

UNIVERZITA PALACKÉHO OLMOUC
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Ústav pedagogiky a sociálních studií

Diplomová práce

PhDr. Kateřina Melicharová

**Supervize jako možnost podpory pedagogických
pracovníků pro efektivní řešení situací**

Olomouc 2023

Mgr. Dagmar Pitnerová Ph.D.

vedoucí diplomové práce

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod odborným vedením Mgr. Dagmar Pitnerové, Ph.D. a použila jsem přitom jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 15.4. 2023

PhDr. Kateřina Melicharová

Poděkování

Děkuji paní Mgr. Dagmar Pitnerové, Ph.D. za odborné a metodické vedení práce a poskytnutí cenných rad a podnětů, především při tvorbě pramenů, citací a uspořádání diplomové práce.



Obrázek č.1

(zdroj: <https://www.skolasuchdol.cz/media/fzvc4q5g/007-vytvarny-kurz-1.jpg?anchor=center&mode=crop&rnd=133254506478770000>)

„Průměrný učitel vypráví. Dobrý učitel vysvětluje. Výborný učitel ukazuje. Nejlepší učitel inspiruje.“

Charles Farrar Browne

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Kateřina Melicharová
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	Mgr. Dagmar Pitnerová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2023
Název práce:	Supervize jako možnost pedagogických pracovníků při efektivním řešení situací
Název v angličtině:	Supervision as an option to support reaching staff in effectively solving situations
Anotace práce:	<p>Hlavním cílem diplomové práce bylo zjištění, zda může supervize, v případě pedagogických pracovníků, pomoci řešit náročné situace související s výkonem profese. Učitelé pečují ve školách o děti, vzdělávají je, tráví s nimi mnoho hodin a nesou velký díl zodpovědnosti. V důsledku těchto povinností, jsou na učitele kladeny vysoké nároky. Možná podpora může být poskytována například prostřednictvím supervizí.</p> <p>V teoretické části je charakterizován pojem supervize, kdy je přiblížen jeho historický koncept v České republice, na Slovensku a ve světě, a jeho legislativní ukotvení. Jsou definovány funkce, cíle supervize a formy podle autorů Havrdové, Kaliny a Horáka. Přiblížen je pojem pedagogika, pedagogický pracovník a pojem učitele, kdy je konkrétnější zaměření na jeho osobnost a roli. Současně se zabývá tématem učitel a stres, a hledá možné nástroje podpory učitelů při výkonu jejich profese. Konkrétně se zabývá metodikou Techniky kolegiálního sdílení. Orientuje se na</p>

	<p>komunikaci – spolupráci v interakci rodina a škola s možností využívání supervize nástroj podpory pedagogických pracovníků pro efektivní řešení situací v kontextu škola, rodina, žák.</p> <p>Empirická část obsahuje zkoumání, zda lze při řešení náročných situací v rámci výkonu profese učitele, využít jako jednu z možných podpor supervizi. Současně jsme se zaměřili na ověření si možností využití supervize jako podpory profesního růstu a ověření možnosti supervize jako sebereflexe a reflexe vykonávaných činností a vlastního prožívání.</p>
Klíčová slova:	Supervize, učitel, náročná situace, osobnost učitele, sdílení, problémová situace, žák, rodič, patologické chování, zátěž.
Anotace v angličtině:	<p>The main goal of the thesis was to find out whether supervision, in the case of teaching staff, can help solve challenging situations related to the performance of the profession. Teachers take care of children in schools, educate them, spend many hours with them and bear a great deal of responsibility. As a result of these duties, high demands are placed on teachers. Possible support can be provided, for example, through supervision.</p> <p>In the theoretical part, the concept of supervision is characterized, where its historical concept in the Czech Republic, Slovakia and the world, and its legislative anchoring, are described. The functions, goals and forms of supervision are defined according to the authors Havrdová, Kalina and Horák. The concept of pedagogy, pedagogical worker and the concept of teacher are brought closer, with a more specific focus on his personality and role. At the same time, he deals with the subject of teachers and stress, and looks for possible tools to support teachers in the performance of their profession. Specifically, it deals with</p>

	<p>the methodology of Collegial Sharing Techniques. It is oriented towards communication - cooperation in the interaction between family and school, with the possibility of using supervision, a tool for supporting teaching staff for effective solutions to situations in the context of school, family, pupil.</p> <p>The empirical part includes an examination of whether supervision can be used as one of the possible supports when dealing with challenging situations within the scope of the teacher's profession. At the same time, we focused on verifying the possibility of using supervision as a support for professional growth and verifying the possibility of supervision as self-reflection and reflection of the activities performed and one's own experience.</p>
Klíčová slova v angličtině:	Supervision, teacher, challengign situation, teacher's personality, sharing, problém situation, pupil, parent, pathological behavior, burden.
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 – osnova rozhovoru
Rozsah práce:	93 stran
Jazyk práce:	Čeština

OBSAH

ÚVOD.....	6
1 SUPERVIZE	9
1.1 HISTORICKÝ KONCEPT SUPERVIZE A JEJÍ LEGISLATIVNÍ UKOTVENÍ....	10
1.1.1 <i>Historie supervize v Československu</i>	<i>11</i>
1.1.2 <i>Supervize v České republice a Slovenské republice</i>	<i>12</i>
1.1.3 <i>Legislativní ukotvení supervize v České republice a Slovensku</i>	<i>13</i>
1.2 FUNKCE A CÍLE SUPERVIZE.....	15
1.2.1 <i>Vzdělávací (rozvojová, formativní) funkce.....</i>	<i>16</i>
1.2.2 <i>Podpůrná (restorativní) funkce.....</i>	<i>17</i>
1.2.3 <i>Řídící (kontrolní, administrativní, normativní) funkce.....</i>	<i>18</i>
1.2.4 <i>Cíle supervize.....</i>	<i>19</i>
1.3 FORMY SUPERVIZE PODLE HAVRDOVÉ A KALINÝ.....	20
1.4 FORMY SUPERVIZE PODLE HORÁKA.....	21
1.5 VYUŽITÍ VERSUS PŘEKÁŽKY SUPERVIZE	22
2 PEDAGOGIKA A PEDAGOGICKÝ PRACOVNÍK	25
2.1 KDO JE PEDAGOGICKÝ PRACOVNÍK	26
2.2 CHARAKTERISTIKA POJMU UČITEL.....	27
2.2.1 <i>Osobnost učitele.....</i>	<i>28</i>
2.2.2 <i>Role učitele</i>	<i>29</i>
2.3 UČITEL A STRES	30
2.3.1 <i>Možné nástroje podpory pedagogů.....</i>	<i>32</i>
2.3.2 <i>Metodika Techniky kolegiálního sdílení.....</i>	<i>33</i>
2.4 KOMUNIKACE – SPOLUPRÁCE MEZI RODINOU A ŠKOLOU.....	35
3 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ	37
3.1 METODOLOGIE, CÍLE, CÍLOVÁ SKUPINA	38
3.1.1 <i>Cíle výzkumu</i>	<i>38</i>
3.1.2 <i>Výzkumné otázky.....</i>	<i>39</i>
3.1.3 <i>Cílová skupina</i>	<i>40</i>
3.1.4 <i>Předvýzkum – ověření si otázek</i>	<i>43</i>

3.1.5	Časová a finanční dotace výzkumu	44
3.2	VLASTNÍ VÝZKUM	45
3.3	INTERPRETACE VÝSLEDKŮ	50
3.3.1	Otevřené kódování – kategorie Třídnictví	50
3.3.2	Otevřené kódování – kategorie Třídnické hodiny	52
3.3.3	Otevřené kódování – kategorie Sdílení	54
3.3.4	Otevřené kódování – kategorie Supervize	55
3.3.5	Otevřené kódování – kategorie Efektivnost supervize	57
3.3.6	Otevřené kódování – kategorie Problémový žák	59
3.3.7	Otevřené kódování – kategorie Mínění veřejnosti	61
3.3.8	Otevřené kódování – kategorie Zájem o učitele	62
3.3.9	Axiální kódování	62
3.3.10	Axiální kódování – Problémový žák – paradigmatický model	64
3.3.11	Axiální kódování – Nepodporující rodič – paradigmatický model	67
3.3.12	Selektivní kódování	69
3.4	VÝZKUMNÉ ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ PRO PRAXI	73
	ZÁVĚR	79
	SEZNAM ZKRATEK	80
	SEZNAM PŘÍLOH, SCHÉMAT, GRAFŮ A TABULEK	81
	SEZNAM LITERATURY A ODBORNÝCH ZDROJŮ	82
	PŘÍLOHA Č. 1	88

ÚVOD

Diplomová práce se zabývá tématem využívání supervize, jako možnosti podpory pedagogických pracovníků pro efektivní řešení situací. Záměrně jsme zvolili téma, s ohledem na skutečnost, že diplomantka disponuje osobními zkušenostmi s využíváním supervizí v rámci profesního zaměření se. Diplomantka se profesně věnuje sociální práci. V rámci výkonu profese je vnímáno, že supervize mohou pomoci hledat odpovědi či návody, pro řešení různých, často složitých situací, spojených s výkonem profese. Poslání profese pedagoga/učitele, je velmi náročné, a současně společností stále nedocenené.

Učitelé pečují ve školách o děti, vzdělávají je, tráví s nimi mnoho hodin v běžném školním roce. Nesou velký díl zodpovědnosti, který se skládá z umění předat dítěti vědomosti, rozvíjet ho v dovednostech, v neposlední řadě, také dbát o jeho bezpečí a zdraví, jak po psychické tak i fyzické stránce. Často jsou postaveni před překážky, které souvisí s chováním dítěte, problematickými vztahy s rodiči případně s nedostatečně otevřenou komunikací. V důsledku všech těchto každodenních povinností, jsou na učitele kladeny vysoké nároky, které ovlivňují jejich psychický i fyzický stav. Zaslouží si tedy péči, která může být poskytována například prostřednictvím supervizí. Ty mohou působit jako model učení se z vlastní práce, poskytnout vyšší uspokojení v profesi, zvýšit kvalitu i efektivitu profese, směřovat k osobnostnímu růstu. Současně mohou být vnímány jako prevence profesního vyhoření a možnosti budovat konstruktivní vztahy mezi učiteli, žáky a rodiči, stejně jako podporovat dobré kolegiální vztahy.

Hlavním cílem diplomové práce je zjistit, zda může supervize, v případě pedagogických pracovníků/učitelů, pomoci řešit náročné situace související s výkonem profese. Současně jsme se zaměřili na ověření si možností využití supervize jako podpory profesního růstu a ověření možnosti supervize jako sebereflexe a reflexe vykonávaných činností a vlastního prožívání.

K dosažení hlavního cíle byly stanoveny tyto dílčí cíle:

1. Zkoumat, zda využívání metody supervize, je možností podpory rozvoje reflexe a sebereflexe vykonávaných činností, vlastního prožívání a součástí profesního růstu učitele.
2. Analyzovat, zda metoda supervize, případně další obdobné metody poskytují či neposkytují významný přínos učitelům, při zvládnání náročných situací ve škole.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. V teoretické části je charakterizován pojem supervize. Je přiblížen jeho historický koncept v České republice, na Slovensku a ve světě, a jeho legislativní ukotvení. Definiuje funkce a cíle supervize. Zabývá se formami supervize podle autorů Havrdové, Kaliny a Horáka a jejich využitím a překážkami, v rámci poskytování supervize pedagogickým pracovníkům. Představuje pojem pedagogika a pedagogický pracovník, charakterizuje pojem učitele, kdy se konkrétněji zaměřuje na jeho osobnost a roli. Současně se zabývá tématem učitel a stres, a hledá možné nástroje podpory učitelů při výkonu jejich profese, kdy se konkrétně zabývá metodikou Techniky kolegiálního sdílení. Orientuje se na komunikaci – spolupráci v interakci rodina a škola, kde může být následné využívání supervize vnímáno jako možný nástroj podpory pedagogických pracovníků pro efektivní řešení situací v kontextu škola, rodina, žák.

Empirická část obsahuje zkoumání, zda lze při řešení náročných situací v rámci výkonu profese učitele, využít jako jednu z možných podpor supervizi. Zároveň jsme se zaměřili na ověření si možností využití supervize, jako podpory profesního růstu a ověření možnosti supervize jako sebereflexe a reflexe vykonávaných činností a vlastního prožívání. V rámci výzkumného šetření byla zvolena metoda kvalitativní, prostřednictvím polo strukturovaných rozhovorů, bylo osloveno 10 respondentů z řad pedagogických sborů vybraných základních škol v rámci Moravskoslezského kraje.

Pro zpracování získaných dat, s využitím zakotvené teorie, s použitím třífázového kódování jsme následně dospěli k vytvoření obecné teorie a diskuzi nad získanými poznatky. V důsledku zjištění se současně formulovali doporučení pro samotnou praxi učitelů.

Nejnámější autoři, kteří začali supervizi využívat v rámci vedení bálintovských skupin u nás, jsou spojováni s počátky vzniku skupiny SUR (Skála, Urban a Rubeš),. Supervizi a jejím využíváním, zejména pak v sociální a zdravotnické oblasti se zabývají také autoři Kopriva, Havrdová, Kalina, v zahraničí jsou velkými průkopníky slovenští autoři Schavel či Gabura. Odborné publikace o supervizi jsou zpracovány britskou analytičkou Julie Hewson nebo Elizabeth Holloway z USA. Supervize postupně proniká i do dalších profesí, zejména těch, které jsou zaměřeny na práci s lidmi. Možností, jak zvládat zátěž, v rámci výkonu profese učitele, se nenabízí mnoho, a stále aktivně a plošně nepronikají do pedagogického prostředí. Využíváním supervize jako prevence syndromu

vyhoření, se zabývá například metodika tzv. Kolegiálního sdílení a objevují se také výzkumné projekty, zabývající se rovněž obdobným tématem. Aktuální výzkumy a studie se ale nezaměřují pouze na samotnou profesi učitelů, zabývají se i dalšími tématy, přibližují nové technologie v rámci výuky a soustředí se také na žáky a jejich rodiče, a mapují jejich očekávání v rámci vzdělávacího systému.

Supervizi se v České republice zabývá řada odborníků, například Baštecká, Čermáková, Vávrová, Šimek, Šik, Matoušek. V zahraničí píší o supervizi například autoři Hay, Cochrane, Newton, Hawkins a Shohet.

1 SUPERVIZE

Pojem supervize, je ve společnosti poměrně známý, pokud by se přesto našel někdo, kdo tento pojem slyší poprvé, je na místě samotném, jeho vysvětlení. Supervize je v odborné literatuře charakterizována řadou definic. Ty mohou zdůrazňovat kvality supervize i její samotné účely. Rozložením slova na latinské super a videre můžeme získat možný překlad významu pojmu. „Super“ znamená nahoře, svrchu, shora, nadmíru, apod. „Videre“ lze opsat jako znáti, viděti či rozuměti. Spojením těchto dvou latinských pojmů může znít doslovný překlad jako získání nadhledu (Horák, 2022, s. 12-13).

VENGLÁŘOVÁ (2013, s. 34-40) charakterizuje supervizi jako proces, kterého se účastní jednotlivec, skupina či tým, se zaměřením na reflexi profesní role účastníků. Dále jejich pracovních aktivit s propojením na pracovní pozici. NOVOTNÝ (2006, s. 1-2), charakterizuje pojem supervize jako představu jakési vyšší kontroly nebo jakéhosi hodnocení. Uvádí, že supervize je součástí profesního růstu. Hovoří o tom, že původně byla supervize součástí psychoterapií, poradenství a sociální práce. V současné době se supervize promítá i do dalších oblastí práce s lidmi, jako je medicína, management, pracovní týmy, ale také školství a výchova.

Supervize se zejména využívá v takových profesích, které se zaměřují na práci s lidmi. Setkáváme se s ní především ve zdravotnictví a sociálních službách. Postupně se také promítá v oblasti řízení lidských zdrojů a v oblasti vzdělávání, výchovy apod. Supervizi je ale možné využít kdekoliv, kde dochází ke kontaktu s klientem. Může se jednat o oblast služeb, obchodu, bankovníctví, atd. (Venglářová, 2013, s. 34).

V Psychologickém slovníku, definuje HARTL (2004, s. 266) supervizi jako: *„součást odborné přípravy na určité povolání, během níž nováček pracuje ve skutečných terénních situacích pod vedením zkušeného odborníka.“*

WILLKE (2012, s. 2) definuje supervizi jako činnost umožňující aktérům rozpoznat slepá místa, skryté významy a potencionální možnosti v rámci komplexních interakčních nastavení. Supervize umožňuje další perspektivy a možnosti, vztahuje se zejména k odborným činnostem, jako je vzdělávání, výuka, terapie, sociální práce, poradenství. Současně slouží profesionálům k zamyšlení se nad jejich komunikačními strategiemi.

1.1 Historický koncept supervize a její legislativní ukotvení

V předchozí kapitole jsme vymezili, co znamená pojem supervize. Jeho výklad je podle různých autorů vcelku nejednotný. V našem případě se přikloňme k označení, že jde o jakési získání náhledu.

Supervize se současně zaměřuje také na prohloubení prožívání, snazšího porozumění případně uvolnění pro tvořivé myšlení v rámci profesního chování. Umožňuje rozvoj perspektiv profesního chování, kdy současně může být jakýmsi modelem pro učení se z vlastní práce (Novotný, 2006, s. 4).

Z pohledu historie je supervize v dnešní podobě známá z konce 19. století, kdy se s ní setkáváme zejména v dobročinných organizacích. Zde působil supervizor v roli zkušenějšího pracovníka, který uváděl nové pracovníky do praxe. Zodpovídal za jejich zapracování, kdy se v rámci pravidelných osobních setkání řešili konkrétní obtíže profese (Horák, 2022, s. 41-42).

Knihou autora Jeffrey R. Bracketta s názvem *Supervision and Education in Charity*, která byla publikována v roce 1904, byla první publikací, z oblasti sociální práce, kde byl zmíněn pojem supervize. Dalšími publikacemi, kde se uvádí pojem supervize je dílo Mary Conyngton: *How to Help: A Manual of Practicial Charity* z roku 1909. Autorka Mary Richmond, která je zakladatelkou sociální diagnostiky, vydala v roce 1917 dílo *Social Diagnosis*. Ve své knize upozorňuje na důležitost případových studií (tzv. casework), kdy současně propojuje psychologickou a společenskou souvislost rodiny (Horák, 2022, s. 41).

Po druhé světové válce docházelo k většímu zájmu o sociální práci s rodinami, kdy se do praxe uváděly porady personálu. V následujících 30. letech 20. století se supervize stala důležitou součástí studia. Supervizoři pak přecházeli z řad odborníků z praxe a učitelů. V 70. a 80. letech, po období hledání vlastních cest osobního a profesního růstu, se supervize opět stala praktickou součástí vzdělávání v oblasti sociální práce. Důležitá je následně podpora novými trendy, jako jsou psychoterapie a rodinné terapie. Shrneme-li historii supervize ve světě, ve zkratce se dá hovořit o tom, že patří stále mezi mladé pojmy (Horák, 2022, s. 41-42).

1.1.1 Historie supervize v Československu

Historie z pohledu Československa, datuje počátky supervize od 50. let 20. století., kdy v úzké pražské skupině psychoanalytiků, byla supervize součástí vzdělávání uchazečů psychoanalýzy (Šimek, 2002, s. 2-3).

V rámci psychoterapeutického výcviku pod názvem SUR, v roce 1967, který byl pojmenován po jeho zakladatelích J. Skálovi, E. Urbanovi a J. Rubešovi, byla prováděna supervize. První tříletý výcvik v rámci vedení bálintovských skupin, coby supervizní část SUR, byl započat v roce 1981 (Horák, 2022, s. 42-43).

ŠIMEK (2002, s. 2) hovoří o zakladatelích SUR, jako o praotcích supervize Československu. Pojem SUR je znám nejen u nás, ale současně i ve světě. Jeho zakladateli byli dva lékaři a doktor filozofie. MUDr. Skála, je také iniciátorem vzniku záchytné stanice – prvního zařízení svého druhu na světě. Současně založil oddělení pro léčbu závislostí Apolinář. Systém protialkoholní léčby, který MUDr. Skála vytvořil, je do dnešní doby průkopnický a originální, jak aplikovat principy terapeutické komunity v oblasti závislostí. V 80. a počátkem 90. let, pokračovaly a stále pokračují, výcviky, které jsou ve vedení bálintovských skupin na půdě Pražského psychoterapeutického institutu (www.supervize.eu/publikace-a-clanky/ruzne-texty/historie-supervize-v-cr).

1.1.2 Supervize v České republice a Slovenské republice

V ČR se, od druhé poloviny 90. let, supervize zapojuje do služeb pro osoby se závislostí na návykových látkách. Následně proběhl první supervizní výcvik, který byl veden britskými lektory Li McDermentem a Thomasem Hennchenem (Horák, 2022, s. 43).

Iniciují se také první snahy o zavedení vysokoškolské výuky tzv. rozvojové supervize, na fakultě sociálních věd v Praze. Vzniká také potřeba supervize pro pracovníky v zaváděném systému, kdy je komunitně pečováno o duševně nemocné. Začal supervizní výcvik pod vedením britské transakční analytičky Julie Hewson. Absolventi získali po čtyřech letech naše první osvědčení supervizorů EAS. Část výcviku byl veden významnou autorkou řady výzkumných projektů a odborných publikací o supervizi Elizabeth Holloway z Kalifornie (USA) (Šimek, 2002, s. 3).

V roce 2000 se stala supervize vysokoškolským oborem. Na Karlově univerzitě, Fakultě humanitních studií (UK FHS), byl otevřen obor Řízení a supervize (Horák, 2022, s. 42). GABURA (2006, s. 51-52) hovoří o tom, že také na Slovensku, se v 80. letech rozvíjela supervize v podobě bálintovských skupin. Nápomocni byli také čeští kolegové. Na počátku 90. let se realizoval první projekt výcvikové skupiny supervizorů, ten vedli J. Havelka a J. Gabura.

Důležitým mezníkem rozvoje supervize v SR se stal rok 1999, kdy vznikla německo-slovenská pracovní skupina pro vzdělávání sociálních pracovníků při Ministerstvu práce, sociálních věcí a rodiny SR. Vznikl projekt odborné přípravy supervizorů v sociální práci (Horák, 2022, s. 43-44).

Vzdělavateli v oblasti supervize jsou Asociácia supervízorov a sociálnych poradcov (ASSP), vznikla v roce 2001 a Inštitút ďalšieho vzdelávania sociálnych pracovníkov při Vysokej škole zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety Bratislava, v roce 2008 (Horák, 2022, s. 44).

1.1.3 Legislativní ukotvení supervize v České republice a Slovensku

PILÁT (2022, s. 17) upozorňuje, že doposud v ČR není žádné právní ustanovení, které se týká poskytování supervize v sociální práci. Této absence si je rovněž vědomé také Ministerstvo práce a sociálních věcí České republiky (MPSV). Absence se týká také pokynů, metodik či vyhlášek. MPSV si toto scházející legislativní ukotvení odůvodňuje samotnou roztržitostí supervize a její nejednotným pojetím a množstvím různorodých definicí.

MPSV se odkazuje na přílohu č. 2 vyhlášky č. 505/2006 Sb., kterou se provádí některá ustanovení zákona o sociálních službách (Zákon 106/2008 Sb. O sociálních službách). V bodě č. 10, je v obsahu standardu kvality definováno kritérium *e*) „*Poskytovatel zajišťuje pro zaměstnance, kteří vykonávají přímou práci s osobami, kterým je poskytována sociální služba, podporu nezávislého kvalifikovaného odborníka.*“ (vyhláška č. 505/2006 Sb., příloha č. 10, e)).

Jako jednu z forem lze tedy zahrnout i supervizi. Uvedená vyhláška se bohužel nevztahuje plošně na širší okruh povolání a profesí, ale pouze na osoby, které pracují v sociálních službách. Toto kritérium současně také nehovoří o tom, zda je supervize povinná, pouze hovoří o povinnosti poskytovatele zajistit ji (Pilát, 2022, s. 18-19).

V dalších kritériích standardu kvality v bodě 10, písm. a), b) přílohy č. 2 vyhlášky č. 505/2006 Sb., (Zákon 106/2008 Sb. O sociálních službách), se také hovoří o naplňování osobních profesních cílů, potřebě odborné kvalifikace a programu dalšího vzdělávání pracovníků. I zde lze implementovat supervizi, jako jednu z možných nástrojů. Kladení důrazu na osobní rozvoj a sebevzdělávání se jeví jako zásadní nástroj pro kvalitní a efektivní výkon profese.

Pokud má tedy poskytovatel služeb zájem na tom, aby jeho pracovníci lépe a efektivněji vykonávali svou činnost, supervizi zajistí. Předchází se tak nejen problémům na pracovišti, či možnému „vyhoření“ pracovníků, současně se umožňuje profesní růst. Využívání supervize v organizaci charakterizuje vyspělost a profesionální vyzrálost jak pracovníků, tak celé organizace (Pilát, 2022, s. 19).

Co se týká legislativního ukotvení supervize v SR, dá se hovořit o tom, že naši sousedé jsou v tomto směru daleko pružnější. Supervize nachází zákonnou oporu jednak v zákonu č. 305/2005 Z. z., o sociálněprávní ochraně dětí a socialnej kuratele, zejména v § (47), kde se hovoří o vypracování a také uskutečňování programu supervize. Dále

nalezneme supervizi povinnou pro oblast sociální práce v zákoně č. 448/2008 Z. Z., o sociálních službách § 9 a § 84 odst. 8, kde jsou uvedeny kvalifikační požadavky na výkon profese supervizora. Supervize se také objevuje v zákoně č. 219/2014 Z. z., o sociální práci a o podmínkách na výkon některých odborných činností v oblasti sociálních věcí a rodiny a o změně a doplnění některých zákonů, kde se supervize uvádí ve vztahu k samotné praxi sociálního pracovníka (Horák, 2022, s. 43).

1.2 Funkce a cíle supervize

Stejně jako u vymezení klíčové definice supervize, která není specifikována, a různí autoři definici formulují rozdílně, je obtížné vyspecifikovat jednotné funkce a cíle supervize. Také zde dochází, u mnoho autorů, k vzájemnému prolínání cílů a funkcí.

HORÁK (2022, s. 14) uvádí, že supervize plnila ve svých počátcích funkci vzdělávací a administrativní. Později byla přidána funkce podpůrná.

KADUSHIN a HARKNESS (2002, s. 26-28), shrnují následně cíle těchto tří funkcí. Hovoří, že cílem vzdělávací funkce je rozptýlení nevědomostí, a následně rozvinutí dovedností. Cílem funkce administrativní je samotné ujištění se v postupech a procesech. Cílem podpůrné funkce je plné rozvinutí pracovní a morální spokojenosti.

VENGLÁŘOVÁ (2013, s. 81-83) uvádí cíle/funkce vzdělávací – formativní, kde oblast práce v supervizi umožňuje prostor pro rozvoj dovedností, získávání vědomostí, porozumění situaci u klienta a principům péče. Cíl/funkce podpůrná – restorativní, kdy se podpora prolíná všemi funkcemi supervize. Základem je naučení se reflektování emocí, porozumění jim, pro práci se zátěží a stresem. Cíl/funkce řídicí – normativní, kdy může supervizor působit jako jakýsi kontrolor kvality odvedené práce s klienty. Hledá vhodné způsoby péče.

PILÁT (2022, s. 19-20) uvádí, že základní funkce supervize byly shrnuty již před 90 lety, a to do tří základních okruhů, které charakterizoval Dawson. Jde o podporu, vzdělávání a řízení. I Pilát uvádí, že není možné označit žádnou funkci v supervizi jako dominující. Jak jsme již uváděli, různí autoři se liší v názoru, nakolik jsou jednotlivé funkce významné. Supervize se tedy stává různorodým útvarům.

1.2.1 Vzdělávací (rozvojová, formativní) funkce

K rozvoji této funkce dochází s rozvojem vzdělávání v sociální práci, dá se hovořit o počátku 20. století. HAVRDOVÁ, HAJNÝ (2008, s. 76-78) hovoří o tom, že smyslem vzdělávací funkce supervize je postupné reflektování vnitřních a vnějších překážek v provázání na zdroje učení se. Pracovník by měl dosáhnout úrovně profesionální kompetence.

HORÁK (2022, s. 14) uvádí, že supervize se často zmiňuje v souvislosti se vzděláváním pracovníků. Funkce vyplývá především ze základního vzdělání, které je primárně zaměřeno na získání základních vědomostí a dovedností. V rámci své profese následně aplikujeme své dovednosti a znalosti. Díky využívání teorií v praxi se následně stáváme profesionály ve svém oboru.

HAWKINS a SHOHET (2016, s. 36-40) hovoří o tom, že funkce vzdělávací je v podstatě zrcadlení a rozbor práce s klienty. Supervizor se snaží pomoci v oblasti lepšího porozumění klientovi, sledování jeho reakcí, pochopení, jakým způsobem probíhají vzájemné interakce mezi klientem, hledat další možnosti při práci s klienty.

VENGLÁŘOVÁ (2013, s. 83), uvádí, že vzdělávací funkce poskytuje prostor pro rozvoj dovedností a získávání nových vědomostí, které současně nabízí ostatním pro rozšíření jejich vlastních schopností. Můžeme tedy shrnout, že funkce vzdělávací podporuje pracovníka v jeho dalším profesním rozvoji v reakci na potřeby klienta, pracoviště a společnosti. Cílem je rozvíjet zejména odbornost.

1.2.2 Podpůrná (restorativní) funkce

HORÁK (2022, s. 14-15) uvádí, že práce v sociální oblasti je emočně náročná, je tedy důležitá podpora profesionála. Supervize se svou podpůrnou funkcí tak obsahuje několik kvalit podpory. Jedná se o podporu pracovníka a jeho samotné práce ve středu zájmu supervize. Další kvalita je založena na dodržování mlčenlivosti, kdy umožňuje například vlastní emoční projev, či vyslovení pochybností v rámci procesu supervize. Třetí kvalitou je dovednost supervizora poskytovat podporu a vytvářet podpory-plné prostředí.

PILÁT (2022, s. 21) popisuje funkci jako sdílení pracovní zátěže, předávání si naděje a odhodlání. Cílem je zvládnání profesních nároků, kladených na pracovníka. VENGLÁŘOVÁ (2013, s. 85-86) hovoří o tom, že podpora se prolíná všemi funkcemi supervizní práce. Supervizor by měl být schopen porozumět obtížím pracovníků a umět reflektovat jejich emoce a porozumět práci se stresem a zátěží.

MOJŽÍŠOVÁ (2007, s. 48-50) popisuje podpůrnou funkci, jako pomoc při řešení složitě řešitelných případů, podpora při vyrovnání se zátěží a stresem, s pracovním přetížením. V rámci podpory by měl být pracovník schopen hovořit o svých emocích, potřebách, postojích, fantaziích.

Shrneme-li poznatky o podpůrné funkci supervize, lze uvést, že tato funkce se jeví jako jedna z nejdůležitějších v pomáhajících profesích. Projevuje se nejen sdílením zátěže, ale také předáváním podpory, nadějí, posilováním motivace a elánu, důvěry v sebe sama, ve své profesní a osobnostní kvality (Pilát, 2022, s. 23).

1.2.3 Řídící (kontrolní, administrativní, normativní) funkce

Tato funkce je ve velmi úzkém propojení s kvalitou práce. Pojem kvalita, byl do sociální práce přenesen prostřednictvím standardů kvality. Pod tímto pojmem je důležité představit si nejen samotnou komunikaci, strategie a intervence při práci s klientem. Je zde zahrnuto také vedení záznamů o práci, zpracování metodik, administrativní záležitosti nebo nastavení pravidel služby (Horák, 2022, s. 15-16).

KOPŘIVA (2011, s. 58-59) upozorňuje, že legitimními funkcemi v supervizi v sociální práci, jsou především kontrola a řízení. Kdy spatřuje rozdíly při poskytování supervize například v psychoterapii. Vyskytují se také autoři například Pelech a Bednářová, kteří funkci kontrolní v supervizi odmítají (Michálková, 2008, s. 17-19). VENGLÁŘO Á (2013, s. 92-93) uvádí, že supervizor by měl mít na zřeteli také blaho klientů, proto pomáhá hledat nové možnosti práce a péče. Supervizor může být tedy v přeneseném slova smyslu jakýmsi prvkem kontroly kvality.

Dalo by se tedy shrnout, že funkce kontrolní se zaměřuje zejména na kvalitu výkonu organizace a také na kvalitu profesionála, vykonávajícího svou profesi. Supervizor se ocitá v roli kontrolora kvality, které by měly být dodržovány v rámci chodu organizace (standardy kvality, metodické postupy, dodržování etických norem, apod.). Smyslem této funkce, je naučit supervidované zvládat objem jejich práce, umět si stanovit priority a cíle. Současně také umět ohodnotit efektivitu a smysl své práce (Pilát, 2022, s. 17).

1.2.4 Cíle supervize

Také na cíle je autory nahlíženo z různých úhlů pohledů. VENGLÁŘOVÁ (2013, s. 81) promítá cíle supervize do již zmiňovaných tří funkcí (vzdělávacích, podpůrných, řídicích). PILÁT (2022, s. 19) definuje cíle jako poskytnutí výkonné a účinné služby klientům, prostřednictvím profesionálního a současně uspokojivého výkonu sociálních pracovníků. Jako krátkodobý cíl pak uvádí zkvalitnění pracovního prostředí, rozvoj znalostí, dovedností a psychickou podporu pro pracovníky.

SCHAVEL (2017, s. 301) uvádí, že hlavním cílem supervize v sociální práci, je poskytnout sociálním poradcům podněty pro kompetence naučit klienty hledání nových cest, perspektiv a řešení jejich složitých životních situací.

Cíle zaměřené na klienta, by se měly zaměřit na učení se a získávání nových zkušeností, hledání alternativních možností při práci s konkrétním případem. Prevence proti poškození klienty, ověřování si správnosti zvolených postupů nejen se samotným klientem, ale i s celou rodinou či skupinou. V neposlední řadě pak správná koordinace neefektivních postupů (Pilát, 2022, s. 24).

Cíle supervize zaměřené na supervidovaného, by měly být zaměřeny na „chut neustálého dalšího vzdělávání se“, na získávání opory, zvýšení sebevědomí a obraně proti syndromu vyhoření. Posilovat vlastní nezávislost. Současně by se měl supervidovaný podílet na naplňování etického kodexu a být pro svou organizaci přínosem (Pilát, 2022, s. 26).

V supervizi je možné nastavit si cíle krátkodobé a dlouhodobé. PILÁT (2022, s. 27-28) definuje také krátkodobé cíle supervize, kdy by mělo být dosaženo elementárních profesionálních dovedností a vytvoření základních podmínek pro pracovní tým. Zejména pro dosažení úspěchů. Dlouhodobé cíle by se měly vztahovat k dobré formulaci a monitoringu plánů organizace pro osobnostní rozvoj pracovníků, harmonizaci celé organizace, zvyšování citlivosti organizace na potřeby klientů.

KOLÁČKOVÁ (2003, s. 353) se přiklání k nutnosti formy a cílů supervize, před jejím samotným zahájením, jasně definovat. Současně určit, komu a jaké informace ze supervize budou zpřístupněny. Tato pravidla by měla být následně zakotvena v supervizní dohodě (kontraktu).

Cíle pro supervizory a management organizace charakterizovali HAVRDOVÁ a HAJNÝ (2008, s. 18-20). Zde by se měly cíle soustředit na zajištění kvalitní supervize

v rámci poskytování podpory podřízeným. Současně nelze opomenout sledování zainteresovaných a zaangažovaných pracovníků. Pokud se ocitají manažeři v roli supervizorů, měli by dbát na to, aby byli pracovníkům k dispozici a ujišťovat se, že je práce vykonávána v souladu s hodnotami a posláním organizace.

1.3 Formy supervize podle Havrdové a Kaliny

Zabývali jsme se definicí supervize, jejím konceptem, funkcemi a cíli. Dospěli jsme k závěru, že autoři mají různé úhly pohledů na tyto pojmy. Obdobná situace nastává také u forem supervize. VENGLÁŘOVÁ (2013, s. 88-89) hovoří o tom, že pokud se rozhoduje o formě supervizního setkání, je na místě zvážit účel, možnosti a ochotu se setkání účastnit. Také je důležité vzít v úvahu časovou a finanční dotaci. Hovoří o možnosti kombinací individuální, skupinové nebo týmové spolupráce.

HAVRDOVÁ a KALINA (2003, s. 133-135) zavádí vlastní třídění, kdy vycházejí faktorů majících vliv na supervizi. V rámci těchto faktorů si kladou otázky, kdo supervizi provádí. Hovoříme zde o externí a interní supervizi, kdy faktor vyvstal z rozdílu anglosaského a kontinentálního pojetí supervize. Externí supervize – supervizorem není zaměstnanec organizace a není zde vztah nadřízenosti a podřízenosti. Je tedy omezeno riziko, tzv. křížení rolí. Autorita supervizora je odvozena z jeho přirozené autority a od autority zadavatele zakázky. Interní supervize – supervizorem je interní zaměstnanec organizace, který supervizi provádí. Supervizi provádí nadřízený nebo jiný určený pracovník. Zde pak může docházet již už zmiňovanému křížení rolí. Intervize – v souvislosti se samotnou supervizí je nutno tento pojem zmínit. Jedná se o novodobou formu v supervizi. Při intervizi je poskytována vzájemná kolegiální supervize.

S kým je supervize prováděna, tedy role – kompetence – vztahy. Zde rozlišujeme supervizi s jednotlivcem, skupinou nebo týmem (individuální, skupinová, týmová). V rámci tohoto rozlišení je kladen důraz na vztahy a role.

Jakého zaměření má supervize má být. Zde se setkáme opět s různorodostí názorů. HAVRDOVÁ a KALINA (2003, s. 139-141) trvají na názoru, že supervize má být především o případu a faktorech vztahujících se k němu. Autoři HAWKINS a SHOHEET (2016, s. 38), kladou důraz na to, že jde především o pracovníka, který na případu pracuje. Z těchto hledisek pak lze supervizi dále dělit na případovou, poradenskou či

programovou.

Jakým způsobem a kdy je supervize prováděna. Nejvíce zažité rozlišení supervize je na administrativní, výukovou a podpůrnou. Dá se ale také dohledat členění na formální a neformální supervizi. Zde můžeme hovořit o počátku zahajování supervizí. V zájmu efektivních výstupů v rámci supervize, je pravidelná supervize nutností (toto bylo již zdůrazňováno při samotném vzniku supervize v USA). Lze se ale také setkat se supervizí příležitostnou nebo krizovou.

1.4 Formy supervize podle Horáka

HORÁK (2022, s. 20-24) dělí supervizi dle následujících kritérií klasifikací. Kritériem kdo supervizi využívá, ji dělí na skupinovou, individuální a týmovou. Kritériem četností supervizí rozděluje supervizi na jednorázovou nebo kontinuální – v rámci kontraktu bývá jasně definováno, kolik supervizí během roku proběhne a v jaké časové dotaci. Zde se lze zamyslet nad otázkou, jaký interval mezi supervizními setkáními je nejvhodnější. Kritériem zaměření supervize dělí supervizi na případovou zaměřenou na řešení konkrétních případových kazuistik, týmovou supervizi zaměřenou na fungování týmu pracovníků metodickou, která akcentuje metodický přístup v řešené problematice, mentorská supervize, je v širším kontextu zaměřena na výukový rozměr růstová supervize, akcentuje témata osobnostního růstu pracovníka, manažerská supervize, podporuje vedoucí na jejich pozicích, supervize organizace, která je zacílena na fungování organizace; Kritérium forma supervize, které dělíme na přímou a nepřímou;

Kritérium místa realizace supervize, se zaměřuje na to, kde supervize probíhá, v organizaci, na pracovišti supervizora, on-line supervize. Kritérium s ohledem na pozici supervizora dělí supervizi na externí a interní.

1.5 Využití versus překážky supervize

Jak již bylo zmiňováno, supervize se v dnešní době a své podobě nejvíce využívá v pomáhajících profesích, tedy zejména ve zdravotnictví a sociální práci. Doménou supervize jsou stále sociální služby, které jsou v jejím využívání poněkud dále než zdravotnická zařízení.

NOVOTNÝ (2006, s. 6), uvádí, že supervize byla běžnou součástí sociální práce, poradenství a psychoterapie. V poslední době je pak stále více žádána, a dá se konstatovat, že i oceňována, i v dalších oblastech práce s lidmi. Jedná se o pomáhající profese, výchovu, medicínu, managementu, organizace, pracovní týmy nebo školství.

Supervize je ale také využívána jako specifická forma podpory nezávislého vnějšího odborníka. Supervize má mnohotvárnou povahu (Standardy kvality sociálních služeb, Výkladový sborník pro poskytovatele 2008). SVOBODOVÁ (2015, s. 25-30) uvádí, že supervize je využívána u účastníků sociálně-psychologických výcviků, a poradců, kteří pracují kompetentně s klienty v praxi.

SVOBODOVÁ RENATA (2013, s. 2) se ve svém článku zamýšlí nad otázkou, co může supervize nabídnout školám a učitelům. Hovoří o tom, že ve školách je supervize stále novinkou. Její pronikání do školství není snadné. Uvádí, že i někteří samotní supervizoři byli zaskočeni myšlenkou zavádět supervizi na školách.

Lze shrnout, že většina autorů se shoduje v názoru, že supervize je převážně využívána v profesích, které se zaměřují na práci s lidmi, zejména sociální práce, psychoterapie, psychologové, sociální poradenství, práce s handicapovanými, zdravotně postiženými, ve zdravotnictví. Dále se lze se supervizí setkat také v rámci managementu a vedení organizací (ve většině případů se opět jedná o sociální oblast a zejména o neziskové organizace). Supervizi využívají ale také pracovníci, kteří pracují v oblasti sociálně-právní ochrany dětí, sociální kurátoři pro děti a dospělé. Velmi opatrnými krůčky, se pak supervize dostává do povědomí i například ve školství (zejména formou různých projektů – které jsou ale spíše krátkodobého charakteru).

Překážky supervize mohou být také různorodé. Můžeme se setkat se samotným odmítáním supervize, ze strany supervidovaného, či naopak nedostatečného/žádného, zajištění supervize ze strany poskytovatele. Možné překážky supervize se vyskytují ve třech liniích; linie supervizor – supervidovaný, v linii supervizor – organizace a ve třetí linii supervidování – nadřízení (samotná organizace). Zaměříme-li se na samotného supervizora, je jedním z jeho specifík, že se stává profesním vzorem pro supervidované. To následně klade nemalé nároky na jeho osobnost a přístup. Pokud není supervizor dobrý, není navázán správný vztah se supervidovanými, a následně se supervize mívají svým posláním (Horák, 2022, s. 77-80).

VENGLÁŘOVÁ (2011, s. 159-160) hovoří o tom, kdo je supervizor. Jedná se o odborníka, který je vyškolen v oblasti supervize, zejména profesionál v oblasti pomáhajících profesí – psycholog, sociální pracovník, speciální pedagog). Autorka zmiňuje i profesi učitele. Nutností je pak dlouholetá praxe ve vedení týmů, práce s lidmi a zkušenosti z oblasti psychoterapie (nebo psychologie). Jeví se, že osobnost supervizora je zásadní. MUNSON (2002, s. 66-70) uvádí pět oblastí, ve kterých by měl supervizor vynikat; čtení, psaní, sledování, naslouchání a mluvení.

VENGLÁŘOVÁ (2011, s. 161), vyjmenovává následující dovednosti supervizora; umění vžít se do klienta, uzavírání kontraktu, propracovávání problému, projevat vcítění, sdílení vlastních pocitů a kladení požadavků.

HAWKINS a SHOHET (2004, s. 42) se zaměřují na tyto vlastnosti supervizora; flexibilitu, pohled z mnoha perspektiv, schopnost pracovat napříč kulturami, schopnost usměrňovat, schopnost zvládat úzkost, otevřenost novým podnětům, citlivost vůči otázkám širšího kontextu, vzdělanost, humor, skromnost, trpělivost, či pohled z mnoha perspektiv. HORÁK (2022, s. 82) uvádí, že se řada autorů shoduje i na tom, jak je důležitá důvěra. Pokud se supervize neodehrává ve vzájemném důvěryhodném prostředí, není funkční a smysluplná. Důvěra je tedy další možnou překážkou supervize.

Jako další překážka supervize se jeví v oblasti kvalifikace a vzdělání supervizora. HORÁK (2022, s. 81-82) rozlišuje pojem vzdělání, který chápe jako teoretické znalosti v rámci vysokoškolského studia a pojem kvalifikace, který vysvětluje jako výcvik. Ten je zaměřen na praktické dovednosti supervizora.

Jak již bylo více zmiňováno, pojem supervize se obecně uvádí ve standardech MPSV (2002). Zde je supervizor uváděn jako nezávislý kvalifikovaný odborník.

V následujícím roce se objevil již samotný pojem supervizor a je zmiňováno jeho vzdělání (Zavádění standardů kvality sociálních služeb – průvodce poskytovatele MPSV 2003).

HORÁK (2022) současně uvádí, že ve výkladovém slovníku pro poskytovatele sociálních služeb, se hovoří o vzájemném souhlasu, který schválili zástupci poskytující vzdělávání v oblasti supervize v ČR. Základem pro tento souhlas byly požadavky ANSE (Asociace národních organizací pro dohled v Evropě), které se staly minimálním standardem vzdělání supervizorů v ČR. Již dříve jsme uváděli, že supervize není samostatně v naší legislativě ukotvena, tedy zejména a z pohledu vzdělání supervizorů. To se jeví také jako jedna z překážek v supervizi. Nepřijetím pozměňovacího vládního návrhu zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. Zde měl být nový § 114 pod názvem: Předpoklady k výkonu činnosti supervizora v sociálních službách, kde měla být definována odborná způsobilost supervizora; „(3) Odbornou způsobilostí je vysokoškolské vzdělání získané studiem v magisterském studijním programu humanitního nebo sociálního zaměření...“ (Horák, 2022, s. 50).

Existuje celá paleta překážek v supervizi. Autoři se shodují nejen na překážkách, kdy není supervize pro pracovníky zajištěna. Hovoří o samotné roli supervizora, kdy je kladen důraz na jeho osobnostní kvality a předpoklady. Důležitá se jeví také důvěra při poskytování supervize. V neposlední řadě je to pak nedostačující ukotvení v legislativě, kdy není dostatečně definována odborná způsobilost supervizora.

SHRNUTÍ

Seznámili jsme s pojmem supervize, kdy jsme si přiblížili historický koncept České republiky, na Slovensku a ve světě. Současně jsme charakterizovali legislativní ukotvení supervize. Seznámili jsme se s funkcemi a cíli supervize. Definovali si formy supervize podle autorů Havrdové, Kaliny a Horáka. Popsali jsme si možnosti využití supervize, která se v současné době využívá převážně v profesích, zaměřujících se na práci s lidmi, zejména v sociální práci, psychoterapiích, ve zdravotnictví. Zaměřili jsme se také na možné překážky v supervizi, které se vztahují nejen na nezajištění supervize, ale mohou se týkat současně osobnosti supervizora, či nedostatečném ukotvení v rámci legislativy.

2 PEDAGOGIKA A PEDAGOGICKÝ PRACOVNÍK

V této kapitole si definujeme pojem pedagogika a pojem pedagogický pracovník, kdy se naše práce zaměřuje právě na pedagogy. Vymezíme si rozdíly v pojmech pedagogický pracovník a učitel, kdy je právě učitel naším hlavním aktérem výzkumu. Zaměříme se na legislativní ukotvení pojmu pedagogický pracovník, a důležité předpoklady pro výkon pedagogické profese.

Jak již bylo uváděno výše, je důležité pochopit nejen to, co dané pojmy znamenají, ale současně si upřesnit i jejich rozdílné chápání. PRŮCHA (2002, s. 17-20), uvádí, že pojem učitel a pedagogický pracovník se často používá jako synonymum. Toto používání ale není zcela přesné. Učitele chápe jako součást širší profesní skupiny pedagogických pracovníků. Z právního hlediska pak uvádí, že skupina zaměstnanců učitelé je velmi různorodá. A to v oblasti druhů, stupňů škol a obsahu jejich činností. Pracovníci vysokých škol jsou pak v legislativě pojmenováni jako akademičtí pracovníci.

Výkladový slovník z pedagogiky definuje učitele také jako předavatele, či zprostředkovatele kultury lidstva, hodnot a tradic, který formuje sociokulturní prostředí mladší generace (Kolář, 2012, s. 405-406). PRŮCHA a VETŠKA (2014, s. 832-834) hovoří o profesi jako jedné z nejrozšířenějších v naší současné společnosti. Její významnosti přikládají vysokou prestiž. Pracovní zátěž této profese je velmi vysoká a nároky na její výkon se neustále ztěžují.

DYTRTOVÁ a KRHUTOVÁ (2009, s. 16-18) se zaměřují na chápání pojetí učitelské profese. Tu nelze zužovat pouze na oblast profesních znalostí. Učitel by měl zvládat i složku dovedností, postojů a zejména praktických zkušeností. STROUHAL (2016, s. 17-19), se zamýšlí nad učitelkou profesí, jejím statutem, výkonem a následným očekáváním. Profese je ovlivněna řadou faktorů, jako jsou například prohlubování moci, technik a možností didaktického využití, společenským životem, požadavky zaměstnavatelů, ale také globalizací a dynamickou změnou struktur. Učitelé se také nacházejí pod tlakem požadavků inovací, s důrazem na výkon a očekávání.

VORLÍČEK (2000, s. 118-119) uvádí, že profese učitelství vznikla v důsledku požadavků složitostí a náročností na výchovu a vzdělávání, kdy již rodiče přestávali být schopni své děti připravovat sami.

2.1 Kdo je pedagogický pracovník

Pojem pedagogický pracovník má svou oporu v legislativě. Zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (včetně jeho novely č. 379/2015 Sb. s nabytím účinnosti v lednu 2016), v § 2, odst. (1) je definováno, kdo je pedagogickým pracovníkem: „...ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání...“. Zákon také vymezuje, že jde o zaměstnance právnické osoby vykonávající činnost školy, zaměstnance státu, nebo ředitele školy. Za pedagogického pracovníka také označuje zaměstnance vykonávajícího přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.

Přímou pedagogickou činnost vykonávají také učitel, vychovatel, speciální pedagog, pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, asistent pedagoga, trenér, pedagog volného času, psycholog, metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně a vedoucí pedagogický pracovník. (Zákon č. 563/2004 Sb.)

Pro výkon pedagogické činnosti je nutné mít také předpoklady a odpovídající vzdělání. Pedagogickým pracovníkem se může stát osoba, jež je způsobilá k právním úkonům, je bezúhonná a zdravotně způsobilá, prokazuje znalosti českého jazyka (pokud není stanoveno jinak) a má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost. Pod tímto pojmem odborné kvalifikace můžeme rozumět vzdělání, které je získáno studiem v akreditovaném vzdělávacím programu pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Je uskutečňováno vysokou školou, případně zařízením, pro další vzdělávání ((Zákon č. 563/2004 Sb.).

2.2 Charakteristika pojmu učitel

V běžném hovorovém jazyce se za pojmem učitel označuje osoba, která vyučuje ve škole. O učitelích a učitelské profesi pojednává množství odborné literatury, nejen u nás ale také v zahraničí. Vykonávání této profese předpokládá náročnou přípravu pro povolání učitele. Jako významné činitele, pro objasnění profese, lze označit objektivní determinanty. Jsou jimi faktory utvářející prostředí politické, ekonomické a sociální (Průcha, 2002, s. 17-18). VORLÍČEK (2000, s. 119-120) hovoří o tom, že učitel plní významnou společenskou funkci, kdy přispívá k rozvoji osobností dětí a mládeže, kdy je připravuje pro uplatnění se ve společnosti. Pokud má učitel rozvíjet dobrý potenciál v žácích, charakter, hodnotový žebříček a další vlastnosti, musí mít sám dostatečné osobností předpoklady.

Již J.A. Komenský (Vorlíček 2000, s. 123), ve svém díle Analytická didaktika uváděl, že: „*Od učitele se požadují schopnosti učiti (doctivitas), aby uměl, mohl a chtěl vyučovati...*“ Představy o učitelích se tedy různí, jiné mají žáci, rodiče, školské úřady nebo pedagogičtí teoretikové. Badatelé se snaží často tvořit jakousi typologii učitelů. Pokusy o charakteristiky skupiny jedinců majících soubory stejných znaků a odlišujících se od jiné skupiny. Vzniká tak například typ autoritativní, typ vědecko-systematický, umělecký nebo praktický typ učitele (Vorlíček, 2000, s. 124-126).

DYTRTOVÁ a KRHUTOVÁ (2009, s. 21-23), se shodují, že právě typologie patří mezi nejzajímavější pokusy, jak hledat optimální model profilu osobnosti učitele. Neslouží ke škatulkování, smyslem je popis a schematizace osobnosti učitele. Ve starších publikacích jsou uváděny dva typy učitelů, podle Ch. Caselmana; logotrop a paidotrop, podle vztahu k žákům. V důsledku uplatňování didaktických postupů pak Ch. Caselmann dělil učitele na typ vědecko-systematický, typ umělecký a typ praktický.

Lze obecně shrnout, že typologie dle Ch. Caselmana jsou pro dnešní dobu již zastaralé. Objevují se i nové typy, jako typ tradicionalisty a chameleona, okrajově entuziasty. Tyto typy jsou profilovány v závislosti na postojích k reformám, empiricky ale nejsou podloženy (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 26).

VAŠUTOVÁ (2020, s. 2) ve svém referátu hovoří o mýtech, které provázejí učitelskou profesi a nejsou prospěšné. Domnívá se, že tyto mýty vznikají v důsledku předsudků a obav, souvisejících se vzděláváním, výchovou, či z nízkého profesního uznání.

2.2.1 Osobnost učitele

HOLEČEK (2014 s. 13-14.), uvádí ve svém díle, místo pojmu osobnost učitele o požadavcích na profesi učitele. Hovoří, že od nich lze následně odvodit i strukturu osobnosti. Co by měl učitel umět, jsou zejména dvě schopnosti, vychovávat a vyučovat, vzdělávat. Vychovávat – znamená ovládat umění psychologického myšlení a jednání, tedy formulovat osobnost žáků, podílet se na utváření jejich charakterů, vůlí, hodnot, postojů, zájmů, temperamentů i schopnosti seberegulace. Vyučovat a vzdělávat – znamená být kvalitním odborníkem a být současně dobrým pedagogem a didaktikem, tedy řídit osvojování vědomostí, vytváření klíčových kompetencí, návyků a dovedností.

DYTRTOVÁ a KRHUTOVÁ (2009, s. 30-32), charakterizují osobnost učitele jako obecný model osobnosti člověka, který má znaky psychické determinace. Hovoří dále o tom, že sledovat jak se osobnost učitele utváří je velmi složité a badatelsky obtížné.

MIKŠÍK (2007, s. 56-58), považuje za nejkomplicovanější v rozvoji osobnosti učitele vztahy mezi strukturou a dynamikou osobnosti a vztah mezi přístupem obecně platných zákonitostí a přístupem individuálních a specifických znaků osobnosti. Samotnou osobností učitele se zabývá také vědní obor Pedeutologie, která při zkoumání uplatňuje dva přístupy. Přístup normativní a analytický. Normativní přístup nám má, zjednodušeně řečeno, určit jaký má být učitel, má-li být úspěšný. Analytický přístup určuje, jací jsou konkrétní učitelé a jaké mají reálné vlastnosti.

DYTRTOVÁ a KRHUTOVÁ (2009, s. 17-19) zastávají názor, že nejsnazším způsobem pro poznání osobnosti učitele se jeví sledování jeho osobnosti v akčním prostředí, jako je škola, v reálných interakčních souvislostech, což jsou výchovně-vzdělávací procesy. Následně se zamýšlí nad komponenty, důležitými pro osobnost učitele; psychická odolnost, schopnost osvojovat si nové poznatky, sociální empatie, schopnost aktivní komunikace, schopnost adaptability a psychické flexibility. KOŤA (2018, s. 45-46), zastává názor, že učitelství je tradiční intelektualizovaná profese. Její náplní je i duchovní činnost. Učitelé vnímají své povolání jako poslání. Učitele nelze zúženě pojímat, jako zdroj naučitelné vzdělanosti, dovedností, znalostí či nositelem souboru kompetencí. Učitelství je především nositelem výchovných idejí, ideálu vzdělanosti. Učitel musí být především osobností. ČÁP (1997, s. 171-173) uvádí jako klíčové vlastnosti osobnosti učitele humánní vztah k dětem, porozumění, empatie, snaha pomoci, kladný emoční vztah afiliace. Učitel by měl také disponovat pedagogickým

taktem.

2.2.2 Role učitele

HELUS (2018, s. 156-158), charakterizuje slovo role, které nám primárně evokuje divadlo a herce. Pojem role se vžil jako odborný termín, kterým je myšlena určitá pozice ve společnosti, ve skupině. V rámci této pozice – role je pak nutné následně vyvinout určité chování. S rolemi v rámci společnosti, jsou současně spojeny i problémy. Mezi ně můžeme zařadit komplementaritu – doplňování rolí, problém Já a role, problém vrůstání role do osobnosti a problém posílení role jinými atributy.

Učitel by měl být neustále otevřený změnám. Nové výzvy v oblasti vzdělávání toto vyžadují. Přijetí této role znamená, že pedagog má zájem o celoživotní vzdělávání se, profesní růst, prohlubování znalostí v oblasti didaktiky. Dá se říci, že učitel by měl být nakloněný nepřetržitému životnímu samostudiu a vzájemnému sdílení nápadů a zkušeností (Sieglová, 2019, s. 31-32).

VORLÍČEK (2000, s. 29-32) shrnuje, že jsou vyslovovány názory, že učitel by měl být znalý praktického života a měl by disponovat zkušenostmi ze svého oboru. V rámci role učitele se ale nesoustředí pouze na úzké znalosti. Učitelé jsou většinou všestranně vzdělaní lidé s širokými kulturními zájmy. V rámci role, kterou učitel sehrává, se očekává, že si osvojí určité dovednosti a přístupy. Jedná se například o profesionální učitelské dovednosti, pedagogické dovednosti, dovednosti nonverbální nebo komunikační. Přístupy, kterými by měl učitel disponovat, mohou být pedagogická expresivnost, pedagogické mistrovství nebo výchovný takt.

KOŤA (2018, s. 50-51), upozorňuje, že učitel prožívá každý den pestré aktivity, to sebou nese současně potěšení z hraní různých sociálních rolí. Ženy, dle autora, bývají také zpravidla více uspokojeny z práce s dětmi než muži – učitelé. Vědomí velké zodpovědnosti a psychických nároků, které plynou z plnění různých rolí, vede často k vyčerpání učitele, chronickému stresu až nezájmu o profesi. Učitelé také svých chováním, profesionálním vystupováním a osobním vzhledem, dělají na žáky každodenní dojem.

2.3 Učitel a stres

HARTL (2004, s. 263) definuje pojem stres, jako chorobu stolení, termín je užíván pro pojmenování konfliktu, nepříjemně pocíťované situace nebo frustraci. V psychologii se stresem označují nadměrné zátěže, z nichž není možné uniknout. Ty vedou k trvalé stresové reakci, která ústí ve tkáňové poškození až k poruše psychosomatických funkcí. PLAMÍNEK (2014, s. 385-387) hovoří o tom, že v dnešní době je moderní být stresovaný, je to doslova požadavek naší doby. Člověk má schopnost stresu odolat a zvládnout jej. To je závislé na mnoha faktorech. Schopnost pracovat se stresem pak ovlivňuje vnitřní nitro a vnější okolí.

V zaměstnání se často ocitáme v situacích, kdy čelíme stresu. Stres může pramenit nejen z příliš velké pracovní zátěže, množství pracovního objemu, ale také ze soutěživosti a kladených nároků na výkon. Znaky stresu mohou být různé, nespavost, bolesti, až fyzické příznak úzkosti. Učitelství je stresovým zaměstnáním, kdy je na výkon profese kladeno neustále mnoho nároků. Tyto nároky bývají mnohdy v konfliktu s možnostmi, kterým nelze vždy vyhovět. Společnost má také neustálé očekávání, že učitelé budou držet krok s dobou, novými osnovami vzdělávání, s pokrokem, apod. Doléhat na ně mohou vlastní myšlenky, které balancují nad otázkou, zda jsou schopni dosáhnout profesionální úrovně (Fontana, 2016, s. 17-19).

HOLEČEK (2014, s. 68-74) hovoří o konkrétních formách stresorů učitelů. Hovoří celkem o sedmi stresorech. Žáci – problémové chování, formy různých poruch, vulgarita, nedisciplinovanost, agresivita, neúcta. Rodiče – nekritický přístup ke škole, stoupající agresivita. Vedení školy – vztahy podřízený/nadřízený, necitlivé řízení (mobbing, šikana na pracovišti, atd.). Kolegové – konflikty, neprofesionalita, syndrom vyhoření, atd. Škola jako pracovní prostředí – nevyhovující materiální a technické podmínky, nedostatek financí. Pracovní přetížení a nadměrná zátěž – velká zodpovědnost, nadbytečná administrativa, nedostatek odpočinku, atd. Frustrace pramenící z neuspokojené potřeby seberealizace – nízké finanční a společenské ohodnocení, pocit bezmoci a naděje, tlak na vzdělávání se, profesionalizaci, atd.

Pracovní zátěž a množství stresu má vliv na zdraví učitelů. Mnoho pedagogických výzkumů se sice zabývá přípravou učitelů na jejich profesi, již se ale poněkud opomíjí jejich zdraví, pracovní spokojenost, prevence syndromu vyhoření, únavy, atd. Ve výzkumech z přelomu tisíciletí se uvádí, že existuje až 40 běžných stresových situací,

s nimiž se učitelé setkávají. Současně výzkumy uvádějí rozdíly ve vnímání zátěží v rámci různých typů škol a také v lokalitě, kde je škola umístěna (vesnice, město). Po roce 1989 učitelé vnímají jako silný stresový faktor, změnu v chování u žáků, vůči nim (Průcha, 2002, s. 67-71).

Aktuální české výzkumné studie (Smetáčková 2019 in kol. Československá psychologie 2019, roč. LXIII/číslo 4), hovoří, že učitelství představuje náročné povolání a to z několika hledisek. Z míry prožívaného stresu, vysokou mírou zodpovědnosti, v důsledku individualizovaného povolání v hlučném prostředí a omezenými satisfakcemi v podobě nedostačujícího finančního a společenského ohodnocení. Autoři se ve studii zabývají vlivem copingových strategií a učitelských self-efficacy, jako možnými činiteli, podílejícími se na způsobu zvládnání stresu v souvislosti se syndromem vyhoření.

2.3.1 Možné nástroje podpory pedagogů

V roce 2020 byl katedrou psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy proveden výzkumný projekt s názvem Supervize – prevence syndromu vyhoření. Projekt se zabývá učitelským stresem, který ústí až k syndromu vyhoření. Současně hledá možnosti, jak se tomuto bránit (<https://pages.pedf.cuni.cz/vyzkumvyhoreni/>).

V roce 2019 přijala Světová zdravotnická organizace verzi Mezinárodní klasifikace nemoci. Vyhoření bylo zařazeno mezi pracovní fenomény, kdy je definováno jako syndrom vycházející z chronického pracovního stresu. Projevuje se následně v oblasti fyzické, kognitivní a emoční (<https://pages.pedf.cuni.cz/vyzkumvyhoreni/>).

Autorky PÁCHOVÁ a FRANCOVÁ (in Pedagogická orientace, roč. 29/1 2019) se ve své studii zabývají syndromem vyhoření jakožto rizikovým faktorem pro učitele. Snaží se odpovědět na otázku, jak se liší syndrom vyhoření z pohledu vyučujícího a vyhořením jako akademickým diskurzem. Ve své studii se přiklání k názoru, že je na místě aby se vědecký diskurz více zajímal o identitu učitele. Vyhořelí učitelé by díky tomu mohli těžit, v rámci řešení svého vyhoření, ve dvou rovinách. Současně by mělo docházet i k detabuizaci pojmu vyhořelý učitel.

Aktuální výzkumy a studie se zabývají různými tématy. Nesoustředí se pouze na roli samotného učitele a jeho profese. Zabývají se i jinými pedagogickými pracovníky, jako jsou například ředitelé škol. Přibližují nové technologie v rámci výuky nebo se zaměřují na samotné rodiče a jejich děti/žáky, kdy mapují jejich očekávání od vzdělávání (Černý 2022, Pedagogická orientace, roč.32/1 2022).

ČERNÝ (in Pedagogická orientace 2022), uvádí, že Česká školní inspekce ve svých zprávách pravidelně hovoří o zlepšení kvality výuky na základních školách. Soustředí se zejména na pedagogické vedení. To má následně dopad na kvalitu získaného vzdělávání. Dobré pedagogické vedení představuje možnosti pro zlepšování klimatu školy, s nímž souvisí i kvality výuky. Kvalitní pedagogické vedení si vyžaduje i sama doba, kdy nastupují moderní společenské trendy i sociokulturní změny, kdy jsou školy nástrojem jejich řízení. Rodiče dnešních žáků kladou neustále vyšší požadavky v oblasti kvality, hledání nových trendů nebo alternativních způsobů. Především jsou to pak ředitelé škol, kteří mají nelehkou úlohu skrze pedagogické vedení zlepšovat celkovou kvalitu vzdělávání, motivovat, apod.

2.3.2 Metodika Techniky kolegiálního sdílení

Možností podpory a zvládnání stresů se nenabízí mnoho, přesto ani aktuálně známé možnosti stále ještě aktivně nepronikají do pedagogického prostředí. Jako důvod se stále jeví tabuizované téma vyhoření, nezvládnání své profese, apod. V rámci projektu Supervize – prevence syndromu vyhoření, jsou nabízeny možnosti, jak se situací pracovat. Hovoříme o vytvořené metodice tzv. Kolegiálního sdílení, která obsahuje techniky kolegiálního sdílení. (Smetáčková, 2020, s. 44-46).

Autoři v metodice představují několik možných technik sdílení učitelských profesních zkušeností. Využití techniky Supervize, intervize, mentoringu, balintovských skupin a techniku Wandu. Metodika má pomoci se zorientovat v nabízených technikách podpory. Principem kolegiálního sdílení, s následným využitím technik, je umět mluvit a naslouchat, cítit se bezpečně, zvážit zda využít interního nebo externího pracovníka (Smetáčková, 2021, s. 12-13).

Supervize – její podoba ve školství je dlouhodobé setkávání se pedagogických pracovníků v intervalech 1 až 2x za 3 měsíce. Smyslem je řešit rozvoj profesních dovedností, posilování vztahů na pracovišti a nacházení řešení složitých situací. Tematicky je nejvíce řešena otázka vztahů s žáky, jejich rodinami, třídními kolektivy, spolupráce s kolegy i ostatními zúčastněnými organizacemi (PPP, OSPOD, kurátor, SAS, apod.). Mohou se ale také řešit didaktické postupy a metody, či organizační záležitosti.

Intervize – je také forma profesního sdílení obdobně jako supervize, nevede ji ale externí expert. Je založena na potřebě aktérů diskutovat nad profesními problémy. Využívá se v rámci řešených témat; koordinace a péče o děti, sdílení témat, podpora a reflexe od kolegů, podpora začínajících kolegů, apod.

Mentoring – ten se více zaměřuje na rozvoj oborových a didaktických znalostí, dovedností, je současně předáváním zkušeností mentora. Mentor je v pozici partnera, průvodce.

Balintovská skupina – je již konkrétní technika kolegiálního sdílení, oproti obecnějším přístupům, kterými jsou supervize, intervize, mentoring). Má předem danou strukturu, obsah i jasný formát. Můžeme hovořit o kompaktní a univerzální technice. Řeší se konkrétní problémové situace.

Wanda – je obdobná metoda jako balintovská skupina, byla ale vytvořena především pro potřeby školství. Probíhá jednou za 4 – 6 týdnů, kdy je vedena

facilitátorem. Cílem je rozvíjet schopnosti reflektovat profesní jednání pedagogů/učitelů a pochopit příčiny. Řešena jsou témata zejména v oblasti problematiky s žáky, se vztahy s rodiči s vlastní profesionalitou (Smetáčková, 2021, s. 57-61).

2.4 Komunikace – spolupráce mezi rodinou a školou

CAJTHAMLOVÁ (2017, s. 199) charakterizuje komunikaci jako soubor slovních sdělení, postojů, neverbálních projevů, kterými se vzájemně dorozumíváme. V rámci komunikace můžeme inspirovat, ale také pokárat. Komunikace je tedy nejen radostí, ale i nutností, kdy v kontextu kritického myšlení nám pomáhá orientovat se v množství informací.

S komunikací jde ruku v ruce také spolupráce. Tento pojem je ale často používán jen povrchem, nikoli do hloubky společných zájmů školy, rodiny a žáka. Mnoho škol deklaruje, že jim na vzájemné spolupráci s rodiči záleží. S žákem jsou schopni vcelku spolupráci navázat. Obecně se pak školy shodují na tom, že spolupráce s rodinou a rodiči, již na tak dobré úrovni nebývá. Existuje několik stupňů, jak zapojit rodiče do dění ve škole. Plněním si svých základních rodičovských povinností, komunikací se školou, zapojení rodičů do dobrovolné činnosti v rámci školy, zájem rodičů o domácí přípravu dítěte, zapojení rodičů do možností rozhodovat o záležitostech školy a provázat je v rámci školní komunity (Čapek, 2011, s. 24-25).

HELUS (2015, s. 328-330) se přiklání k názoru, že důležitým úkolem pro učitele, je usilovat o poučenou a vcítivou komunikaci s rodiči žáků. Taková komunikace by měla být sladěním rodinných socializačních výchovných stylů s cílem zaměřit se na školní edukaci s respektem žákovi individuality. HOLEČEK (2014, s. 111-113) se zaměřuje na interakci mezi rodičem a učitelem. Má za to, že by se zvýšila společenská prestiž učitelů, kdyby vzájemná komunikace byla funkční. Z pohledu autora je komunikace, jak ve školách, tak v odborných publikacích věnována velmi malá pozornost. V praxi se objevují zkušenosti a úspěšní učitelé, kteří kladou velký důraz na přípravu kontaktů s rodiči a vzájemnou spolupráci.

ČAPEK (2011, s. 56-57) se zamýšlí i nad otázkou, proč, v rámci realizovaných výzkumů, není hlouběji pracováno s nespokojeností v rámci spolupráce a komunikace s rodiči. Hovoří o starých stereotypních způsobech, kdy není energie je měnit. Bohužel ani školy ani rodiče nemají příliš zájem tento vztah – ne vztah nějakým způsobem formovat, případně i měnit. Školy nepřicházejí s novými způsoby a nápady, naopak rodiče nepřekypují ani zvláštní iniciativou.

HOLEČEK (2014, s. 130-132) hovoří o obecných rozdílech mezi školou a rodinou, které vzájemnou spolupráci formují. Různá je zaměřenost na perspektivu školy, rozdíly

jsou pojmány v objektivnosti hodnocení, důležité jsou cíle, které nebývají v souladu, a klíčová je i míra zodpovědnosti za výchovu. Někteří rodiče mají tendence ji prisuzovat ve vyšší míře škole. Společným a strategickým zájmem je ale především samo dítě. V triádě učitel – rodič – dítě, je tedy nejmnocnějším článkem komunikace.

ČÁP a DOSOUDIL (2014, s. 24-27) uvádí dva přístupy vnímání rodiče, přístupem klientským a partnerským. Škola by měla na jedné straně na přání, zájmy a potřeby rodiče/klienta reagovat. Na druhé straně je rodič vnímán školou jako partner ve výchovně vzdělávacím procesu. Současné tyto dva přístupy nepojímá jako odlišné, ale naopak jako provázané. Hovoří o tom, že škola by měla respektovat, že klientem je rodič, kterému by měla nabízet různé platformy spolupráce a partnerství. Pak může svou úlohu realizovat kvalitně. Cílem školy by mělo být vytvoření školního společenství nebo školní komunity. To by zahrnovalo nejen žáky, učitele, školní personál, vedení školy, ale především samotné rodiny a rodiče.

SHRNUTÍ

Definovali jsme pojmy pedagogika a pedagogický pracovník. Charakterizovali jsme blíže pojem učitel, zejména jeho osobnost a roli, v rámci výkonu své profese. Zaměřili jsme se, jakým způsobem ovlivňuje stres profesi učitele. Hledali jsme možné nástroje podpory pedagogů, kdy jsme hlouběji přiblížili metodiku Techniky kolegiálního zjištění. Dotkli jsme se také komunikace a spolupráce mezi rodinou a školou, které hrají významnou úlohu, při výkonu profese učitele.

3 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Vědu lze chápat jako uspořádaný systém znalostí v dané oblasti, a postupy jejich získávání. Pro společnost jsou velmi důležité sociální vědy, které z pohledu zkoumání, umožňují poznat hranice, které omezují lidské životy a současně přináší příležitosti pro zlepšení podmínek žití (Hendl, 2017, s. 21-23).

Pro výzkumné šetření diplomové práce, byla zvolena metoda zakotvené teorie, jako klasické metody kvalitativního výzkumu, s využitím třífázového kódování dat, které byla získána za pomoci polo-strukturovaných hloubkových rozhovorů.

ŠVARŤÍČEK a ŠEĐOVÁ (2007, s. 12-14) uvažují nad důležitostí výchozí pozice badatele, která je zásadní a tvoří první krok v rámci kvalitativního zkoumání. Je tedy na místě mít jasnou představu, kdo provádí výzkum, jaká jsou jeho výchozí stanoviska, jaký je jeho účel a proč je výzkum realizován, a jak bude prováděna následná analýza získaných dat. Osobnost autora výzkumu nemá pro zpracování závěrečné výzkumné zprávy význam, naopak důležitý je způsob jeho argumentace.

Pojmem kvalitativní výzkum rozumíme jakýkoliv výzkum, kdy při dosažení výsledků nepoužíváme statistické úkony, případně jiné způsoby kvantifikace. Zkoumání může být zaměřeno na životy lidí, jejich chování, příběhy, vztahy, apod. Kvalitativní výzkum je doménou zejména sociálních a psychologických věd. Kvalitativní výzkum lze ale rovněž kombinovat i s kvantitativní stránkou, tento způsob bývá doménou větších výzkumných projektů (Strauss, Corbinová, 1999, s. 12-15).

HENDL (2017, s. 27-29) hovoří o strategiích výzkumu kvalitativních, kvantitativních i smíšených. Kvalitativní postupy se zaměřují na významy, a jsou odvozeny od interpretativních tradic sociálních teorií. Kvalitativním přístupem se snažíme o vysvětlení sociálního jednání, za pomoci subjektivních významů aktérů výzkumu a jejich vzorci vlastního i cizího jednání.

3.1 METODOLOGIE, CÍLE, CÍLOVÁ SKUPINA

Pro vymezení pojmu metodologie, můžeme použít mnoho výkladů.

GAVORA (2010, s. 37-41), uvádí, že metodologie výzkumu je vědní disciplína popisující a zkoumající plánování, organizaci a následnou realizaci výzkumu. Důležitost je kladena na vyhodnocení dat a jejich následnou interpretací. Zásadními fázemi výzkumu jsou:

- Naplánovat samotný výzkum a činnosti předcházející samotnému vstupu do terénu;
- použít výzkumné metody, činnosti, které jsou využívány během terénní fáze;
- vyhodnocení výzkumu a získaných dat;
- interpretace získaných výstupů, přínos a jejich využití v praxi.

U každého výzkumu je také nutné dbát na validitu a reliabilitu. Validita se vztahuje k tvrzení či argumentům, že bylo změřeno, co mělo být změřeno, tedy můžeme hovořit o pravdivosti a platnosti výzkumného procesu. V rámci reliability pak hovoříme přesnosti a spolehlivosti výzkumného nástroje (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 29-31).

3.1.1 Cíle výzkumu

Hlavním cílem výzkumného šetření diplomové práce, je analyzovat, jak může supervize, v případě, že ji pedagogičtí pracovníci využívají, pomoci řešit efektivněji náročné situace související s výkonem profese pedagoga.

Dílčí cíle byly stanoveny tři:

1. Zkoumat možnosti supervize, jako profesního růstu.
2. Analyzovat možnosti supervize jako podpory rozvoje sebereflexe a reflexe vykonávaných činností a vlastního prožívání pedagoga.
3. Zjistit možnosti využití supervize pro zvládání náročných situací ve škole.

3.1.2 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka a způsob, jakým si badatel otázku klade, mají svůj důležitý význam. Do značné míry totiž ovlivní volbu metody výzkumu. Osobní preference badatele a případné zkušenosti v rozhodování mohou hrát svoji roli. Současně by ale neměly být zaslepením pro jiné metodické možnosti (Strauss, Corbinová, 1999, s. 26-27).

V diplomové práci byla položena **hlavní výzkumná otázka: Jak lze efektivně využívat supervizi, jako možnou podporu učitelů, pro účinné řešení náročných situací ve škole.** V rámci bádání, s ohledem na široký význam pojmu pedagog, byl zvolen užší pojem, a to učitel. Na základě teoretických poznatků, a provedení rešerší činností byly následně stanoveny další výzkumné otázky:

- Jaké mají učitelé zkušenosti s třídnictvím, jaký je obsah třídnických hodin, a jsou třídnické hodiny přínosem pro žáky?
- Jsou třídnické hodiny účinným nástrojem pro řešení náročných situací ve škole?
- Jak často sdílí učitel pracovní záležitosti v rámci výkonu své profese?
- Setkali se učitelé s pojmem supervize a jeho významem, případně se supervize účastnili?
- Může mít supervize vliv na zvýšení efektivity práce učitele, jeho sebereflexi, profesní růst, případně na stmelení kolektivu?
- Jakým způsobem pracují učitelé s problémovými žáky, zda využívají podpory jiných institucí či služeb, a jak se do spolupráce zapojují rodiče?
- Cítí se učitelé v rámci výkonu své profese pod tlakem, setkali se s vyhořením?
- Zajímá se resort školství dostatečně o potřeby a zájmy učitelů?

SCHAVEL a MÁTEL (2015, s. 260-303) uvádějí, že výzkumné otázky by měly být formulovány tak široce, aby umožnily pokrýt dostatečně zkoumanou problémovou oblast. Odpovědi na výzkumné otázky byly následně získány prostřednictvím polostrukturovaného hloubkového rozhovoru. Obsahoval otevřené otázky, kdy se jednalo o verbální dialog dvou osob. Badatel měl připravenou kostru rozhovoru, návod a témata, která chtěl probrat. Pro výzkumníka bylo velmi důležité sledování také neverbálních

projevů dotazovaných, během rozhovorů. Rozhovory probíhaly osobně, a také prostřednictvím on-line připojení, respondenti souhlasili s jejich záznamem. Během rozhovoru se také často odklonilo od daných okruhů, v reakci na odpovědi respondentů, se badatel zabýval tím, co mu v daný okamžik přišlo jako důležitější.

HENDL (2007, s. 85) se ve svém díle zmiňuje, že: „*dobří tazatelé jsou přátelskými jedinci, kteří mají schopnost vidět situaci očima zkoumané osoby.*“ Osobnost tazatele má tedy svou významnou roli, současně se také tazatel dozvídá, jakým způsobem respondent vnímá svět a situace.

3.1.3 Cílová skupina

Pro daný výzkum bylo pracováno s výběrovým souborem respondentů, kdy byly přesně stanoveny charakterové vlastnosti, podstatné pro výzkum. Badatel měl jasnou představu, kdo se bude jeho výzkumu účastnit, jednalo se tedy o záměrný výběr respondentů, s nimiž byly následně realizovány rozhovory. Respondenti museli splňovat předem stanovená kritéria:

- V rámci výkon své profese učitele museli pracovat v praxi pět a více let. Předpokládalo se, že budou znát prostředí a problému, který byl předmětem zkoumání.
- Vysokoškolské vzdělání, které je pro daný výkon profese vymezeno Zákonem č. 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících.
- Zkušenosti s třídnictvím a práci s žáky v rámci třídnictví, podmínkou bylo minimálně jedno třídnictví během výkonu profese učitele.

Po stanovení těchto podmínek, byli osloveni učitelé základních škol (prvního a druhého stupně), středních škol, středních odborných škol a speciálních škol (prvního stupně) v rámci Moravskoslezského kraje, ve čtyřech ORP (obvodů obcí s rozšířenou působností). Během probíhajících rozhovorů byly následně, některými účastníky výzkumu, doporučeni další respondenti pro rozhovor. Celkem se zúčastnilo rozhovorů 15 respondentů. Jak již bylo zmiňováno, bylo využito nabalení dalších zkoumaných osob, prostřednictvím doporučení informátorů – tzv. snowball. Z celkového počtu oslovených respondentů byli 3 respondenti z účasti na výzkumu vyloučeni, důvodem bylo nesplnění požadovaných kritérií. Zejména kritéria týkajícího se délky praxe a zkušenosti s třídnictvím. Pro potřeby bádání tak byl zvolen výběrový vzorek 12 respondentů (11 žen

a 1 muže), kteří splnili stanovená kritéria. Respondenti byli následně rozděleni do věkových skupin:

- 20-30 let – 0 respondentů
- 30-40 let – 2 respondenti
- 40-50 let – 5 respondenti
- 50 a více let – 5 respondentů

S ohledem na ochranu osobních údajů nebyly zmiňovány konkrétní názvy jednotlivých škol, ani konkrétní umístění škol, v nichž učitelé působí, ani jména učitelů. Byly specifikovány pouze typy škol a stupňů. Přesto, že se může jevit, že lokalita, kde jsou školy umístěny, nemá vliv na výkon profese učitele, v následném výzkumu se nám potvrdilo, že i tento faktor je nutné mít na zřeteli, a to zejména s ohledem na skladbu žáků. Jednotlivá umístění škol byla rozdělena dle daného ORP a počtu obyvatel.

- A. ORP – 13 160 obyvatel
- B. ORP – 16 851 obyvatel
- C. ORP – 40 184 obyvatel
- D. ORP – 48 118 obyvatel

V následující tabulce jsou respondenti rozděleni dle typu školy, na níž vyučují, věkové skupiny, pohlaví, délky praxe, umístění školy v rámci ORP a zkušeností s třídnictvím. Dosažené vzdělání není v tabulce uváděno, všichni respondenti mají dosažené vzdělání v rámci druhého stupně vysokoškolského vzdělání Mgr. Během rozhovorů, vyšly také najevo další specializace respondentů, jednalo se o výchovného poradce, kariérového poradce, mentory a mistry odborných výcviků. Také tyto aspekty jsou v tabulce uvedeny.

Profesní pozice	Typ školy	ORP	Věk	pohlaví	Délka praxe v letech	Zkušenost s třídniectvím
Učitel	ZŠ – II. Stupeň	D	40-50	M	15	ano
Učitelka Mentor	ZŠ – II. Stupeň	D	40-50	Ž	20	ano
Učitelka Výchovný poradce	ZŠ – II. Stupeň	D	30-40	Ž	13	ano
Učitelka	ZŠ – II. Stupeň	D	40-50	Ž	22	ano
Učitelka	ZŠ – II. Stupeň	D	30-40	Ž	6	ano
Učitelka Mistr odborného výcviku	SOU	A	50 a více	Ž	5	ano
Učitelka Mistr odborného výcviku	SOU	A	50 a více	Ž	28	ano
Učitelka	ZŠ SPEC. I. stupeň	C	40-50	Ž	24	ano
Učitelka	ZŠ SPEC. I. stupeň	B	50 a více	Ž	32	ano
Učitelka	ZŠ – I. stupeň	D	50 a více	Ž	35	ano
Učitelka	SŠ	B	40-50	Ž	11	ano
Učitelka Kariérový poradce	SŠ	B	50 a více	Ž	29	ano

Tabulka č. 1 Respondenti výzkum

3.1.4 Předvýzkum – ověření si otázek

Předvýzkum neboli pilotní studie, je nezbytná a zajistí relevanci výzkumného záměru. Vhodné je provést sondu před samotným započítím výzkumu, pilotní studie může odhalit chyby či nedostatky projektového záměru. Jedná se o jakýsi test výzkumných nástrojů (Vojtíšek, 2012, s. 39-41).

V rámci předvýzkumu byla oslovena učitelka, která měla bohatou dlouholetou praxi, a lednu 2023, odešla z praxe do starobního důchodu. Splňovala také veškerá požadovaná kritéria. Měla odpovídající vzdělání, délku praxe, zkušenost s třídnictvím a spadala rovněž do věkové skupiny 50 a více. Účastnice předvýzkumu pracovala na základní škole, I. stupeň, v rámci ORP s počtem obyvatel 48 118. Rozhovor byl proveden v časové dotaci 1,5 hodiny. Po skončení rozhovoru byly následně některé z otázek upraveny. Respondentka předvýzkumu byla vždy po poležení otázky dotazována, zda je otázka formulována srozumitelně. Sama respondentka pak navrhla několik možných doplňujících otázek. Předvýzkum s doplněnými a poupravenými otázkami již nebyl prováděn opět předvýzkum, a přistoupilo se k samotnému výzkumu.

3.1.5 Časová a finanční dotace výzkumu

Příprava výzkumu	3 měsíce (prosinec 2022 – leden 2023)
Příprava otázek	14 dní (únor 2023)
Předvýzkum	2 dny (únor 2023)
Sběr dat	3 týdny (únor – březen 2023)
Zpracování dat	Únor - březen 2023

Tabulka č. 2 Časová dotace výzkumu

Náklady související s telefonními hovory, online spojením	0,- Kč
Cestovní náklady	0,- Kč
Odměna pro respondenty	0,- Kč
Náklady související se zpracováním práce a vazbou	700,- Kč
Náklady související se zapůjčením a zakoupením literatury	1050,- Kč
Celkem	1 750,- Kč

Tabulka č. 3 Finanční rozpočet výzkumu

3.2 VLASTNÍ VÝZKUM

VOJTÍŠEK (2017, s. 40-42) hovoří o neopakovatelnosti situace v rámci sběru dat pro výzkum. V reálném čase vytipování jedinci odpovídají na pokládané otázky, proto by měl být sběr dat dobře připraven. OLECKÁ a IVANOVÁ (2009, s. 46-48), se shodují na paralelním průběhu sběru dat a jejich analýzy, data lze sbírat až do doby, kdy jsou ještě získávány informace.

Ve výzkumu byla využita metoda rozhovorů, s ohledem na záměr badatele zkoumat problematiku do hloubky. V rámci použité techniky byl využit otevřený hloubkový rozhovor. Účelem bylo zamýšlení se respondentů nad svými odpověďmi, a ve spontánnosti projevu zakomponovat své vlastní názory, pocity postřehy či myšlenky. Rozhovor se místy podobal důvěrnému rozhovoru mezi známými.

ŠVARŤÍČEK a ŠEĐOVÁ (2007, s. 160-161) označují hloubkový rozhovor termínem (in-depth interview), kdy pomocí otevřených otázek může výzkumník porozumět pohledu jiných lidí, a umožňuje zachytit výpovědi a slova v přirozené podobě.

Na rozhovor je nutné se důkladně připravit a přemýšlet o pokládaných otázkách. Vhodné je sestavení si osnovy:

- Taktní zahájení rozhovoru;
- správné odhadnutí situace;
- navození důvěry mezi respondentem a tazatelem a zdůraznění důležitosti výpovědi;
- umožnění se respondentům vyjadřovat se vlastním stylem;
- srozumitelnost otázek, a dostatečný prostor respondentům pro odpovědi;
- neovlivňování respondentů, a reflektování sami sebe;
- po každém rozhovoru provést kontrolu a kompletaci získaných poznámek, jejich kvalitu a úplnost;
- na konci samotného rozhovoru poděkování respondentovi, zdůraznit opět; jeho důležitost, rozvinout teoretický komentář a rozhovor shrnout.

Dodržením následné osnovy se nám podařilo získat celkem 12 rozhovorů, kdy byli v průběhu rozhovorů doporučení další respondenti. Při následném zpracování poloviny rozhovorů se začalo projevovat, že některé odpovědi jsou si podobné, a současně se některé liší. V rámci dalšího zpracování následně začalo vycházet najevo, že některé

indikátory a odpovědi jsou ve vzájemné závislosti.

Při následné kategorizaci a interpretaci dat bylo využito principu zakotvené teorie. ŠVARÍČEK a ŠEĎOVÁ (2007, s. 85-87) uvádí rozrůzněné verze výkladu zakotvené teorie autorů Glasera a Strausse. Základním rozdílem je přístup ke kódování. Glaser hovoří o dvou fázích substantivním a teoretickým. Strauss a Corbinová uvádí třífázové kódování otevřené, selektivní a axiální.

Zakotvenou teorii lze označit za jednu z nejnámějších metod. Badatel se snaží záměrně vytvořit teorii a hledat v textu výskyt relevantního materiálu. Hlavní pozornost se soustřeďuje na nalezení vztahů podložených pravidelností. Vytvářejí se kategorie jedné proměnné, společně s kategorií jiné proměnné (Olecká, Ivanová, 2009, s. 32-38).

ŠVARÍČEK a ŠEĎOVÁ (2007, s. 87-89) sumarizují základní principy zakotvené teorie. Cílem je vytvořit novou teorii. Zakotvená teorie má směřovat k vyšší rovině abstrakce. Výslednou teorii lze následně charakterizovat jako vztahy mezi proměnnými. Vytvářená teorie se soustředí na sociální procesy. Literatura neslouží k tomu, abychom definovali to, na co se výzkum soustřeďuje. Ctižádostí je dosáhnout v rámci výzkumů validity a souladu mezi pozorováním, zobecnitelností, přesností, kritičností a ověřitelností, kdy v základu těchto procedur leží princip konstantní komparace.

STRAUSS a CORBINOVÁ (1999, s. 15-16) se shodují, že správně vytvořená zakotvená teorie splňuje čtyři základní požadavky:

1. Shodu
2. Srozumitelnost
3. Obecnost
4. Kontrolu

Reprezentovaná realita by měla být srozumitelná, obsažná a smysluplná pro zkoumané osoby, a současně pro osoby, které v dané oblasti pracují. V případě, že jsou údaje, na nichž je teorie založena srozumitelné a obsažné, interpretace jsou pojmové a široké, je teorie dostatečně pružná a abstraktní. Dá se následně aplikovat na rozmanité situace spojené se zkoumaným jevem.

HENDL (2005, s. 63-65) hovoří o tom, že zakotvená teorie nezačíná stanovením hypotézy, ze získaných dat se teprve hypotézy tvoří, zdůvodňují se a přezkoumávají. Jako tři základní stavební kameny zakotvené teorie lze označit:

- Pojmy (koncepty) – základní jednotky analýzy
- Kategorie – jsou na vyšší abstraktní úrovni, jde o proces seskupování konceptů příslušných stejnému jevu
- Tvrzení (propozice) – následně formulují zobecněné vztahy mezi kategoriemi a pojmy

Páteří zakotvené teorie, je kódování dat, kdy badatel využil třífázové kódování.

Otevřené kódování – přepsaný text jednotlivých rozhovorů jsme si rozdělili na části, kterým jsme přiřadili označení. Jako jednotku jsme volili významový celek, který by mohl tvořit slovo, větu nebo souvětí, a jemu jsme přiřadili kód. V rámci tohoto postupu jsme si postupně vytvořili 8 kategorií, do nichž spadaly jednotlivé kódy. Tento proces lze také označit jako konceptualizace (pojmovost) – první krok analýzy.

1. Zkušenost s třídnictvím
2. Třídnická hodina jako nástroj
3. Sdílení pracovních záležitostí
4. Supervize znalost a využívání
5. Supervize a její efektivnost
6. Práce s problémovým žákem
7. Tlak veřejného mínění
8. Dostatečný zájem o učitele

V rámci těchto osmi kategorií se nám následně promítly subkategorie, které budou popsány podrobněji v kapitole interpretace výsledků.

Axiální kódování – lze označit jako soubor postupu, pomocí kterých jsou údaje, po otevřeném kódování znovu uspořádány novým způsobem. Vytváří se spojení mezi kategoriemi, přesněji řečeno mezi kategoriemi a subkategoriemi. Tento pojem lze charakterizovat také tzv. paradigmatickým modelem.

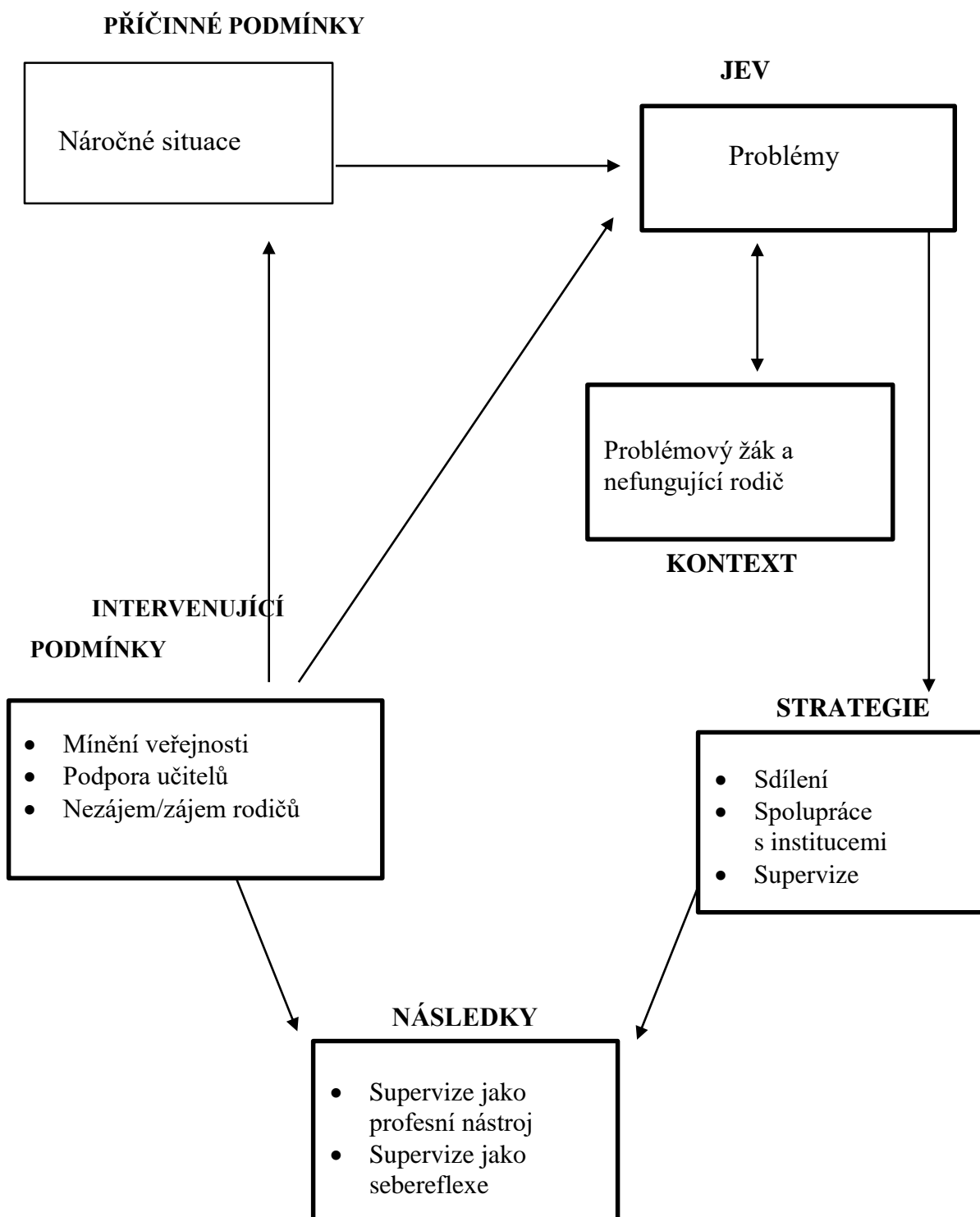


Schéma č. 1: Paradigmatický model

Zdroj: autorka práce

Prostřednictvím paradigmatického modelu, jsme si přiřadili jednotlivé kategorie k jednotlivým položkám paradigmatického modelu, a zkoumali jsme vzájemné vztahy:

Příčinné podmínky – za ty jsme označili „náročné situace“, s nimiž se učitelé denně setkávají;

jevy a s nimi související kontext – tvořily „problémy“, které jsou v kontextu „problémový žák“ a „nefungující rodič“;

jednání zahrnovalo strategie „sdílení“, „spolupráce s institucemi“ a „supervize“;

výsledky - tvořily pojmy „supervize – profesní nástroj“ a „supervize – sebereflexe“, efektivnost využití supervize ve dvou rovinách;

intervenující podmínky následně ovlivnily příčinné podmínky – jevy / v závislosti na kontextu a výsledky, jsme označili jako „názor společnosti“, „podpora učitelů“, „zájem/nezájem rodičů“. S výše uvedenými poznatky jsme se následně rozhodli zkoumat více, jak jedno paradigma, a to z důvodu většího citu pro obsah jevu.

Selektivní kódování – představuje závěrečný krok, při kterém dochází k integraci (ucelení) výsledků. Jde o podobný proces jako u předchozího axiálního kódování, ale odehrává se v abstraktnější rovině. Dá se hovořit o tom, že v této fázi je formulována kostra příběhu neboli popisné vyprávění o ústředním jevu výzkumu. V našem případě se jedná o „možném efektivním využití supervize, pro řešení náročných situací“. Popis výsledků začne rozbořem axiálního kódování s přechodem na ústřední kategorii. Axiální kódování vychází z otevřeného kódování, podrobně tedy budou rozebrány jednotlivé kategorie a jejich subkategorie. Pro lepší přehlednost budou také zaznamenány do tabulek.

3.3 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

STRAUSS a CORBINOVÁ (1999, s. 104-105) uvádí, že souvislosti všech výsledků, získaných během celého výzkumu a jejich interpretace, je nejobtížnější fází zakotvené teorie. V této kapitole budou uvedeny výsledky jednotlivých kategorií, které nám vzešly z otevřeného, axiálního a selektivního kódování. Výsledky byly následně přeneseny do tabulky pro lepší vizuální orientaci při práci s textem. V některých pasážích uvádíme i přímou řeč, která nám blíže specifikuje odpovědi respondentů.

3.3.1 Otevřené kódování – kategorie Třídnictví

V této kategorii jsme se respondentů dotazovali, jaké mají zkušenosti s třídnictvím, zda v rámci třídnictví pořádají třídnické hodiny, jaká je frekvence třídnických hodin, co je obsahem třídnických hodin a zda existují metodiky, návody, postupy či doporučení, jakou formou třídnické hodiny vést. Z jednotlivých odpovědí respondentů jsme získali ukazatele, z nichž jsme vytvořili subkategorie.

1. Zkušenost s třídnictvím
2. Obsah třídnických hodin
3. Postupy pro organizaci třídnických hodin
4. Frekvence třídnických

Subkategorie	Odpovědi; učitelé (ZŠ I., II. stupeň, ZŠ speciální., SŠ, SOU)
Zkušenosti s třídnictvím	Ano – uvedlo 12 Učitelů
Obsah třídnických hodin	<ul style="list-style-type: none"> • Docházka, absence, omluvenky, vztahy ve třídě, vzájemná spolupráce, co chtějí řešit – 4 uč. (zejména SŠ, SOU) • „...rozebíráme vztahy, emoce, dělám s dětmi komunikační kruh...“ – 1 uč. (spec. ZŠ) • „...etika chování, nezdravení, problematické vztahy...“ – 1 uč. (spec. ZŠ) • „... dám 10 témat jako metodik, neměla by se řešit docházka, ta se dá zvládat jinde...“ • Metodikem doporučená témata a obsah – 5 uč. (ZŠ) • Neorganizuje – 1 uč. (ZŠ I.st.)
Postupy pro organizaci třídnických hodin	<ul style="list-style-type: none"> • 1 uč. – neorganizuje, netýká se jí to • 5 uč. – ano máme doporučení metodika • „...máme k dispozici metodiku...“ • „...ano, kdo hledá, najde...“ • „...ano, ne všechno je kvalitní, je potřeba vyzkoušet...“ • 2 uč. – spec. ZŠ. - neví • „...nevím o nich, vedu dle svého uvážení...“ • „...nemáme žádné metodiky...“ • 4 uč. – SŠ, SOU – nemají metodiky • „...jsou na to školení, u nás nic konkrétního není...“ • „...jsou školení, vedu si spíše sama, poradili služebně starší kolegové...“ • „...jsou školení, doporučili vést je formou hry, nepřijde mi to dobré...“ • „...já si to vedu spíše intuitivně, jsou školení...“
Frekvence třídnických hodin	<ul style="list-style-type: none"> • Dle potřeby průběžně – 1 uč. „...nemáme stabilně dáno, usilujeme s kolegyněmi o pravidelnost, ale narážíme na administrativu“ • 1x za týden – 1 uč. „...máme cyklické vyučování...“ • 2x měsíčně – 2 uč. • 1x za měsíc – 5 uč. „...pevně dáno, řídím si je sama...“ • „...je to pro mne takový benefit...“ • „...jsem metodik, nastavila jsem pro kolegy frekvenci...“ • „...pokud je potřeba něco řešit, tak je dělám i kdykoliv...“ • 2x za pololetí – 2 uč. „...dříve jsme neorganizovali, teď máme...“ • Neorganizují – 1 uč.

Tabulka č. 4 kategorie Třídnictví

V první subkategorii je patrné, že všech 12 respondentů má zkušenosti s třídnictvím. Ve druhé subkategorii týkající se obsahu třídnických hodin se 4 respondenti shodují, že řeší zejména docházku, absenci, přípravu na vyučování. 2 respondenti řeší zejména vztahy, emoce, etické chování. 5 respondentů má díky metodickému nastavení 10 témat, z nichž si může volit, dále řeší i docházku, chování, klima ve třídě a 1 respondentka třídnické hodiny neorganizuje. Ve třetí subkategorii se věnujeme postupům, jak třídnické hodiny organizovat. 1 respondentka třídnické hodiny neorganizuje, nepoužívá tedy žádné postupy. 5 respondentů má nastaveno metodické postupy na škole, případně má informace o tom, kde návody hledat. 4 respondenti vědí, že v rámci školení jsou vzdělávání v této oblasti, na škole ale žádné metodiky pro obsah třídnických hodin nemají. Jedna respondentka uvedla, že o ně usilují. 2 respondentky nevědí, že by nějaké metodiky existovaly a na škole žádné nevyužívají. Čtvrtá subkategorie se zaměřila na frekvenci organizování třídnických hodin. 1 respondentka neorganizuje, 1 respondentka uvádí, že si organizuje průběžně, 1 respondentka uvádí, že organizuje 1x týdně. 2x měsíčně pořádají třídnické hodiny 2 respondentky, 5 respondentů má metodicky doporučeno pořádat třídnické hodiny 1x za měsíc a 2 respondentky pořádají třídnické hodiny 2x za pololetí.

3.3.2 Otevřené kódování – kategorie Třídnické hodiny

V této kategorii jsme zkoumali, zda respondenti vnímají organizování třídnických hodin, jako účinný nástroj pro řešení složitých situací. Zda jsou třídnické hodiny přínosem pro samotné žáky, případně lepší vzájemnou komunikaci s žáky. Zda mají zkušenosti se zpětnou vazbou v rámci pořádání třídnických hodin. Z jednotlivých odpovědí respondentů jsme získali ukazatele, z nichž jsme vytvořili subkategorie.

1. Účinný nástroj pro řešení
2. Přínos pro žáky
3. Zlepšení komunikace s žáky
4. Zpětná vazba žáků

Subkategorie	Odpovědi; učitelé (ZŠ I., II. stupeň, ZŠ speciální., SŠ, SOU)
Účinný nástroj pro řešení	<ul style="list-style-type: none"> • 12 uč. Se shoduje, že ano • „...je, ale někteří kolegové to mají jako administrativní záležitost...“ • „...při řešení konkrétní situace...“ • „...vidím, že se dějí změny v chování...“ • „...ano, chyba je, že to není v rozvrhu...“ • „...ano v širším kontextu sociální a osobnostní výchovy..“
Přínos pro žáky	<ul style="list-style-type: none"> • 2 uč. Není jednoznačné, jen z poloviny • 1 uč. Ne „...myslím si, že si nic neodnášejí..“ • 9 uč. Ano „...pro větší děti...“ • „...záleží na pojetí...“ • „...ale témata metodika je nebaví..“ • „...zamyslí se nad sebou...“ • „...ano, spíše se ale svěří v rámci komunitního kruhu...“
Zlepšení komunikace s žáky	<ul style="list-style-type: none"> • 12 uč. Ano – zdravý vztah, otevřený vztah, přirozená autorita, zlomit odpor ke škole • „...vztahy jsou spíše navázány na neformálních akcích...“ • „... ano, ale jako metodik mám těžší pozici..“ • „...ano, jsem kariérový poradce, mám dobrý vztah...“ • „...v hodinách si na konci zpíváme...“
Zpětná vazba žáků	<ul style="list-style-type: none"> • 6 uč. Ne nejsou změny v chování, nepořádám tř. hodiny • 6 uč. Ano větší otevřenost, pojmenování problému, reagují, více komunikují, poznám to na chování, zkouším evaluační dotazníky, • „...poznám změnu cca do 14 dní...“

Tabulka č. 5 kategorie Třídnické hodiny

V první subkategorii se všichni respondenti shodují, že třídnické hodiny jsou účinným nástrojem pro řešení různých i složitých situací. Stejně tak se ve třetí subkategorii v rámci zlepšení komunikace shoduje všech 12 respondentů, že jsou schopni navázat s žáky zdravý vztah, otevřený vztah, jsou přirozenou autoritou a umí zlomit i odpor a nechat žáky. Ve druhé subkategorii, zda jsou hodiny přínosem pro žáky, 1 respondent uvádí, že ne. 2 respondenti nemají jednoznačný názor a 9 respondentů se shoduje, že ano, zejména u větších dětí, kdy záleží, jak se třídnické hodiny pojmu, ale daná témata je občas neoslovují. Ve čtvrté subkategorii týkající se zpětné vazby žáků se 6 respondentů shoduje, že nevidí zpětnou vazbu a změny v chování v rámci pořádání třídnických hodin. 6 respondentů naopak uvádí, že zpětná vazba je hmatatelná, z chování žáků, umí pojmenovat problém, jsou více otevření.

3.3.3 Otevřené kódování – kategorie Sdílení

V této kategorii jsme se zaměřili na vzájemné sdílení mezi učiteli. Zajímalo nás zejména, zda učitelé sdílejí pracovní záležitosti, zda jsou sdílení v rámci porad či neformálních setkání, jaký je případný obsah porad a v jaké frekvenci se pořádají. Následně vyšly subkategorie.

1. Pracovní záležitosti
2. Frekvence sdílení
3. Obsah porad

Subkategorie	Odpovědi; učitelé (ZŠ I., II. stupeň, ZŠ speciální, SŠ, SOU)
Pracovní záležitosti	<ul style="list-style-type: none">• 12 – sdílí pracovní záležitosti• „...jen věci k žákům...“• „...ano v užší pracovní skupině...“• „...jen pracovní záležitosti, jen co je v rámci profese...“
Frekvence sdílení	<ul style="list-style-type: none">• 12 – uvádí, že kdykoliv dle potřeby, jinak porady jsou 1x za měsíc, dále jsou čtvrtletní pedagogické porady, klasifikační porady, mimořádné v případě potřeby
Obsah porad	<ul style="list-style-type: none">• 12 – prospěch, organizační záležitosti, hodně problémoví žáci• „...řešíme většinou problematiku dětí, na talentované není čas...“• „...hlouběji i žáky...“• „...žáky, hlavně problémové...“• „...pokud je průšvih, řešíme, jak se k tomu postavit...“• „... na nadané děti není bohužel čas...“

Tabulka č. 6 kategorie Sdílení

Ve všech třech subkategoriích se shodují všichni respondenti. V první subkategorii uvádí, že sdílí vzájemně pracovní záležitosti, zejména zaměřené na jejich profesi, na komunikaci s žáky. Ve druhé subkategorii se opět všichni shodují na frekvencích sdílení, kdykoliv je potřeba, následně pak v pravidelných poradách, na klasifikačních poradách, apod. Ve třetí subkategorii se opět shodují nad obsahem porad, řeší se mimo klasifikaci a provozních záležitostí zejména žáci a to problémoví, někteří uvádí, že je mrzí, že na talentované a šikovné děti nezůstává prostor.

3.3.4 Otevřené kódování – kategorie Supervize

V této kategorii se badatel v rámci rozhovorů zaměřil na pojem supervize, zejména na to, zda je respondentům pojem znám, zda se měli možnost supervize účastnit, případně zda se realizuje na jejich škole a pokud by byla možnost supervizi využívat, zda by měla být dobrovolná nebo povinná účast. Vyšly následující subkategorie.

1. Znalost pojmu
2. Realizace supervize
3. Účast na supervizi
4. Mentoring, koučing

Subkategorie	Odpovědi; učitelé (ZŠ I, II. stupeň, ZŠ speciální., SŠ, SOU)
Znalost pojmu	<ul style="list-style-type: none"> • 3 – ne „...nenarazila jsem na pojem...“ • 9 – ano „...znám z médií..“ • „...slyšela jsem, ale nevím význam...“ • „...byla vyhledána služba psychologa, kde byla poskytnuta jakási supervize...“
Realizace supervize	<ul style="list-style-type: none"> • 7 – ne , nerealizuje se na škole, není znám žádná škola, kde by se realizovala • 3 – ano, na mé škole se nerealizuje, vím o jiné škole • „... vím o škole, kde se realizuje...“ • „...bavili jsme se, že některé školy supervizi měli...“ • „...bylo nabízeno na školení, vždy zní ale hláška, že je to časově náročné...“ • 2 – nevím, nezajímá jsem se o to
Účast na supervizi	<ul style="list-style-type: none"> • Dobrovolná – 10 • „...začala bych dobrovolně, nedirektivně..“ • „...co je nařízené je otravné...“ • „...povinné aktivity jsou otravné...“ • „...vzhledem k zahlcení prací dobrovolné...“ • Povinná – 1 • Nevím – 1 „...bylo by ale super mít supervizora kdykoliv k dispozici...“
Mentoring, koučing	<ul style="list-style-type: none"> • 5 – má povědomí o koučingu a mentoringu, zaměřuje se supervizi • „...na naší škole prováděla kolegyně mentoring...“ • „...kolegyně je mentorem...“ • „...jsem mentor, naše škola by měla zájem a zkušenosti se supervizi...“ • „...mám školení mentora...“

Tabulka č. 7 kategorie Supervize

V rámci uváděných subkategorií byly zjištěny následující informace. V první subkategorii znalost pojmu, uvádí 9 respondentů, že pojem supervize je jim znám, zejména z médií, často ale nevědí, co znamená. 3 respondenti se s pojmem nikdy nesetkali. V subkategorii realizace supervize na škole 7 respondentů uvedlo, že se na jejich škole supervize nerealizuje, neznají ani žádnou jinou školu, kde by se realizovala. 3 respondenti uvedli, že se sice na jejich škole nerealizuje, mají ale povědomí o školách, kde byla. Bylo uvedeno, že supervize byla nabízena, ale nebyl zájem z důvodu nedostatku času. 2 respondentky uvedli, že neví, zda se na jejich škole supervize realizuje. Ve třetí subkategorii účasti na supervizi se 1 respondent domnívá, že by měla být povinná, 1 respondent uvádí, že neví a 10 respondentů se přiklání k dobrovolné účasti, uvádí, že nařízené věci nejsou oblíbené a opět zmiňují nedostatek času. Ve čtvrté subkategorii mentoring, koučing uvádí 5 respondentů, že má buď osobní zkušenosti, je mentorem, nebo ví o kolegovi, které je mentorem, také jsou zaměňovány pojmy mentor – kouč – supervizor.

3.3.5 Otevřené kódování – kategorie Efektivnost supervize

V této kategorii bylo zjišťováno, zda by případná účast na supervizích byla přínosem pro samotné učitele, zda by měla vliv na jejich profesní růst, byla vhodným profesním nástrojem, zkvalitnila by jejich výuku. Mohla by mít vliv na jejich sebereflexi a prožívání, případně by mohla ovlivnit spolupráci jejich týmu kolegů. Vyšly nám následující subkategorie.

1. Přínos pro profesní růst/profesní nástroj
2. Přínos pro zkvalitnění výuky
3. Přínos pro sebereflexi
4. Přínos pro tým

Subkategorie	Odpovědi; učitelé (ZŠ I., II. stupeň, ZŠ speciální, SŠ, SOU)
Přínos pro profesní růst/profesní nástroj	<ul style="list-style-type: none"> • 10 – ano • 1 – ne • 1 – těžko říct „nemám se kam posouvat.“
Přínos pro zkvalitnění výuky	<ul style="list-style-type: none"> • 8 – ano „ano ale nemám zkušenost...“ • 1 – ne • 3 – neumím posoudit
Přínos pro sebereflexi	<ul style="list-style-type: none"> • 9 – ano „...chtěla bych si ale supervizora zvolit sama...“ • „...je to pro každého...“ • 2 – ne „dělám si sama sebereflexi..“ • 1 – nevím „...ve školství mi to není přínosné, jako v sociálních službách...“
Přínos pro tým	<ul style="list-style-type: none"> • 11 – ano „...tým to posune...“ • „...každá zkušenost je přínosná...“ • 1 – nevím „...někteří kolegové ale tápou, to je pravda...“

Tabulka č. 7 kategorie Efektivnost supervize

V následujících subkategoriích se promítá efektivnost supervize, v případě, že by ji mohli učitelé využívat. V první subkategorii přínos pro profesní růst/profesní nástroj se 10 respondentů shoduje, že by mohla být supervize přínosná, 1 respondentka neumí posoudit a 1 se již nemá kam posouvat. Ve druhé subkategorii zkvalitnění výuky se 8 respondentů domnívá, že výuka by byla kvalitnější, 3 respondenti nejsou schopni posoudit a 1 respondent si myslí, že by to nemělo vliv. Ve třetí subkategorii sebereflexe se 9 dotazovaných domnívá, že by supervize byla v rámci sebereflexe prospěšná, 2 dotazovaní uvádí, že nikoli, sebereflexi si provádí pravidelně, 1 dotazovaný uvádí, že si myslí, že supervize by měla být spíše doménou sociální oblasti, ne ve školství. Čtvrtá subkategorie se zabývá přínosem pro tým, 11 respondentů má za to, že by supervize byla pro jejich tým a kolegy pozitivním přínosem. 1 respondent nebyl schopen odpovědět.

3.3.6 Otevřené kódování – kategorie Problémový žák

V této kategorii byly zkoumány postupy, metody a způsoby řešení, pokud se učitel setká s problémovým žákem, případně zda využívají pomoci jiných institucí. Respondenti byli také dotazováni, jaká je komunikace s rodiči, kolik času jí věnují, zda se na ni připravují. Vzešly nám následující subkategorie.

1. Komunikace s rodiči
2. Agresivní rodič
3. Příprava na komunikaci s rodiči
4. Postup při řešení problémových žáků
5. Spolupráce s institucemi se službami

Subkategorie	Odpovědi; Učitelé (ZŠ I., II. stupeň, ZŠ speciální., SŠ, SOU)
Komunikace s rodiči	<ul style="list-style-type: none"> • 8 – dobře, naslouchání, vstřícnost • „...asi ze 70% se mi komunikuje dobře...“ • Špatně - nikdo • 4 – různě, nespolupracují když není problém, nezajímají se, nestarají se, musím se připomínat
Agresivní rodič	<ul style="list-style-type: none"> • 8 – ano „...rodiče si myslí, že jsme si na dítě zasedli...“ • „...když jsem byla mladší, bála jsem se...“ • „...požádala jsem o pomoc sociálního pedagoga, máme ho ve škole...“ • 4 - ne
Příprava na komunikaci s rodiči	<ul style="list-style-type: none"> • 12 – ano, poznámky, osnova, důkladně, informace od kolegů, • „...ted' již méně, v rámci praxe...“ • „...pamatuji si téměř všechny žáky...“
Postup při řešení problémových žáků	<ul style="list-style-type: none"> • 8 – obvyklé postupy dané školním řádem, zákonem, doporučeními, výchovný poradce, preventista, psycholog, tvrdé postihy, snížené známky z chování, důtky, komunikace s rodiči • 4 – jiný přístup, mírnější, domluva, autorita a důslednost, trest není řešení
Spolupráce s institucemi	<ul style="list-style-type: none"> • 12 – ano využívám, dle situace – OSPOD, PČR, SVP, SPC, psychiatr, dětský domov, výchovný ústav, speciální pedagog • 0 – služby podpory nevyžívám

Tabulka č. 9 kategorie Problémový žák

V první subkategorii komunikaci s rodiči, se 8 dotazovaných shoduje, že se jim s rodiči komunikuje dobře, naslouchají rodičům, zajímají se většinou rodiče bezproblémových žáků. 4 dotazovaní se shodují, že je to různé, rodiče nespolupracují, nezajímají se, pokud není problém, často viní učitele z neúspěchů žáků, myslí si, že si na žáky zasedli. Subkategorie agresivní rodič ukazuje, že 8 respondentů se s agresivním rodičem během své praxe již setkala. 4 respondenti se s agresivním chováním u rodičů nepotkali. V subkategorii příprava na komunikaci s rodiči se všech 12 dotazovaných shoduje, že se připravují formou poznámek, osnovy, dotazování u kolegů. V subkategorii postup při řešení problémových žáků se 8 respondentů shoduje, že využívá klasických postupů, které jsou uvedeny ve školním řádu, přiklání se i k trestům. 4 dotazovaní sdělují, že trest není účinným nástrojem pro řešení problémů, sice si řídí školním řádem, snaží se ale volit jiný individuální přístup. Všichni využívají metodika nebo preventistu.

V subkategorii spolupráce s institucemi opět shodně všech 12 dotazovaných uvádí, že se, v případě potřeby obrací na instituce, se službami zkušenosti nemají (např. sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi, nízkoprahová zařízení, služby zabývající se závislostmi, atd.).

3.3.7 Otevřené kódování – kategorie Mínění veřejnosti

V této kategorii jsme se dotazovali respondentů, zda pocítují tlak veřejnosti v rámci své profese a zda se setkali s případným vyhořením. Vyšly nám následné subkategorie.

1. Tlak na výkon profese
2. Vyhoření

Subkategorie	Odpovědi; Učitelé (ZŠ I., II. stupeň, ZŠ speciální., SŠ, SOU)
Tlak na výkon profese	<ul style="list-style-type: none"> • 6 – ano, pocítuje, veřejné mínění, učitel je nepřítel, nedocenená profese, nechci učit v místě bydliště, kdybych byla prostitutka, veřejnost by to brala lépe, učitelky jsou blbky, nechlubím se tím, že učím • 6 – necítí se pod tlakem, jsem odolná, nestěžuji si, jsem spokojená
Vyhoření	<ul style="list-style-type: none"> • 5 – ano, zažilo pocity vyhoření • „...zejména po období on-line výuky...“ • „...nejedu na plný plyn...“ • „...šílené tempo výuky...“ • „...spíše unavená, pod tlakem výuky...“ • „...ano, protivné chování vůči kolegům, byl vyhledán odborník, pomohlo to...“ • 7 – necítí se v důsledku své profese vyhořelí

Tabulka č. 10 kategorie Mínění veřejnosti

V rámci subkategorie tlak na výkon profese, se 6 dotazovaných cítí pod tlakem veřejného mínění a názoru společnosti na profesi učitele. 6 respondentů toto nepocítuje, cítí se odolně a nestěžuje si. V subkategorii vyhoření se 5 respondentů setkalo s tímto pojmem i osobně pocíťovalo vyhoření, únavu, zejména po období návratu z distanční výuky. Jeden respondent uvedl, že vyhledal i odbornou pomoc, která mu pomohla. 7 respondentů vyhoření nepocítuje, profesi chápou jako poslání, někdy se cítí více unaveni, těší se většinou na letní prázdniny, kdy si odpočinou.

3.3.8 Otevřené kódování – kategorie Zájem o učitele

V této kategorii jsme se dotazovali respondentů, zda v rámci své profese vnímají dostatečnou podporu ze strany resortu školství. Vyšly nám následující subkategorie.

1. Přetížení byrokracie
2. Nedostatek času

Subkategorie	Odpovědi; učitelé (ZŠ I., II. stupeň, ZŠ speciální., SŠ, SOU)
Přetížení byrokracií	<ul style="list-style-type: none">• 10 – ano, chybí podpora, žáci mají větší práva, chybí vypnout, nejednotnost učebnice, mnoho pracovních listů, sešitů, různé osnovy, když dítě přechází, ukrajinskí žáci• 2 – nedokázali posoudit
Nedostatek času	<ul style="list-style-type: none">• 10 – čas chybí vždycky, mnoho hodin výuky, dvoje třídnicví, přejíždění mezi školami• 2 – nedokázali posoudit

Tabulka č. 11 kategori Zájem o učitele

V subkategorii přetížení byrokracií se většina respondentů 10 shodla, že jim chybí podpora, žáci mají větší práva, zatěžující jsou situace týkající se ukrajinských žáků, 2 respondenti neuměli posoudit. Obdobná situace byla v subkategorii nedostatek času, kdy dotázaní poukazovali na dvoje třídnicví, přejíždění mezi školami, mnoho hodin výuky, atd. 2 respondenti, nedokázali posoudit.

3.3.9 Axiální kódování

Axiální kódování je proces, kdy se subkategorie uvádějí do vzájemných vztahů k nějaké kategorii. Jde o poměrně náročný proces induktivně-deduktivní prováděný v několika krocích (Strauss, Corbinová, 1999, s. 75-76).

Tak jako u otevřeného kódování, jsme si kladli otázky a porovnávali jsme jednotlivé kategorie a subkategorie. Při těchto postupech jsme využili paradigmatického modelu, který pomohl rozvinout a zacílit dva klíčové jevy. Jimi jsou „problémový žák“ a „nespolupracující rodič“. Oba fenomény byly opět umístěny do paradigmatických modelů, kde jsem prostřednictvím příčinných podmínek, kontextu, strategie reagování na jev, následků a intervenujících podmínek, přičemž jsme stále vycházely z výstupů

kategorií a subkategorií z otevřeného kódování. Tyto hraniční ukazatele jsme zvolili pro lepší pochopení řešení náročných situací v kontextu možného využití supervize.

3.3.10 Axiální kódování – Problémový žák – paradigmatický model

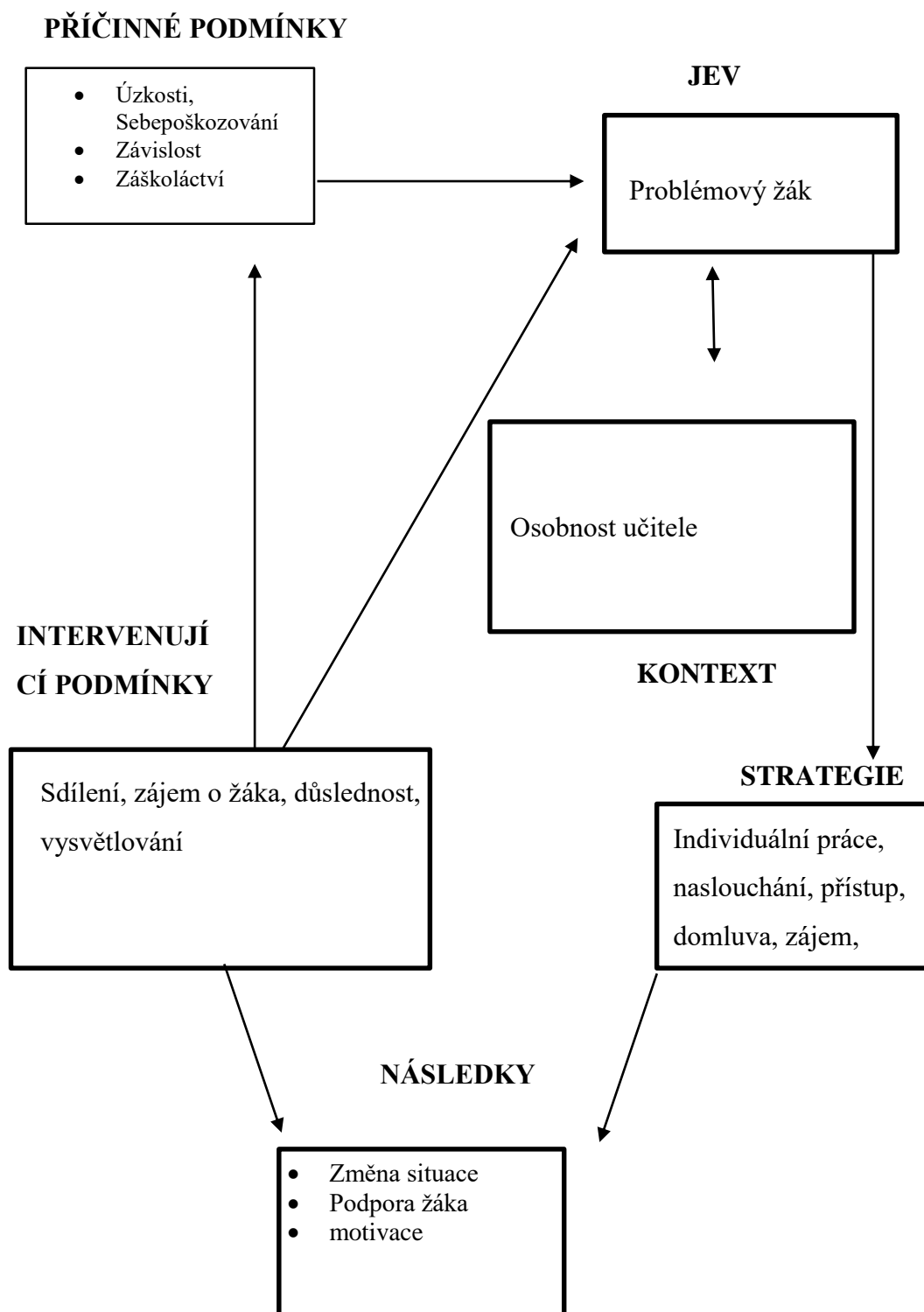


Schéma č. 2

Zdroj autor práce

Fenomén – jev	Problémový žák
Příčinné podmínky	Patologické chování – úzkosti, závislosti, absence, záškoláctví, šikana, sebepoškozování, komplikované vztahy, psychické problémy
Kontext	Osobnost učitele – formuje žáka
Intervenující podmínky	Sdílení, jiné podpůrné aktivity, zájem o žáka, důslednost, vysvětlování
Strategie jednání	Individuální spolupráce, přístup, naslouchání, podpora institucí, domluva, netrestat
Následky	Podpora žáka, motivace, zpětná vazba, změna situace, vyhoření

Tabulka č. 12 Axiální kódování – Problémový žák

V tabulce č. 12 jsme uvedli prvky paradigmatického modelu, kdy jsme přiřadili konkrétní ukazatele. Na jejich základě jsme následně hledali souvislosti mezi jednotlivými faktory.

Při fenoménu „problémový žák“, jsme hledali souvislosti v rámci příčinných podmínek, zjistili jsme, že příčiny problémového chování u žáků, vycházejí z patologického jednání, v důsledku těchto patologií jsme uváděli zejména úzkosti, závislosti, absence, záškoláctví, šikanu, sebepoškozování, psychické problémy, které nese fenomén doby. Příčinné podmínky jsou v závislosti na kontextu, který nám označuje osobnost učitele, který formuje pozitivně žáka. V důsledku snahy učitelů často dochází k jejich přetížení a může se vyskytovat i únava či vyhoření. Intervenujícími podmínkami jsme označili sdílení, další podpůrné aktivity – supervize, intervize, mentoring, zájem o žáka, vysvětlování a v neposlední řadě důslednost. Tyto podmínky úzce souvislí s příčinami, které následně ovlivňují jejich prohlubování nebo možnost jejich řešení. Opět se můžeme vrátit v rámci kontextu k osobnosti učitele, který může sehrát významnou roli v životě žáka. V rámci strategií jednání jsme zařadili fenomény jako individuální spolupráci, přístup, naslouchání, domluvu, ale také možnost spolupráce s institucemi a v neposlední řadě netrestání. Některým respondentům přišlo velmi důležité, volit jiné

způsoby než tresty, které se míjí účinkem. Důsledky jsme následně specifikovali jako pozitivní fenomény, a to jako podporu žáka, motivaci, změnu situace. Současně jsme ale neopomenuli fenomény negativní jako je například vyhoření.

3.3.11 Axiální kódování – Nepodporující rodič – paradigmatický model

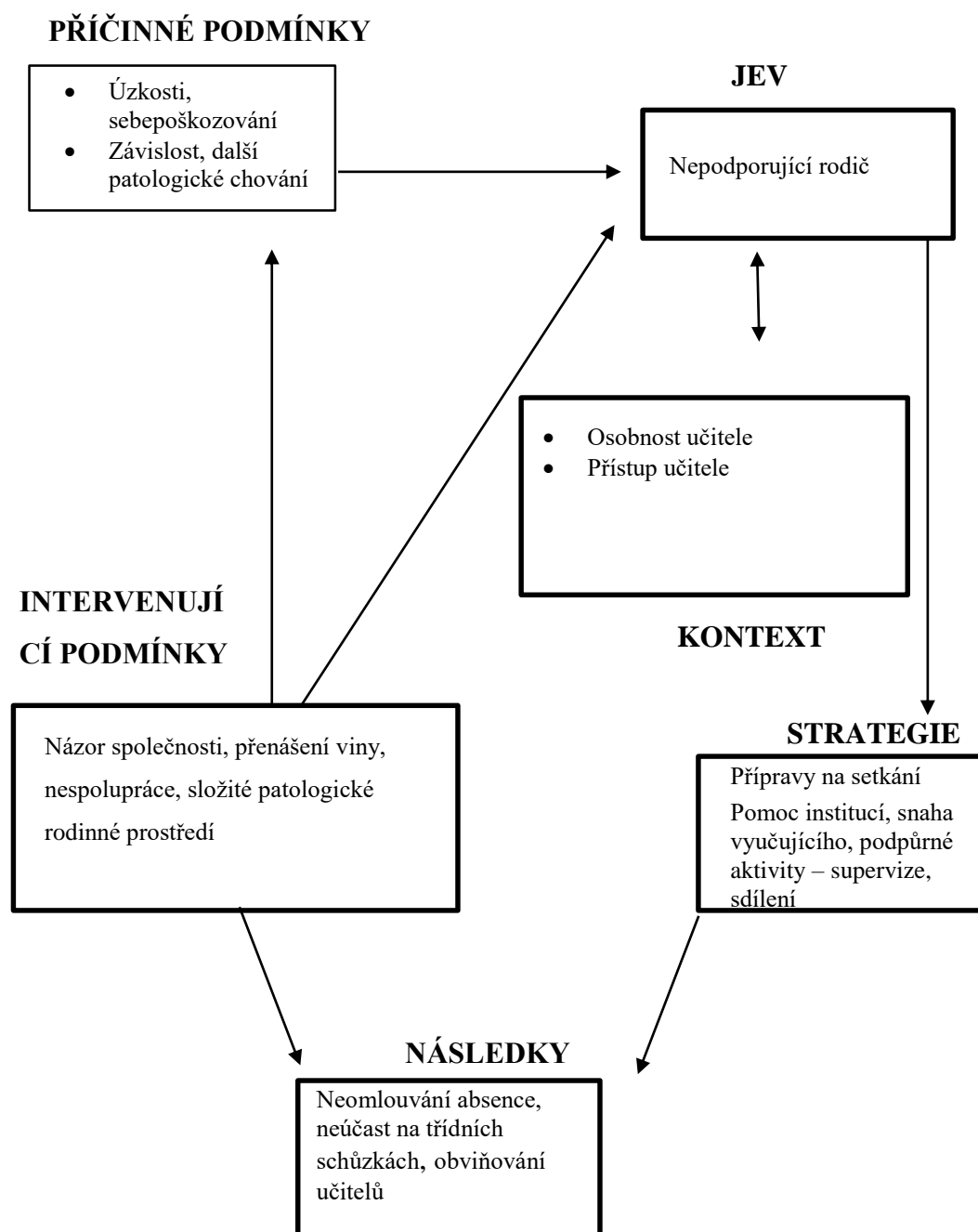


Schéma č. 3

Zdroj: autorka práce

Fenomén – jev	Nepodporující rodič
Příčinné podmínky	Patologické chování – úzkosti, závislosti, absence, záškoláctví, šikana, sebepoškozování, komplikované vztahy, psychické problémy
kontext	Osobnost učitele a přístup učitele
Intervenující podmínky	Názor společnosti, přenášení viny, nespolupráce, složité rodinné prostředí
Strategie jednání	Příprava na setkání, podpora institucí, snaha vyučujícího
Následky	Neomluvená absence, neúčast na třídních schůzkách, nekomunikace, nezájem

Tabulka č. 13 Axiální kódování – Nepodporující rodič

U fenoménu „nepodporující rodič“ jsme dospěli k příčinným podmínkám shodným jako u fenoménu problémový žák. Opět se jednalo o patologické chování, komplikované vztahy, apod. Tyto příčiny jsou významně ovlivňovány intervenujícími jevy, které se rovněž shodují s intervenujícími jevy u problémového žáka. Jde o názor společnosti na profesi učitele, přenášení viny, nespolupráce a složité rodinné prostředí. Respondenti se průřezově během výzkumu shodovali, že tyto fenomény jako jsou patologické chování žáků a současně nepodnětné rodinné prostředí, do velké míry ovlivňují jejich pracovní zatížení. Je totiž pravidlem, že samotný rodič problém u žáka nevidí, případně mu nepřikládá takový význam, jaký by si zasloužil. V případě kontextu můžeme opět poukázat na důležitost osobnosti učitele a jeho přístupu, který je v úzké závislosti s jevem nepodporujícího rodiče. V rámci strategií jednání se nám následně opět promítá snaha učitelů a zájem o situaci a to formou příprav na setkání s rodiči, případně žádost o podporu institucí. Následky a výstupy axiálního kódování, nám ukazují, že při nedostatečném zájmu rodiče, lze jen obtížně pracovat a podporovat problémového žáka, a úsilí, které učitel vkládá do této činnosti, může být velmi vyčerpávající, i přes veškerá dostupná podpůrná opatření, jako mohou být sdílení či případná supervize.

3.3.12 Selektivní kódování

Třetí fáze, tzv. selektivní kódování, je proces, kdy badatel volí jednu centrální kategorii, kterou následně systematicky uvádí do vztahu se ostatními kategoriemi. Centrální kategorie by měla být následně dostatečně nasycena daty, a současně by měla zahrnovat co nejvíce kategorií. Dá se tedy hovořit o tom, že badatel má snahu od seznamu pojmů dospět k vytvoření teorie a to na vyšší abstraktnější úrovni (Strauss, Corbinová, 1999, s. 98-99). ŠVARŤÍČEK a ŠEĎOVÁ (2007, s. 260-263) uvádí, že teorie, která vzniká selektivním kódováním, může mít dva charaktery skutečný, který je vázaný a konkrétní podmínky nebo vyhovující, který je všeobecný.

V případě výzkumu se jako centrální kategorie projevila osobnost – charakter učitele. V rámci otevřeného kódování nám ze stanovených osmi kategorií a jejich následných subkategorií vycházela osobnost, jako jeden z nejzásadnějších fenoménů. Prostřednictvím axiálního kódování, kdy jsme si určili dva fenomény, jež jsme následně umístili do paradigmatického modelu. Jednalo se o fenomén problémového žáka a fenomén nepodporujícího rodiče. Označení nepodporující rodič, se objevovalo často v průběhu zpracovávání dat. Z následného selektivního kódování nám vzešla teorie, která má formální tedy vyhovující charakter.

V následujícím schématu je zobrazeno, v jakém vztahu jsou tři ústřední aktéři možného využití podpory supervize při složitých situacích; a to složitá situace – potíže – východiska.

Jestliže našim předmětem výzkumu bylo analyzovat, jak může supervize, v případě, že ji pedagogičtí pracovníci využívají, pomoci řešit efektivněji náročné situace související s výkonem profese učitele, jsme prostřednictvím postřehů aktérů, kteří vyučují na různých typech škol, dospěli na základě metod otevřeného a axiálního kódování k vyhovující teorii. Ta nám sděluje, že řešení složitých situací při výkonu profese je ovlivněno z velké míry osobností učitele a jeho přístupem k problému, kdy je schopen využít jemu dostupných podpor. Naopak se nám přímo nepotvrdilo, že supervize by byla možným nástrojem. Důvodem je zejména to, že učitelé sice mají jakési povědomí o existenci a pojmu supervize, ve školství ale tato forma není plošně využívána. V rámci teoretického uvažování si respondenti dokázali představit, že by se, v případě zkušeností se supervizí, mohla tato zkušenost odrazit v rámci jejich sebereflexe a mohla by být jedním z dalších účinných nástrojů podpory, vedle již zmiňovaného sdílení a mentoringu.

Zajímavým postřehem, byl názor dvou respondentek, které dříve pracovaly v sociální oblasti a supervizi znaly. Ty se přikláněly k názoru, že supervize není pro učitele potřebná, jako důvod uváděly vzdělání a osobností dispozice učitelů. Laicky řečeno, učitelé jsou chytrí a nepotřebují supervizi. Badatelé se ale s tímto tvrzením neztotožňují.

Selektivní kódování – Vztahy aktérů využívající podpory supervize

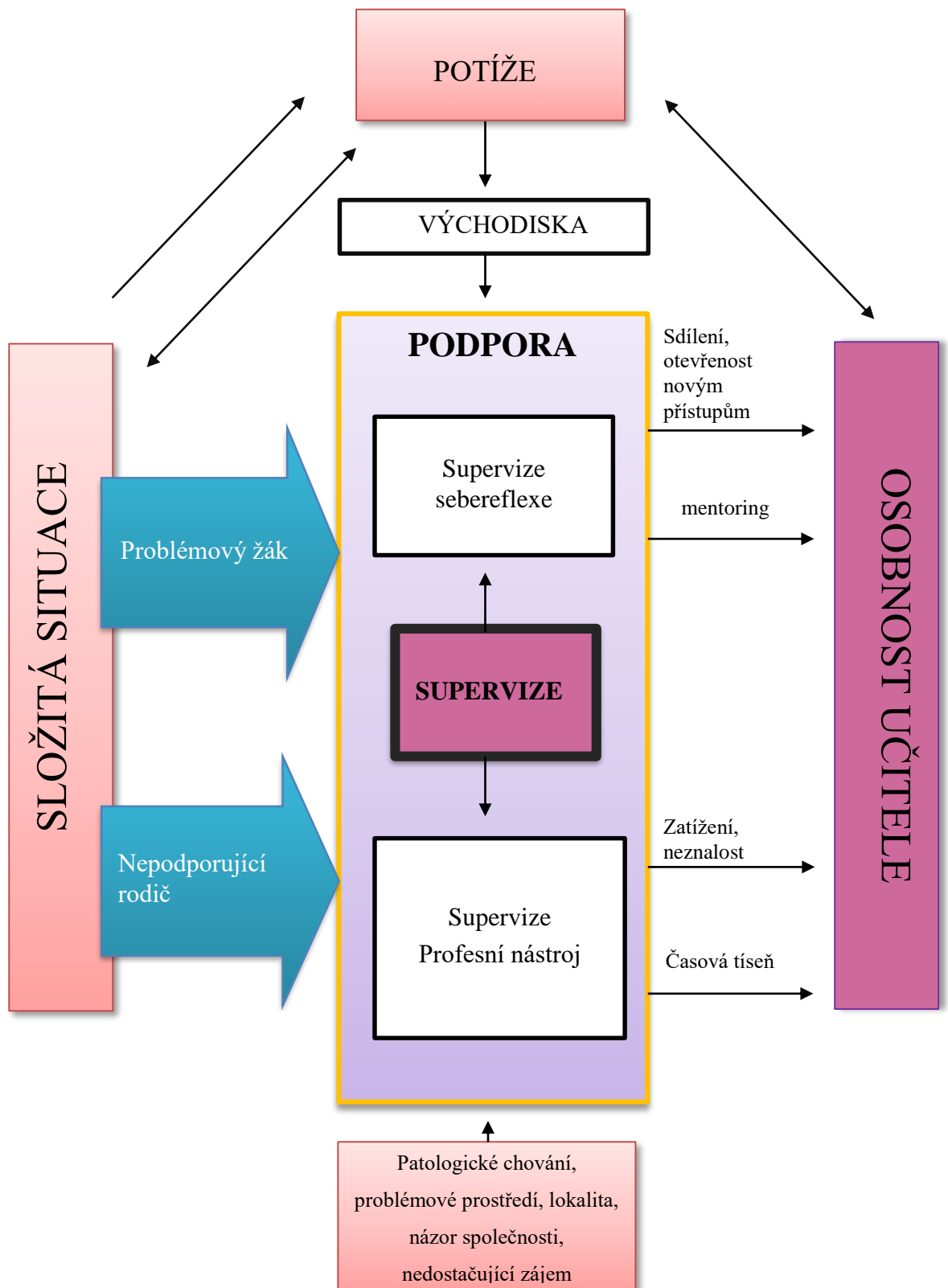


Schéma č. 4

Z uvedeného schématu vyplývá, že jak základní jednotkou v rámci možnosti využívání podpory supervize při řešení náročných situací v rámci výkonu profese učitele je sama složitá situace. Složitou situaci lze chápat v rámci dvou rovin, které ji vyvolávají a to roviny problémový žák a nepodporující rodič, jak jsme již definovali v axiálním kódování. Složitá situace je v přímé závislosti s potížemi, které způsobuje. V rámci vyvstalých potíží se hledají možná východiska čili řešení. V této fázi hraje důležitou roli nabízená podpora, kterou může být již uváděná supervize. Ta je v závislosti dvou možných rovin. Roviny sebereflexe a současně roviny profesního nástroje. Podpora a supervize jako sebereflexe a profesní nástroj následně ovlivňují osobnost učitele. Který se stává ústředním aktérem. Významnou část při směřování podpory následně sehrávají faktory, jako jsou sdílení, mentoring, otevřenost, ale současně faktory jako neznalost, zatížení, časová tíseň. Ty jsou stavebními jednotkami jednak pozitivními i negativními, v rámci poskytované podpory. Jako determinanty v rámci podpory řešení potíží, může následně působit, patologické chování žáků, problémové prostředí, názor společnosti, nedostačující zájem o učitele, a také lokalit, ta sehrává také neméně důležitou roli. V rámci umístění školy a skladby žáků, následně působí na míru výskytu závadového chování.

3.4 Výzkumné závěry a doporučení pro praxi

Na začátku výzkumu bylo účelem poukázat na to, jak může supervize, v případě, že ji pedagogičtí pracovníci využívají, pomoci řešit efektivněji náročné situace související s výkonem profese pedagoga. Téma výzkumu bylo zvoleno záměrně, protože sama diplomatka se pohybuje v oblasti, kde je supervize, jako nástroj podpory využívána. Diplomantka se profesně věnuje sociální práci. V rámci výkonu profese je vnímáno, že supervize mohou pomoci hledat odpovědi či návody, pro řešení různých, často složitých situací, spojených s výkonem profese. Poslání profese pedagoga/učitele, je velmi náročné, a současně společností stále nedocenené. Proto se diplomatka zabývala tématem, zda by supervize byla pro učitele efektivním nástrojem v rámci sebereflexe a profesního nástroje.

Pro splnění stanoveného cíle byl zvolen kvalitativní výzkum s využitím metody zakotvené teorie. Metoda byla zvolena záměrně, protože výzkumník měl za cíl proniknout hlouběji do dané problematiky. Metoda následně umožnila intuitivně postupovat během výzkumu a současně nechala prostor pro tvoření závěrů.

Na samém počátku jsme stáli před otázkou „čeho chceme dosáhnout a jakým způsobem?“ Rozhodli jsme se pro zakotvenou teorii, kdy díky přesně daným postupům bylo cílem zkoumat daný problém a nechat vynořit, co bylo podstatné. Následně byla vytvořena všeobecná teorie.

Kategorie, které byly vytvořeny podle výzkumných otázek, odkryly nejen jevy, ale současně následné vztahy a umožnily nám vytvořit si prostřednictvím kódování současně subkategorie. Tyto byly použity v první fázi tzv. otevřeného kódování.

V kategorii „třídnictví“ jsme se zjišťovali, jaké a zda mají respondenti zkušenosti s třídnictvím, zda umí s žáky navázat zdravý vztah, zda organizují třídnické hodiny, v jaké frekvenci a s jakým obsahem. Zajímalo nás také, zda existují nějaké metodiky, postupy nebo doporučení v rámci třídnických hodin. Všichni dotazovaní měli s třídnictvím zkušenosti, současně také shodně uváděli, že s žáky umí navázat dobrý vztah, který je založený na důvěře, autoritě, důslednosti, svou profesi berou jako poslání, její součástí jsou i žáci. Ze zjištění vyplynulo, že třídnické hodiny jsou organizovány v různých frekvencích a to s ohledem na typ školy a věk žáků. Současně bylo zjištěno, že některé školy mají metodikem doporučený obsah třídnických hodin, někdo sděloval, že si řídí třídnické hodiny intuitivně. Témata třídnických hodin byla velmi podobná, řešila se

docházka, chování, ale také třídní klima, vztahy, emoce, případně se využívala témata sociální a osobnostní výchovy.

V kategorii „třídnické hodiny“, jsme se již konkrétněji zabývali otázkami, zda učitelé vnímají třídnickou hodinu jako účinný nástroj pro řešení složitých situací, zda jsou hodiny přínosem pro samotné žáky a případně, zda mají od žáků zpětnou vazbu. Ze zjištění vyplynulo, že třídnické hodiny jsou jedním z možných nástrojů pro řešení situací. Polovina dotazovaných se také shodla, že jsou pro žáky přínosem a mají současně i zpětnou vazbu, kterou poznají z chování žáků. Polovina naopak uváděla, že si zpětné vazby nevšimly a současně nevnímají přínosy vůči žákům. Všichni respondenti se ale shodovali, že vždy záleží na učiteli, jak k třídnické hodině a řešeným tématům přistoupí.

V kategorii „sdílení“ jsme se zaměřili na vzájemné sdílení mezi učiteli, zda probíhá sdílení jen v rámci porad či i jiným způsobem. Případně v jaké frekvenci se porady konají a co je jejich obsahem. Všichni dotazovaní shodně uváděli, že sdílí zejména pracovní záležitosti, se zaměřením na samotnou profesi a komunikaci s žáky. Stejná shoda panovala i v rámci organizace a obsahu porad, klasifikačních porad. Na nich se kromě prospěchu řeší i zejména problémoví žáci. Respondenti se také shodovali, že kdykoliv je potřeba, mají prsto problémy řešit, přesto, že je občas limitoval nedostatek času. Shodně se respondenti vyjadřovali, že se v poslední době objevuje značné množství patologického a problémového chování, narostl také počet žáků s požadavky na specifický přístup (poruchy učení, poruchy chování). Respondenti také pracovali s myšlenkou, že je mrzí, že není prostor pro talentované děti.

V kategorii „supervize“, bylo zjišťováno, zda dotazovaní znají pojem a význam supervize, zda se účastnili supervize, případně, zda na jejich škole probíhá. Byly také položeny otázky ohledně dobrovolné či povinné účasti na supervizi. V této kategorii nám v rámci subkategorií vzešlo, že učitelé pojem supervize znají jen povrchně, zejména z médií, případně se s ní setkali na školeních. Zejména ti respondenti, kteří se dále profilovali jako výchovní poradci, kariéroví poradci a mentoři (provázející učitelé), disponovali hlubší znalostí pojmu. Většina respondentů se shodovala, že pokud by měli možnost supervizi využívat, mohli by ji vnímat jako vhodný profesní nástroj či možnost sebereflexe. S ohledem na skutečnost, že ji prakticky ale neznají, mají obtížné možnosti posoudit, zda by v praxi splnila očekávání. Co se týkalo dobrovolnosti, shodli se na tom; „že co je nařízené, není oblíbené...“. Supervizi by tedy volili s dobrovolnou účastí.

Současně se opět projevovale zjištění, jak důležitou roli sehrávají osobnostní dispozice dotazovaných. Respondenti také uváděli, že neznají žádnou školu, kde by se supervize realizovala.

V kategorii „efektivnost supervize“, jsme zjišťovali, zda by případné využívání a osobní zkušenost se supervizí, mohla mít vliv na profesní růst, zkvalitnění výuky, mohla by být možným profesním nástrojem a umožnit lepší sebereflexi. Současně nás zajímalo, zda by ovlivnila spolupráci s kolegy. Během kódování se dospělo k závěrům, že většina dotazovaných by supervizi vítala i jako možný nástroj, zvýšení efektivity práce, či sebereflexi. Opět se ale zamýšleli nad skutečností, že by si museli supervizi osobně vyzkoušet, aby mohli posuzovat podle praktických zkušeností. Zajímavá byla reakce dvou respondentek, které dříve pracovaly v sociální oblasti a měly o supervizi povědomí. Ty uvedli, že supervize nemá ve školství své opodstatnění; „...učitelé jsou vzdělaní lidé, myslím si, že nepotřebují supervizi, ta je spíše vhodná pro pracovníky sociálních službách...“

V kategorii „problémový žák“ jsme se zaměřili metody, postupy a způsoby, jakými se řeší problémoví žáci. Zajímalo nás také, zda jsou využívány k pomoci i jiné instituce a služby. Respondenti byli současně dotazováni, zda se připravují na komunikaci s problémovým rodičem a zda se setkali s agresivním rodičem. Převážná většina dotazovaných se opět shodla, že mají dané metody a postupy, jak s žákem, pokud je problematický pracovat. Někteří uváděli pojem „trestat“. Vše je dané školním řádem, našli i taci, kteří se snaží volit zcela odlišný přístup a mají za to, že trest k nápravě nepomůže. Respondenti se také shodovali, že se na komunikaci s rodiči připravují a během své praxe se spíše než s agresivním rodičem, setkávají s rodičem nezajímajícím se o dítě. Uvedli také, že pokud mohou řešit problémy interně, pokud již není zbylí, obrací se různé instituce (OSPOD, SVP, PSP, PPP, PČR, psychiatri, dětské domovy), se službami a možnou podporou nemají zkušenosti. Tazatelka se v rámci rozhovorů dotazovala na otázku, zda by jim mohl při komunikaci s rodiči pomoci sociální pedagog nebo sociální pracovník. Ten má možnost proniknout do přirozeného rodinného prostředí žáka. Většina respondentů se shodla, že by se této spolupráci nebránila. Jen tři respondenti uváděli, že mají na škole sociálního pedagoga. Významnou roli zastává i metodický pracovník.

V sedmé kategorii „mínění veřejnosti“ nám vzešly dvě subkategorie, tlak na výkon

profese a vyhoření. Z výsledků kódování vzešlo, že v obou subkategoriích se polovina respondentů potkala se situací, kdy se cítili vyhořelí, zejména v období covidu-19, kdy probíhala on-line výuka; „...šílené tempo výuky...nejedu na plný plyn, bylo tolik nových situací...“. Druhá polovina uvádí, že se s tímto pocitem nepotkali. Obdobná situace byla v subkategorii tlak na výkon, polovina respondentů se necítila pod tlakem a nestěžovala si, druhá polovina pocituje silně mínění veřejnosti, profesi cítí jako nedocenenou, učitel je chápan jako nepřítel, nechlubí se svou profesí; „...kdybych byla prostitutka, okolí by to bralo lépe..“.

Poslední kategorie „zájem o učitele“ se zaměřila, jak respondenti vnímají svou profesi v rámci podpory ze strany resortu školství. Z následných dvou subkategorií přetížení byrokracií a nedostatek času, vzešla následující zjištění. Nadpoloviční většina se shodla, že jim chybí systémová podpora, žáci mají větší práva, zatěžující jsou pro ně i nové zkušenosti s ukrajinskými žáky. Obdobná zjištění byla i rámci nedostatku času, poukazovali na nedostatek kolegů, v důsledku toho mají dvoje třídnictví, přejíždění mezi školami, mnoho výukových hodin, kdy není prostor pro další činnosti, např. v rámci práce metodika či mentora. Během zpracování výsledků se také velmi opakovalo, že žáci a studenti jsou velmi zasaženi patologickým chováním, úzkostmi, nejistotou, které ovlivňují jejich chování a fungování v rámci školy.

Při rozboru získaných dat, bylo přínosné vytvoření si paradigmatického schématu pro lepší pochopení vztahů mezi jednotlivými pojmy. Kdy příčina náročné situace je ovlivněna jevy problémy, které jsou v kontextu výskytu problémového žáka a nepodporujícího rodiče. Příčinné podmínky jsou současně ovlivňovány intervenujícími podmínkami, které tvoří názor společnosti na učitele, zájem/nezájem rodičů, podpora učitelů. Tyto intervenující podmínky ovlivňují současně i jev problémy. Efektivnost možné podpory v rámci využívání supervize se projevuje v možnosti využívaných strategií pro řešení příčinných podmínek. Jako strategie jsou využívány sdílení, spolupráce s institucemi a již zmiňovaná možná supervize. Ta následně v kontextu výsledků může působit jako profesní nástroj či sebereflexe. Výsledku jsou současně také ovlivněny intervenujícími podmínkami, které následně umocňují případný smysl využívání či nevyužívání supervize jako efektivní podpory.

Během druhé fáze axiálního kódování jsme následně opět propojovali již stanovené kategorie a jejich subkategorie, které nám vzešly z otevřeného kódování. Následně jsme

si definovali dva fenomény, „problémový žák“ a „nepodporující rodič“. Prostřednictvím paradigmatického modelu jsme opět hledali vzájemné vztahy mezi jevy – příčinnými podmínkami – kontextem – strategií jednání – intervenujícími podmínkami a výsledky. Prostřednictvím zjištěných informací se nám následně podařilo dospět k závěrům, že problémový žák/nepodporující rodič jako jev jsou v kontextu s osobností a přístupem učitele, který na ně působí. To ovlivňuje zvolené strategie, jako jsou příprava na setkání, snaha vyučujícího, podpora institucí, individuální přístup, domluva a naslouchání. Opět se zde významně promítá osobnost učitele, který je důležitým aktérem. Intervenující podmínky ovlivňují podmínky příčinné, které jsou v tomto případě patologické chování, problémové prostředí, psychické problémy. Ty mají vliv na osobnost učitele a jeho práci s žákem, kdy je na místě i podpora i pro samotného učitele.

Ve třetí fázi selektivního kódování získaných informací jsme zvolili jednu ústřední kategorii, která byla následně systematicky dáována do vztahu s ostatními fenomény. Ústřední kategorií byl zvolen charakter učitele. Ten se v rámci kódování dat projevil jako zásadní fenomén. Teorie, která následně vzešla, měla všeobecný charakter a promítl se do ní vztah mezi třemi proměnnými, složitou situací – potížemi – charakterem učitele. Zde jsme dospěli k závěrům, že základní jednotkou je složitá situace, která je ovlivněna ve dvou rovinách a to problémovým žákem a nepodporujícím rodičem. Ti jsou v přímé závislosti s problémy, které jsou v kontextu s možným řešením, které se nabízí prostřednictvím podpory. V kontextu podpory se objevuje jako profesní nástroj a sebereflexe případná supervize. Jako důležité faktory v rámci podpory se projevují sdílení, otevřenost novým přístupům, mentoring. Méně pozitivní jsou zatížení, neznalost nových možností a časová tíseň – které limitují význam využívání supervize. Jako determinanty se následně projevíly patologické chování, problémové rodinné prostředí, názor společnosti na učitele, nedostačující podpora v rámci samotného školství, nárůst žáku se specifickými potřebami. Ze všech výše uvedených informací nám vzešla následná doporučení pro praxi.

DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Doporučení pro praxi vychází jednak z teoretického studia, a současně z výzkumu diplomové práce. V rámci získaných poznatků zůstává doporučení pouze v jedné rovině. Doporučení směřuje všeobecně v rámci celého resortu školství. V rámci získaných informací vyvstává, že důležitým článkem je učitel a jeho osobnostní nastavení. V současné době existuje v rámci školství řada podpůrných opatření, jak pracovat s problémovými situacemi či s problémovými žáky. Učitelé by si jistě zasloužili v rámci profesního růstu, sebereflexe a sebepoznání využít i nové efektivní podpory, které se nabízejí například v rámci využívání supervizí. Ty by mohly být současně přínosným profesním nástrojem při zvládnání náročných situací. V rámci doporučení se pravděpodobně nepodaří ovlivnit narůstající množství byrokracie, nedostatku času, či názor společnosti na profesi učitelů. V důsledku současně zvýšeného nárůstu patologického chování u žáků, vzrůstu psychických problémů, na které mají vliv i sociální situace žáků, směřuje spíše než přímé doporučení, jakési zamyšlení se nad možností průniku sociálních pedagogů, případně sociálních pracovníků, v rámci legislativy, do škol. Ti by mohli, v kontextu svých činností a působení mírnit třetí plochy, provázat se intenzivněji v rámci spolupráce s rodinou, a částečně tak odlehčit učiteli, aby se mohl věnovat intenzivněji edukaci žáků a nezahlcovat se jinými záležitostmi.

ZÁVĚR

Hlavní cíl diplomové práce byl naplněn, stejně jako dílčí cíle. Práce podhalila částečně zkoumaný jev, a možnost využívání supervize, z důvodu její neznalosti, byla okrajovým faktorem. Přesto nelze opomenout, jaký význam by mohla supervize sehrát, v rámci sebereflexí a prožívání, stejně jako profesního nástroje, v učitelské praxi. Správně cílená a volená podpora pro učitele, kteří, v rámci své profese, plní nelehkou úlohu, je i zmiňovaná supervize. Její význam pro zvládání náročných situací je nedocenitelný. Díky profesionálnímu a současně citlivému přístupu kvalitního supervizora, je možné nalézt odpovědi, na často složité situace, a současně získat jakýsi náhled, či pohled nezávislé, nezúčastněné osoby. Díky supervizi můžeme přemýšlet o situacích z mnoha různých úhlů pohledů. Přesto, že je supervize v pedagogickém sektoru teprve jakousi „vlastovkou“, je její potřebnost a přínos nedocenitelný. Vzdělávají-li se v současné době učitelé již v oblastech mentoringu, seberozvojových cvičení, komunikačních dovednostech, zvládání náročných situací, proč jim neumožnit podporu ještě na vyšším stupni úrovně, a to v podobě pravidelných supervizí. Ty by měly být nejen skupinové, ale učitelé by měli mít současně možnost, využívat i supervize individuální. Ne vždy je jednoduché probírat náročná témata, která jsou předmětem supervizních setkání, v rámci kolektivu spolupracovníků.

Díky samotnému výzkumu se nám podařilo hlouběji proniknout do problematiky a prožívání učitelské profese. Zjištění, že osobnost učitele je zásadním, a často rozhodujícím faktorem v rámci výkonu profese, i při řešení náročných situací, bylo přínosné. Propojení a sdílení zkušeností výzkumníka, v rámci výkonu profese sociálně aktivizačního pracovníka pro rodiny s dětmi se zkušenostmi samotných učitelů, vneslo další různé úhly pohledu a možností řešení při komunikaci s žáky a jejich rodiči. Profese učitele je posláním, a na tomto se shodli všichni účastníci výzkumu. Nezbyvá než učitelům pronést poděkování a přát jim mnoho podpory v rámci výkonu jejich profesního poslání.

Zavádění supervizí do školství není tedy jen jakási imaginární myšlenka, je to jasná vize budoucnosti pro rozvoj školství, v rámci podpory pedagogických pracovníků, při zvládání jejich náročného poslání – být tím nejlepším učitelem.

SEZNAM ZKRATEK

SUR – Sdružení pro vzdělávání v psychoterapii

MPSV – Ministerstvo práce a sociálních věcí

ČR – Česká republika

SR – Slovenská republika

PPP – pedagogicko psychologická poradna

OSPOD – odbor sociálně právní ochrany dětí a mládeže

SAS – sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi

SPC – speciálně pedagogické centrum

SVP – středisko výchovné péče

PČR – policie České republiky

DD – dětský domov

SEZNAM PŘÍLOH, SCHÉMAT, GRAFŮ A TABULEK

Obrázek č. 1

Tabulka č. 1 Respondenti výzkumu

Tabulka č. 2 Časová datace výzkumu

Tabulka č. 3 Finanční rozpočet výzkumu

Tabulka č. 4 kategorie Třídnicství

Tabulka č. 5 kategorie Třídnické hodiny

Tabulka č. 6 kategorie Sdílení

Tabulka č. 7 kategorie Supervize

Tabulka č. 8 kategorie Efektivnost supervize

Tabulka č. 9 kategorie Problémový žák

Tabulka č. 10 kategorie Mínění veřejnosti

Tabulka č. 11 kategorie Zájem o učitele

Tabulka č. 12 Axiální kódování – Problémový žák

Tabulka č. 13 Axiální kódování – Nepodporující rodič

Schéma č. 1 Paradigmatický model

Schéma č. 2 Axiální kódování – Problémový žák – paradigmatický model

Schéma č. 3 Axiální kódování – Nepodporující rodič – paradigmatický model

Schéma č. 4 Selektivní kódování – Vztahy aktérů využívající podpory supervize

Příloha č. 1 Osnova rozhovoru

SEZNAM LITERATURY A ODBORNÝCH ZDROJŮ

Knižní publikace

1. AMBROŽOVÁ, Petra, 2020. *Nové formy školního podvádění a vyrušování v kontextu digitálního vzdělávání*. Červený Kostelec: Pavel Mervart. ISBN 978-80-7465-451-0.
2. BEŇO, Pavel, 2015. *Šarmantní násilníci: antimobbingová čítanka*. Praha: Portál, s.r.o. ISBN 978-80-262-0938-6.
3. CAJTHAMLOVÁ, Kateřina, 2017. *Abeceda moderního rodiče*. Praha: Vyšehrad. ISBN 978-80-7429-913-1.
4. ČÁP, Jan, 1997. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolínium. ISBN 80-7066-534-3.
5. ČÁP, David a Pavel DOSOUDIL, et. al., 2014. *Metodika diagnostické a intervenční práce ve středisku výchovné péče*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-7481-039-8.
6. ČAPEK, Robert, 2013. *Učitel a rodič. Spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-8671-1.
7. DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ, 2009. *Učitel, příprava na profesi*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-6191-6.
8. FONTANA, David, 1997. *Psychologie ve školní praxi, příručka pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-063-4.
9. FONTANA, David, 2016. *Stres v práci a v životě, jak ho pochopit a zvládnout*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1033-7.
10. FOSSLIEN, Lis a Mollie West DUFFY, 2020. *Hlavně v pohodě, tajemství, jak zvládat v práci svoje emoce*. Praha: Pragma. ISBN 978-80-242-6489-9.
11. GAVORA, Petr, 1996. *Výzkumné metody v pedagogice*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-15-X.
12. GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2010, ISBN 978-80-7315-185-0.
13. GABURA, Ján a Jana PRUŽINSKÁ, 1995. *Poradenský proces*. Praha: Slon. ISBN 80-85850-10-9.
14. GINOTT, Haim, 2015. *Umění komunikace s dětmi*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-09226-3.

15. GLUMBÍKOVÁ, Kateřina, 2020. *Reflexivita v sociální práci s rodinami*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-271-4012-1.
16. HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ, 2010. *Inkluzivní vzdělávání, Teorie a praxe*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3070-7.
17. HARTL, Pavel, 2004. *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-803-1.
18. HAVRDOVÁ, Zuzana. *Skupinová práce v supervizi*. In: HAVRDOVÁ, Zuzana a Martin HAJNÝ et al., 2018. *Praktická supervize: Průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. Praha: Galén, ISBN 978-80-7262-532-1.
19. HAVRDOVÁ, Zuzana a Kamil KALINA, 2003. *Supervize*. In: KALINA, Kamil a kol. *Drogy a drogové závislosti – mezioborový přístup*. Praha: Rada Evropy/Úřad vlády ČR. ISBN: 92–9168–088–5.
20. HAWKINS, Peter a Robert SHOHET, 2016. *Supervize v pomáhajících profesích. 2. vyd.* Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0987-4.
21. HELUS, Zdeněk, 2015. *Sociální psychologie pro pedagogy, 2., přepracované a doplněné vydání*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-9817-2.
22. HELUS, Zdeněk, 2018. *Sociální psychologie pro pedagogy, 2., přepracované a doplněné vydání*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-2985-5.
23. HENDL, JAN a JIŘÍ REMR, 2017. *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál, ISBN 978-80-262-1192-1.
24. HOLEČEK, Václav, 2014. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-3704-1.
25. HONZÁK, Radkin, 2018. *Jak žít a vyhnout se syndromu vyhoření, 3. vydání*. Praha: Vyšehrad. ISBN 978-80-7601-004-8.
26. HORÁK, Michal, 2022. *Supervize – příručka pro uživatele*. Tábor: Asociace poskytovatelů sociálních služeb ČR. ISBN 978-80-88361-21-3.
27. JANDERKOVÁ, Dita et al., 2016. *SPU a ADHD*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe, s.r.o. ISBN 978-80-7496-215-8.
28. JENETT, Wolfdieter, 2013. *ADHD 100 tipů pro rodiče a učitele*. Praha: Albatros Media a.s. ISBN 978-80-266-0158-6.
29. KADUSHIN, Alfred a Daniel HARKNESS, 2002. *Supervision in social work – 4th ed.* New York & Chichester, West Sussex: Columbia University Press. ISBN 80-7367-122-0.

30. KOLÁČKOVÁ, Jana, 2004. *Supervize*. In: MATOUŠEK, Oldřich a kol. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, 349-365. ISBN 80-7178-548-2.
31. KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ, et. al., 2001. *Člověk – prostředí – výchova, K otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-004-2.
32. KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 2011. *Sestra a Stres. Příručka pro duševní pohodu*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-6557-0.
33. LAVER-BRADBURY, Cathy, Margaret THOMPSON, Anne WEEKS, et. al., 2016. *Šest kroků ke zvládnutí ADHD, Manuál pro rodiče a učitele*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1035-1.
34. MARKOVÁ, Janka, 2014. *Základy speciální pedagogiky pre študentov odboru sociálna práca*. Bratislava. Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety. ISBN 978-80-8132-100-9.
35. MÁTEL, Andrej a Milan SCHAVEL. 2016. *Teória a metódy soicálnej práce I*. Bratislava: Spoločnosť pre rozvoj sociálnej práce. ISBN 978-80-971445-6-2.
36. MATOUŠEK, Oldřich et. al., 2008. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-502-8.
37. MICHKOVÁ, Adéla. 2008. *Supervize*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. ISBN 978-80-7394-145-1.
38. MOJŽÍŠOVÁ, Adéla, 2007. *Studijní opora předmětu Metody sociální práce*. České Budějovice: Zdravotně sociální fakulta Jihočeské univerzity.
39. MÜHLFEIT, Jan a Kateřina KRŮTOVÁ, 2021. *Rodina jako tým*. Praha: Albatros Media. ISBN 978-80-7261-587-2.
40. NOVÁK, Tomáš, 2012. *Asertivita nejen na pracovišti*. Praha: Albatros Media a.s. ISBN 978-80-265-0020-9.
41. PAYNE, Malcolm, 1994. *Personal supervision in social work*. In: CONNOR, Anne and Steward BLACK (Eds.). *Performance review and quality in social care*. London: Jessica Kingsley. ISBN 1-85302-017-6. 43–58.
42. PRŮCHA, Jan, 2002. *Učitel, současné poznatky o profesi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-621-7.
43. PÖSLOVÁ, Blanka, 2020. *Tolerantní výchova*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0622-6.
44. ROGGE, Jan-Uwe, 2018. *Puberta opora, volnost, mantinely*. Praha: Albatros Media a.s. ISBN 978-80-266-1280-3.

45. SHAPIRO, Jordan, 2019. *Nové dětství*. Bratislava: NOXI s.r.o. ISBN 978-80-8111-556-1.
46. SCHAVEL, Milan, et al. 2017. *Sociálně poradenstvo, vybrané kapitoly z teorie a praxe*. Bratislava: Spoločnosť pre rozvoj sociálnej práce. ISBN 978-80-971445-9-3.
47. SIEGLOVÁ, Dagmar, 2019. *Konec školní nudy, didaktické metody pro 21. století*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-271-2254-7.
48. SOBOTKOVÁ, Irena, 2007. *Psychologie rodiny*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-250-8.
49. STROUHAL, Martin, 2016. *Učit se být učitelem. K vybraným problémům učitelského vzdávání*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-3493-7.
50. STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitního výzkumu*. Brno: Podané ruce, 1999, ISBN 80-85834-60-X.
51. ŠNÝDROVÁ, Ivana, 2006. *Manažerka a stres*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-7264-6.
52. TÓTHOVÁ, Jana, 2011. *Úvod do transgenerační psychologie rodiny: transgenerační přenos vzorců rodinného traumatu a zdroje jeho uzdravení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-856-2.
53. VALIŠOVÁ, Alena, 1998. *Asertivita v rodině a ve škole*. Jinočany: H&H. ISBN 80-86022-41-2.
54. VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ, et. al., 2012. *Pedagogika pro učitele, 2., rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-7518-0.
55. VENGLÁŘOVÁ, Martina et. al., 2013. *Supervize v ošetrovatelské praxi*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-8790-9.
56. VENGRLÁŘOVÁ, Martina et. al., 2011. *Sestry v nouzi. Syndrom vyhoření, mobbing, bossing*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-7313-1.
57. VONDRÁČKOVÁ, Eliška, 2022. *Rodičem s nadhledem*. Brno: CPress. ISBN 978-80-264-4094-9.
58. VORLÍČEK, Chrudoš, 2000. *Úvod do pedagogiky*. Jinočany: H&H. ISBN 80-86022-79-X.
59. VOSMIK, Miroslav, 2018. *Inkluze a kariérové poradenství*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe, s.r.o. ISBN 978-80-7496-357-5.

Legislativa

60. Zákon č. 108/2006 Sb., O sociálních službách, *Vyhláška č. 505/2006 Sb.*, [online]. [cit. 12.1.2023]. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-505#cast2>
61. Zákon č. 563/2014 Sb., O pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, novela č. 379/ 2015 Sb., [online]. [Cit.8.1.2023]. Dostupné z <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/novela-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich>.

Odborné časopisy

62. ČERNÝ, Jakub. Přetížení ředitelů. Kdo by je měl odbřemenit?. *Pedagogická orientace* [online]. Brno, roč. 32/1 2022, s. 5-32 [cit. 16.1.2023]. ISSN 1805-9511. Dostupné z : <https://journals.muni.cz/pedor/issue/view/1602/600>.
63. KOŤA, Jaroslav, 2018. *Sociálněpsychologické poznání v pedagogickém prostoru*. In: Jedlička, R. – J. Kořa, J. Slavík. *Pedagogická psychologie pro učitele. Psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, ISBN 978-80-271-0586-1.
64. PÁCHOVÁ, Anna a Veronika FRANCOVÁ. Sociální reprezentace vyhoření z pohledu vyučujících: „vyhoření“ mezi zkušeností a analytickou kategorií. *Pedagogická orientace* [online]. Brno, roč. 29/1 2019, s. 1-73 [cit. 14.1.2023]. ISSN 1805-9511. Dostupné z : <https://journals.muni.cz/pedor/issue/view/1602/600>
65. SVOBODOVÁ, Zuzana. *Supervize pro učitele jako cesta k řešení náročných situací*. In: Metodický portál RVP.CZ [online]. 9.11.2013 [cit. 13.1.2023]. Dostupné z : <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/GS/17755/SUPERVIZE-PRO-UCITELE-JAKO-CESTA-KRESENI-NAROCNYCH-SITUACI.html>.
66. VAŠUTOVÁ, Jana. Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu [online]. 2004 [cit.4.2.2023]. Česká asociace pedagogického výzkumu. Dostupné z <https://capv.cz/wp.-content/uploads/2020/05/Vasutova.pdf>.

Internetové zdroje

67. *Kolegiální sdílení v učitelství* [online] Pages. [Cit. 6.1.2023]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/vyzkumvyhoreni/>.

68. NOVOTNÝ, Jiljí. *Něco o supervizi – cíle, úkoly, smysl, postupy* [online]. [cit. 10.1.2023]. Dostupné z <https://www.supervize.eu/wp-content/uploads/neco-o-supervizi.pdf>.
69. PILÁT, Miroslav. *Supervize Distanční studijní text* [online]. Opava, 2022 [cit. 11.1.2023]. Dostupné z https://is.slu.cz/el/fvp/zima2022/UVSRPHK005/Supervize_opora_2022_-_PDF.pdf.
70. SMETÁČKOVÁ, Irena. *TEKOS METODIKA* [online]. 2021 [cit. 8.1.2023]. Dostupné z: https://pages.pdf.cuni.cz/vyzkumvyhoreni/files/2021/06/TEKOS_METODIKA_final-1.pdf.
71. SMETÁČKOVÁ, Irena, Ida, VIKTOROVÁ, Stanislav, ŠTECH, Veronika, PAVLAS-MARTANOVÁ, Anna, PÁCHOVÁ, Veronika, FRANCOVÁ, Radek, PTÁČEK. Syndrom vyhoření a jeho souvislosti u vyučujících na českých základních školách. *Československá psychologie online*. Praha 2019, roč. LXIII/číslo 4 , p.386-401 [cit. 9.1.2023]. Dostupné z <https://web-s-ebsohost-com.ezproxy.is.cuni.cz/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=5f56f441-1a75-4aae-88fa-5aae1ffb6573%40redis>.
72. STANDARDY KVALITY SOCIÁLNÍCH SLUŽEB. *Výkladový sborník pro poskytovatele*, 2018 [online]. [cit. 13.1.2023]. Dostupné z https://www.supervize.eu/wp-content/uploads/prirucka_supervize.pdf.
73. WILLKE, Helmut. *Supervision in the knowledge society* [online]. Kassel, 2011 [cit. 6.1.2023]. Dostupné z https://anse.eu/wp-content/uploads/doc/Library/Positionen%20Heft%201_2012.pdf.

PŘÍLOHA Č. 1

Otázky, stylisticky upraveny, které tvořily základní otázky výzkumu

Otázky použité ve výzkumu obsahovaly vstupy, kterými jsme v průběhu rozhovoru usměrňovali respondenta, případně mu lépe otázku formulovali, aby byla srozumitelná.

Dobrý den, hned na začátku rozhovoru bych Vás chtěla požádat, ať hovoříte o vlastních zkušenostech, ze spolupráce. Pokud budete hovořit všeobecně, prosím o upozornění.

Představení se, představení výzkumu, navození příjemné atmosféry.

1. Znáte pojem supervize, víte, o jakou službu se jedná, případně, kde se služba využívá?
2. Kolik let praxe máte v oboru učitel/učitelka?
3. Do jaké věkové skupiny spadáte?
4. Máte svou profesi ráda a vážíte si jí?
5. Máte zkušenosti s třídnictvím?
6. Jak často organizujete třídnické hodiny?
7. Jaký je obsah Vašich třídnických hodin (evidence docházky, ošetření vztahů mezi žáky, třídní klima, atd.)?
8. Vnímáte třídnické hodiny, jako účinný nástroj pro řešení situací, komunikaci s žáky, atd.?
9. Je, dle Vás, třídnická hodina přínosem pro samotné žáky?
10. Máte od žáků zpětnou vazbu, v rámci pořádání třídnických hodin?
11. Myslíte si, že v rámci zkušeností s třídnictvím umíte navázat s žáky zdravý vztah?
12. Existují nějaké metodiky, návody, postupy, jak organizovat a vést třídnickou hodinu
(v jaké frekvenci?)
13. Sdílíte společně s kolegy pracovní záležitosti (komunikace s rodiči, s žáky, s institucemi, s nadřízenými)?
14. Jak často máte možnost řešit pracovní záležitosti s kolegy, nadřízenými, např. v rámci porad, pracovních setkání, apod.?

15. Znáte nějakou základní školu, kde by se supervize realizovala, např. z informací od kolegů, ze školení?
16. Realizuje se na vaší škole supervize?
17. Myslíte si, že by byla pro Vás osobně byla supervize přínosná, jako model učení se z vlastní práce, zvýšení efektivity práce?
18. Myslíte si, že by byla supervize přínosná pro váš tým?
19. Pokud by byla možnost účastnit se supervize, myslíte si, že by měla být účast povinná nebo spíše dobrovolná?
20. Pokud by se supervize realizovala ve standardním rozsahu 4-5 setkání ročně v rozsahu 2-3 hodin, bylo by pro Vás tato četnost dostačující? (nebo jste již příliš pracovně a časově vyčerpáni)
21. Pomohla by Vám případně supervize zkvalitnit Vaši výuku?
22. Byla by pro Vás supervize přínosem, pro profesní růst?
23. Byla by pro Vás supervize vhodným profesním nástrojem v komunikaci s žáky a rodiči?
24. Řešíte na poradách jen organizační věci, nebo probíráte do hloubky i děti/žáky?
25. Jaké máte zkušenosti s komunikací s rodiči žáků?
26. Setkali jste se během své praxe s agresivními či problematickými rodiči?
27. Přípravujete se nějakým způsobem na komunikaci s rodiči (například před třídními schůzkami, informativními schůzkami)?
28. Máte představu, kolik času věnujete rodičům žáků (zejména problematickým)?
29. Jak řešíte problémové žáky (chování, agrese, šikana, drzost, apod.)
30. Pokud je žák problematický, obracíte se s žádostí o pomoc na jiné instituce, služby, apod.?
31. Pojem „syndrom vyhoření“ je Vás asi známý, cítili jste se někdy, během výkonu svého povolání vyhořeli?
32. Jako učitelé, jste chytrí a vzdělaní lidé, cítíte se v důsledku toho pod tlakem (např. společenského mínění)
33. Zvažovali jste, že byste změnilí své povolání (z různých důvodů)?
34. Myslíte si, že školství dostatečně „pečuje“ o učitele?
35. Znáte nějaké metodiky, např. Kolegiálního sdílení, nebo metodiky zaměřené na intervize,