou stran problém, který nastal a jak ho řešit.“

„Supervize pomůže utřídit si myšlenky, zorientovat se v problému apod., ale nikdo nevyřeší problém za druhého, což jsem ale věděla. Má očekávání naplnila.“

„Nenaplnila mé očekávání vůbec. Domnívám se, že i supervizor nevěděl, co s námi.“

„Většinou se „hořekovalo“ ve stylu ach ti devátáci, některé kolegyně mi po supervizi lezly na nervy ještě více, měla jsem chuť jim říct, že by neměly učit, ale to jsem neudělala, ale myslím, že to bylo danou situací, obecně je supervize dobrá věc. Asi by mi více vyhovovala ta skupinová s učiteli z různých škol nebo individuální.“

„Rozšířila mi obzor o jiné prvky využitelné ve výuce.“

„Naprostá ztráta času.“

„Splnila očekávání.“

„Supervize proběhla, cíle byly vytyčeny, ale z důvodu špatné kooperace s některými vyučujícími nemohly být naplněny.“

„Je pro mne vždy příjemné nebýt na problémy sama. Ráda si nechám poradit. Jsem vděčná za možnost podívat se na problém očima kolegů, tedy z jiného úhlu. Pokud se neřeší přímo můj problém, je pro mne zajímavé slyšet, co trápí kolegy, poslouchat zkušenosti druhých, snažit se také poradit.“

„Supervize naplňuje má očekávání pořád. Beru to i jako nějaký prvek ochrany učitelů před vyhořením. Takže vždy, když se sejdeme, tak je to pro někoho přínosnější a pro někoho méně, ale vždy se někdo najde a to je důležité. Také je fajn, že vidíme, že ostatní kolegové mají také nějaký problém a nebojíme se o problému mluvit.“

„Nelíbí se mi supervizor, nerozumí problému.“

„Supervize mi vždy pomohla. Ráda jí využívám.“

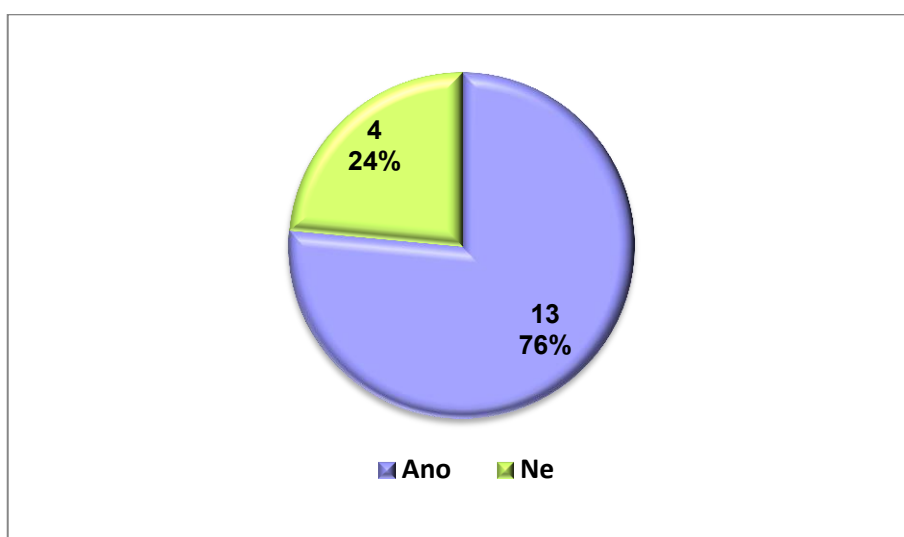
„Splnila očekávání popsané v bodě 8, očekávala jsem však více odbornosti a vytvoření obecných pravidel pro určité typy problémového chování žáků. Obsah diskutovaných témat se příliš nelišil od obsahu, který si běžně sdělujeme v každé volné chvíli navzájem. Chyběl mi celkový rámec, výstup, který by byl návodem ke zlepšení naší práce s dětmi.“

„naplnění očekávání - analýza stavu a mých vedoucích schopností - plán dalších aktivit, nikoliv - dlouhodobá práce se supervizorem - nedostatek času“

Ačkoliv značně převažuje, že byla očekávání splněna, vyskytují se i takové odpovědi, které vypovídají o zhoršení situace než její vyřešení. K takovému případu by vůbec v rámci supervize nemělo docházet. Nabízí se však otázka, zda byli všichni účastníci ochotni naplno spolupracovat a pokud ne, mohly se vyskytovat v procesu překážky, které jsou rozepsané v kapitole 2.4. S tím souvisí i problém samotného supervizora, jenž po profesionální stránce nebo osobnostní nemusel supervidovaným vyhovovat. V takovém případě by bylo žádoucí ze strany učitelů otevřeně projevit pocity a názory, případně požádat vedení o změnu supervizora.

Respondenti se dále vyjadřovali, zda budou možnosti supervizi podporovat a využívat i v budoucnu.

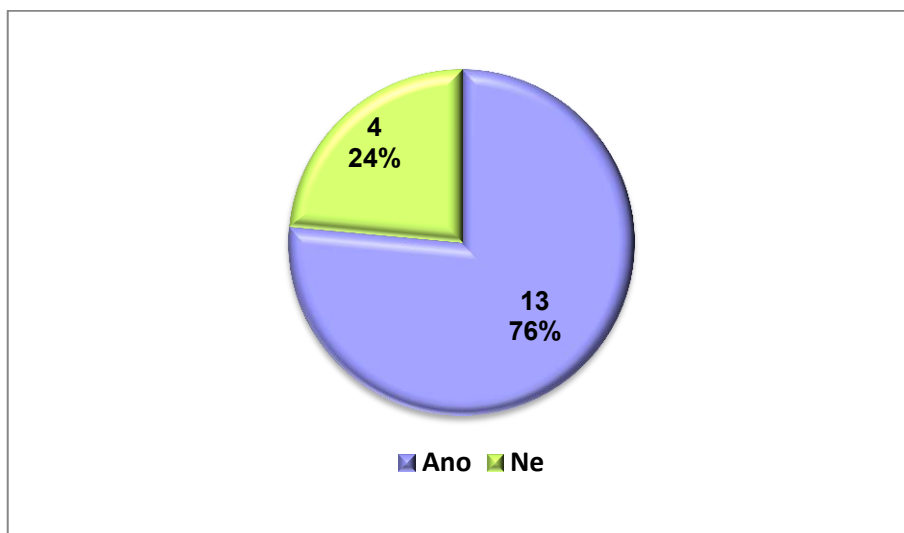
Graf 7 Podpora využití supervize v budoucnosti



Navzdory předchozím výsledkům, v nichž 5 respondentů odpovědělo, že supervize nesplnila jejich očekávání, zde se pouze 4 respondenti z celkového počtu 17 nechtějí podílet na supervizi a její možnosti nadále podporovat a využívat. 13 respondentů je opačného názoru, čímž se potvrdila naše hypotéza.

Následující graf a citovaná tvrzení nabízejí odpovědi, zda mají učitelé reference od jiných pedagogických pracovníků a případně jaké.

Graf 8 Reference od jiných pedagogických pracovníků



„Supervize stejně jako neuvěřitelnou spoustu školení a dalších vzdělávání pedagogických pracovníků vnímám bohužel negativně. V současné době je jeden z hlavních problémů školství ne vzdělanost nebo ne odbornost vyučujících případně nekompetentnost v chování během krizových situací, ale neúměrné zatížení především administrativní. A supervize a jejich přístup "tak pojďme si popovídat, co nás trápí" bohužel akorát problém navyšují. Lidi, které donutí z vlastního volného času ukousnout hodiny času, samozřejmě budou radši své problémy zamlčovat, aby se skončilo co nejdříve a na "kolečka" už půjdou a priori naštvání. Samotný nápad je samozřejmě dobrý, ale koncept a realizace ("zachráníme vás před vyhořením, tím, že Vám naordinujeme každé dva týdny dvě hodiny supervize") ubíjející. Naštěstí působím na škole, kde vedení dává supervize a školení obezřetně, čímž dle mého zvyšuje efekt.“

„Pro některé kolegy je náročná supervize, protože se bojí mluvit o svých problémech, aby to nevypadalo jako jejich neschopnost a selhání.“

„Nespokojenost, ztráta času a žádný přínos.“

„Záporné.“

„Významná pomoc každodenní pedagogické praxi.“

„Vesměs zachycující stav - problémy s kázní ve třídách, nutnost opakování učiva před testy,..."

„Není mi jasný rozdíl mezi supervizí a mentorinkem - na mentorink mám kladné reference.“

„Někteří kolegové jsou spokojeni (z podobných důvodů jako já), jiní to považují za ztrátu času a osobní přínos nevidí.“

„Náš sbor má supervize už třetím rokem, cca jednou za čtvrt roku. A vím od ostatních kolegů, že jim přijde tento čas smysluplně využitý. To považuji za velmi důležité.“

„Smíšené.“

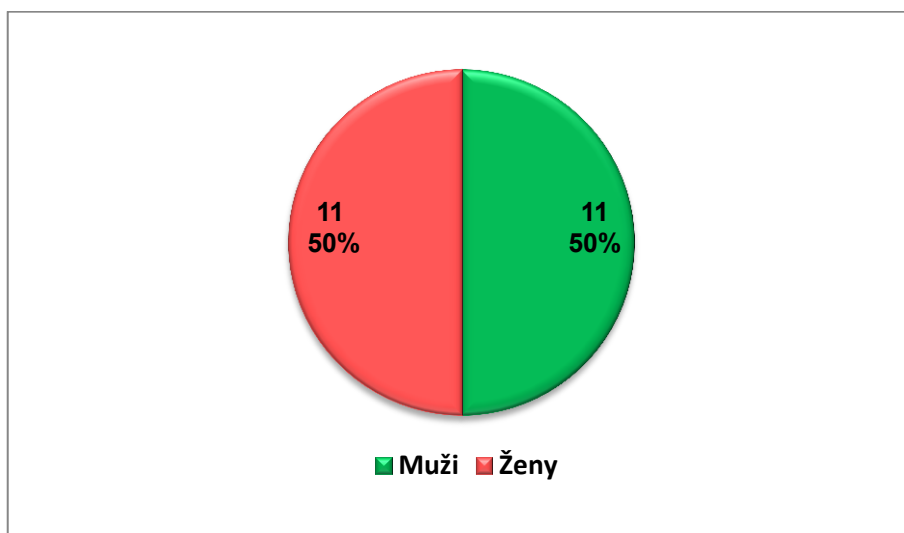
„Nemohu odpovídat a šířit informace od jiných. Většinou spokojenost se supervizí u vlastní osoby. Velká nespokojenost u supervizí pro třídní kolektivy - prevence sociálně nežádoucích jevů.“

Z 11 tvrzení převažuje 9 odpovědí, které jsou spíše negativní a v případě, že dotazovaný přímo neuvádí záporné reference, vyjadřuje se alespoň rozporuplně.

3.7.2 SUPERVIZE Z POHLEDU ŘEDITELŮ

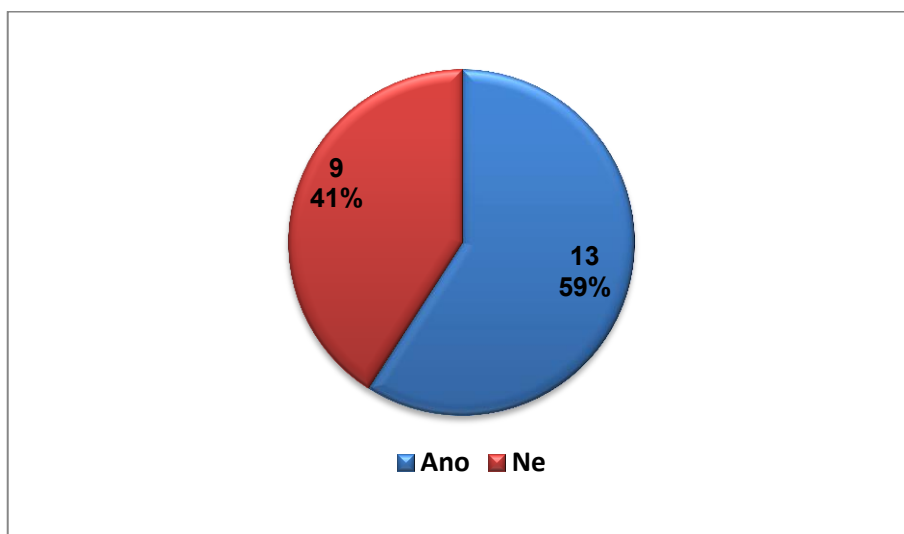
V rámci výzkumu bylo osloveno 234 ředitelů/ředitelek běžných základních škol města Prahy. Dotazník vyplnilo pouze 22 respondentů, z toho 11 žen a 11 mužů v průměrném věku 55 let (pouze tři respondenti jsou ve věku pod 50 let).

Graf 9 Zastoupení mužů a žen mezi respondenty

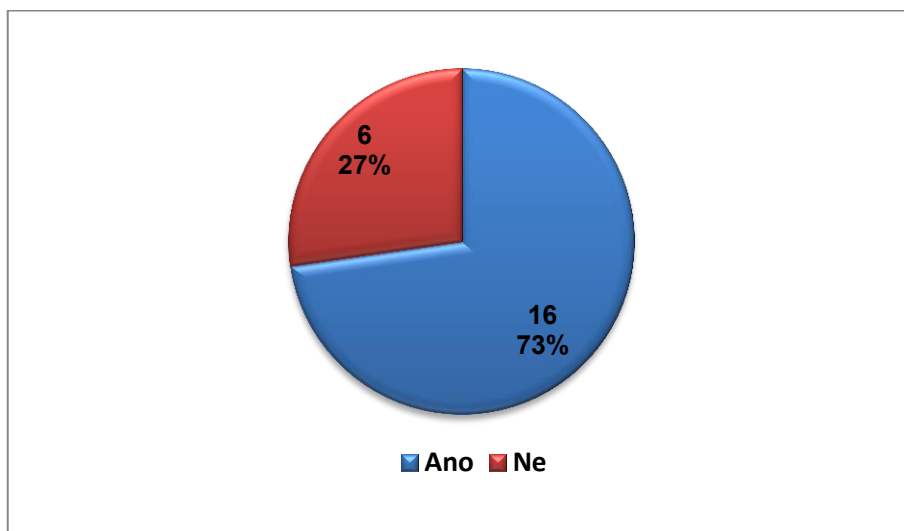


Dle výsledků se potvrdila stanovená hypotéza – vedení školy je dostatečně informováno o supervizi (v počtu 13 respondentů), a díky tomu ji i ve své škole využívá (v počtu 16 respondentů). Využití supervize dokonce převládá nad informovaností, což je možné pokládat ze strany vedení školy za pozitivní samostatnou iniciativu.

Graf 10 Informovanost o supervizi

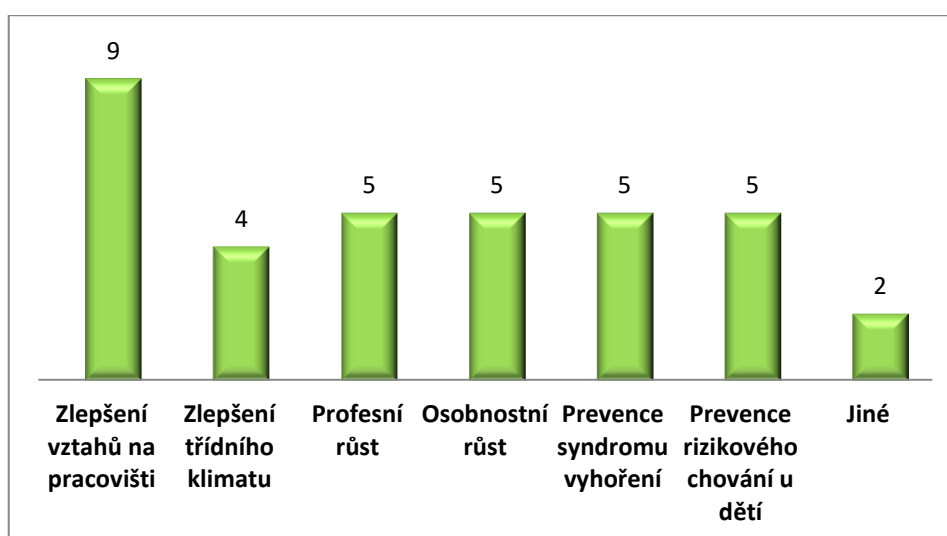


Graf 11 Využití supervize na škole



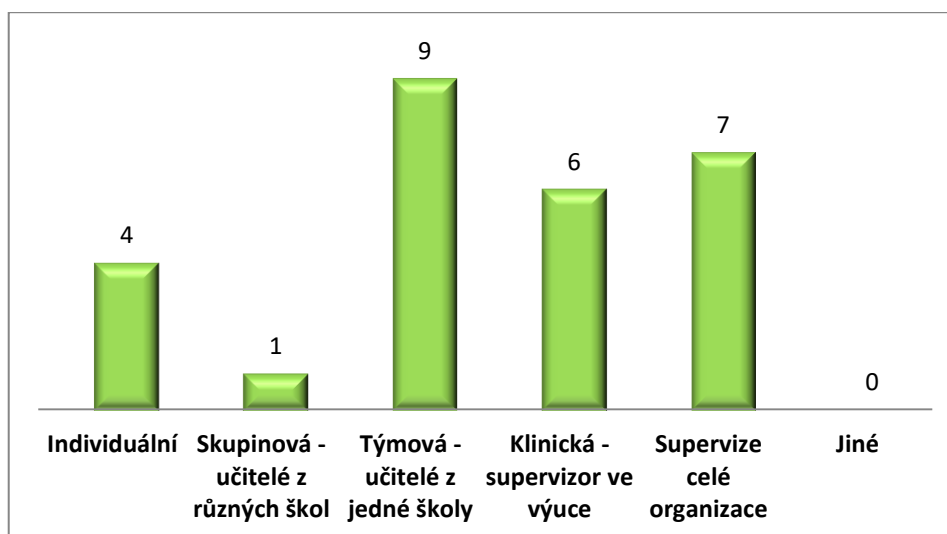
Následující graf vykazuje výsledky o druhu nejčastější objednávky, kterou vedení školy volí s ohledem na podporu učitelů, a tou je v převládající míře požadavek na zlepšení vztahů na pracovišti. Následně se na stejné pozici objevuje profesní růst, osobnostní růst, prevence syndromu vyhoření, prevence rizikového chování u dětí, zlepšení třídního klimatu, jedenkrát zlepšení vztahů v rámci týmu pedagogů daného ročníku a jedenkrát individualizace výuky.

Graf 12 Důvod využití supervize



Graf číslo 13 zobrazuje formu supervize, kterou vedení školy volilo jako nejvhodnější. Vzhledem k důvodu objednané supervize je pochopitelná nejčastěji zvolená forma supervize – týmová s učiteli ze stejné školy a supervize celé organizace včetně samotných ředitelů. Stejně tak odpovídali většinově i oslovení respondenti z řad pedagogů. Do protikladu se však dostává výsledný počet odpovědí u klinické supervize ve výuce, kterou učitelé volí ze všech možností nejméně.

Graf 13 Forma supervize



Dále se respondenti vyjadřovali k tomu, jaká byla jejich očekávání a zda se z jejich hlediska následně naplnila či nikoliv (viz graf 14).

„Pomoc při řešení situací ve škole.“

„Zajištění zlepšení podmínek práce pro zaměstnance, hodnocení vlastního působení jako manažera, zjištění klimatu pracoviště.“

„Odstranění případných problémů při slučování škol.“

„Nastavení priorit v profesním růstu pedagogů, osobnostní a profesní ukotvení.“

„Nastavení profesionální spolupráce kolegyň.“

„Vyjasnění kompetencí a vztahů.“

„Podpora učitelů - uvolnění napětí a únavy, sdílení problémů, o kterých mohou s někým promluvit a najít řešení.“

„Zlepšení vztahů jak v týmu, tak ve třídních kolektivech.“

„Zpětnou vazbu k tomu „Jak učím?“.“

„Poznávání možných cest k řešení vznikajících problémů, posílení komunikace mezi aktéry.“

Z celkového počtu 16 ředitelů 12 odpovědělo, že supervize splnila jejich očekávání. Vedle pozitivních reakcí se můžeme setkat i s negativními, a to stejně jako u pedagogů ve vztahu k supervizorovi. Obecně lze ale říci, že na supervizi převažuje kladná odezva.

„Pravděpodobně příliš náhlé uskutečnění, osobnost supervizora, proto byla spíše určitými provozními poradami.“

„Došlo k pojmenování problému, ale nepodařilo se jej napravit.“

„Zklamání z přístupu supervizora.“

„Naplnila: rozklíčování vztahů, zlepšení klimatu. Nenaplnila: u všech (cca 25% ne).“

„Vzhledem k požadavkům splnila, nenapadá mě, čím ne.“

„Individuální nastavení priorit jednotlivých zaměstnanců v kontextu potřeb školy.“

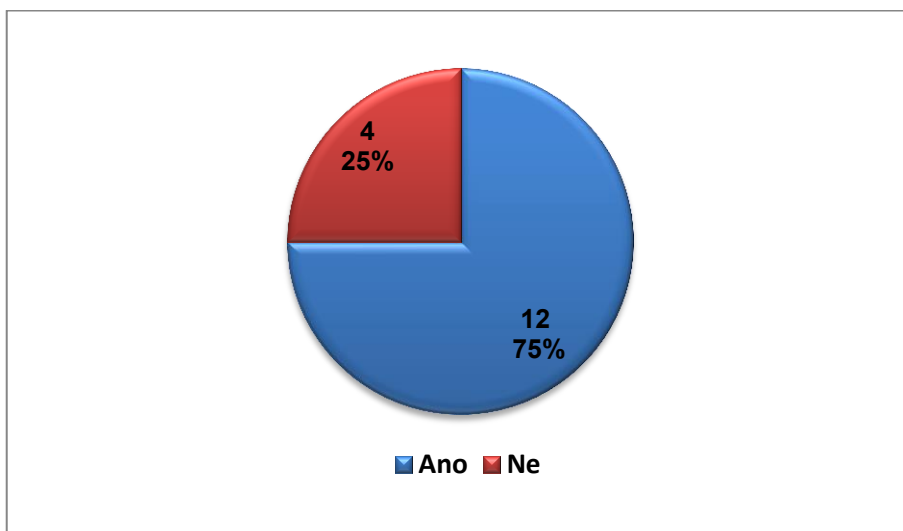
„Zlepšení klimatu třídy, práce s kolektivem.“

„Zúčastnění byli nadšení, nesdělovali své pedagogické zážitky např. v jídelně, ale na sezeních, ocenili prostor pro diskusi a nacházení různých řešení negativem byla malá (dobrovolná) účast.“

„Nejvíce kontrolní mechanismy, zpětná vazba, doporučení ke kvalitativnímu růstu, práce s chybou.“

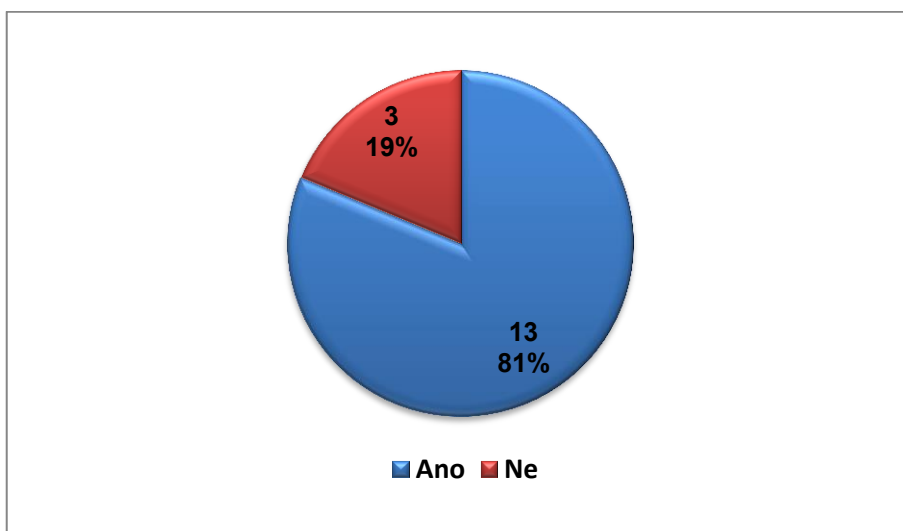
„Získali jsme popisnou zpětnou vazbu.“

Graf 14 Splnění očekávání



I přesto, že někteří ředitelé nebyli s výsledky supervize zcela spokojeni, značná část v počtu 13 ze 16 respondentů, ji bude nadále využívat, což potvrzuje naši hypotézu.

Graf 15 Podpora využití supervize v budoucnosti



Následující graf podává informace o referencích obdržení od jiných pedagogických pracovníků. Oproti referencím, které dostávají učitelé, je zde patrné, že ředitelé jich nedostávají mnoho, ale pokud ano, jsou převážně kladné.

„Ve většině případů velmi dobré.“

„Aktivity v tomto směru považují za výhodné pro pracoviště i pro ně samotné.“

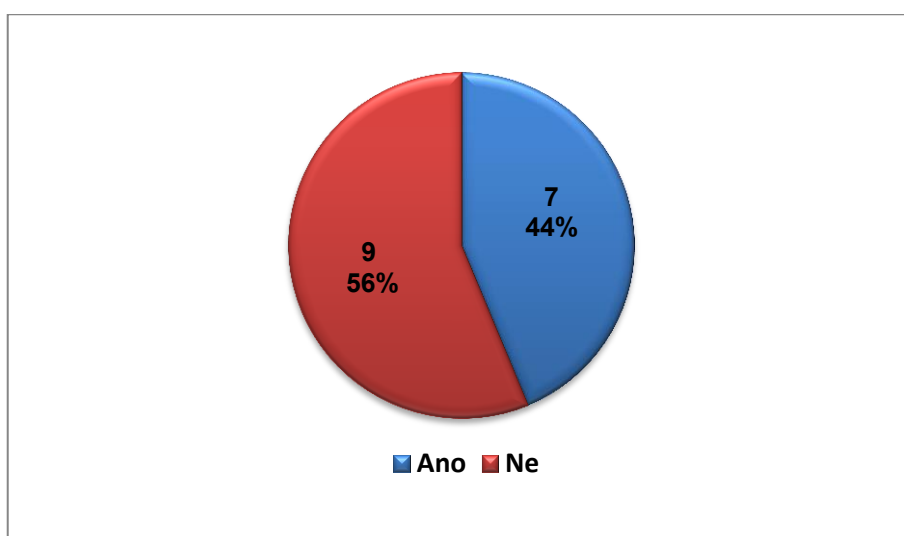
„Ředitel školy, spádová PPP, která poskytuje podporu formou skupinové supervize.“

„Právě předcházení syndromu vyhoření.“

„Většinou kladné. Předáváme si reference o supervizorech.“

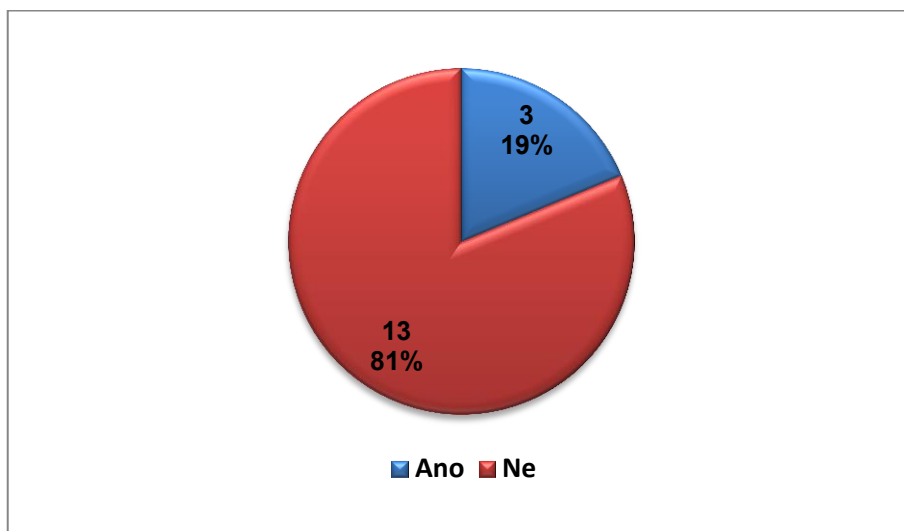
„... že supervize pomáhá.“

Graf 16 Reference od jiných pedagogických pracovníků



V teoretické části práce jsou zmíněny informace o státních dotacích, které jsou školám nabízeny a v rámci nichž je zavedena i možnost supervize. Jak bylo již dříve uvedeno, je překvapující, že z celé České republiky dotaci v programu „Bezpečné klima v českých školách“ využilo jen 210 základních škol. (viz kap. 2. 5) Z tohoto důvodu byla začleněna do dotazníku otázka, zda dotaci oslovení ředitelé využili a pokud ne, z jakého důvodu se tak rozhodli.

Graf 17 Využití dotace v programu „Bezpečné klima v českých školách“



Příčin, proč dotace nebyly využity, je ze stran ředitelů celá řada. Vyskytují se i takové, že se k vedení školy nedostaly informace, nebo pozitivní, že si supervizora škola financuje sama. Obecně lze ale tvrdit, že má škola omezené možnosti čerpání dotací, proto předněji využívá jiné (snad potřebnější) a supervize tak není žádoucí.

„Protože jsme zapojeni do jiných projektů.“

„Žádali jsme o jiné dotace.“

„Podávali jsme několik projektů, které se jevily přednější.“

„Protože máme tolik jiných dotací, že to již není v našich silách (Erasmus+, šablony, grant MHMP, výuka cizinců).“

„Nemáme kapacitu na podávání více projektů.“

„Jiné žádosti, jiné programy.“

„Nepovažujeme ji za nutnou.“

„Nedostatek informací.“

„Projekt nás zřejmě minul.“

„Financujeme z vlastních zdrojů, dle vlastních potřeb s menší administrativní zátěží“

„Bezpečné klima je jednou ze silných stránek naší školy.“

3.8 OVĚŘENÍ HYPOTÉZ A ZÁVĚR VÝZKUMU

Na začátku výzkumu byly stanoveny následující hypotézy:

H1: Učitelé jsou dostatečně informováni o možnostech supervize a vzhledem k tomu je i využívají.

Z výsledků je patrná téměř 50procentní informovanost pedagogů o supervizi, ale pouze 36% (17 respondentů) s ní má osobní zkušenost a na pracovišti ji využívají. Informovanost je na lepší úrovni než v předchozích letech, avšak pedagogové supervizi stále dostatečně nevyužívají. Hypotéza se nepotvrdila.

H2: Učitelé, kteří mají zkušenost se supervizí, mají zájem o její způsob podpory v budoucnosti.

Z celkového počtu 17 pedagogů, kteří mají se supervizí osobní zkušenost, ji chce 13 podporovat a její možnosti čerpat v budoucnosti, čímž se hypotéza potvrdila.

H3: Vedení školy je dostatečně informováno o možnostech supervize a vzhledem k tomu je i ve své škole nabízí.

Z celkového počtu 22 ředitelů je 13 (59%) toho názoru, že jsou dostatečně informováni a 16 (73%) z nich ji ve škole využívá. Hypotéza se dle výsledků potvrdila.

H4: Ředitelé, kteří mají zkušenost se supervizí, mají zájem o její způsob podpory v budoucnosti.

13 respondentů z řad ředitelů z počtu 16, kteří mají se supervizí zkušenost, ji budou i nadále podporovat v budoucnosti. Hypotéza se potvrdila.

Na základě výsledků realizovaného výzkumu je možné konstatovat, že 47% respondentů z řad pedagogů je o supervizi dostatečně informováno a 36% s ní má osobní zkušenost. Lépe jsou na tom výsledky od ředitelů, u nichž informovanost převažuje (59%) a celkem 73% z nich na škole možnosti supervize využívají.

Na doplňující otázku, zda by respondenti měli o supervizi zájem a chtěli ji v budoucnu využívat, ať už se jednalo o ty, kteří měli zkušenosti či nikoliv, odpovědělo kladně 72% pedagogů a 80% ředitelů.

Co se týče zvolené formy supervize, přikláněli se všichni respondenti převážně k týmové supervizi, tedy k supervizi mezi učiteli ze stejného působiště. Důvodem takového rozhodnutí je především druh zakázky, který se opět u většiny týká zlepšení vztahů na pracovišti. Nelze však výhradně tvrdit, že by vedení školy či pedagogové neměli i jiné důvody, proč supervizi využít. Značná část odpovědí se u jednotlivých položek v dotaznících pohybuje ve velmi těsném rozmezí. Ředitelé se však oproti učitelům, z nichž tuto formu zvolil pouze jeden, více přiklánějí k individuální supervizi a preferují vedle zlepšení vztahů na pracovišti i rozvoj samotného učitele, a to jak po stránce profesní, tak po stránce osobnostní. Ze strany učitelů je také očividným důvodem - zlepšení vztahů na pracovišti a profesní růst, ovšem přiklánějí se k formě týmové a skupinové supervize. Zde si můžeme všimnout možné nesprávné interakce a komunikace mezi vedením školy a učiteli. Ze strany ředitelů je individuální supervize pochopitelná a to především kvůli lepší „kontrolě“ pedagoga. Ze strany učitelů je však individuální supervize spojena s hospitacemi, a proto by raději volili formu týmové či skupinové supervize, při níž získají mnohem více podnětů k vlastnímu rozvoji, a to vše bez stresu a strachu z vlastního selhání a kontroly vedení školy. Můžeme tak pokládat sezení s více pracovníky za bezpečnější proces než „kontrolu supervizora v hodině“ a jeho případné konzultování s vedením školy.

4 DISKUZE A ZÁVĚR, ZÁVĚREČNÁ DOPORUČENÍ

Pojem supervize a výzkumy¹⁵, které se jí zabývají, se spíše objevují v zahraničí, kde její možnosti využívají podstatně více než u nás v České republice. Slowík (2007) uvádí v rámci svého výzkumu nulovou přímou zkušenost učitelů se supervizí. Ačkoliv je výzkum deset let starý, Karasová (2017) dospěla ve své práci k podobným výsledkům, „*Učitelé ve většině případů nemají ponětí, co je supervize. Pouze se to snaží vyvodit z názvu. Jen ve dvou případech respondenti věděli, co supervize je. Shodou okolností to byli současní studenti pedagogické fakulty. Ostatní si pod tímto pojmem představují nějaký dohled, vzájemnou hospitaci, zavádějícího učitele.*“ Vzhledem k převažujícím výsledkům různých výzkumů, v nichž se povětšinou uvádí, že respondenti neznají pojem supervize, natož pak její význam a praktické ukotvení ve školní praxi, jsou výsledky tohoto výzkumu uspokojivé.

Pokud si supervizi škola nezajistí vlastními finančními prostředky, je nabízena formou dotačních programů povětšinou zahrnující i jiná podpůrná opatření. Pro supervizi je tak vyhrazena pouze část a, jak jsem již dříve zmínila, její potenciál není potom efektivně využit. Dále je nabízena, formou jednodenních seminářů, vybraným pracovníkům školy (nejčastěji metodikům prevence, školním psychologům,...), kteří by ji měli předávat ve svém působišti. To však může být problém, neboť každý jsme individuální a na skutečnost nahlížíme subjektivním pohledem dle vlastních zkušeností. Předávání zásad a technik supervizní činnosti přes jednoho či dva pracovníky není efektivní a školství by mělo nabízet alespoň krátká ukázková sezení v podobě bloků všem učitelům dané školy, bezplatně a za předpokladu povinné účasti.

V případě, že si ředitelé myslí, že je pro ně podpora supervize i přese všechno zbytečná, měli by mít alespoň vždy na paměti tyto zásady - komunikace, snaha naslouchat a poskytnutí dostatečného prostor pro vyjádření ostatních pracovníků a jejich zapojení do rozhodování – to jsou z dosavadních informací klíčové prvky vedoucí ke spokojené činnosti všech pracovníků školy.

¹⁵ RANGE, Bret. How Faculty Supervise and Mentor Pre-Service Teachers: Implications for Principal Supervision of Novice Teachers.

TUBSULI, Nattapong. The Team-Based Internal Supervision System Development for the Primary Schools under the Office of the Basic Education Commission

MOSWELA, Bernard. Barriers to Clinical Supervision Practices in Botswana Schools.

4.1 NÁVRHY DO PRAXE Z POHLEDU AUTORKY VÝZKUMU

Z pohledu začínajícího pedagoga se k supervizi jako prostředku podpůrného vzdělávání bezpochyby přikláním a budu ho v budoucnosti podporovat a aktivizovat. Ačkoliv je dle informací stále více studentských prací zabývajících se tímto tématem a stejně tak článků, které o problematice supervize pojednávají, nepřipadá mi podpora učitelů v tomto ohledu dostačující. Práci by bylo žádoucí dále rozšířit o šetření, která by navázala na již zmíněné dotace a zjišťovala by druhy požadavků škol, která jsou pokládána za důležitější než supervize. Značná část vedení škol si pravděpodobně ani neuvědomuje, jak široké pojetí má supervize a co vše lze jejím prostřednictvím vyřešit. Učitelé jsou vzdělávání v informačních technologiích, v rozšiřujících znalostech cizích jazyků, ale osobně jsem se nesešla při praxi s žádným pedagogem, který by líčil přínosné zkušenosti získané od jiných kolegů prostřednictvím skupinového sezení. A pokud ano, většinou byla supervize z nějakého důvodu špatně uchopena a její potenciál nebyl využit.

S ohledem na všechna výše zmíněná tvrzení bych se přikláběla v praxi alespoň k následujícím doporučením:

- nejprve seznámit, např. prostřednictvím informačních seminářů, vedení škol a pedagogy s pojmem supervize a s jejími možnostmi v praxi a zajištění povinné účasti
- nabízet supervizi zajímavější formou a zveřejnit více informací např. na webových stránkách vzdělávacích agentur
- poukázat na možnosti podpůrného vzdělání, které si může škola zajistit sama, v případě, že nemá dostatek financí, např. vzdělávací semináře, v nichž by učitelé poskytovali zkušenosti svým kolegům; peer (kolegiální) pozorování; řešení konkrétních problémů a rozboru kazuistik s podpůrnými týmy; to vše např. pedagogickými dny apod.
- apelovat na ředitele, aby více komunikovali s pedagogy a poskytli jim možnost podílet se na výběru rozšiřujícího vzdělávání; nezastávat pouze funkci manažera ale i kolegy, spolupracovníka

- začlenit supervizi mezi formy dalšího vzdělávání pedagogů již při studiu na VŠ, nebo alespoň seznámit studenty s těmito možnostmi a nabídnout prohlubující semináře
- začlenit supervizi do systému celoživotního postgraduálního vzdělávání jako učení zaměřené na rozvoj profesních dovedností a kompetencí pracovníků (podobně jako je již u sociálních pracovníků)

SUMMARY

This diploma thesis is called Attitude of teachers and school leaders to terms of supervision at the primary school and is divided into two parts. The theoretical part acquaints mainly specialized public with the term supervision and its concept in general scale, approaches its forms, the importance of contract and offers possible institutions, which provide it. Furthermore, it delimits the supervision in the context of school, describes role of individual participants of the supervision process and forewarns about obstacles which may occur.

In the scope of the research framework, the thesis deals with the main question, which is how is the term supervision attached in the subconscious of pedagogues and headmasters of elementary schools and if the possibilities of supervision are utilized. Subsequently, it inquires the scope of awareness of pedagogues and headmasters of importance and possibilities of supervision and of the most common way of its application.

SEZNAM LITERATURY

- BALEK, Petr. *Supervize v sociální práci a její institucionální souvislosti*: sborník z mezinárodní konference. Ústí nad Labem: [s.n.], 2005. ISBN 80-7044-698-6.
- BALINT, Michael. *Lékař, pacient a Michael Balint*. Praha: Triton, 2004. ISBN 80-7254-491-8.
- BÄRTLOVÁ, Eva. *Supervize v sociální práci*. Ústí nad Labem: FSE UJEP, 2007. ISBN 978-80-7044-952-3.
- BAŠTECKÁ, Bohumila. *Psychologická encyklopedie. Aplikovaná psychologie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-470-0.
- BEDNÁŘOVÁ Zdena, PELECH Lubomír. *Slabikář sociální práce na ulici*. Brno: Doplněk, 2003. ISBN 80-7239-148-8.
- CARROLL, Michael, THOLSTRUPOVÁ Margaret et al. *Integrativní přístupy k supervizi*. Praha: Triton, 2004. ISBN 80-7254-582-5.
- ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
- GAVORA, Peter. *Výzkumné metody v pedagogice: příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-15-X.
- HAJNÝ, Martin. *Praktická supervize: Průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. Praha: Galén, 2008. ISBN 978-80-7262-532-1.
- HAVRDOVÁ, Zuzana. *Kultura organizace a supervize ve vzájemném působení*. Praha: FHS UK, 2011. ISBN 978-80-873-98-14-2.
- HAWKINS, Peter, SHOHET, Robin.: *Supervize v pomáhajících profesích*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-715-9.
- CHRÁSKA Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

CHRÁSKA, Miroslav a KOČVAROVÁ, Ilona. *Kvantitativní metody sběru dat v pedagogických výzkumech*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2015. ISBN 978-80-7454-553-5.

KNOTOVÁ, Dana, HLOUŠKOVÁ Lenka a kol. *Trendy v přípravě pedagogických pracovníků*. Brno: Konvoj, 2007. ISBN 978-80-7302-133-7.

KOLEKTIV autorů. Rozvoj školy a supervize. In *Sborník konference*. Praha: Lumen vitale – Centrum vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-905000-7-5.

LAZAROVÁ, Bohumíra a kol. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-114-6.

LAZAROVÁ, Bohumíra a kol. *Vzdělávat učitele*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-013-1.

LUKÁŠOVÁ, Hana. *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů: (teorie, výzkum, praxe)*. Ostrava: Ostravská univerzita - Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7042-272-6.

MAROON, Istifan. *Vzdělávání studentů sociální práce v terénu*: Praha: Karolinum, 2007. ISBN: 978-80-246-1307-9

MATOUŠEK, Oldřich a kol. *Metody a řízení sociální práce*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-502-8.

PÍŠOVÁ Michaela, DUSCHINSKÁ Karolina a kol. *Mentoring v učitelství*. Praha: FPE UK, 2011. ISBN 978-80-7290-589-8.

SPILKOVÁ, Vladimíra a kol. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.

SVOBODOVÁ, Petra. *Úvod do supervize, Cyklický model*. Tišnov: Sdružení SCAN, 2002. ISBN 808662000X

ŠIMEK, Antonín a kol. *Supervize kazuistiky*. Praha: Triton, 2004. ISBN: 80-7254-496-9

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

ELEKTRONICKÉ ZDROJE

Asociace supervizorů pomáhajících profesí. [online]. [cit. 2017-05-10]. Dostupné z: <http://www.asupp.cz/index.php/informace-o-aspp->

Českomoravský institut pro supervizi a koučink. [online]. [cit. 2017-05-10]. Dostupné z: <http://www.cmisk.cz/>

ČERMÁKOVÁ, Helena. Český institut pro supervizi. [online]. 2009 [cit. 2017-05-10]. Dostupné z: <http://www.supervize.eu/o-techto-strankach/historie-cis/>

Český institut pro supervizi. [online]. © Český institut pro supervizi 2006 [cit. 2017-05-10]. Dostupné z: <http://www.supervize.eu/o-techto-strankach/akreditace-cis-u-eas/>,
<http://www.supervize.eu/o-techto-strankach/>

Dotační program Bezpečné klima v českých školách. [online]. [cit. 2017-05-13].

Dostupné z: www.msmt.cz/uploads/metodika_bezpecne_klima_v_ceskych_skolach.doc

EASC – European Association for Supervision and Coaching. [online]. [cit. 2017-05-05]. Dostupné z: <https://www.easc-online.eu/en/about-us/history/>

FOITOVÁ, Zuzana. Role supervizora v týmu. [online]. 2003 [cit. 2017-05-08]. Dostupné z: http://www.supervize.eu/wp-content/uploads/role_svora_v_tymu.pdf

Informace k průběhu dotačního řízení pro rok 2017. [online]. [cit. 2017-05-13]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/informace-k-prubehu-dotacniho-rizeni-na-rok-2017>

KARASOVÁ, Jana. Sebereflexe, supervize a další vzdělávání pedagogických pracovníků [online]. Brno, 2017 [cit. 2017-06-19]. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/432757/pedf_b/.
Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.

MATUŠKA, František. Pomoc a kontrola v supervizi. In *Časopis pro psychoterapii Konfrontace*. [online]. 2005 roč. 16, č. 1 [cit. 2016-05-25]. Dostupné z: http://psychoterapie.fss.muni.cz/files/field_files/magazine/352/konfrontace_xvi_2005_c_1_text_s.pdf

MOSWELA, Bernard. Barriers to Clinical Supervision Practices in Botswana Schools. In *Journal of Education and Training Studies*. [online]. 2015 v 3 n 6 [cit. 2017-06-20].

Dostupné z: <https://eric.ed.gov/?q=supervision+of+teachers+in+primary+school&id=EJ1078278>. ISSN 2324-805X.

Nabídka supervizí pro školy v roce 2016 měla úspěch. [online]. [cit. 2017-05-13].

Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/supervize?highlightWords=supervize>

PETRENKO, Roman. Nabídka supervize pro školy. [online]. [cit. 2017-05-13]. Dostupné z:

<http://prevence-info.cz/nabidka-supervize-pro-skoly>

RAHABOV, Patris. The Effectiveness of Academic Supervision for Teachers. In *Journal of Education and Practice*. [online]. 2016. roč. 7, č. 9 [cit. 2017-06-08]. Dostupné z:

<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1095817.pdf>. ISSN 2222-288X.

RANGE, Bret. How Faculty Supervise and Mentor Pre-Service Teachers: Implications for Principal Supervision of Novice Teachers. In *International Journal of Educational Leadership Preparation*. [online]. 2013 v8 n2 [cit. 2017-06-20]. Dostupné z:

<https://eric.ed.gov/?q=supervision+of+teachers&id=EJ1016279>. ISSN 2155-9635.

Remedium Praha. [online]. [cit. 2017-05-10]. Dostupné z: <http://www.remedium.cz/o-sdruzeni/o-sdruzeni.php>

RIAPS Trutnov. [online]. [cit. 2017-05-10]. Dostupné z: <http://www.riaps.cz/>

Seznam základních škol – Praha. [online]. Dostupné z:

<http://www.atlaskolstvi.cz/zakladni-skoly?region=praha&promoter=3,4,6>

SLAVÍKOVÁ, Ivana. Uplatňování supervize ve školských zařízeních institucionální výchovy a preventivně výchovné péče. [online]. 2013 [cit. 2017-05-16]. Dostupné z:

<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/S/17911/uplatnovani-supervize-ve-skolskych-zarizeni-institucionalni-vychovy-a-preventivne-vychovne-pece.html/>

SMITH, Mark. K. The function of supervision. [online]. 2011 [cit. 2017-05-1]. Dostupné z:

<http://infed.org/mobi/the-functions-of-supervision/>

SVOBODOVÁ, Renata. Škola a supervize. In *Supervizní listy*. [online]. 2016 [cit. 2017-05-15]. Dostupné z: <http://listy.supervize.eu/temata/precetli-jsme-za-vas/skola-a-supervize/>

ŠVANCAR, Radmil. Supervize není totéž co inspekce. In. *Učitelství noviny*. [online]. 2007. č. 46 [cit. 2017-06-01]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=2417>

TUBSULI, Nattapong. The Team-Based Internal Supervision System Development for the Primary Schools under the Office of the Basic Education Commission. In *International Education Studies*. [online]. 2017 v10 n2 [cit. 2017-06-20]. Dostupné z: <https://eric.ed.gov/?q=supervision+of+teachers+in+primary+school&id=EJ1124787>. ISSN 1913-9020.

VYBÍRAL, Michal. Možnosti, příklady dobré praxe a úskalí supervize v základních školách. In *ACORát* [online]. 2014 roč. 3, č. 1 [cit. 2017-05-15]. Dostupné z: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.acor.cz/acor/media/content/Acorat/Acorat3/13_Vybiral_new.pdf&gws_rd=cr&ei=YJISWZXHJJGjwALSy5aYA

[g](#)

SEZNAM GRAFŮ

Supervize z pohledu pedagogů:

Graf 1 Zastoupení mužů a žen mezi respondenty	39
Graf 2 Informovanost o supervizi	39
Graf 3 Osobní zkušenost se supervizí	40
Graf 4 Důvod využití supervize	41
Graf 5 Forma supervize	42
Graf 6 Splnění očekávání	43
Graf 7 Podpora využití supervize v budoucnosti	45
Graf 8 Reference od jiných pedagogických pracovníků	46

Supervize z pohledu ředitelů:

Graf 9 Zastoupení mužů a žen mezi respondenty	48
Graf 10 Informovanost o supervizi	48
Graf 11 Využití supervize na škole	49
Graf 12 Důvod využití supervize	49
Graf 13 Forma supervize	50
Graf 14 Splnění očekávání	52
Graf 15 Podpora využití supervize v budoucnosti	52
Graf 16 Reference od jiných pedagogických pracovníků	53
Graf 17 Využití dotace v programu „Bezpečné klima v českých školách“	54

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 - Seznam možností kategorie zaměření supervize

Příloha č. 2 - Vzor supervizního kontraktu

Příloha č. 1

Hlavní kategorie zaměření	Kadushinova kategorie
Pokytovat pravidelně prostor, v němž mohou supervidovaní uvažovat o obsahu a procesu své práce	Vzdělávací
Rozvíjet porozumění a dovednosti v práci	Vzdělávací
Získávat informace a jinou perspektivu týkající se vlastní práce	Vzdělávací/podpůrná
Získávat zpětnou vazbu o obsahu i procesu	Vzdělávací/podpůrná
Být uznáván a mít oporu jako člověk i jako pracovník	Podpůrná
Zajistit, aby jako člověk a jako pracovník nebyl jedinec nucen zbytečně nést obtíže, problémy a projekce sám	Podpůrná
Mít prostor k prozkoumání a vyjádření osobních trápení, vracejících se podnětů, přenosu či protipřenosu, které může práce přinášet	Řídící/podpůrná
Lépe plánovat a využívat osobní i odborné zdroje	Řídící/podpůrná
Být sám aktivní, nikoli jen reagovat	Řídící/podpůrná
Zajistit kvalitu práce	Řídící

Příloha č. 2

Supervizní kontrakt může mít následující parametry

- Jméno supervizorky/ra
- Název organizace:
- Jméno supervidované/ých:
- Osoba zodpovědná za převzetí práce:

Formální aspekty kontraktu

- Místo supervize:
- Počet příp. termíny supervizí:
- Trvání jednotlivých supervizí:
- Cena za supervize:
- Forma úhrady:
- Způsob úhrady cest. náhrad:
- Rozsah informací (resp. způsob vykázáni práce):
- Způsob náhrady nerealizovaných supervizí:

Obsah supervize

- Předmět:
- Cíl:

Další ujednání

- Práva a povinnosti zadavatele:
- Práva a povinnosti supervizor:
- Práva a povinnosti supervidovaného:
- Etické aspekty:
- Mlčenlivost (kdo pořizuje zápis):

- Dohoda o průběžné revizi kontraktu:
- Závěrečná ustanovení:
- Podmínky předčasného ukončení kontraktu:

V dne

Supervizor/ka: Supervidovaný/á:

Zadavatel/ka: