

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA  
ÚSTAV PEDAGOGIKY A SOCIÁLNÍCH STUDIÍ



DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Andrea Rapantová**

**Informovanost pedagogických pracovníků na ZŠ speciálních  
o supervizi a jejím využití v praxi**

Olomouc 2017

Vedoucí práce: Pitnerová Dagmar, Mgr. Ph.D.

**Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala včetně příloh samostatně a citovala jsem všechny použité zdroje.

V Olomouci .....

Podpis.....

### Poděkování

Děkuji vedoucí své práce Mgr. Dagmar Pitnerové Ph.D., za její trpělivé, vstřícné a odborné vedení a za připomínky, podněty a spoustu cenných rad, které mi poskytla v průběhu tvorby diplomové práce.

Dále bych chtěla také poděkovat své rodině a nejbližším, kteří mě podporovali po celou dobu studia.

*„Pokud zapálíte oba konce svíčky, získáte tím více světla. Svíčka však zároveň rychleji vyhoří“.* (Myron D. Rush- Syndrom vyhoření, 2003 s. 1).

## ANOTACE

Jméno a příjmení:	Andrea Rapantová
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	Mgr. Dagmar Pitnerová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2017

Název práce:	Informovanost pedagogických pracovníků na ZŠ Speciálních o supervizích a její využití v praxi
Název v angličtině:	Awareness of Pedagogic Staff about supervision in special elementary schools and its utilization in practice
Anotace práce:	<p>Diplomová práce se zabývá zkoumáním informovanosti a využitelnosti supervize na základních školách speciálních. Práce je rozdělena na dvě části. V teoretické části je vymezen pojem supervize i speciální školství. Je zde srovnávána supervize ve školství u nás a v zahraničí.. Dále je zaměřena na osobnost speciálního pedagoga, jeho cílovou skupinu a příklady tíživých situací.</p> <p>Empirická část práce je zaměřena na samotný výzkum. Pomocí kvalitativních a kvantitativních metod bylo možné data analyzovat a vyhodnotit. Výsledky šetření byly zaznamenány v závěrech výzkumného šetření. Analýza je prováděna za pomoci polostrukturovaného rozhovoru a dotazníkového šetření.</p>
Klíčová slova:	Supervize, speciální školství, učitel, vzdělávání, výzkum

<p>Anotace v angličtině:</p>	<p>The thesis inquires the awareness of pedagogic staff about supervision in special elementary education and its application in practice. The thesis is divided into two parts. In the theoretical part are firstly defined the concepts of supervision and special education. Then follows a comparative study of application of supervision in Czech republic and abroad. And the last section of theoretical part focuses on the personality of a teacher in special education, his target group and examples of difficult situations.</p> <p>The empirical part stands on practical research focused on inquiring the application of supervision in chosen special elementary schools. The research uses combination of qualitative and quantitative methods and the analysis is performed through semi-structured interview and questionnaire survey.</p>
<p>Klíčová slova v angličtině:</p>	<p>Supervision, special education, teacher, education research</p>
<p>Přílohy vázané v práci:</p>	<p>Příloha č. 1: Přepis rozhovoru s respondentem R1</p> <p>Příloha č. 2: Přepis rozhovoru s respondentem R2</p> <p>Příloha č. 3: Přepis rozhovoru s respondentem R3</p> <p>Příloha č. 4: Přepis rozhovoru s respondentem R4</p> <p>Příloha č. 5: Vzor dotazníku</p>
<p>Rozsah práce:</p>	<p>86</p>
<p>Jazyk práce:</p>	<p>Český</p>

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>9</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
<b>1 SUPERVIZE</b> .....	<b>12</b>
1.1 Historie supervize .....	14
1.2 Druhy supervize .....	16
1.3 Supervize v pomáhajících profesích .....	19
1.4 EAS – Evropská asociace pro supervizi .....	21
1.5 Syndrom vyhoření.....	23
<b>2 SUPERVIZE VE ŠKOLSTVÍ</b> .....	<b>27</b>
2.1 Supervize ve školství u nás .....	27
2.2 Historie supervize v zahraničí.....	29
2.3 Příklady supervize v zahraničí (Izrael, Austrálie).....	30
<b>3 SPECIÁLNÍ ŠKOLSTVÍ</b> .....	<b>33</b>
3.1 Vzdělávací systém v ČR .....	34
3.2 Typologie speciálních škol .....	37
3.3 Základní škola speciální.....	40
<b>4 SPECIÁLNÍ PEDAGOG A JEHO OSOBNOSTNÍ PŘEDPOKLADY</b> .....	<b>43</b>
4.1 Psychohygiena pedagoga .....	45
4.2 Cílová skupina .....	47
4.3 Příklady tíživých situací.....	48
4.4 Spolupráce s ostatními službami.....	50
<b>EMPIRICKÁ ČÁST</b> .....	<b>54</b>
<b>5 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ</b> .....	<b>55</b>
5.1 Stanovení cílů výzkumu.....	55
5.2 Metodologie, organizace výzkumu a cílová skupina .....	56
5.3 Vlastní výzkum .....	59
5.4 Závěr výzkumného šetření.....	73

<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>75</b>
<b>POUŽITÁ LITERATURA.....</b>	<b>77</b>
<b>SEZNAM ZKRATEK.....</b>	<b>85</b>
<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>87</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>88</b>



## ÚVOD

Supervizi jde popsat jako hledání alternativního řešení v určitých situacích. Učitelé mají velmi náročnou profesi, nacházejí se během své práce v náročných situacích. Své problémy a starosti si odnášejí z práce rovnou domů, kdy by mělo docházet k relaxaci a uvolnění. Velký vliv stresu a napětí pak vede k „*syndromu vyhoření*.“ Ještě větší tlak však působí na pedagogické pracovníky ve speciálním školství, kde náročné situace bývají každodenní záležitostí. Být kompetentním učitelem v dnešní, není vůbec jednoduché. V zahraničí je supervize ve školství běžná forma spolupráce. U nás se supervize ve školství však objevuje jen ojediněle, natož pak ve speciálním školství.

Inspirací pro napsání této diplomové práce se stala úvaha o nevyužitelnosti supervize ve speciálním školství. Podnětem pro vytvoření celé práce bylo absolvování asistenční praxe na základní škole speciální ve Veselí nad Moravou, kde nastala možnost nahlédnout do zákulisí speciálních pedagogů. Jelikož se s průběhem supervize v sociální oblasti setkáváme často, je zarážející, že ve školství se tato metoda vůbec nevyužívá. Po rozhovoru s kolegy jsem nabyla dojmu, že se zde vyskytuje nízká informovanost na dané téma. Impulsem mého snažení bylo zjistit, zda supervizi využívají jiné školy a vyhodnotit stav informovanosti o této metodě.

Hlavním cílem diplomové práce je prostřednictvím výzkumného šetření identifikovat a analyzovat možnosti využití supervize u pedagogických pracovníků v rámci základní školy speciální.

Dílčí cíle vycházející z cíle hlavního jsou následující:

- popsat systém speciálního školství v ČR
- seznámit se se systémem realizace supervize u nás a v zahraničí
- zkoumat úroveň informovanosti pedagogických pracovníků o možnostech využití supervizí na ZŠ speciální
- analyzovat formy/frekvenci supervize na ZŠ speciální

Diplomovou práci tvoří pět kapitol. V úvodu popisují supervizi, její historii, formy a strukturu. Dále se zabývám supervizí ve školství u nás i v zahraničí, klasifikací speciálního školství a vymezením systému vzdělání v České republice. V páté kapitole se věnuji popisu speciálního pedagoga a jeho osobnostních předpokladů, kde také vymezuji jeho cílovou skupinu a uvádím příklady tíživých situací.

V empirické části jsem zvolila kombinované výzkumné šetření metodou triangulace–polostrukturovaný rozhovor a dotazníkové šetření. Pomocí kvalitativních a kvantitativních metod pak bylo možné data analyzovat a vyhodnotit. Výsledky šetření byly zaznamenány

v závěrech výzkumného šetření. Cílovou skupinu empirického šetření tvořily v rámci zjištění informací čtyři základní školy speciální.

Mezi klíčovou literaturu, ze které jsem při tvorbě mé diplomové práce čerpala, patřily odborné publikace mnoha autorů. Z českých odborníků mohu zmínit například Oldřicha MATOUŠKA, Barboru BAZALOVOU, Zuzanu HAVRDOVOU a Martina HAJNÉHO, kteří popisují pojem supervize. Historií supervize se nejvíce věnuje autorka D. DVOŘÁKOVÁ a autor Vilém KAHOUN. Vhodné je zmínit také jména jako jsou HAWKINS a SHOHET, Helenu a Pavla HARTLOVI, Bohumilu BAŠTECKOU nebo Zdenu BEDNÁŘOVOU a Vladimíra PELECHA, kteří popisují druhy a formy supervize. Cennými zdroji publikací zaměřených na syndrom vyhoření jsou díla Romana PELECHA s jeho kolegou Janem PRAŠKEM, či autora Christiana STOCKA. Z právních dokumentů jsem využila zákon č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů; vyhlášku č. 127/1997 Sb. novelizovanou v podobě vyhlášky 192/2016 Sb., dále pak vyhlášku č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Dále ze zahraničních zdrojů cituji dvojici autorů Moshe BARAKA a Shloma WAKSE, či jednotlivců jako je Michael BEZZINA a N. DENZINA.

## **TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 SUPERVIZE

Supervize byla převzata z anglického slova supervision. Jeho kořeny zasahují až do latinského jazyka: předpona super znamená „výše“ nebo „přes“ a kořen „visio“ znamená „pohled“ (Úvod do supervize: cyklický model, 2002, s. 14).

Slovo supervizor znamená „*dohlížející, dozorce*“, tedy někdo, kdo zastává širší názor, hledisko. Jedná se o člověka, který má pohled z vnějšího okolí, přináší určitý náhled, je schopen nestranně posoudit situaci na základě jeho zkušeností. Dokáže starostlivě, avšak se soucitem, prohlédnout terén poradenské praxe a často postřehnout detaily, které vznášejí v periferním vidění supervidovaného a nejsou vždy jasně a zřetelně viditelné (Carroll, Tholstrupová; 2004, s. 19).

Může být také pojímána jako kontrolní činnost (odborný dohled, dozor), nebo jako pomoc v profesionálním rozvoji (vzdělávání, podpora, poradenství). (Lazarová, Cpinová, 2004, s. 4).

Supervize patří mezi určitou formu učení. Je reflexí profesní praxe a zaměřuje se také na rozvoj dovedností a kompetencí supervidovaných. Základním předpokladem pro kvalitní supervizi je bezpečné prostředí, kde pracovník hledá alternativy řešení určitých situací. Může dojít k objevení doposud neuvědomovaných souvislostí či vztahů a především to, jak se pocity v jeho pracovním životě odrážejí, což může mít za následek neblahé skutečnosti (Matoušek a kol., 2003, s. 349).

Supervize se odehrává více způsoby. Patří sem bezesporu příprava jak supervidovaných, tak i supervizora. Může se třeba jednat o potřeby supervidovaných, jejich otevřenost, ale taky o profesionální schopnosti, dovednosti supervizora a i jeho připravenost. Supervizor během supervize může pracovat nejen s reflexí supervidovaných, ale taky rozšiřuje vědomí supervidovaných, spolupracuje s jejich předpoklady, emocemi, vztahy nebo i neuvědomovanými obsahy supervidovaného (Havrdová, Hajný, 2008, s. 41).

Supervize vychází z mnoha směrů - psychoanalýzy, behaviorismu, ale také z Gestalt psychologie. Ve všech teoriích je základní postoj k člověku stejný: *„Lidská bytost se rodí s tvůrčím potenciálem; každý člověk má právo rozvíjet tento potenciál; každý člověk je jednotou biologických faktorů, chování, myšlení a citění. Z tohoto konceptu vyplývá, že profesionální rozvoj tkví především v reflexi práce“* (Úvod do supervize/intervize ve školách, ©2014 [cit. 2017-05-24]).

Cílem supervize není kontrola či předávání rad, informací nebo konzultace nad daným případem a prikazování jak dál postupovat a jaké zvolit metody. Směřuje k odbornému i osobnímu rozvoji pracovníků. Jedná se o specifickou metodu učení, která se provádí v bezpečném prostředí důvěry se zaměřením na podporu pracovníka, vyjasnění případu, vyhodnocení dosavadních postupů a metod, stanovení dalších strategií, odhalení neuvědomovaných souvislostí, pocitů a emocí, které mohou ovlivňovat práci s klientem (Bednářová, Pelech, 2003, s. 68).

V odborné literatuře se vymezuje celá řada definic supervize. ROBINSONOVÁ (1949) vymezuje pojem supervize v oblasti sociální práce jako proces vzdělávání, ve kterém je osoba vybavena určitými znalostmi a dovednostmi a přijímá určitou odpovědnost. Shulman (1995) ji doplňuje o administrativní funkci. KADUSHIN (1976) přidal funkci „*expresivně- podpůrnou*“ zaměřenou na rehabilitaci osobnosti sociálního pracovníka a poskytovanou emoční podporu. HESS (1980) vymezuje supervizi jako ryze mezilidskou interakci. Cílem je, aby jedna osoba, supervizor, se setkávala s druhou osobou. Snahou je zlepšit schopnost supervidovaného účinně pomáhat lidem (Matoušek a kol., 2003, s. 349).

Možnosti supervize lze charakterizovat jako typ kvalifikované pomoci, který se začíná teprve mapovat. Může přinášet kvalifikovanější a radostnější práci těm, co pomáhají druhým. Užitek mohou ocenit i ti, k nimž také zprostředkovaně její cíle směřují (Kolektiv autorů in Jeklová, Reitmayerová, 2007, s. 7).

Na otázku, proč právě supervize, navazuje otázka, proč by se měla zavádět supervize v profesích, kde neexistují žádné výrazné problémy. Otázka je na místě, jelikož největší efekt supervize je zaznamenán právě v situacích, kdy to v organizaci či v daném zařízení nefunguje. Mohou to být právě vztahy na pracovišti, velká fluktuace pracovníků, konfliktní vztahy apod (Kolektiv autorů in Jeklová, Reitmayerová, 2007, str. 8).

MASÁKOVÁ vysvětluje v odborném článku učitelských novin že, „*supervize je nezávislá odborná podpora pro profesionála. Využívá se v profesích, kde se hodně pracuje se vztahem, s emocemi a které jsou z tohoto hlediska velmi náročné. Podstatný je rovnovážný vztah mezi supervizorem a supervidovaným, není v něm žádná nadřazenost*“ (Supervize není totéž co inspekce, ©2007 [cit. 2017-03-22]).

Společnost supervizorů určuje supervizi jako důležitou oblast profesního růstu, která byla původně běžnou součástí poradenství, psychoterapie a sociální práce. Nyní je více žádaná a oceňovaná i v dalších oblastech práce s lidmi. Např. při pomáhajících profesích, školství, výchově, managementu, pracovních týmech, organizacích apod. (Co je supervize, ©2006 [cit. 2017-03-22]).

Dnes je supervize běžnou součástí u většiny pomáhajících profesí. Máme manažerské pozice, které s nechtí využívají supervizi, aby naplnily standardy. Naopak profesionálové toužící po supervizi, kterou ještě neměli, vytvářejí nereálné představy o tom, jak by měla probíhat a předpokládají vyřešení i těch nejpálčivějších problémů. Posledním typem jsou ti, co nerozumí tomu, proč by měli právě supervizi využívat, když žádné problémy nemají. Pro každou skupinu má pojem supervize jiný význam. K vytváření významu nedochází pouze na základě individuální zkušenosti, ale velký vliv má v sociokulturním kontextu jeho používání a v jeho historii (Havrdová, Hajný, 2008, s. 17).

## 1.1 Historie supervize

Supervize je poměrně složitý proces, který od svého vzniku podléhal mnoha vlivům a procházel několika zásadními etapami vývoje. Z pohledu historie se supervize vykládá podle zájmů určité profesní skupiny. Autoři FLEMING a BENEDEK vysvětlují supervizi za integrální součást výcviku a také profesionální přípravu psychoanalytika. SIGMUND FREUD a další lékaři vymezují supervizi jako souhrn učení, praxe a šíření znalosti psychoanalýzy. Postupem času se supervize využívala jako součást výcviku v psychoanalýze, psychoterapii, poradenství a dalších příbuzných oblastech (Cyklický model- Úvod do supervize; 2002, s. 9). Je velmi pravděpodobné, že vychází z modelu poradenství a supervize, který byl vyvinut v Anglii v oblasti lékařství a později byl použit v americkém systému sociální práce. Základy individuální formy supervize jsou v supervizi v rámci Asociace dobročinných organizací, zaměřené na řízení a vzdělávání (Dvořáčková, 2010, s. 11 - 12).

Prvotní osobnost modelu supervize je spojována s pastorem SAMUELEM BARNETTEM. Působil v 70. a 80. letech 19. století v Toyenbee Hall v Londýně, kde se studenty z Oxfordu vedl rozhovory „*mezi čtyřma očima*“ neboli „*face to face*.“ Tyto rozhovory jsou pokládány za prototyp „*podpory práce ze strany zkušenějšího vůči méně zkušenému, která se rozvíjí v dialogu*“ (Havrdová, Hajný, 2008, s. 18).

V roce 1992 se ve Velké Británii stala jednou ze základních podmínek pro činnost terapeutů bez ohledu na délku praxe. V Evropě i ve Spojených státech se situace vyvíjela podobně. Situace se postupně změnila a v současnosti se supervize stala samostatnou profesní činností (Cyklický model- Úvod do supervize, 2002, s. 9).

Jak uvádí MUNG-SUM TAJI, základní funkcí supervize v sociální práci na konci 19. st. ve Spojených státech, byla funkce administrativní. Postupně se však dostávala do vzdělávacích kurzů univerzit a stávala se teoretickou součástí při vzdělávání sociálních pracovníků. Díky tomu získává supervize i funkci vzdělávací (Kahoun a kol., 2007, s. 170).

Počátky supervize jsou tedy spjaty s vývojem psychoanalýzy. Spočívaly v neformálních rozhovorech terapeuta, který právě začíná, se zkušeným terapeutem. Velkým mezníkem ve vývoji supervize byl vznik tzv. „*balintovských skupin*.“ Doposud největší tradice v používání supervize zaujímá USA. Supervize se u nás poprvé objevila v šedesátých letech minulého století jako povinná součást psychoanalytického výcviku. Od druhé poloviny 90. let se teprve dostává do popředí zájmu veřejnosti. V ČR jsou počátky spojeny se jmény Skála, Urban a Rubeš, ve spolupráci s psychoterapeutickými výcviky SUR. Profesor SKÁLA principy supervize využíval v sedmdesátých letech ve formě balintovských skupin pro absolventy výcviku. Balintovská skupina je skupinová metoda řešení problému, která se často užívá v psychoterapii. Již počátkem 90. let se objevují možnosti soustavnějšího vzdělávání v supervizi. Využívají se specializované kurzy a výcviky, které jsou součástí dalšího vzdělávání. Od roku 1996 se pořádají výcviky supervizorů. V dnešní době se o supervizi zajímají i jiné obory než jen psychoterapeutické školy. Jako nejefektivnější způsob rozvoje a řešení problematických situací se prosazuje supervize systematicky i v oblastech sociální práce a neziskového sektoru. Nejčastější podoba supervize je individuální pohovor, konzultace či práce s pracovní skupinou (Kolektiv autorů in Jeklová, Reitmayerová, 2007, str. 6).

Vývoj supervize tedy nepochybně souvisí s vývojem a historií sociální práce. Zájem o supervizi se měnil podle teorií, které se aktuálně v sociální práci používaly. Obsah se měnil podle potřeb, ale její forma zůstávala prakticky stejná (Dvořáčková 2010, s. 11).

Díky změnám ve společnosti se mění a rozvíjí i sociální práce, která vytváří podněty pro supervizi. Ke konci 80. let 20. století vznikly první akreditované výcviky v supervizi, které pořádala britská poradenská asociace. Poté je založena v roce 1994 Evropská asociace pro supervizi (EAS), která se stala významnou součástí profesionalizace supervize. Díky tomu se začínají prosazovat nové metody a vznik standardů v supervizi (Dvořáčková, 2010, s. 12).

Po roce 1989 nastává rozkvět sociálních služeb. Potřeba řešit nové sociální problémy narůstá. Pracovníci pomáhajících profesí jsou zatíženi velkými nároky a tím vzniká potřeba supervize v psychoterapii a v sociální oblasti. Právě v oblasti sociálních služeb začíná působit mnoho nestátních neziskových organizací. Zde k zavádění supervize přispěl požadavek pro úspěch grantových a dotačních řízení. Mezi první pracoviště, kde byla zavedena supervize po roce 1989, bylo Středisko křesťanské pomoci (SKP) Diakonie ČCE v Praze. Jako způsob rozvoje a vzdělání pracovníků i prevenci vyhoření využívalo supervizi (Dvořáčková, 2010, s. 12).

V posledních dvaceti letech vysoce vzrostla potřeba poradenských a terapeutických přístupů v pomáhajících profesích. A právě proto vzešlo poznání, že tuto práci je nutné řádně supervidovat (Hawkins, Shohet, 2004, s. 18).

Pochopení významu supervize v pomáhajících profesích se postupně transformovala, tak jak se proměňovala celá kultura dohlížení na práci v různých oblastech. Proměňovala se v závislosti na vývoji společnosti, profese, činností a dané země. Ve 20. století se mnohostranně vyvíjely názory na formy dohledu, při kterém by odborník byl schopen dělat svou práci co nejefektivněji (Havrdová, Hajný, 2008, s. 65).

Díky iniciativě HAVRDOVÉ a rozvoji sociální práce jako studijního oboru, došlo k vytvoření projektu na přípravu supervizorů podle modelu Li McDermentové a Thomase Hännchena z Velké Británie. V rámci Fakulty humanitních studií na Univerzitě v Praze vznikla v roce 2001 Katedra řízení a supervize v sociálních a zdravotnických organizacích (Dvořáčková, 2010, s. 12).

## 1.2 Druhy supervize

Máme supervizi nahodilou i soustavnou, plánovanou i neplánovanou či skupinovou a individuální. Existuje mnoho různých způsobů dělení, forem a třídění supervize.

HAVRDOVÁ (1999, s. 31) uvádí ve své publikaci tři modely:



## Model A

<p><b>Formální způsob, Plánovaná supervize</b></p> <p>Jedná se o supervizi na individuálním či skupinovém podkladě. Má formu plánovaných schůzí. Jsou zde předem dohodnuty body k projednání a metody, kterými dosáhneme daného cíle. Dle dohody doba trvání je omezená či neomezená.</p>	<p><b>Formální způsob, Supervize AD HOC</b></p> <p>Jedná se o neplánovaný rozhovor či konzultaci v individuální nebo skupinové podobě. Na místě se určí body a téma, na základě daného problému či kauzy, se kterou jedinec přichází. Je však ponechán prostor a časové rozmezí.</p>
<p><b>Neformální způsob, Plánovaná supervize</b></p> <p>Před zahájením supervize se jednotlivci a členové skupiny dohodnou na určitých pravidlech (vzájemně poskytovaná pomoc, rada, konstruktivní kritiky a další formy zpětné vazby). Pravidla jsou uzavřena dle předem stanovených cílů a jsou pravidelně kontrolována.</p>	<p><b>Neformální způsob, Supervize AD HOC</b></p> <p>Supervize se provádí tzv. „mlčky,“ zatímco pracovníci pracují s klienty či se zabývají jinými úkoly. Zpočátku se objevuje neplánovaně z důvodu potřeb, postupně se však formuje v explicitní supervizi nebo se může stát jádrem diskuse ve formálním kontextu.</p>

Tabulka č. 1: druhy supervize - model A

## Model B

Rozděluje supervize na:

- **Individuální a školské:** Jeden pracovník je formálně a individuálně supervidován.
- **Párové:** Supervidují se dva pracovníci současně. Probíhá zde modelování pracovních situací, tak formální supervize.
- **Tandem:** Supervize probíhá mezi členy navzájem. Vhodný pro pracovníky s rozsahem stejných zkušeností.
- **Přívěšek:** Pracovník je jako přívěšek na náramku ke zkušenému pracovníku. Učí se právě pozorováním.
- **Supervizní skupina:** Role jsou zde jako u školního uspořádání. Jedná se o skupinu, která má stejné potřeby, nebo pracuje na stejném programu.

- **Peer skupina:** Je obdobná supervizní skupině. Rozdíl je v zodpovědnosti, kterou členové sdílí za práci, která náleží jednomu z nich. Může se vyvinout ze supervizní skupiny.
- **Týmová supervize:** Liší se právě zahrnutím veškerých členů bez ohledu na rozdíly v potřebách či zdrojích. Její záměr směřuje na práci celého týmu, než na práci jednotlivce (Havrdova, 1999, s. 31)

## Model C

Poslední model zaměřuje HAVRDOVÁ (1995) na „vzájemné konzultování.“ Řada výsledků výzkumu poukazuje na důležitost podpory zaměstnanců vůči stresu u pomáhajících profesí. Princip vzájemného konzultování zahrnuje reciprocitu neboli vzájemnost, každý supervizor i supervidant má k dispozici stejný čas. A důvěryhodnost, která nám zaručuje naše soukromí a jistotu, že naše informace nebudou filtrovány na veřejnost. Mezi hlavní principy také patří supervidovaný člen, který řídí celý tento proces, vybírá obsah, ve kterém se bude dané téma probírat a do jaké hloubky může supervizor zasáhnout (Havrdova, 1999, s. 32). Mezi vzájemnou konzultaci s kolegy o konkrétním případě a možném dalším postupu bez vedení supervizorem řadíme intervizi (Bednářová, Pelech; 2003, s. 71-72).

KADUSHIN (Hawkins, Shohet, 2000, s. 60) popisuje tři funkce supervize, které jsou: **vzdělávací, podpůrná a řídicí.** *Vzdělávací supervize* rozvíjí dovednosti, porozumění a schopnosti supervidovaných. Jedná se o reflektování a rozebírání práce s klienty. *Podpůrná funkce* se týká emoční zátěže a jejím uvědoměním, doprovázená vlastním zvládnutím emocí. Jestliže se emoce pracovníka opomíjejí, může dojít k nadměrné identifikaci s klientem nebo na ně nereagují, což může vést k syndromu vyhoření. Nebo jak vysvětluje Bohumila Baštecká (2016, s. 102), jedná se o supervizi obnovující a posilující, což znamená, že má supervidovaným pomáhat zvládat pracovní zátěž, posilovat pracovní odhodlání a naději udržovat a rozvíjet tvořivost práce.

*Řídicí funkce* určuje při práci s klienty funkci kontroly kvality. Určitá důležitost připisuje nezbytnou možnost pohledu jiného odborníka na vlastní práci, je z důvodu lidského selhání, předsudkům a minulým zkušenostem (Hawkins, Shohet; 2000, s. 62).

Další druhy supervize, které spíše řadíme jako funkce supervize, jsou rozlišovány na: výukové supervize, které jsou zaměřeny na čistě vzdělávací funkci. Supervizor se nachází v roli učitele. Výcvikové supervize se stejným zaměřením na vzdělávací funkci, ale supervidovaní jsou ve výcvikové či učňovské roli a mají určitou odpovědnost za práci

s klienty. A poradenské supervize postavené na určitých tématech, které chtějí superevidování probrat (Holásková, 2014, s. 105).

Supervizi můžeme také dělit podle počtu a uskupení. Jedná se o supervizi individuální, skupinovou a týmovou. Podle obsahu, zejména na co se daná supervize zaměřuje, rozdělujeme supervizi na případovou, týmovou a supervizi řízení. Případová supervize, neboli odborná, se zaměřuje na „*případ*“, kdy se jedná o reflexi práce s klientem a sebereflexi pracovníka. Týmová supervize, kterou můžeme označit jako „*vztahově komunikační*“, nám reflektuje spíše rozvoj týmové spolupráce. Supervize řízení se zabývá reflexí vlastníků řídicích procesů v organizaci (Baštecká, 2016, s. 102-103).

Forma supervize pak může být *přímá*, supervizor je přítomen, nebo vychází z videozáznamu či nahrávky, či supervize *zprostředkovaná*, kdy se účastníci drží spíše své paměti a spisů (Baštecká, 2016, s. 103).

### 1.3 Supervize v pomáhajících profesích

Psychologický slovník (Hartl, Hartlová, 2000, s. 185) vymezuje pojem pomáhající profese z anglického „*helping professions*“, tedy „*souhrnný název pro veškeré profese, jejichž teorie, výzkum a praxe se zaměřují na pomoc druhým, identifikaci a řešení jejich problémů a na získávání nových poznatků o člověku a jeho podmínkách k životu tak, aby mohla být pomoc účinnější*“. Autoři rovněž nabízejí následující vyjmenování pracovníků pomáhajících profesí: lékaři, zvláště psychiatři, psychologové, sociální pracovníci, speciální pedagogové, zdravotníci apod.

LORENZOVÁ (in Kraus, 2001, s. 188) vyčerpávajícím způsobem vyjmenovává pomáhající profese působící ve vládním sektoru a zařazuje mezi ně sociální pracovníky, poradenské pracovníky, psychoterapeuty a rovněž pedagogické a výchovné pracovníky ve školských zařízeních.

Dle HORSKÉ (2010, s. 2) je vytvořena tabulka č. 2 v oblasti pomáhajících profesí:

POMOC	PROFESIONÁLNÍ	DOBROVOLNICKÁ	
		Formální	Neformální
<b>PŘÍMA</b>	Plánovaná pravidelná, opakující se <b>Ad hoc</b> (typická pro tento případ) jednorázová, krizová pomoc	Plánovaná pravidelná, opakující se <b>Ad hoc</b> (typická pro tento případ) jednorázová, krizová pomoc	
<b>NEPŘÍMA</b>	<b>Podpora</b> , vzdělávání, rozvoj pracovníků v pomáhajících profesích (sem je možné zařadit i supervizi)	<b>Dobročinnost</b> „pomáhat pomáhat“ aktivní: spolky pasivní: donace	

Tabulka č. 2 : Oblasti pomáhajících profesí

U pracovníků poskytujících služby v oblasti sociální, poradenské, psychologické, pedagogické, zdravotnické a další služby zaměřené na přímou práci s lidmi, vystupuje nutnost i jiného druhu učení, než co nabízí klasický systém v oboru vzdělávání. Pracovník, který patří do oblasti pomáhajících profesí, by se měl supervize pravidelně účastnit bez ohledu na získané vzdělání, absolvované výcviky, složené zkoušky apod. Základním cílem supervize není kontrola, předávání rad či informací, nejedná se o příkazování, jak dál postupovat a jaké zvolit metody. Jedná se o metodu zaměřenou na odborný i osobní rozvoj pracovníků. Snahou je vytvořit bezpečné prostředí důvěry se zaměřením na podporu pracovníka, vyjasnění případu, vyhodnocení dosavadních postupů a stanovení dalších odhalení, neuvědomovaných souvislostí, pocitů či emocí, které mohou ovlivňovat práci s klientem. Jde tedy o metodu založenou na reflexi vlastního konání (Bednářová, Pelech; 2003, s. 68).

Mezi „*pomáhající profese*“ můžeme řadit sociální pracovníky, psychoterapeuty, lékaře, pedagogy, duchovní a další. Je specifická tím, že hlavním „*pracovním nástrojem*“ je pracovník samotný. Důležité je, aby pracovník pomáhal klientovi tak, aby to pro něj bylo užitečné a mohl pracovat sám se sebou. Tím se pracovník dostává do světa svých klientů a podněcuje je ke změnám. Mezi hlavní principy patří vliv pracovníka na pokud možno pozitivní život klientů. Aby byl pracovník kompetentní k práci s klienty, je důležité, aby se nejprve postaral sám o sebe. Potřebuje tedy čas od času sám odbornou pomoc a podporu. Supervizi lze jednoduše chápat jako odbornou pomoc pro ty, kteří pomáhají.

Mezi důvody supervize u pomáhajících profesí můžeme řadit:

- profesionální i osobnostní růst
- hledání řešení pokud se dostaneme při práci s klientem do „slepé uličky“
- zvýšit efektivitu pro vaše klienty
- zvýšit bezpečí a komfort při práci s klienty
- zefektivnit spolupráci s kolegy v týmu
- řešení „*etického dilema*“ v dané situaci
- zlepšit svou práci a zjistit, zda děláte všechno správně
- hledání nových směrů a alternativ řešení situace (Supervize: pomáháme vám lépe pomáhat, ©2011 [cit. 2017-03-22]).

Supervize může být důležitou součástí péče o sebe, umožňuje nám prozkoumat jiné možnosti a alternativy. Je také důležitou součástí neustálého vývoje našeho uvědomění, poznání a odhodlání se dál vyvíjet. Existují profese, kde supervize je přehlížená a není jí věnována pozornost, kterou si zaslouží. Nedostatek supervize však může vést k pocitům opotřebovanosti a určitá sebeobrana přispívá právě k „*syndromu vyhoření*.“ Supervize může daný syndrom zastavit přetrnutím bludného kruhu, který je tvořen pocity vyčerpání. Pocity vedou k úpadku standardů práce, vznikají pocity viny a vlastní neschopnosti, což má za následek například pokles standardů (Hawkins, Shohet, 2000, s. 19).

#### 1.4 EAS – Evropská asociace pro supervizi

Supervize patří mezi metodu, která je v zahraničí podrobně rozpracována, jsou k dispozici metodiky. Je zpracován vzdělávací systém supervizorů a existuje odborná supervizní společnost- v evropských podmínkách je to EAS (European Association for Supervision) neboli Evropská asociace pro supervizi (Bednářová, Pelech, 2003, s. 68).

EAS zahrnuje jednotlivce i instituce, kteří pracují v oblastech supervize (supervizoři), ve výuce supervize (vyučující supervizoři) a ve výuce supervizorů (instruktoři). EAS dodržuje obecné zásady profesionálních standardů. Účel dodržování etických zásad je z důvodu:

- zaručit ochranu před etickými a právními nároky
- splnit dané požadavky supervidovaných
- odborný růst, který přináší prospěch klientovi
- splnit požadavky kandidátů, které odpovídají požadavkům výcvikového programu, přinášející prospěch klientovi

- zásady pomáhají zkoumat a objasňovat etické aspekty jejich práce, slouží k informování veřejnosti, co mohou očekávat vždy po pěti letech (Etické zásady Evropské Asociace supervize, ©2012 [cit. 2017-03-22]).

Požadavky na vzdělání supervizora se v ČR v současné době koncipují. Působí zde zejména Český institut pro supervizi (ČIS). Zpracovává odborné předpoklady pro výkon funkce supervizora, které vyplývají z požadavků evropské společnosti a uznány EAS. V pojetí EAS se supervizor patří mezi vysoce odborně kvalifikované pracovníky, který dosáhl určité zralosti, má vysokoškolské vzdělání příslušného směru, ukončený psychoterapeutický výcvik v rozsahu 500 hodin, několikaletou praxi v přímé práci s klientem a ukončený výcvik v supervizi. Z daných informací vyplývá, že supervizi by neměl provádět pracovník bez specializované odborné kvalifikace (Bednářová, Pelech, 2003, s. 69).

V rámci supervize se pracovník vždy řídí etickými zásadami.

### **Etika v supervizi**

Etické zásady asociace byly přijaty vstupem ČIS11 do EAS. Tyto zásady mají pomoci:

- zaručit klientům, supervidovaným a kandidátům ochranu prostřednictvím etických a právních nároků
- plnění požadavků supervidovaných a jejich odborného růstu takovým způsobem, který přináší prospěch klientovi
- plnění požadavků kandidátů týkající se jejich výcviku a odborného růstu způsobem přinášejícím prospěch klientovi a odpovídajícím požadavkům výcvikového programu
- a koncipovat způsoby, postupy a kritéria uskutečňování výcvikových programů)

V případě zřejmého nedodržení těchto zásad se členové nebo jiné zainteresované strany mohou obrátit na komisi pro etiku a otázky povolání EAS12. Celé znění etických zásad je dostupné online<sup>13</sup> (Kumstátová, 2016, s. 12).

Jelikož se supervize často dotýká citlivých osobních témat a oblastí ať už jednotlivců nebo skupin, je potřeba splňovat určitá pravidla. Podle Evropské asociace supervize mají etické zásady a jejich aplikace do českých podmínek skrze Český institut pro supervizi velmi přesně předepsané body a pravidla, jejímž hlavním cílem je zkvalitnění práce a ochrana supervidovaných a jejich klientů (Keclíková, 2010, s. 22).

HAWKINS a SHOHET (2004, s. 56) navrhuji čtyři základní etické zásady:

1. Vytváření etické citlivosti (patří sem vznik povědomí o dopadech chování na druhé a vhléd do možných etických nároků interpersonálních situací)
2. Formulování morálního sledu aktivit (znamená souhru mezi skutečností situace, profesními etickými pravidly a vlastními zásadami)
3. Uskutečnění etického rozhodnutí (snaha dotáhnout do konce a uskutečnit etická rozhodnutí učiněná při zvládnání odporu, vnějšího i vnitřního)
4. Přijímání dvojznačnosti etických rozhodnutí (vypořádat se s pochybnostmi a nejistotou).

Do etických zásad patří také profesní a etické požadavky. Kvalifikační požadavky na roli supervizora podle webových stránek ANSE obsahují minimální předchozí vzdělání, zkušenost a minimální výcvik v supervizi. Supervizor je po výcviku vázán jak profesním kodexem sociální práce, tak etickým kodexem asociace, jež musí i nadále respektovat (Kumstátová, 2016, s. 13).

Supervize je metoda, která se rozšiřuje do všech oblastí, proto je velmi důležitá i ve školství, kde se pedagogičtí pracovníci ocitají v náročných životních situacích.

## 1.5 Syndrom vyhoření

Role supervizora dle HAWKINSE dělíme na poradce poskytujícího podporu, pedagoga, který pomáhá supervidovaným učit se, manažera s odpovědností za činnost supervidovaného i klienta nebo organizací, která ho platí a konzultanta se zodpovědností vůči organizaci, která ho platí (Hawkins, Shohet, 2000, s. 54).

Již od 70. let 20. století se řada psychologů a lékařů zabývala stavy celkového vyčerpání, které se nazývá syndrom vyhoření, někdy také pod názvem vypálení či vyhaslost. Často se setkáváme s výrazem burnout syndrom. Pochází z anglického slova „*to burn*“ v překladu „*hořet*.“ Ve slovním spojení „*burn out*“ překládáme jako „*vyhořet*“ či „*vyhasnout*“. První užití Burnout syndrom připisujeme Herbertu Freudenbergerovi (Pešek, Praško, 2016, s. 16).

Ohroženou skupinou jsou především schopní, ambiciózní a zodpovědní lidé. Mezi rizikové skupiny řadíme i rodiče starající se o problémové dítě, za které cítí příliš velkou zodpovědnost. Zahraniční výzkumy uveřejnily, že až 40% učitelů trpí syndromem vyhoření (Pešek, Praško, 2016, s. 16).

Syndrom vyhoření charakterizujeme jako stav celkového vyčerpání v důsledku působení dlouhodobého a intenzivního stresu. Vyskytuje se převážně u pomáhajících profesí,

jedná se o 20-30% profesionálů, kteří pracují s lidmi a setkávají se vyhořením. Vzniká souhrou rizikových faktorů v osobnosti člověka, jak v běžném životě, tak i v pracovní sféře. Vyhoření prochází několika fázemi a to fází nadšení, stagnace, frustrace a apatie. Projev zaznamenáváme v myšlenkách, emocích, tělesných reakcích a zjevném chování. Syndrom vyhoření se neřadí mezi samostatnou diagnostickou jednotku (Pešek, Praško, 2016, s. 15).

Faktory ovlivňující vznik vyhoření se liší dle názorů jednotlivých autorů. Někteří se odlišují dle délky praxe na úrovni jedné pracovní pozice. Další autoři častější vyhoření připisují mladším, svobodným a méně vzdělaným sociálním pracovníkům (Maroon in Pešek, Praško; 2016, s. 17).

Podle KEBZY a ŠOLCOVÉ (2003), MAROONA (2012) a STOCKA (2010) je vznik syndromu vyhoření řazen do souhrnu více rizikových faktorů. Tyto činitele můžeme rozdělit do tří kategorií, mezi které patří osobnost člověka, činitelé, které spadají do pracovní sféry a činitelé spadající do sféry mimopracovního života (viz. Tabulka č. 3).

#### **Rizikové faktory:**

<b>Osobnost</b>	<b>Pracovní sféra</b>	<b>Mimopracovní sféra</b>
Osobnost typu A	Nedostatečná společenská prestiž	Absence partnera či konfliktní partnerství
Perfekcionismus	Požadavky na vysoký výkon	Soutěžení partnerů
Stresující myšlenkové postoje	Nedostatečná finanční odměna	Špatné existenční podmínky
Nízké sebevědomí	Obtížní klienti	Špatné stravování
Vysoká míra empatie	Není využita kvalifikace	Nedostatek koníčků
Neschopnost relaxace	Jednotvárnost	Nedostatek zájmů
Nadměrná potřeba zalíbit se druhým	Absence kvalitní supervize	Nedostatek tělesného pohybu a hlubších přátel

*Tabulka č. 3: Rizikové faktory, zdroj: (Pešek, Praško, 2016, s. 18)*

Mezi nejčastější důsledky řadíme únavu, sníženou výkonnost a celkové vyčerpání. Mezinárodní klasifikace nemocí Světové zdravotnické organizace WHO se syndrom vyhoření řadí do doplňkové kategorie diagnóz a není klasifikována jako nemoc. Zde je uvedena neurastenie. Jedná se o mnoho let známou diagnózu, která se vyznačuje stavy únavy a vyčerpání, přirozeně symptomy, které jsou typické pro syndrom vyhoření, pokrývá jen částečně. Mnoho kritiků konstatuje, že fenomén vyčerpání existoval vždy a syndrom vyhoření



je jen starý obsah v novém hávu. To znamená, že se jedná o relativně známý syndrom, který doposud nebyl popsán v žádné diagnostické příručce (Stock, 2010, s. 13- 15).

Je důležité mít na paměti, že syndrom vyhoření není totéž co stres. Dochází však k němu v důsledku chronického stresu. Stresové faktory jako spouštěče hrají při vzniku zásadní roli. Tělesné symptomy, které probíhají u vyhoření, se dají vysvětlit pomocí závěrů ze zkoumání stresu. Stres je označován jako příčina a vyhoření důsledek, přitom se tyto dva pojmy často zaměňují (Stock, 2010, s. 15).

Mezi hlavní příznaky syndromu vyhoření se řadí tři kategorie neboli symptomy. Jedná se o *vyčerpání, odcizení a pokles výkonnosti*. U *vyčerpání* se postižený cítí emočně a fyzicky vysílený (viz tabulka č. 4).

Emoční	Fyzické
Sklíčenost	Nedostatek energie, slabost
Bezmocnost	Svalové napětí, bolesti zad
Ztráta sebeovládání (nekontrolovatelný pláč)	Náchylnost k infekčním onemocněním
Pocity strachu	Poruchy spánku
Pocity prázdnoty	Funkční poruchy
Ztráta odvahy a osamocení	Poruchy paměti a soustředění

Tabulka č. 4: *Emoční a fyzické vyčerpání, zdroj: (Stock, 2010, s. 20)*

*Odcizení* se dříve spojovalo jen se sociální profesí. Nyní se však ukazuje, že odcizení může nastat i v jiných oblastech. Na jedince působí celá řada jevů, nepříznivé klima, vnitřní rezignace či pasivita pracovníků. Postupně dochází ke ztrátě ideálů, cílevědomosti a zájmů. Počáteční nadšení slábne a nastupuje cynismus a negativismus. Zákazníci a klienti mohou být vnímáni jako přítěž, nadřízení jako zdroj ohrožení a spolupracovníci jako „*obtížný hmyz*.“ V extrémních případech může přerůst až v pohrdavé, sarkastické a agresivní chování. Často spojeno s nechutí stýkat se jak s kolegy tak klienty. Přibývá zde pocit zklamání a frustrace, vyčerpanosti, zkrátka už nemůže dál. Jedinec si přenáší pracovní problémy domů a rodina, přátelé i známí si začínají všimnout změn. V nejtěžších případech dochází k přetřhání všech dosavadních sociálních vazeb a dobrovolné izolaci (Stock, 2010, s. 20).

Mezi poslední symptom, který řadíme do syndromu vyhoření, je *pokles ve výkonnosti*. Jedinec zde ztrácí důvěru ve vlastní schopnosti a považuje se za neschopného čistě z profesního hlediska. Jedná se o subjektivní hodnocení, které má však dopad na efektivitu

jeho práce a k oslabení výkonu tak skutečně dochází. Postižený potřebuje mnohem více času a energie k uskutečnění dané práce (Stock, 2010, s. 22).

Syndrom vyhoření nastává při dlouhém působení stresu. Rozvíjí se postupně a má několik **fází** (Edelwich, Brodsky in Körner, 2002):

1. Nadšení- jedná se o stádium, ve kterém práce naplňuje a přináší uspokojení. Patří do nejdůležitější součásti života.
2. Stagnace- následná fáze, kdy nadšení uvažá, práce má již určitá omezení a přichází zjištění, že všechny ideály není možné naplnit.
3. Frustrace- nadchází otázky na efektivitu práce a její smysl, objevují se zde překážky a spory.
4. Apatie- přichází po dlouhém období frustrace, práce už nepřináší uspokojení, ale stává se nutností pro zajištění obživy.
5. Vyhoření- jedná se o poslední fázi, kdy dochází k emocionálnímu vyčerpání, pocitu ztráty smyslu a odcizení (Ptáček, Celadová a kol., 2011, s. 29).

MYRON D. RUSH (2003; s. 18) uveřejnil deset faktorů, které vyhoření působí. Jedná se o nejběžnější příčiny tohoto stavu. Patří sem: *„Pocit nutkání namísto povolání, neschopnost přibrzdit, snaha udělat všechno sám, přehnaná pozornost cizím problémům, soustředěnost na detaily, nereálná očekávání, příliš velká rutina, nesprávný pohled na Boží priority v našem životě, špatný tělesný stav a neustálé odmítání ze strany druhých.“*

### **Shrnutí:**

Definovali jsme zde základní pojem supervize dle několika autorů, popsali její historii u nás i v zahraničí. Vysvětlili jsme základní druhy supervize, kde jsme se zaměřili na supervizi v pomáhajících profesích. Vymezili jsme pojem „syndrom vyhoření“ a rizikové faktory, které tento pojem ovlivňují. Krátký popis patřil i Evropské asociaci pro supervizi, kde jsme seřadili základní etické zásady.

## 2 SUPERVIZE VE ŠKOLSTVÍ

Supervize nepatří mezi jedinou možnost, která zlepšuje naši práci a nachází spokojenost přinášející profesní růst. Jedná se o metodu zaměřenou na zvyšování kvality a profesionality práce. U nás se tato metoda poprvé objevila jako povinná součást psychoanalytického výcviku v šedesátých letech 20. století (Koláčová in Matoušek, 2003, s. 351).

Najdeme-li však k ní cestu a dokážeme si ji vyšlapat podle svých představ, pak se stane naším nástrojem rozvoje, který přináší spokojenost z práce. Díky supervizi je pak méně frustrující, jistější a zajímavější. Dalším prospěchem je vědomí, že se o naši práci (a tedy i o nás) někdo opravdu zajímá (Broža in Skřekucká, 2013, s. 47).

Jak uvádí HAWKINS a SHOHET (2004, s. 18), supervize je součástí profesní podpory a růstu ve všech profesích, které předpokládají práci s lidmi a s lidským vztahem.

Ve školství se využívá nejčastěji pedagogická supervize. Jedná se o supervizi, která podporuje a rozvíjí schopnosti pracovníka v souvislosti s jeho profesí tím, že mu předává dovednosti a vědomosti. Základ supervize tvoří pevnou zpětnou vazbu vůči supervidovanému. Pracovník je povzbuzován k samostatnému rozhodování a převzetí odpovědnosti za svou práci. Jde tedy o samostatnou práci, kdy prochází sám do hloubky, zkoumá a sám se doprovází k výsledkům (Maroon, 2008, s. 117). Právě přechod ze školní lavice do praktické činnosti budí velké obavy, začnou se projevovat obranné mechanismy a přenos. Stejně tak se objevují potíže se ztotožňováním se a nedostatečnou vědomostí. Očekávání profesního rázu jsou nereálná a vznikají konflikty (Maroon; 2008, s. 111).

Doposud žádná výzkumná šetření o stavu supervizí v českém speciálním školství nejsou. Jediné komplexní informace se týkají institucionální výchovy z roku 2009. V tomto šetření je jen jedna oblast zaměřena na supervizi. Mimo jiné bylo zjištěno, že nedostatek supervize je pocíťován ve všech typech zařízení (Škola jako místo setkávání, 2009, s. 85-91 ).

### 2.1 Supervize ve školství u nás

Dle MASÁKOVÉ, ředitelky pedagogicko-psychologické poradny v Praze 1, 2 a 6, supervize ve školství neznámá jen „téměř.“ Existují oblasti, kde bývá užívána relativně často. Jedná se o oblast poradenství nebo ve výchovných zařízeních. Je zde nedílnou součástí vzdělávací aktivity, cestou k sebepoznání a jejím prostřednictvím dochází ke zlepšení práce se vztahem, což je v učitelské profesi velmi důležité. Vzdělání ani samotná supervize nejsou lacinou záležitost. Při větší podpoře ministerstva školství na dané vzdělání by byla supervize ve školách obvyklejší (in Švancara, 2010).

MASÁKOVÁ (in Švancara, 2010) řadí význam supervize pro pedagogy v několika rovinách. Nejprve napomáhá k uvědomování si své role. Většina pomáhajících profesí, kam spadají i učitelé, mají tendenci přesahovat hranice profesních vztahů a jejich osobní účast a přehnaná potřeba pomáhat žákům může mít katastrofické důsledky. Supervize ve školách pomáhá také v oblasti vztahových problémů mezi kolegy, v komunikaci s vedením školy a také s rodiči žáků. Důležitost se klade na vytvoření bezpečného prostředí, kde je možné o daných problémech mluvit, pochopit jejich příčiny a hledat alternativy řešení pro pozitivní vliv na celkové klima školy a pracovní výkony pedagogů.

Supervize patří do forem podpory (nejen) pro pedagogické pracovníky. Právě pro osobní i profesní růst je ve školství stále více využívána pedagogy. Na konci roku 2016 nabízel Národní ústav pro vzdělání ve spolupráci s MŠMT supervize pro pedagogické pracovníky školního poradenského pracoviště zdarma, a to po celé České republice. Tato supervize byla poskytována pracovníkům z různých škol a byla zaměřena zejména kazuisticky, a to na problémy spojené s konkrétními případy a situacemi, které účastníci představí. Výhodou pro účastníky byla nejen možnost konzultovat pracovní případy se supervizorem (tedy odborníkem, který má absolvovaný supervizní výcvik a pracuje sám pod supervizí), ale také sdílet dobrou zkušenost s kolegy z jiných škol. Supervizní den byl určen pro školní metodiky prevence, výchovné poradce, školní psychology a speciální pedagogy zdarma. Nabídka těchto programů se setkala s velkým úspěchem. Určitou formu supervize využilo 832 pedagogů (Národní ústav pro vzdělání, ©2011- 2017 [cit. 2017-05-24]). Mluvíme tedy o projektu „*ŘEKA*“, který realizovalo občanské sdružení Step by step ČR a nabídl ve školách supervizi a to konkrétně řídicím pracovníkům. V této době probíhala supervize pouze v sociálních službách a ve škole se jednalo o zcela neznámý nástroj rozvoje. Už je tomu deset let a supervize už není pojem, který ministerstvo vyškrtává z žádosti o granty nebo akreditace. Existují již školy, které realizují supervizi již několik let a zájem učitelů o ně je v těchto školách velmi značný. VYBÍRAL (2014, s. 92-97) v jedné škole použil dotazník, kterým zjišťoval užitek supervidovaných učitelů a užitečnost z hlediska školy. Na základě odpovědí z dotazníků pak ukazuje, v čem může být supervize pro učitele užitečná. Supervize tedy umožnila supervidovaným zažít a rozvíjet podporu v těžké situaci, náhled a odstup od daného problému, zvládnutí úzkostí, strachu a zvyšování osobní spokojenosti, řešení konkrétních problémů, zlepšení vztahů k žákům a lepší organizaci práce. Mezi úskalí a křížovatkami zavádění a realizace supervizí ve školách se staly průniky rolí a možné „*křížení zakázek*“, s tím také souvisí problém, aby se supervizor nestal „*holkou pro všechno*“. Část učitelů neprojevovala respekt a konzultační podporu nevyužívala. Tito učitelé se vyjadřovali o ní

nedůvěřivě a negativně. Velkou část zde připisujeme finančnímu zajištění, kdy zatím není možné ji platit ze zdrojů na vzdělávání. Škola musí najít jiné zdroje, a to použít peníze ze svého rozpočtu nebo z grantu. Pokud však supervizi nabídne organizace, která je má akreditované od MŠMT (viz. Step by step ČR), je pak možné zaplatit supervizi přímo ze zdrojů na vzdělávání.

Dle Metodického pokynu k poskytování supervize ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a ve školských zařízeních preventivně výchovné péče jsou poskytovány následující druhy supervize:

- supervize případová, která je určena na zvyšování kompetencí supervidovaných, a to především pomocí reflexe odborných postupů, interakcí mezi supervidovanými a jejich klienty, a to zvláště pak dětmi, vztahů, které tuto práci ovlivňují, a dalších vlivů působících na proces pomoci ohroženým dětem; případová supervize je poskytována individuální (jednotlivým pracovníkům) a skupinovou (odborným týmům) formou;
- supervize týmová se zaměřuje na zvyšování odborného potenciálu jednotlivých týmů školského zařízení a harmonickou spolupráci těchto týmů;
- supervize řízená se poskytuje vedoucím pracovníkům školského zařízení a je zaměřená zejména na jejich vztahy k týmu/týmům, strukturu organizace, rozdělení kompetencí, program činnosti školského zařízení.

Předmětem supervize je především odborná podpora a pomoc, která vede k zlepšení kompetencí pro nacházení efektivních řešení problémů a krizových i dalších náročných situací. Supervize je vymezována jako podpurný pracovní nástroj, který nemá atribut dohledu či kontrolní činnosti (Kopicová, 2010, s. 1-5).

Supervize ve speciálním školství zatím není v ČR ukotvena v žádné odborné publikaci. Můžeme ale vycházet z výzkumů, které jsou zaměřeny právě na supervizi ve školství u nás.

## 2.2 Historie supervize v zahraničí

Jak uvádí HAVRDOVÁ (1999, s. 30) je žádoucí supervizi vnímat jako odbornou službu a jako „organizovanou příležitost k reflexi možností, jak jinak rozumět, jaké zaujímat postoje a jak jednat v situacích s klienty a kolegy, s cílem zvyšovat svou profesionální kompetenci.“

Tento druh supervize se nejčastěji využívá v kontextu pomáhajících profesí. Počátky nalezneme ve druhé polovině 19. století ve Spojených státech amerických. Zde se v dobročinné organizaci Charity Organization Society objevuje supervize ze strany placených

zaměstnanců jako administrativní kontrola a metodická pomoc dobrovolnických pracovníků, kteří spolupracovali s lidmi v nouzi (Kalina a Havrdová, 2003, s. 133).

Jednalo se spíše o interní supervizi, která byla založena na hierarchii organizace. Začaly se zde aplikovat postupy, které představují kořeny supervizní práce. Pozici supervizora zastával zkušenější, často nadřízený pracovník. Ten podporoval a pomáhal méně zkušenému pracovníku a přebíral za něj zodpovědnost. Supervizoři měli vedle administrativní práce také podporu dobrovolníků, kteří představovali předchůdce sociálních pracovníků právě při řešení jednotlivých sociálních případů. (Kalina a Havrdová, 2003, s. 133- 134).

Důležité je, že se supervize ustavuje v sociální práci, a odtud se pak přenáší do různorodých pomáhajících profesí. Objevuje se také častá zmínka, že supervize byla ovlivněna psychoanalýzou, dokonce byla někdy považována i za její objev. K danému ovlivnění dochází ve 30. letech 20. století. V této době do USA emigrovali z politických důvodů mnozí němečtí a rakouští psychoanalytici. Poté ve Spojených státech již nemohli z právních důvodů vykonávat své původní povolání, a proto působili jako vzdělávatelé sociálních pracovníků. Nové zaměstnání obohatili o prvky psychoanalytické teorie a praxe. Po skončení druhé světové války se mnozí vrátili domů a své znalosti a dovednosti, které nabyli za pobytu v Americe, uplatnili do vývoje psychoterapie, sociální práce a supervize v evropském prostředí (Belardi, 1994, s. 65).

Na počátku 20. století se objevuje supervize také ve vzdělání a formuje se do dvou rovin. Jednalo se o součást praktické výuky sociální práce, kdy zkušenější pracovník byl vzorem pro méně zkušeného a doprovázel ho právě při jeho profesním rozvoji. V kontextu pomáhajících profesí se objevují počáteční formy skupinové supervize a to na počátku 20. let 20. století. V USA byl vývoj supervize plynulý s postupným zaměřováním se na různé oblasti práce pomáhajících profesí. V Evropě se supervize vyvíjí zejména v oblasti psychoterapie a až později přechází do oborů jako sociální práce nebo sociální pedagogika (Kalina, Havrdová; 2003, s. 133).

Ve druhé polovině 20. století se supervize stala v USA běžnou záležitostí. Řada univerzit poskytuje možnosti využití kurzu na supervizora ve speciálním školství v rámci celoživotního vzdělávání. Tyto kurzy můžeme najít na webových stránkách příslušných univerzit, jako jsou univerzity v Chicagu, Kalifornii a Columbi.

### 2.3 Příklady supervize v zahraničí (Izrael, Austrálie)

Příkladem dobrého programu ze zahraničí je program, který se realizoval v polovině devadesátých let v **Izraeli**. Jednalo se o tříletý rozvojový program v oblasti dalšího vzdělávání

učitelů. Tento program byl určen konkrétně pro středoškolské učitele matematiky, fyziky a technických předmětů v oblasti severního Izraele, kde dochází k izolaci od vědeckých a industriálních center v zemi, a proto se potýká s nižší úrovní školství. Hlavní a dlouhodobý problém je nedostatek kvalifikovaných učitelů. Daný program se snažil pokrýt následující tři oblasti komplexního rozvojového programu pro učitele: odborné znalosti vyučovacího předmětu, pedagogické a pedagogicko-psychologické znalosti (porozumění teoriím, principům vyučování a učení) a didaktické znalosti daného předmětu. Jádrem programu byly vzdělávací kurzy a individuální supervize učitelů na školách. Cílem kurzů bylo rozšířit a aktualizovat znalosti učitelů v předmětu, který vyučují a zlepšit jejich učitelské dovednosti. Druhým pilířem byla právě individuální supervize na školách. Supervize probíhala po celou dobu programu až čtyřikrát do měsíce. Hlavním cílem bylo poskytnout adekvátní podporu a pomoc při zavádění inovací a získaných znalostí do praxe. Pedagogové byli ujištěni, že nejde o žádnou formu inspekce a ředitel nebude o průběhu supervize informován. Do programu se tedy zahrnuje jak individuální supervize, tak částečně supervize skupinová a týmová. Právě kombinace vzdělávacích kurzů s takto komplexně pojatou supervizí se v tomto programu ukázala velmi efektivní. U některých učitelů paradoxně vznikla příliš velká závislost na podpoře lektorů a supervizorů, což vedlo k neschopnosti samostatného jednání. Autoři této studie proto poukazují na to, že v podobných dlouhodobých programech je nutné klást důraz na podporu sebevědomí a důvěry učitele v jeho vlastní kompetence. Program potvrdil, že pro úspěšnou supervizi ve škole je důležitý kvalitní vztah a naprostá důvěra mezi supervizorem a supervidovaným (Barak, Waks; 1997, s. 179-190).

Mezi další úspěšný projekt se řadí program, který byl realizován pro systém soukromých škol v **Austrálii**. Jednalo se o 73 základních a středních škol. Byl zde vytvořen program na podporu efektivnosti daných škol. Základní prvky tvořily: procesy zaměřené na rozvoj školy, hodnocení ředitele zahrnující průběžné a souhrnné hodnocení, profesní rozvoj ředitelů a učitelů supervize pro učitele. Projekt se realizoval na základních dvou elementech, podpoře a tlaku dle Michaela Fullana, celosvětového odborníka na formu vzdělávání. První element tlaku je přítomen v procesu na rozvoj školy a hodnocení ředitele. Druhý element podpory je ukotven v profesním rozvoji ředitele a učitelů či supervizi pro učitele. Mnozí zjistili, především základní školy, že formy supervize mohou výrazně zvýšit kvalitu vyučování a učení, což přispívá k celkovému prohloubení efektivnosti školy. Supervize ve školství však stále zastírá neznalost a nepochopení spojené se strachem a nejistotou. V důsledku zmíněného projektu se objevila nutnost naučit pedagogy vnímat supervizi v kontextu profesního růstu a celkové mise školy. Podmínkou pro účast programu byla

registrace se svým kolegou, aby byla zajištěna vzájemná podpora při aplikaci získaných poznatků a dovedností (Bezzina , 1994, s. 1- 22).

Supervize se během posledních let na některých školách zavedla jako součást systému péče o učitele. Tato metoda je podporována a realizována celým vedením školy a využívána pedagogickými pracovníky. Supervize nám umožňuje zvýšit sebejistotu, ukotvit se v profesních rolích, snížit úzkost a strach, zvětšit si náhled a odstup a řešit efektivně vztahy a problémy ve třídě. Supervize přináší větší profesní spokojenost a zvýšení efektivity jejich práce. Velký důraz je tedy připisován právě speciálnímu školství, kde se pedagog setkává s náročnějším prostředím.

### **Shrnutí:**

Seznámili jsme s počátky supervize ve školství u nás i v zahraničí. Popsali jsme vývoj supervize v zahraničí s průnikem do pomáhajících profesí. Představili jsme dva projekty supervize z Izraele a Austrálie.



### 3 SPECIÁLNÍ ŠKOLSTVÍ

Speciální školství podle angl. Special Education a něm. Sonderschulwesen je součástí vzdělávacího systému a patří mezi základní pojmy pedagogiky a vzdělávací politiky. Speciální školství poskytuje podmínky pro edukaci dětem a žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedná se o komplex s těmito součástmi: speciální školy, školská zařízení ústavní a ochranné výchovy a školská poradenská zařízení (Bartoňová, Vítková; 2007, s. 61).

MICHALÍK (in Renotiérová, Ludíková; 2005, s. 99- 103) uvádí, že velká část dětí se zdravotním postižením se vzdělává ve speciálních školách a zařízeních během své školní docházky. Činnost těchto škol má na našem území velkou tradici. Legislativní ukotvení působení speciálního školství je upraveno jednak ve školském zákoně, a jednak v provádějící vyhlášce MŠMT č. 127/1997 Sb. novelizované v podobě vyhlášky 192/2016. Hlavní legislativní ukotvení upravuje vyhláška č.27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Děti a žáci se specifickými vzdělávacími potřebami se u nás vzdělávají od roku 1989. Výrazný akcent je od roku 2005 (zákon č. 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání). Děti se zdravotním postižením se mohou vzdělávat v mateřských školách pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami (MŠ pro zrakově, sluchově či tělesně postižené. Dále pak MŠ pro hluchoslepé, MŠ logopedické, MŠ speciální, MŠ při zdravotnickém zařízení). Žáci se zdravotním postižením dále mohou pokračovat na základních školách pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (ZŠ pro zrakově, sluchově či tělesně postižené, pro hluchoslepé, pro žáky se specifickými poruchami učení nebo specifickými poruchami chování, ZŠ logopedické, ZŠ praktické, ZŠ při zdravotnickém zařízení) i na středních školách (gymnázium, střední odborná škola SOŠ, střední odborné učiliště SOU, odborné učiliště OU, praktická škola pro zrakově, sluchově nebo tělesně postižené, konzervatoř pro zrakově postižené, OU a praktická škola pro mentálně postižené). Dále pak žáci se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, žáci se souběžným postižením více vadami a žáci s poruchami autistického spektra mají právo se vzdělávat v základní škole speciální (Bartoňová, Vítková; 2007, s. 62).

Filozofickým, etickým i právním východiskem současné koncepce speciálního školství je uplatnění principů Charty OSN na osmdesátá léta. Ve článku 46 se uvádí: „*Každý národ má odpovědnost za to, aby se jeho školský systém postaral o děti se zdravotním postižením v takové úplnosti jako o děti ostatní. Tam, kde jsou k dispozici jesle, mateřské školy a jiná*

*předškolní zařízení, je třeba zajistit, aby se i děti se zdravotním postižením mohly podílet na této předškolní zkušenosti. Společnost by měla umožnit dětem se zdravotním postižením, aby se sociálně realizovaly ve výchovném školském prostředí, jehož výběr by měl být co nejméně omezen“ (Švarcová, 2000, s. 55).*

Nová vyhláška č. 27/2016 Sb. a novela školského zákona č. 82/2015 Sb. ruší Přílohu 2 RVP ZV- upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP-LMP). Tato novela upravuje název základní škola praktická na školu zřízenou podle § 16, odst. 9. vzdělávající žáky s lehkým mentálním postižením.

Novela je platná od 1. 9. 2018 a bude pouze dobíhat do 31. 8. 2020 a od 1. 9. 2020 se všichni žáci z daných škol budou vzdělávat podle ŠVP v souladu s upraveným RVP ZV, resp. podle IVP. Nejde však o násilné přemístování žáků do běžných škol nebo rušení pracovních pozic učitelů. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání byl schválen a vydán jako příloha Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy a byl uveden do souladu s platnými právními předpisy. Změněna byla kapitola 8 a 9, kde se upravilo vzdělávání žáků se SVP a žáků nadaných a mimořádně nadaných. Učební plán byl poté upraven v kapitole 7, aby lépe umožňoval sestavit ŠVP. V kapitole 5 byla přidána minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření. Většinou vycházejí z očekávaných výstupů z Přílohy 2 RVP ZV upravující vzdělávání žáků s LMP. Neslouží tedy jako podklad pro tvorbu ŠVP, ale jen pro IVP žáků s lehkým mentálním postižením s podpůrnými opatřeními od třetího stupně (Nejčastější otázky a odpovědi na ně, ©2016 [cit. 2017-05-24]).

### **3.1 Vzdělávací systém v ČR**

Obecný právní systém pro rozvoj legislativy ve vzdělávání poskytuje Ústava České republiky, která byla přijata 16. prosince 1992. Článek 33 Listiny základních práv a svobod udává práva občanů a povinnosti státu vzhledem ke vzdělávání. K 1. lednu 2005 vstoupil v platnost zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Stanovuje zásady a cíle ve vzdělávání, také systém vzdělávacích programů a strukturu vzdělávací soustavy. Mezi vzdělávací soustavu řadíme školy a školská zařízení. Jedná se o mateřské školy, základní školy a střední školy uskutečňující vzdělávání podle rámcových vzdělávacích programů, vyšší odborné školy podle akreditovaných programů. Vysoké školy spadají do veřejně právní instituce. Vzdělání na vysoké škole umožňuje akreditované bakalářské, magisterské a doktorské studijní programy (Bartoňová, Vítková; 2007, s. 63)

Výchovu a vzdělání u jedinců se zdravotním postižením je nutné chápat jako celoživotní proces. Může se realizovat přímo v rodinách, v ústavních zařízeních sociální péče a ve vzdělávacích zařízeních. Učení je dle zkušenosti řady pedagogů hlavní a neúčinnější terapií. Rodina patří k nejpřirozenějšímu prostředí pro výchovu jedince se zdravotním postižením. Velmi důležitou fází je vyrovnání se s postižením dítěte a se všemi změnami okolností. Zásadní faktor je pozitivní postoj. Nejméně vhodným postojem je odmítání dítěte. Dalším nesprávným přístupem je rezignace na výchovu a rozvoj dítěte, opakem pak je neúměrná snaha vychovat a vycvičit dítě. Nejvhodnější přístup přiřazujeme v umění brát a mít rád dítě takové, jaké je.

Vzdělávání v rámci ústavní péče mohou zřizovat různé subjekty. Nejčastějšími zřizovateli jsou státní správy a samosprávy. Péče je poskytována v ústavech pro mládež, kde jsou jedinci od tří let do ukončení školní docházky, eventuálně do ukončení přípravy na povolání, nejvýše však do 26 let a dále v ústavech pro dospělé. Pro jedince s mentálním postižením se zřizují ústavy s denním, týdenním a celoročním pobytem. Ústavy, které jsou zřizovány s celoročním pobytem, jsou určeny pro klienty s mentálním defektem těžšího stupně, tělesnou či smyslovou vadou a potřebují trvalou celodenní specializovanou péči. Na klienty působí různými výchovnými a vzdělávacími aktivitami, doplňovány činnostmi zájmovými (Fischer, Škoda, 2008, s. 100).

Problematiku speciálního vzdělávání má v kompetenci oddělení pro speciální vzdělávání, které zajišťuje činnost ministerstva v oblasti speciálního školství, a to ve vztahu k dětem, žákům a studentům s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, či vývojovými poruchami učení, vývojovými poruchami chování, souběžným postižením s více vadami nebo autismem. Zpracovává návrhy potřebných opatření k vytváření podpory pro přístup ke vzdělávání dětí, jejich přípravu do praxe a vyhodnocování. Spolupracuje s relevantními věcnými útvary MŠMT, orgány veřejné správy, univerzitními a dalšími odbornými pracovišti, včetně PRO a OPRO MŠMT, neziskových organizací a dalších institucí. Hlavní činností je metodické vedení speciální školy zřizované ministerstvem v oblasti speciálního vzdělávání, dále tvoří metodické postupy při řešení specifických celospolečenských problémů v jednotlivých oblastech vzdělávání, provádí posuzování, konzultační a poradenské činnosti v oblasti zmíněných agend, spolupracuje na přípravě evaluačních kritérií, tvorby a používání pedagogické dokumentace. Vytváří koncepci, obsah, odborné řízení, metodické vedení a koordinaci speciálně pedagogických center (SPC) a podílí se také na metodickém vedení pedagogicko-psychologických poraden (PPP), středisek výchovné péče (SVP) a školních poradenských pracovníků. Věnuje se osvětě v oblasti

speciálního školství konáním konferencí, seminářů apod. Přípravuje materiály legislativní povahy předmětné problematiky, tvorby návrhů zákona a dalších právních předpisů upravujících tuto oblast. (Speciální vzdělávání, ©2017 [cit. 2017-05-24]).

Legislativa upravující základní školy speciální je následující:

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění zákona č. 383/2005 Sb., zákona č. 49/2009 Sb. a zákona č. 82/2015 Sb.

Na školský zákon navazují dvě vyhlášky důležité k edukaci dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, jsou jimi Vyhláška č. 72/2005 o poskytování poradenských služeb a Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných upravuje školský zákon v oblasti vzdělávání. Tato vyhláška vymezuje pravidla vzdělávání dětí, žáků a studentů (dále jen "žák") se speciálními vzdělávacími potřebami, vzdělávání žáků uvedených v § 16 odst. 9 zákona a vzdělávání žáků nadaných. V části druhé popisuje druhy podpůrných opatření, kde člení konkrétní opatření do stupňů a jejich pravidla využití v praxi. Také je zde zmínka o vytváření individuálního vzdělávacího plánu. V dané vyhlášce se vyhraňují kompetence pro asistenta pedagoga, tlumočnicka českého znakového jazyka a přepisovatele pro neslyšící. Vyhláška stanovuje postup školy při poskytování podpůrných opatření prvního až pátého stupně. (Vyhláška 27/2016 Sb., ©2016 [cit. 2017-05-24]).

V posledních letech se počet škol v důsledku optimalizace sítě škol a školských zařízení snížil. V roce 2005/06 bylo o 17,8% méně škol než v roce 2000/1. V daném období se změnila struktura škol podle typu a podle druhu. Dle celkového počtu škol si poměrně stálý podíl drží základní školy (32-36%) a střední školy (16%). Podíl mateřských škol se zvýšil o zájem rodičů o vzdělávání dětí čtyřletých (75%) a pětiletých (90%). Nyní je velký zájem o předškolní vzdělávání u dvouletých dětí (Bartoňová, Vítková; 2007, s. 64).

Dle velikosti populace ve školním věku v roce 2010 počet dětí ve věkové skupině 3-5 let, stále rostl (279,1 tis. v roce 2006; 326,3 tis. v roce 2010). Celkově došlo v této věkové skupině k meziročnímu nárůstu o 17,1 tis. dětí (což je cca o 4,5 tis. vyšší meziroční nárůst ve srovnání s rokem 2009). Rostoucí trend počtu osob se objevuje ve věkové skupině 6-10 let, která odpovídá prvnímu stupni základních škol. Nárůst mezi roky 2009 a 2010 činil 10,4 tisíc dětí (což je přibližně o 5 tisíc vyšší nárůst ve srovnání s předchozím rokem). Populace věkové skupiny, odpovídající druhému stupni základních škol a středních škol, má klesající tendenci (Krajská ročenka školství 2010; ©2011 [cit. 2017-06-03]).

## 3.2 Typologie speciálních škol

Podle zákona „speciální školy poskytují pomoci zvláštních výchovných a vyučovacíh metod, prostředků a forem výchovu a vzdělávání žákům mentálně, smyslově nebo tělesně postiženým, žákům s vadami řeči, žákům s více vadami, žákům obtížně vychovatelným a žákům nemocným a oslabeným, umístěným ve zdravotnických zařízeních; připravují tyto žáky k začlenění do pracovního procesu a života společnosti“ (školský zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění účinném od 1. 1. 2017 do 31. 8. 2017).

Výchovně vzdělávací systém pro žáky s mentální retardací v rámci školské soustavy rozděluje Fischer a Škoda (2008, s. 102- 105) ve své publikaci na následující:

Předškolní výchova a vzdělávání dětí s mentální retardací- jedná se o speciální mateřskou školu denního, případně internátního typu, běžnou mateřskou školu nebo třídu pro mentálně retardované děti při běžné mateřské škole. Zajišťuje soustavnou a individuální péči v kolektivu i kolem něj v oblasti rozvoje řeči, myšlení, hrubé a jemné motoriky, sociálním a citovém vývoji. Vše je vždy v úzké spolupráci s rodinou. Hlavní zásadou je zachování přímého vlivu rodiny na vývoj dítěte.

Dřívější vyhláška stanovovala, že ve třídě speciální mateřské školy poskytují výchovné práce dva učitelé. Rozvoj komunikačních dovedností a individuálně logopedickou péči zajišťuje v rozsahu tří hodin denně v každé třídě další učitel. Mateřská škola pro zrakově postižené logopedickou péči nahrazuje zrakovým a orientačním cvičením. V mateřské škole pro tělesně postižené se rozvíjejí pohybové dovednosti. Závisí na řediteli školy, který určuje poměr mezi logopedickou péčí a zrakovou a orientační či mezi logopedickou péčí a rozvíjením pohybových dovedností. Určité náležitosti dodnes přetrvávají (Vyhláška č.127/1997Sb., ©1997 [cit. 2017-05-24]).

Vzdělávání v rámci školské soustavy zajišťují speciální pedagogická centra, která poskytují pravidelnou a dlouhodobou práci s postiženým dítětem od nejranějšího věku až do ukončení školní docházky. Pracuje také s rodiči či zákonnými zástupci ambulantně v centru nebo ve škole či při návštěvě v rodinách. Mezi další instituce patří mateřská školka speciální. Mateřská školka speciální má svá specifika. Tato specifika odrážejí a respektují problematiku postižení i situaci rodin, kde tyto děti vyrůstají. Základními činnostmi jsou výchovné, vzdělávací, diagnostické i sociální. Na základní škole praktické se výchovný a vzdělávací proces přizpůsobuje úrovni psychofyzického rozvoje žáků. Díky značné variabilitě jejich schopností a dosažené úrovně vědomostí, dovedností a návyků je nezbytné uplatňovat při

jejich vzdělávání individuální přístup, odpovídající jejich vývojovým a osobnostním zvláštnostem (Krejčířová, Hutýrová 2006, s. 20).

Integrace jedince do běžné základní školy se děje v souladu se stávajícími trendy speciální pedagogiky, kdy lze uskutečňovat výchovu a vzdělání mentálně retardovaných osob formou integrace do normálních tříd.

Základní škola praktická, kde se vzdělávají žáci zpravidla s lehkým stupněm mentální retardace, nebo s úrovní rozumových schopností v pásmu podprůměru, kdy nejsou schopni prospěchu v běžné základní škole. Je nezbytné zde uplatňovat při vzdělávání individuální přístup, který odpovídá specifickým potřebám žáka. Zahrnuje obdobné předměty jako učební plán základní školy (Fischer a Škoda; 2008, s. 102- 105).

Nová vyhláška č. 27/2016 Sb. a novela školského zákona č. 82/2015 Sb. ruší Přílohu 2 RVP ZV- upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP-LMP). Tato novela upravuje název Základní škola praktická na školu zřízenou podle § 16, odst. 9. vzdělávající žáky s lehkým mentálním postižením. Zřizovatelem základní školy praktické je převážně kraj. Ten se musí rozhodnout, jak upraví zřizovatelské listiny těchto škol. Zřizovatel vždy reflektuje, že daná škola bude při poskytování vzdělávání vycházet z doporučení školského poradenského zařízení a rozhodnutí zákonného zástupce žáka. Vždy musí být přihlíženo v nejlepším zájmu žáka. Zřizovatel má tedy tři varianty:

1. Škola bude provozována jako „běžná“ základní škola, tedy v ní budou vzdělávání žáci jako v jiných školách a žáci využívající podpůrné opatření. Činnost školy může být také převedena pod právnickou osobu zřizovanou obcí, záleží na dobrovolnosti obou stran.
2. Bude se jednat o běžnou školu, která bude mít třídy (ZŠ, MŠ), oddělení (konzervatoř) či studijní skupiny (střední školy), které budou vzdělávat žáky vyjmenované v §16, odstavec 9, školského zákona.

Škola zřízená podle v §16, odstavec 9, školského zákona, tedy škola pro žáky s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem. Tyto školy jsou určeny pro žáky, kde nestačila podpůrná opatření k zajištění jejich kvality vzdělání a k uplatnění jejich práva na vzdělávání (Nejčastější otázky a odpovědi na ně, ©2016 [cit. 2017-05-24]).

Na základní škole speciální jsou ve velké míře vzdělávání a vychovávání žáci na úrovni středně těžkého mentálního postižení (výjimkou nejsou ani jedinci z dolního pásma lehkého stupně). Hlavní výchovně- vzdělávací cíle jsou: možné dosažení elementárního vzdělávání

v triviu a v poznacích o přírodě a společnosti, také osvojení si základních, pracovních a motorických dovedností, návyků hygieny a sebeobsluhy a v neposlední řadě i budování schopností vytvářet osobní vztahy, dovednost komunikovat a formování společensky akceptovaných povahových vlastností (Valenta, 2013, s. 312).

Přípravný stupeň speciální školy má za cíl umožnit školní vzdělávání těm žákům, kteří nejsou schopni prospívat ani na nižším stupni speciální školy vzhledem k těžšímu stupni mentální retardace (Fischer, Škoda; 2008, s. 102- 105).

Pro edukaci žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením s více vadami nabízela dříve Česká republika Rehabilitační vzdělávací program pomocné školy č. j. 15 988/2003- 24, podle kterého vzdělávala své žáky i základní škola speciální. Do doby než se uplatnil RVP pro ZŠS- Dílu II. – a následného ŠVP). Postupně se tento program zaváděl jako alternativní program dřívější pomocné školy, mnohé principy dále platí (Valenta, 2013, s. 314).

Do rehabilitačně vzdělávacího programu dříve pomocné školy byli zařazeni čtyři až šest žáků s těžkým stupněm mentální retardace. Tito žáci mají v důsledku svého postižení i vážné poruchy motoriky, komunikačních schopností a mnoho dalších závažných onemocnění. Využívalo se zde netradičních a alternativních metod komunikace, především neverbální komunikační metody, symboly Bliss, znaková řeč Makaton, sociální čtení, globální metoda, psaní hůlkovým písmem atd. Docházka je desetiletá.

Speciální třídy při základních a praktických školách a ústavech vznikly na základě vyhlášky o speciálních školách a speciálních mateřských školách. Třídy se mohou otvírat v podobě odloučených pracovišť jak základních škol, tak praktických nebo speciálních škol.

Odborná učiliště jsou určena žákům po ukončení povinné školní docházky v praktické škole a pro absolventy speciálních škol jsou zřizovány praktické školy i večerní školy, které patří mezi další možnosti vzdělávání lidí s mentálním postižením. Jedná se o formu celoživotního vzdělávání, jejich zřizovatelem jsou občanská sdružení. Vyučování probíhá dvakrát týdně po dvou až třech hodinách. Realizují se ve školních budovách nebo prostorách ústavu (Fischer, Škoda; 2008, s. 105).

Základní školy speciální a střední speciální školy jsou speciálními školami, přičemž získané vzdělání v těchto školách je rovnocenné vzdělání získanému na základních a středních školách. Mezi speciální školy řadíme i zvláštní školy, odborná učiliště, praktické školy a pomocné školy (Krejčířová, Hutýrová, 2006, s. 21).

### 3.3 Základní škola speciální

Zřizovatel základní školy speciální má možnost zřídit třídy přípravného stupně základní školy speciální. Tyto třídy poskytují přípravu na vzdělávání v základní škole speciální dětem se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, nebo se souběžným postižením s více vadami nebo autismem. Souhlas ministerstva je nutný u přípravného stupně základní školy speciální registrovanou církví nebo náboženskou společností. U ostatních případů je potřeba krajského úřadu, pokud zřizovatelem uvedené školy není kraj nebo ministerstvo. Do přípravné třídy se zařadí dítě na základě rozhodnutí ředitele školy, žádosti zákonného zástupce a písemného doporučení školského poradenského zařízení. Do přípravné třídy lze zařadit dítě od školního roku, ve kterém dosáhne 5 let věku do zahájení povinné školní docházky, a to v průběhu školního roku. Přípravná třída či stupně základní speciální školy mají minimálně 4 a maximálně 6 žáků. Vzdělávání v přípravném stupni trvá maximálně 3 školní roky (školský zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění účinném od 1. 1. 2017 do 31. 8. 2017)

Základní škola speciální se zabývá výchovou a vzděláním obtížně vzdělavatelných žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a nedostatky rozumového vývoje, kteří se nemohou vzdělávat v běžné škole. Jsou však schopní osvojení si alespoň některých prvků ve vzdělávání. Výchovně vzdělávací činnosti se zaměřují na osvojení návyků sebeobsluhy, osobní hygieny, rozvíjení přiměřených poznatků a pracovních dovedností s předměty denní potřeby. Vzdělávání zde bývají většinou žáci s mentálním postižením středního stupně formou desetiletého vzdělávání. Jedná se o žáky s takovou úrovní rozumových schopností, které jim nedovolují prospívat v základní škole nebo v základní škole praktické (Franiok, 2008 s. 57- 58).

Školní zákon (školský zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění účinném od 1. 1. 2017 do 31. 8. 2017)) definuje základní vzdělání jako, *„Základní vzdělávání vede k tomu, aby si žáci osvojili potřebné strategie učení a na jejich základě byli motivováni k celoživotnímu učení, aby se učili tvořivě myslet a řešit přiměřené problémy, účinně komunikovat a spolupracovat, chránit své fyzické i duševní zdraví, vytvořené hodnoty a životní prostředí, být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, k odlišným kulturním a duchovním hodnotám, poznávat své schopnosti a reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své další životní dráze a svém profesním uplatnění.“*



Cíl spočívá ve výchovné vzdělávací činnosti, která žákům umožňuje, aby si ve vhodných a upravených podmínkách při odborné speciální pedagogické péči osvojili základní vědomosti, dovednosti a návyky, které jsou potřebné k uplatnění v praktickém životě. Snaha o co maximálně možnou samostatnost a nezávislost na péči druhých osob. Zaměření spočívá v celkovém duševním i tělesném rozvoji při respektování jejich specifických potřeb. Poskytuje také uplatnění v jednoduchých pracovních činnostech. Základním úkolem školy je naučit žáky triviální základních vědomostí a dovedností. Znamená to naučit děti číst, psát a počítat. Základním aspektem pro úspěšnost zapojení dětí do společnosti je vztah k ostatním lidem, schopnost komunikovat a navazovat osobní vztahy, nejedná se tak jen o úroveň rozumových schopností či kvalitu schopností a dovedností (Franiok, 2008, s. 58).

Zcela novou funkcí je připravování žáků k dalšímu vzdělávání. Absolventi dané školy mají možnost pokračovat ve svém vzdělání v praktické škole, a tím získat kvalifikaci k vykonávání jednoduchých pracovních činností. Ředitel může učební plán přizpůsobit potřebám a možnostem žáků. Pro zvládnutí vysokých nároků potřebují žáci podporu, a to speciálněpedagogickou péči svých učitelů a vychovatelů, ale i psychologů a dalších odborníků. Cílem je tedy rozvíjet psychické i fyzické schopnosti a předpoklady žáků a dosažení takových vědomostí, dovedností a návyků, aby se v maximální možné míře zapojili do společenského života (Švarcová, 2000, s. 66).

Velký vliv má i tělesná a pohybová výchova, která pomáhá rozvíjet jejich motoriku a překonávat neobratnost nebo pohodlnost mnohých z nich. Dalším důležitým aspektem je rozvoj estetického cítění, vkusu a tvořivosti žáků. Žáci s mentálním postižením jsou známí pro velmi dobré tvořivé schopnosti a výtvarné cítění. Tyto schopnosti je důležité odhalovat a rozvíjet (Švarcová, 2000, s. 68).

Obsahem učebního plánu jsou zařazeny tyto předměty:

- smyslová výchova,
- rozumová výchova,
- tělesná a sportovní výchova,
- pracovní výchova,
- estetická výchova,
- logopedická péče (Franiok, 2008, s. 59; Švarcová 2000, s. 65-70).

Rozdělení základní školy speciální se vrství do čtyř základních stupňů. Tyto stupně se rozšiřují již od roku 1996 o přípravný stupeň, který je nepovinný. Patří sem: nižší stupeň

(3roky), střední stupeň (3 roky), vyšší stupeň (2 roky) a pracovní stupeň (2 roky) (Franiok, 2008, s. 59).

Speciální školství patří mezi velmi náročnou profesi. Výuka samotných žáků má dopad na celkový dopad osobnosti učitele, proto je důležité mít určité osobnostní charakteristiky pro zvládání krizových situací.

### **Shrnutí:**

Popsali jsme legislativní ukotvení v rámci speciálního vzdělávání, kde jsme vysvětlili i aktuální legislativní novely. Vymezili jsme vzdělávací systém v rámci České republiky a rozdělili typologii speciálních škol, kde jsme se zaměřili především na základní školy speciální.

## 4 SPECIÁLNÍ PEDAGOG A JEHO OSOBNOSTNÍ PŘEDPOKLADY

U učitelského a vychovatelského povolání jsou charakteristické požadavky širšího společenského významu. Mají předurčující charakter a vtiskují celkový ráz pedagogické činnosti daného povolání. Významnost povolání **učitele a vychovatele** ve společnosti v současné době vzrůstá. Právě vývoj výchovně vzdělávací soustavy klade vysoké nároky na zkvalitnění výchovné a vzdělávací činnosti učitelů a vychovatelů všech stupňů našeho školství. Ojedinělou skupinu v učitelském a vychovatelském povolání tvoří **speciální pedagogové**, kteří se zabývají výchovou a vzděláváním postižených jedinců. Dříve se toto povolání chápalo jako charitativní povolání, prošlo obzvláště složitým vývojem, než získalo výrazně pedagogický charakter. Povolání speciálního pedagoga se odrazilo ve výrazných změnách, které se uskutečnily z důvodu změn v péči o postižené v posledních desetiletích a tím se dotkly i jeho pedagogické činnosti (Vališová, 1978, s. 36).

Málokdy hrají charakteristiky osobnosti zúčastněných subjektů v profesi velkou roli, jako je tomu u učitelské profese. Již v antice se u učenců vytyčovaly požadavky pro žádoucí rysy osobnosti učitelů. Tyto snahy byly poté formulovány J. A. Komenským a dalšími pedagogickými teoretiky. První příručka, která u nás specifikovala charakteristiky osobnosti a činnosti učitele, byl *Rádce pro školní čekancy, pomocníky a učitele v císař. králov. zemích*, jehož autorem byl J. Engelbert. Je tedy pozoruhodné, že již v 19. století si pedagogická teorie byla vědoma důležitosti rysů osobnosti učitele, jako jsou:

- motivace k povolání,
- talent pro povolání,
- a kognitivní vybavenost.

Tyto vlastnosti však mohli zastávat pouze muži, jelikož profesi učitele mohly ženy zastávat až koncem 19. století. V současné době jsou výzkumy zaměřené na dvě oblasti. A to osobnostní charakteristiky učitelů a charakteristiky činností učitelů ve výuce (Průcha, 2013, s. 188- 189).

Kopřiva (1999, s. 14) popisuje ideál pomáhajícího pracovníka: „*Ideálním pomáhajícím pracovníkem je tedy prosociálně orientovaná zralá osobnost, vědomá si svého životního směřování, s příznivým a realistickým sebepojetím, osobnost bez neurotických či psychopatických rysů, s předpokladem sebereflexe vlastního rozhodování, jednání i emocí, otevřená podnětům, ochotná se sebevzdělávat i procházet pravidelnými supervizemi.*“ I když se jedná o ideální verzi, je důležité, aby pracovník v pomáhajících profesích měl na sebe

přiměřeně vysoké nároky a snažil se stále lidsky i profesně dozrávat a růst. Právě osobnostní předpoklady pracovníků pomáhajících profesí získaly hledáček Karla Kopřivy v dotazníkovém výzkumu, ve kterém zdravotní sestry a sociální pracovníce odpovídaly na otázku, jaké nejdůležitější vlastnosti by očekávaly u pracovníků domova důchodců jako jeho klientky. Výsledky byly děleny do kategorií. První místa obsadila náklonnost, láska, vlídnost, ochota, dále klid, vyrovnanost, vcítění se, empatie a porozumění. Odborná způsobilost se nacházela až ve čtvrté kategorii výsledků. Hlavní jsou tedy takové osobnostní předpoklady pomáhajícího pracovníka, které spolu s ostatními faktory vytvářejí bezpečný a lidský rámec pomáhání, ve kterém se cítí dobře (Horská, 2010, s. 3).

Osobnost učitele a vychovatele má při výuce žáků s mentálním postižením mimořádný význam. Učitel musí využívat svých pedagogických dovedností. Patří sem mimořádná míra trpělivosti, schopnosti se vcítit do myšlenkových pochodů žáka a vysoká míra empatie. Ve speciální škole musí být pedagog vybaven poznatky, jimž má vyučovat a musí být připraven z pedagogicko-psychologického i didaktického hlediska. Právě metodické zvládnutí výuky čtení, psaní nebo počítání je u žáků s mentální retardací velmi obtížné. Významnou roli hrají složky emocionální, volní a intuitivní, také vztahy a postoje, životní zkušenosti i míra kreativity. Čím závažnější postižení pedagog vzdělává, tím vyšší jsou nároky i na mimoracionální složky jeho osobnosti. Být učitelem žáků ve speciálním školství, a zvláště pak u jedinců s těžkým postižením a více vadami, je velmi namáhavá a psychicky náročná práce. Učitel si nemůže ani na jednu hodinu odpočinout, to samé platí během přestávky. Neustále dává žákům kus „*sebe sama*“, dělí se s nimi o své poznatky, pocity i problémy, reflektuje jejich nálady a je neustále nablízku a to nejen fyzicky ale i psychicky (Švarcová, 2000, s. 89-90).

Dle autorů Řezníčka, Hájka, Matouška, Janovského a Baštecké mezi osobnostní předpoklady učitele patří: jednání zahrnující empatii, vřelost, kontrolované, uvědomované a reflektované osobní zaujetí, „*spontánní ochota být disponován pro službu druhým (bližním)*“ (Jankovský, 2003,4 s. 42), pevná hodnotová orientace (v osobním vztahu), schopnost rozpoznat konflikt s vlastními hodnotami (ve vztahu ke klientovi hodnotová neutralita), znalost osobních hranic a schopnost je zdravě hájit, a taky znalost svých motivací, důvěryhodnost, přitažlivost a komunikační dovednosti. Dále se zahrnuje schopnost naslouchání, konstruktivního sebevyjadřování, porozumění verbálnímu i neverbálnímu obsahu komunikace i odpovědnost k sobě samému a k okolnímu světu, a taky zejména pak k druhým (Matoušek, 2003, s. 52–53). Horská (2010, s. 3) doplňuje o autenticitu – opravdovost (soulad mezi tím, co v dané chvíli pomáhající prožívá, a tím, co vyjadřuje navenek vůči

pomáhanému), schopnost zvládat zátěž, přiměřené sebevědomí a vyrovnaná osobnost, tvořivost i flexibilní důraznost.

## 4.1 Psychohygienu pedagoga

Supervize je určitá představa profesního růstu a podpory. Zároveň zajišťuje prevenci při syndromu vyhoření. Ve školství se supervize spojuje s prací psychologa. Pokud se jedná o pedagogické pracovníky, bývá supervize často zaměňována s hospitací. Hospitace však má kontrolní funkci, pozoruje metody a cíle a je pro učitele povinná. Supervizní proces by měl být jiný a zcela dobrovolný. Představuje vzdělávání, podporu i zpětnou vazbu. Posiluje nejen autonomii jedince, ale zajišťuje i plnění základních etických pravidel a v neposlední řadě podporuje profesní kompetence. Školní psychologové většinou nemají příslušné vzdělání v supervizi, ale mohou nabízet aktivity, které se dané metodě alespoň přibližují. Ve škole se může využít externího supervizora (Braun, Marková, Nováček; 2014, s. 155-156).

Lukášová (2015, s. 64) upozorňuje, že v učitelské profesi je jedinec vystaven neustálým masivním akutním stresům (traumata různého druhu) nebo dlouhodobému chronickému působení mírnějšího stresu (choroby, chronická únava, ztráta radosti ze života, burn-out apod.). Apeluje na negativní změny zdravotního stavu ve vztahu k uvedeným zátěžím, na vztah ke snížení pracovní úrovně a imunitního systému. Je velmi důležité, aby každý **učitel** dbal o svou racionální výživu. K příjemným postupům se mohou využívat různé relaxační a mediační techniky, které najdeme v knihách o mentální hygieně. Spokojenost mohou také často narušovat zlozvyky v životosprávě, se kterými se chce jedinec vyrovnat, ale zatím bez výsledků. Nejprve je dobré si určit, co nám zlozvyk přináší a o co nás ochuzuje. Zbavit se zlozvyku není jednoduché, ale vždy je zapotřebí určitá role vytrvalosti a vůle.

V pozornosti školního psychologa by vždy měla být psychohygienu učebního procesu. Základem prevence syndromu vyhoření je tedy psychohygienu. Vedení školy může schválit aktivity, které vedou k snížení rizika vyhoření mezi vyučujícími. Všimnout si nastupujícího syndromu vyhoření na sobě samém je velmi obtížné. Proto je důležité dopředu počítat s možností rozvoje a nepodcenit prevenci. V případě úplného vyčerpání se doporučuje změnit práci nebo alespoň působiště. Pro prevenci je třeba dodržovat tyto zásady:

- snížení příliš vysokých nároků,
- nepropadnout syndromu pomocníků,
- naučit se říkat NE,
- stanovení si vlastních priorit,
- rozdělení si struktury dne,

- vyjadřování svých osobních pocitů,
- nalezení emocionální a věcné podpory (Braun, Marková, Nováčková; 2014).

Mezi další metody, které mohou pedagogičtí pracovníci využít, patří:

HARTL a HARTLOVÁ (2000, s. 489) definují **psychoterapii** jako „*léčení poruch a hraničních stavů psychologickými prostředky*.“ SCHMIDBAUER (1994, s. 154) vymezuje, že „hranice mezi supervizí a terapií spočívá v tom, že v supervizi se emocionální konflikty zpracovávají jen na poli zaměstnání, zatímco terapie se vztahuje na celý život supervidovaného“. Cílem je zlepšení stavu konkrétního jednotlivce stavu daného jednotlivce, zatímco u supervize je cílem kvalitní práce s klientem.

**Koučink** popisují jako „*metodu práce s lidmi založenou na myšlence, že dospělý člověk se nejlépe učí praxí a vlastní zkušeností; metoda užívaná k taktnímu a ohleduplnému ovlivňování pracovního chování člověka; jejím cílem je rozvoj aktivity, iniciativy, samostatnosti a tvořivosti; vede ke zvyšování pracovního výkonu*“ (Hartl, Hartlová; 2000, s. 276).

HAVRDOVÁ (2008, s. 46) řadí **organizační poradenství** jako metodu napomáhání rozvoji organizace, které se zabývají organizačními a skupinovými procesy. Jde o specializované poradenství, které mobilizuje pracovníky a zapojuje je do řízení. Předmětem jsou systémové a strategické procesy v organizaci a to v oblasti řízení lidských zdrojů, otázky metodiky, kompetencí, komunikace, kooperace apod.

**Mentoring** se klasifikuje jako „*systematické, formalizované zprostředkování osvědčených přístupů, postupů, zkušeností a znalostí prováděné mentorem. Mentor může být služebně starší kolega. Jedná se o osobu, která nás uvádí do znalostí oboru prostřednictvím vedení v reálných situacích, provádějící supervizi*“ (Pedagogický slovník, 2008, s. 120). Samotné slovo „*mentor*“ pochází z řečtiny, kdy po dobu trojské války měl Odysseův přítel Mentor na starosti výchovu a vedení jeho syna.

HAVRDOVÁ (2008, s. 46) připisuje **metodické vedení** k metodám napomáhajícím rozvoji organizace, zabývající se skupinovými a organizačními procesy. Jde tedy o specializované poradenství, které má za úkol mobilizaci pracovníků a jejich zapojení do řízení.

## 4.2 Cílová skupina

Speciální školy jsou zřízeny pro jednotlivá znevýhodnění a speciální vzdělávací potřeby samostatně. BAZALOVÁ (2006, s. 95) rozděluje žáky se speciálními vzdělávacími potřebami do následujících skupin:

1. Mladí násilníci
2. Ohrožené děti
3. Žáci s poruchami chování a emocí
4. Žáci s tělesným postižením
5. Žáci se sluchovým postižením
6. Žáci se zrakovým postižením
7. Žáci cestovatelů
8. Žáci s kombinovanými vadami
9. Žáci s poruchami učení
10. Žáci s narušenou komunikační schopností
11. Žáci s autismem
12. Žáci s lehkou mentální retardací
13. Žáci se středně těžkou mentální retardací
14. Žáci se závažnými emocionálními postiženími
15. Žáci s těžkou a hlubokou mentální retardací

Jedná se tedy o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří byli přijati na základě doporučení školského poradenského zařízení. Dle BAZALOVÉ (2014, s. 156) je základní škola speciální určena pro žáky se středně těžkým, těžkým a hlubokým postižením, pro žáky s více vadami a autismem. OPATRÍLOVÁ(2013, s. 36) tvrdí, že největší skupinu žáků základní školy speciální tvoří osoby s mozkovou obrnou v kombinaci s mentálním a dalším přidruženým postižením. Jedná se o 25,8% z celkového počtu žáků. Výrazné zastoupení zde mají žáci s poruchou autistického spektra a to v 19,5%. Mentální postižení ve spojení s mozkovou obrnou pak tvoří 18,4% a žáci s Downovým syndromem zastupují 9,5%. Další diagnózy, např. různé syndromy, degenerativní onemocnění mozku ve spojení s dalším postižením, epilepsie apod., jsou vymezeny v rozsahu 0,5- 3,7%. Mezi „jiné“ diagnózy žáků patří např. hluboké mentální postižení, progresivní svalová dystrofie, obrna po kontuzi mozku, těžké metabolické poruchy v kombinaci s mentálním postižením, těžké poruchy hyperaktivity a pozornosti ve spojení s mentálním postižením, těžké poruchy chování ve spojení s mentální retardací apod. Právě tyto „jiné“ diagnózy tvoří 14,7% žáků. Autorka také

rozděluje žáky podle pohlaví, kdy na základní škole speciální převažují chlapci nad dívkami ve více než dvojnásobném poměru.

Podle legislativy lze doplnit věkové rozmezí žáků, kteří se na základní škole speciální vzdělávají. Díky školskému zákonu nastupuje dítě povinnou školní docházkou v šesti letech. Na doporučení odborného lékaře a školského poradenského zařízení se může začátek školní docházky odložit o dva roky. Nejpozději však v osmi letech musí dítě do školy nastoupit. Povinná školní docházka trvá devět let, nejdéle do roku, kdy dosáhne žák sedmnácti let. Se svolením ředitele se žáci se zdravotním postižením mohou vzdělávat na základní škole až do dosažení dvaceti let.

Problémem u vzdělávání žáků s mentálním postižením je nedostatečná úroveň koncentrace jejich pozornosti, snížená úroveň jejich kognitivních potřeb a zájmů, nebo nízká úroveň rozvoje volných vlastností. Část psychologů tvrdí, že uvedené psychické zvláštnosti jsou větší zátěží vzdělávání než jejich mentální retardace. Tudiž mentálně retardovaní žáci zpravidla neprojevují samovolný zájem o získání nových poznatků, a tak nejsou schopni sledovat průběh vyučování a soustředit se na něj. Proto je nutné tyto žáky motivovat a nastavit vedení určité odpovědnosti za její výsledky. Tato práce potřebuje nutnost velké trpělivosti učitelů, také značnou pedagogickou tvořivost, právě k přístupu jednotlivých žáků a umění najít pro každého individuální motivační činitele (Švarcová, 2000, s. 87-88).

Lidé se vyvíjejí a formují v běžném, každodenním životě, v jejich činnostech a styku s druhými lidmi; v tomto „obyčejném životě“ se však vyskytují situace zvláště vyhrcoené. Jejich význam pro vývoj a formování osobnosti je velký (Čáp, Mareš; 2001, s. 547-558).

### 4.3 Příklady tíživých situací

V průběhu vyučování i mimo něj může nastat celá řada situací, které jsou pro pedagogického pracovníka náročné. Buď si v dané situaci neví rady, nebo ho řešení vyčerpává. Jak uvádí Braun, Marková a Nováčková (2014, s. 148) jsou nejčastějšími obtížnými situacemi:

- Studijní selhávání nejasné etiologie
- Problémové chování žáka
- Přílišná nekázeň ve třídě
- Problémy žáků vyžadující zvláštní péči
- Krizové situace ve třídě



V daných situacích se mohou učitelé cítit bezradní. Musí totiž určitou situaci dobře vyhodnotit, znát specifika daných jedinců a nalézt adekvátní řešení. Velmi důležité je, aby se necítili být sami.

Konflikty ve školním prostředí jsou stále častější a masivnější, což je důkazem blahobytu a demokratizace, jak tvrdí Jan Svoboda (2015, s. 163-185) ve své publikaci *Krizové situace výchovy a výuky*. Proto je vhodný čas na hledání jiného řešení, než je metoda „cukru a biče.“ Řada krizových situací se opakuje a řeší je učitelé mnoha škol. Jedná se o logický důsledek kombinace rodinné výchovy, stupně zralosti žáka a současné socioekonomické situace společnosti. Zde jsou uvedeny nejčastější krizové situace, které praxe přináší a její možná řešení:

#### *Drzost*

Setkáváme se zde s žáky, kteří ignorují výzvu učitele, ani po několika opakováních nejsou schopni adekvátní odezvy. Reakce žáka končí prudkými slovy. Začátkem řešení této situace bylo zjištění osobní anamnézy žáka (rozvod, rodinné zázemí, vztahy, postoje aj.) Poté osobní konzultace v adekvátním prostředí, kde pedagog zjistil, jakou formou chce být žák oslovován. Pedagog poté využil dané oslovení při vyvolání v kombinaci přistoupení k lavici daného žáka. Spojitost těchto dvou změn přinesla očekávanou změnu a byla počátkem zlepšujícího se vztahu žáka k učiteli.

#### *Vulgární žák*

Příkladem vulgárního žáka je žák osmé třídy s diagnostikou ADHD a hyperkinetickým syndromem. Objevují se časté vulgarismy, hlasité monology, agresivita a nezájem. Projevy se podle vyučujících objevily až v osmé třídě. Po návrhu školy, návštěvu dětského psychiatra z obavy, že se budou dané projevy stupňovat, rodina odmítla. Žákovi bylo opět třídní učitelkou v soukromí kabinetu vysvětleno, v čem spočívá problém ADHD hyperkinetického syndromu. Bylo několikrát zdůrazněno, že se nejedná o postižení a nejde o jeho chybu. Spolu s učitelkou se byli podívat na spolužáka z nižšího ročníku, který má obdobné chování. V další fázi proběhla názorná ukázka drobných uvolňovacích cviků, které žák mohl v průběhu hodin kdykoliv aplikovat. Byl usazen v blízkosti učitelky do předních lavic, kde seděl sám. Situace se po krátké době zklidnila, že nebylo třeba zásahu psychologa ani psychiatra, tedy farmakologické regulace.

Mezi další možné krizové situace řadíme hru s pomluvami, snaha zaujmout pomocí nevhodných gest, agrese, ignorace pokynů, vulgární vyjadřování, aj., které podrobně popisuje ve své publikaci Jan Svoboda (2015).

Je důležité si uvědomit, že jak neexistuje univerzální lék na všechny zdravotní problémy, tak nemůže existovat ani univerzálně použitelná zvládací strategie pro školní problémy. Přesto všechno se zdá, že některé typy jsou vhodnější než druhé. Zřejmě to platí pro strategie zasahování do problému, než pro metodu vyhýbání se problému (Čáp, Mareš; 2007, s. 562).

#### 4.4 Spolupráce s ostatními službami

BRAUN, MARKOVÁ a NOVÁČKOVÁ (2014, s. 161-163) popisují spolupráci mezi školou a rodinou, kdy právě spolupráce s rodiči může mít mnoho podob. Mezi nejčastější formu spolupráce patří osobní nebo telefonická individuální konzultace. Učitelé se s rodiči setkávají na třídních schůzkách či na vzdělávacích akcích, které pro ně pořádají. Učitelé mohou zprostředkovávat kontakt s dalšími odborníky. Komplikace se mohou objevit v případě, že se jedná o následnou psychiatrickou péči, nebo pokud se rodiče sami nedokážou o dítě postarat. V tom případě oslovujeme odbor sociálně-právní ochrany dítěte či policii. Mezi základní zásady v komunikaci s rodiči patří vytvoření si důvěry. Rodiče podporující školní aktivity vytváří pro dítě ve škole takové prostředí, kde může rozvíjet své pokroky či si zlepšit známky. Dochází taky ke zvyšování rodičovských kompetencí, zlepšují se vztahy mezi rodiči a dětmi, zvyšuje se důvěra mezi školou a rodinou. Hlavní metodou práce s rodiči je rozhovor. V první fázi dochází k popisu daného problému a preferujeme problematiku chování dítěte, kdy se hodnocení vyhýbáme. Ve druhé fázi interpretujeme problém a hledáme s rodiči jednotlivé příznaky. Jedná se o snahu zjistit, co dané projevy žáka mohou znamenat. Ve třetí fázi pak společně s rodiči hledáme způsob řešení. Vždy je třeba komunikovat citlivě, a přesto nic nezatajovat. V poslední fázi rozhovoru zopakujeme a shrneme si, k čemu jsme došli, kde se shodujeme a kde nikoli. Učitel vždy musí vědět, kdo je zákonný zástupce dítěte – ne vždy je to ten, kdo se o dítě stará. Je důležité vědět, že ne všichni rodiče jeví zájem o spolupráci. Když rodiče o spolupráci zájem nemají, můžeme požádat ředitele školy, aby je pozval na jednání či konzultaci písemně. Pokud rodiče spolupracovat nemohou (zdravotní stav, výkon trestu...), je nutné rychlé řešení situace. Mnozí pedagogové tvrdí, že právě dobré vztahy a kooperace mezi rodiči a školou fungují pro úspěšné vzdělávání mládeže (Průcha, 2009, s. 174).

Mezi další službu, se kterou může učitel spolupracovat, je pedagogicko-psychologická poradna. Hlavním účelem vytvoření organizace pedagogicko-psychologické poradny (dále jen PPP) je poskytování poradenských služeb dětem, žákům, studentům, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením. Předmětem činnosti je zajišťovat: psychologickou

a speciálně pedagogickou diagnostiku, psychologickou a speciálně pedagogickou intervenci, informační, poradenskou a metodickou činnost. Poradna:

- **zjišťuje** pedagogicko-psychologickou připravenost žáků na povinnou školní docházku a následně vydává odborný posudek;
- **doporučuje** řediteli školy a zákonným zástupcům zařazení žáka do příslušné školy a třídy a vhodnou formu jeho vzdělávání;
- **spolupracuje** při přijímání a zařazení žáků do škol, tříd, oddělení a studijních skupin s upravenými vzdělávacími programy pro žáky se zdravotním postižením; také provádí psychologická a speciálně pedagogická vyšetření;
- **zjišťuje** speciální vzdělávací potřeby žáků ve školách, které nejsou samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením a
- **vypracovává** odborné posudky a
- **návrhy opatření** školských zařízení a školy na základě výsledků psychologické a speciálně pedagogické diagnostiky;
- **poskytuje** metodickou podporu škole a **zajišťuje** prevenci sociálně patologických jevů (Vyhláška 72/ 2005 Sb.).

Speciálně pedagogické centrum (dále jen SPC) poskytuje pedagogickým pracovníkům a zákonným zástupcům poradenství v oblasti vzdělávání žáků se zdravotním postižením a také poskytuje metodickou podporu škole. SPC dále poskytuje poradenské služby žákům se zdravotním postižením a žákům se zdravotním znevýhodněním integrovaným ve školách a školských zařízeních, žákům se zdravotním postižením a žákům se zdravotním znevýhodněním ve školách, třídách, odděleních nebo studijních skupinách s upravenými vzdělávacími programy, žákům se zdravotním postižením v základních školách speciálních a dětem s hlubokým mentálním postižením. Žákům na základních školách speciálních a školských zařízeních jsou poradenské služby poskytovány jen v rámci diagnostiky a kontrolní diagnostiky. V odůvodněných případech i v rámci speciální skupinové nebo individuální péče, kterou nezajišťuje škola nebo školské zařízení. Činnost SPC se uskutečňuje ambulantně, návštěvami v rodině nebo pedagogických pracovníků centra ve školách a školských zařízeních. SPC:

- **analyzuje** speciální připravenost žáků se zdravotním postižením na povinnou školní docházku a speciální vzdělávací potřeby žáků se zdravotním postižením a žáků se zdravotním znevýhodněním,

- **zpracovává** odborné podklady pro integraci těchto žáků a pro jejich zařazení a přeřazení do škol a školských zařízení a další vzdělávací opatření,
- **poskytuje** speciálně pedagogickou péči a speciálně pedagogické vzdělávání pro žáky se zdravotním postižením a žáky se zdravotním znevýhodněním, kteří jsou integrováni, či kterým je stanoven jiný způsob plnění povinné školní docházky
- **nabízí** speciálně pedagogickou a psychologickou diagnostiku a poradenské služby (Vyhláška 72/ 2005 Sb.).

Orgán sociálně-právní ochrany dětí (dále jen OSPOD) spadá pod obec s rozšířenou působností nebo městskou část. Má povinnost zasahovat do soukromí a rodinného života, pokud rodiče nebo osoby odpovědné za výchovu dětí o to požádají nebo se o děti nemohou, nechtějí či neumí postarat. Služby jsou poskytovány všem dětem mladším 18 let. Pracovníci OSPOD se kromě výkonu sociálně-právní ochrany dětí věnují také preventivním činnostem. Spolupráce mezi pracovníkem školy a pracovníkem OSPOD je velmi různá. Některé školy (jako jsou ZŠ praktické, školy etnicky agregované či s vysokým počtem sociálně znevýhodněných dětí) se na OSPOD obracejí častěji a určitý způsob spolupráce je zde už vytvořen. Zaměřují se však častěji na represí a řešení již vzniklých problémů. Jiné ZŠ spolupracují s pracovníky OSPOD velmi málo a jde jim v zásadě i o méně častou spolupráci. Potřebu využít služeb pracovníka OSPOD vnímají školy jako poslední možný krok ve chvíli, kdy už si s žákem nevědí vůbec rady nebo když už žák školu opouští. Spolupráce s OSPOD lze využít v rámci prevence některých jevů, hlavně záškoláctví a výchovných problémů. Škola může usilovat ve spolupráci s pracovníky OSPOD:

- organizaci pravidelných setkávání,
- vytvoření preventivních programů k otázce návykových látek, kriminality a podobně,
- zprostředkování podpory rodině (*Zasítování a spolupráce s institucemi a nevládními organizacemi- podpora učitele*, ©2013 [cit. 2017-05-24]).

Další spolupráce může být také s policií, lékaři (pediatři, psychiatři, neurologové, stomatologové apod.) či dalšími odborníky.

V současné době se diskutuje o tématu inkluze v souvislosti se speciálním školstvím. „Celkový úbytek žáků s postižením ve speciálních školách a jejich postupný přesun do běžných škol“ je dlouhodobým trendem. Jedná se však o zřízení nového systému podpůrných opatření a zrušení vzdělávacího programu pro žáky s lehkým mentálním postižením (LMP). Nelze mluvit o zavádění inkluze, jelikož už přes deset let mají všichni žáci, bez ohledu na své

postížení, právo vzdělávat se ve své spádové škole. Žákům se nyní dostává nejen práva, ale i náležitá podpora. Žáci s lehkým mentálním postižením se tak vzdělávají podle individuálního vzdělávacího plánu. Podle čísel ze zápisů žáků do prvních tříd se nejedná o žádné masivní přesuny žáků s postižením do běžných škol (Inkluze mezi realitou a fikcí, ©2016 [cit. 2017-05-10]). BAZALOVÁ (2014, s. 143) zastává názor, že „*inkluzie není pro každého, situaci je vždy potřeba individuálně posoudit,*“ domnívá se, že speciální školy jsou u nás na dobré úrovni, disponují personálem s odpovídajícím vzděláním, sníženým počtem žáků s diferencovaným obsahem vzdělávání podle stupně postižení. Jsou zde používány speciální pomůcky, metody a formy práce, které vyhovují dětem s daným postižením.

Pojem krize je charakterizován jako zákonitý jev. Jedná se o reakci na situaci, kdy selhává řád, pravidla a nová pravidla a normy ještě nejsou plně funkční. Jsou nedílnou součástí našeho života a není možné se jim vyhnout.

## **Shrnutí**

Popsali jsme osobnost speciálního pedagoga zacílenou na osobnostní charakteristiky učitelů ve školství. Definovali také cílovou skupinu, seznámili s pozicemi speciálního pedagoga, třídního učitele, školního psychologa a supervizora. Charakterizovali vztah mezi pedagogem a supervizorem, v závěru uvedli příklady metod, které může speciální pedagog využít, a představili spolupracující organizace.

## **EMPIRICKÁ ČÁST**

## 5 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Výzkumná část diplomové práce je zaměřena na informovanost pedagogických pracovníků ZŠ speciálních o supervizích a její využití v praxi.

Pro metodický výzkum jsem si zvolila triangulaci neboli kombinaci různých datových zdrojů. Využití kombinace kvalitativního a kvantitativního výzkumu.

Nejprve jsem si zmapovala terén a vytvořila předvýzkum, kde jsem zahrнула spolupráci s šesti lidmi. Na základě tohoto šetření jsem se rozhodla právě pro triangulaci.

### 5.1 Stanovení cílů výzkumu

Hlavním cílem empirické části je zjistit, jaká je informovanost o supervizích ve speciálním školství a jaké je její praktické využití.

Dílejší cíle empirické části:

- *Zkoumat úroveň informovanosti pedagogických pracovníků o možnostech využití supervizí na ZŠ speciální.*

Prostřednictvím rozhovorů se členy pedagogického sboru, zejména se speciálními pedagogy dané základní školy speciální zjistit informovanost o možnostech využití supervize na základní škole speciální. Následné ověření pomocí dotazníků vyplněné pedagogickými pracovníky určitých základních škol speciálních.

- *Analyzovat formy /frekvenci supervize na ZŠ speciální.*

Cílem je zjistit, jaké typy supervize se na daném pracovišti využívají a v jaké časové dotaci se pravidelně aplikují.

Výzkumné otázky:

- Jaká je úroveň informovanosti pedagogických pracovníků o možnostech využití supervizí na základní škole speciální?
- Jaké formy supervize se realizují na základní škole speciální?
- Jaká je frekvence využití supervize pedagogickými pracovníky na základní škole speciální?

## 5.2 Metodologie, organizace výzkumu a cílová skupina

Výzkum je kombinací kvalitativní a kvantitativní analýzy. U kvalitativní analýzy „výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách“ (Hendl, 2005, s. 50). Kvantitativní neboli lineární postup má dle autora „jasně stanovený začátek a konec“ (Flick in Švaříček, Šedřová, 2007, s. 26). Podstatou kvantitativního výzkumu je výběr jasně vymezených proměnných, sledování jejich rozložení v populaci a měření vztahů mezi nimi. Jako výzkumná metoda byla zvolena triangulace. Před samotným výběrem výzkumných metod jsem se zaměřila na zmapování oblasti skrze e-mail, telefonáty a osobní konzultace, které se vázaly k problematice informovanosti a využitelnosti supervize. Získané informace byly předpokladem pro plánovaný výzkum a na základě tohoto šetření jsem se rozhodla právě pro metodu triangulace. HENDL (in Svoboda, 2012, s. 13) vymezuje triangulaci metodologickou, pokud dochází kombinaci právě kvantity a kvality. Pokud tedy při sběru dat využíváme ke zpracování oba přístupy současně, pak se jedná o tzv. simultánní triangulaci.

DENZIN je (1989, s. 234) jedním z hlavních zastánců možností kombinování metod, definuje triangulaci jako „kombinaci metodologií v jedné studii stejného fenoménu,“ přičemž celkem rozeznává čtyři typy strategie triangulace: kombinaci různých datových zdrojů, výzkumníků, teorií a metodologií. Právě metodologická triangulace vyvolává nejvíce diskuse o oprávněnosti jejího použití. DENZIN (1989, s. 234-235) tvrdí, že rozdílné přístupy odhalují rozdílné aspekty empirické reality, je zapotřebí používat vhodně zvolené kombinace přístupů ke zkoumání. Vymezuje čtyři typy triangulace: datová triangulace, triangulace výzkumníků, metodologická triangulace, implicitní a explicitní triangulace, teoretická triangulace.

Jako první výzkumnou metodou je dotazníkové šetření. Dle SVOBODY (2012, s. 48) je dotazník velmi často využívanou metodou sloužící v pedagogickém výzkumu ke sběru dat. Abychom však získali hodnověrné údaje od respondentů, tak musíme dodržovat určité postupy a vyhýbat se chybám při samotné konstrukci jednotlivých dotazníkových položek. Položky dotazníku rozlišujeme podle cíle, pro který je určený. Z tohoto důvodu jsou rozdělovány položky na obsahové (důležitý je obsah odpovědi respondentů) a funkcionální (mají optimalizovat průběh dotazníkového šetření). Pro daný výzkum byly použity položky obsahové, které se dělí na přímé položky, kde se ptáme respondenta na konkrétní věc a on odpoví a maskované položky, kde nás ve skutečnosti zajímá něco jiného, než na co se ptáme. Přímé položky se dále rozdělují na položky zjišťující fakta (věk, pohlaví, dosažené vzdělání), zjišťující vědomosti a znalosti a položky zjišťující názory a mínění. Dle formy byly použity



položky otevřené, kdy respondent odpovídá volně, zpravidla píše ve větách to, co si myslí. Tento druh se využívá zejména v předvýzkumu, kdy z množství takto získaných dat vybírá výzkumník typické odpovědi. Dále pak byly využity formy uzavřených a polytomických položek.

Dotazník je rozdělen do 3 kategorií:

1. Informovanost
2. Realizace
3. Frekvence

Pro ověření a jako další výzkumná metoda byl použit polostrukturovaný rozhovor. DISMAN (2002, s. 24) klasifikuje, že díky rozhovoru „*vyžadované informace získáváme v přímé interakci s respondentem. Cílem hloubkového a polostrukturovaného rozhovoru je získat detailní a komplexní informace o studovaném jevu.*“ Smyslem je zjistit postoj odborníků na určitou problematiku. Nejprve je vytvořena daná struktura, ke které bude možno získávat další informace vycházející z rozhovoru s dotazovanými (Hendl, 2005, s. 174). SVOBODA (2012, s. 55) uvádí, že je rozhovor většinou chápán jako nestandardizované dotazování, které slouží především k pochopení událostí v celém jejich kontextu. Rozhovor může být na jedné straně zdrojem dat a skutečností, nebo se může podobat interaktivní spolupráci tazatele a dotazovaného (Švaříček, Šed'ová; 2007, s. 159-160). V pedagogickém výzkumu tvoří rozhovor doplňující metodu hlavního šetření, kde se na její bázi upřesňuje interpretace jiným způsobem získaných dat (Svoboda, 2012, s. 55).

Metoda sběru dat dokáže do kvalitativního výzkumu přinést bohatá a specifická data. Díky flexibilitě metod, které se zaměřují na objevení a popsání jevu, vycházejí z jisté otevřenosti v otázkách a pozorování. Velmi důležitou roli zde hraje vztah mezi respondentem a výzkumníkem. Metody, které můžeme charakterizovat jako postupy, jsou použity s cílem odhalit a reprezentovat sociální realitu, tak jak ji lidé vytvářejí. Při realizaci bylo zapotřebí zkontaktovat potenciální účastníky a domluvit se s nimi na dalších postupech. V praxi se osvědčila metoda kontaktování (osobně, e-mail, telefonicky). Ochota spolupráce při realizaci výzkumného šetření posloužila jako nástin výzkumné části. U učitelů základních škol byla domluva termínu celkem problematická, a to z důvodu provádění šetření v pracovní době, proto bylo nezbytné navázat spolupráci s ředitelem školy, který může pomoci při koordinaci času v rámci šetření. Je také velmi dobré ho o realizaci výzkumného šetření předem informovat. Pokud provádíme výzkumné šetření mimo pracovní dobu, měli bychom vycházet

z časových požadavků potencionálního respondenta, z důvodu eliminace případné nemotivovanosti z hlediska časové tísně (Švaříček, Šed'ová, 2014, str. 142).

Cílová skupina byla rozdělena do dvou kategorií. V první kategorii byl výzkum zaměřen na sběr dat pomocí dotazníkového šetření. Výběr respondentů byl zaměřen na Jihomoravský a Zlínský kraj. Dotazníkového šetření se zúčastnily čtyři základní školy speciální. Kontakt proběhl nejprve e-mailem a poté byly dotazníky osobně převezeny do škol. Každá škola byla požádána o zhotovení deseti dotazníků, z toho se zúčastnilo pouze 30 respondentů, jejichž výsledky byly zaznačeny do grafické podoby. Dotazník byl rozdělen do tří kategorií, které popisují v předchozím textu. Jednalo se o 20 otázek, kde byly aplikovány jak otázky otevřené, tak i uzavřené, vícečetné či metoda škály. Do dotazníkového šetření byly použity školy:

### **ZŠ a MŠ Ivančice,**

Široká 484/42, Ivančice; příspěvková organizace, Jihomoravský kraj

Zařízení poskytuje své služby dětem se zdravotním postižením a to zejména se sluchovým postižením, autismem a vadami řeči. Škola zajišťuje i výchovu a vzdělání dětí s kombinovaným postižením.

### **Základní škola praktická a Základní škola speciální Kroměříž**

1. máje 209, Kroměříž; veřejná škola, Zlínský kraj

Škola pomáhá pomoci specifických, vzdělávacích, výchovných a rehabilitačních metod, forem a prostředků poskytovat žákům se zdravotním postižením komplexní péči. Pomáhá žáky vybavit souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná. Škola je zřízená pro žáky s různými stupni a hloubkou mentálního postižení, ale i žáky, u kterých se vyskytuje i další postižení (tělesné, smyslové, psychická onemocnění, autismus, poruchy chování, narušené komunikační schopnosti, specifické poruchy chování apod.)

### **Mateřská škola a Základní škola Břeclav**

Herbenova 2969; veřejná škola, Jihomoravský kraj

Škola je zaměřena na výchovu a vzdělání dětí se zdravotním postižením v rámci předškolní a školní povinné docházky. Vzdělání je poskytnuto dětem s mentálním postižením, s poruchou autistického spektra, vadami řeči a souběžným postižením více vadami.

### **Základní škola praktická a Základní škola speciální Zlín**

Středová 4694, Zlín; veřejná škola, Zlínský kraj

Zajišťuje vzdělání pro děti s kombinovaným postižením (mentální v kombinaci s tělesným, smyslovým nebo poruchami autistického spektra). Aplikuje nejnovější metody vyučování (ergoterapie, snoezelen, apod.). Poskytuje také individuální přístup odborníků.

Druhá kategorie je zaměřena na sběr dat pomocí polostrukturovaného rozhovoru. Rozhovor probíhal na Základní škole a praktické škole Veselí nad Moravou, jedná se o příspěvkovou organizaci v Jihomoravském kraji. Pro realizaci jsem si zvolila klidné a nerušené místo, kde nám ředitelka školy zajistila soukromí. Rozhovoru se zúčastnili čtyři respondenti. Jednalo se o čtyři ženy ve věku od 35-50 let a čtyři schůzky, vždy s každým respondentem individuálně. Mezi ně patřila ředitelka školy, zástupkyně ředitelky a dva pedagogičtí pracovníci. Všichni respondenti mají vysokoškolské vzdělání.

Nejprve jsem seznámila respondenty s tematikou mého výzkumu, a poté jsem přistoupila k realizaci výzkumu. Ředitelka mě informovala před začátkem výzkumu, že supervizi v daném zařízení neprovádí. O to víc stoupl můj zájem zjistit, proč a jaká vůbec je informovanost o supervizi na škole. V průběhu rozhovoru byli použity doplňující činitele jako je přitakání, pokývnutí hlavou, mlčení, parafrázování, opakování i sumarizace či zrcadlení odpovědi.

### 5.3 Vlastní výzkum

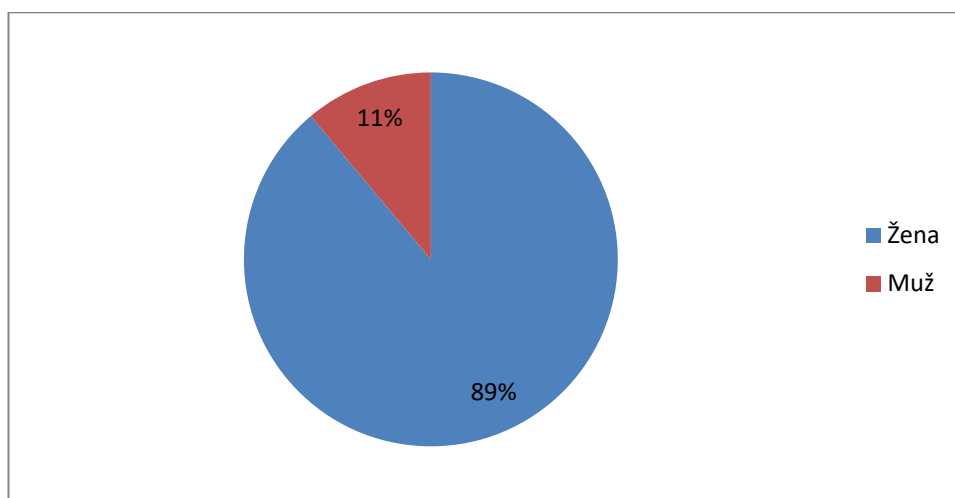
Výsledky výzkumného šetření jsou rozděleny do dvou částí, kdy část A- dotazníkové šetření je zaznamenáváno do grafické podoby a část B- polostrukturované rozhovory jsou sestaveny díky rámcové analýze.

#### **A-Dotazníkové šetření**

V úvodu šetření se objevují údaje o respondentech, na které se vztahují otázky 1-3.

Zde uvádím výsledky z dotazníkového šetření, které je zaznamenáváno do grafické podoby:

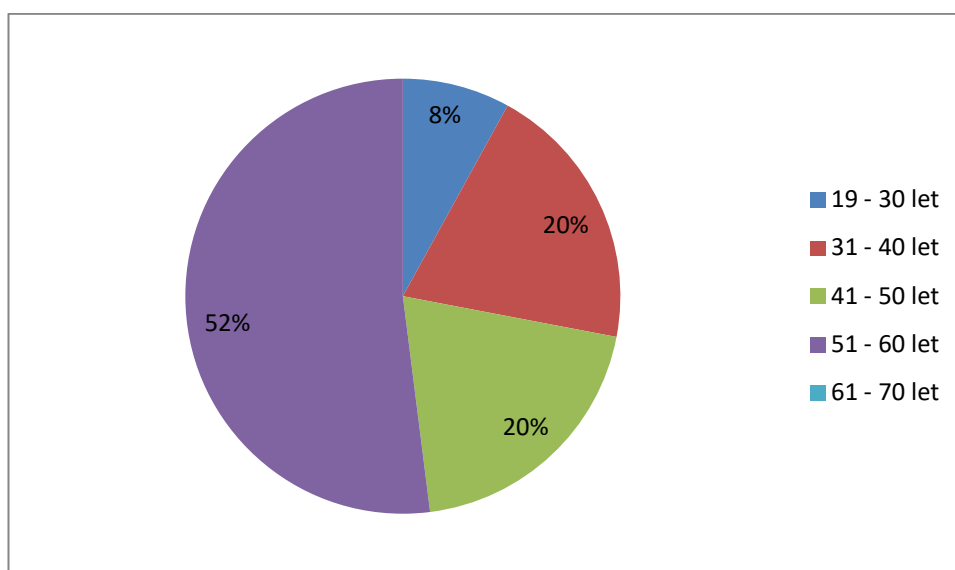
## 1) Jaké je Vaše pohlaví?



Graf 1: Pohlaví respondentů (vlastní zpracování, zdroj)

Z celkově 30 dotazovaných respondentů, kteří se zúčastnili mého výzkumu, tvoří 11 % mužů, tedy 3. Žen je v tomto výzkumu 89 %, tedy 27.

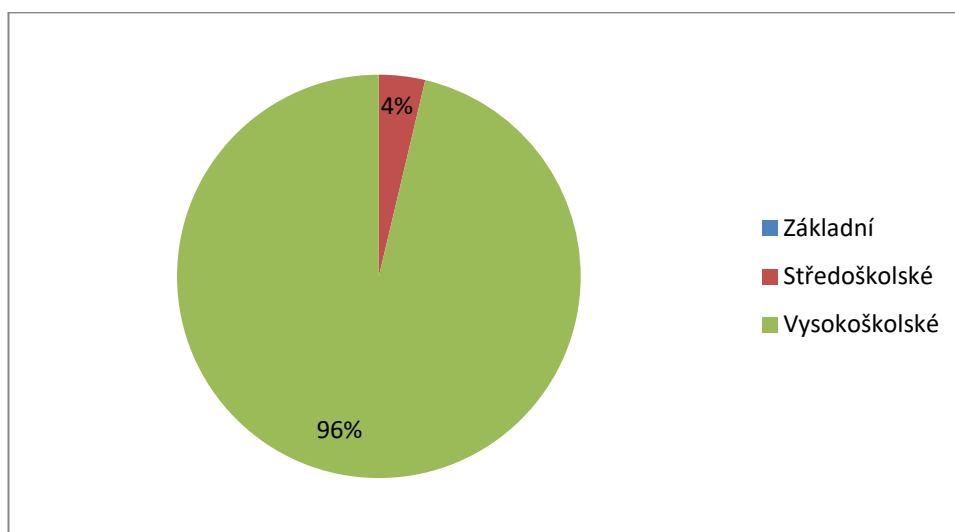
## 2) Jaký je Váš věk?



Graf 2: Věkové zastoupení respondentů (vlastní zpracování)

Z grafu č. 2 vyplývá, že 52 % respondentů je ve věkové kategorii 51- 60 let. Věkovou kategorií 31- 40 a 41- 50 zvolil stejný počet respondentů a to 20 %. Pouze 8 % respondentů se zařadilo do věkové kategorie 19- 30 let. Největší počet respondentů je ve věkové kategorii 51- 60 let.

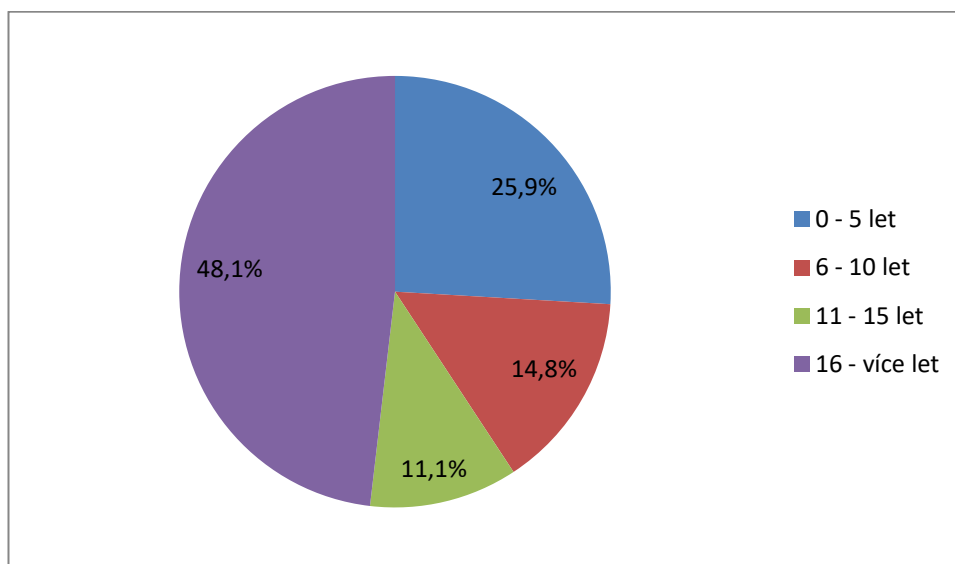
### 3) Jaké je Vaše dosažené vzdělání?



Graf 3: Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů (vlastní zpracování)

Z výzkumu vyplývá, že většina respondentů a to 96 % má dosažené vysokoškolské vzdělání. Tudiž se s pojmem supervize už mohla v rámci studia setkat. Pouze 4 % dosáhla středoškolského vzdělání.

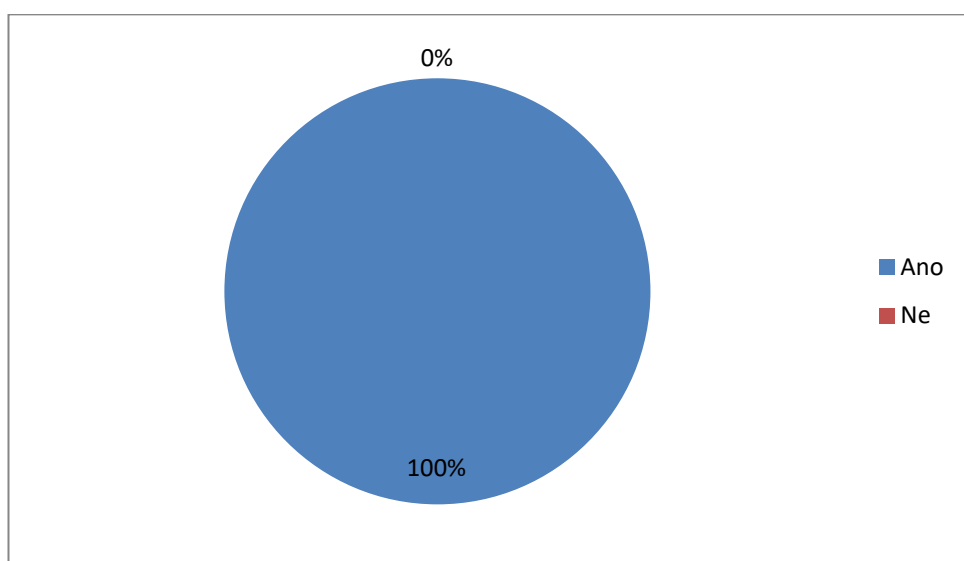
### 4) Jak dlouho v daném zařízení působíte?



Graf 4: Působení respondentů na svém pracovišti (vlastní zpracování)

Z grafu č. 4 je zřejmé, že většina respondentů a to 48,1 % působí v daném zařízení 16-více let. 25,9 % respondentů, což je 8 jedinců, však odpovědělo, že v daném zařízení působí pouze 0-5 let. Segment v délce praxi 6-10 let činí 14,8 %, tedy 5 lidí. Nejmenší skupinou 11,1% zvolilo segment v délce 11-15 let.

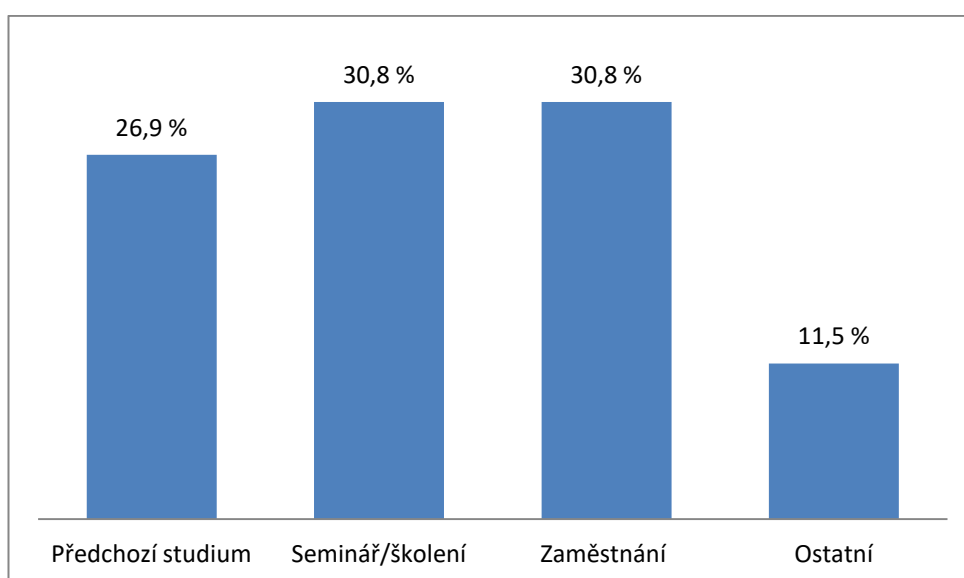
## 5) Setkali jste se už s pojmem supervize?



Graf 5: Setkání respondentů s pojmem supervize (vlastní zpracování)

Graf č. 5 nám potvrzuje 100% shodu všech respondentů na setkání se s pojmem „supervize.“

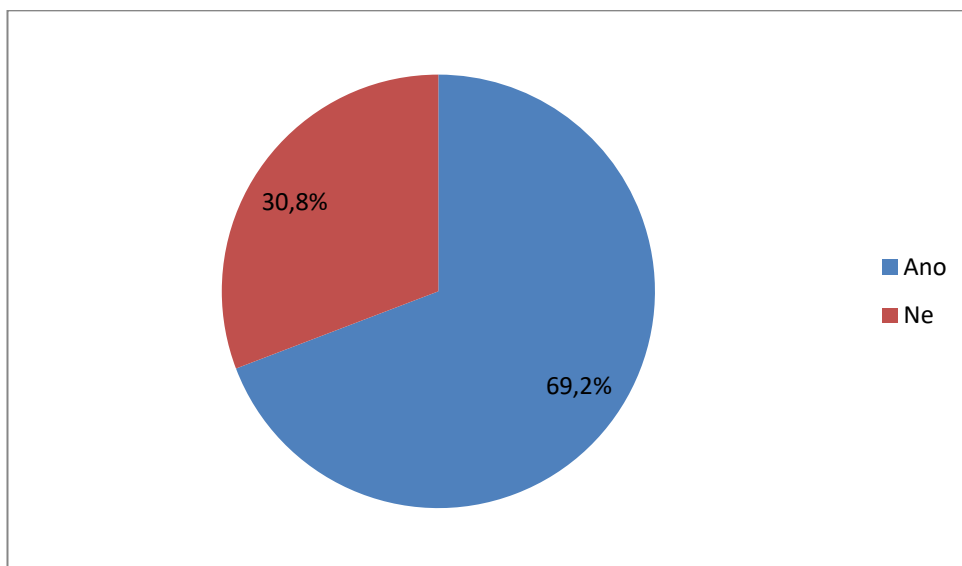
## 6) Kde jste se s tímto pojmem setkal/a?



Graf 6: Místo setkání s pojmem supervize (vlastní zpracování)

Na grafu č. 6 vidíme, že dvě skupiny respondentů se stejným poměrem 30,8 %, což je 9 jedinců, se s pojmem supervize setkali na semináři, školení či v zaměstnání. Segment 26,9 %, z toho vyplývá 8 respondentů, značí zkušenost s pojmem v rámci předchozího studia. 11,5 % respondentů označilo setkání s pojmem v segmentu „ostatní.“

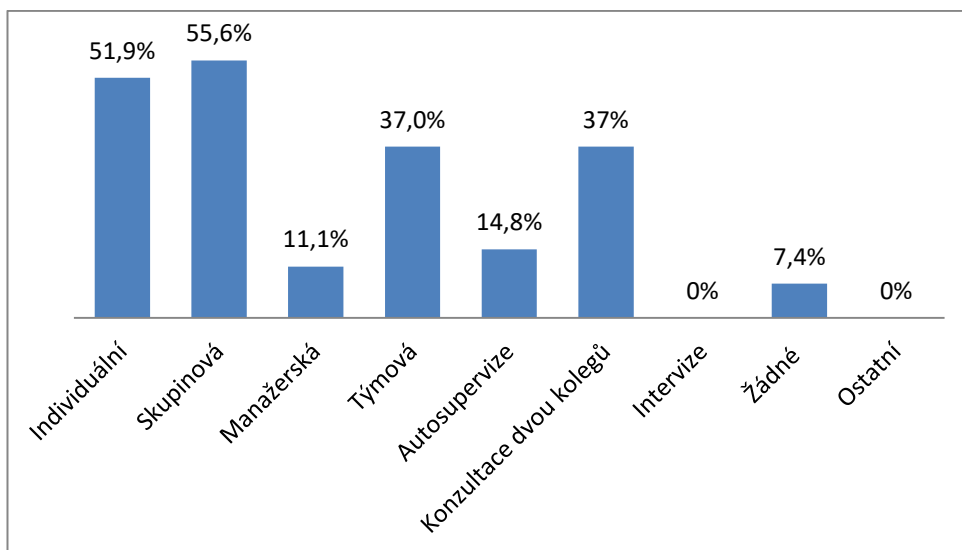
**7) Byli byste ochotni zúčastnit se informačního setkání na téma supervize?**



*Graf 7: Ochota respondentů zúčastnit se informačního setkání (vlastní zpracování)*

Na ochotu zúčastnit se informačního setkání na téma supervize kladně odpovědělo 69,2% respondentů. Pouze 9 respondentů, což je 30,8 %, by se setkání nezúčastnilo.

**8) Jaké formy supervize znáte?**

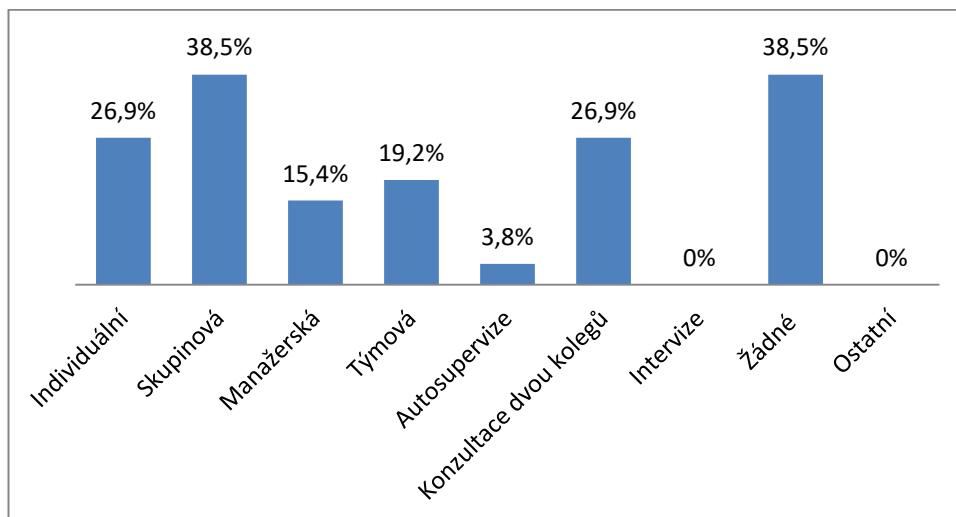


*Graf 8: Znalost forem supervize respondentů (vlastní zpracování)*

Z následujícího grafu vyplývá, že převážná část respondentů 55,6 % se setkala s pojmem skupinová supervize. Dalším známým pojmem zde je individuální supervize, se kterou se setkala 51,9 %. Týmovou a konzultaci s druhým kolegou zvolilo pouze 37 %. Autosupervizi neboli supervizi „sami se sebou“ označilo 14,8 %, což jsou 4 respondenti.

Nejmenší počet 7,4 %, a to 2 respondenti uvedli, že neznají žádnou z uvedených forem supervizí.

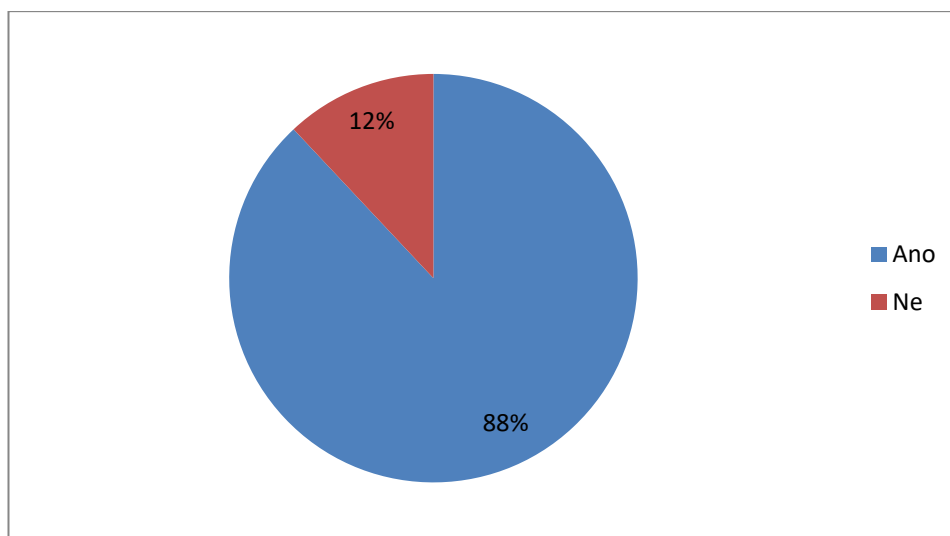
### 9) Využil/a jste někdy nějakou formu supervize?



Graf 9: Využití forem supervize respondentů (vlastní zpracování)

Graf č. 9 ukazuje poměr využití supervize u daných respondentů. Z grafu vyplývá, že největší využití má skupinová forma, kde se shodují odpovědi všech mužských respondentů. Stejný počet s 38,5 % připadlo na „žádné“ využití formy supervize. Mezi další časté odpovědi měly segmenty formy individuální a konzultace mezi dvěma kolegy, kdy získaly 26,9 %. Manažerská forma supervize má zastoupení 15,4 % a týmová 19,2 %. Nejmenší podíl respondentů si zasloužila autosupervize, kterou označil pouze jeden respondent.

### 10) Myslíte, že je supervize ve speciálním školství důležitá?

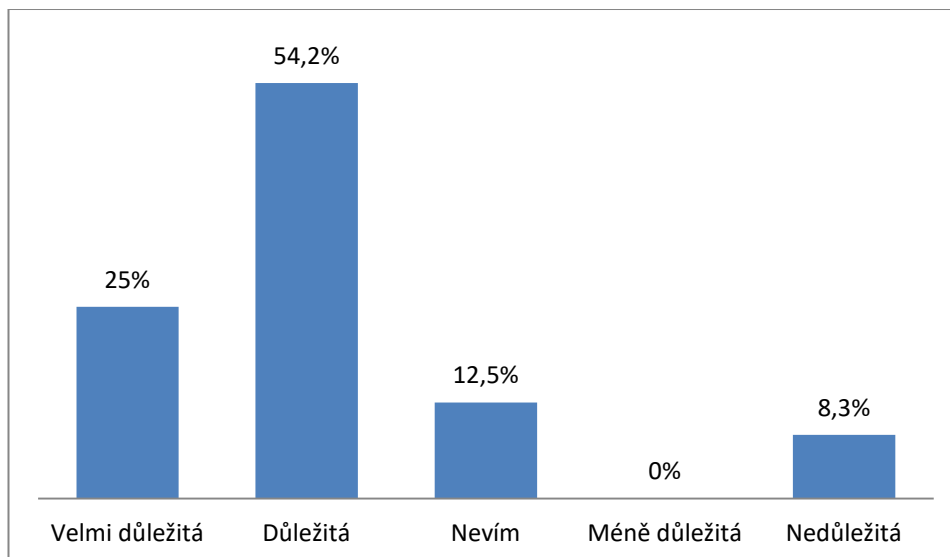


Graf 10: Důležitost supervize ve speciálním školství (vlastní zpracování)



Dle grafu můžeme vidět, že pouze 12 % respondentů označilo supervizi jako nedůležitou v oblasti speciálního školství. Převážná část ale označila supervizi jako důležitou. Danému segmentu odpovídá 88 %, kde byl zastoupen celkový počet mužů.

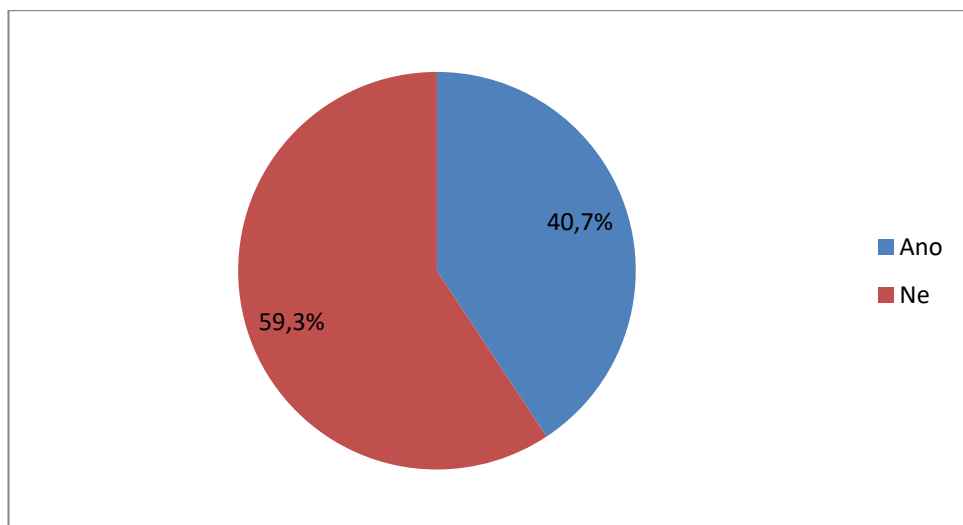
### 11) Pokud ano, do jaké míry?



Graf 11: Míra důležitosti supervize (vlastní zpracování)

Míra důležitosti supervize nám ukazuje, že největší podíl respondentů zvolil segment „důležitá“ v zastoupení 54,2 %. Velká část respondentů však hodnotí supervizi i jako velmi důležitou formu pro speciální školství, což vyznačuje 25 % respondentů. Pouze 12,5 % nedokázalo posoudit důležitost dané formy a 8,3 % respondentů považuje supervizi ve speciálním školství jako formu nedůležitou.

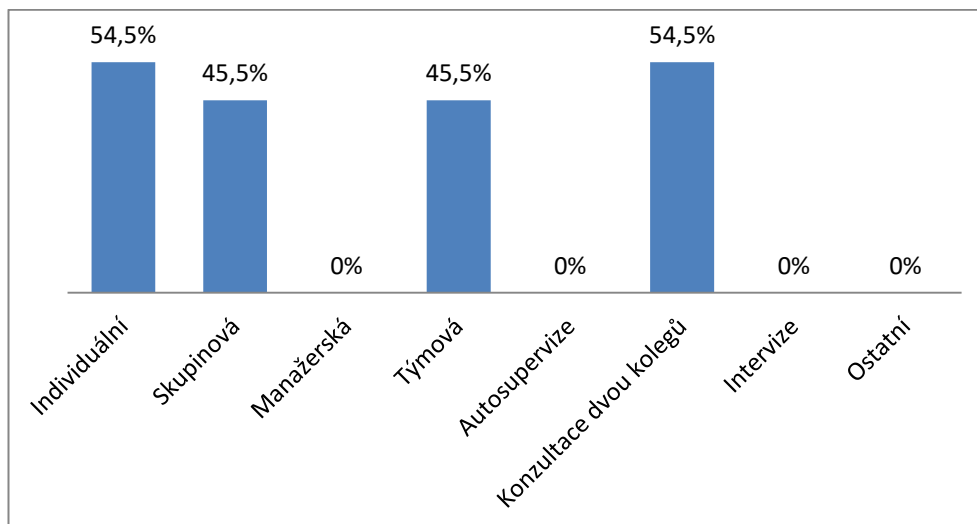
### 12) Využíváte ve Vašem zařízení supervizi?



Graf 12: Využití supervize (vlastní zpracování)

Graf č. 12 nám ukazuje převahu 59,3 % respondentů, co supervizi v zařízení využívá oproti 40,7 % respondentů, kteří supervizi v pracovišti nevyužívají.

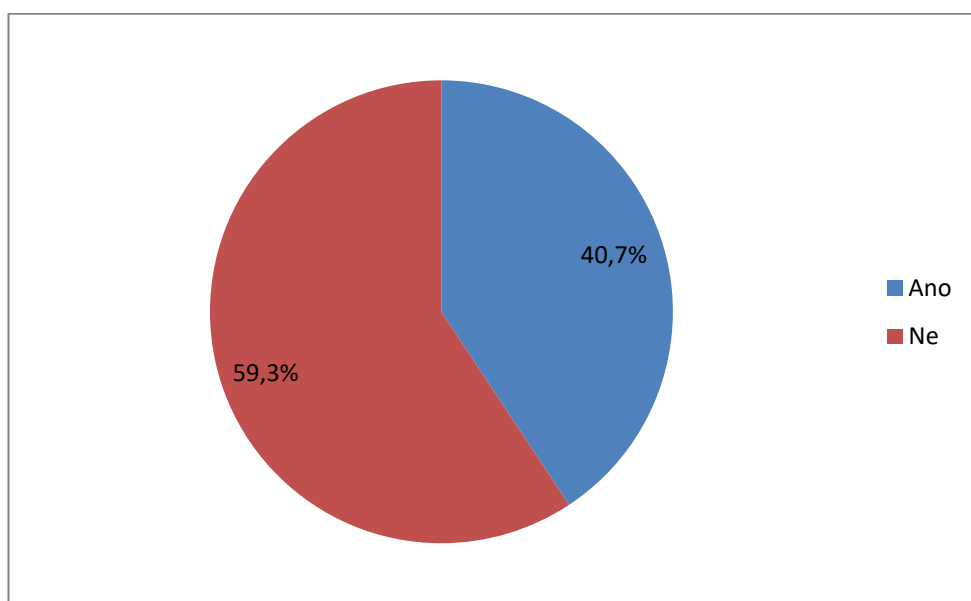
### 13) Pokud ano, v jaké formě?



Graf 13: Využití supervize v jednotlivých formách (vlastní zpracování)

Respondenti, kteří ve svém zařízení supervizi využívají, zvolili nejčastěji formu individuální, doplněnou o konzultaci se svým kolegou se stejným počtem 54,4 % respondentů. Opět se stejným počtem 45,5 % respondentů následuje forma skupinové a týmové supervize.

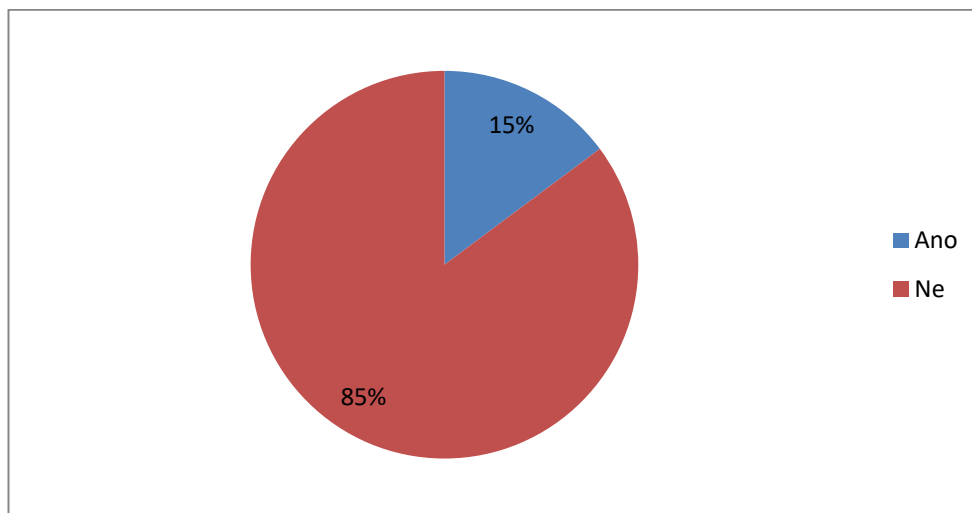
### 14) Jste ochotní docházet na supervizi i mimo pracovní dobu?



Graf 14: Ochota respondentů docházet na supervizi mimo pracovní dobu (vlastní zpracování)

Míra ochoty docházet na supervizi mimo pracovní dobu ukazuje, že většina a to 59,3 % respondentů by na dané setkání nedorazilo a jen 40,7 % by se zúčastnilo.

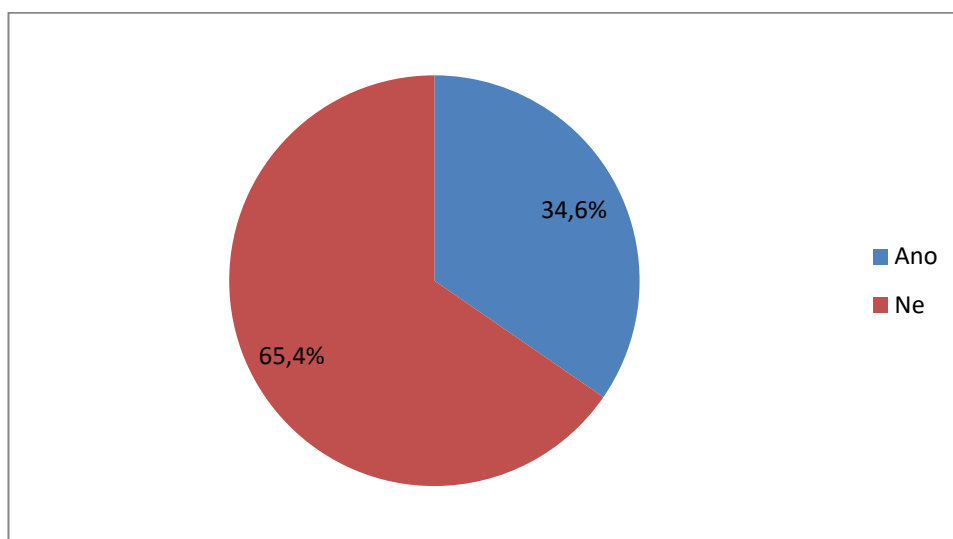
**15) Byli byste ochotni supervizi hradit na své náklady?**



*Graf 15: Ochota respondentů hradit supervizi z vlastních nákladů (vlastní zpracování)*

Graf č. 15 nám ukazuje poměr respondentů, kteří by byli ochotní zaplatit supervizi na svoje náklady a skupinu respondentů, kteří by určitou formu supervize nehradili, tato část respondentů však ve velké míře převažuje, a to s poměrem 85 % respondentů.

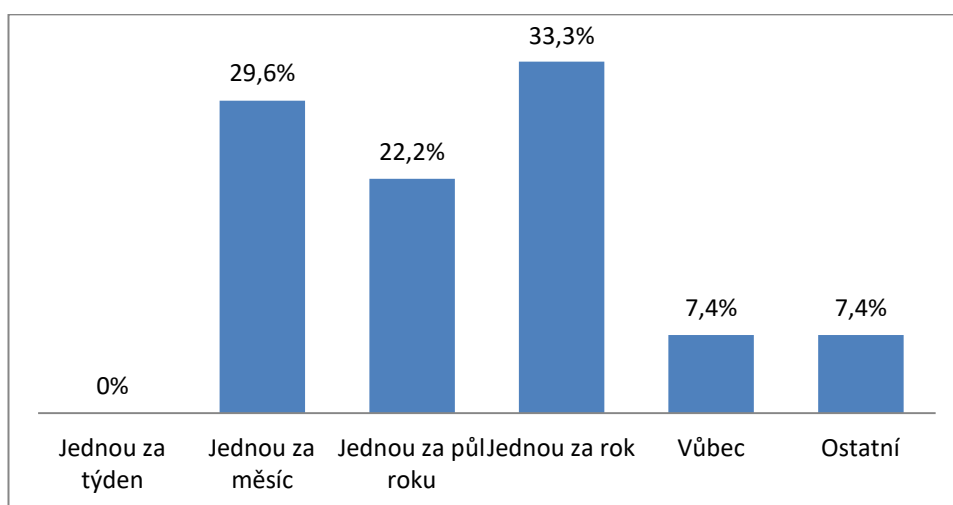
**16) Zařadili byste supervizi do povinných osnov vaší práce?**



*Graf 16: Zařazení supervize do povinných osnov (vlastní zpracování)*

Na otázku zařazení supervize do povinných osnov práce přistoupila pouze menší část 34,6 % respondentů. Ostatní respondenti byli proti.

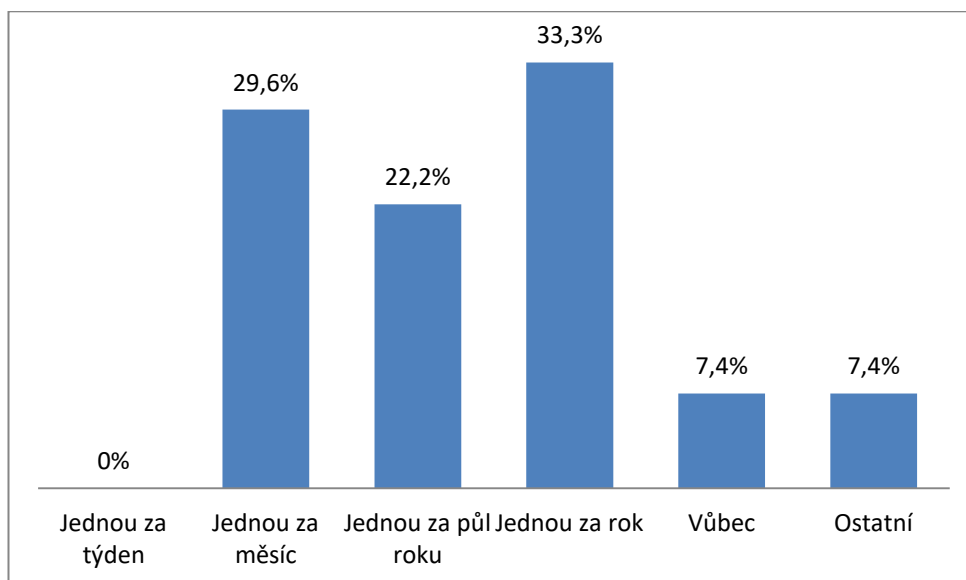
### 17) Jak často využíváte supervizi?



Graf 17: Četnost využití supervize (vlastní zpracování)

Graf č. 17 nám popisuje míru frekvencí supervize v daném zařízení. Většina respondentů a to 33,3 % supervizi využívá jednou ročně. 29,6 % respondentů využívá supervizi jednou měsíčně a zbytek respondentů nevyužívá supervizi buď vůbec, nebo jen příležitostně.

### 18) Zaznačte míru frekvence realizace supervize, kterou byste byli ochotní využívat.



Graf 18: Ochota respondentů o četnosti realizace supervize (vlastní zpracování)

Na poslední otázku míru frekvence možné realizace odpověděla převaha 33,3 % pro využití jednu ročně, 29,6 % zaznačila míru potřeb supervize na jednu za měsíc a 22,2 % jedincům by stačilo využívat určitou formu supervize jen dvakrát do roka. Zbylí respondenti

označili segmenty „Vůbec a ostatní,“ což naznačuje nevyužitelnost, či jde jen o příležitostné využití.

### **B- Polostrukturované rozhovory**

Pro ověření výzkumného šetření jsem použila polostrukturovaný rozhovor. U rozhovoru byl využit vícenásobný výběr. Rozhovor byl realizován na Základní škole a speciální škole ve Veselí nad Moravou. Záznam z rozhovoru byl nahrán na diktafon, pomocí kterého pak probíhal zápis do písemné podoby. Respondenti se nacházeli ve věkovém rozhraní 35-50 let a jejich dosažené vzdělání bylo vysokoškolské.

Pro lepší přehlednost jsem zaznamenala výsledky z šetření do následující tabulky č. 5:

Respondent				
Kategorie	R1	R2	R3	R4
Pohlaví	žena	žena	žena	žena
Vzdělání	Vysokoškolské	Vysokoškolské	Vysokoškolské	Vysokoškolské
Praxe	12 let	27 let	17 let	14 let
Předchozí zaměstnání	Učitelka v MŠ, ZŠ i práce v družině běžného typu.	ZŠ běžného typu.	ZŠ běžného typu.	V MŠ a v kojeneckém ústavu, původem fyzioterapeutka.
První informace o supervizi	Při studiu	Na vzděláv. akcích	Při studiu	V sociálních službách
Využití supervize v předchozím zaměstnání	Ne	Ne	Ne	Ne
Formy supervize	Týmová a osobní	Ano, znám všechny typy	Neznám	Individuální/ skupinová
Ochota informované schůzky	Ano	Ano	Ano	Ano
Možná využitelnost supervize v daném zařízení	1 krát za půl roku	Bohužel v tuto dobu na to nejsou prostředky ani čas.	Z organizačních ani finančních možností to nyní není proveditelné.	1 krát za půl roku
Důležitost supervize v ZŠS	Spíše důležitá	Důležitá	Spíše nedůležitá	Důležitá
Ochota frekvence supervize	1 krát za půl roku	1 krát měsíčně	1 krát měsíčně (dle formy)	1 krát měsíčně
Hrazení na své náklady	Dle ceny	Ano, ale záleží na formě.	Určitě ne	Záleží na dané částce, ale asi ano.

Tabulka č. 5 – výstupy z rozhovorů (Vlastní zpracování)

## **Komentář**

V následujícím textu jsou uvedeny odpovědi od celé skupiny respondentů. Tímto způsobem budou zpracovány odpovědi na všechny uvedené otázky

### **Jak dlouho v daném zařízení působíte?**

R1 v tomto zařízení působím už od roku 2005, takže zhruba 12 let. Uvádí však: „*Vždy jsem ale nebyla na pozici učitele. Začínala jsem od asistence.*“ R2 v daném zařízení působím už 27 let. Ostatní respondenti uvedli svůj rozsah působnosti v rozmezí 17-14 let.

Na základě těchto odpovědí jsme zjistili, že respondenti mají dlouholetou praxi na daném pracovišti.

### **Setkala jste se již s pojmem supervize? Pokud ano, tak kde jste se s tím to pojmem setkala?**

Celkový počet respondentů odpovědělo, že se s daným pojmem již setkala. Nejčastější odpovědí na místo setkání bylo předchozí vzdělávání. Vyšší pozice se však s pojmem setkaly i na vzdělávací akci, semináři či konferenci.

Našel se i respondent, který se s pojmem supervize setkal v sociální oblasti. R4 na otázku zda se jednalo o informativní schůzku, odpověděla: „*Ne, ale spolupracovnice ano, které se účastnily supervizi, tak jsme to probíraly, když jsem tam pracovala, na detašovaném pracovišti ve stacionáři „Toník“ a ten spadá pod sociální služby, kde je právě supervize povinná.*“

R2 však konstatuje: „*S pojmem jsem se setkala na různých vzdělávacích akcích, kde byla zmínka o supervizi, taky jsem o tom četla, když jsme dělali školení poradenského zařízení. Víím, že to není asi špatná věc, ale zatím na využití pro kantory bych s tím nepočítala. My plánujeme spíš vzájemné sdílení, to znamená, že kantoři by spolupracovali spolu navzájem a předávali si zkušenosti.*“

### **Vím, že zde na škole supervizi neprovádíte, ale setkala jste se někdy s realizací supervize? Třeba v předchozím zaměstnání?**

Všichni dotazovaní zaměstnanci se shodli, že se s realizací supervize ještě nikdy nesetkali. Většina před nástupem na dané pracoviště pracovala na mateřských a základních školách běžného typu, kde se supervize nevyužívá.

### **Kdyby byla realizována ve vašem zařízení informativní schůzka na téma supervize, byla byste ochotná se této schůzky zúčastnit?**

Z šetření vyplývá, že 100 % všech respondentů by se zúčastnilo informativního setkání na téma supervize.

R2 doplňuje: *„plánuji, že půjdeme do šablon a chceme spolupracovat s jinými školami, máme i spolupráci na projektech, tzn. v tuto chvíli toho máme dost. Do konce roku 2018 musíme udělat vzdělávací program pro ZŠ praktickou, kde vzděláváme žáky s lehkým mentálním zaměřením a je spousta nových legislativních změn a nezbyvá čas na nic jiného. Už není energie, abychom se věnovali dalším mimoškolním aktivitám a ani na to nejsou finanční prostředky. Škola si musí vydělávat na nějaké svoje činnosti granty a projekty. Nemyslím si, že supervize je špatná věc, ale v tuto chvíli na to nejsou prostředky ani čas.“*

Z dané odpovědi vyplývá, že na informativní schůzku a realizaci supervize tedy nejsou finanční ani organizační možnosti.

**Vím, že ve vašem zařízení se supervize neprovádí, ale jaká často by se podle vás dala supervize na vašem pracovišti zrealizovat?**

Názory na realizaci supervize a její frekvenci využití se však odlišují. R1 tvrdí, že nepocítuje potřebu využívat supervizi, a proto by realizaci ponechal v rozmezí jednou za rok. Musíme však podotknout, že právě tento respondent nemá dostačující informace o tom, co supervize obnáší a jak se provádí v praxi. R4 by zvolil supervizi v rozmezí jednou za měsíc, z důvodu individuálnosti každé z tříd a pedagogických pracovníků, dodává i využít supervizi dle potřeby.

R2 však připouští, že by byla realizace supervize jednou za měsíc opravdu vhodná. Ona sama by si dokázala individuální supervizi představit využívat pravidelně jednou za měsíc. Dodává však: *„Kdybych šla sama osobně do supervize, jak jsem to zvažovala nebo „koučing,“ tak bych měla nad sebou člověka a nebrala bych to jako kontrolu, ale spíš jako spolupracovníka v dobrém slova smyslu, který mně dokáže vypíchnout věci, které já osobně nevidím. Tady bych to viděla jako obrovské plus a dokázala bych si realizaci představit i častěji. Jak člověk může sám na sobě zapracovat, jak se může sebevzdělávat.“*

**Myslíte, že je supervize v oblasti speciálního školství důležitá?**

Zde se většina respondentů shodla, že supervizi řadí mezi důležitou metodu ve speciálním školství. Ředitelka však dodává, že realizace je v tuto dobu, z hlediska času a organizace práce nemožná.

R4 poukazuje na důležitost druhého pohledu nezaujatého člověka, který „do toho“ vstoupí a vidí danou situaci z jiného úhlu, kdy je právě v tuto dobu provázanost sociální a vzdělávací funkce velmi důležitá.



## **Mohla byste mně vlastními slovy popsat, jak vnímáte supervizi?**

Na otázku vymezení supervize odpovídají respondenti individuálně. R1 tvrdí, že se: *„Jedná se o určitý dohled při té činnosti, kdy tým nějakých odborníků se dívá z toho svého pohledu na probíhající činnost.“* Dále popisuje formu supervize jako inspekci, kdy supervizor navštěvuje třídy a zkoumá, jak se daní žáci chovají. Pociťuje, že jde o narušení výuky, které ovlivňuje hlavně žáky, což může i jejich spolupráci a chování ve třídě ovlivnit. Proto celkovou formu supervize považuje za méně zdařilou.

R3 klasifikoval pojem supervizi jako odborný dohled a kontrolu. R4 definuje supervizi jako *„zhodnocení své práce, mezi kolegy, žáky, rodiči. Celkové vyhodnocení nejen problémů, ale i pozitiv. Co by se třeba mělo zlepšit.“*

## **5.4 Závěr výzkumného šetření**

Hlavním cílem výzkumného šetření, bylo zjištění informovanosti o supervizích ve speciálním školství a jejich praktické využití. Na základě výsledků šetření lze konstatovat, že cíl práce byl naplněn. Získali jsme přehled o realizaci supervize ve speciálním školství i o stavu informovanosti supervize u pedagogických pracovníků.

Výsledky z výzkumného šetření nám pomohla vyjasnit analýza polostrukturovaného rozhovoru a dotazníkového šetření. Díky tomu došlo k zodpovězení dílčích otázek výzkumného šetření.

### **Jaká je úroveň informovanosti pedagogických pracovníků o možnostech využití supervizí na základní škole speciální?**

Úroveň informovanosti pedagogických pracovníků je velmi nízká. 100% respondentů v dotazníkovém šetření odpovědělo, že s pojmem supervize se již setkala, bohužel díky analýze polostrukturovaného rozhovoru jsme zjistili, že pouze 50% zná přesné vymezení tohoto pojmu. Řada učitelů se domnívá, že se jedná o tzv. dozor, kdy supervizor dochází do tříd a zkoumá chování žáků. Tento mylný úsudek můžeme vidět na R1 v poslední otázce polostrukturovaného rozhovoru. Velmi příjemným zjištěním byla míra ochoty, což činilo 69,2% respondentů, zúčastnit se informativního setkání na téma *„supervize“*. Dalším zjištěním bylo, že respondenti starší věkové skupiny, která odpovídala 52% respondentů ve věkovém rozmezí 51-60 let, byli vůči supervizi daleko skeptičtější než jejich mladší kolegové. Proto realizace informativního setkání na toto téma je velmi důležitá. Stejný počet 30,8% respondentů potvrdilo, že se s daným pojmem setkala v předchozím studiu či zaměstnání. Supervize však v posledních letech nabyla na své popularitě a stává se atraktivní metodou pro

pedagogické pracovníky. Jako nejznámější formu supervize uvedlo 55,6% respondentů skupinovou supervizi.

### **Jaké formy supervize se realizují na základní škole speciální?**

Jak uvádí R2 v polostrukturovaném rozhovoru „*nyní je spousta legislativních změn a nezbyvá čas na nic jiného. Už není energie, abychom se věnovali dalším mimoškolním aktivitám a ani na to nejsou finanční prostředky. Škola si musí vydělávat na nějaké svoje činnosti právě granty a projekty. Nemyslím si, že supervize je špatná věc, ale v tuto chvíli na to nejsou prostředky ani čas.*“ 59,3% respondentů však potvrdilo, že supervizi ve svém zařízení využívá. Nejčastější formou realizace byla skupinová supervize a konzultace s kolegou, tuto formu označilo 54,5% respondentů. Z dotazníkového šetření vyplývá, že 69,2% respondentů by se rádo zúčastnilo supervize či informativního setkání, bohužel však jen 40,7% by se zúčastnilo semináře mimo svou pracovní dobu a 34,6% respondentů by bylo ochotno zařadit supervizi do povinných osnov své práce. Na otázku, jestli je supervize důležitá ve speciálním školství, však odpovídá 88% ano. V zahraničí je však supervize ve speciálním školství již zaužívaná metoda, řada univerzit nabízí vzdělávací kurzy k provádění supervize na školách.

### **Jaká je frekvence využití supervize pedagogickými pracovníky na základní škole speciální?**

33,3% respondentů odpovědělo v dotazníkovém šetření, že využívá supervizi jednou ročně. 29,6% respondentů využívá supervizi ve svém zařízení jednou měsíčně a 22,2% jednou za půl roku. 7,4% respondentů označilo supervizi jako nevyužívanou formu nebo ji aplikují jen příležitostně. Bohužel však díky špatné a nízké informovanosti o supervizi nemůžeme připisovat frekvenci realizace supervize velkou váhu. V polostrukturovaném rozhovoru však 100% respondentů zvolilo variantu ochoty využít supervizi jednou za měsíc, i když se ve svém zařízení se supervizí nesetkávají. Tuto rozdílnost připisují informovanosti o supervizi v průběhu rozhovoru.

## ZÁVĚR

V diplomové práci jsem se zabývala zjištěním informovanosti a využitelnosti supervize na základních školách speciálních.

V teoretické části jsem nejprve vymezila supervizi, její historii a strukturu, a následně také speciální školství. Dále jsem popsala doposud získaná data supervize ve speciálním školství a srovnávala supervizi ve školství u nás a v zahraničí. Podrobně jsem se zabývala zejména oblastí speciálního školství ve vztahu ke vzdělávacímu systému v České republice. Závěr teoretické části je věnován speciálním pedagogům a jejich osobnostním předpokladům v návaznosti na cílové skupiny a tíživé situace, ve kterých se mohou nacházet.

V praktické části se zaměřuji na výzkumné šetření. Bohužel, díky změnám v legislativě a vzniku inkluze jsem se setkala s řadou odmítnutí účasti na šetření. Představitelé některých škol nabyli názoru, že za inkluzí stojí Ústav speciálně pedagogických studií Univerzity Palackého, a proto odmítli spolupráci na výzkumném šetření. Nejmenovaný ředitel základní školy speciální mi na žádost o spolupráci na výzkumném šetření odpověděl: *„Supervize? Ve spec. školství? Mám pocit, že právě tato fakulta se podílela svým pojetím inkluze na určité de.... speciálního školství. Nevím, zda by, za této situace, ve které se nynější oblast spec. ped. nachází, měli kolegové náladu se potýkat s tématem, tak, řekněme obrazně neuskutečnitelně vzdáleným?“*

Samotný výzkum nám ukázal stav informovanosti supervize a její využitelnosti ve speciálním školství. Vzhledem k sesbíraným datům můžeme konstatovat, že informovanost na základních školách speciálních o supervizi je buď velmi nízká, nebo nedostačující. Hlavním důvodem je nízká informovanost o daném pojmu a vzhledem k finančnímu a organizačnímu zajištění se realizace supervize ve speciálním školství objevuje jen zřídka. Pouze část pedagogických pracovníků zná přesné vymezení pojmu supervize. Míra ochoty zúčastnit se informativního setkání je ale přiměřeně vysoká. Je tedy zřejmé, že velký význam by se měl do budoucna přisuzovat vytvoření informativních seminářů a schůzek na toto téma. Z výzkumu také vyplynulo, že míru ochoty využívat supervizi ovlivňuje také věkové hledisko. Respondenti starší věkové skupiny (nad 50 let), byli vůči supervizi daleko skeptičtější než jejich mladší kolegové.

Dalším zjištěním šetření bylo, že bohužel jen část pedagogických pracovníků je ochotná využívat supervizi mimo svou pracovní dobu, nebo ji zařadit do povinných osnov práce. Realizace supervize ve školství je tedy u nás stále ještě vzdáleným pojmem. Na některých

školách se supervize ale již objevuje, a to v podobě skupinové supervize či konzultace s jiným kolegou.

Nejčastější frekvence realizace supervize se pak pohybuje jednou ročně. Je velmi důležité si uvědomit, že úroveň ve školství je stále nižší a zátěžové situace pro učitele na všech typech škol se stále zvyšují. Právě proto bychom měli brát v potaz důležitost supervize i u nás. Ještě vyšší nároky jsou však kladeny na speciální pedagogy, kteří přicházejí do styku se zátěžovými situacemi každodenně.

Diplomová práce bude v nejbližších letech primárním zdrojem pro vypracování metodického materiálu na realizaci informativních schůzek na téma „*supervize ve speciálním školství*“. Zejména zjištěná úskalí v rámci kvalitativního výzkumu jsou cennými podněty pro zajištění dalšího vzdělávání pro pedagogické pracovníky.

Po celou dobu co jsem se zabývala touto problematikou, jsem si kladla otázku, proč je pojem supervize tak málo znám, přestože v zahraničí se je supervize dlouhou dobu ukotvena jako důležitý prvek zvyšování kvality vzdělávání a je hojně využíván nejen ve speciálním školství. Po vlastní zkušenosti a rozhovorech s dalšími odborníky v oboru jsem zjistila, že pokud nebude vytvořena větší podpora ze strany ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, tak většina škol na své náklady nedokáže supervizi realizovat. Zde by se dal jako příklad využít model z USA, kde univerzity nabízejí pro pedagogy kurzy dalšího vzdělávání věnované supervizi a jejímu využití v praxi.

Každá mince má však dvě strany. Supervizi ve školství chybí nejen legislativní ukotvení a větší podpora ze strany ministerstva, ale bohužel se neobjevuje ani velký zájem ze strany pedagogických pracovníků a škol, což dále komplikuje její úspěšné uvedení do praxe.

Pokud tedy do budoucna budeme chtít vytvořit fungující systém supervize ve školství v České republice, je zapotřebí navázat lepší dialog mezi odborníky na problematiku vzdělávání, ministerstvem školství v neposlední řadě také samotnými pedagogy.

## POUŽITÁ LITERATURA

BARAK, Moshe, WAKS, Shlomo. An Israeli study of longitudinal in-service training of mathematics, science and technology teachers. *Journal of Education for Teaching*, 1997, roč. 23, č. 2, s. 179-190.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání. 2., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 9788073151584.

BAŠTECKÁ, Bohumila, Veronika ČERMÁKOVÁ a Milan KINKOR. Týmová supervize: teorie a praxe. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0940-9.

BAZALOVÁ, Barbora. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-3971-x.

BAZALOVÁ, Barbora. Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje. Praha: Portál, 2014. ISBN 9788026206934.

BEDNÁŘOVÁ, Zdena a Lubomír PELECH. Slabikář sociální práce na ulici: supervize, streetwork, financování. Brno: Doplněk, 2003. Co, jak, proč? ISBN 8072391488.

BELARDI, N. Von der amerikanischen „Imporware“ zum Qualifizierungsinstrument. Der Weg der Supervision in Deutschland. In Kühn, W., ed.: *Supervision und das Ende der Wende*. Opladen: Leske + Budrich, Str. 23 – 65. In Kühn, 1999.

BEZZINA, Michael. System level support for school effectiveness [online]. Paper presented at the Annual Meeting of the International Congress for School Effectiveness and Improvement, Melbourne, January, 1994. Education Resources Information Center. 1994. [cit. 2017-10-05]. Dostupný z:

<<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ524411&site=ehost-live>>.

BRAUN, Richard, Dana MARKOVÁ a Jana NOVÁČKOVÁ. Praktikum školní psychologie. Praha: Portál, 2014. ISBN 9788026201762.

BROŽA, Jiří. Role supervidovaného v procesu supervize. In: *Rozvoj školy supervize*. 1. vyd. Praha: Lumen vitale – Centrum vzdělávání, o.s., 2012, s. 1-5. ISBN 978-80-905000-7-5.

- CARROLL, THOLSTRUPOVÁ. Integrativní přístupy k supervizi, 2004, s. 19
- ČÁMSKÝ, Pavel, Jan SEMBDNER a Dagmar KRUTILOVÁ. Sociální služby v ČR v teorii a praxi. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0027-7.
- ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. Psychologie pro učitele. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 9788073672737.
- DENZIN, N. The research act. London, Prentice-Hall 1989.
- DISMAN, Miroslav. Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele. 3. vyd. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-246-0139-7.
- DVOŘÁKOVÁ, D. Supervize význam a vývoj. Sociální péče, č. 1, s. 11–13. ISSN 1213-2330. 2010
- FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0.
- FRANIOK, Petr. Vzdělávání osob s mentálním postižením: (inkluzivní vzdělávání s přihlédnutím k žákům s mentálním postižením). Vyd. 3., dopl. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7368-622-2.
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. Psychologický slovník. Praha: Portál, 2000. ISBN 807178303x.
- HAVRDOVÁ, Zuzana. Kompetence v praxi sociální práce: metodická příručka pro učitele a supervizory v sociální práci. Praha: Osmium, 1999. ISBN 8090208185.
- HAVRDOVÁ, Zuzana a Martin HAJNÝ. Praktická supervize: průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize. Praha: Galén, c2008. ISBN 9788072625321.
- HAVRDOVÁ, Zuzana a Kamil KALINA. Supervize. In KALINA, Kamil a kol. Drogy a drogové závislosti: mezioborový přístup. 1. vyd. [Praha]: Úřad vlády České republiky, 2003-. sv. Monografie; no 1. ISBN 80-86734-05-6.
- HAWKINS, Peter a Robin SHOHET. *Supervize v pomáhajících profesích*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-715-9.

HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

HOLASOVÁ, Věra. Kvalita v sociální práci a sociálních službách. Praha: Grada, 2014. ISBN 9788024743158.

CHRÁSKA, Miroslav a Ilona KOČVAROVÁ. Kvantitativní metody sběru dat v pedagogických výzkumech. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2015. ISBN 9788074545535

JANKOVSKÝ, Jiří. Etika pro pomáhající profese. Praha: Triton, 2003. ISBN 80-7254-329-6.

KAHOUN, Vilém. Vybrané kapitoly k sociální práci: sociální práce II. V Praze: Triton, 2007. ISBN 9788073870645.

KOPŘIVA, Karel. Lidský vztah jako součást profese: Psychoterapeutické kapitoly pro sociální, pedagogické a zdravotnické profese. 3.vyd. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-318-8.

KREJČÍŘOVÁ, Olga a Miluše HUTYROVÁ. Speciální pedagogika 6. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1214-4.

LAZAROVÁ, Bohumíra, CPINOVÁ, Soňa. Kolegiální učení. K možnostem rozvoje hospitačních a supervizních setkávání učitelů. Učitelství listy: měsíčník Agentury Strom, Praha: Agentura Strom, 3s. 4-4. ISSN 1210-6313. 2004

LUKÁŠOVÁ, Hana. Učitelství sebepojetí a jeho zkoumání. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2015. ISBN 9788074545528.

MATOUŠEK, Oldřich. Metody a řízení sociální práce. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-548-2.

OPATRÍLOVÁ, Dagmar. Edukace osob s těžkým postižením a souběžným postižením více vadami: Education of persons with severe disability and multiple disability. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-802-1062-214.

PEŠEK, Roman a Ján PRAŠKO. Syndrom vyhoření: jak se prací a pomáháním druhým nezničit: pohledem kognitivně behaviorální terapie. V Praze: Pasparta, 2016. ISBN 9788088163008.

PETÝRKOVÁ, Veronika. Supervize pro učitele: informovanost, zájmy a postoje začínajících učitelů ZŠ a SŠ [online]. Brno, 2008 [cit. 2017-02-27]. Dostupné z: [https://is.muni.cz/th/105446/pedf\\_m/diplomova\\_prace.pdf](https://is.muni.cz/th/105446/pedf_m/diplomova_prace.pdf). Diplomová práce. Vedoucí práce RNDr. Mgr. Alice PROKOPOVÁ, Ph.D.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.

PRŮCHA, Jan. Moderní pedagogika. 5., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0456-5.

PRŮCHA, Jan. Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 9788073675677.

RUSH, Myron D. Syndrom vyhoření. Praha: Návrat domů, 2003. Moudrost do kapsy. ISBN 8072550748.

STOCK, Christian. Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout. Praha: Grada, 2010. Poradce pro praxi. ISBN 9788024735535.

SVOBODA, Jan a Leona NĚMCOVÁ. Krizové situace výchovy a výuky. Praha: Stanislav Juhaňák - Triton, 2015. ISBN 9788073879358.

ŠIMEK, Antonín. Supervize je u nás stále nová in Psychologické listy. 2. vydání. Praha : Portál, 2000.

Škola jako místo setkávání .: sborník příspěvků z konference konané .. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, 2009. ISBN 9788073085605.

ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče. Praha: Portál, 2000. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-506-7.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2007. ISBN 9788073673130.

Úvod do supervize: Cyklický model. Tišnov: Sdružení SCAN, 2002. ISBN 80-86620-002-X.



VALENTA, Milan. Psychopedie: [teoretické základy a metodika]. 5., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta, 2013. ISBN 9788073201876.

VALIŠOVÁ, Jaroslava. Speciální pedagog ve výchovně vzdělávacím procesu. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979.

### **Projekty:**

Mají na to – Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ: Zásit'ování a spolupráce s institucemi a nevládními organizacemi- podpora učitele [online]. DONOR. Praha: Člověk v tísní, o.p.s., Programy sociální integrace, 2013 [cit. 2017-05-24].

Nabídka supervizí pro školy v roce 2016 měla úspěch [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2017 [cit. 2017-05-24]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/supervize/>

Primární prevence. Národní ústav pro vzdělávání [online]. Národní ústav pro vzdělávání, 2017 [cit. 2017-05-16]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/supervize/>

PROJEKTY VE ŠKOLSTVÍ. CENTRUM NOVÉ NADĚJE. Supervize do škol. Další vzdělávání pracovníků škol v kraji Moravskoslezském. [online]. 2012. [cit. 2017-10-05]. Dostupné z: <http://www.cnnfm.cz/projekty-ve-skolstvi/>

Rozvoj školy a supervize: sborník konference : ZŠ Kamenický Šenov dne 31.5.2012. Praha: Lumen Vitale - Centrum vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-905000-7-5.

STEP BY STEP ČR: ŘEKA – Řízení, Emoce, Kompetence, Ambice – program několika grantových projektů o.s. Step by step ČR v letech 2005 ad. [online]. 2014. [cit. 2017-10- 05]. Dostupné z: [www.acor.cz](http://www.acor.cz).

Zásit'ování a spolupráce s institucemi a nevládními organizacemi: Podpora učitele. Mají na to!: Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ [online]. Člověk v tísní, o.p.s., Programy sociální integrace, pobočka Praha: autorský tým speciálních pedagogů, romistů a pracovníků Programů sociální integrace a programu Varianty organizace Člověk v tísní., 2013, (25.), 1-6 [cit. 2017-05-22]. Dostupné z: <http://www.majinato.cz/25-zasitovani-a-spoluprace-s-institucemi-a-nevladnimi-organizacemi.php>

## Internetové zdroje:

Dotazy k jednotlivým paragrafům vyhlášky č. 27/2016 Sb. a novely školského zákona č. 82/2015 Sb.: NEJČASTĚJŠÍ OTÁZKY A ODPOVĚDI NA NĚ [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2016 [cit. 2017-05-24]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/faq-spol>

DRAHOKOUPIL, Štěpán. Inkluze mezi realitou a fikcí. A2larm [online]. 2016, , 1-4 [cit. 2017-05-10]. Dostupné z: <http://a2larm.cz/2016/09/inkluz-mezi-realitou-a-fikci/#>

KECLÍKOVÁ, Helena. Problémy sester: možnosti klinické supervize v ošetrovatelství [online]. Olomouc, 2010 [cit. 2017-06-07]. Dostupné z: <http://theses.cz/id/5n9ldi/110584-921992746.pdf>. Bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Fakulta zdravotních věd, Ústav ošetrovatelství. Vedoucí práce Mgr. Lenka Špirudová, PhD.

Komunikace a měkké dovednosti: Úvod do supervize/intervize ve školách [online]. Ostrava: EDUCO CENTRUM s.r.o., centrum celoživotního vzdělávání, 2014 [cit. 2017-05-24].

Krajská ročenka školství 2010: Relativní velikost populace školního věku [online]. ÚIV, 2011 [cit. 2017-06-03]. ISBN 978-80-211-0618-5. Dostupné z: <http://modernipedagog.cz/uvod-do-supervize-intervize-ve-skolach-8-vyucovacich-hodin--vzdelavani>

KUMSTÁTOVÁ, Tereza. Využívání a hodnocení supervize v souvislosti s cílovou skupinou klientů a kulturou organizace [online]. Brno, 2016 [cit. 2017-05-17]. Dostupné z: [https://is.muni.cz/th/397878/fss\\_m/Kumstatova\\_DP.pdf](https://is.muni.cz/th/397878/fss_m/Kumstatova_DP.pdf). Diplomová práce. MASARYKOVA UNIVERZITA Fakulta sociálních studií. Vedoucí práce PhDr. Mirka Nečasová, Ph.D.

Metodický pokyn k poskytování supervize ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a ve školských zařízeních preventivně výchovné péče. 2010. [cit. 2013-12-4]. Dostupný z WWW: [[http://www.msmt.cz/file/1569\\_1\\_1/?](http://www.msmt.cz/file/1569_1_1/?)].

MŠMT, -. Metodický pokyn k poskytování supervize ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a ve školských zařízeních preventivně výchovné péče. 2010. [cit. 2017-10-05]. Dostupný z WWW: [[www.msmt.cz/file/1569\\_1\\_1/](http://www.msmt.cz/file/1569_1_1/)].

PTÁČEK, R., L. ČELADOVÁ a H. KUŽELOVÁ. Stress and burnout syndrome in medical professions in the Czech Republic. European Psychiatry, 26, suppl. 1, 2011: 1598. European Psychiatry [online]. 2011, P03-428(Volume 26), 1598 [cit. 2017-06-07]. ISSN 0924-9338.

Dostupné z: [http://www.sciencedirect.com/science?\\_ob=ShoppingCartURL&\\_method=add&\\_eid=1-s2.0S0924933811733028&originContentFamily=serial&\\_origin=article&\\_ts=1496868836&md5=99848fe4799907dea709eefe7f6a1e8c](http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ShoppingCartURL&_method=add&_eid=1-s2.0S0924933811733028&originContentFamily=serial&_origin=article&_ts=1496868836&md5=99848fe4799907dea709eefe7f6a1e8c)

Sbírka předpisů České republiky: Vyhláška 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných [online]. Praha: Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, 2016 [cit. 2017-05-24]. Dostupné z:

<https://www.sbirka.cz/POSL4TYD/NOVE/16-027.htm>.

SKŘEKUCKÁ, Lea. SUPERVIZE VE ŠKOLÁCH [online]. Olomouc, 2013 [cit. 2017-05-10]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/hncd4z/00174392-314969023.txt>. Diplomová práce. UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI PEDAGOGICKÁ FAKULTA Ústav speciálněpedagogických studií. Vedoucí práce Mgr. Michal Růžička, Ph.D.

Speciální vzdělávání: Problematiku speciálního vzdělávání má v kompetenci oddělení speciálního vzdělávání (211). [online]. Praha: MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2017 [cit. 2017-05-24]. Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/specialni-vzdelavani>.

SVOBODOVÁ, Renata. Supervize pro učitele jako cesta k řešení náročných situací. Metodický portál- inspirace a zkušenosti učitelů: Speciální vzdělání [online]. 2013, 1-4 [cit. 2017-05-16]. ISSN 1802-4785. Dostupné z:

<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/s/17755/SUPERVIZE-PRO-UCITELE-JAKO-CESTA-K-RESENI-NAROCNYCH-SITUACI.html/>

ŠVANCAR, Radmil. DVPP: Příliš vysoká nabídka, velmi rozdílná kvalita. Učitelství [online]. 2012, č. 19 [cit. 2013-01-15]. Dostupné z:

<http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=6659> 63.

ŠVANCAR, Radmil. Strašák - syndrom vyhoření. Učitelství [online]. 2009, č. 26 [cit. 2013-02-11]. Dostupné z:

<http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=1942&PHPSESSID=0f25f5ca140cecb2f5e2a53fa17d088d> 64.

ŠVANCAR, Radmil. Supervize není totéž co inspekce. Učitelství [online]. 2007, č. 46 [cit. 2013-01-26]. Dostupné z:

<http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=2417&PHPSESSID=0f25f5ca140cecb2f5e2a53fa17d088d>

VOPATOVÁ, Ladislava. 2007. Supervize zaměstnanců kontra management organizace : příležitost ke spolupráci nebo ohrožení autonomie? Univerzita Karlova, Fakulta humanitních studií. Vedoucí diplomové práce Hradcová Dana.

Vyhláška 127/1997 Sb. o speciálních školách a speciálních mateřských školách [online]. Praha: Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, 1997 [cit. 2017-05-24]. Dostupné z: <http://www.profesis.cz/parser/go/76694d514d666d6f32554d434b382f6356514f746d4c567142662f6f64536544416e3673696e7737306d673359564b6f465a76344b65663072507066697934486a75626e6c5a6969586f42480a786874336351384542773d3d>

## SEZNAM ZKRATEK

ADHD	-	(Attention Deficit Hyperactivity Disorder) hyperaktivita s poruchou pozornosti
Ad hoc	-	typická pro tento případ
Aj.	-	a jiné
Angl.	-	anglicky
ANSE	-	Association of National Organisations for Supervision in Europe
Atd.	-	a tak dále
Apod.	-	a podobně
ČCE	-	Diakonie Českobratrské církve evangelické
ČIS	-	Český institut pro supervizi
ČR	-	Česká republika
IVP	-	Individuální vzdělávací plán
LMP	-	Lehké mentální postižení
MŠMT	-	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
MŠ	-	Mateřská škola
MŠS	-	Mateřská škola speciální
Něm.	-	německy
OSPOD	-	Orgán sociálně-právní ochrany dětí
OU	-	Odborné učiliště
OPRO	-	Ostatní přímo řízené organizace MŠMT
OSN	-	Organizace spojených národů
PPP	-	Pedagogicko psychologická poradna
PRO	-	přímo řízené organizace MŠMT
RVP	-	Rámcový vzdělávací plán
RVP ZV	-	Rámcová vzdělávací plán základního vzdělávání
SKP	-	Středisko křesťanské pomoci
SOŠ	-	Střední odborná škola
SOU	-	Střední odborné učiliště
SPC	-	Speciálně pedagogické centrum
SUR (výcvik)	-	System výcviku v psychoterapii, založený Doc. MUDr. Jaroslavem Skálou, PhDr. Eduardem Urbanem a MUDr. Jaromírem Rubešem
SVP	-	Středisko výchovné péče

ŠVP	-	Školní vzdělávací plán
USA	-	Spojené státy Americké
WHO	-	(World Health Organization) Světová zdravotnická organizace je agentura Organizace spojených národů.
ZŠ	-	Základní škola
ZŠS	-	Základní škola speciální

## SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1 Druhy supervize- model A	str. 9
Tabulka č. 2 Oblasti pomáhajících profesí	str. 12
Tabulka č. 3 Rizikové faktory	str. 14
Tabulka č. 4 Emoční a fyzické vyčerpání	str. 15
Tabulka č. 5 Výstupy z rozhovorů	str. 61

## **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha č. 1: Přepis rozhovoru s respondentem R1

Příloha č. 2: Přepis rozhovoru s respondentem R2

Příloha č. 3: Přepis rozhovoru s respondentem R3

Příloha č. 4: Přepis rozhovoru s respondentem R4

Příloha č. 5: Vzor dotazníku



## **PŘÍLOHA Č. 1 - Přepis rozhovoru s respondentem R1**

Respondent 1 (R1)

**1. Jaký je váš věk?**

*51*

**2. Vaše dosažené vzdělání?**

*Střední pedagogická škola a poté jsem si dodělávala magisterský titul dálkovým studiem.*

**3. Jak dlouho v daném zařízení působíte?**

*V tomto zařízení působím už od roku 2005, takže zhruba 12 let. Vždy jsem, ale nebyla na pozici učitele. Začínala jsem od asistence.*

**4. Víím, že zde na škole supervizi neprovádíte, ale setkala jste se někdy se supervizí? Třeba v předchozím zaměstnání?**

*Před nástupem do této školy jsem pracovala jako učitelka v Mateřské škole i Základní škole a část svého života jsem byla i v družině. Na žádné pozici jsem se supervizí nesečkala.*

**5. Kde jste se s pojmem supervize poprvé setkala?**

*Při studiu. Tady se ale nejednalo o nějakou odbornou přednášku nebo individuální předmět. Téma supervize bylo jen v souvislosti s určitým tématem.*

**6. Měli jste třeba praktickou ukázkou, jak supervize probíhá?**

*Ne to jsme neměli. Ani jsem ji nikdy nezažila. Myslím, že ne.*

**7. Dokázala byste vlastními slovy charakterizovat „Co je to supervize“?**

*Tak já doufám, že ano. Jedná se o určitý dohled při té činnosti, kdy nějakých odborníků se dívá z toho svého pohledu na probíhající činnost.*

**8. A znáte nějaké formy supervize?**

*Vím, že existuje nějaká forma týmové práce a pak osobní.*

**9. Máte třeba nějakou osvědčenou metodu, která vám pomáhá, když vás něco trápí nebo se dostanete do tíživé situace tady ve škole?**

*Určitě mi pomáhá vyřešit to hned a na místě. Taky mi určitý nadhled, humor a ironii.*

**10. Využíváte třeba i komunikaci s kolegy?**

*Tak nějaké věci spolu řešíme, ale přiznám se, že mě zas tak moc ty věci netíží.*

**11. Myslíte si, že je supervize důležitá ve speciálním školství?**

*No asi by měla být. Je pravda, že každé dítě je jiné a ta pomoc by se mohla hodit a ze zkušeností by se mohlo čerpat.*

*Mělo by to ale trvat už od začátku jelikož, kdyby to bylo jednou za čas a seděl, díval se, tak by to ty děti rušilo. Je to pro ně velmi náročné a hned je něco rozhodí. Jinak by se i chovaly, takže by ten supervizor nic nepoznal.*

**12. Kdyby byla možnost zúčastnit se informativní schůzky na téma supervize, využila byste ji?**

*Já si myslím, že ano. Informace navíc se vždy hodí.*

**13. Byla byste ochotná hradit supervizi na své náklady?**

*Záleželo by, jak často by supervize byla a kolik by to stálo.*

**14. Myslíte si, že by byla možná realizace supervize na vašem pracovišti?**

*Jak říkám, já nepociťuji, že bych supervizi potřebovala, ale možná jednou za půl roku by se to dalo uskutečnit. (Po vysvětlení pojmu supervize a jaké formy se dají využívat, respondent usoudil, že by jí nevadilo supervizi realizovat jednou za měsíc).*

## **PŘÍLOHA Č. 2 - Přepis rozhovoru s respondentem R2**

Respondent 2 (R2) – ředitelka školy

**1. Jaký je váš věk?**

*52 let*

**2. Vaše dosažené vzdělání?**

*Vysokoškolské vzdělání, magisterský titul*

**3. Jak dlouho v zařízení působíte? (ředitelka)**

*27 let*

**4. Jaké bylo vaše předchozí zaměstnání?**

*Základní škola Velká nad Veličkou*

**5. Kdy jste se poprvé setkala s pojmem supervize?**

*Na různých vzdělávacích akcích, kde byla zmínka o supervizi, taky jsem o tom četla, když jsme dělali školení poradenského zařízení. Víím, že to není asi špatná věc, ale zatím na využití pro kantory bych s tím nepočítala.*

**6. Měli jste třeba praktickou ukázkou, jak supervize probíhá?**

*Ne*

**7. Dokázala byste vlastními slovy charakterizovat „Co je to supervize“?**

*Ano, jedná se o určitou zpětnou akci, kdy supervizor pomáhá při tíživých situacích. Existují různé formy. Četla jsem o všech typech. My plánujeme spíš vzájemné sdílení, to znamená, že kantorů by spolupracovali spolu navzájem a předávali si zkušenosti.*

**8. Kdyby byla možnost realizovat supervizi klidně jako sdílení jak jste říkala, jak myslíte, že je možné to časově plnit?**

*Kdybych šla sama osobně do supervize, jak jsem to zvažovala nebo „koučing“, tak bych měla nad sebou člověka a nebrala bych to jako kontrolu, ale spíš jako spolupracovníka v dobrém slova smyslu, který mě dokáže vypíchnout věci, které já osobně nevidím. Tady bych to viděla jako obrovské plus a dokázala bych si realizaci představit i častěji. Jak člověk může sám na sobě zapracovat, jak se může sebevzdělávat. Takovou formu supervize bych byla ochotná hradit i na své náklady.*

**9. Jak často by se to dala realizovat?**

*Myslím, že jednou měsíčně by mohlo proběhnout nějaké setkávání, protože tam musí být ten osobní kontakt a vždycky se dopracovat něčeho.*

**10. Je podle Vás supervize ve školství důležitá, když se třeba zaměříme na speciální školství?**

*Řekla bych, že svým opodstatněním ano. Např. starší kolegové, které už někdy možná poznávají na sobě vyhoření, obzvlášť v našem školství, protože my jsme paragrafová škola a jsme tak trochu diskriminováni ve školství. Lidé necítí jistotu práce, jistotu zabezpečení, nevíme, kolik dostaneme dětí na příští rok, řešíme spoustu problémů. Viděla bych to ku prospěchu, myslím, že by je to trochu povzbudilo. Nemají už někdy zájem o vzdělávání a toto by byla možná taková nenásilná forma, ale věřím tomu, že by do toho nešel každý. Někteří jsou už tak puritánsky nastavení, že nemají rádi změny a nechtějí na sobě nic měnit. Mrzí mě, že nemám tolik času na motivační rozhovory, protože si myslím, že je to taky důležité. Kdykoliv za mnou zaměstnanci přijdou, řešíme problémy hned, protože nejde stanovit úřední hodiny.*

**11. Takže dá se říct, že jste taková supervizorka této školy?**

*Ano*

**12. Kdyby to bylo možné nějak legislativně ukotvit nebo by byla supervize hrazená školstvím a byla by povinná v osnovách, myslíte, že by to bylo pozitivní?**

*Všechno co je pozitivní si myslím, že není v pořádku. Nechala bych tam nějakou benevolenci a jen pro zaměstnance, kteří mají na to chuť.*

**13. V roce 2008 existoval projekt a jmenoval se „Supervize do škol“ a Ministerstvo školství dávalo možnost všech školám projekt supervize zdarma. Spoustu škol to nevyužilo, protože nebyla žádná informovanost. Věděla jste o tomto projektu?**

*Já jsem v tomto období nepracovala ve vedení. První články, které jsem četla, byly o tom, že vás přijde někdo nahrávat a pak to s vámi rozebírá. Proto si myslím, že spoustu lidí by to dobrovolně nedělalo. Dalo by se to přikázat, ale nebylo by to dobré.*

**14. Kdyby bylo možnost nějakého informativního školení, jezdilo by se po školách a informovalo by si o supervizi, využila byste takovou možnost i vy ve vašem zařízení?**

*Já plánuji, že půjdeme do šablon a chceme spolupracovat s jinými školami, máme i spolupráci na projektech, tzn. V tuto chvíli toho máme dost. Do konce roku 2018 musíme udělat vzdělávací program pro ZŠ praktickou, kde vzděláváme žáky s lehkým mentálním zaměřením a je spousta nových legislativních změn a nezbývá čas na nic jiného. Už není energie, abychom se věnovali dalším mimoškolním aktivitám a ani na to nejsou finanční prostředky. Škola si musí vydělávat na nějaké svoje činnosti granty a projekty. Nemyslím si, že supervize je špatná věc, ale v tuto chvíli na to nejsou prostředky ani čas.*

### **PŘÍLOHA Č. 3 - Přepis rozhovoru s respondentem R3**

Respondent 3 (R3)

**1. Jaký je váš věk?**

*39 let*

**2. Vaše dosažené vzdělání?**

*Speciální pedagogika pro 1. Stupeň Základních škol, magisterský titul*

**3. Jak dlouho v daném zařízení působíte?**

*17 let*

**4. Víím, že zde na škole supervizi neprovádíte, ale setkala jste se někdy se supervizí? Třeba v předchozím zaměstnání?**

*Ne. Pracovala jsem na Základní škole běžného typu a tam se supervize neprováděla.*

**5. Kde jste se s pojmem supervize poprvé setkala?**

*Při studiu a různě.*

**6. Měli jste třeba praktickou ukázkou, jak supervize probíhá?**

*Ne jen tak globálně.*

**7. Dokázala byste vlastními slovy charakterizovat „Co je to supervize“?**

*Odborný dohled, kontrola*

**8. A znáte nějaké formy supervize?**

*Neznám*

**9. Máte třeba nějakou osvědčenou metodu, která vám pomáhá, když vás něco trápí nebo se dostanete do tíživé situace tady ve škole?**

*Nemám*

**10. Využíváte třeba i komunikaci s kolegy?**

*Ani ne*

**11. Myslíte si, že je supervize důležitá ve speciálním školství?**

*Tak určitě odborná pomoc je vždycky dobrá jak pro začínající tak pro ty starší taky. Ale myslím si, že v našem zařízení zapotřebí není.*

- 12. Kdyby byla možnost zúčastnit se informativní schůzky na téma supervize, využila byste ji?**

*Určitě bych si zašla poslechnout nějakou informaci.*

- 13. Byla byste ochotná hradit supervizi na své náklady?**

*Určitě ne*

- 14. Myslíte si, že by byla možná realizace supervize na vašem pracovišti?**

*Pokud je supervize i pohovor s kolegou, tak v tomto případě nějaká supervize taky probíhá, protože řešíme spolu někdy nějaké problémy, ale jinak z organizačních ani finančních možností to momentálně není proveditelné.*

- 15. A kdyby to bylo legislativně ukotvené a bylo by to ve školství povinné, bylo by to, myslíte pozitivní?:**

*Já to v tuto chvíli nevnímám jako pozitivní, jsme totiž zavaleni tolika různými povinnostmi a vždycky je riziko, že mě bude někdo kritizovat a to by bylo na učitelskou psychiku trochu velká nálož.*

- 16. Přesto kdyby ta možnost byla, v jaké myslíte, že by měla probíhat frekvenci?**

*Možná jednou za měsíc, záleželo by na formě, jak by se to realizovalo.*

## **PŘÍLOHA Č. 4 - Přepis rozhovoru s respondentem R4**

Respondent 4 (R4)

**1. Kolik máte let?**

*47*

**2. Vaše dosažené vzdělání**

*Vysokoškolské*

**3. Jak dlouho v tomto zařízení pracujete?**

*14 let*

**4. Pracovala jste i v jiných zařízeních?**

*V mateřské škole a v kojeneckém ústavu, původem jsem fyzioterapeutka.*

**5. Kde jste se setkala s pojmem supervize?**

*V sociálních službách*

**6. Jednalo se o nějakou informativní schůzku?**

*Ne, kamarádky, které se účastnily supervizí, tak jsme to probíraly, když jsem tam pracovala, na detašovaném pracovišti ve stacionáři „Toník“, a ten spadá pod sociální služby, kde je právě supervize povinná.*

**7. Dokázala byste vlastními slovy charakterizovat „Co je to supervize“?**

*Zhodnocení své práce, mezi kolegy, žáky, rodiči. Celkové vyhodnocení nejen problémů, ale i pozitiv. Co by se třeba mělo zlepšit.*

**8. Myslíte, že je supervize důležitá pro speciální školství?**

*Myslím, že je, protože druhý pohled nezaujatého člověka, ten který do toho vstoupí a vidí to jinýma očima a provázanost sociální a vzdělávací funkce je důležitá*

**9. Jaké znáte formy supervize?**

*Individuální a skupinová*

**10. A kdyby byla možnost zařadit supervizi do tohoto zařízení, jak časově by bylo ideální, aby probíhala?**

*Jednou měsíčně a zvolila bych i individuální formu, protože žáci v každé třídě jsou jiní a kolegové taky. Takže vysloveně podle potřeby.*



**11. Když by byla realizovatelná, byla byste ochotná docházet i mimo pracovní dobu?**

*Ano*

**12. Pokud by to nebylo možné hradit ze školských zdrojů, bylo by to možné jen z vlastních nákladů, zúčastnila byste se?**

*Záleží na tom, o jakou částku by se jednalo.*

**13. Když jsem to zjišťovala, tak individuálně by se jednalo o částku 500 – 900,-Kč. To by bylo reálné?**

*Ano jednou za půl roku by to reálné bylo.*

**14. Kdyby to bylo v osnovách legislativně ukotveno a bylo by to povinné, byla byste pro nebo proti?**

*Pro*

**15. Kdyby byla nějaká informativní schůzka v této škole, bylo by to vhodné?**

*Ano, protože si myslím, že je tu spousta kolegů, kteří o tom ještě neslyšeli. Všechno co se člověk dozví nového je vždycky pozitivní, protože si rozšíří svůj obzor.*

## **PŘÍLOHA Č. 5 - Vzor dotazníku**

Vážený pane, vážená paní,

jmenuji se Andrea Rapantová a studuji na Univerzitě Palackého v Olomouci na fakultě speciální pedagogiky. Tímto bych Vás chtěla požádat o vyplnění krátkého dotazníku k mé diplomové práci na téma „Informovanost pedagogických pracovníků ZŠ speciálních o supervizích a její využití v praxi“. Vyplnění tohoto dotazníku Vám bude trvat maximálně 5 minut. Předem děkuji za Váš čas.

### **Základní údaje:**

1) Jaké je Vaše pohlaví?

- Muž
- Žena

Jaký je váš věk?

- 19- 30
- 31- 40
- 41- 50
- 51- 60
- 61- 70

2) Jaké je Vaše dosažené vzdělání

- Základní
- Střední
- Vysokoškolské

3) Napište zařízení, ve kterém právě působíte.

4) Jak dlouho v daném zařízení působíte?

### **Informovanost:**

5) Setkali jste se už s pojmem supervize? (Pokud je Vaše odpověď Ano, pokračujte. Pokud je Vaše odpověď Ne, otázku č. 6 vynechte.)

- Ano
- Ne

6) Kde jste se s tímto pojmem setkala?

- Předchozí studium
- Seminář/školení
- Zaměstnání
- Jiné

7) Byli byste ochotní se zúčastnit informačního setkání na téma supervize?

- Ano
- Ne

8) Jaké formy supervize znáte?

- Individuální
- Skupinová
- Manažerská
- Týmová
- Autosupervize
- Konzultování dvou kolegů
- Intervize
- Žádné
- Jiné

9) Využil/a jste už někdy nějakou formu supervize?

- Individuální
- Skupinová
- Manažerská
- Týmová
- Autosupervize
- Konzultování dvou kolegů
- Intervize
- Žádné
- Jiné

10) Myslíte, že je supervize ve speciálním školství důležitá?

- Ano
- Ne

11) Pokud ano, do jaké míry?

- Velmi důležitá
- Důležitá
- Nevím
- Méně důležitá
- Nedůležitá

**Realizace:**

12) Využíváte ve Vašem zařízení supervizi? (Pokud Ano, prosím pokračujte. Pokud Ne, otázku č. 13 vynechte.)

- Ano
- Ne

13) Pokud ano, v jaké formě?

- Individuální
- Skupinová
- Manažerská
- Týmová
- Autosupervize
- Konzultování dvou kolegů
- Intervize
- Žádné
- Jiné

14) Jste ochotní docházet na supervizi i mimo pracovní dobu?

- Ano
- Ne

15) Byli byste ochotni supervizi hradit na své náklady?

- Ano
- Ne

16) Zařadili byste supervizi do povinných osnov vaší práce?

- Ano
- Ne

**Frekvence:**

17) Jak často využíváte supervizi?

- Jednou za týden
- Jednou za měsíc
- Jednou za půl roku
- Jednou za rok
- Vůbec
- Jiné

18) Zaznačte míru frekvence realizace supervize, kterou byste byli ochotní využívat.

- Jednou za týden
- Jednou za měsíc
- Jednou za půl roku
- Jednou za rok
- Vůbec
- Jiné