



Zdravotně
sociální fakulta
Faculty of Health
and Social Sciences

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Supervize ve školství

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Studijní program:

SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA

Autor: Jana Šleisová

Vedoucí práce: Mgr. Bohdana Břízová, Ph.D.

České Budějovice 2020

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci s názvem „*Supervize ve školství*“ jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby bakalářské/diplomové práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé bakalářské/diplomové práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 25. května 2020

.....

podpis

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala mé vedoucí bakalářské práce Mgr. Bohdaně Břízové, Ph.D. za odborné vedení, její cenné rady, velikou ochotu, podporu a komunikaci.

Supervize ve školství

Abstrakt

Bakalářská práce se zaměřuje na téma supervize ve školství. Supervize ve většině škol představuje téměř neznámý pojem. Funguje jako nezávislá odborná podpora pro profesionály. Využívá se v oborech, kde se intenzivně pracuje se vztahem či s emocemi. Podmínkou supervize je dobrovolnost. Supervizor ve škole pracuje s dospělými a s jejich názory, emocemi, vztahy a problémy. V současné době bývá supervize více využívána v poradenství či ve vzdělávání. V podstatě se jedná o vzdělávací aktivitu, o cestu k sebepoznání. Jejím prostřednictvím pak dochází ke zlepšení práce se vztahovou problematikou, což je v učitelské profesi podstatné.

Cílem práce je provést analýzu a popsat současný postoj pedagogických pracovníků ve školství k supervizi. Dílčím cílem je vytvoření doporučeného postupu k zavedení supervize do vytipovaných škol. K naplnění výše stanoveného cíle byla použita metoda kvalitativního charakteru, metoda dotazování, technika neřízeného rozhovoru.

Na základě těchto zjištění byl doporučen postup, jak supervizi zavést do vytipovaných škol. Z těchto zjištění pak současně vyplynula specifika zavádění supervize do školství. Supervize ve školství má vzdělávací funkci, cílovými skupinami jsou žáci, supervidovaní učitelé a supervizoři. Bakalářská práce může sloužit jako inspirace a motivace k zavedení supervize do více škol.

Klíčová slova

Motivace, kvalifikace, pedagogika, supervize, školství, vzdělávání.

Supervision in education

Abstract

The bachelor thesis focuses on the topic of supervision in education. Supervision is almost unknown in most schools. It acts as an independent professional support for professionals. It is used in fields where intensive work is done with relationship or emotions. The condition of supervision is voluntary. The school supervisor works with adults and their opinions, emotions, relationships, and problems. At present, supervision is more often used in consulting or in education. It is basically an educational activity, a way to self-knowledge. Through it, the work with relational issues is improved, which is important in the teaching profession.

The aim of this work is to analyse and describe the current attitude of pedagogical workers in education to supervision. A partial goal is to create a recommended procedure for the introduction of supervision in selected schools. A qualitative method, a method of interviewing and an uncontrolled interview technique were used to fulfil the above-mentioned goal.

Based on these findings, it was recommended to introduce supervision to selected schools. At the same time, these findings revealed the specifics of introducing supervision into education. Supervision in education has an educational function, the target groups are pupils, supervised teachers, and supervisors. The bachelor thesis can serve as an inspiration and motivation for introducing supervision to more schools.

Keywords:

Motivation, qualification, pedagogy, supervision, education.

Obsah

ÚVOD	9
1 SOUČASNÝ STAV	10
1.1 Školství a vzdělávací systém.....	10
1.1.1 Profese pedagoga.....	11
1.1.2 Pedagogický pracovník	13
1.1.3 Kompetence pedagogického pracovníka.....	14
1.1.4 Profesní vývoj pedagoga	15
1.1.5 Pedagogické znalosti, zkušenosti, dovednosti.....	16
1.1.6 Sebereflexe pedagogických pracovníků.....	18
1.2 Supervize	20
1.2.1 Historie supervize.....	21
1.2.2 Funkce supervize.....	22
1.2.3 Cíle supervize	24
1.2.4 Modely supervize	25
1.2.5 Osoba supervizora	26
1.2.6 Techniky supervizní práce.....	27
1.2.7 Supervize ve vzdělávání.....	28
2 CÍL PRÁCE.....	32
2.1 Výzkumné otázky.....	32
3 METODIKA.....	33
3.1 Výzkumný soubor	33
3.2 Realizace výzkumu	34
3.3 Způsob zpracování dat a prezentace výsledků	35
3.4 Etika výzkumu.....	35
4 VÝSLEDKY VÝZKUMU	38
4.1 Výsledky rozhovorů – ředitelé ZŠ	39

4.2 Výsledky rozhovorů – učitelé ZŠ.....	44
5 DISKUZE.....	51
ZÁVĚR.....	60
SEZNAM ZDROJŮ	61
SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK.....	67

ÚVOD

Supervize v českém školství představuje i dnes novou skutečnost. Úkolem supervize je pomoci učitelům řešit věcné i vztahové problémy, které napomáhají ve zvládnání náročných situacích. V podstatě se jedná o vzdělávací aktivitu, o cestu k sebepoznání. Supervize pak představuje jednu z forem jejich profesního růstu a jako profylaxe¹ syndromu vyhoření.

Cílem bakalářské práce bude provést analýzu a popsat současný postoj pedagogických pracovníků ve školství k supervizi. Dílčím cílem je pak vytvoření doporučeného postupu k zavedení supervize do vytipovaných škol Plzeňského kraje.

Vzhledem k tomu, že se ve školství zatím pohybují jen pár let, na toto téma supervize pro učitele mnou dosud neznámé, mě poprvé přivedla přednáška paní doktorky magistry Bohdany Břízové. Dalším podnětem byla má známá, která byla supervizi konající se u ní na pracovišti na jižní Moravě nadšená. Vyprávěla mi o svých zkušenostech se supervizi a tím ve mně probudila další nemalý zájem o danou aktivitu a s ní spojenou problematiku. Současně mě motivovala k tomu, abych si prostudovala další publikace k tomuto tématu. Chtěla jsem detailně zjistit, jaké možnosti supervize pro učitele přináší a jaký je její potenciál ve školském prostředí.

Nároky kladené na školy a na samotné učitele se neustále zvyšují, proto je nelehké roli osamělých válečníků úplně zvládnout.

Díky supervizi mohou posílit své sebevědomí, své role a zvýšit svou pracovní motivaci. Mohou například zlepšit schopnosti v oblasti řešení konfliktů, v oblasti tvořivosti a komunikačních dovedností. Dovedou pak lépe řešit zacházení s „problémovými žáky“. Svoji bakalářskou prací bych ráda přispěla k bližšímu pochopení tématu supervize pro pedagogy, současně více přiblížila možnosti supervize a její význam, a nastínila její potřebu ve školním prostředí.

¹ Profylaxe = předcházení určitému problému

1 SOUČASNÝ STAV

1.1 Školství a vzdělávací systém

„Vzdělání není jen cesta k vědě a poznávání, ale i cesta k osvojení sociálních a dalších dovedností, duchovních, morálních a estetických hodnot a žádoucích vztahů k ostatním lidem i ke společnosti jako celku, k emocionálnímu a volnému rozvoji, v neposlední řadě pak ke schopnosti uplatnit se v měnících se podmínkách zaměstnanosti a tím i trhu práce“(Bílá kniha-národní program rozvoje vzdělávání v ČR, 2001, s. 14).

Základní vzdělání všech dětí, pro rozvoj jejich myšlenkových postupů, vědomostní a dovednostní složky, a též pro rozvoj jejich kulturních, sociálních a duchovních hodnot, je zaručeno Listinou základních práv a svobod. Ve článku 33 Listina hovoří o povinné školní docházce, jejíž délka je stanovena zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném a účinném znění. Základní vzdělání zahrnuje od roku 1996 celkem devět ročníků, rozdělených na první a druhý stupeň. V oblasti řízení prošlo základní vzdělání velkou transformací, patrnou zejména po roce 1989, když do té doby byl systém vlastní správy školství vysoce centralizovaný, s mocným vlivem vládnoucí garnitury na obsah a průběh vzdělávání žáků základních škol (Spilková, 2008). Autorka dále uvádí, že od roku 1991 až do roku 2001 byly správní kompetence soustředěny na školské úřady; po jejich zrušení se ústředním orgánem pro výkon státní správy v oblasti školství stalo MŠMT. V roce 2005 byla zahájena tzv. kurikulární reforma, s cílem vytvoření systémů hodnocení kvality školských zařízení a žáků v oblasti vzdělávání, při zavedení školních vzdělávacích programů v rámci „Rámcového vzdělávacího programu pro základní školy“, pod záštitou Evropské unie (Spilková, 2008).

Proměny v počtu škol, poskytujících základní vzdělání, v počtu žáků a učitelů na základních školách, představuje Tab.1.

Tab. 1 Vývoj počtu škol, žáků a učitelů na ZŠ ve sledovaném období

Školní rok	Počet škol	Počet žáků	Počet učitelů
2000/2001	4.969	1.102.057	68.155
2009/2010	4.125	794.459	58.417
2018/2019	4.172	940.928	64.345

Zdroj: Český statistický úřad (2019).

Střední vzdělávání má za úkol dále rozvíjet vědomosti, schopnosti, postoje a hodnoty žáků, které tito žáci získali v rámci základního vzdělávání, přičemž dále podle Moravce et al. (2014) vytváří předpoklady pro jejich plnoprávní osobní a občanský život a rovněž je připravuje na výkon svého budoucího povolání.

Rovněž střední vzdělání prošlo po revoluci v roce 1989 velkou obměnou, zejména v oblasti počtu škol, poskytujících střední vzdělání, v důsledku procesu optimalizace, v jehož rámci došlo po roce 1997 ke sloučení, splynutí či plnému zrušení velkého množství středních škol a středisek praktického vyučování (Spilková, 2008). Proměnu zájmů o typ středoškolského vzdělávání v názornosti let 2009-2018 ilustruje Tab. 2.

Tab. 2 Vývoj počtu škola žáků SŠ dle poskytovaného vzdělání ve sledovaném období

Školní rok	Nižší střední vzdělání		Střední vzdělání s výučním listem		Střední vzdělání s maturitou	
	Počet škol	Počet žáků	Počet škol	Počet žáků	Počet škol	Počet žáků
2009/2010	115	1.917	539	113.609	1.239	396.214
2017/2018	146	2.612	517	87.437	1.091	315.000

Zdroj: Český statistický úřad (2019)

Vysokoškolské vzdělávání má v České republice dlouhou tradici, počínaje založením Karlovy univerzity v roce 1348. Legislativně je vysokoškolské vzdělávání na vysokých školách upraveno zákonem č. 111/1998 Sb., zákon o vysokých školách, v platném a účinném znění, coby terciální stupeň vzdělávání, byť tento termín legislativa explicitně nepoužívá. Vysoké školy zákon člení na školy univerzitního a neuniverzitního typu.

1.1.1 Profese pedagoga

„Pro řadu pedagogů učitelská profese znamená prožít svůj život za katedrou s úmyslem předávat mladé generaci patřičné vědomosti, současně ji i vychovávat, a tím jí umožňovat úspěšné zařazení do života. Sotva totiž existuje něco tak prospěšného a vzletného, jako je každodenní obohacování mladých lidí znalostmi tak, aby se stali nosnými pilíři našeho národa“ (Slavíček in Učitelské listy, 2015).

Dle Průchy (2009) je pedagog osobou vzdělavatele, osobou, která, jako jeden z hlavních aktérů vzdělávacího procesu, podněcuje a řídí učení jiných osob. S Průchou souhlasí Juklová (2013), která nepopisuje učitele výlučně coby osobu, která má rozhodující postavení v životě žáka coby pouhého „poskytovatele“ znalostí a vědomostí, nýbrž zejména jako jeho průvodce po cestě poznání.

Spilková (2008) poukazuje na osobu učitele jako na facilitátora, diagnostika a průvodce žáka napříč jeho cestou poznání, který jej nejen vychovává a vzdělává, nýbrž jej i podněcuje, inspiruje a pomáhá mu k vytvoření vlastního žebříčku morálních a sociálních hodnot. Již postarší literatura (Somr a kol., 1987, s. 46) akcentuje na kladný vztah učitele k učitelství jako profesi a na vnitřní motivaci být tím nejlepším učitelem, když by „*učitel neměl hledat jiný způsob obživy, aby si zajistil „lepší žlab“, ale měl by zvyšovat svou přirozenou autoritu tak výrazně, aby se jej žák ani v duchu neopovážil urazit.*“ Z dané citace je patrné, že motivace hraje pro řádný výkon profese učitele hlavní úlohu, která není v čase proměnná, a zejména s poukazem na výše uvedené byla předmětná citace do práce zakomponována.

Důraz na postavení učitelů vyslovuje i tzv. Charta učitelů, která byla výstupem mimořádné mezivládní konference zemí UNESCO v roce 1966, a ve které je profese učitele hodnocena jako vysoce prestižní povolání, které vyžaduje společenskou úctu – „*Postavení učitelů by mělo odpovídat potřebám vzdělávání daných jeho cíli a úkoly. Je třeba uznat, že úplnou realizaci těchto cílů a úkolů má velký význam patřičné postavení učitele a všeobecná úcta k jeho profesi... Pedagogickou činnost je třeba považovat za profesi vyžadující speciální schopnosti získávané a udržované důkladným a permanentním vzděláváním. Vyžaduje rovněž určitý cit osobní a kolektivní zodpovědnosti za vzdělávání a zabezpečování co nejpříznivějších podmínek žákům ve školách.*“ (Charta učitelů, 1966).

Na osobu učitele jsou kladeny čím dál vyšší nároky, související např. s prosazujícím se trendem inkluzivního vzdělávání, a ne náhodou je tak pedagogická činnost jednou z nejvíce zastoupených skupin, postižených syndromem vyhoření. Osobnostními rysy pedagoga se zabývá pedeutologie, která ve svém zkoumání uplatňuje normativní a analytický přístup při studiu pedagogické osobnosti, jak upozorňuje Kohoutek (2009). Ten za normativní přístup považuje takový, který si za cíl klade určit, jaký má pedagog být, jaké má/nemá mít vlastnosti, je-li požadovaným výstupem jeho úspěšná profesní práce. Analytický přístup pak dle téhož autora zkoumá konkrétní pedagogy a jejich reálné

osobnostní vlastnosti za pomoci induktivní metody, pod kterou řadíme nejen psychologické testování osob pedagogů, nýbrž i zpětnou vazbu od jejich žáků a studentů.

1.1.2 Pedagogický pracovník

Pedagogickým pracovníkem, v souladu s dikcí ust. § 2, odst. 1 zákona č. 563/2004 Sb., zákon o pedagogických pracovnících, v platném a účinném znění, je takový pracovník, jenž koná přímou vyučovací, výchovnou, speciálně-pedagogickou či pedagogicko-psychologickou činnost s přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje jeho výchovu a vzdělávání na základě školského zákona, a je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školského zařízení, a je zapsaná v rejstříku škol a školských zařízení. Výše uvedené podmínky spolu vzájemně korelují; nejsou-li souběžně splněny, nejedná se o pedagogického pracovníka dle příslušné legislativy. Dle výše uvedeného zákona je pedagogickým pracovníkem, vykonávajícím přímou pedagogickou činnost:

- učitel,
- pedagog v zřízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků,
- vychovatel,
- speciální pedagog,
- psycholog,
- pedagog volného času,
- asistent pedagoga,
- trenér,
- metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně,
- vedoucí pedagogický pracovník.

V povědomí (zejména laické veřejnosti) často dochází k synonymizaci pojmů pedagog – učitel; Průcha et al. (2009) upozorňují na skutečnost, že dikce předmětného ustanovení zákona o pedagogických pracovnících se vztahuje na učitele všech stupňů škol od škol mateřských až po vyšší odborné školy, tedy ne na učitele vysokých škol, avšak pedagogická teorie předmětné nerozlišuje, a proto i následující kapitoly předkládané práce postupují dle teorie pedagogické.

Pedagogickou osobnost charakterizuje nejen její vlastní vzdělání a erudice, nýbrž zejména její osobnostní rysy, charakter a hodnotová orientace. Podle Svobodové a Vítečkové (2017) je dobrým pedagogem pouze osoba, která disponuje sociálně-

humanitním a demokratickým přesvědčením, může předat očekávané hodnoty dalším jedincům, které bude schopna v mnoha směrech vychovávat a které může pozitivním směrem ovlivnit.

1.1.3 Kompetence pedagogického pracovníka

Veteška a Tureckiová (2008, s. 63) chápou kompetence jako „*kombinaci znalostí, dovedností a postojů, odpovídajících určitému kontextu. Klíčovými kompetencemi jsou pak ty, jež všichni potřebují ke svému osobnímu naplnění a rozvoji, aktivnímu občanství, sociálnímu začlenění a pro pracovní život.*”

Veteška a Tureckiová (2008) dále kompetence v rámci působení pedagogického pracovníka rozdělují do čtyř konceptů, skýtajících behavioristické pojetí kompetencí, pojetí osobnostní, pojetí kognitivního charakteru a vlastní profesní pojetí. Píšová (2005) kognitivním pojetím rozlišuje samotnou způsobilost zkoumaného subjektu a jeho výkon, tedy rozlišuje teoretickou a praktickou stránku schopností jedince. Pod profesní pojetí pak stejná autorka zahrnuje veškeré schopnosti, které jedinec má a které dovede užít v profesních situacích. Píšová (2005) dále doplňuje, že pedagogická praxe akcentuje zejména na kognitivně-behavioristické pojetí kompetencí.

V souladu s koncepcí základních pilířů vzdělávání a výchovy nastiňuje Vašutová (2002) prozatím nejpodrobnější výčet pedagogických kompetencí. Přestože hovoří v kontextu učitelství, lze mít důvodně za to, že níže uvedený model profesních kompetencí můžeme generalizovat pro všechny pedagogické pracovníky. Kompetence je dle Vašutové (2002) možno klasifikovat na základě sedmi skupin na kompetence:

- oborově-předmětové, kterými jsou myšleny zejména znalosti z oboru a schopnost jejich řádné a úplné transformace do obsahu sdělení,
- (psycho) didaktické, ve smyslu ovládnutí strategie vyučování, při znalosti a schopnosti tvorby vzdělávacích programů,
- obecně pedagogické, jako kompetence v ovládnutí procesů výchovy a podpory individualit každého klienta (žáka),
- diagnostické a intervenční, nezbytných pro práci s žáky s poruchami učení a s žáky, inklinujícím k sociálně-patologickému chování,
- psychosociální a komunikativní, ve smyslu ovládnutí procesu socializace a prostředků pedagogické komunikace,

- manažerské a normativní, zahrnující široký rozhled v oblasti legislativy, vztahující se k jeho profesi,
- osobnostně a profesně kultivující, jež napomáhají k formování vlastního postoje i postoje klientů (žáků), a v neposlední řadě nezbytných pro účinnou kooperaci s vlastními kolegy.

S ohledem na zaměření předkládané práce následující části první kapitoly práce pojednávají o konkrétní osobě pedagogického pracovníka – o osobě učitele neboli pedagoga.

1.1.4 Profesní vývoj pedagoga

Průcha (2002) definuje učitelskou práci do pěti životních etap:

- volba učitelské profese,
- profesní start,
- profesní adaptace,
- profesní stabilizace,
- profesní vyhasínání.

Tento model dále rozvíjí Long (In Juklová, 2013, s. 62), který vývojové fáze profesního vývoje člení na:

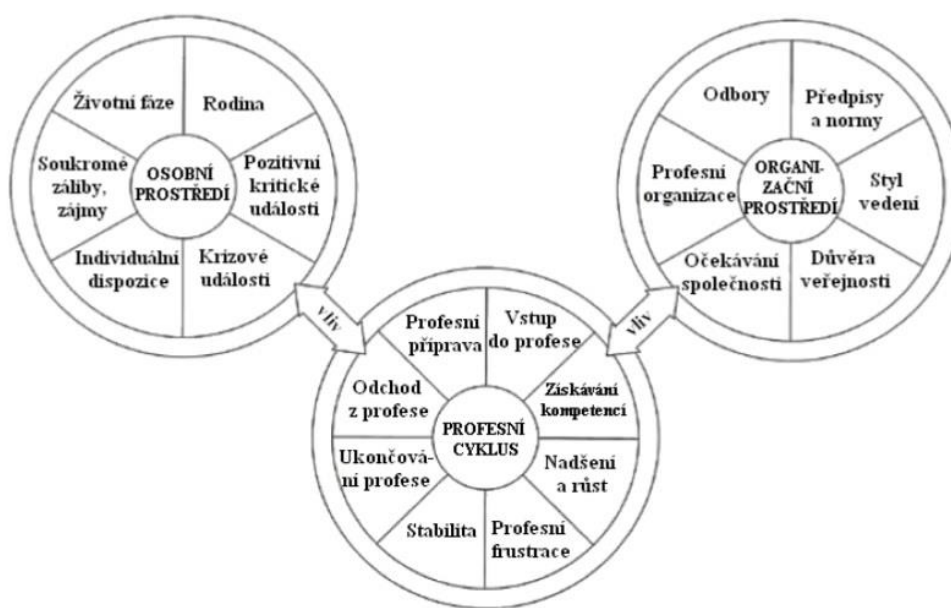
1. počátek kariéry, pro který je signifikantním rysem nadšení, elán, a tedy vysoká vnitřní motivace učitele k výkonu jeho profese,
2. stabilizační fázi, ve které si učitel vytváří vlastní, sobě blízký styl, profesní práce,
3. diverzifikační fázi, která v sobě snoubí experimentační fázi, během které učitel inovuje své dosavadní postupy, s cílem zlepšování kvality vlastní práce,
4. fázi přehodnocovací, která představuje pomyslný milník v profesi-zde vyvstává riziko profesního „vyhoření“, kdy učitel rezignuje na zvyšování své kvalifikace, přičemž v extrémních případech může přerůst do odtažitosti až hostility vůči svým žákům a kolegům. Dojde-li při přehodnocování dosavadního působení v profesi k dostatečnému získání pozitivní zpětné vazby, odezvy a subjektivnímu pocitu naplnění ambicí, je učitel i nadále připraven čelit dalším výzvám.

Profesní vývoj učitele prochází cyklicky se opakujícími fázemi, ve kterých je rozvíjeno interpersonální porozumění, stejně jako dovednosti a usuzování. Zajímavou teorii přináší Loevingerová, na kterou ve své knize *Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a*

výzkumů odkazuje Lukas (2008, s. 8), a která ve svém psychologickém pojetí životních etap zohledňuje vývoj ega. Ve vztahu k profesi učitele hovoří o prvotní fázi - tzv. *self-protective*, ve které je učitel soustředěn převážně na sebe a na okolní podněty reaguje impulsivně. V druhotní, konformní, fázi se učitel, dle autorky, soustředí spíše na žáky, s cílem pomáhat a rozvíjet jejich dovednosti a schopnosti. Fáze třetí, označovaná jako *conscientious stage*, je charakteristická pro touhu učitele naplnit své stanovené, dlouhodobé cíle a své chování orientuje na úspěšnost a výkonnost. V závěrečné, autonomní fázi, pak narůstá složka porozumění a tolerance v kontextu širších sociálních souvislostí, vysvětluje autorka.

Systémovým pojetím teorie profesního vývoje učitelů je Fesslerův model profesního cyklu (Lukas, 2008, s. 4), který v sobě snoubí pedagogický, psychologický a sociální subsystém, které spolu navzájem kooperují a nerozlučně spjaté se podílí na profesním vývoji učitele, tak, jak názorně ukazuje Obr. 2 níže.

Obr. 1 Systémový model vývoje učitele dle Fesslerera



Zdroj: Lukas (2008, s. 4).

1.1.5 Pedagogické znalosti, zkušenosti, dovednosti

Jádrem pedagogických kompetencí jsou znalosti, zkušenosti a dovednosti, které tvoří předpoklad řádného profesního vývoje učitele (Syslová, 2013).

Znalost vymezují Vymětal s Váchovou (2000) jako odvozeninu informací pomocí jisté posloupnosti formálních pravidel, přičemž signifikantním znakem je jejich trvalost, objektivnost, abstraktnost. Upřesňují, že své podstatě disponuje dvěma dimenzemi úrovní explicitní a tacitní. Explicitní dimenzí je ta část znalostí, kterou lze bez větších problémů přenášet a předávat, za pomoci jazyka, písma, či jiného, grafického, popř. digitálního zobrazení. Tacitní znalostí je soubor takových mentálních modelů, intuice, pravidel či dovedností, která je vždy propojena s postupy, hodnotami či emocemi jedince či skupiny. Autoři vysvětlují, že má vysoce osobitý charakter, z psychologického hlediska je pak tou složkou, která v konečném důsledku předurčuje úspěch či neúspěch našeho jednání. Zřejmým rozdílem obou dimenzí je přenositelnost-na druhou osobu lze přenést pouze explicitní znalosti, a to ještě za podmínky, že druhá osoba má k přijetí takovéto znalosti vhodné předpoklady (Vymětal, Vachová, 2000).

Janík (2009) pedagogické znalosti třídí do několika oblastí, prvotní oblast zastupují znalosti obecné didaktiky, obsahující obecné metody vyučování, jeho strukturu a řízení žáků. Další oblastí je dle autora znalost kurikula a znalosti kontextu, které tvoří všeobecné (historické, kulturní, politické) základy vzdělávání, poslední oblastí jsou znalosti sebe sama, svých postojů, hodnot, orientace v silných a slabých stránkách své osoby. Zde Dytrtová s Krhutovou (2009) hovoří o znalostech kauzálních, tedy procesů a vztahů mezi oblastí vyučování a procesem učení, o znalostech normativních, empirických a předmětových. Na tyto navazují znalosti všeobecné, související s všeobecným rozhledem pedagoga.

V procesu osvojování dovedností se uplatňují tři druhy zkušeností, o kterých hovořil již dříve i Švec (1999) a na jehož teorii navazuje Nelešovská (2005). První druh zkušeností dle autorky získává učitel začátečník (student) v rámci výkonu činností, které jsou obsahem podobné novým pedagogickým dovednostem. Následně, aplikuje-li teoretické vědomosti, získá zkušenosti při svých pokusech o pedagogickou dovednost; z její realizace pak získává poslední druh zkušenosti. Autorka pak uzavírá, že vlastní pedagogické zkušenosti lze rozdělit, s ohledem na podmínky, v nichž vznikají, na zkušenosti laboratorní během výuky na fakultě, a na zkušenosti terénní, získávané během pedagogické praxe.

Průcha a Veteška (2012, s. 22) hovoří o dovednostech jako o osobnostních predispozicích člověka, které mu umožňují provádět určité ustálené činnosti optimálním způsobem. Často jsou pak označovány synonymem způsobilost. Pedagogická dovednost je pak dle

Průchy (2002, s. 158) „*učení získaný předpoklad k výkonům, které pedagog podává při výchově, vzdělání a výcviku lidí.*“ Osvojování dovedností je dáno nejen osobnostními dispozicemi jedince, nýbrž i prostředím, ve kterém se dovednosti učí. Nelešovská (2005) rozděluje pedagogické dovednosti do 4 skupin, na dovednosti projektové, spjaté s plánováním výuky, dovednosti realizační v rámci přímé komunikace se žáky, dovednosti diagnostické, zahrnující činnosti hodnotící a kontrolní povahy, a dovednosti komunikativní. Toto dělení dále rozvíjí Dyrťová s Krhutovou (2009), které pod dovednosti projektové řadí volbu edukativních prostředků, dovednost přípravy a formulace úkolů a času v rámci vyučovacích hodin, dovednosti didaktické transformace obsahu do podoby žákem osvojovaného učiva, do dovedností realizačních zejména motivační činnost, s cílem vzbudit v žácích pozornost a touhu po vzdělání, do dovedností diagnostických schopnosti tvorby objektivního hodnocení, za pomoci testovacích kritérií a též dovednost kontroly plnění činností. V neposlední řadě pak za dovednosti sebereflexního charakteru řadí schopnost přijetí zpětné vazby od pozorovatele, s cílem transformovat dosavadní postupy ke zvýšení kvality pedagogické činnosti (Dyrťová, Krhutová, 2009).

1.1.6 Sebereflexe pedagogických pracovníků

Explicitně definovat pojem sebereflexe je poměrně obtížnou úlohou, neboť je rozdílně chápána nejen oborově, nýbrž i autory odborné literatury. Helus (2015) sebereflexi vnímá jako zamyšlení se nad sebou samým, de facto jako rekapitulaci určité etapy života se zaměřením se na chování jedince. Smékal (2009) se zaměřuje na vlastní pojem z hlediska vnitřního dialogu, který každý jedinec vede se sebou samým, a který své jednání a chování konfrontuje s morálními normami. Hupková s Petlákem (2004) pak psychologickou optikou poukazují na sebereflexi coby nezbytnou součást růstu osobnosti, kterého je možné dosáhnout pouze při znalosti vlastních pravých hodnot, kdy jedinec akceptuje své vlastní já, své dobré i špatné vlastnosti, a je schopen sám k sobě zaujmout neutrálního postoje.

Podle Syslové (2013) je pro sebereflexi důležité vyhodnocení míry rozdílu mezi ideálním já, tedy představou, jaký by jedinec chtěl být a jak by chtěl konat, a reálným já, tedy tím, jak opravdově koná, jaký reálně je. Míra rozdílnosti těchto rovin přímo ovlivňuje duševní vyrovnanost jedince.

O sebereflexi v pedagogickém pojetí hovoříme jako o kompetenci, která je nezbytným předpokladem pro zkvalitňování pedagogické činnosti (Syslová, 2013). Pro stejnou autorku je cílená sebereflexe jediným nástrojem, který je schopen rozpoznat kvalitu vlastní vzdělávací činnosti, a umožňuje systematicky zlepšovat vzdělávací činnost, když potřeba sebereflexe je u pedagogů často provázaná s nástupem určitého problému či pedagogického neúspěchu. V tomto okamžiku nastává podle Syslové (2013) rekapitulace prožitků, které k jistému následku vedly. Sebereflexí svého konání stejná autorka upozorňuje na nástup uvědomění si vlastních nezdarů a rezerv, které mohou být do budoucna nápomoci k eliminaci stejného jednání a chování, jež by opět mohly vést k pedagogickému pochybení. Následné metody pedagoga tak již nejsou pouze náhodné, nýbrž jsou ovlivněny danou analýzou předchozího stavu a jejího zhodnocení (Syslová, 2013). Tato schopnost, tedy schopnost rozpoznat klady a zápory svého jednání, a tyto v čase a místě účinně regulovat, jsou nezbytné pro účinné výchovné působení na žáky (Syslová, 2013). Dle Podlahové (2004) je však zapotřebí si uvědomit, že sebereflexe není nástrojem pro pouhé zkoumání vlastních chyb a nesmí vést ke snižování vlastního sebevědomí. Podlahová (2004) poukazuje na fakt, že děláni chyb je přirozeným důsledkem jednání člověka a poučení se z nich pak přirozenou formou procesu učení, Sebereflexe je dlouhodobým procesem, který můžeme rozdělit do několika fází (Syslová, 2013). Autorka většinou přejímá Schönovu myšlenku reflexe učitele, která poukazuje na tyto 4 fáze – na fázi nastartování procesu sebereflexe, kdy učitel projeví zájem analyzovat aspekty své pedagogické činnosti, na fázi shromáždění a uspořádání, kdy učitel „sbírá“ poznatky, týkající se konkrétních detailů jeho práce, na fázi analytickou, kdy učitel zhodnotí již získané poznatky, tyto prochází interním zhodnocením v kontextu dané situace, času a místa, a začne uvažovat o změně původního pedagogického vzorce chování a rámce zkušeností, a na fázi projektovou, která ústí do vytvoření nového plánu jeho další pedagogické činnosti.

Pro zhodnocení vlastní práce se v rámci sebereflexe používá několika metod, z nichž k nejnámějším patří metoda pozorování a hospitace (Podlahová, 2004). Jak dále uvádí autorka, pozorováním v rámci pedagogické sebereflexe označujeme systematické a cílené sledování jevů v přirozených podmínkách, jež odhalují jisté pedagogické zákonitosti; na základě tohoto sledování jsme pak schopni analyzovat konkrétní situaci a docílit její změny. Dále rozvíjí, že pozorování v pedagogice užíváme tehdy, chceme-li získat ucelený přehled o dané situaci, případně zachytit problémové body, které chceme do

budoucná odstranit; v pozorování cizí pedagogické činnosti nacházíme jiný směr, jiný způsob výuky a činnosti pozorovaného, který nám může dopomoci k rozšíření způsobů vnímání procesu výuky a vlastní výukovou činnost tak zlepšit.

Hospitace je „specifickou formou systematického pozorování, kterou rozumíme cílevědomé, plánovité a soustavné vnímání jevů, procesů a jednání osob, směřujících k odhalení podstatných souvislostí a vztahů sledované skutečnosti“ (Reichel, 2009, s. 95). Specifičností úspěšné hospitace je její zaměření se na konkrétní aspekt činnosti hospitovaného pedagoga. I hospitační činnost má několik fází – v prvotní, přípravné fázi, je zapotřebí určit cíl, ke kterému hospitace směřuje, ve fázi přímého pozorování je nutné oprostít se od subjektivního vnímání pozorovatele a osvojit si obecné metodologické poznatky o zkoumání pozorovaných pedagogických jevů, ve fázi závěrečného zpracování výsledků, pro získání ucelených výstupů z hospitační činnosti, je vhodné využít pohospitačního rozhovoru s pozorovaným pedagogem, který nám může doplnit informace, jež nebylo možné z přímého pozorování získat (Hupková, Petlák, 2004).

1.2 Supervize

Pojem vychází z latinského pojetí slov *super*-nad a *videre*–hledět (Bártlová, 2007). Ve svém původním pojetí byla supervize chápána jako dohled obecného charakteru zkušenější osoby nad osobu, disponující menší mírou zkušeností, lhostejno, při jaké činnosti měla být osoba dozorována (Bártlová, 2007). S tímto souhlasí i definice Dörnera (1999), která uvádí, že by supervize „měla být příležitostí, při které je možné zjistit, jak působím na druhé, jak působí instituce a také jak působí společenské a ekonomické podmínky. Je však především příležitostí k bezpečnému rozhlédnutí se, kde jsou hranice schopnosti pomoci, zda je možné se změnit, jak je možné chránit před sebou druhé“. Kalina (2015) se při definici toho, co je supervize, zaměřuje i na otázku spolupráce - „Supervize se zaměřuje na jednotlivce, právě tak jako na skupiny nebo týmy pracovníků. Zabývá se jak konkrétními pracovními otázkami účastníků, tak i otázkami spolupráce mezi osobami v různých rolích a funkcích, s různými pracovními úkoly a na různých stupních hierarchie. Cílem supervize je zlepšení pracovní situace, pracovní atmosféry, organizace práce a kompetencí odpovídajících specifickým úkolům.“

Venglářová (2013) rozumí supervizi vztah několika osob, které mají společný cíl – zvýšit kompetenci supervidované osoby. Souhlasně termín definuje Havrdová (1999, s. 29), jež ji označuje jako „k jádru směřující mezosobní interakci s obecným cílem setkání mezi

supervizantem a supervizorem, ve snaze zlepšit schopnost prvního pomáhat lidem. “ Dále hovoří o smyslu podpůrné funkce, která je pro supervizi též signifikantním znakem, když „se zaměřuje na obnovu osobnosti sociálního pracovníka tím, že mu poskytuje emoční podporu a asistuje mu v různých zklamáních a nespokojenostech v zaměstnání“.

Falender, Shafranske (2004) chápou supervizi jako odbornou činnost, která může mít formu vzdělávání či odborné přípravy.

Podle Munsona je supervize technikou, která se používá hlavně v praktické profesi (Munson, 2002).

Svobodová (2002) uzavírá, že bez supervize nemůže existovat profesní růst, neboť se jedná o cennou, nepřenositelnou a obohacující zkušenost.

Havrdová pak spolu s Hajným (2008) definovala zásadní témata, která transformovala vnímání supervize až do současného chápání pojmu. Těmito tématy dle výše uvedených autorů jsou:

- dialog, ve smyslu osobité podpory nadřízeného podřízenému,
- reflexe, coby součást dialogu, ve smyslu užití zpětné vazby,
- psychologické zákonitosti v procesu, ve smyslu specifického vztahu mezi terapeutem a klientem,
- proces zavedení nového pracovníka do praxe za pomoci dozoru zkušenějšího kolegy-andragogické učení,
- skupinová práce předávání poznatků, informací a zkušeností v dané profesi,
- rozvoj supervize jako součásti personálního řízení v profesi (organizaci).

1.2.1 Historie supervize

Kořeny této konvenční metody sahají již na konec 19. století, v souvztažnosti s činností Asociace dobročinných organizací, orientovanou zejména na zdravotnickou oblast (Bártlová, 2007). Supervize vykazovala dle autorky již v této době znaky ne příliš odlišné od její současné podoby, stejně jako nyní se uskutečňovala formou individuální konzultace osoby supervizora s osobou supervidovaného. Odlišností je zavedení systému skupinové supervize, kterou historie neznala a nikterak ji nevyužívala. Identicky se současným chápáním supervize byla i v průběhu své historické modifikace založena na třech funkcích, kterými jsou: řízení, výuka a kontrola, s důrazem na propojení teoretických poznatků a praktických zkušeností (Havrdová, Hajný, 2008).

Jak uvádí Matoušek (2012), osoba, která se zasloužila o zavedení nástroje celoživotního učení-supervize, byl církevní zástupce Samuel A. Barnett, který ve svém domě na Toynbee Hall v Anglii, s podporou svých studentů uskutečňoval poradenskou činnost lidem, kteří hledali u něj podporu a radu. Založil první kontaktní centrum, které je dnes považováno za počátek systematické sociální supervize, doplňuje autor. Postupem let akcentuje sociální práce na osobu klienta, nikoliv na kvalifikační předpoklady pracovníka, jako tomu bylo doposud, s cílem účinně pracovat zejména s klienty dětského věku a s rodinami, postiženými nežádoucími sociálními jevy (Matoušek, 2012). Přelomovou událostí se v historickém kontextu zavedení metody supervize stal vznik tzv. Balintovských skupin, užívaných v rámci psychoterapií psychoanalytikem Bálint Mihály (známým spíše pod jménem Michael Bálint) (Matoušek, 2012). O těchto skupinách hovoří Pačesová (2004, s. 13) jako o skupinách, určených pro zájemce, pracujících v pomáhajících profesích, jejichž cílem je zjistit, jak vypadá všeobecná praxe, „...*co je na ní špatného a zda my nebo jiní psychoanalytici s naším vlastním způsobem nahlížení na mezilidské vztahy a s našimi zkušenostmi dívat se do nitra člověka při práci s jeho nevědomím můžeme nějak pomoci tuto skutečnost objasnit*“. Cílem Balintovských skupin měla být tedy pomoc pro ty, kteří existují v určitém problematickém profesním vztahu, a kteří potřebují nalézt způsob, jak se v tomto orientovat. Takto ucelený systematický postup tak považujeme za přímého předchůdce supervize (Pačesová, 2004).

V roce 1994 je pak založena Evropská asociace pro supervizi a koučink (EASC), jejímž cílem je podpora supervize v rámci práce s různými kulturami napříč Evropou, mimo jiné za pomoci pořádáním summitů a konferencí (© EASC, 2019).

Metoda supervize, jako způsobu rozvoje a vzdělávání pracovníků, se zaměřením na prevenci syndromu vyhoření, byla poprvé na českém území zavedena ve Středisku křesťanské pomoci Diakonie ČCE v Praze, kde interní supervizi vedla Baštecká, jež je jednou z nejznámějších autorek odborné literatury zabývající se právě tématem supervize. V lednu roku 2002 na území ČR vzniká Český institut pro supervizi, který je členem výše zmíněné EASC (© EASC, 2019).

1.2.2 Funkce supervize

Supervizi jako nástroj k propojení záruk řídicí, vzdělávací a podpůrné funkce, nejlépe vystihuje ve své definici Koláčková (2013), která ji označuje jako „*celoživotní formu učení, zaměřenou na rozvoj profesionálních dovedností a kompetencí supervidovaných,*

při níž je kladen důraz na aktivaci jejich vlastního potenciálu v bezpečném a tvořivém prostředí.“

Ke zjištění majoritní dominance postačí, položíme-li si otázku, co je prvotním úkolem supervizora. (Matoušek, 2013) Je-li jeho úkolem zjištění rozdílnosti skutečného stavu standardů kvality oproti ideálu, dominuje funkce administrativní (kontrolní), vysvětluje autor. Zaměřuje-li se supervizor na podporu vzdělávání supervidovaných, s cílem zvýšit jejich erudici, hovoříme o dominanci funkce vzdělávací (Koláčková, 2013). Konečně, soustředí-li se na podporu emoční roviny pracovníků, tak, aby zvládali profesionální zátěž a na zvýšení jejich motivace k činnosti, jedná se o převládání funkce podpůrné, uzavírá autor.

Co se týče administrativní funkce supervize je spojena s přímou odpovědností za kvalitu práce, kterou zpravidla provádí nadřízený v rámci dané organizace (Havrdová, Hajný, 2008). Pouze, pokud ji provádí interní supervizor, může tento aspekt dominovat; v opačném případě, tedy, je-li prováděna externím supervizorem, je pak již aspektem sekundárním, vysvětlují autoři. Důvodem je dle autorů skutečnost, že externista není schopen na supervidovaných "vynutit" řádné fungování pracovníků, kdežto interní supervizor v podobě nadřízeného ano. Pro mnoho odborníků je administrativní funkce funkcí kontroverzní, neboť plně nereflektuje jeden ze základních stavebních kamenů supervize, a to otevřenost supervidovaného spontánně mluvit o svých problémech, potřebách, postojích či emocích (Havrdová, Hajný, 2008). Plní-li roli supervizora interní pracovník (nadřízený), není de facto možné, aby se supervidovaná osoba cítila bezpečně a o výše uvedeném komfortně hovořila, vysvětlují autoři a uzavírají, že dominance administrativní funkce supervize najde své uplatnění zejména v rámci zavádění nových standardů či metodiky do praktického života v organizaci.

Vzdělávací aspekt v rámci supervize předpokládá začlenění všech znalostí a dovedností, kterými daný subjekt disponuje do pracovního stylu, který (Matoušek, 2013). Jeho důležitost vyvstává zejména v okamžiku, kdy způsob, jak přistupovat k druhým a jak reagovat na danou situaci či stereotyp, nelze formulovat slovy (Pačesová, 2004). Havrdová a Hajný (2008, s. 23) tvrdí, že supervize je ve svém základu jednoznačně konáním se vzdělávacím procesem, zakončeným zpětnou vazbou, tak, aby „*vědomé provedení technické stránky metody mohlo probíhat jako podvědomý návyk*“.

V oblasti restorativní podpory se supervize koncentruje na vztahy supervidovaného k okolí, když účinnost této podpory je přímo úměrná upřímnosti vztahu mezi supervizorem a supervidovaným, co do pocitu jistoty, bezpečí a důvěry (Pačesová, 2004). Osoba supervizora pro subjekt slouží jako motivátor, jako ideál, který umí reálně posoudit, kde jsou silné a slabé stránky supervidovaného, který mu porozumí, dodá sebedůvěru a naději ve zlepšení kvality jeho pracovního života (Havrdová, Hajný, 2008). Upřímnost a otevřenost zde hrají stěžejní roli, a jsou základem pro schopnost supervizora poskytnout druhé straně pomoc a recipročně tuto pomoc druhou stranou přijmout (Hawkins, Shohet, 2012).

1.2.3 Cíle supervize

Cíle supervize je zapotřebí nastolit dříve, než k vlastní supervizi dochází (Matoušek, 2013). V rámci diskuse zadavatele supervize a supervizora zadavatel druhé straně sdělí, jak by dle něj měla daná supervize vypadat, co by měla splňovat a jaký je z ní očekávaný výstup, tedy, jakých cílů je žádoucích naplnit; na osobě supervizora je pak zhodnotit požadavky zadavatele a vyvodit z nich, je-li schopen tyto požadavky uspokojit, přičemž stejný princip je uplatňován v následující vazbě mezi supervizorem a supervidovaným (Havrdová, Hajný, 2008).

Svobodová (2002, s. 30) ve výše uvedeném vidí samotnou efektivitu tohoto nástroje - *„Úspěšnost a efektivita supervize závisí na tom, že cíle a očekávání jsou společné a shodné na obou stranách, a proto je ve fázi vypracování smlouvy o spolupráci nesmírně důležité, aby se supervidovaní, supervizor a případně organizace na těchto základních kamenech shodli.“*

Bártlová (2007) pak za základní cíle považuje:

- *„možnost se v případě potřeby mít na koho s problémem obrátit,*
- *možnost profesního růstu na základě učení a vzdělávání,*
- *schopnost motivovat se na základě vlastních zkušeností, chyb a úspěchů a rovněž na základě chyb a úspěchů ostatních,*
- *změnit úhel pohledu na dosavadní i budoucí práci s klientem,*
- *vykonávat kvalitní práci, a tak naplňovat pracovní očekávání zaměstnavatele,*
- *rozvoj vlastních kompetencí při posílení sebevědomí,*
- *prevence syndromu vyhoření.“*

Cíle supervize Havrdová s Hajným (2008) rozdělují dle subjektu/objektu, na který je supervize zaměřena. Pokud je supervize zaměřená na jednotlivce, pak je základním cílem udržení a rozvoj jejich pracovní motivace a naplnění pracovních potřeb jednotlivců. Supervize na jednotlivce (pracovníka) je užívána za předpokladu, že v rámci organizace panuje nepříjemná atmosféra, nebo se zaměstnavatel potýká s vysokou fluktuací dané pracovní profese a je zapotřebí eliminovat, popř. plně vymýtit jevy, které s touto přímo souvisí (Havrdová, Hajný, 2008). Soustředí-li se supervize na případ, pak hledá řešení konkrétního případu, resp. hledá cestu nejvhodnějšího postupu (Baštecká, 2016). Pokud je subjektem supervize organizace, pak je tato zaměřena na její fungování, hierarchii a skladbu (Havrdová, Hajný, 2008). Je využívána především středním/vysokým managementem v organizaci, přičemž je v rámci supervize řešena nejen atmosféra v organizaci (souhlasně jako v rámci supervize na případ) a její vlastní kultura, nýbrž i vzájemná korelace vztahů mezi nadřízenými a podřízenými (Baštecká, 2016).

1.2.4 Modely supervize

Principem supervizních modelů je nápomoc (zejména pro začínající supervizory) k vytvoření si jasně představy o smyslu supervize, když tyto modely přispívají k určení směru, kterým se supervize má vydat (Baštecká, 2016). Takto definovaný směr tvoří důležitou psychickou podporu pro supervizory, neboť vytyčení směru s sebou přináší zvýšení pocitu bezpečí a jistoty supervizora a napomáhá tak ke zvládnutí jeho interních pochyb, vysvětluje autorka. Možným negativem pak může být, jak upozorňuje autorka, přílišné držení se dané techniky, a tedy vymizení improvizací složky v práci supervizora. Modelů supervize lze najít v odborné literatuře více. Ovšem mezi základní patří model Vývojového přístupu a Cyklický model.

Vývojový přístup ve svém základu operuje s tezí, že veškeré styly, modely a přístupy supervize jsou ve stádiu svého vývoje proměnné (Matoušek, 2013). Pro prvotní fázi je typická závislost supervidované osoby na osobě supervizora (Baštecká, 2016). Tato závislost je přirozenou počáteční etapou, neboť u supervidovaného může převažovat nejistota, a naopak absentovat vzhled do situace, vysvětluje autorka. Matoušek, (2013) tuto fázi označuje jako fázi "zaměření se na sebe". Následná fáze, jak popisuje autor, fáze zaměření se na klienta, je charakteristická svou ambivalencí pocitů samostatnosti a závislosti ze strany supervidovaného – v této fázi se supervizor stává zejména emoční oporou, ustupuje složka didaktická. Finální fáze, ve které již supervidovaní disponují

potřebnými vědomostmi pro následnou práci s klientem, se označuje za fázi zaměřenou na proces – v tento okamžik jsou supervidovaní kompetentní k práci s klientem v širším záběru, když umí transformovat svůj přístup ke klientovi na základě jeho specifických potřeb, rozhodných v daný okamžik, vysvětluje autor.

Svobodová, Valášek (2002) se věnují tzv. cyklickému modelu supervize, který zahrnuje pět základních fází, dohromady vytvářejících cyklus, s prioritou prospěchu klienta. Tyto fáze nejsou statické a nejsou pevně ukotvené, není tedy nutné, aby se jich supervizor striktně držel. Tento model je podpůrným modelem pro práci s potřebami supervidovaného, může být libovolně pozměňován, či v něm lze, dle potřeb, pozměňovat pořadí předemtných fází v cyklu, či určitou fázi upozadit, vysvětlují autoři.

1.2.5 Osoba supervizora

Supervize je nástrojem vysoce odborné činnosti, kterou vykonává osoba s odbornou erudicí a žádoucími profesními schopnostmi, znalostmi a předpoklady (Svobodová, 2002). Neméně důležitou složkou je pak souhrn takových vlastností, které představují supervizora jako přirozenou a důvěryhodnou autoritu, jež je plně způsobilá ku pomoci při řešení daného problému (Matoušek, 2013). Richterová s Orgoníkovou (2008) tyto vlastnosti připodobňují k ideálním představám o psychoterapeutovi. Ohledem na skutečnost, že doposud neexistuje jednotný kvalifikační standard pro výkon funkce supervizora, odborní autoři na kvalifikační požadavky nazírají z několika úhlů:

Pro Šimka s Kalinou (2004) jsou stěžejním prvkem lidské kvality dobrého supervizora. Dle autorů by měl být supervizorem člověk, jehož morální zásady, uvědomění, moudrost a zralost jsou v symbióze s jeho pracovním i soukromým životem.

Hawkins a Shohet (2012) definují ideál osoby supervizora v kontextu flexibility užívání teoretických koncepcí, a ve smyslu širokého vhledu do daného problému z různých perspektiv.

Koláčková (2013) spojuje odbornou kvalitu supervizora s dobrou zpětnou vazbou ze strany supervidovaných osob. Dle této autorky má tak dobrý supervizor kladné hodnocení osob, se kterými supervizi provádí, přičemž rozhodujícím faktorem je důvěra pocit bezpečí.

Obecně závazná kritéria pro supervizory nastolila EAS (Europea Association for Supervision), která převzal na sklonku roku 2002 též Český institut pro supervizi. Předmětná kvalifikační kritéria shrnuje Koláčková (2013) do několika bodů:

- osobnostně-volní vlastnosti a předpoklady: zdraví (ve smyslu zdraví psychického), pozitivní přístup, otevřenost, empatie, důvěryhodnost, absence předsudkového jednání, relativně stálý názor (světonázor)
- profesionální kompetence: orientace v dlouhodobé perspektivě, dobrá adaptace na změny, schopnost myšlení "out of the box", schopnost transformace, integrace a diferenciací, odborné kompetence ve smyslu znalostí z obecné psychologie, teorie mezilidské komunikace, znalosti nonverbální komunikace a metakomunikace, vědomosti o skupinové dynamice.

1.2.6 Techniky supervizní práce

Základní supervizní technikou (a rovněž technikou, kterou si velká část odborné i laické veřejnosti s problematikou supervize spojuje) je verbální nebo diskusní reflexe práce s klienty či vzájemné spolupráce (Havrdová, Hajný, 2008). Autoři se shodují, že tato technika není nijak technicky ani finančně náročná, ve svém základu se jedná o to, že supervidovaná osoba nastíní supervizorovi situaci či problém, který chce diskutovat; v opozitu k nenáročnosti stojí rizika, která tuto techniku mohou provázet. Jejím základním nedostatkem je však limit vlastního sdělení, supervidovaný popisuje výlučně své pocity či postřehy, které během problematické situace zjistil. Často pak jeho výpověď může být zkreslená, a nemusí obsahovat rozhodná fakta (Havrdová, Hajný, 2008). Při práci s klienty nejen supervizoři zjišťují, že lidé mají tendenci některé prvky problému vyzdvihovat, a naopak jiné zcela zamlčet (Baštecká, 2016). Proto je dle Havrdové s Hajným (2008) vhodné tuto techniku používat jako doplňující k technikám, které budou rozvedeny níže.

Hojně užívanou technikou je zobrazení problematického tématu výtvarnou formou, za pomoci kresby či užitím předmětů, které řádně vyobrazí situaci, resp. problém, se kterým se hodlá supervidovaný svěřit a který hodlá obsáhnout (Venglářová, 2013). Své uplatnění pak daná technika nachází i v rámci skupinové supervize, neboť grafickým znázorněním mohou ostatní lépe pochopit to, co by možná nebyl schopen dotyčný verbálně vyjádřit, doplňuje autorka.

Záznamová technika může být cenným nástrojem pro retrospektivní náhled na daný problém či situaci (Baštecká, 2016). Záznam je totiž způsobilý odhalit věci, které supervidovaného v daný moment nenapadly, popř. je v okamžiku konzultace odsunul do pozadí, příliš se jim nevěnoval a již dále se k nim nevracel. Technika je dle autorky přínosná i pro vlastní osobu supervizora, neboť mu může posloužit jako zpětná vazba, díky které zjistí silné a slabé chvíle při práci s klientem. Hajný s Havrdovou (2008) však poukazují na tendence ostatních osob vyhledávat při zpětném procházení záznamu slabá místa konzultace či programu v kontextu výpovědi supervidovaného, a je tak možné, že v tomto případě by se daná technika mohla stát kontraproduktivní.

Oblíbenou technikou supervizní práce bývá technika rolí, která je užívána pro přehrávání situace s klientem, vedoucí k řešení jeho problému (Venglářová, 2013). Má-li supervidovaný problém s další osobou, lze hraním rolí lépe proniknout do situace a nalézt optimální řešení,

Supervidovaný střídá repliky své a problematické osoby. Chybí-li supervidované osobě empatie, a není-li schopna tato osoba popsat a objasnit tento problém běžnou diskusí „vně“, pak je třeba podle autorky ukázat supervidovanému pohled druhé strany-je třeba mu přiblížit, jak se druhá osoba v dané situaci cítila, jak své konání zamýšlela apod. V průběhu herní role lze přehrávání kdykoliv zastavit, okomentovat, poukázat na rizikový moment, či průběžně hledat v rámci herního projevu řešení (Venglářová, 2013). Svobodová (2002) uzavírá, že tato technika se rovněž používá tam, kde je zapotřebí klienta "připravit" k budoucí konkrétní situaci-slouží tedy i jako nácvik komunikačních strategií.

1.2.7 Supervize ve vzdělávání

V české legislativě má oblast dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků své zastoupení v rámci zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, a dále v rámci Vyhlášky č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komise a kariérním systému pedagogických pracovníků, když pedagogové mají přímo výše uvedenými normami za povinnost rozšiřovat, obnovovat či upevňovat svou dosavadní kvalifikaci. Účinnost dalšího vzdělávání se pak násobí dobře zvolenou organizační formou a faktory psychologicko-sociálními. K těmto řadíme jednak studium osobnostních vlivů, jež napomáhají (či

naopak eliminují) profesionální rozvoj osobnosti pedagoga, a též studium problematiky v sociálním kontextu (Lazarová, 2006).

Do oblasti školství supervize počala pronikat až v 90. letech 20. století, v souvislosti s balintovskými skupinami Rubeše a Urbana (Jeklová, Reytmayerová, 2007). Za milník je pak považován Metodický pokyn k poskytování supervize ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo výchovy ochranné a v zařízeních preventivně výchovné péče, jež zajišťuje odbornou pomoc a podporu pro pedagogické pracovníky v rámci daných zařízení. Metodický pokyn navazuje na „*Národní akční plán k transformaci a sjednocení systému péče o ohrožené děti na období 2009-2011*“. Předkládací zpráva hovořila o nutnosti zavedení systematického postupu pro supervizní práci s ohroženými dětmi, které jsou v daleko vyšší míře tíženy nežádoucími sociálními jevy, což v konečném důsledku vede ke stále napjatějšímu sociálnímu prostředí v zařízeních pro výkon ústavní výchovy či ochranné výchovy, zřizovaných MŠMT (Metodický pokyn, 2010). Metodický pokyn je rozdělen na 5 článků, které vymezují postup při uplatňování supervize v daných školských zařízeních, včetně cílů, kvalifikačních požadavků na osobu supervizora (v souladu s EAS), a též etické principy, kterým je třeba při provádění supervize dostát (Metodický pokyn, 2010).

V oblasti školství plní supervize roli jedné z forem dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, s akcentem na jejich profesionální přípravu a rozvoj (Svobodová, 2002). Tošner s Tošnerovou (2002) ji chápou jako pomoc (ať již individuální, skupinovou, či týmovou) při řešení daného profesionálního problému, v relativně klidném a bezpečném prostředí pro pedagoga, tak, aby bylo možno pochopit jeho emoční podíl na tomto problému.

K nejfrekventovanějším tématům supervizní práce ve školství podle Tošnera a Tošnerové (2002) řadíme:

- práci s problémovým žákem ve třídě (možnosti komunikačních strategií a postupů ve vztahu učitel x žák, nácvik nonverbální komunikace při stanovení hranic mezi dotčenými subjekty),
- školu jako pracovní systém (vlastní prostředí školy, vedení (liberální x autoritativní), vztahy na pracovišti (podpora x konkurence atd.).

Supervizní práce s pedagogy napomáhá k eliminaci neadaptivních projevů pedagogů v rámci zátěžových situací, neboť vytváří pro pedagoga možnost osvojit si určité techniky, jak se se zátěžovými situacemi vyrovnat (Křivohlavý, 2002).

Specifičnost supervize ve vzdělávání je patrna i co do charakteristiky cílových skupin, supervidovaných osob a osob supervizora; specifičnost skupiny se odvíjí od jejich věku, tedy od skutečnosti, je-li jí povinnost studovat daná zákonem, či nikoliv (Lazarová, 2006). Specifičnost skupiny supervidovaných byla částečně již výše zmíněna-učitelé jsou vedeni k tomu poslouchat, nikoliv k tomu sdělovat své emoční stanoviska, posuny a pocity (Tošner, Tošnerová, 2002). Taktéž odlišně pracují s pojmem chyba-v rámci vzdělávání hodnotí jako dobré/špatné, pochybování tak stojí v kontrastu s principem supervize. Pedagogové navíc často hodnotí supervizi jako formu externí kontroly, prováděnou na popud nadřízeného (Lazarová, 2006). Závěrem pak také osoba supervizora ve školství skýtá jisté odlišnosti oproti jiným oblastem, či pomáhajícím profesím. Devízou může být přímá, empirická zkušenost supervizora s osobou supervidovaného, neboť i samotný supervizor dříve navštěvoval školní zařízení a absolvoval povinnou školní docházku (Křivohlavý, 2002). Poschkamp (2011) ve své knize *Vyhoření* připomíná, že s určitostí si každá osoba v sobě nese negativní zážitek ze školských lavic, týkající se přísného, nespravedlivého či zahořklého profesora. Hrozbou, se kterou se osoba supervizora může potýkat, je předsudek vůči osobě učitele, a to jak v genderovém, profesním či reminiscenčním kontextu (Poschkamp, 2011).

V současné době proniká oblast supervize do školství zejména díky operačním programům pod garancí MŠMT, resp. díky tzv. šablonám, která v rámci operačního programu MŠMT

Šablony aktivit jsou rozděleny dle jednotlivých druhů škol, tedy oprávněných žadatelů, kdy si školy dle svých požadavků vyberou šablonu aktivity, libovolně dle toho, které jim pro vlastní realizaci v podmínkách školy nejlépe vyhovují a jsou pro ně nejvíce potřebné. V rámci výběru aktivit je cílem zvýšit kvalitu pedagogů při jejich každodenní práci, a to např. právě formou odborně vedené supervize, jejímž cílem je dle *Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání na programové období 2014-2020 MŠMT* (2014, s. 41) „reflektovat a zkoumat proces své práce a týmové spolupráce, uvažovat o své pracovní roli, svých potřebách, problémových situacích, emocích a vztazích ve škole.“

Šablony tedy představují formu čerpání dotací. Předem definované aktivity si škola může vybírat a sestavit podle svých potřeb. Šablony mohou ve škole pomoci posílit personální kapacity či zajistit pedagogickým pracovníkům vzdělávání v akreditovaných vzdělávacích programech. Právě tyto šablony lze využít pro podporu učitelů formou supervize.

2 CÍL PRÁCE

Cílem bakalářské práce je provést analýzu a popsat současný postoj pedagogických pracovníků ve školství k supervizi. Dílčím cílem pak bude doporučit postup k zavedení supervize do vtipovaných škol.

2.1 Výzkumné otázky

Od stanovených cílů se odvíjí formulace výzkumných otázek:

V01Jaké zkušenosti mají pedagogičtí pracovníci ve školách se supervizí?

V02Jak vnímají pedagogičtí pracovníci důležitost supervize v jejich profesním životě?

V03Jak probíhal proces implementace supervize do pracovního procesu ve školách?

3 METODIKA

Pro bakalářskou práci byla zvolena metoda kvalitativního charakteru, která se zároveň jeví i jako metoda nejpřínosnější. Hendl (2016) považuje za kvalitativní výzkum takový, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických metod nebo jiných způsobů kvantifikace. Správně provedený kvalitativní výzkum poskytuje vysokou míru validity, přičemž však klade značné nároky psychologicko-sociologického charakteru na osobnost výzkumníka, doplňuje autor.

Výhodou zvoleného výzkumu je zejména relativní rychlost a přímočarost sběru dat, když výzkumník je kompetentní ke konstrukci situací tak, aby eliminoval působení rušivých proměnných a byl schopen prokázat *nexus causalis* (Linderová, 2016). Výzkum však, dle autorky, klade značné nároky na přípravnou a realizační fázi, jakož i na fázi finálního vyhodnocení výzkumu. Je proto zapotřebí řádně zvolit metodu sběru dat a rovněž nepodcenit sestavení výběrového souboru.

V rámci výzkumu byla využita metoda dotazování, technika neřízeného rozhovoru. Jak uvádí Hendl (2016), vedení rozhovoru je uměním i vědou zároveň a klade značné nároky na osobu tazatele-ten by měl být vysoce citlivý, empatický, disciplinovaný a měl by se umět koncentrovat. Před samotným interview musí výzkumník zvážit, kolik času toto interview zabere (Hendl, 2016). Linderová (2016) upozorňuje na 4 fáze rozhovoru: a) stimulaci; fáze, ve které se výzkumník snaží získat důvěru komunikačního partnera vhodnou formou jej vyzvat k vyprávění, b) vyprávění; fáze, kdy respondent vypráví o svém životě jako celku nebo o určitém tématu, které je dostatečně široké, aby ho respondent mohl uchopit jako ucelenou část svého života, c) kladení vyjasňujících otázek; po ukončení vyprávění se výzkumník pomocí dotazů snaží ozřejmit dosud nevyjasněné otázky, nebo osvětlit případné zdánlivé rozpory ve vyprávění komunikačního partnera. Výzkumník se v této fázi vrací k nejasné části vyprávění – ideálně formou citace respondentovy výpovědi, s žádostí o ozřejnění této části, d) zobecňující otázky; fáze, ve které je respondent stimulován k osvětlení významových struktur, které výzkumník prozatím neodhalil.

3.1 Výzkumný soubor

V rámci výzkumu byly vytvořeny dva výzkumné soubory, prvním byly ředitelky škol, kde supervize probíhá, a druhým pedagogové na těchto školách. Způsob výběru

komunikačních partnerů byl plánován záměrně, byl osloven Odbor školství Plzeňského kraje, ovšem zde informace o zavedení supervize chyběly.

Jako metoda výběru byla proto vybrána technika sněhové koule, která nabaluje informanty dle doporučení předchozích informantů. Je to technika, která neusiluje o reprezentativitu vzorku, ale spíše o širší poznání problematiky a teoretické nasycenosti vzorku.

Kritérium výběru bylo, aby se daná škola nacházela v Plzeňském kraji, a aby v dané škole proběhla supervize minimálně 4x. Současně komunikační partneři museli být ochotni účastnit se výzkumu. Komunikační partneři byli vyhledáváni do saturace vzorku, tzn. dokud se odpovědi nezačaly opakovat. Celkově se tedy výzkumu účastnili 4 ředitelky, 7 učitelek a 1 učitel ZŠ.

3.2 Realizace výzkumu

Realizace výzkumu probíhala v měsíci leden, únor 2020.

Výzkum byl zaměřen na ředitele základních škol, neboť právě jejich postoj k tématu je de facto nejdůležitějším faktorem pro implementaci supervize do škol, jakož i na učitele, kteří jsou jejími přímými aktéry. Cílem rozhovorů bylo zjištění účinnosti zavedení nástroje supervize do pedagogické oblasti.

První komunikační partnerkou byla má kolegyně, se kterou se zúčastňuji některých školení. Ta mi dala kontakt na její paní ředitelku, která mě seznámila s dalšími jejími kolegy z jiných škol, kde již supervize proběhly.

Vybrané školy, které prošly supervizí, byly osloveny nejdříve prostřednictvím e-mailové korespondence. V emailu byly popsány podmínky účasti, cíle výzkumu a práva dotazovaných. S každým komunikačním partnerem byl domluven termín rozhovoru.

Pro rozhovor nebyly stanoveny otázky, bylo však připraveno několik témat týkajících se cíle výzkumu. Rozhovory probíhaly volným stylem. Informanti byli podněcováni k rozvíjení myšlenek, byl jim dán také prostor pro vyjádření názorů, které se nepřímo týkaly tématu výzkumu. Časové rozmezí jednoho rozhovoru bylo od 40 do 90 minut. Osobní schůzky a rozhovory probíhaly ve 4 případech v místě pracoviště informantů. Jednalo se o všechny ředitelky škol. Učitelky raději volily osobní schůzky mimo pracoviště a po pracovní době.

Průběh rozhovoru byl po předchozím výslovném souhlasu nahráván a poté byla provedena jeho doslovná transkripce. V průběhu výzkumu bylo dbáno na dodržení etických zásad. Po skončení rozhovoru byl projeven osobní zájem v 6 případech, konkrétně u všech 4 ředitelk a 2 učitelek, že by si moji bakalářskou práci přečetly.

3.3 Způsob zpracování dat a prezentace výsledků

Nahrávky rozhovorů byly následně přepsány. Doslovnou transkripci popisuje v knize například Hendl (2016) jako přepis mluveného rozhovoru do písemného textu. Autor označuje transkripci jako velmi časově náročnou techniku, avšak považuje ji za nezbytnou pro podrobné vyhodnocení získaných dat.

Dále bylo využito otevřené kódování. Strauss a Corbinová (1999) popisují kódování jako operaci, při níž dochází k rozebrání všech údajů za účelem jejich opětovného, nového, složení. (In Hendl, 2016)

Vyhodnocení dat pobíhalo metodou vytváření trsů. Tuto metodu popisuje Miovský (2006) jako seskupování výroků podle různých kritérií. V odpovědích komunikačních partnerů jsou tak vyhledávány oblasti, které se navzájem překrývají. Jsou hledány podobné výroky či názory, které jsou poté seskupeny do trsů. Miovský (2006) ve své knize uvádí několik možných překryvů, které ve výsledcích můžeme identifikovat. Jedná se o tematické, časové, prostorové a personální překryvy.

V získaných datech od informantů byly tedy vyhledávány tematicky podobné výroky, které byly následně seskupovány do trsů. Všechny trsy jsou prezentovány v kapitole 4. Výsledky, jsou pojmenovány a doplňovány odpověďmi jednotlivých informantů.

3.4 Etika výzkumu

V průběhu výzkumu je velmi důležité dodržet pravidla, ochranná práva výzkumníka, respondentů i informantů. Etické zásady popisuje například Hendl (2016), a to následovně:

- K výzkumu je nutné získat informovaný souhlas – osoba je před zahájením výzkumu informována o náležitostech výzkumu a s účastí musí souhlasit.
- Nezletilí nemohou informovaný souhlas poskytnout, je však nutno opatřit jiný souhlas s účastí nezletilého na výzkumu.

- Aktivní či pasivní souhlas – aktivní znamená podpis daného dokumentu, pasivní znamená popis v případě nesouhlasu s účastí.
- Možnost ukončení účasti na výzkumu kdykoliv v jeho průběhu.
- V případě zatajení informací účastníkům v nevyhnutelném případě musí dojít k poskytnutí veškerých informací po skončení výzkumu.
- Identita účastníků výzkumu by měla být skryta – pokud není možno vystupovat anonymně, výzkumník nesmí informace o účastnících zveřejnit.

Etiku výzkumu dále ve své knize popisují Švaříček a Šed'ová (2007), kteří oblast etiky dělí do následujících dimenzí:

Důvěrnost

Důvěrnost autoři specifikují jako fakt, že o účastnících nebudou publikovány údaje, dle nichž by mohli být účastníci identifikováni. Pokud toto není výzkumník schopen zajistit, neměl by být výzkum zveřejněn. Kromě zveřejnění konečných údajů by měl výzkumník nakládat opatrně i se získanými daty, ta by neměla být volně přístupná v papírové podobě či volně přístupném počítači.

Informovaný souhlas

Informovaný či poučený souhlas je autory označován jako základní pravidlo výzkumu. Souhlas můžeme získat záznamem na diktafon či podpisem příslušné listiny. Předpokladem k získání tohoto souhlasu je sdělení všech skutečností týkajících se průběhu a vyhodnocování výzkumu. Podle autorů je mnohdy souhlas získáván nesprávně, a to v případě, že výzkumník záměrně zatají informace v domnění, že by při jejich sdělení účastník na výzkumu nesouhlasil.

Poskytnutí práce účastníkům

Poslední dimenze je podle autorů spíše zdvořilé gesto, které souvisí s účastí osob na výzkumu. Zpracovaný výzkum by měl být poskytnut účastníkům, kteří o něj projevili zájem nebo jim byl přislíben. Základem slušnosti je výsledek výzkumu nabídnout všem jeho účastníkům.

Při psaní této práce byly dodrženy všechny etické zásady.

Informantky byly dostatečně předem informovány o všech náležitostech týkajících se výzkumu. Každá z informantek měla možnost v průběhu výzkumu odstoupit. Ve výsledcích tohoto výzkumu nejsou zveřejněna jména informantek, nejsou ani jmenovány

školy, jejich názvy, kde informantky pracují. Nejsou zde zveřejněna ani jména supervizorů, a to ani přesto, že byla k dispozici. Z důvodu zachování anonymity byly informantky pojmenovány znaky Ř1-Ř4 (paní ředitelky) a U1-U8 (paní učitelky).

Samotné rozhovory byly konány na místech, které určily informantky, a to tak, aby prostředí bylo klidné, příjemné a nikým či ničím nerušené. Výsledky výzkumu byly po vypracování informantkám nabídnuty k přečtení. Na základě těchto faktů lze považovat etické zásady v této bakalářské práci za splněné.

4 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Výsledky výzkumu jsou prezentovány formou vytvořených trsů.

V tabulce č. 3 jsou uvedeny základní informace o informantech, které slouží k lepší orientaci ve výsledcích, které budou uvedeny později. Tabulka obsahuje informace týkající se vzdělání, pracovní pozice a délky jejich praxe ve školství.

Tab.3 Základní informace o informantech

INFORMANTKA	POZICE	VZDĚLÁNÍ	DÉLKA PRAXE
Ř1	ředitelka	Mgr.	18 let
Ř2	ředitelka	Mgr.	18 let
Ř3	ředitelka	Mgr.	15 let
Ř4	ředitelka	Ing.	11 let
U1	učitelka	Mgr.	35 let
U2	učitelka	Mgr.	32 let
U3	učitelka	Mgr.	29 let
U4	učitelka	Mgr.	18 let
U5	učitelka	Mgr.	18 let
U6	učitel	Mgr.	16 let
U7	učitelka	Mgr.	7 let
U8	učitelka	Bc.	4 roky

Zdroj: Vlastní výzkum

Výzkumu se zúčastnily 4 ředitelky a 8 učitelů (7 učitelek a 1 učitel), většina je učitelek, protože ve školství působí více žen. Nejdéle působí ve školství 1 paní učitelka – 35 let., naopak nejméně pak 1 paní učitelka, 4 roky. Paní ředitelky mají celkem dlouholetou praxi, průměrně 15 let.

4.1 Výsledky rozhovorů – ředitelé ZŠ

Na základě překrývaných témat byly vyhodnoceny následující trsy:

1. **Zdůvodnění potřeby supervize**
2. **Doporučení supervize**
3. **Organizační zajištění supervize**
4. **Pohled a vnímání supervize ředitelkami**

Trs č. 1 Zdůvodnění potřeby supervize

Všechny ředitelky mého výzkumu se ve svých výpovědích nezávisle na sobě shodly na tom, že týmovou supervizi objednaly z důvodu nepříznivé situace, která na jejich školách panovala. A to např. nedobré vztahy mezi podřízenými, jejich nespolupráce, dále nerespektování pravidel apod. Dokonce měly pocit i ten, že jejich škola nezažívá nic nového, nikam se neposouvá, a to v dnešní době, kdy se na školách otevírají možnosti ve formách seberealizace, animace, tvořivosti, autentičnosti a kreativity není zrovna ideální stav. Cítily, že jejich tým potřebuje něčím oživit, rozpohybovat a rozjasnit, aby se všem pracovalo dobře a nedošlo k syndromu vyhoření. Zkrátka měly potřebu změnit na svých školách celý systém. Ředitelky pociťovaly, že se jim samotným tyto atributy nepodařilo změnit, a proto vyhledaly pomoc supervize.

Informantky Ř1 a Ř3 se ve svých odpovědích shodují na tom, že pociťovaly jako nutnost objednat supervizi hlavně z důvodu problémové komunikace mezi pracovníky, dále pak kvůli nízké spolupráci v jejich týmech. Ř1 ještě doplňuje: „*kolegyně se hádaly ve sborovně a pomlouvaly na půdě vedení, jedna druhou.*“

Informantka Ř2 uvádí skutečnost, že ji pracovní tým přerostl přes hlavu. Především nerespektují pravidla, proto cítila, že potřebuje pomoc zvenku. Paní ředitelka Ř2 také poznamenala: „*nechala jsem si svojí dobráckou povahou svůj tým přerůst přes hlavu, chtěla jsem to změnit, aby se všichni v práci cítili dobře*“.

Paní ředitelky přiznaly, že to nezvládly, a tak vyhledaly pomoc u odborníků.

Trs č. 2 Doporučení supervize

Dalším překrývaným tématem bylo pro mě překvapením a fakt, že žádná z mých informantek o supervizi nikdy neslyšela z odborných časopisů, ani z médií nebo z internetu. Z výsledků rozhovorů je zřejmé, že se informantky dozvěděly o možnosti supervize od svých kolegyň-ředitelk, učitelek z jiných školních institucí nebo i přátel, kteří již supervizi zažili a hodnotili tato sezení jako pozitivní a velmi přínosné pro jejich kolektiv.

Např. informantka Ř2 se svěřila kolegyni na třídním srazu o svém problému a ta ji poradila právě supervizi, vyprávěla jí, jak je v jejím školském týmu supervize značným přínosem. Její kolektiv si začal uvědomovat pravidla a řád a na pracovišti došlo poté ke stmelení kolektivu.

Informantka Ř4 měla podobnou situaci-při setkání se svojí dlouholetou přítelkyní, ředitelkou jedné soukromé základní školy, se dozvěděla, že u ní ve škole probíhá supervize. Přítelkyně ji svěřila, že již nyní cítí odlehčení mezi kolegy a hodnotí zatím supervizi jako takovou terapii-příjemná setkání, která mají smysl pro upevnění pravidel v jejím kolektivu a pochopení toho, kdo je za co zodpovědný, co je potřeba, aby nedocházelo k neshodám na pracovišti.

Informantky Ř1 a Ř3 se poprvé o supervizi dozvěděly od kolegů na školení ředitelů, ti si také supervizi chválili. Ř1 se vyjádřila: *„projekt, o kterém mluvili se mi líbil, tak jsem to chtěla zkusit.“* Rovněž Ř3 byla ovlivněna tím, že: *„všichni na školení o supervizi básnili, tak jsem se o ni začala zajímat.“*

Je tedy zřejmé, že všem informantkám byla supervize popsána od kolegyň velmi kladně a jevila se jako smysluplná. Proto žádná z ředitelk na takovémto základě doporučení neváhaly a supervizi pro sebe a svůj tým objednaly. Hlavně jejich situace byla dle jejich výpovědí velmi vážná, ve všech školách pod jejich vedením hrozil postupný rozpad celého týmu.

Ř2 uvádí: *„tak jsem supervizi s velkým očekáváním a nadšením objednala.“*

Informantka Ř4 se svěřila s tím, že vyprávění o supervizi její přítelkyně se jí líbilo, proto supervizi chtěla vyzkoušet s cílem, že bude mít smysl pro její tým ve škole.

Společné pro informantky bylo, že všechny měly velká očekávání. A protože samy neměly mnoho informací o supervizi, bylo jim vybraným supervizorem navrženo

prvotní setkání, při kterém jim vysvětlil, co supervize obnáší, k čemu všemu je prospěšná a o co v těchto setkáních jde, jak by měla pravděpodobně probíhat a co jeden od druhého očekává. Ř4 měla přání: „*očekávala jsem pocit jistoty, který by mi měl vytvořit určitý náhled, osnovu, jak bude supervize v našem týmu probíhat.*“

Ze zkoumání vzešlo, že každá z ředitelek oslovila jinou firmu supervizora. Navíc informantky Ř1, Ř3, Ř4 měly supervizory – ženy a Ř2 měla supervizora – muže.

Trs č. 3 Organizační zajištění supervize

Z výsledků rozhovorů je zřejmé, že po prvním setkání ředitelky se supervizorem byla myšlenka supervize následně představena celému školskému týmu.

Informantka Ř1 zavolala kolegy hned následující den po individuální schůzce, a sama takto vysvětluje: „*Byla jsem toho tak plná, že jsem hned den po individuální schůzce se supervizorem zavolala kolegy k sobě do ředitelny a sdělila jim, co a kdy nás čeká a jaký byl můj důvod objednat supervizi. Pohledy kolegů byly velmi různé, musím přiznat, že ve většině případech byli zaraženi. Hlavním důvodem jejich negativních reakcí bylo, že setkání bude hned místo příští porady učitelů a bude trvat o něco déle, tzn. v supervize se bude konat v době jejich osobního volna, a to ob týden po dobu celého pololetí. Bohužel jsem nenašla čas, kdy supervizi v pracovní době udělat, na hodinové porady jsou moji podřízení už zvyklí, ale tady šlo o to, že supervize trvá o něco déle.*“

Informantky Ř2, Ř3, Ř4 supervizi rovněž oznámily svým kolegům okamžitě po prvotním individuálním setkání se supervizorem, a to na poradě učitelů. Informantky Ř2, Ř4 se shodně vyjádřily, že nejdříve v místnosti zavládlo ticho, pak následovala diskuse s nespočetnými dotazy týkající se supervize. Někteří pedagogové (byla jich menšina) pochopili a souhlasili s tím, že je třeba v kolektivech něco změnit, a to i za cenu jejich osobního volna. Většina z nich ale řešila, že supervize jim nabourá jejich práci v nepřímé činnosti.

Informantka Ř3 byla po oznámení zaskočena pohledy svých kolegů o povinné plánované supervizi a vyprávěla: „*Pamatuji si to dodnes a pochopila jsem, že kolegům neseděla mnou naplánovaná supervize hlavně z důvodu, že jsem tato setkání nařídila jako povinná, ale pochopte mne, kdybych to neudělala, většina z nich by na supervizi vůbec nepřišla.*“ Nakonec jsme si vše kolem supervize prodiskutovali a v podstatě bylo respektováno i to,

že supervize bude probíhat v odpoledních hodinách v době jejich nepřímé činnosti po dobu celého pololetí.

Z organizačního hlediska byla realizace supervize opět ve všech mnou zkoumaných školách velmi podobná. Supervize měla být většinou 2x do měsíce, a to po dobu půl roku, tzn. 12 setkání.

Ředitelka Ř1 konstatovala, že učitelé jejím rozhodnutím objednat supervizi nebyli nadšení, bylo to patrné z jejich výrazu v obličejích. To samé pociťovaly i ostatní ředitelky.

Je nutné podotknout, že ve většině případech byla ředitelkám při prvním setkání nabídnuta i individuální supervize od jejich supervizorů.

Trs č. 4 Pohled a vnímání supervize ředitelkami

Všechny ředitelky uvedly, že v rámci supervizí panoval ve většině případů ostych pedagogů, nebylo proto jednoduché prolomit bariéry mezi kolegy. Uvědomily si, že bez spolupráce celého týmu není možné dosáhnout dobrého výsledku. Paní ředitelky byly se supervizí celkem spokojeny, většina z nich tvrdí, že supervize i přesto, že nedopadla přesně podle jejich očekávání, jim dala minimálně návod, jak začít jinak, a to především i u sebe.

Informantky Ř1, Ř3, Ř4 se shodly na tom, že supervizoři, v těchto všech případech ženy, měly velmi těžkou pozici, k vzhledem k vlažnému přístupu zaměstnanců. Shodly se nakonec na tom, že supervize byla přínosná, ačkoliv se nepodařilo zcela odbourat všechny problémy. V podstatě žádná z těchto ředitelk nelituje, že se pro supervizi rozhodly.

Ř1 při prvním setkání měla obavy, zda byla supervize tou dobrou cestou. Zmínila:

„Kolegyně se nezapojovaly, jen se tak laxně poušmívaly.“ Nakonec na doporučení supervizorky musela provést několik opatření, a to hlavně i sama na sobě, aby se situace v jejím kolektivu zlepšila. Nelitovala, že se tak rozhodla a dodnes dochází na individuální supervizi k téže supervizorce. Velmi ji pomohla v této nepříznivé situaci, i když se jí nepodařilo odbourat všechno negativní v jejím kolektivu, Ř1 se vyjádřila: *„Již nechodím z práce tak vyčerpaná, paní supervizorka mi velmi pomohla v této nepříznivé situaci. I když se nepodařilo odbourat všechno negativní v kolektivu školy, pochopila jsem, co je třeba z mé strany udělat, aby stav v mém kolektivu byl uklidněn a hlavně napraven.“*

Podobně odpověděly Ř3, Ř4. Jejich kolegové byli nejdříve nepřístupní, měli jisté obavy. Paní supervizorka to s nimi neměla jednoduché, ale nakonec pod jejím vedením byli kolegové více sdílnější. Ř1 i Ř2 shodně potvrdily to, že i když se nezdařilo vše vyřešit, mají obě ze supervize dobrý pocit, který vedl alespoň k vyřešení těch nejzásadnějších problémů.

Avšak pro Ř2 byla supervize velikou zátěží na její psychiku, kolegové se na setkání nezapojili vůbec dle jejích představ. V její škole prováděl supervizi muž. Pan supervizor to s jejím kolektivem také neměl jednoduché. Její podřízení se nezapojovali, nespolupracovali. Vyprávěla, že většina z nich neplnila zadané úkoly, které měli mít připraveny na další setkání. Nakonec se přeci jen podařilo pár věcí vyřešit. Ř2 toto komentovala slovy: „*Hlavně jsem si ale uvědomila, co já sama dělám špatně a co budu muset do budoucna změnit.*“

4.2 Výsledky rozhovorů – učitelé ZŠ

V rámci rozhovorů s učiteli ZŠ byla identifikována čtyři témata, která se překrývala, tzn. byly vytvořeny následující trsy:

1. Oznámení supervize
2. Průběh supervizí
3. Vnímání supervize
4. Negativa supervize

Trs č. 1 Oznámení supervize

Většina učitelek s učitelem U1 až U6 se shodli na tom, že po oznámení plánované supervize jejich vedením, jim nevyhovovaly překážky v podobě doby a času plánované supervize. Mají řadu dalších nepřímých pracovních povinností, které za ně nikdo neudělá a které musí plnit, plánované schůzky s rodiči, doplňování individuálních vzdělávacích plánů, výkazy, některé z nich vedou i zájmové kroužky a jiné zase mimo školní aktivity. Navíc si myslí, že problémy ve škole si umějí vyřešit celkem sami bez cizí pomoci. Na supervizi šli v podstatě z povinnosti. O supervizi také neměli skoro žádné informace.

Informantky U1, U3, U4 se shodly na tom, že byly zaskočený. Pojem supervize slyšely jen okrajově, vůbec neměly tušení, co je na setkání se supervizorem může čekat. Dozvěděly se jen, že již brzy v jejich škole bude probíhat dvouhodinové supervizní setkání v odpoledních hodinách, částečně v době pracovní, ale částečně i mimopracovní, tzn., že bude třeba obětovat i soukromý čas, a to zhruba po dobu půl roku.

U1 nevyhovovalo to, že supervize se uskuteční v odpoledních hodinách, částečně i v době jejího osobního volna. Opět se věnovat práci jí zcela nevyhovovalo. Reagovala slovy: *„Mám toho za celý den dost a nevím, co tam budeme řešit.“*

Také U3 nebyla nadšená, když vedení oznámilo konání supervize. Podle ní má svých starostí mimo práci dost. Odpověděla: *„Ve škole si svoje problémy vyřeším sama bez pomoci, a navíc ten čas potřebuji k mé nepřímé činnosti, kterou po mně vedení vyžaduje, a pak mám povinnosti-pečuji o své staré rodiče, nemohu si práci nosit domů.“*

U4 si myslela, že se zase jedná o nějakou modernu. U4 uvádí: *„Nemám žádné závažné problémy a pokud ano, musím si je vyřešit sama, ani supervizor mi nepomůže. Ten čas,*

který mám prosedět na supervizi, bych měla hlavně věnovat své administrativní práci a volný čas je pro mě vzácný, v žádném případě ho nechci trávit v práci.“

U2, U5 braly supervizi jako nutnou povinnost, které se musí zúčastnit.

U2 po oznámení nebyla touto zprávou nadšená, ale respektovala vedení, navíc je sama s manželem a nemá žádné koníčky, pouze chodí po práci na procházky s pejskem. Její děti jsou již dospělé. A po vyučování si svoji práci nosí domů, do klidu. Rozuměla však negativní reakci kolegů, kteří mají ještě povinnosti se svými dětmi a starostí kolem nich a chápe, že času nemají mnoho. Vyjádřila se: *„Když je to naše povinnost, budu to respektovat.“*, přitom se usmívala. O supervizi nikdy neslyšela.

U5 byla nejprve zaskočena, ale je názoru, že poslouchat se musí, a to i v jejím věku a rovněž se také usmívala. Ani ona supervizi neznala.

Informant U6 pojem supervize neslyšel poprvé a ani nijak oznámení o supervizi neřešil. Byl smířen s tím, že se setkání zúčastní. O supervizi slyšel kdysi od bývalé kolegyně. Proto se nechal překvapit a také respektoval skutečnost, že se musí supervize účastnit.

Avšak U7, U8 byly jiného názoru. Shodly se na tom, že když jim vedení oznámilo, jaký plán se chystá, tak ačkoliv je oznámení nejdříve zarazilo a bojovaly s časem, byly odhodlány své práce v podobě nepřímých činností, a i jiných povinností mimo školu přeorganizovat. Navíc obě mají malé děti, které musí doprovázet na mimoškolní aktivity. U7, U8 se těšily novým výzvám, cítily, stejně jako jejich vedení, že kolektiv, ve kterém pracují by mohl nabrat jiných rozměrů. O supervizi slyšely z různých přednášek – jedna z informantek na letní škole Hejného matematiky, která se konala na základě šablon MŠMT a druhá paní učitelka věděla o supervizi od přátel, kteří si již supervizi prošli. Obě byly zvědavý, co jim supervize přinese, přijaly ji pozitivně.

U7 také nepovažovala supervizi jako povinnou nebo snad jako zátěž, chtěla poznat, co se pod názvem supervize rozumí a k čemu může v jejich „vyhořelém“ kolektivu napomoci. Řekla: *„Když přišla paní ředitelka a sdělila nám, že se supervize bude konat „dvakrát do měsíce a je povinná, tak mě to trochu zarazilo, protože mám ještě po poradě učitelů jako každý den povinnosti administrativní a ty jsou pro moji práci velmi důležité, abych plnila, co mám.“* Svoji práci ve škole v podobě nepřímé činnosti, tedy mimo vyučování odkládat nemůže, a navíc má děti školou povinné. V hlavě ji probíhaly myšlenky, jak zajistí hlídání svých dětí, protože manžel je přes týden mimo domov. Jedna strana seniorů není vstřícná děti hlídat a druhá, už žijící jen babička, bydlí v jiném městě. Nepokryté hlídání jejich

děti považovala jako největší problém, protože když zůstane v práci déle, někdo musí děti vyzvednout z družiny. Navíc v plánovaný den supervizního setkání musí s dětmi do ZUŠ, kam je doprovází. U7 konstatovala: *„Paní ředitelka nám k tomu moc informací neřekla, tak jsem se rozhodla jít za ní, abych získala další informace a domluvila se s ní na náhradním čase, ve kterém budu konat svoji nepřímou činnost, abych mohla jako doposud v klidu doprovázet svoje děti na kroužky bez závislosti na cizí pomoci.“*

U8 se na supervizi těšila, hodně o ní slyšela od kolegů a přátel, tak byla zvědavá. Také měla přání, aby v jejím týmu došlo k určitým změnám, a to jak v jejich práci, tak i v jejich kolektivu a v neposlední řadě považovala za nutnost, aby systém v jejich škole pracoval více s pojmy jako jsou seberealizace, kreativita, animace. Zkrátka, aby se na pracovišti nabral nový vítr a pročistil klima. Problém měla také trochu s časem, ale požádala o pomoc rodiče, kteří jí pomohli s péčí o její děti. U8 řekla: *„Nebrala jsem supervizi jako povinnou, ale jako možnost pracovat na sobě a na spolupráci v kolektivu, který nebyl ideální. Těšila jsem se, že budu moci sdílet příběhy a problémy svých žáků a slyšet na ně odborný pohled. Byla jsem plna očekávání, co mi supervize přinese.“*

Trs č. 2 Průběh supervizí

Hned od začátku se učitelky i učitel (U1-U6) shodli v tom, že průběh supervize je pro ně nevyhovující, a to hlavně z důvodu že supervize probíhaly ve většině škol za přítomnosti vedení.

Průběh setkání začínal ve všech školách podobně. Supervizoři si na začátku sezení vybrali od všech pedagogů dotazy na kartičkách nebo na papírcích, anebo se také dotazovali všech zúčastněných formou rozhovorů. Ne všichni informanti vždy byli aktivní. Supervizoři začali dotazy rozebírat formou rozhovorů. Již zde některé

učitelky i učitel zmínili ve svých rozhovorech, že se raději nechtěli o problémech rozšiřovat. Přítomnost vedení jim nedovolila se pustit do hlubších problémů. Supervizoři to pochopili, a i nadále se snažili demonstrovat různé techniky a metody, které by mohly informanty zaujmout a které by mohly zároveň i využívat v praxi. Vykonavatelé supervize se také zmiňovali o různých jiných možných technikách jako je hraní rolí, modelování, pak někteří supervizoři rozebírali i videozáznamy. Ve dvou školách se jim snažili představit i méně používané techniky, jako je technika práce s tělem. Ale ani tyto

různé techniky učitele úplně nenadchly. Nedokázali se uvolnit. Z jejich zpětné vazby byl patrný nezáměr, většina z nich byla blokována přítomností vedení.

Když U3 svěřila na týmovém setkání před ostatními kolegy svojí aktuální problémovou situaci, kterou zažívala s jedním žákem a jeho rodinou, paní supervizorka začala její situaci řešit, tím, že do problému zapojila i ostatní, a to formou diskuse. Informantka cítila, jak kolegové její problém zlehčují a berou jako zbytečnost. Jedna z kolegyň se jí snažila dokonce zesměšnit, kritizovala, že její problém není problém, a většina kolegů se dohadovala mezi sebou o tom, jak by situaci rázně a rychle vyřešili. Ředitelka a vykonavatelka supervize nakonec našly alternativní postup, jak problém vyřešit. U3 řekla: *„Bylo to náročné, cítila jsem se trapně, a to i za kolegy, kteří na setkání sledovali čas na hodinkách, což nemohlo být pro supervizorku zrovna příjemné a ředitelka se za celý náš tým musela stydět.“*

V průběhu supervize změnila své nadšení informantka U8 a vyjádřila se slovy: *„Nutno podotknout fakt, že pokud se v kolektivu nachází člověk, který není nakloněn další spolupráci, tak nepomůže ani supervizor.“* Nadšení v průběhu vyprchalo i u informantky U7, která v počátku nebrala supervizi jako povinnou nebo snad jako zátěž, chtěla poznat, co se pod názvem supervize ukrývá. Průběh supervize hodnotí nešťastně, a to hlavně z důvodů neaktivního chování jejích kolegů na supervizi: *„Kolegové dávali najevo, jak je supervize zbytečná, většina z nich nespolečně pracovala a byli i tací, kteří za celé dvě hodiny neřekli ani slovo, a to ani v momentech, když byli supervizorkou osloveni.“*

Přestože se supervizoři snažili, nedokázali většinu z pedagogů nadchnout a zaujmout. Tak ani zadávání úkolů na příští sezení nedopadlo zrovna radostně. V jednom případě jsem zjistila z rozhovoru, že informantka U2 na supervizním setkání přímo sdělila: *„Tak na to už vůbec nemám čas.“* Někteří kolegové se k ní prý přidali. Z těchto rozhovorů vyplývá, že průběh supervize se bohužel nezdařil a atmosféra nebyla k její realizaci nakloněna.

Trs č. 3 Vnímání supervize

U pedagogů U1-U6 byla supervize vnímána jako nutné zlo, hlavně chtěli podle jejich slov v klidu dožít důchodu. Neviděli v ní nějaký významný přínos. Pedagožky U4 a U5 se k tomu nechtěly vůbec vyjadřovat, při rozhovoru se jen usmívaly a neodpovídaly, bylo z toho zjevné, že nejsou vůbec supervizí nadšeny. Jeden učitel, informant U6, neměl ze setkání žádný pocit, také se jen pousmíval. Pro většinu z nich to bylo sezení psychicky

náročné, většina se cítila po setkáních vyčerpaně, a to z důvodu přítomnosti vedení. Tato situace nedovolila pedagogům otevřít svá bolavá místa. Některé učitelky dokonce litovaly supervizory, styděly se za sebe a za kolegy.

Informantky U1, U2, U3 nebyly moc sdílné. Supervizi vnímaly jako ztrátu času, kdyby se měly znovu zúčastnit, tak odmítnou nebo by raději volily individuální supervizi, o které se během setkání dozvěděly.

U1 byla přesvědčena, že si každý hrál na svém písečku. Na rozdíl od toho, co se dočetla o supervizi, tak u nich setkání probíhala jinak. Kolegyně byly jako vyměněné, chovaly se velice nevhodně. Hlavní důvod viděly v tom, že byla přítomna jejich ředitelka. Podle U1 to však byla také ztráta času a peněz a dodala: *„Pokud bych měla znovu supervizi absolvovat, tak pouze individuální, přeci jen se člověk potřebuje svěřit profesionálovi.“* Na další setkání supervize podle ní přišla již jen polovina pedagogů, těch posledních supervizí se zúčastnily už jen čtyři kolegyně. Ostatní s omluvou od lékaře či z rodinných důvodů nepřišli.

U2 na supervizi nic neříkala, jen čekala, kdy už setkání skončí. Když se měla vyjádřit k supervizi, byla nesvá, protože vnímala některé kolegyně, že byly jiné než ve skutečnosti. A většina jen tiše pozorovala. Proto by také raději volila individuální setkání se supervizorem. Supervizor byl podle ní člověk, který se snažil naslouchat a pomoci. U2 řekla: *„Supervizi vnímám v našem případě jako nezdařilou, myslím si, že by se podařila jen tehdy, pokud bylo jiné složení pracovního týmu.“*

U3 vnímala supervizi v podstatě jako ponížení její osoby, protože se cítila zesměšněna jejími kolegy, kteří její problém brali jako problém banální. Vyjádřila se slovy: *„Supervizi vnímám negativně, cítila jsem se ponížena. V noci jsem z toho nemohla usnout. Litovala jsem toho, že jsem vůbec něco říkala.“*

Informant U6 nechtěl mluvit s kolegy a před svým vedením o svých problémech a řekl: *„Raději si je řeším sám.“* Podle něj je to další moderní nesmysl, vnímal nepochybně celý projekt supervize pro někoho jako zajímavý finanční příjem.

U7 a U8 vnímaly setkání supervize tak, že by jim mohla v kolektivu pomoci. Bohužel v obou případech došlo k jejich podobnému zklamání, a to také z důvodu nespolupráce ostatních kolegů, z jejich nepřírozených až nevhodných projevů. Pokud by aktivně pracoval kolektiv celý a zapojil se lidsky, supervize by byla podle nich velmi úspěšná,

ale ani v tomto kolektivu to supervizor neměl snadné. U7 sdělila: „*Vnímala jsem pozici supervizora v našem složení jako velmi náročnou. Nechtěla bych být v jeho kůži.*“

U7 vnímala smysl a efekt v supervizi jen tehdy, pokud se jí řídí celý tým, a tedy když aktivně na supervizi spolupracují všichni a s ochotou. Právě díky tomu došlo u ní k určitému zklamání. Vyprávěla, že většina lidí se jinak chová při supervizi a jinak po ní: „*Většina z nich se získanými poznatky neřídí a hraje si zase na svém písečku. Vnímala celou situaci tak, že dokud lidé z většiny nebudou srdcaři a nezmění-li se přístup a postoj spočívající v tom, chtít předat co nejvíce zkušeností, znalostí a dovedností svým kolegům, tak nepomůže žádná supervize.*“

Podle U8 byl také znát u kolegů určitý ostych. Nutno však podotknout, že pokud se v kolektivu nachází člověk, který není nakloněn další spolupráci, tak nepomůže toto změnit ani supervizor. Vše je postavené na lidech, ochotně spolupracovat, hlavně být kolektivní hráč. Samozřejmě, že supervize nemusí být vždy jen příjemná, ale zároveň je to známka projevené důvěry a otevřenost řešit s kolegy i méně příjemná témata. Člověk si často nese z práce tolik zátěže domů a supervize by měla být pozitivní tím, že právě na jejich setkání a vzájemnou komunikaci mezi kolegy působí jako pomocník se starostmi zbavit, situaci probrat, vyřešit, vyčistit vzduch a tím i zabránit prevenci syndromu vyhoření. Učitelka U8 nakonec konstatovala: „*Bohužel většina kolegů tento můj názor nesdílela. Supervizi vnímám jako dobrou záležitost, doporučila bych ji v každé škole, ale musí být pro tato setkání nakloněn celý tým, což se u nás ve škole nepovedlo.*“

Trs č. 4 Negativa supervize

Všichni informanti se shodli na tom, že hlavní negativum bylo to, že s nimi vedení nediskutovalo o způsobu vedení supervize. Jen tak okrajově, obecně. A proto také většina vnímala, že organizace v rámci supervize je spíše chaotická, ani neměli program supervize, představu, co se na dané supervizi bude dít. To pro všechny informanty bylo nečitelné a nekomfortní.

Další negace, a to hned na začátku, byly ve způsobu sdělení a oznámení o tom, že účast na supervizi je povinná a nebyla navržena možnost domluvy časů a termínů. V podstatě jim supervize byla oznámena a dána příkazem. Například informantka U3 to komentovala následovně: „*Nebyla jsem nadšená, když nám vedení oznámilo, že se musím zúčastnit supervize. Mám svých starostí po vyučování dost v podobě nepřímé činnosti a její*

administrativy, kterou za mě nikdo neudělá, a pokud si práci vezmu domů, nebudu moci věnovat tolik času svým rodičům, o které po práci pečuji a kde je můj čas pro ostatní členy své rodiny a o svém volném čase se ani nezmiňuji.“

Jako negativum bylo také to, že ve všech případech bylo na supervizi přítomno i vedení, což se supervidovanými také nikdo dopředu neprojednal. Pro učitele to bylo velkou nepříjemností a způsobilo to, že nechtěli mluvit. U2 to komentovala slovy: *„Nechtěla jsem se svěřovat před vedením, protože jsem se obávala toho, že by se to obrátilo proti mně.“*

Informantka U4 podobně komentovala. *„Nikdo si nedovolí mluvit o tom, že např. zaznamenáváme problém právě v samotném vedení školy.“*

5 DISKUZE

V mé bakalářské práci se zabývám tématem supervize ve školství, konkrétně tím, jak se staví pedagogičtí pracovníci ve školství k supervizi. Před jejím vypracováním jsem sama sobě kladla otázky: „*Jak to se supervizi mají školy v mém kraji a co si o ni myslí ti, kteří ji již prožili?*“

Hlavním cílem praktické části předkládané práce bylo provést analýzu a popsat současný postoj pedagogických pracovníků ve školství v Plzeňském kraji k supervizi. Snahou tedy je vytvořit určitý doporučený postup k zavedení supervize do vytipovaných škol. K naplnění výše stanoveného cíle jsem využila metodu kvalitativního charakteru, tedy metodu dotazování, s technikou neřízeného rozhovoru.

Výzkum, který jsem absolvovala, mi potvrdil dosavadní zkušenosti se supervizi v tom, že supervize je pro většinu pedagogických pracovníků prozatím nový pojem.

To, že supervize byla donedávna téměř neznámá, už ve svém článku píše Benešová (2019). Přesto ale tvrdí, že zkušenosti již některé školy se supervizi začínají mít.

Ve svém výzkumu jsem pochopila, že i moji informanti o supervizi dříve moc nevěděli. Přestože ředitelky mají poměrně dlouholetou praxi s vedením školy, se supervizi neměly žádné zkušenosti. Dozvěděly se o ní například od přátel nebo kolegů-pedagogů při školním srazu či při školení ředitelů.

Z mého vzorku jsem dále zjistila, že důvodem ředitelek zavedení supervize, bylo zlepšit situaci na těchto školách. Samy viděly, že bude třeba podpora a pomoc někoho zvenčí, aby jejich práce byla kvalitnější a doufaly, že za pomoci supervizora najdou nějaké přijatelné a společné řešení jejich problémů. Věřily, že jim supervizor pomůže při rozvoji sebereflexe a bude jim i zároveň poskytnuta zpětná vazba k vyjádření a popsání jejich problému. Zkrátka, že společně najdou určité možnosti řešení.

Dvě z ředitelek se zmínily o obavě syndromu vyhoření, a to u celého jejich kolektivu. Dalších konkrétních důvodů, proč objednat supervizi, bylo několik, např. někteří kolegové nerespektovali pravidla nadřazenost-podřízenost, neznali hranice, co si mohou vůči vedení dovolit, někde docházelo i ke konfliktům ve sborovně, nervozita na pracovišti, neochota spolupracovat, dokonce se vyskytly pomluvy vůči ředitelce, kolegům, někde zase byly řešeny chybně problémy učitelů s žáky a jejich rodiči.

To také popisuje Benešová (2019), že nejčastějším řešeným tématem ve školách jsou hranice. Hranice mezi pedagogy-žákem-rodíčem. Běžná jsou i nedorozumění mezi pedagogy a rodiči, které si zaměstnanci odnášejí domů, trápí je, a v tuto chvíli může být pro tyto školské pracovníky supervize cennou podporou.

Ve většině mnou vytipovaných školách začala supervize podobně a to tak, že si nejprve ředitelky vyhledaly kontakty supervizních firem z různých internetových zdrojů a domluvily si datum jejich prvního setkání. Průběh těchto úvodních schůzek mezi ředitelky/ zadavatelky a supervizory probíhal tak, že se obě tyto strany snažily vyjasnit, co vlastně jeden od druhého očekává. Dále si všichni pohovořili o tom, co supervize obnáší a jak asi bude probíhat. Po této konzultaci se supervizory si objednaly ředitelky pro své školy supervize týmové.

Je důležité upozornit, že týmová supervize není totéž, co supervize skupinová. Jak vysvětluje Hawkins a Shohet (2012), v týmové supervizi jde o práci se skupinou, která se nesešla jen za účelem společné supervize, ale i mimo skupinu existuje vzájemně provázaný pracovní život.

I já si myslím, že právě činnost celého týmu jako celku udělá supervizi efektivní.

Ředitelky oznámily svým kolegům, že se v jejich škole bude konat týmová supervize, a to v brzkém termínu příštích dnů. Termín možného uskutečnění tohoto setkání bohužel předem se svými podřízenými společně nenaplánovaly. Většina zadavatelek/ředitelk supervizní setkání zadala svým podřízeným jako setkání povinná a ve většině případech čas konání korespondoval s časem doby, kdy učitelé vykonávají nepřímé činnosti.

Hlavním předpokladem by mělo být přesvědčení supervidovaných o potřebnosti supervize v jejich týmu, tzn. více času věnovat tomu, jaký je smysl týmové supervize v jejich instituci. Ředitelky měly zvolit se všemi takový termín, který by vyhovoval většině. Měly svým kolegům vysvětlit, že supervize na pracovišti otevírá prostor pro společnou diskusi o jejich práci, že jde o rozvíjení pracovních dovedností, posílení pracovního týmu a nalezení řešení problémů, které se v organizaci vyskytují a jejich vzájemnou komunikaci. Mohla být rozvinuta lépe debata o tom, kolika kolektivům již supervize pomohla.

Venglářová (2013) píše, že supervizi je nutné naplánovat s rozvahou, nechat si čas na realizaci plánovaných opatření, aby nedošlo ke zklamání a tím i odmítání supervizní práce. V mé bakalářské práci je evidentní, že supervize v těchto školách s rozvahou

rozhodně naplánována nebyla. Výsledkem bylo zklamání pedagogů a tím i potvrzení výroku Venglářové (2013).

Učitelé se v rámci rozhovorů zmiňovali, že si museli svoji práci, kterou plní v době jejich nepřímé činnosti, nosit domů. Supervize probíhala ve většině institucích místo jejich pedagogických porad. Tato setkání byla ale o hodinu delší než zmiňované porady. V té době většinou informanti plánovali schůzky s rodiči, doplňovali individuální vzdělávací plány, výkazy, připravovali se na další vyučování a ostatní administrativu. Někteří z nich vedou i zájmové kroužky a jiní zase mimoškolní aktivity. Také se musí připravit na další vyučování, mluvili o tom, že to nikdo za ně neudělá.

Většina učitelů se také shodla také na tom, že jim nevyhovovala doba konání plánované supervize.

Administrativní zatíženost zmiňuje také Paulenková (2019), která vysvětluje, že školy musí posílat nejrůznější výkazy nejen ministerstvu školství, ale také svým zřizovatelům, a i další úřady od nich nahodile požadují nejrůznější dokumenty. Pod tíhou administrativy se sami pedagogové ptají, k čemu jednotlivé výkazy jsou. Při vyplňování některých hlášení, dotazníků mají velké pochybnosti o jejich smyslu a dalším využití informací z nich získaných. Papírování dle autorky výrazně přibylo v posledních letech, především při zavádění inkluze, kterou ještě komplikuje nařízení o ochraně osobních údajů, tedy GDPR.

Dle mého názoru mělo prvotně dojít na každé škole k tzv. úvodní schůzce ředitelky s učiteli, kde by ředitelky měly oznámit svým kolegům, co chystají. Dále měly dbát na to, aby byl domluven čas, který by vyhovoval většině. Bohužel k tomuto kroku v žádné ze škol nedošlo. Ředitelky přišly s hotovou věcí, a to se mi jeví jako velmi neprofesionální.

Další neúspěch supervize na těchto školách spatřuji v tom, že ředitelky podaly supervizi jako povinná setkání. Myslím si, že vhodnější a mnohem efektivnější by bylo, kdyby supervize nebyla uvedena jako povinná.

Ani žádná odborná literatura se nezmiňuje o tom, že supervize je povinná, a ani např. v sociálních službách dle Standardů kvality sociálních služeb (Příloha č. 2 vyhlášky č. 505/2006 Sb.) není povinnost absolvovat supervizi, ale povinnost zaměstnavatele poskytnout svému zaměstnanci podporu nezávislého odborníka, což může být např. supervizor. Ve školství není ani tato podmínka, že by škola musela nabízet podporu učitelům, ani žádná legislativa či metodický pokyn nenařizuje ani nedoporučuje účast na

supervizi. Metodický pokyn k supervizi ve školství se týká pouze zařízení ústavní a ochranné výchovy (Metodický pokyn k poskytování supervize ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a ve školských zařízeních preventivně výchovné péče).

V neposlední řadě pociťuji ze svého výzkumu problém v podobě přítomnosti vedení. Přítomnost vedení zde byla vnímána především jako kontrola. Z tohoto důvodu na sezeních převládaly obavy až ve formě studu a strachu, zkrátka se pedagogové necítili dobře a bezpečně. Na supervizi prý nemohli otevírat taková témata, která by jim vyhovovala a která by pro ně byla přínosem, a proto pro ně supervize neměla smysl. Dokonce i jedna informantka U1 se vyjádřila takto: „*Mám strach, že se ukáže, že něco nezvládám, a to se v dnešní době zrovna nenosí.*“

O přítomnosti vedení se zmiňuje i Venglářová (2013), která doporučuje, aby účast vedoucího (nadřízeného) byla předem zvážena a kontraktována.

I já se domnívám, že obava z přítomnosti vedení mohla u supervidovaných vyvolat nechuť k supervizi a neochotu sdílet své problémy. Její průběh byl tedy pro většinu nevyhovující z důvodu, že se konaly za přítomnosti vedení. Supervize probíhala ve všech případech v rámci pracovišť, ve kterých informanti pracují, a to ve většině škol podobným způsobem.

Koordinátor supervize ve všech případech nastínil průběh jejich týmového setkání. Dotazy informantů, které psali na kartičky, byly postupně probírány. Aktivita kolegů byla prý ale minimální. Supervizoři rozebírali dotazy formou rozhovorů, které se občas i docela rozvinuly. Dvě zadavatelky dokonce přiznaly, že na supervizi došlo i k situacím, kdy se informanti mezi sebou dohadovali. Informantka U3 si stěžovala, že po svěřeni jejího problému odcházela s pocitem ponížení a reflektovala to slovy: *Bylo to náročné, cítila jsem se trapně, a to i za nevhodné chování mých kolegů.*“

Většina dalších informantů se shodla na tom, že se raději nechtěli o problémech rozšiřovat. Přítomnost vedení jim bránila pustit se do hlubších problémů.

Vykonavatelé supervize této reakci učitelů rozuměli a pro odlehčení se zmínili i o různých jiných možných technikách supervize jako je hraní rolí, modelování situací, techniky práce s metaforou. Jiní supervizoři prý zase formou videoanalýzy ukázali supervidovaným možnost vidět věci, kterých si běžně v reálném čase a pracovním procesu třeba ani nepovšimnou.

Snažili se představit i méně používané techniky, jako je technika práce s tělem. Ale ani tyto vzdělávací způsoby učitele úplně nenadchly, nedokázali se uvolnit, většina z nich byla blokována přítomností vedení.

Opět je třeba zmínit, že z mého zkoumání je jasné, že přítomnost vedení na supervizi nebyla šťastnou volbou. Učitelé se báli něco říct nahlas.

V mé práci je už několikrát prokázáno, že je vždy třeba uvážit, a to ještě v době podpisu kontraktu mezi supervizní firmou a zadavatelem, zda je vhodné, aby vedení na supervizi bylo přítomno. Pokud vedení na účasti trvá, je třeba zaujmout ze strany supervizora taková opatření, aby byl připraven na všechny možné zátěžové situace, které by mohly nastat. Měly by být zvoleny takové techniky, které všechny účastníky supervize uvolní a zároveň učitele ujistí, že pro ně setkání budou bezpečná. Bohužel se tak ve většině případech nestalo. Z dalších rozhovorů s informanty byly získány informace o tom, že někteří supervizoři nedokázali nadchnout supervidované pedagogy. Jedna věc je nepřístupnost supervidovaných a druhá neprofesionalita supervizora. Supervizor by měl být vzdělaný, proškolený pracovník. Setkání pod jeho vedením by měla být zvládnuta co nejprofesionálněji.

Supervizor by měl být průvodcem, který pomáhá týmu vnímat a reflektovat vlastní práci a vztahy, nacházet nová řešení problematických situací. (Český institut pro supervizi, 2006)

Jedna z informantek popisuje průběh supervize jako nešťastný. Z důvodu laxního chování jejích kolegů na supervizi zmiňuje: *„Kolegové dávali najevo, jak je supervize zbytečná, většina z nich nespocovala a byli i tací, kteří za celé dvě hodiny neřekli ani slovo, a to ani v momentech, když byli supervizorkou osloveni.“*

Dle mého názoru a soudím tak i dle výzkumu, že na těchto zkoumaných školách supervizoři nebyli velcí profesionálové. Je těžké rozpoznat dobrého supervizora. Měl by to být člověk, který zprostředkuje zadavatelům dostatečný pohled na jeho vlastní práci a její důsledky.

V mém zkoumaném vzorku supervizoři nedokázali většinu z pedagogů nadchnout a zaujmout. Pro úspěšnou implementaci je třeba zjistit, k jaké supervizi se má přistoupit, znamená to, jaký typ supervize zvolit. Dále následuje krok, ve kterém je třeba probudit zájem o supervizi a zahájit experimenty. Musí se překonat nechuť supervidovaných vůči změně. Důležité je rozvinout strategie, které jsou vhodné pro supervizi. Následuje pak

plynulý přechod k trvalému učení a rozvíjení. Nedílnou součástí jsou průběžné kontroly a revize. Úkolem supervizorů je tedy pečlivě se na supervizi připravit, stanovit si cíle, ke kterým má supervize přispět. Je vhodné přijímat neustále nové nápady, postoje a metody práce, které je možné měnit podle potřeb.

Z výzkumu jsem tedy dále zjistila, že většina supervizorů doporučila ředitelkám/zadavatelkám a následně i učitelům supervize zaměřené na jednotlivce. Konkrétně pro ředitelky je individuální supervize velkým přínosem. Toto doporučení bylo správné a v souladu s odbornou literaturou.

Týmová supervize v těchto zkoumaných případech nebyla šťastně zvolena. Z realizovaného výzkumu se mi jeví skutečnost, že na těchto vytipovaných školách by se spíše osvědčila individuální supervize.

Na základě výzkumu lze shrnout, že týmová supervize, která má dle Tošnera (2002) za hlavní cíl podporu pracovního kolektivu jako týmu, zaměřená se na viditelné i skryté konflikty ve škole, zlepšování vztahů a vzájemnou spolupráci.

Protože v rámci všech vybraných škol panovala negativní atmosféra v pedagogickém sboru, bylo zapotřebí eliminovat, eventuálně plně vymýtit jevy, které s touto atmosférou nepřímou souvisí, například neshody a konflikty mezi kolegy týkající se např. organizace některých školních akcí, personálních změn, ale i rozdílné názory na řešení konfliktů mezi žáky.

Po skončení týmové supervize došlo ve většině případech k reflexi, ke zhodnocení supervize mezi zadavatelkami a supervizory, kde bylo navrženo několik opatření, která z toho vyplynula. Například zadavatelka Ř2 na doporučení supervizorky po zhodnocení provedla několik opatření, sama na sobě zapracovala, aby se situace v jejím kolektivu zlepšila. Supervizi hodnotila celkem kladně.

Cílem zkoumání mé bakalářské práce bylo zavedení supervize do škol a její účinnost, a to především v Plzeňském kraji. Výsledky výzkumu nespĺnily má očekávání. Supervize na těchto školách vidím jako neúspěšnou. Na školách, které jsem měla možnost navštívit, ale nebyla chyba jen na straně učitelů a jejich nedostupnosti. Chyby v tomto případě spatřuji hlavně na straně zadavatelů a možná, že by bylo vhodné i v některém případě vyměnit supervizora. Vlivů na úspěšnost supervize je mnoho. V týmové supervizi je podle mého názoru i důležitým předpokladem dobrý a bezpečný vztah mezi supervidovanými, a to v těchto případech také nebylo.

Přesto si troufám říct, že bude-li supervize implementována správně, stane se pro školská zařízení a jejich pedagogy přínosem. Ze získaných výsledků sejevila většině informantů týmová supervize jako „zbytečné plýtvání času“, který by mohl být dle nich využit užitečněji, a to i přesto, že by to mělo být v době jejich pracovního volna.

Pozitivně vnímám ochotu pracovníků účastnit se výzkumu a jejich sdílnost, a to i přesto, že ve většině případů supervize nedopadla dle jejich očekávání.

Z provedeného výzkumu vzešly odpovědi na následující tři výzkumné otázky:

Jaké zkušenosti mají pedagogičtí pracovníci ve školách se supervizí?

Je zřejmé, že pedagogičtí pracovníci neměli v těchto oslovených školách velké zkušenosti se supervizí. Jejich zkušenosti, a to hlavně u učitelů, jsou víceméně negativní. Ředitelky měly dobrý úmysl, zařídily častou supervizi, ale nedokázaly dobře implementovat supervizi do organizace, a tak se pro mnohé oslovené pedagogické pracovníky supervizejevila dle jejich slovy zbytečná a neužitečná.

Jako nejzásadnější negativa na supervizích setkáních berou, že s nimi nikdo předem supervizi nenaplánoval. Dále bojovali s tím, že supervize byla nařízena a že na setkání bylo přítomno vedení. Myslí si také, že supervizoři nebyli dostatečně profesionální.

Jak vnímají pedagogičtí pracovníci důležitost supervize v jejich profesním životě?

U oslovených pedagogických pracovníků lze najít rozdíl právě v kognitivním procesuvnímání. Vedení vnímá supervizi jako důležitou, právě z hlediska vztahů, vyjasnění pravidel a kompetencí, a to i přesto, že setkání nedopadla v jejich případě dle jejich představ. Ovšem učitelé, kteří se supervize účastnili, ji jako důležitou už tak nevnímali, spíše ji berou jako nutné zlo. Pouze dvě mladší kolegyně vnímaly supervizi celkem kladně, avšak díky svým kolegům pro ně také nedopadla dle očekávání. V budoucnu by také byly ochotné se zúčastnit supervize individuální, a to podle jejich časových možností.

Jak probíhal proces implementace supervize do pracovního procesu ve školách?

Ve všech školách, kde byl realizován výzkum, probíhala supervize vždy z podnětu ředitelky. Zakázka byla uspěchaná. Nikdo supervidovaným nevysvětlil, jak budou setkání probíhat, na co se mají připravit. Navíc jim byla supervize nařízena, bez jakéhokoliv

vysvětlení a časové domluvy. Setkání probíhaly v době jejich nepřímých činností a za přítomností vedení.

Z mého zkoumání jsem došla k závěru, že pro kvalitní supervizi, od které se očekává pomoc a podpora školních týmů, je třeba striktně dodržet tyto důležité zásadní charakteristiky jejího zavedení:

- zkušenost,
- informovanost,
- připravenost,
- pečlivost,
- důvěrnost,
- dobrovolnost,
- nepřítomnost vedení,
- dostupnost v čase,
- motivovanost pedagogů.

Na základě zjištěných dat z mého výzkumu si na závěr dovoluji souhlasit s Hawkinsem a Shohetem, a také jako oni doporučit následující postup při zavádění supervize do škol v podobě tzv. „7 kroků pro zavedení a rozvoj supervize v organizaci“. (Hawkins a Shohet 2012)

1. Zadavatelky, ředitelé/lky škol, by sami měli mít zkušenosti se supervizí a měli by zadávat supervizi, která by měla vycházet z potřeb učitelů i z potřeb školy.
2. Velmi důležitým prvkem je seznámení s podstatou, cíli supervize, a to by mělo vedení realizovat velice pečlivě, je třeba vytvořit určitou strategii.
3. Předpokladem supervize je dobrovolnost.
4. Supervizní setkání by měla být zcela důvěrná, takže při týmové supervizi by pedagogové uvítali to, aby nebyli přítomni zadavatelé, tedy ředitelé škol.
5. Čas, kde se má supervizní setkání konat, by mělo být dohodnuto předem a mělo by vyhovovat všem účastníkům.
6. Zadavatelky supervizí by si měly vybírat zkušené supervizory, kteří mají větší zkušenosti se zaváděním supervize do škol.

7. Na supervizní setkání by měli pedagogové přicházet kladně motivovaní a měli by mít již více informací předem.

ZÁVĚR

Cílem mé bakalářské práce bylo provést analýzu a popsat současný postoj pedagogických pracovníků ve školství k supervizi. Dílčím cílem pak bylo vytvoření doporučeného postupu k zavedení supervize do vytipovaných škol. Byla použita metoda kvalitativního výzkumu formou dotazování.

Z výzkumu je zřejmé, že zadavatelky/ředitelky a ani jejich podřízení pedagogičtí pracovníci neměli se supervizí žádné zkušenosti. Supervizi vnímal každý jinak. Ředitelky byly celkem spokojeny, učitelé naopak.

Informanti postrádali profesionalitu, a to jak ze strany vedení, tak i ze strany role supervizora. Supervize byla nařízena, probíhala za přítomnosti jejich vedení, a to vnímali učitelé také velmi negativně.

Největší zajímavostí v mém výzkumu bylo pro mě to, že se na všech mnou vytipovaných školách objevily naprosto totožné výsledky, dalo by se říct, shodný vzorek, což je k zamyšlení.

V praxi bych doporučila zaměřit se především na kvalitu a dobré jméno supervizní organizace, dále i na zaměstnavatele. Oba tyto články sehrávají v supervizi zásadní roli.

Další zajímavostí, která z výzkumu vyplývá je, že informanti vnímají větší přínos v supervizi individuální nežli v týmové.

Vypracovaná práce poukazuje na fakt, že supervizní setkání na těchto školách nebyla dobře zavedena. Přesto věřím, že tento nástroj v podobě celoživotního učení smysl a své opodstatnění má, a že v případě profesionálního zavedení supervize může pro pracovníky ve školství znamenat opravdový významný profesní i osobní rozvoj.

Tato bakalářská práce může také posloužit jako informační materiál zaměstnavatelům, kteří jsou zodpovědní za zajišťování supervizí ve školských organizacích.

SEZNAM ZDROJŮ

1. BÄRTLOVÁ, E. 2007. *Supervize v sociální práci*. Ústí nad Labem: Fakulta sociálně ekonomická, 62 s. ISBN 978-80-7044-952-3
2. BAŠTECKÁ, B. *Týmová supervize*, 2016. In: BAŠTECKÁ, B., ČERMÁKOVÁ V., KINKOR, M. 2016. *Týmová supervize: teorie a praxe*. Praha: Portál, 272 s. ISBN 978-80-262-0940-9
3. BENEŠOVÁ, V. 2019. *Supervize, koučink a terapie ve školství?*[online 2019-09-16]. Dostupné z: <https://www.koucinkportal.cz/kouc/kubelis/>
4. *Bílá kniha-národní program rozvoje vzdělávání v ČR*[online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky [cit. 2019-08-24]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-87program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>.
5. Český institut pro supervizi. 2006. Co je supervize? [online, 2006]. [cit. 2020-05-15]. Dostupné z: <https://www.supervize.eu/o-supervizi/co-je-supervize/>
6. DÖRNER, K. 1999. *Bláznit je lidské: Učebnice psychiatrie a psychoterapie*. Praha: Grada, 353 s. ISBN 80-7169-628-5.
7. DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M., 2009. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 128 s. ISBN 978-80-247-2863-6.
8. FALENDER, C. A., SHAFRANSKE, E. P., 2004. *Clinical Supervision: A Competency – Based Approach*. 1. st ed. Washington: American Psychological Association. ISBN 1-59147-119-2.
9. HAVRDOVÁ, O. 2008. *Supervize a některé psychologické zákonitosti vztahu v procesu pomoci*. In: HAVRDOVÁ, Z., HAJNÝ, M. et al. 2008. *Praktická supervize: průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. Praha: Galén, s. 29. ISBN 978-80-7262-532-1.
10. HAVRDOVÁ, Z. 1999. *Kompetence v praxi sociální práce: metodická příručka pro učitele a supervizory v sociální práci*. Praha: Osmium, 167 s. ISBN 80-902081-8-5.
11. HAWKINS, P., SHOHET, R. 2012. *Supervision in the Helping Professions*. 4th edn. Maidenhead: Open University Press, 304 pages. ISBN 978-033-524311-2.

12. HELUS, Z. 2015. *Sociální psychologie pro pedagogy. 2.*, přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 400 s. ISBN 978-80-247-4674-6.
13. HENDL, J. 2016. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 437 s. ISBN 978-80-262-0982-9.
14. HUPKOVÁ, M., PETLÁK, E. 2004. *Sebareflexia a kompetencie v práci učitelů*. Bratislava: Iris, 135 s. ISBN 8089018777.
15. *Charta učitelů-organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu (UNESCO)* [online]. Informační systém Masarykovy univerzity Brno [cit. 2019-08-24]. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/1431/podzim2015/XS092/charta_ucitelu.pdf.
16. JANÍK, T. 2009. *Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-186-7.
17. JEKLOVÁ, M., REITMAYEROVÁ, E. 2007. *Interní supervize*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 24 s. ISBN 978-80-86991-06-1.
18. JUKLOVÁ, K. 2013. *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Hradec Králové: Gaudeamus, 177 s. ISBN 978-80-7435-266-9.
19. KALINA, K. 2015. *Klinická adiktologie*. Praha: Grada Publishing, 696 s. ISBN 978-80-247-4331-8.
20. KALINA, K., ŠIMEK, A. 2004. *Supervize-kazuistiky*. Praha: Triton, 171 s. ISBN 80-7254-496-9.
21. KOHOUTEK, R. *Psychologie v teorii a praxi: Typologie osobnosti učitelů*[online]. Blog Rudolfa Kohoutka, 2009 [cit. 2019-08-25]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0912/typy-osobnosti-ucitelu>.
22. KOLÁČKOVÁ, O., 2013. *Supervize*. In: MATOUŠEK, O. et al. 2013. *Metody a řízení sociální práce. 3.*, aktualizované a doplněné vyd. Praha: Portál, s. 349-365. ISBN 978-80-262-0213-4.
23. KŘIVOHLAVÝ, J. 2002. *Konflikty mezi lidmi*. Praha: Portál, 232 s. ISBN 80-7178-642-x.
24. LAZAROVÁ, B. 2006. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 232 s. ISBN 80-7315-114-6.
25. LAZAROVÁ, B., POL M., SEDLÁČEK, M. 2015. *Mezinárodní šetření TALIS 2013*. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-88087-05-2.
26. LINDEROVÁ, I., SCHOLZ, P., MUNDUCH, M. 2016. *Úvod do metodiky výzkumu*. Jihlava: Vysoká škola polytechnická Jihlava, 69 s. ISBN 978-80-88064-23-7.

27. LUKAS, J. 2008. *Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (2. část)*. Pedagogika, Praha: Univerzita Karlova-Pedagogická fakulta, LVIII, č. 1. ISSN 0031-3815.
28. MAŇÁK, J. 1992. *Profesionální praktika z pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita, ISBN 80-210-0471-1.
29. MATOUŠEK, O. Supervize, 2012. In: MATOUŠEK, O. et al. 2012. *Základy sociální práce*. Vyd. 2. Praha: Portál, 312 s. ISBN 978-80-262-0211-0.
30. Metodický pokyn č.j. 1599/2010-6/IPPP k poskytování supervize ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a ve školských zařízeních preventivně výchovné péče [online]. MŠMT [cit. 2019-10-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicky-pokyn-k-poskytovani-supervize-1>.
31. MIOVSKÝ, M. 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, ISBN 80-247-1362-4.
32. MORAVEC, O. et al. 2014. *Školský zákon: komentář*. Praha: C.H. Beck, 848 s. ISBN 978-80-7400-550-3.
33. MUNSON C., E. 2002. *Handbook of clinical Social Work Supervision*. 3 rd. ed. New York-London-Oxford: The Haworth Press, 2002. ISBN 0-7890-1078-X.
34. NELEŠOVSKÁ, A. 2005. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 171 s. ISBN 80-247-0738-1.
35. Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání. Programové období 2014-2020. [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 2019-10-13]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/OP_VVV/vyzva_sablony_I/Avizo_kveten_2016/Priloha_c_3_Prehled_sablon_avizo.pdf.
36. PAČESOVÁ, M. 2004. *Lékař, pacient a Michael Balint*. Praha: Triton, 170 s. ISBN 80-7254-491-8.
37. PAULENKOVÁ, K. 2019. *Z učitelů se stávají úředníci, papírování jim komplikuje práci*. [online 2019-01-18]. [cit. 2020-05-16]. Dostupné z: https://www.idnes.cz/praha/zpravy/praha-prace-ucitele-papirovani-urednici.A190117_451544_praha-zpravy_nuc
38. PÍŠOVÁ, M. 2005. *Klinický rok: procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. Pardubice: Univerzita Pardubice, Fakulta humanitních studií, 231 s. ISBN 80-7194-744-X.

39. PODLAHOVÁ, L. 2004. *První kroky učitele*. Praha: Triton, 224 s. ISBN 80-7254-474-8.
40. POSCHKAMP, T. 2011. *Ausgebrannt! Bournout: erkennen, heilen, verhindern*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 100 s. ISBN 978-906-77201-5.
41. PRŮCHA, J. 2002. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 160 s. ISBN 80-7178-621-7.
42. PRŮCHA, J., VETEŠKA, J. 2012. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 294 s. ISBN 978-80-247-3960-1.
43. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E., MAREŠ, J. 2009. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009, 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
44. REICHEL, J. 2009. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 192 s. ISBN 978-80-247-3006-6.
45. RICHTEROVÁ, B., ORGONÍKOVÁ, L. 2008. *Různé cesty pomoci: porovnání teorie a praxe sociální práce s lidmi bez domova*. Krnov: AKLUB, Centrum vzdělávání a poradenství, 74 s. ISBN 978-80-254-1562-7.
46. Self-concept of EASC [online]. *European Association for Supervision and Coaching* [cit. 2019-09-26]. Dostupné z: <https://www.easc-online.eu/en/about-us/self-concept/>.
47. SLAVÍČEK, J. *Poslání učitele*. [online]. Učitelské listy, 2015 [cit. 2019-08-25]. Dostupné z: <http://www.ucitelske-listy.cz/2015/09/jaromir-slavicek-poslani-ucitele.html>.
48. SMÉKAL, V. 2009. *Pozvání do psychologie osobnosti: Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister & Principal, 517 s. ISBN 978-80-87029-62-6.
49. SOMR, M. 1987. *Dějiny školství a pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 359 s. ISBN 14-601-8.
50. SPILKOVÁ, V., VAŠUTOVÁ, J. 2008. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání: výzkumný záměr: úvodní teoreticko-metodologické studie*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 327 s. ISBN 978-80-7290-384-9.
51. *Středoškolské vzdělávání v České republice*. [online]. ČSÚ [cit. 2019-08-24]. Dostupné: <https://www.czso.cz/documents/10180/61508174/2300421857.pdf/35dfcfd8-e965-4f26-897e-ac2044f03d02?version=1.2>.

52. SVOBODOVÁ, E., VÍTEČKOVÁ, M. 2017. *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 200 s. ISBN 9788026212430.
53. SVOBODOVÁ, P., VALÁŠEK, M. 2002. *Úvod do supervize: cyklický model*. Tišnov: Sdružení SCAN, 88 s. SV. 40. ISBN 80-86620-00-X.
54. SYSLOVÁ, Z. 2013. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada, 158 s. ISBN 978-80-247-4309-7.
55. ŠVARÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. et al., 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
56. ŠVEC, V. 1999. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. 1. vyd. Brno: Paido, 163 s. ISBN 80-85931-70-2.
57. TOŠNER, J., TOŠNEROVÁ, T. *Burn – Out syndrom. Syndrom vyhoření*. Pracovní sešit pro účastníky kurzu. Praha: Hestia, 2002. ISBN neuvedeno.
58. VAŠUTOVÁ, J. 2002. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi: [podkladový materiál pro studenty kombinované formy doplňujícího pedagogického studia]*. Praha: Univerzita Karlova, 51 s. ISBN 80-7290-077-3.
59. VENGLÁŘOVÁ, M. et al. 2013. *Supervize v ošetrovatelské praxi*. Praha: Grada, 104 s. ISBN 978-80-247-4082-9.
60. VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. 2008. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 160 s. ISBN 978-80-247-1770-8.
61. Vyhláška č. 505/2006 Sb., kterou se provádějí některá ustanovení zákona o sociálních službách, [online], MPSV, 18.11.2009. [cit. 20.05. 2009]
62. VYMĚTAL, J, VÁCHOVÁ, M. 2000. *Úvod do studia odborné literatury*. Praha: Orac, 287 s. ISBN 80-86199193.
63. *Vývoj počtu škol, žáků a učitelů na ZŠ*. [online]. Český statistický úřad [cit. 2019-08-24]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/1-vzdelavani>.
64. *Vývoj počtu škol, žáků SŠ dle poskytovaného vzdělání*. [online]. Český statistický úřad [cit. 2019-08-24]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/1-vzdelavani>.
65. *Základní vzdělávání v České republice*. [online]. ČSÚ. [cit. 2019-08-24]. Dostupné: https://www.czso.cz/documents/10180/91917750/32018119_1202.pdf/c0f0a695-1240-447e-aa61-9fc1486e1180?version=1.0.
66. Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), 1998. In: *Sbírka zákonů České republiky*, částka 39, s. 65. ISSN 1211-1244.

67. Zákon č. 2/1993 Sb., Usnesení předsednictva České národní rady o vyhlášení LISTINY ZÁKLADNÍCH PRÁV A SVOBOD jako součásti ústavního pořádku České republiky, 1993. [online]. [cit. 2020-02-10]. In: *Sbírka zákonů České republiky*, částka 1, s. 17-23. ISSN 1211-1244. Dostupné z: <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/start.aspx>
68. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, 2004. [online]. [cit. 2020-05-10]. In: *Sbírka zákonů České republiky*, částka 190., s. 10333–10345. Dostupné z: <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/start.aspx>
69. Zapletalová, T. 2015. *Přínosy a rizika supervize v organizaci očima sociálních pracovníků*. Brno: Masarykova Univerzita, Fakulta sociálních studií. [cit. 2020-05-15]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/fpoo6/Zapletalova_Terezie-DP1.pdf

SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK

Seznam obrázků

Obr. 2 Systémový model vývoje učitele dle Fesslerera

Seznam tabulek:

Tab. 3 Vývoj počtu škol, žáků a učitelů na ZŠ ve sledovaném období

Tab. 4 Vývoj počtu škol a žáků SŠ dle poskytovaného vzdělání ve sledovaném období

Tab. 3 Základní informace o informantech