



Zdravotně
sociální fakulta
Faculty of Health
and Social Sciences

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

Uplatňování supervize ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a ve školských zařízeních preventivně výchovné péče

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Studijní program: **MANAGEMENT SOCIÁLNÍ PRÁCE
V ORGANIZACÍCH**

Autor: Bc. Kristýna Hellerová

Vedoucí práce: Mgr. Ing. Renata Švestková, Ph.D.

České Budějovice 2021

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci s názvem „*Uplatňování supervize ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a ve školských zařízeních preventivně výchovné péče*“ 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 diplomové práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé bakalářské práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 10. 7. 2021

.....

Bc. Kristýna Hellerová

Poděkování

Chtěla bych poděkovat své vedoucí práce Mgr. Ing. Renatě Švestkové, Ph.D. za ochotu při spolupráci a rodině za podporu v průběhu celého studia.

Uplatňování supervize ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a ve školských zařízeních preventivně výchovné péče

Abstrakt

Supervize se považuje za standardní součást odborného růstu pracovníků v oblasti pomáhajících profesí, tedy u těch, kteří jsou při práci v bezprostředním kontaktu s lidmi, jejich problémy a emocemi. Supervize umožňuje těmto pracovníkům uvažovat nad kvalitou jimi odvedené práce, zvyšovat jejich schopnost reflexe a sebereflexe. Cílem supervize v konkrétních zařízeních, ale i obecně, je rozvoj profesionálních a osobnostních kompetencí jednotlivých pracovníků a týmů.

Pro školská zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a ve školských zařízeních preventivně výchovné péče existuje metodický pokyn k poskytování supervize. Jednotlivá zařízení mají také definovány způsoby podpory osobního a profesního rozvoje pracovníků. Supervize ve školských zařízeních je poskytována pedagogickým pracovníkům jako součást pracovní činnosti mimo přímou pedagogickou činnost. Zařízení dělíme na dvě skupiny dle toho, kam spadají, buďto pod MŠMT nebo pod kraj. Ta zařízení, která spadají pod kraj, nemusí svým zaměstnancům supervizi poskytovat. Cílem supervize je zkvalitnění multidisciplinární péče o ohrožené nezletilé děti, případně osoby do 19 let věku, umístěné ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy, nezletilé děti, případně zletilé osoby do ukončení středního vzdělávání, kterým je poskytována preventivně výchovná péče. Prostředky, které zařízení dostávají na svoji činnost, jsou normativně přiděleny, jejich objem však nemusí být dostatečný natolik, aby mohly být využity i na finanční zajištění kvalitních supervizí ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a školských zařízení preventivně výchovné péče. Výzkumný soubor představovali zaměstnanci zmíněných zařízení po celé České republice. Cíle bylo dosaženo využitím kvantitativního výzkumu, metodou dotazníku za využití Likertovy škály. Z výzkumu vyplynulo, že nejčastější podoba supervize v těchto zařízeních je externí supervize ve formě skupinové a individuální. Dále bylo zjištěno, že pracovníci těchto zařízení jsou většinou se supervizí a její podobou u nich v zařízení spokojeni.

Data potřebná ke zpracování hypotéz byla analyzována v programu IBM SPSS Statistics při stanovené hladině významnosti $\alpha = 95 \%$. Díky zpracování hypotéz ve výzkumu následně vyplynulo, že nemůžeme v případě tohoto výzkumu prokázat, že školská zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a školská zařízení preventivně výchovné péče, která spadají pod MŠMT, mají pozitivněji hodnocenou supervizi od pracovníků než zařízení, která nespádají pod MŠMT, tedy byla tato hypotéza zamítnuta a byla přijata nulová hypotéza. V další hypotéze nebylo výrazně prokázáno, že na hodnocení přínosu supervize má vliv pracovní pozice pracovníka. V případě poslední hypotézy opět nebylo prokázáno, že by délka ovlivňovala hodnocení přínosu supervize.

Výsledky této diplomové práce mohou být inspirací pro školská zařízení jako námět pro případnou změnu nebo jako pozitivní zpětná vazba na supervizi realizovanou u nich v zařízení. Mohou je také využít i supervizoři a další pracovníci, kteří se podílejí na zavádění supervizi do školství. V neposlední řadě poslouží jako informační materiál pro studenty a další odbornou veřejnost, která se o tuto problematiku zajímá.

Klíčová slova

supervize; školská zařízení; ústavní výchova; ochranná výchova; preventivně výchovná péče

Application of supervision in school facilities for the performance of institutional education or protective education and in school facilities preventive educational care

Supervision is considered a standard part of the professional growth of workers in the field of helping professions i.e., those who are in direct contact with people, their problems, and emotions at work. Supervision allows these workers to think about the quality of their work, increase their ability to reflect and self-reflect. The goal of supervision in specific facilities, but also in general, is the development of professionals and personal competencies of individual employees and teams.

There is a methodological instruction for the provision of supervision for school facilities for the performance of institutional education or protective education and in school facilities for preventive educational care. Individual devices also have defined ways of personal support and professional development of workers. Supervision in school facilities is provided to pedagogical staff as part of work activities outside direct pedagogical activities. We divide the facilities into two groups according to where they fall, either under the Ministry of Education or under the region. Those facilities that fall under the region do not have to provide supervision to their employees. The aim of supervision is to improve the quality of multidisciplinary care for vulnerable minors, or persons under 19 years of age, placed in school facilities for institutional or protective education, minors, or adults until the end of secondary education, which is provided preventive educational care. The funds that facilities receive for their activities are normatively allocated, but their volume may not be sufficient to be used to financially ensure quality supervision in school facilities for institutional education or protective education and school facilities for preventive education. The research group consisted of employees of the mentioned facilities throughout the Czech Republic. The goal was achieved by using quantitative research, the method of a questionnaire using the Likert scale. The research showed that the most common form of supervision in these facilities is external supervision in the form of group and individual. Furthermore, it was found that the employees of these facilities are mostly satisfied with the supervision and its appearance in the facility.

The data needed to process the hypotheses were analyzed in IBM SPSS Statistics at a specified level of significance $\alpha = 95\%$. Thanks to the elaboration of hypotheses in the research, it subsequently turned out that we cannot prove in the case of this research, that school facilities for institutional or protective education and school facilities for preventive educational care, which fall under the MŠMT, have a more positively evaluated supervision from employees than facilities that do not fall under the MŠMT, so this hypothesis was rejected, and the null hypothesis was accepted. In the next hypothesis, it was not significantly proven that the evaluation of the benefits of supervision is influenced by the employee's job position. In the case of the last hypothesis, again, it has not been proven that length affects the evaluation of the benefit of supervision.

The results of this diploma thesis can be an inspiration for school facilities as a topic for a possible change or as a positive feedback on the supervision implemented in them in the facility. They can also be used by supervisors and other staff involved in implementing supervision in education. Finally, it will serve as an information material for students and other professional public who are interested in this issue.

Keywords

supervision; school facilities; institutional education; protective education; preventive educational care

Obsah

Obsah	6
Úvod.....	8
1 Teoretická část	9
1.1 Historie supervize.....	9
1.1.1 Vymezení supervize.....	9
1.1.2 Frekvence supervize	11
1.1.3 Formy supervize	12
1.1.4 Modely supervize.....	15
1.1.5 Funkce supervize	16
1.1.6 Průběh supervize.....	17
1.1.7 Supervizor.....	21
1.2 Školská zařízení preventivně výchovné péče.....	22
1.2.1 Supervize ve školských zařízeních	23
1.2.2 Školská zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy	24
1.2.3 Pracovní pozice.....	29
2 Praktická část	31
2.1 Cíle práce	31
2.2 Operacionalizace pojmů.....	31
2.3 Hypotézy	33
3 Výzkumné metody/popis výzkumné strategie	34
3.1 Výzkumný soubor	34
3.2 Riziko výzkumu	34
3.3 Etika výzkumu	34
3.4 Proces sběru dat.....	35
3.5 Zpracování dat z dotazníků	35
3.5.1 Zpracování hypotéz.....	35

4	Výsledky	36
4.1	Popis složení výzkumného souboru	36
4.2	Zřizovatel školského zařízení.....	38
4.3	Realizace supervize	38
4.3.1	Důvody k nerealizování supervize.....	41
4.4	Délka praxe	42
4.5	Podoba supervize	43
4.6	Spokojenost se supervizí	46
4.7	Četnost supervize	53
4.8	H1: Školská zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a školská zařízení preventivně výchovné péče, která spadají pod MŠMT, mají pozitivněji hodnocenou supervizi od pracovníků než zařízení, která nespádají pod MŠMT.....	56
4.9	H2: Na hodnocení přínosu supervize má vliv pracovní pozice pracovníka.....	58
4.10	H3: Na hodnocení přínosu supervize má vliv délka praxe pracovníků.....	59
5	Diskuze	60
5.1	Diskuze k výzkumnému souboru	62
5.2	Diskuze k realizaci a podobě supervize	63
5.2.1	Negativní fakta plynoucí z výzkumu	63
5.2.2	Pozitivní fakta plynoucí z výzkumu	64
5.3	Diskuze k hypotézám	65
	Závěr	67
	Seznam použitých zdrojů.....	69
	Seznam zkratk	74
	Přílohy.....	75

Úvod

Toto téma jsem si vybrala, protože mi přijde problematika supervize obecně velice zajímavá a ve spojitosti se školskými zařízeními pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a se školskými zařízeními preventivně výchovné péče se domnívám, že by práce napsaná na toto téma mohla být velice přínosná.

Pracovníci ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a ve školských zařízeních preventivně výchovné péče přicházejí denně do kontaktu s velkým množstvím lidí a s ohledem na jejich pracovní pozici i s určitým množstvím stresu. Vzhledem k tomu, že cílovou skupinou těchto zařízení jsou děti, je potřebné, aby měla stabilní a pevný pracovní kolektiv, který je schopen flexibilně fungovat a účinně řešit případné neshody. Dále je třeba, aby měli pracovníci kde a s kým řešit své problémy a potřeby. Nástrojem pro fungování těchto aspektů je právě supervize. Pro zařízení by měla být tedy supervize prospěšná a přínosná, protože při správném způsobu realizace pozitivně přispívá k fungování pracovního kolektivu, ale zároveň i jednotlivců, a tím pádem i organizace jako celku.

Cílem této diplomové práce bude zjistit, v jaké formě a podobě školská zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a školská zařízení preventivně výchovné péče supervizi realizují. Druhým cílem bude zjistit, jak pracovníci těchto školských zařízení hodnotí supervizi realizovanou v konkrétním zařízení.

První část je zaměřena na vymezení základních pojmů ohledně supervize. Jsou zde popsány i základní a velice důležité přínosy, které přináší kvalitně provedená supervize, která je v první části této práce též popsána. Další část je zaměřena na školská zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a školská zařízení preventivně výchovné péče. Jsou zde podrobněji popsány a definovány druhy konkrétních zařízení spolu s definicemi jejich základních funkcí. V poslední části jsou výsledky mého výzkumu, který byl zaměřen na realizaci supervize v zařízeních, četnost realizace a významná část výsledků je zaměřena na spokojenost pracovníků s těmito supervizemi realizovanými u nich v zařízení.

1 Teoretická část

1.1 Historie supervize

Supervize se rozvíjela již na konci 19. století v anglosaském prostředí, když ji začínali využívat předchůdci dnešních sociálních pracovníků (tehdejší dobrovolníci) ve smyslu poradenství a jako administrativní podporu placených, zkušenějších pracovníků (Marková, 2010). Jedna z historicky prvních podob supervize spočívala v učení méně zkušených pracovníků těmi zkušenějšími, hlavní princip byl tedy v předávání cenných zkušeností z praxe (Takács, 2015). Pro supervizi je důležitá dobrovolná spolupráce obou stran, ovšem pro organizace žádající státní dotaci byla supervize nařízena povinně, tudíž se zdála být vynucená, avšak spousta zařízení prováděla supervizi, aniž by k tomu dostala jakýkoliv pokyn (Kalina, 2015). Marková (2010) uvádí, že model supervize, který převládal v historii, byl v převládající části manažerský model, který spočíval v tom, že supervizor byl v služebně nadřazené roli nad supervidovanými a pomáhal jim ve správné orientaci v pracovních problémech a zároveň odpovídal za kvalitu odvedené práce. Takács (2015) dále uvádí, že bylo posláním supervize od počátku poskytování podpory osobám, které vykonávaly pomáhající profese. Formy, kterými se naplňovalo toto poslání, se však vyvíjely a přizpůsobovaly konkrétním společenským podmínkám a odborným požadavkům.

V České republice je supervize prvně zmiňována v 50. letech 19. století, kdy byla realizována její určitá forma v pražské skupině psychoanalytiků, kde byla součástí vzdělávání adeptů psychoanalýzy (Šimek, 2002).

1.1.1 Vymezení supervize

Supervize je proces, kterého se účastní tým, skupiny pracovníků nebo jednotlivci. Celý proces supervize je zaměřený na reflexi profesní role, činností a aktivit spojených s pracovní pozicí a je využíván v profesích zaměřených na práci s lidmi, tedy ve zdravotnictví, sociálních službách, v řízení lidských zdrojů a postupně i v oblasti vzdělávání a výchovy apod. (Venglářová, 2013). Tento proces také lze definovat jako organizovanou příležitost k reflexi, která je zaměřená na různé aspekty pracovní situace, s cílem zkvalitnit práci a podpořit profesní růst pracovníka (Kalina, 2008).

Supervize slouží jako nástroj, který nejen zvyšuje kvalitu vztahů na pracovišti, ale může pomoci s řešením mnoha problémů, např. se změnou klimatu v interpersonálních vztazích, zaškolování nových pracovníků, v interpersonálních vztazích, prevenci syndromu vyhoření, v podpoře vzdělávání a v osobnostním rozvoji jednotlivých pracovníků i celých týmů (Malíková, 2020).

Primárním principem supervize je bezpečný vztah a profesionální rozvoj pracovníka. Je zaměřen na oblasti získávání nových osobností a jejich rozšiřování, pomoc při řešení obtížných případů, zvládání emočně náročných nebo stresujících situací, vzdělávací funkce především v případě studentů a začínajících pracovníků (Venglářová, 2007). Kosová (2014) popisuje supervizi jako vědu a umění v jednom. Má své techniky a modely, které se někdy překrývají s terapií a pracuje také s intuící a paralelními procesy, též by měla být terapeutická. Mahrová a Venglářová (2008) zmiňují, že supervize je již běžnou součástí profesního rozvoje pracovníků, řešení náročných situací v práci s klienty, podporuje spolupráci v týmu a hraje významnou roli při prevenci syndromu vyhoření. Tenčl (2018) definuje supervizi jako formální proces spolupráce, který zahrnuje řadu aktivit, které se týkají monitorování rozvoje a podpory osobností. Dušek a Večeřová (2015) definují supervizi jako systematickou pomoc při řešení profesionálních problémů v neohrožujícím prostředí, které dovolí pochopit osobní, zejména emoční část člověka na jeho profesním problému. Holasová (2014) popisuje supervizi jako způsob profesionálního vyhodnocení sociálních služeb, které je nutno doplnit evaluací organizačních podmínek a způsobu řízení organizací sociálních služeb. Špidurová (2015) uvádí několik pojmů, které dle ní supervizi jednoduše definují: mezilidská interakce, podpora profesního růstu, řešení problémů v klinické praxi, dohled nad něčím, proces zvyšování odpovědnosti, proces závislý na institučním kontextu.

Supervidovaná skupina by měla být rozdělena na dvě části, zdravotnický a sociální tým, s tím, že pracovníci by měli mít jasnou představu o tom, co jim supervize může nabídnout. Jedním z dalších důležitých faktorů úspěšné supervize je, aby vedoucí zařízení měl reflektovaný vztah k supervizi a pokud možno sám byl příjemcem supervize (Dragomirecká, 2015).

1.1.2 Frekvence supervize

Frekvence supervizních sezení musí vycházet především z účelu, který má být díky supervizi splněn (Makovcová, 2008).

Mahrová a Venglářová (2008) rozdělily dle frekvence supervizi na tři skupiny:

- Pravidelná supervize
Zejména v terénní sociální práci, krizové intervenci, v zařízeních s velkým počtem nově přichozích klientů atd. Její frekvence je tedy ovlivňována počtem klientů a naléhavostí případů (Mahrová, Venglářová, 2008). S touto teorií se shoduje i Marková (2010), která dále zmiňuje, že pravidelná supervize probíhá zpravidla jedenkrát měsíčně. Dle Duška a Večeřové (2015) je tato frekvence supervize jedním z nejlepších preventivních opatření proti syndromu vyhoření. Pravidelná supervize je neoptimálnější možností v případě, že chceme, aby se supervize jako taková, stala součástí průběžného zlepšování kvality práce i duševní obnovy pracovníků dané organizace (Makovcová, 2008). Malíková (2020) uvádí, že pravidelná supervize je podmínkou pro její úspěšnost.
- Příležitostná supervize
U tohoto druhu supervize záleží na přání týmu. Je využívána při projednávání změn v organizaci práce, před začátkem nového projektu atd. Většinou bývá realizována jednou za několik měsíců (Mahrová, Venglářová, 2008).
- Krizová supervize
Tento druh je využíván v případě řešení mimořádné situace, například útěk, sebevražda, napadení pracovníka, závažné změny ve vedení organizace apod. (Mahrová, Venglářová, 2008).
Marková (2010) rozděluje supervizi pouze na dvě skupiny, a to pravidelnou a nepravidelnou. Nepravidelná je dle předchozího rozdělení supervize krizová a zároveň příležitostná, která je realizována v případě nějaké krize nebo potřeby pracovníka či organizace.

1.1.3 Formy supervize

Tato kapitola se bude věnovat formám supervize, které budou v podkapitolách popsány a definovány pro větší přehlednost a orientaci.

Individuální supervize probíhá formou strukturovaného rozhovoru mezi supervizorem a jedním pracovníkem (Venglářová, 2013). S touto teorií se shoduje i Marková (2010), která ve své publikaci uvádí, že individuální supervizi můžeme definovat tak, že je supervidována jedna osoba nebo pokud to oběma vyhovuje, může jít o společnou individuální supervizi dvou pracovníků. Malíková (2020) považuje individuální supervizi za nejvhodnější variantu supervize, kvůli individuální práci s jednotlivcem. Je vhodná pro vedoucí pracovníky organizací nebo v případě, že je obtížné najít skupinu lidí s podobnými tématy k rozhovoru. Výhodou je větší pocit bezpečí než ve skupině (Takács, 2015). Nástrojem k uskutečnění této formy supervize je strukturovaný rozhovor (Gurková, Zelínková, 2018). Doporučení k vyhledání individuální supervize může pracovník organizace obdržet na skupinové, případové nebo týmové supervizi nebo v rámci vyhodnocení jeho individuálního vzdělávacího plánu (Tošner, 2013).

Skupinová supervize je setkání pracovníků určené k rozhovoru o práci a klientech pracovníků, jejichž cílem je profesionální rozvoj, získávání nových poznatků a dovedností (Venglářová, 2013). Ideální počet lidí na skupinovou supervizi je pět až osm lidí, kteří mají podobnou nebo společnou náplň práce, ale pocházejí z různých pracovišť jako např. sociální pracovníci z nemocnic (Marková, 2010). Existuje také skupinová supervize s určeným supervizorem. Jeden ze způsobů, jak tuto formu supervize zajistit, je například, že supervizor zastoupí roli vedoucího a ten převezme odpovědnost za rozdělení času mezi účastníky a poté se soustředí na práci s jednotlivci, kteří jsou na řadě (Tenčl, 2018). Tato supervize může být prováděna mezi spolupracovníky, kolegy, ale také studenty na školách apod., kdy se setkávají skupiny či jednotlivci supervidovaných za účelem hovoru o pacientech nebo práci (Gurková, Zelínková, 2018). Matoušek (2013) popisuje skupinovou supervizi jako strukturovaný proces, který dává pracovníkům organizace možnost diskutovat skupinově o své práci, o svých aktuálních pocitech a vztazích, které používají při práci. Cílem je profesionální rozvoj jednotlivých členů v rámci skupiny, jež má podobu plánovaných, časově vymezených schůzek s předem dohodnutým programem.

Týmová supervize je forma supervize, která je určena pro všechny členy týmu organizace, je zaměřena na spolupráci v týmu, zlepšení efektivity práce a komunikaci jednotlivých členů daného týmu (Venglářová, 2013). Od skupinové supervize se rozlišuje právě tím, že v případě týmové supervize se jedná pouze o pracovníky jedné organizace, takže se jedné supervize mohou například účastnit lékaři, sestry, ošetřovatelé, sociální pracovníci a psychologové, jež pracují na jednom oddělení, případně pečují o společné pacienty (Marková, 2010). Gurková a Zeleníková (2018) zmiňují ve své publikaci, že týmová supervize je zaměřena na spolupráci v týmu, efektivnost jejich práce a komunikaci v týmu, tím pádem plně souhlasí s Venglářovou (2013), která je zmíněna výše. Matoušek (2013) s těmito teoriemi v podstatě souhlasí, neboť ve své publikaci uvádí, že týmová supervize zahrnuje všechny členy pracovního kolektivu, a to bez ohledu na jejich pozici v organizaci, potřeby, zdroje a odpovědnost. Je zaměřena primárně na činnost týmu jako celku a jeho efektivitu, např. na práci celé organizace. Tošner (2013) uvádí, že může být obsahem týmové supervize například řešení reflexe vztahů v týmu, rozdělování rolí a kompetencí v týmu, řešení již existujících konfliktů v týmu, řešení konfliktů týmu ve vztahu ke klientům, ostatním pracovníkům nebo nadřízeným.

Intervize je forma supervize, při jejíž realizaci zpravidla není přítomen supervizor, tudíž péče o formální stránky mohou být svěřeny jednomu ze členů, někdy se členové v této funkci střídají. Důvody k realizaci této formy supervize mohou být například nedostatek možností sjednat si běžnou supervizi s účastí dostatečně proškoleného supervizora, potřeba konzultovat flexibilněji nebo potřeba vytvořit prostor bez přítomnosti autority (Venglářová, 2013). Mnoho pracovišť jako jsou například K-centra, Linky důvěry apod., využívají tuto formu supervize, protože tato forma je rychle použitelná, finančně nenáročná a zároveň je výhodou, že všichni účastníci supervize dobře znají kontext a instituci, ve které se témata supervize odehrávají (Marková, 2010). Tenčl (2018) popisuje tuto formu jako supervizi, ve které dochází k tomu, že členové skupiny nesou odpovědnost za zajištění vzájemné supervize v rámci skupiny, účastníci jsou rovnocenní. Jednoduchou definici této formy supervize zmiňuje Gurková a Zelínková (2018), které jí definují jako supervizi bez přítomnosti supervizora.

Podobně je definována intervize i v publikaci Matouška (2013), kde je popsána jako supervizní setkání skupiny bez supervizora, které je funkčně podobně postavené spolupracovníky, kteří sdílejí odpovědnost za pracovní činnost, která formálně může náležet jednomu z nich. Tošner (2013) dále uvádí základní podmínky k realizaci intervize, a to, že se chtějí pracovníci učit a dozvědět se něco nového, dále také podmínka v podobě pracovního problému, který může být zajímavý i pro ostatní členy pracovní skupiny.

Autovize, též nazývaná jako autosupervize nebo sebesupervize, je trvalý proces zamyšlení se nad svými postupy, sebereflexe vlastní práce. Je rozdělena do dvou částí, a to sebezpozorování, při kterém se propojují myšlenky, pocity, způsoby chování s klientem a sebehodnocení, při kterém pracovník sám sobě hodnotí své způsoby práce a jejich dopady na pacienta (Venglářová, 2013). Gurková a Zeleníková (2017) definují ve své publikaci autovizi jako sebereflexi vlastní praxe.

Takács (2015) případovou supervizi definuje tak, že je to supervize, která probíhá ve skupině či jednotlivě nebo v týmu, z čehož vyplývá, že případová supervize představuje všechny zmíněné formy supervize v jednom. Marková (2010) popisuje případovou supervizi jako supervizi, která je zaměřena na tzv. „nasmícení“ jednotlivých případů, příběhů z praxe supervidovaných, poradenskou a programovou činnost, která je zaměřena na cíle a směřování organizace nebo pracovníka. Obsahem případové supervize může být například: téma z profese, nácvik prezentace a analýza kazuistik, reflexe problematických situací ve vztahu pracovník a klient, metodické postupy při poskytování služeb a indikace nebo kontraindikace jejich využívání, reflexe etických inovativních postupů a komunikačních dovedností (Tošner, 2013). Cílem této formy supervize je sebereflexe na vlastní práci a hledání možných jiných způsobů, které budou v praxi funkční (Müller, 2014).

Arteterapie může být vhodnou formou supervize případové, týmové ale i řídicí. V praxi může supervize formou arteterapie probíhat například následovně: ve skupině si vezme každý kousek plastelíny a vytvoří si artefakt, který jej zastupuje. Když mají všichni něco vytvořené, pokračuje se další instrukcí, kdy před sebou má každý člen papír, který je jejich prostorem a členové musí umístit na papír artefakt, který je zastupuje do pozice, kterou cítí jako své postavení ve skupině (Müller, 2014).

1.1.4 Modely supervize

Supervize se dá rozdělit na dva modely, dle toho, zda je supervizor externista či internista.

- **Externí supervize**

Externí neboli vnější supervize vykonává odborník, který není zaměstnancem dané organizace, proto tedy název externí. Tento člověk též nemá v konkrétní organizaci jinou pozici nebo funkci kromě výkonu supervize, což má vymezeno ve smlouvě, jež je nazývána supervizním kontraktem (Kalina, 2008). Tato supervize je poskytována odborníkem, který byl najat organizací za účelem poskytování supervize (Marková, 2010). Externí model supervize se v praxi dle Venglářové (2007) vyskytuje častěji. Tomáš a Marková (2014) uvádějí, že externí supervize se dá využít dobře jak při individuální práci s klientem, tak při skupinové či týmové práci s klientem.

Na druhou stranu s tímto nesouhlasí Vodáčková (2002), která uvádí, že externí model supervize je méně obvyklý než interní.

- **Interní supervize**

Takto nazýváme supervizi v momentě, kdy je supervizor zaměstnancem organizace, a to i když je v pozici nadřízeného supervidovanému (v tomto případě se jedná o manažerskou supervizi) nebo je na stejné pracovní úrovni, pak se jedná o intervizi jako takovou (Marková, 2010). Pod tento druh supervize patří i tzv. intervize, kdy je supervize poskytována vzájemně mezi kolegy na pracovišti. Tato supervize s sebou nese i určitá rizika, jako je například nedostatečný odstup (Kalina, 2008). V rámci tohoto modelu supervize se často pořádají supervizní semináře (Vodáčková, 2002).

1.1.5 Funkce supervize

Dále se dle Markové (2010) a Holasové (2014) dá rozdělit supervize dle toho, jaký účel sleduje.

- **Vzdělávací supervize**

Jak už z názvu vyplývá, tento model supervize slouží k dalšímu vzdělávání pracovníků organizace (Marková, 2010). Týká se tedy rozvoje dovedností, porozumívání a schopností supervidovaných v organizaci, jejichž nástrojem je reflektování a rozebírání práce supervidovaných s klienty (Holasová, 2014). Vzdělávací funkce supervize ukazuje pracovníkům, jak propojovat teorii s praxí, formuje a upevňuje algoritmy již určených profesionálních postupů (Matoušek, 2013). Gurková a Zelínková (2017) uvádějí, že tento typ supervize je vhodný pro pracovníky k rozvoji dovedností, získání nových vědomostí, porozumění situaci pacienta/klienta a principům péče o něj, podpoře celoživotního vzdělání a profesního růstu.

Tento typ/účel supervize je dle Venglářové (2007) využíván zejména u studentů a začínajících pracovníků.

- **Podpůrná supervize**

Podpůrná supervize slouží supervidovaným ke zvládnání stresu a pracovní zátěže, poskytuje nutnou emoční podporu a může velmi významným způsobem předcházet syndromu vyhoření (Marková, 2010). Tato funkce supervize je též zaměřena na uvědomování si emoční zátěže při práci s klienty (na sociálního pracovníka působí bolest a zoufalost klienta) a zvládnání vlastních reakcí na tyto emoce. V momentě, kdy jsou tyto emoce opomíjeny, může dojít k tomu, že se pracovník začne s klientem nadměrně identifikovat nebo na ně nereaguje, což může vést až k syndromu vyhoření (Holasová, 2014). Podpůrná supervize svými prvky podporuje výkon dané profese, je vhodná jako nástroj k seberozvoji, k sebeuvědomování a dodává energii (Gurková, Zelínková, 2017).

- **Administrativní supervize**
Cílem této supervize je pomoc supervidovanému k dosažení nebo naplnění nějakého předem stanoveného jasně deklarovaného cíle, např. standardy péče, pracovní plány apod. (Marková, 2010). Matoušek (2013) uvádí, že výraz administrativní supervize je mnoha autory považován za legitimní, avšak ostatní se spíše přiklání k tomu, považovat supervizi za proces probíhající paralelně s běžným řízením instituce.
- **Řídící supervize**
Tato funkce je plněna při práci s lidmi, kdy zastává roli kontroly kvality. Vzhledem k tomu, že je regulérní možnost lidských selhání či předsudků, je důležité mít možnost pohledu jiného odborníka na vlastní práci (Holasová, 2014). Řídící funkce souvisí s dodržováním předem daných norem, standardů, kvalitní a bezpečně poskytované péče, úzce také souvisí s rozvojem profesních dovedností (Gurková, Zelínková, 2017).

1.1.6 Průběh supervize

Primárně je důležité zmínit, že průběh supervize musí zůstat v anonymitě, jen supervizor podává informace o výsledku pracovníku managementu zařízení, který supervizi objednal, pouze rámcově. Nesdělují tedy žádné podrobnosti z důvěrného průběhu celé supervize (Malíková, 2020).

Na počátku každé supervize je realizováno vyjednávání o její podobě, které se v jednodušším případě odehrává mezi supervidovaným odborníkem a supervizorem (Kalina, 2015).

V této fázi je připravována také smlouva o supervizi, která obsahuje základní organizační a finanční rámec a je velice důležitá, protože tvoří základ pro další supervizní setkávání, které většinou trvá několik let. Na její tvorbě se podílejí všichni aktéři, a to poskytovatel, uživatel a ten, který supervizi objednává, případně financuje. Na výběru supervizora by se měly všechny strany shodnout (Kalina, 2015). S tímto ve své publikaci souhlasí i Müller (2014), který uvádí, že smlouva je jednou z nejdůležitějších částí supervize, protože obsahuje cíl supervize, její druh, způsob a další pravidla, která určují, za jakých podmínek bude supervize probíhat do budoucna.

Pro dobrý průběh supervize je důležité v organizaci diskutovat o možnostech, očekáváních vedení i pracovníků, také je vyžadována aktivní práce všech a patří k náročným formám osobnostního a profesního růstu (Marhová, Venglářová, 2008). Na začátku každého setkání je důležité zhodnocení setkání předchozího všemi účastníky (Švamberg Šauerová, 2018).

Při supervizi je velice často využívána, jak uvádějí Marhová a Venglářová (2008), metoda balintovské skupiny. Tuto skupinu tvoří 6-12 pracovníků, kteří při setkávání pracují na konfliktních nebo problematických vztazích s pacienty nebo klienty. Práce v této skupině se dá rozdělit do následujících pěti fází:

- prezentace případů, výběr jednoho z případů a jeho podrobný popis,
- dotazy k upřesnění od ostatních členů skupiny,
- fantazie k probíranému klientovi, předkladatel naslouchá,
- nápady na postup, předkladatel stále naslouchá,
- shrnutí postupů, které předkladatele zaujaly a mohly by být využitelné.

Závěrem je možné vyjádřit předkladateli podporu a nabídnout mu pomoc.

Balintovská skupina je otevřená, což znamená, že se nejedná o stále stejnou uzavřenou komunitu, ale členství ve skupině bývá pravidelně obměňováno (Švamberg Šauerová, 2018). V dnešním modelu balintovské skupiny se dá vztah terapeuta (člověka, který vede skupinu) popsat jako rodičovský vztah, kdy terapeut jakožto rodič navádí klienta správným směrem (Otten, 2017). Při tomto způsobu práce se supervidovanými je jim dáván velký prostor pro kreativitu a fantazii (Oppenheim-Gluckman, 2015).

Důvodem, proč je tento způsob spolupráce tak prospěšný je skutečnost, že podporuje všechny členy skupiny, kteří mohou sdílet své zkušenosti, problémy a pozitivní pocity s ostatními (Owen, 2012). Supervizor hraje v tomto případě primárně roli koordinátora (Kraiger et al., 2014).

Tošner (2013) uvádí, že je průběh supervize individuální, dle formy supervize a dal by se rozdělit do čtyř skupin:

- Plánovaný průběh supervize
Obsahem jsou plánovaná setkání, většinou bývá určena doba trvání, a to zpravidla 1-2 roky, předem je dohodnut účel supervize a je vedena supervizorem (Tošner, 2013).
- Formální průběh supervize
Zpravidla se jedná o skupinovou či individuální supervizi, konzultace bývají neplánované formou diskuzí při vzniklém problému nebo krizi, účel je dohodnut na místě, případně vyplyne ze situace a je vedena supervizorem (Tošner, 2013).
- Neformální/plánovaný průběh supervize
Probíhá formou plánovaných setkávání, dohodnutým účelem supervize. Pracovníci se mezi sebou dohodnou o tom, že si budou vzájemně poskytovat supervizi/intervizi (Tošner, 2013).
- Neformální – intervize
Není plánovaná, vychází z potřeb situace nebo pracovníků, účel vyplyne ze situace, je poskytována spolupracovníkem a může mít podobu setkání týmu, pozorování, rady nebo pomoci v podobě zásahu do konkrétní situace (Tošner, 2013).

Špidurová (2015) rozděluje supervizi na pět fází:

- Příprava
Fáze přípravy zahrnuje vše, co se děje před rozhovorem se supervidovanými, týká se základních otázek, jakými jsou např. kdo je supervidovaným, jaká je jeho základní situace a co v ní potřebuje umět, jaké má cíle, zdroje a východiska.
- Otevření
Otevření obsahuje zahájení společné práce supervizora a supervidovaných, jako je sjednávání schůzky, uvedení do pracovny, první rozhovory apod.

- **Dojednávání**
Při této fázi supervizor a supervidovaní hledají společné cíle práce a směřují k formulování kontraktu.
- **Průběh samotné supervize**
Řešení problémů a snaha o společné dosažení cíle.
- **Zakončení**
Ověřování úspěchu a zhodnocení celého procesu supervize. Supervidovaní by měli vědět, jakými způsoby se jim povedlo zbavit se problémů a co mají dělat, pokud předchozí postupy selžou.

Bond a Holland (2010) ve své publikaci v tabulce znázorňují vývojové etapy při užívání supervize supervidovanými, což je viditelně rozděleno v tabulce č. 1.

Tabulka č. 1: Vývojové etapy při užívání supervize supervidovanými

Stupeň 1	Stupeň 2	Stupeň 3	Stupeň 4
Zaměření na řešení problémů	Zahrnuje stupeň 1	Zahrnuje stupeň 1	Zahrnuje stupeň 1
Klíčové otázky: „Dělám to dobře?“ „Jak to mám udělat příště?“	Zaměření na pacienta/klienta	Zahrnuje stupeň 2	Zahrnuje stupeň 2
Stupeň 1	Klíčové otázky: „Jak se bude klientův stav vyvíjet?“	Zaměření na vztah s pacientem/klientem	Zahrnuje stupeň 3
	Stupeň 2	Klíčové otázky: „Jaký mám já a pacient vztah a jaká je moje role?“	Zaměření na rozvoj interního supervizora
		Stupeň 3	Klíčové otázky: „Co se nyní děje v této situaci, když pracuji s klientem?“

Zdroj: Bond a Holland (2010)

1.1.7 Supervizor

Supervizory můžeme rozdělit dle Venglářové (2013) na dvě skupiny, a to interní supervizory a externí supervizory. Externí supervizor přichází zvenčí, tedy z jiného pracoviště a není ani z pracoviště téže organizace. Interní supervizor je z řad zaměstnanců či spolupracovníků a je potřeba rozhodnutí o zvolení interního supervizora řádně projednat se supervidovanými, slyšet jejich připomínky k této věci a vše ošetřit v supervizním kontraktu.

Dle Kaliny (2015) má supervizor určité základní povinnosti. Supervizor musí ctít požadavky supervidovaného, neboť supervize je služba, která má sloužit tomu, kdo si jí objednal. Dále je jeho povinností hlídat supervizní prostor, což znamená, že kontroluje, zda se supervize odehrává v dobrém fyzickém i mentálním prostředí a zda směr, kterým se ubírá supervize, je stále užitečný. Neustále musí kontrolovat hranice supervize, což znamená, že dodržuje profesní hranice supervizních možností a pravidel a v neposlední řadě musí udržovat v chodu supervizní proces, tedy dodržovat postupy, které přinášejí do supervize odborníci.

Venglářová (2007) ve své předchozí publikaci uvádí, že supervizor je profesionálem, který nabízí spolupráci na úrovni kolegů, rovnocenných partnerů. Jeho rolemi dále mohou být školitel, rádce, průvodce obtížnou situací či případem, jako ochránce nebo zdroj podpory a jistoty. Musí být zodpovědný za vytvoření pracovního vztahu na racionální úrovni. Kosová (2014) zmiňuje, že supervizor musí supervidovanému umožnit, aby se v co největší míře mohl při supervizi svobodně a kompetentně rozhodovat, aby mohl být samostatný. Supervizor by též měl pečovat i sám o sebe a o svůj životní styl tak, aby měl na supervizi dostatek fyzických i psychických sil. Jedním z hlavních úkolů dle Gurkové a Zelínkové (2018) je usnadňovat rozvoj kompetencí supervidovaným a chránit nejlepších zájmu supervidovaných. Dle Dragomirecké (2015) by měl správný supervizor vést klienty intuitivně a namísto kladení určitých nároků citlivě reagovat na jejich potřeby a nabídnout jim skutečný vztah. Špidurová (2015) uvádí, že je velice důležité, aby supervidovaný dostával od supervizora to, o co si skutečně říká, což je zároveň důležitá práce supervizora, to správně rozeznat.

Bond a Holland (2010) uvádějí, že při výběru vhodného supervizora je třeba brát ohled na určitá fakta, kterými jsou: dovednosti supervizora umožňující hlubší reflexi, odpovídající odborné znalosti a porozumění, žádná příliš blízká spolupráce, schopnost zachovat mlčenlivost a žádný vzájemný osobní vztah. Dle Špidurové (2015) existují také sekundární faktory výběru supervizora, a to jsou jeho profese a zkušenosti. Rozhodujeme, zda je vhodný supervizor ten, který vykonává stejnou nebo podobnou profesi jako supervidovaný, čímž by vznikala výhoda v porozumění řešených problémů. Ohledně zkušeností je vhodné na počátku kariéry vybírat supervizora, který má zkušeností více a postupem času, po nabrání určitých zkušeností, si organizace může dovolit supervizi od méně zkušeného supervizora či kolegiální supervizi.

Dle Sullivan a Gianz (2005) jsou pro supervizora nejdůležitější jeho vědomosti a zkušenosti, které musí neustále zdokonalovat a rozvíjet, aby se z něj stal skutečně dobrý supervizor.

Na stránkách České instituce pro supervizi (2006) je definováno, jaké musí mít supervizor pro výkon své praxe vzdělání. Supervizoři musí absolvovat vysokoškolské vzdělání humanitního směru nebo medicíny, mají minimálně 15 let praxe v pomáhajících profesích, zkušenost s dlouhodobým vedením lidí, mají dokončený psychoterapeutický výcvik akreditovaný českou psychoterapeutickou společností. Součástí výcviku je 140 hodin přímé výuky a dalších 400 hodin aktivit spojených se supervizními tématy a celý výcvik je zakončen závěrečnými zkouškami, u kterých je přítomen nezávislý pozorovatel ze zahraniční supervizní instituce, která je součástí Evropské asociace pro supervizi a koučink.

1.2 Školská zařízení preventivně výchovné péče

Supervize jsou v těchto zařízeních důležité, protože v celém odvětví školství je možná nápravná a preventivně-výchovná péče nejnáročnější odborná práce vůbec, nikde jinde ve školství není tak vysoký počet nemotivovaných jedinců, jejichž psychika je tak zranitelná a reakce tak nevyzpytatelné. Neustálá psychosociální zátěž se projevuje možnou frustrací pracovníků, protože velice často ztrácejí naději, že je jejich práce pozitivně zúročena (Jedlička, 2015).

Dle metodického pokynu, kterým se stanoví standardy kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a ve školských zařízeních pro preventivně výchovnou péči MŠMT (2015), zařízení uplatňuje externí a interní mechanismy pravidelného hodnocení naplňování poslání cílů a kvality péče, kterou organizace poskytuje včetně vyhodnocování zpětných vazeb a stížností, pomocí poraden o dětech, supervize, jednání pedagogické rady, evaluačního dotazníku apod.

Dále je v tomto pokynu zmíněno, že každé takové zařízení má mít vytvořené podmínky pro pravidelnou intervizi svých pracovníků a zajišťovat jim přístup k supervizi, která je vykonávána externím, nezávislým a kvalifikovaným odborníkem a většinou je realizována formou rozhovoru (Metodický pokyn, kterým se stanoví standardy kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a ve školských zařízeních pro preventivně výchovnou péči MŠMT, 2015).

1.2.1 Supervize ve školských zařízeních

Supervize by měla mít v zařízení vytvořeny správné a přijatelné podmínky pro realizaci nejen intervize, ale i supervize vedené odborníkem, který je dle těchto pokynů nezávislý, externí a kvalifikovaný odborník (Metodický pokyn, kterým se stanoví standardy kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a ve školských zařízeních pro preventivně výchovnou péči MŠMT, 2015). Definice kvalifikovaného supervizora jsou popsány výše v kapitole č. 1.1.7.

V metodickém pokynu, kterým se stanoví standardy kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a ve školských zařízeních pro preventivně výchovnou péči MŠMT (2015), je supervize definována jako nástroj rozvoje profesních dovedností, posilování vztahů mezi zaměstnanci na pracovišti a náhledu na problematické situace.

V současné době je zavádění pravidelných a odborných supervizí ve školských zařízeních a školství obecně zcela v začátcích. To je jeden z důvodů, proč jsou na tuto problematiku zaměřeny některé projekty, jako například Místní akční plán (MAP) II v ORP Tábor (2018). Tento plán je zaměřen v jednom ze svých bodů na rozvoj pedagogických kompetencí a odbornou podporu pedagogů, která v tomto případě konkrétně zahrnuje profesní rozvoj prostřednictvím supervize.

Z toho vyplývá, že je velice důležité, aby se nejen sociální ale i pedagogičtí pracovníci, kteří se vyskytují napříč různými druhy organizací, vzdělávali a především rozvíjeli prostřednictvím supervize (Místní akční plán MAP II v ORP Tábor, 2018).

1.2.2 Školská zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy

Dle zákona č.109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, musí být ve školských zařízeních pro výkon ochranné a ústavní výchovy zajištěno základní právo každého dítěte na výchovu a vzdělání v návaznosti na ústavní principy a mezinárodní smlouvy o lidských právech a základních svobodách, kterými je Česká republika vázána, vytvářeny podmínky podporující sebedůvěru dítěte, rozvíjející citovou a emoční stránku jeho osobnosti umožňující aktivní účast dítěte ve společnosti a s dítětem musí být zacházeno v zájmu plného a harmonického rozvoje jeho osobnosti, avšak s ohledem na potřeby, které má ve svém aktuálním věku.

Školský zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, definuje školské zařízení, jako zařízení, které poskytuje služby a vzdělávání, doplňuje nebo podporuje vzdělávání ve školách nebo s ním přímo souvisí či zajišťuje ústavní a ochrannou výchovu anebo preventivně výchovnou péči.

Zařízeními pro výkon ústavní a ochranné výchovy jsou:

- Výchovné ústavy: V zákoně č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů je uvedeno, že výchovný ústav pečuje o děti starší 15 let se závažnými poruchami chování a o děti, kterým byla uložena ochranná nebo ústavní výchova. Jsou zřízeny oddělení pro děti, dívky a dívky, které jsou nezletilými matkami, které pečují o děti se závažnými poruchami chování, u nichž byla nařízena ústavní výchova.

V literatuře, kde jsou pro veřejnost popisovány a vysvětlovány zákony ve vztahu k výchovným ústavům, se autoři zmiňují, že ve vztahu k dětem plní vzdělávací, sociální a výchovné úkoly a do takovýchto zařízení se umísťují děti ve věku od 15 do 18 let, avšak do ústavu může být umístěno i dítě starší 12 let v případě, že se v jeho chování projevuje tak závažná porucha, že nemůže být umístěno v dětském domově se školou (Bělík, et al., 2017).

Dle Zelené a Klégrové (2006) jsou do výchovného ústavu umísťovány děti a mladiství na základě rozhodnutí soudu, který jim nařídil ústavní výchovu po dohodnutí se se zákonnými zástupci.

Ve výchovném ústavu jsou umístěny děti se závažnými poruchami chování, kterým uložil soud ústavní nebo ochrannou výchovu, v tomto ústavu jsou mladiství připravováni na výkon budoucího povolání, na základě zajištění školní docházky na základní škole, střední škole nebo učilišti a je možnost i v oblasti vyššího vzdělávání (Vavrysová, 2018). Kolář (2012) definuje výchovný ústav jako ústav, který zajišťuje výkon ústavní výchovy dětí, které bývají většinou starší deseti let s vážnými poruchami v jejich chování. Bendl (2015) uvádí, že výchovný ústav poskytuje výchovně léčebnou péči, zajišťuje jí pomocí speciálně pedagogických a psychologických metod a významnou částí výchovného programu bývají psychoterapeutické a socioterapeutické techniky, které jsou prováděny individuálně nebo skupinově. Dále jsou zde děti vedeny k rozumnému využívání svého volného času, a to zejména k přínosným a hodnotným činnostem, které jsou součástí plánu výchovně-vzdělávacích činností.

Kasper a Kasperová (2008) zmiňují, že výchovné ústavy též hrají důležitou roli v reformě pedagogické instituce v první polovině dvacátého století, i když jejich počet v jiných zemích nebyl vysoký, rozšířily se myšlenky stojící za tímto typem pedagogické instituce do širokého povědomí učitelské obce tehdejší doby.

- Dětský domov: Do dětského domova jsou umístovány děti, které mají nařízenou ústavní výchovu a musí být o ně pečováno dle jejich individuálních potřeb. Děti jsou vzdělávány ve školách, které nejsou součástí zařízení, proto jsou dětské domovy rozděleny do dvou skupin, a to dětský domov a dětský domov se školou (zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů).

Dále autoři ve své literatuře popisují dětský domov dle zákonů jako instituci, která má za úkol plnit funkci sociální, výchovně vzdělávací, preventivní a zdravotní, ale výchovné působení je zaměřeno i na dobu mimo vyučování (Bendl et al., 2015).

Vše je realizováno formou pravidelných a nepravidelných činností, aktivit organizovaných i neorganizovaných, hromadných, skupinových a individuálních (Bendl et al., 2015). Dle ubytovacích možností jsou děti umístovány do skupin ve společných pokojích, přičemž mohou být při jejich rozdělování do společných pokojů zohledněny i okolnosti, jako jsou vztahy ve skupině dětí (Williams, 2003).

Děti jsou v dětském domově rozdělovány do rodinných skupin, kde jsou děti odlišného pohlaví i věku, tyto skupiny tvoří nejméně 6 a nejvíce 8 dětí s tím, že sourozenci jsou umístováni do stejných skupin. Dětský domov by měl mít nejméně 2 a nejvíce 6 takovýchto skupin, umístují se sem děti ve věku od 3 let do věku 18 let a mohou sem být umístěny i nezletilé matky s dětmi (Vavrysová, 2018). V dětském domově jsou zpravidla děti, které nemají závažné výchovné problémy a výchovu u nich nelze realizovat, ze sociálních důvodů nebo u nichž nemůže být výchova realizována ve vlastní rodině nebo v jiné formě náhradní rodinné péče (Bělík et al., 2017).

Pro správné fungování dětského domova je důležité, aby ho vedl schopný a vzdělaný manažer (Byford et al., 2007).

- Dětský domov se školou: Do těchto zařízení jsou umístovány děti z diagnostického domova a fungují zde v organizační jednotce, tzv. rodinné skupině, kterou tvoří nejméně 5 a nejvíce 8 dětí (zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů). V literatuře popisující dětský domov se školou jako usnadnění výkladu zákona pro veřejnost, je uvedeno, že dětský domov se školou zajišťuje péči o děti, které mají nařízenou ústavní výchovu, mají závažné poruchy chování nebo děti, které mají nařízenou ústavní výchovu a kvůli přechodné či trvalé duševní poruše vyžadují výchovně-léčebnou péči. V tomto typu zařízení jsou též rodinné skupiny, které by měly být nejméně 2 a nejvíce by jich mělo být 6 (Vavrysová, 2018). Do tohoto domova jsou na rozdíl od běžného dětského domova již umístovány děti, které mají závažné poruchy chování (Bělík et al., 2017).
- Diagnostický ústav: Diagnostický ústav plní dle zákona č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, následující úkoly:
 - diagnostické, které spočívají ve vyšetření úrovně dítěte formou pedagogických a psychologických činností,
 - vzdělávací, v jejichž rámci se zjišťuje úroveň dosažených dovedností a znalostí a stanovují se vzdělávací potřeby v rámci rozvoje dítěte,
 - terapeutické, které směřují k nápravě poruch v sociálních vztazích a v chování dítěte,
 - výchovné a sociální, které se vztahují k osobnosti dítěte, jeho rodině a nezbytné sociálně právní ochraně dětí,
 - organizační, které souvisí s umístováním dětí do zařízení v územním obvodu diagnostického ústavu vymezeném ministerstvem, spolupráce s orgánem sociálně právní ochrany dětí atd.,

- koordinační, které směřují k prohloubení a sjednocení odborných postupů ostatních zařízení v rámci územního obvodu a sjednocení součinnosti s orgány státní správy a dalšími osobami zabývajícími se péčí o děti.

Ve výkladu tohoto zákona pro veřejnost v rámci publikací je uvedeno, že diagnostický ústav se vnitřně dá rozdělit na několik pracovišť, a to pracoviště diagnostické, sociálních služeb, záchytné a výchovně vzdělávací. Záchytné je to, které přijímá k přechodnému pobytu mládež, která byla zachycena orgány policie při útěku od svých zákonných zástupců nebo při útěku z dětského domova, diagnostického ústavu nebo nějakého speciálního výchovného zařízení (Marková et al., 2006). Jednou z jeho dalších činností je vypracovávání návrhů na změny v síti dětských domovů a výchovných ústavů (Kolář et al., 2012).

Na umístění dítěte do zařízení, jako je dětský domov, dětský domov se školou nebo výchovný ústav nebo zpět do rodinné péče, se z velké části podílí rodinné vztahy dítěte, přičemž dítě pobývá v diagnostickém ústavu maximálně po dobu 8 týdnů (Vavrysová, 2018).

Dříve byly děti umisťovány do diagnostického ústavu i na žádost zákonných zástupců, což v aktuální době již není možné a děti se do tohoto ústavu umisťují pouze na základě rozhodnutí soudu, zpravidla ve věku od 3 do 18 let (Bělík et al., 2017). Často se také stává, že děti umístěné do zařízení pro okamžitou pomoc, jsou následně umístěny právě do diagnostického ústavu, a to kvůli jejich chování na základě předběžného nařízení (Jedlička, 2015).

1.2.3 Pracovní pozice

V této kapitole budou popsány pracovní pozice respondentů, kteří byli zapojeni do výzkumu.

- Ředitel organizace: Ředitelem školského zařízení se rozumí fyzická osoba, která musí splňovat předpoklady pro výkon funkce pedagogického pracovníka a získala praxi, která spočívá ve výkonu přímé pedagogické činnosti nebo v činnosti, pro kterou potřebuje znalosti stejného nebo podobného zaměření či v řídicí činnosti nebo činnosti spojené s výzkumem a vývojem v délce nejméně 4 roky (Heřmanová, 2009). Ředitel zařízení by měl ztělesňovat propojení vůdce a manažera, tedy by měl kvalitně zastávat obě role z toho plynoucí a to vedoucí a řídicí roli (Šedivý, Medlíková, 2017).
- Vychovatel: Vychovatel je osoba, která realizuje výchovně-vzdělávací činnost, která je zaměřena jak na celkový, tak také na specifický rozvoj osobností dětí a mládeže, žáků a studentů nebo případně i dospělých jedinců a jejich zájmové vzdělávání v souladu s výchovně-vzdělávacím programem příslušného zařízení, ve kterém vykonává svou praxi. Konkrétnější činnosti se v případě rozdělení do kategorií dají zjednodušeně popsat takto: administrativní činnost, organizační činnost, koordinační činnost, metodická činnost, diagnostická činnost a přímá výchovná a vzdělávací činnost (Bendl et al., 2015). Vychovatel by měl v určitých situacích dát dítěti pocit bezpečí a být schopen ho pochválit, avšak ne ho chválit do té míry, aby bylo dítě závislé na pochvale od autority ve formě vychovatele a nebylo schopno bez toho vykonávat žádnou činnost, tedy by měl podněcovat dětskou svobodu (Kasperová, 2008).
- Učitel/pedagog: Pedagog neboli učitel je někdo, kdo jako profesionál ve svém oboru vzdělává, a to nejčastěji ve škole nebo školském zařízení. Měl by napomáhat ke zlepšení prostředí, ve kterém se odehrává výchovný a vzdělávací proces. Předává své znalosti, motivuje žáky k získávání znalostí z dalších zdrojů a rozvíjí jejich morální hodnoty. Pro pedagoga je nutné neustálé sebevzdělávání, aby se stíhal vyvíjet s dobou (Havlík, Kořa, 2011). Učitel by měl být dítěti vedoucím, organizátorem a pomocníkem v jednotlivých činnostech (Kasperová, 2008).

Měl by věnovat dostatečné množství času přípravě na výchovné a vzdělávací situace, přípravě vhodného prostředí, zajišťování svobody rozvoje jednotlivců a dohlížení na jednání jednotlivých dětí v kolektivu (Kasperová, 2008).

- **Etoped:** Etoped je speciální pedagog s konkrétním zaměřením na osoby s poruchami chování, emocí, sociálních vztahů apod. v zařízeních pro to určených. Etopedie je zaměřena nejen na edukaci, ale i na diagnostiku, terapii, poradenství, sociální rehabilitaci a resocializaci osob, které mají poruchy chování, emocí, sociálních vztahů nebo hodnotových orientací (Kroupová, 2016).
- **Speciální pedagog:** Tento pracovník, vykonává pedagogickou, terapeutickou, diagnostickou, logopedickou a poradenskou činnost. Zároveň má za úkol vyhodnocovat nápravné, reedukační a kompenzační postupy. Navazuje přitom spolupráci s rodinami a rodiči dětí a mládeže během procesu, při kterém se provádí nápravné metody (Valenta, 2015).
- **Sociální pracovník:** Sociální pracovník vykonává poradenskou činnost, zprostředkovává kontakt na jiná pracoviště, poskytuje základní poradenství, zpracovává agendu, která souvisí s vydáním předběžného opatření a poskytuje pomoc klientům při ukončení ochranné nebo ústavní výchovy a zároveň jim pomáhá s předkládáním příslušných žádostí (Arnoldová, 2016).
- **Psycholog:** Psycholog ve školském zařízení působí jako poskytovatel poradenských služeb. V případě diagnostického domova zastává psycholog i diagnostickou činnost (Věstník MŠMT, 2005).

2 Praktická část

2.1 Cíle práce

1. Zjistit, v jaké formě a podobě školská zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a školská zařízení preventivně výchovné péče supervizi realizují.
2. Zjistit, jak pracovníci těchto školských zařízení hodnotí supervizi realizovanou v konkrétním zařízení.

2.2 Operacionalizace pojmů

- Forma a podoba supervize

Pro účely této diplomové práce a výzkumu zde obsaženého dělíme supervizi do dvou kategorií. A to její typ/model a forma. Modely supervize v této práci rozlišujeme dva, a to interní a externí supervize. Tyto modely supervize jsou definovány výše v teoretické části v kapitole č. 1.1.4.

Formu supervize jsem pro účely výzkumu rozdělila do pěti kategorií, a to skupinová supervize, týmová supervize, individuální supervize, případová supervize a arteterapie. Tyto formy jsou konkrétně popsány v teoretické části v kapitole č. 1.1.3.

Na tyto informace jsem se tázala v otázkách č. 7 a 8 v dotazníku, který je přiložen v příloze č. 1.

- Školská zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a školská zařízení preventivně výchovné péče

Pro účely této diplomové práce jsou těmito zařízeními rozuměny diagnostické ústavy, výchovné ústavy, dětské domovy a dětské domovy se školou a střediska výchovné péče. Tyto typy zařízení jsou podrobněji popsány v teoretické části v kapitole č. 1.2.2.

Na tuto informaci byli respondenti tázáni v otázce č. 2 v dotazníku, který je přiložen v příloze č. 1.

- Pozice pracovníka

Tento pojem je pro účely této práce vymezen jako pracovník, který přichází do kontaktu s dětmi nebo vedoucí pracovník, který řídí oddělení, ve kterém se nacházejí pracovníci, kteří se přímo setkávají s dětmi. Tedy se jedná o pracovníky, kteří mají potencionálně nárok na supervizi a případně se jí i účastní, pokud je v organizaci, kde vykonávají svou praxi, realizována. Na pracovní pozici jsem se tázala v otázce č. 2 v dotazníku, který je přiložen v příloze č. 1.

- Hodnocení supervize

To, jak pracovníci hodnotí supervizi realizovanou u nich v organizaci, bylo ústřední téma mé diplomové práce, tudíž jsou této problematice věnovány téměř všechny otázky z dotazníku a hypotézy se též zaměřují z většiny na tuto problematiku. Pracovníci měli k dispozici škálu odpovědí, pomocí kterých hodnotili fráze v dotazníku, dle toho, jak jim přišlo, že se hodí k jejich pocitům ze supervize. Této problematice jsou tedy věnované otázky č. 10 až č. 21 v dotazníku, který je přiložen v příloze č. 1.

- Realizace supervize v souladu s metodickým pokynem

V metodickém pokynu je uvedeno, že každé školské zařízení má mít vytvořené podmínky pro pravidelnou intervizi svých pracovníků a zajišťovat jim přístup k supervizi, která je vykonávána externím, nezávislým a kvalifikovaným odborníkem a většinou je realizována formou rozhovoru (Metodický pokyn, kterým se stanoví standardy kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a ve školských zařízeních pro preventivně výchovnou péči MŠMT, 2015). Čili pro účel této práce zkoumám, zda zařízení dodržují tento pokyn, v případě, že je jejich zřizovatelem MŠMT. Na tyto informace se táži v otázkách č. 3, 4 a 5 v dotazníku přiloženém v příloze č. 1.

Metodický pokyn a jeho obsah je podrobněji specifikován v teoretické části této práce v kapitole č. 1.2.1.

- Osobní přínos pro pracovníky

Osobním přínosem rozumíme pro tuto práci pozitivní přínos pro konkrétního jedince, tedy pracovníka, který mu může poskytnout nebo zprostředkovat jakákoliv forma supervize, které se účastní. Osobní rozvoj v tomto případě vnímáme i jako formu seberozvoje, která by měla být jedním z hlavních přínosů supervize, což popisují v teoretické části práce v kapitole č. 1.1.5. Na tuto problematiku jsou zaměřeny otázky č. 12, 17 a 18 z dotazníku v příloze č. 1.

2.3 Hypotézy

Ke kvantitativnímu výzkumu patří hypotézy. Ty Chrástil (2016) definuje ve své publikaci jako tvrzení, která jsou vyjádřena oznamovací větou. Hypotézy vyjadřují vztah mezi dvěma proměnnými, a proto jsou sestaveny tak, že obsahují tvrzení o rozdílech, vztazích nebo následcích. Proměnné, které jsou vyjádřeny v hypotézách, musí být měřitelné.

- H1: Školská zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a školská zařízení preventivně výchovné péče, která spadají pod MŠMT, mají pozitivněji hodnocenou supervizi od pracovníků než zařízení, která nespádají pod MŠMT.
- H2: Na hodnocení přínosu supervize má vliv pracovní pozice pracovníka.
- H3: Na hodnocení přínosu supervize má vliv délka praxe pracovníků.

3 Výzkumné metody/popis výzkumné strategie

3.1 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor je tvořen respondenty ze školských zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a ze školských zařízení preventivně výchovné péče, kteří se účastní supervizí a vedoucími pracovníky těchto zařízení. V rámci výzkumu jsem prostřednictvím e-mailu oslovila přes 1700 respondentů z různých typů školských zařízení na různých pracovních pozicích, jako jsou speciální pedagogové, sociální pracovníci, etopedi, psychologové, vychovatelé, ředitele organizací či jejich zástupci. Konkrétní rozložení respondentů je popsáno v kapitole č. 4.1 (ve výsledcích) a definováno v teoretické části.

3.2 Riziko výzkumu

Bohužel, i přes enormně velké množství opakovaně oslovených lidí, byla návratnost nízká, a to zejména z důvodu pandemie COVID-19, neboť nejčastějším důvodem, kvůli kterému neměli zaměstnanci čas a prostor k vyplnění dotazníků, bylo právě řešení podstatných náležitostí spojených s pandemií. Konkrétně tedy dotazník vyplnilo 200 lidí z různých pozic a organizací po celé České republice.

3.3 Etika výzkumu

Výzkum byl realizován v elektronické podobě, v úvodních informacích o výzkumu si respondenti ještě před vyplněním dotazníku mohli přečíst, že je výzkum zcela anonymní a že budou ochráněny jejich osobní údaje.

Otázky v dotazníku v žádném ohledu nenarušovaly či neohrožovaly důstojnost respondentů. Výzkum a účast na něm byla zcela dobrovolná, stejně jako zodpovězení většiny otázek. Pracovníci tedy měli možnost účast na výzkumu odmítnout nebo vynechat některé otázky.

3.4 Proces sběru dat

Dotazník a jeho vyhodnocení jsem v průběhu vypracování své diplomové práce konzultovala se svou vedoucí, abych předešla přílišnému projektování svého vlastního názoru do výzkumu apod.

Výsledky dotazníkového šetření budou v rámci ověření hypotéz analyzovány v programu IBM SPSS Statistics při stanovené hladině významnosti $\alpha = 95 \%$.

Data byla sbírána od února 2021 do května 2021. Kontaktována byla školská zařízení po celé České republice. Rozesílání dotazníku probíhalo pomocí e-mailu. Všechny e-mailové adresy pracovníků jsem našla na veřejně dostupných stránkách zařízení. Těmto pracovníkům byl rozeslán e-mail s informacemi o mé diplomové práci a o výzkumu/dotazníku, který jsem je žádala vyplnit.

3.5 Zpracování dat z dotazníků

V rámci diplomové práce byl realizován kvantitativní typ výzkumu, byla použita metoda dotazování, technikou anonymního dotazníku, který je uveden v příloze.

V druhé části dotazníku je využita Likertova škála. Ze získaných dat byla pomocí programu MS Excel vytvořena datová matice. Testování hypotéz následně proběhlo ve statistickém programu SPSS. Grafy jsou vytvořené na základě datové matice pomocí programu MS Word.

3.5.1 Zpracování hypotéz

H1: Školská zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a školská zařízení preventivně výchovné péče, která spadají pod MŠMT, mají pozitivněji hodnocenou supervizi od pracovníků než zařízení, která nespádají pod MŠMT. Pro ověření této hypotézy byl použit nezávislý t-test.

H2: Na hodnocení přínosu supervize má vliv pracovní pozice pracovníka. Pro ověření této hypotézy byla použita ANOVA.

H3: Na hodnocení přínosu supervize má vliv délka praxe pracovníků. Pro ověření této hypotézy byl použit Pearsonův korelační koeficient.

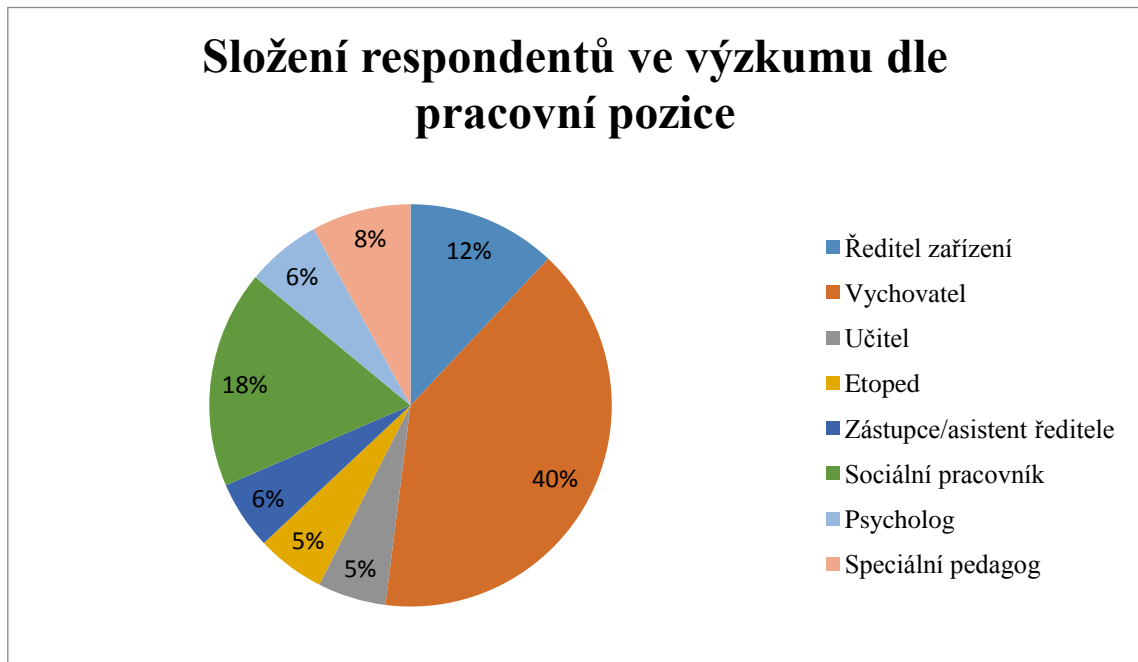
4 Výsledky

4.1 Popis složení výzkumného souboru

Do výzkumu byli zapojeni nejrůznější pracovníci z různých zařízení.

Pro přehlednost přikládám dva obrázky, které znázorňují složení respondentů.

Obrázek č. 1: Složení respondentů ve výzkumu dle pracovní pozice

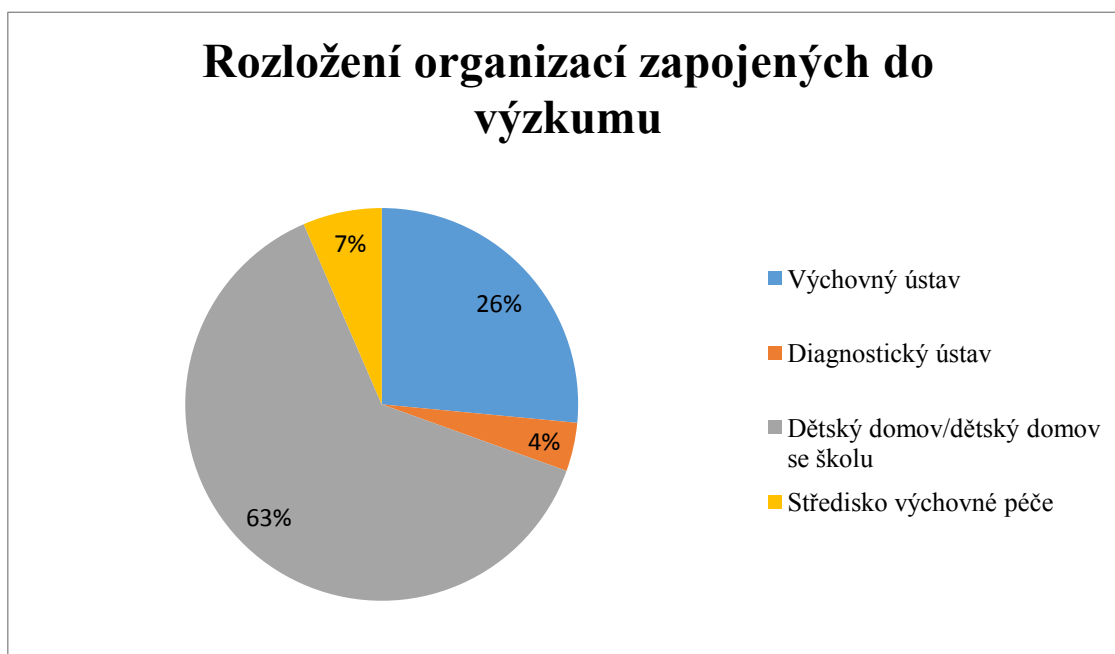


Zdroj: vlastní výzkum (2021)

Z obrázku č. 1 jasně vyplývá, že nejčastěji vyplňovali dotazník respondenti vykonávající pozici vychovatele v organizaci. Zároveň je z obrázku jasné, že do výzkumu se zapojili lidé z nejrůznějších pozic a příliš nepřevládá žádná pracovní pozice.

Do výzkumu se zapojili zaměstnanci z různých druhů školských zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy nebo ochranné výchovy a ze školských zařízení preventivně výchovné péče, která budou znázorněna v následujícím obrázku.

Obrázek č. 2: Rozložení organizací zapojených do výzkumu



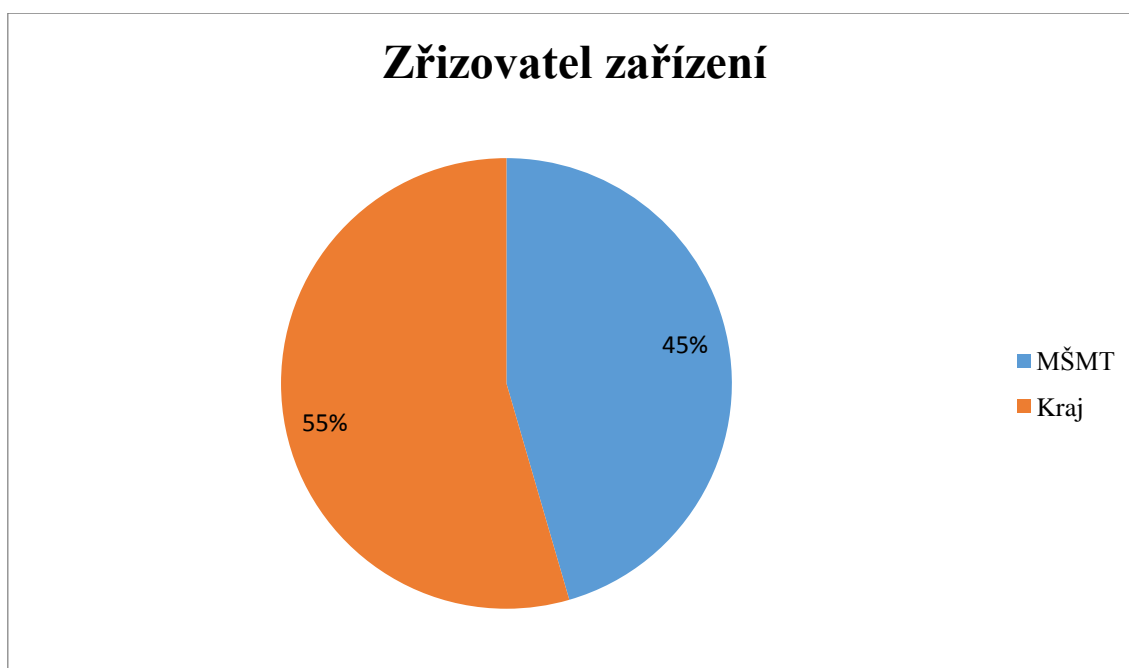
Zdroj: vlastní výzkum (2021)

Z obrázku č. 2 je patrné, že nejvíce se do výzkumu zapojili zaměstnanci z dětských domovů a nejméně se zapojili zaměstnanci z diagnostických ústavů. Tento fakt si vysvětluji tak, že již když jsem v roce 2019 dodělávala svou bakalářskou práci na téma týkající se diagnostického ústavu, byly tyto ústavy obecně přetížené a v době pandemie vlivem povinností navíc, které s ní souvisí, neměli zaměstnanci čas na to, věnovat se výzkumu. Jak jsem již zmiňovala výše, nejčastěji odmítali zaměstnanci z organizací účast na výzkumu kvůli COVIDU-19, neboť byli dle jejich slov časově maximálně vytíženi, až přetížení.

4.2 Zřizovatel školského zařízení

Z obrázku č. 3 je patrné, že mezi respondenty mírně převládali pracovníci ze zařízení, jejichž zřizovatelem byl kraj. Výše jsem zmiňovala, že zřizovatelem tohoto typu zařízení může být i obec nebo dobrovolný svazek obcí, tato odpověď se mi však ve výsledcích nevyskytla ani jednou. Konkrétně se tedy výzkumu účastnilo celkem 91 respondentů z organizace, jejímž zřizovatelem bylo MŠMT a 109 respondentů z organizace, jejímž zřizovatelem byl kraj. Z čehož vyplývá, že některá zařízení mají v podstatě povinnou supervizi nebo spíše jsou povinná vytvořit prostředí pro její realizaci v podobách, jež jsou zmíněny výše v teoretické části. V dotazníku jsem se tedy ptala na zřizovatele a na to, zda organizace vůbec supervizi realizuje, či nikoliv.

Obrázek č. 3: Zřizovatel zařízení

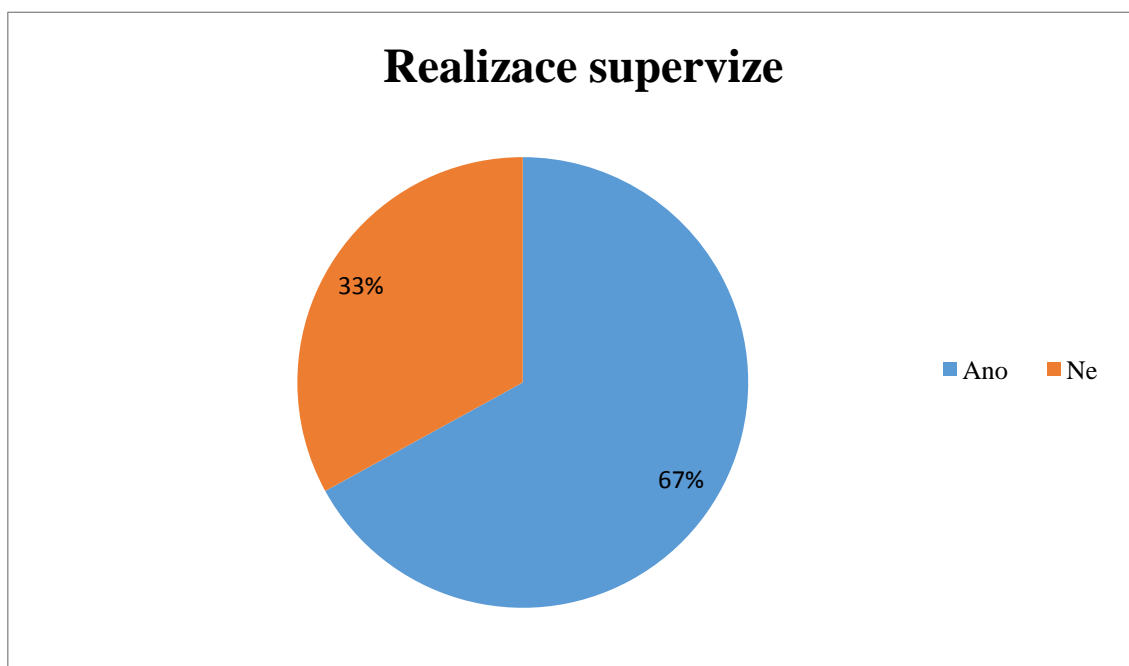


Zdroj: vlastní výzkum (2021)

4.3 Realizace supervize

Jedna z nejdůležitějších otázek v celém výzkumu byla ta, zda zařízení supervizi vůbec realizuje. Vzhledem k tomu, že více jak polovina respondentů byla ze zařízení, jehož zřizovatelem je kraj, nemělo toto zařízení supervizi nařízenou žádným metodickým pokynem jako je tomu v případě zařízení zřizovaných MŠMT. Takové zařízení/jeho pracovníci si tedy mohou zvolit, zda supervizi realizovat budou, či nikoliv.

Obrázek č. 4: Realizace supervize

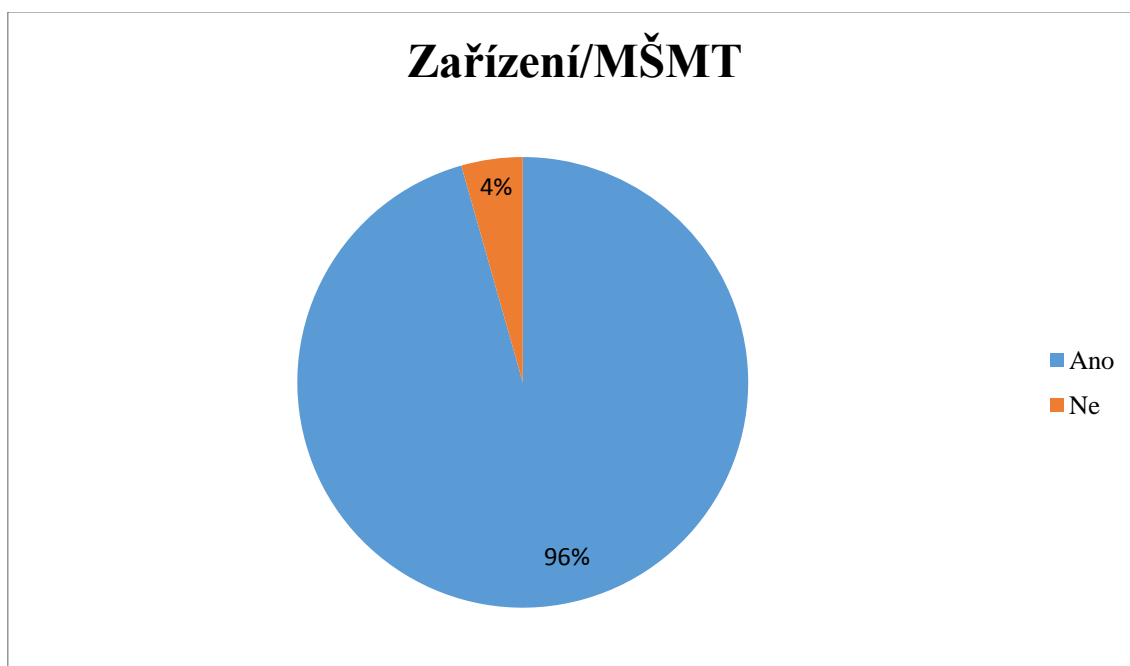


Zdroj: vlastní výzkum (2021)

Z obrázku č. 4 je patrné, že většina zařízení supervizi realizuje. Někteří respondenti, kteří zaškrtnuli v dotazníku, že supervizi nerealizují, ji však realizovali v minulosti, ale neměli s ní dobré zkušenosti, tudíž už ji v současné době nerealizují. Dalším důvodem pro aktuální absenci realizace supervize je též pandemie COVID-19, která znemožňovala pracovníkům se setkávat s externím supervizorem. Konkrétně tedy 134 pracovníků odpovědělo, že se v zařízení, kde pracují, realizuje supervize a 66 pracovníků odpovědělo, že ne.

Je tedy důležité také rozdělit odpovědi v závislosti na zřizovateli, což bude znázorněno v následujících grafech/obrázcích.

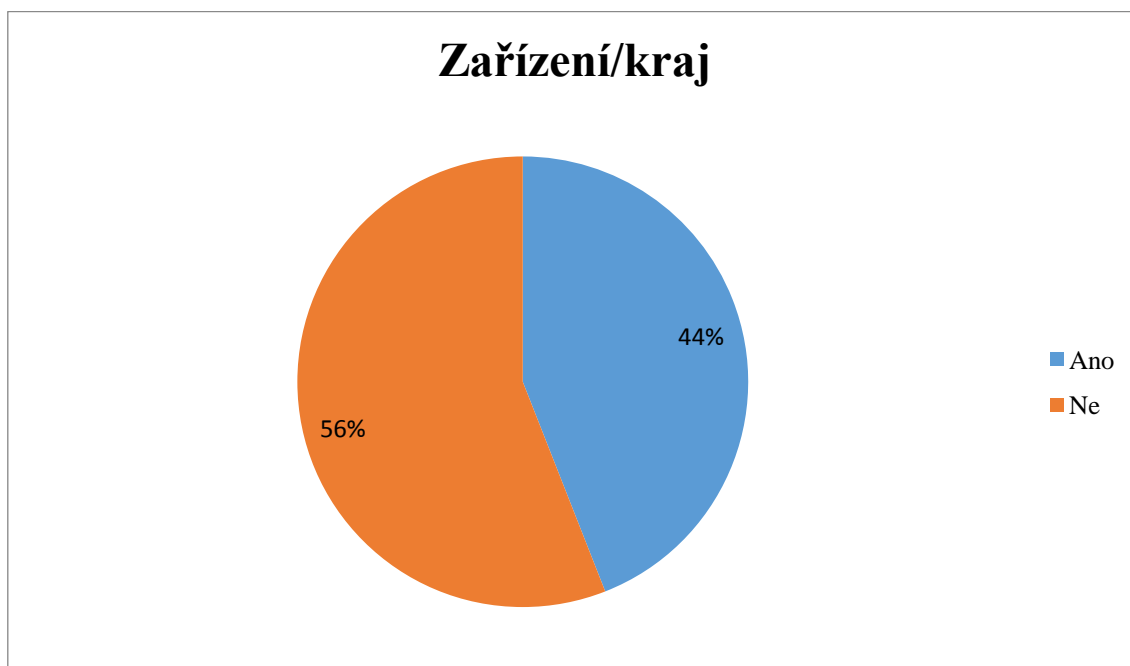
Obrázek č. 5: Realizace supervize v zařízeních, jejichž zřizovatelem je MŠMT



Zdroj: vlastní výzkum (2021)

Z grafu na obrázku č. 5 je zřejmé, že ve většině zařízení, jejichž zřizovatelem je MŠMT, je supervize realizována, což uvedlo 87 respondentů. Avšak 4 respondenti odpověděli, že v zařízení, ve kterém pracují a jehož zřizovatelem je též MŠMT, supervize realizována není.

Obrázek č. 6: Realizace supervize v zařízeních, jejich zřizovatelem je kraj



Zdroj: vlastní výzkum (2021)

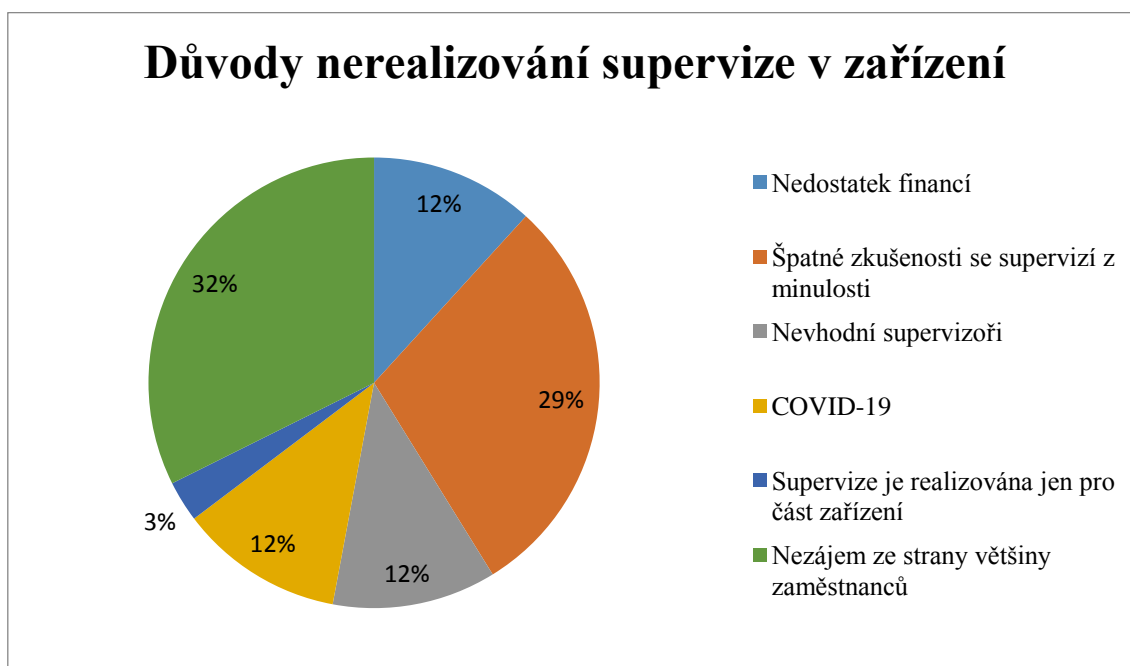
Naopak co se týče zařízení, jejichž zřizovatelem je kraj, tam již rozdíl nebyl tak veliký, jak je vidět na obrázku č. 6. Zde 48 respondentů uvedlo, že jejich zřizovatelem je kraj a supervizi realizují, naopak 61 respondentů uvedlo, že ne. Z čehož vyplývá, že zařízení, která zřizuje MŠMT, z většiny dodržují metodický pokyn, díky kterému musí vytvořit prostředí pro supervizi.

Naopak, co se týče krajem zřizovaných zařízení, tak zde převládají odpovědi respondentů spíše o nerealizování supervize. Faktory, díky kterým se tak děje, budou vysvětleny v následující kapitole.

4.3.1 Důvody k nerealizování supervize

V některých zařízeních, jak jsem již zmiňovala výše, supervize realizována není. Důvod toho, proč zde supervize realizována není, většina zaměstnanců neví, neboť je to spíše záležitost vedení zařízení, tudíž ne všichni zaměstnanci byli schopni odpovědět na otázku, proč tomu tak je. Odpovědi zaměstnanců, kteří znají důvod, proč u nich v zařízení supervize není realizována, jsem zakódovala a znázornila v následujícím obrázku.

Obrázek č. 7: Důvody nerealizování supervize v zařízení



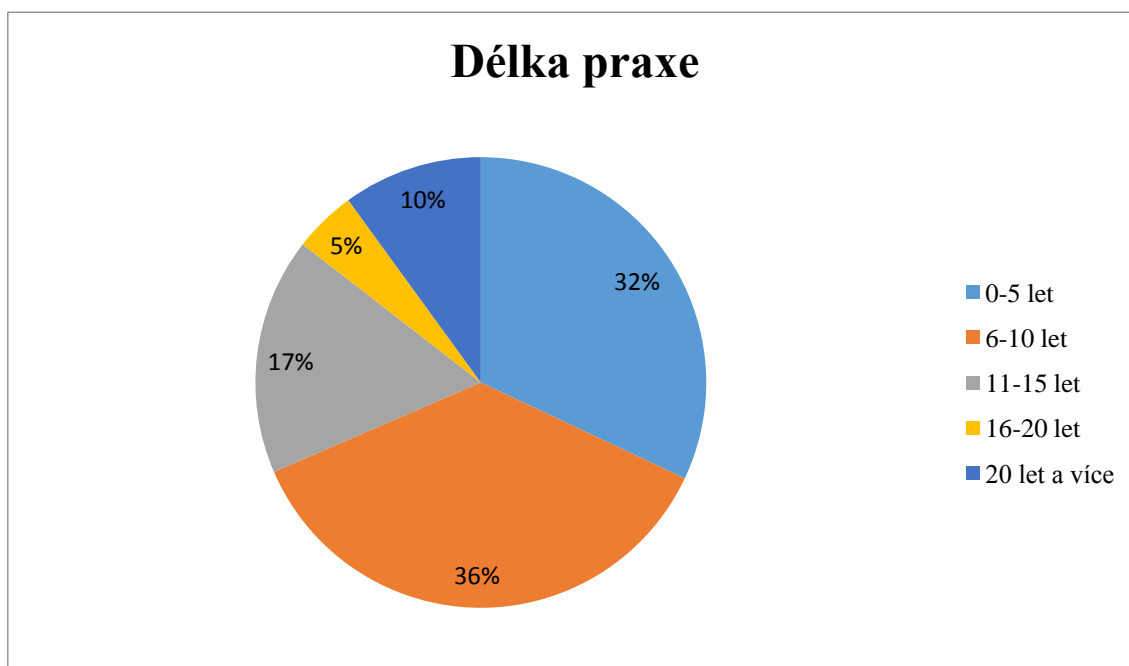
Zdroj: vlastní výzkum (2021)

Nejčastějším důvodem, proč není supervize v zařízeních realizována, je dle respondentů nezájem ze strany zaměstnanců, jak vyplývá z obrázku č. 7. Dalším často opakovaným důvodem jsou špatné zkušenosti se supervizí z minulosti. Často respondenti zmiňovali, že u nich v zařízení dříve supervizi realizovali, ale nic jim nepřinášela a byla dle jejich slov „nic neříkající“, takže se společně domluvili na jejím ukončení. Nedostatek financí na supervizi či pandemie COVID-19 byly další důvody, kvůli kterým není supervize v zařízeních realizována. Tyto dva faktory by však do budoucna mohly být řešitelné, obzvláště v případě opatření týkajících se pandemie, která částečně omezovala možnost realizace supervize spolu s dalšími aktivitami v těchto zařízeních. Neopominutelným faktorem, který brání zařízení v realizaci supervize, jsou i nevhodní supervizoři, neboť supervizor by měl vyhovovat celému pracovnímu týmu či individuálně každému pracovníkovi. Dalším zmiňovaným důvodem, v tomto případě spíše faktem, je, že v některých zařízeních je supervize realizována jen pro některé zaměstnance. Díky výzkumu bylo zjištěno, že zaměstnanci, pro které je realizována supervize zvláště, jsou psychologové.

4.4 Délka praxe

Délka praxe je dalším faktorem, který mě při výzkumu zajímal, neboť se nabízí otázka, zda pracovníci, kteří mají delší dobu praxe, netrpí syndromem vyhoření a supervize je pro ně tedy důležitější a přínosnější nebo naopak, zda jim zkušenosti získané při dlouhé praxi nedávají potřebný nadhled a klid při řešení různých situací při jejich zaměstnání, a tudíž jim nemusí supervize přinášet tolik, co naopak pracovníkům, jejichž praxe je krátká. Délku praxe jsem rozdělila do pěti kategorií, dle délky praxe. Délku praxe pracovníků jsem znázornila v následujícím obrázku.

Obrázek č. 8: Délka praxe pracovníků



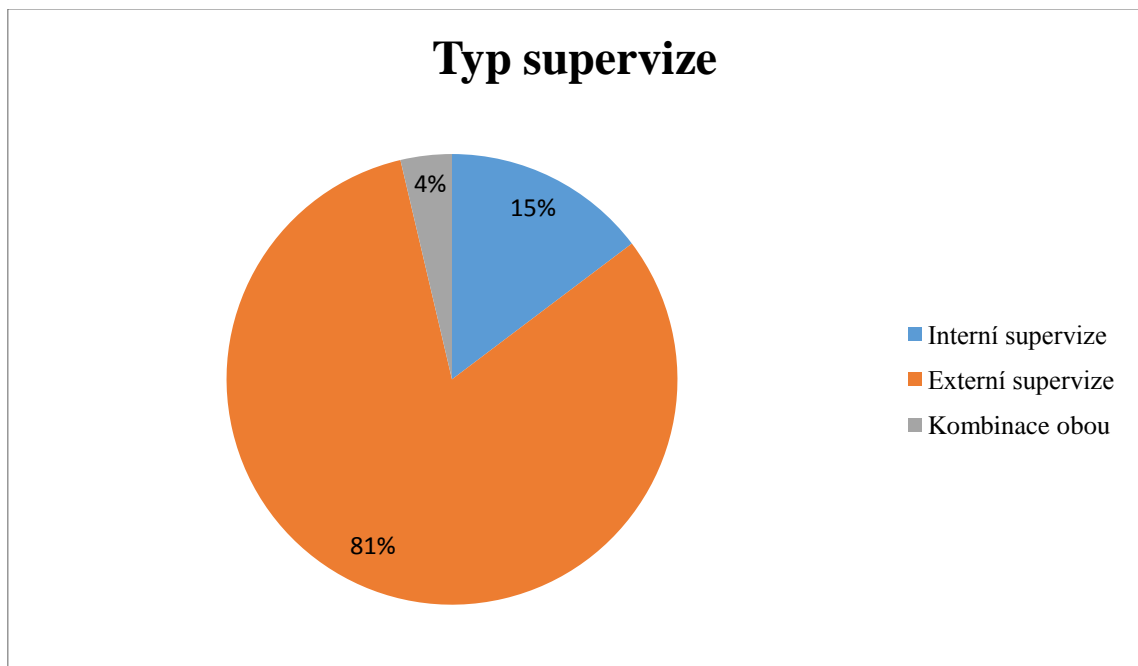
Zdroj: vlastní výzkum (2021)

Z obrázku č. 8 je jasné, že nejvíce respondentů zapojených do výzkumu vykonává svou praxi po dobu 6-10 let, a to konkrétně 73 zaměstnanců. Druhou výraznou kategorií tvoří zaměstnanci s délkou praxe maximálně 5 let, což vypovědělo 64 zaměstnanců. Následuje kategorie 11-15 let, do které je zařazeno díky výzkumu 34 zaměstnanců. Nejméně početná skupina zaměstnanců je ta, v níž jsou zaměstnanci s délkou praxe v rozmezí 16-20 let, v níž je pouze 9 respondentů. Poslední skupinou jsou dlouholetí zaměstnanci, jejichž délka praxe činí 20 a více let. V této kategorii je dle výzkumu 20 respondentů.

4.5 Podoba supervize

Různé varianty podoby supervize jsem již popisovala výše v teoretické části. Ve výzkumu mě zajímalo, která z těchto podob se nejčastěji vyskytuje v praxi. Respondenti často vypovídali, že u nich v zařízení se vyskytuje více forem supervize najednou. Například kombinace interní a externí supervize či konkrétněji skupinová a týmová supervize. Typ a formu supervize, které se dle výzkumu nejčastěji vyskytují v praxi, znázorním a popíšu pomocí následujících obrázků.

Obrázek č. 9: Typ supervize

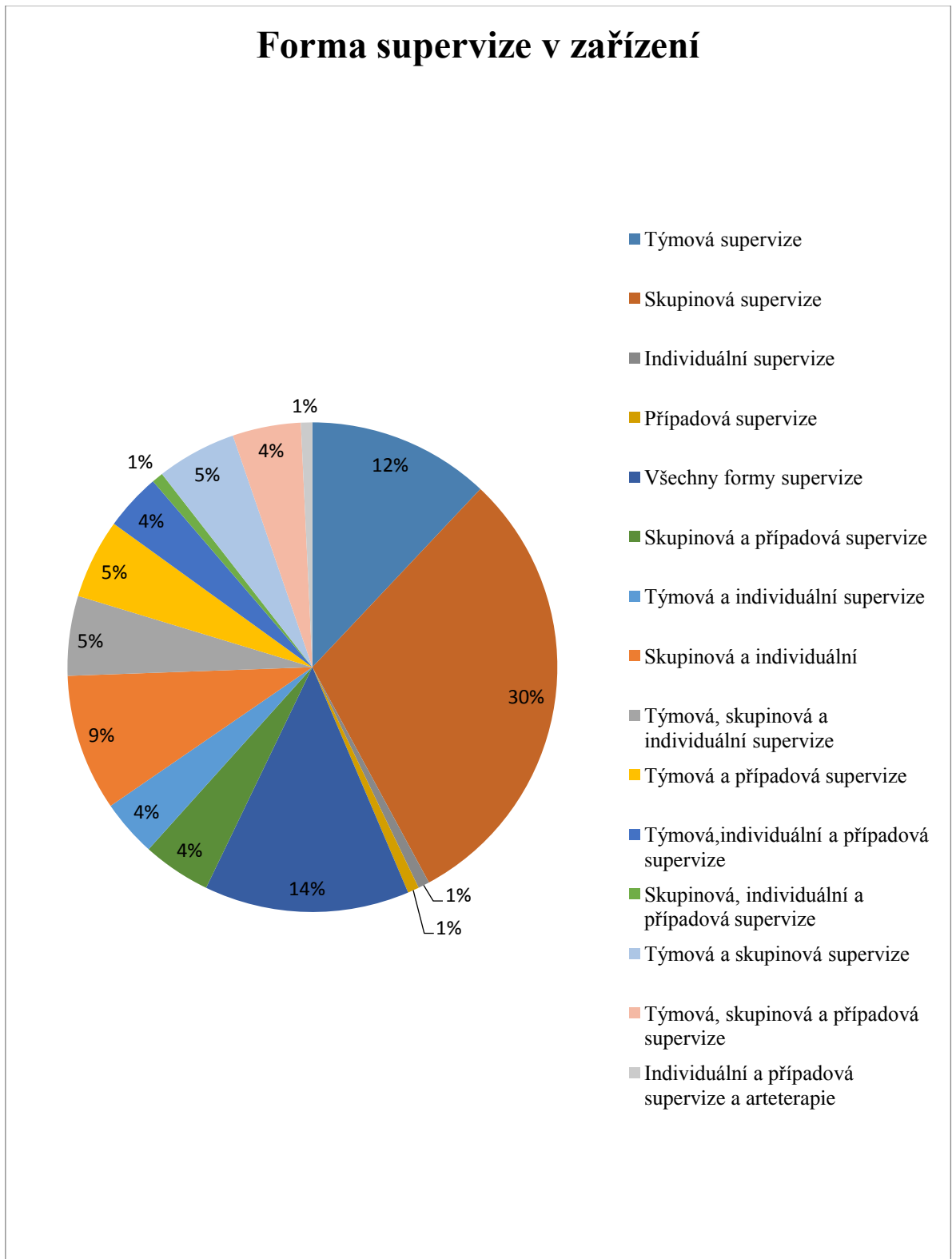


Zdroj: vlastní výzkum (2021)

Z obrázku č. 9 je patrné, že jasně převládá externí forma supervize, která je realizována pomocí supervizora, který dochází do zařízení. Méně je pak zastoupena interní forma supervize a nejméně je zastoupena kombinace externí a interní supervize.

Typ supervize je důležitá informace, důležitá je však i forma supervize, na kterou byla směřována otázka č. 8 v dotazníku výzkumu, který je přiložen v příloze č. 1. Varianty těchto forem byly v zařízeních nejčastěji v kombinovaných formách.

Obrázek č. 10: Forma supervize v zařízení



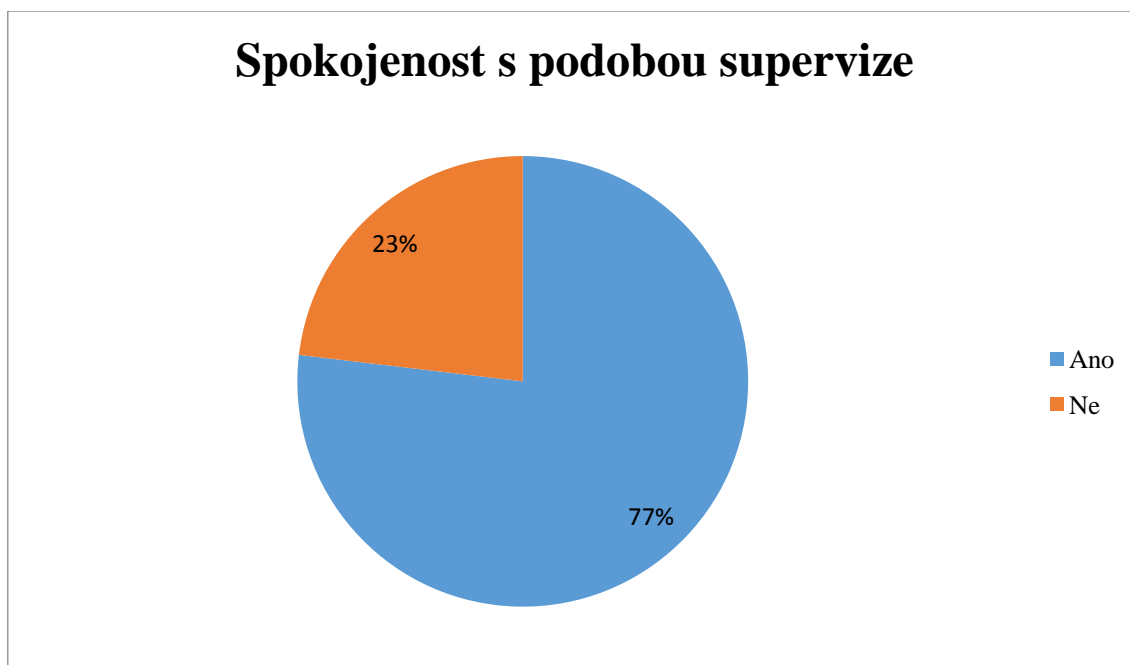
Zdroj: vlastní výzkum (2021)

Z obrázku č. 10 je jasně patrné, že nejvíce převládá v zařízeních skupinová forma supervize. Dále je velice častá varianta, ve které jsou zastoupeny všechny formy supervize, a to skupinová, individuální, týmová a případová. Další velkou skupinou často se opakující kombinace forem supervize v zařízení, je supervize týmová, individuální a případová. Další kombinace forem supervizí už jsou zastoupeny méně, jak je vidět na obrázku. Konkrétně jsou tyto formy supervize popsány v teoretické části této práce.

4.6 Spokojenost se supervizí

Respondentů, u nichž v zařízení je realizována supervize, jsem se tázala pomocí dotazníku, zda jsou s typem a formou supervize spokojeni, či nikoli. Tyto odpovědi jsem následně zpracovala a znázornila v následujícím obrázku.

Obrázek č. 11: Spokojenost s podobou supervize



Zdroj: vlastní výzkum (2021)

Z obrázku č. 11 vyplývá, že většinová část respondentů (123) je s podobou supervize, tak, jak je realizována u nich v zařízení, spokojena. Avšak nezanedbatelný je též podíl respondentů, kteří s podobou supervize, která je realizována u nich v zařízení, spokojeni nejsou (37).

Spokojenost s formou (skupinová, týmová, případová, individuální) supervize, jsem si ověřovala i formou Likertovy škály.

Tabulka č. 2: Forma supervize realizována u nás v organizaci mi vyhovuje.

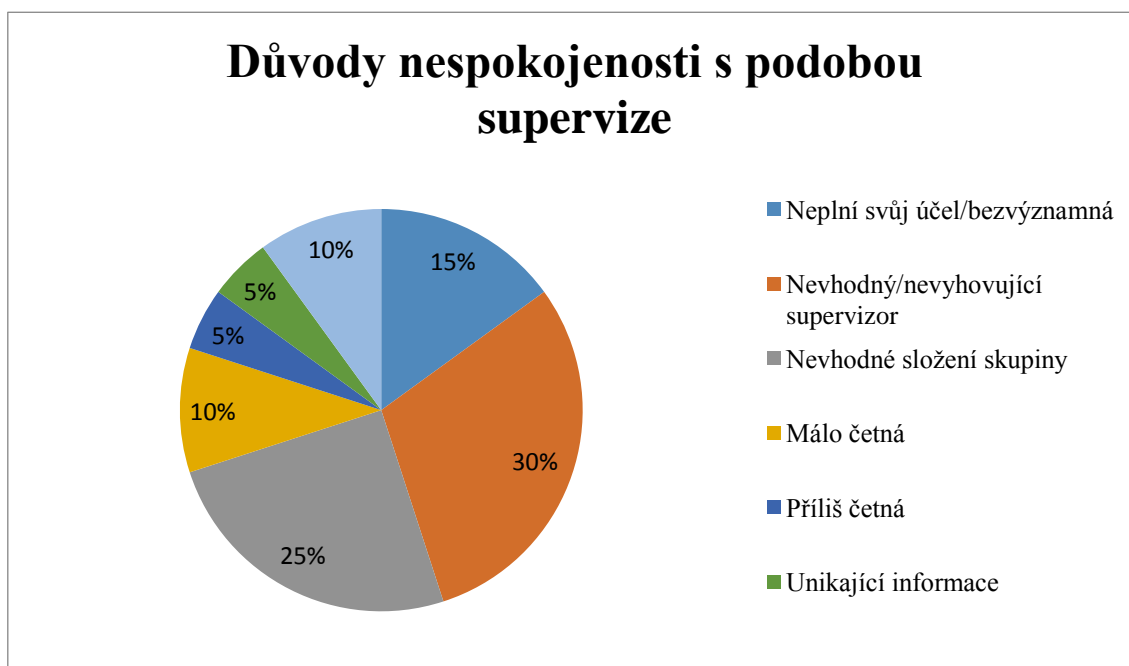
	Naprosto souhlasím	Souhlasím	Nevím	Nesouhlasím	Naprosto nesouhlasím
Četnost	35	71	15	0	1
%	29	58	12	0	1

Zdroj: vlastní výzkum (2021)

Z tabulky č. 2 vyplývá, že většina respondentů je spokojena s formou supervize realizované u nich v organizaci, neboť negativní názor (naprosto nesouhlasím) vyjádřil pouze jeden respondent. Tímto se tedy většinově potvrzuje výše zmíněný fakt získaný při výzkumu ohledně spokojenosti respondentů s podobou supervize, ačkoliv v této části hodnotili pouze její konkrétní část.

Další otázka ve výzkumu byla tedy ve vztahu k té předchozí logicky směřována na důvody, díky kterým respondenti uvedli, že s podobou supervize spokojeni nejsou. Tyto důvody jsou znázorněny v následujícím obrázku.

Obrázek č. 12: Důvody nespokojenosti s podobou supervize



Zdroj: vlastní výzkum (2021)

Obrázek č. 12 nám znázorňuje důvody, které zmínili respondenti v otázce, proč jsou nespokojeni s podobou supervize, která je realizována u nich v zařízení. Nejvíce zastoupeným důvodem je zde nevhodný supervizor či nevhodné složení skupiny. Naštěstí pro zařízení jsou obě tyto varianty po společné domluvě mezi kolegy a vedením řešitelné. Jako větší problém shledávám supervizi, z níž unikají informace nebo supervizi, kterou pracovníci označují jako bezvýznamnou. Řešení těchto dvou situací je časově náročné a souvisí se zapojením více osob při řešení této situace napříč pozicemi zařízení. Dalším problémem při řešení těchto situací může být také to, že jsou tyto výtky nevyřčeny a zaměstnanci se svěřili pouze pod záštitou anonymního dotazníku, avšak v zařízení tento problém neřeší ze svých osobních důvodů, které otázky ve výzkumu nemohou obsáhnout.

Podrobněji směřované otázky s předepsanými variantami odpovědí následovaly v druhé polovině výzkumu/dotazníku. Zde měli zaměstnanci zařízení možnost vybrat si z pěti variant odpovědí, aby vyjádřili svůj názor ke zmíněným výrookům. Možnosti odpovědí byly: naprosto souhlasím, souhlasím, nevím, nesouhlasím a naprosto nesouhlasím. Tyto odpovědi a četnost jejich označení od respondentů budou znázorněny a popsány v následujících tabulkách obsažených v této kapitole.

Tabulka č. 3: Supervize pomáhá respondentům v seberozvoji.

	Naprosto souhlasím	Souhlasím	Nevím	Nesouhlasím	Naprosto nesouhlasím
Četnost	43	61	18	10	2
%	32	46	13	7	2

Zdroj: vlastní výzkum (2021)

Z tabulky č. 3 vyplývá, že většina respondentů se spíše ztotožňuje s tím, že supervize jim pomáhá v seberozvoji. Ne malý počet respondentů zvolil variantu neutrální a dohromady 12 respondentů zvolilo spíše nesouhlasný postoj. Spíše tedy převládá souhlasný postoj, čili respondentům skutečně supervize v seberozvoji pomáhá.

Se seberozvojem souvisí rozvoj vlastních schopností a vědomostí, tudíž byla na tyto dva faktory směřována i další část výzkumu, kdy respondenti hodnotili, zda jim v tomto supervize skutečně napomáhá, či nikoliv.

Tabulka č. 4: Díky supervizi rozvíjím své schopnosti a vědomosti.

	Naprosto souhlasím	Souhlasím	Nevím	Nesouhlasím	Naprosto nesouhlasím
Četnost	35	65	20	16	0
%	26	48	14	12	0

Zdroj: vlastní výzkum (2021)

V tabulce č. 4 můžeme vidět, že se téměř shoduje odpověďmi respondentů s tabulkou předchozí, což do určité míry ověřuje fakt, že většina respondentů skutečně shledává supervizi přínosnou z hlediska seberozvoje a s ním souvisejícím rozvojem schopností a dovedností. Cože je opět pozitivní zpětnou vazbou pro supervizi/supervizora v konkrétních zařízeních, ve kterých respondenti vykonávají svou praxi.

Dalším tématem výzkumu byly problémy týkající se konkrétního výkonu praxe respondentů, na něž byly směřovány některé další výroky ve výzkumu, na které mohli respondenti reagovat stejnými možnostmi jako v předchozím případě.

Výrok zněl tedy takto: Supervize mi pomohla s vyřešením problémů týkajících se mé práce.

V následující tabulce jsou shrnuty odpovědi respondentů v reakci na tento výrok.

Tabulka č. 5: Supervize mi pomohla s vyřešením problémů na pracovišti.

	Naprosto souhlasím	Souhlasím	Nevím	Nesouhlasím	Naprosto nesouhlasím
Četnost	27	76	16	14	2
%	20	56	12	10	2

Zdroj: vlastní výzkum (2021)

Z tabulky č. 5 je patrné, že většina respondentů se spíše ztotožňuje s tím, že jim supervize napomáhá při řešení jejich problémů při práci. Což je pozitivní fakt, vzhledem k tomu, že tím pádem supervize plní jeden ze svých hlavních účelů. 16 respondentů se vyjadřuje ohledně tohoto tvrzení neutrálně a dohromady 16 respondentů se s tímto tvrzením spíše neztotožňuje.

Podobnému tématu je věnována i následující tabulka z výzkumu, kde pracovníci hodnotí, jak jim supervize napomáhá při snížení zátěže z jejich práce.

Tabulka č. 6: Supervize mi pomáhá ke snížení zátěže pramenící z práce.

	Naprosto souhlasím	Souhlasím	Nevím	Nesouhlasím	Naprosto nesouhlasím
Četnost	29	58	20	0	3
%	20	56	12	0	2

Zdroj: vlastní výzkum (2021)

Z tabulky č. 6 je patrné, že se opět většina respondentů hlásí k pozitivní zpětné vazbě na supervizi realizovanou u nich v zařízení. V tomto případě jim tedy spíše napomáhá snížit zátěž, která pramení z jejich práce. K neutrálnímu hodnocení se přiklání 12 % respondentů, což může být vysvětleno tím, že například nevnímají výraznou zátěž ze své práce či tím, že mají jiné způsoby, které jim tuto zátěž napomáhají snížit. Naopak, naprosto s tímto výrokem nesouhlasí 3 % respondentů, což by se dalo vysvětlit jakýmkoliv důvodem, který byl vysvětlen výše, například špatně vedenou supervizí ze strany supervizora či nevhodně zvoleným složením skupiny supervidovaných.

Na supervizi se řeší velká škála různých témat a jedním z nich mohou být i neshody na pracovišti. V takovém případě by měla supervize sloužit jako názor na jejich zlepšení, neboť na supervizi, v případě že se jedná o skupinovou či týmovou, má každý právo se vyjádřit a měl by mu být dán prostor nejen pro vyjádření vlastního názoru, ale též pro následné alespoň částečné vyřešení problému. Dalším tématem jsou tedy neshody na pracovišti a otázka, zda pracovníkům daného zařízení pomáhá supervize tyto neshody vyřešit. Jak na toto téma nahlízejí respondenti, jsem znázornila v následující tabulce.

Tabulka č. 7: Supervize mi pomohla s vyřešením neshod na pracovišti.

	Naprosto souhlasím	Souhlasím	Nevím	Nesouhlasím	Naprosto nesouhlasím
Četnost	15	48	37	29	5
%	32	46	13	7	2

Zdroj: vlastní výzkum (2021)

V tabulce č. 7 můžeme vidět, že opět větší část respondentů spíše souhlasila s tím, že jim supervize pomáhá s řešením neshod na pracovišti, avšak v tomto případě ne v tak převládající většině jako v předchozích tabulkách, kdy se ztotožňuje s výrokem větší část respondentů než v tomto případě. Jak bylo uvedeno výše, tento fakt může být způsoben tím, že ze supervize unikají interní informace nebo například nevhodně vedenou supervizí ze strany supervizora.

Podobnému tématu je věnována i další část dotazníku v podobě tvrzení *Díky supervizi můžeme lépe fungovat jako tým*. Reakce respondentů na toto tvrzení jsou znázorněny v následující tabulce.

Tabulka č. 8: Díky supervizi můžeme lépe fungovat jako tým.

	Naprosto souhlasím	Souhlasím	Nevím	Nesouhlasím	Naprosto nesouhlasím
Četnost	31	67	22	16	0
%	23	49	16	12	0

Zdroj: vlastní výzkum (2021)

To, že díky supervizi fungují respondenti lépe jako tým, uvádí více než polovina respondentů, což můžeme vidět v tabulce č. 8. Část respondentů (16 %) vybrala negativní postoj k tomuto tvrzení a 12 % respondentů s tímto tvrzením spíše nesouhlasí, což opět může být výše uvedenými faktory, díky kterým například hodnotí respondenti supervizi negativně.

V neposlední řadě mě také zajímalo, zda se pracovníci rádi účastní supervizí, neboť to vypovídá o tom, zda je pro ně celkově supervize pozitivní činností, či nikoliv.

V následující tabulce jsou tedy shrnuty jejich odpovědi na toto téma.

Tabulka č. 9: Rád/a se účastním každé supervize.

	Naprosto souhlasím	Souhlasím	Nevím	Nesouhlasím	Naprosto nesouhlasím
Četnost	29	76	14	15	2
%	21	56	10	11	2

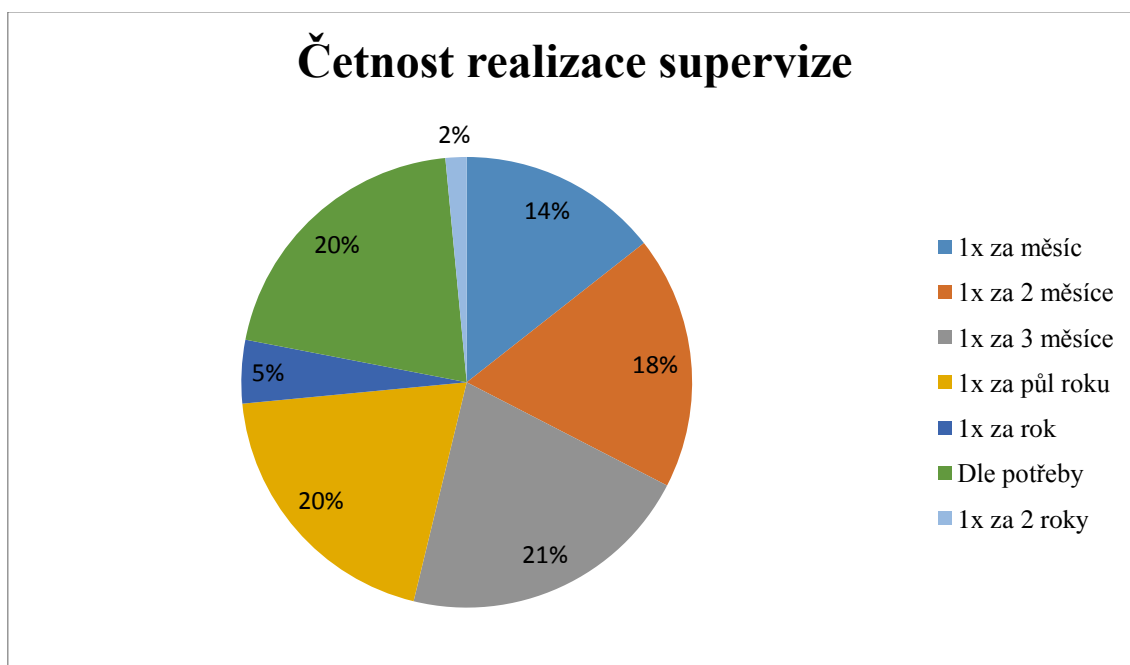
Zdroj: vlastní výzkum (2021)

Z tabulky č. 9 je jasné, že většina respondentů se supervize v zařízení, kde vykonávají svou práci, účastní rádo. Celkově se s tímto spíše ztotožňuje 105 respondentů (29 naprosto souhlasím, 76 souhlasím). Neutrální postor zaujímá 14 respondentů, a naopak spíše nerado se účastní supervize 17 respondentů (15 nesouhlasím, 2 naprosto nesouhlasím). Důvody, proč tomu tak je/může být, jsou uvedeny výše.

4.7 Četnost supervize

Tato kapitola bude věnována četnosti supervize realizované v zařízeních, kde vykonávají svou praxi respondenti, kteří se zapojili do výzkumu mé diplomové práce. Kapitola bude rozdělena do dvou částí, v první bude díky obrázku shrnuto, jak často realizují v zařízeních supervizi a v druhé části bude díky tabulce a obrázku ukázáno, zda jsou s touto četností realizování supervize respondenti spokojeni a co by případně změnili.

Obrázek č. 13: Četnost realizace supervize



Zdroj: vlastní výzkum (2021)

Na obrázku č. 13 je jasně zdůrazněna různorodost v počtu realizovaných supervizí za určitý časový úsek. Nejčastěji jsou zastoupené supervize, konající se v zařízení jednou za tři měsíce a hned za nimi jsou supervize konané v zařízení dle potřeby, jednou za půl roku a jednou za dva měsíce.

Méně je již zastoupená supervize, která se koná v zařízení jednou za měsíc a nejméně jsou zastoupeny supervize, konající se jednou za rok či jednou za dva roky.

Následovala otázka ve výzkumu, která byla směřována na to, zda jsou respondenti s touto četností supervize spokojeni, či naopak. Co si o tom myslí, je znázorněno v následující tabulce.

Tabulka č. 10: Četnost supervize realizované u nás v organizaci mi vyhovuje.

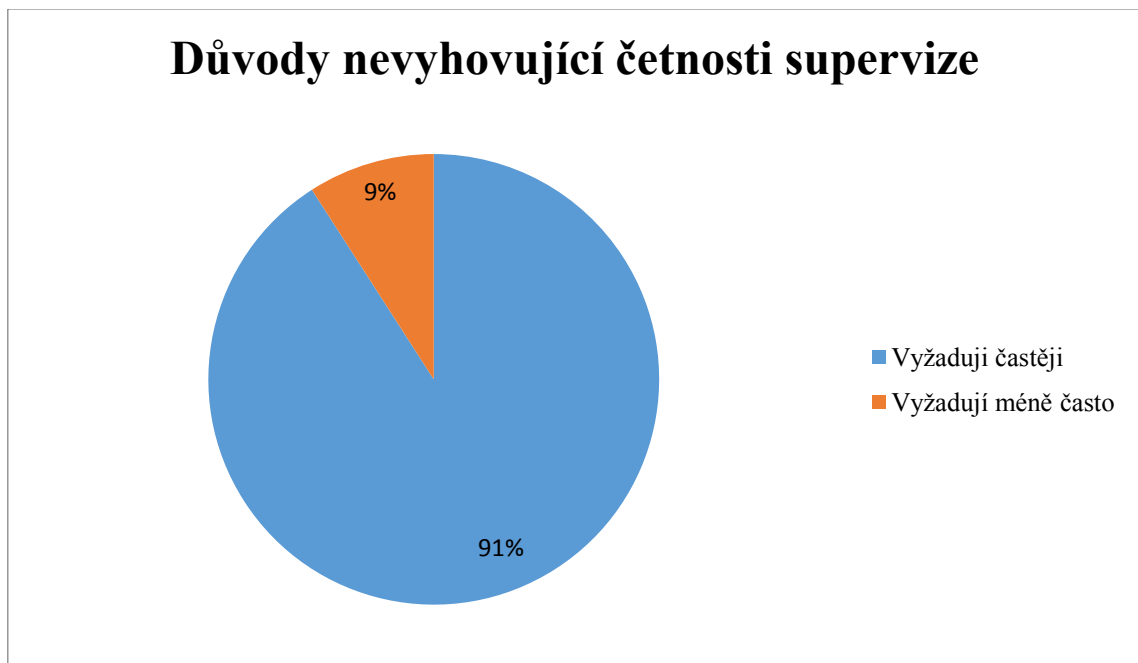
	Naprosto souhlasím	Souhlasím	Nevím	Nesouhlasím	Naprosto nesouhlasím
Četnost	32	74	15	12	3
%	24	54	11	9	2

Zdroj: vlastní výzkum (2021)

Jak nám ukazuje tabulka č. 10, četnost supervize realizované v zařízení, kde respondenti vykonávají svou praxi, jim spíše vyhovuje. Většina z nich se ztotožňuje s tím, že je pro ně četnost vyhovující. Neutrálně se k tomuto postavilo 11 % respondentů a dohromady 11 % (9 % nesouhlasím, 2 % naprosto nesouhlasím) vyjádřilo jasnou nespokojenost s četností supervize v zařízení.

Další obrázek tedy znázorňuje důvody, proč některým respondentům četnost supervize realizované u nich v zařízení nevyhovuje.

Obrázek č. 14: Důvody nevyhovující četnosti supervize



Zdroj: vlastní výzkum (2021)

Z obrázku č. 14 je jasné, že důvod nespokojenosti respondentů s četností supervize u nich v zařízení pramení z většinové části z toho, že je dle nich supervize realizována omezeně, uvítali by ji častěji. Menšinový podíl respondentů se naopak vyjádřil tak, že by jim vyhovovala supervize méně často.

4.8 H1: Školská zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a školská zařízení preventivně výchovné péče, která spadají pod MŠMT, mají pozitivněji hodnocenou supervizi od pracovníků než zařízení, která nespádají pod MŠMT.

V tomto případě byl testován rozdíl mezi školskými zařízeními pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a školskými zařízeními preventivně výchovné péče zřizovanými MŠMT a zařízeními, které pod MŠMT nespádají. Dle výsledků statistického zpracování nebyl nalezen žádný signifikantní rozdíl, jak je vidět v tabulce č. 11. Z toho důvodu byla zamítnuta H_A a přijata H_0 (nulová hypotéza), tedy zřizovatel nemá vliv na hodnocení supervize.

Tabulka č. 11: Independent Samples Test/H1

Independent Samples Test						
		t-test for Equality of Means				
		t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
ot13	Equal variances assumed	-,018	132	,985	-,003	,170
	Equal variances not assumed	-,019	106,892	,985	-,003	,167
ot14	Equal variances assumed	,710	133	,479	,117	,165
	Equal variances not assumed	,732	109,378	,466	,117	,160
ot15	Equal variances assumed	,094	132	,925	,018	,188
	Equal variances not assumed	,093	100,705	,926	,018	,189
ot16	Equal variances assumed	-,517	134	,606	-,086	,167
	Equal variances not assumed	-,534	112,982	,595	-,086	,161

ot17	Equal variances assumed	1,209	134	,229	,195	,162
	Equal variances not assumed	1,140	85,299	,258	,195	,171
ot18	Equal variances assumed	,144	134	,886	,028	,194
	Equal variances not assumed	,143	100,924	,887	,028	,195
ot19	Equal variances assumed	-,429	134	,669	-,071	,166
	Equal variances not assumed	-,423	98,035	,674	-,071	,168
ot20	Equal variances assumed	-,394	134	,694	-,065	,164
	Equal variances not assumed	-,394	102,174	,695	-,065	,164
ot21	Equal variances assumed	,210	134	,834	,035	,168
	Equal variances not assumed	,210	102,389	,834	,035	,168

Zdroj: vlastní výzkum (2021)

4.9 H2: Na hodnocení přínosu supervize má vliv pracovní pozice pracovníka.

Pro ověření této hypotézy byla použita ANOVA, jak je znázorněno ve stejnojmenné tabulce č. 12. V případě H2 se jednalo o zjištění, zda na hodnocení přínosu supervize má vliv pozice pracovníka. Statistický vliv byl nalezen pouze u otázky č. 15 – *Supervize mi pomohla s vyřešením neshod na pracovišti*, kdy výsledek testu činil $F = 3,361$ a dosažená hladina významnosti činila $p = 0,003$. V ostatních případech statisticky významný vliv nebyl zaznamenán.

Tabulka č. 12: Anova/H2

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ot13	Between Groups	8,081	7	1,154	1,312	,250
	Within Groups	110,852	126	,880		
	Total	118,933	133			
ot14	Between Groups	10,265	7	1,466	1,811	,091
	Within Groups	102,816	127	,810		
	Total	113,081	134			
ot15	Between Groups	22,915	7	3,274	3,361	,003
	Within Groups	122,735	126	,974		
	Total	145,649	133			
ot16	Between Groups	7,609	7	1,087	1,263	,274
	Within Groups	110,148	128	,861		
	Total	117,757	135			
ot17	Between Groups	10,814	7	1,545	1,959	,066
	Within Groups	100,950	128	,789		
	Total	111,765	135			
ot18	Between Groups	13,738	7	1,963	1,716	,111
	Within Groups	146,379	128	1,144		
	Total	160,118	135			
ot19	Between Groups	10,907	7	1,558	1,882	,078
	Within Groups	105,968	128	,828		
	Total	116,875	135			
ot20	Between Groups	9,790	7	1,399	1,716	,111
	Within Groups	104,320	128	,815		
	Total	114,110	135			
ot21	Between Groups	5,574	7	,796	,890	,517
	Within Groups	114,543	128	,895		
	Total	120,118	135			

Zdroj: vlastní výzkum (2021)

4.10 H3: Na hodnocení přínosu supervize má vliv délka praxe pracovníků.

Pro ověření této hypotézy byl použit Pearsonův korelační koeficient, jak je znázorněno v tabulce č. 13. Podle výsledků nebyl nalezen žádný statistický vliv délky praxe pracovníků na hodnocení přínosu supervize, z toho důvodu zamítáme H_A a přijímáme H_0 . Délka praxe tedy dle tohoto výzkumu nemá vliv na hodnocení jejího přínosu.

Tabulka č. 13: Korelační koeficient/H3

		Correlations									
		délka_p raxe	ot 13	ot 14	ot 15	ot 16	ot 17	ot 18	ot 19	ot 20	ot 21
délka_p raxe	Pearson Correlation	1	- ,0 12	,0 41	,0 89	,0 47	,0 97	- ,0 60	- ,0 26	,1 36	,0 84
	Sig. (2- tailed)		,8 94	,6 33	,3 08	,5 86	,2 62	,4 88	,7 64	,1 14	,3 32
	N	200	13 4	13 5	13 4	13 6	13 6	13 6	13 6	13 6	13 6

Zdroj: vlastní výzkum (2021)

5 Diskuze

Tato diplomová práce byla zaměřena na uplatňování supervize ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a ve školských zařízeních preventivně výchovné péče.

Teoretická část byla zaměřena na vysvětlení základních pojmů, týkajících se supervize a školských zařízení. Jsou zde definovány formy, modely a funkce supervize pro lepší orientaci čtenáře v základních pojmech, které s touto tematikou souvisí a snadnější porozumění praktické části a výsledků. V druhé části teoretické části jsou definovány druhy školských zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a školská zařízení preventivně výchovné péče, a to dle zákonů, které tato zařízení definují a dle autorů, kteří buďto popisují tyto zákony ve svých publikacích nebo zjednodušeně formulují obecné fungování těchto zařízení. Komplikací při psaní teoretické části diplomové práce byl nedostatek zdrojů na toto konkrétní téma, neboť obecné supervizi je věnováno velké množství publikací a dalších zdrojů, avšak supervizi přímo ve školských zařízeních není věnováno příliš zdrojů.

V praktické části jsou stanoveny dva cíle, díky kterým se diplomová práce mohla ubírat konkrétnějším a jasnějším směrem.

- Zjistit, v jaké formě a podobě školská zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a školská zařízení preventivně výchovné péče supervizi realizují.

Nejčastěji je tedy realizována externí supervize, konkrétně pak skupinová a individuální. Clutterbuck a Whitaker (2016) popisují individuální setkání se supervizorem tak, že se jedná o pravidelná setkávání, která trvají od třiceti minut do dvou hodin. A při těchto sezeních je důležitý profesionální vztah stavěný na důvěře mezi klientem a supervizorem. Výhodou individuální supervize je flexibilnější možnost plánování supervize, individuální přístup vůči klientovi (supervidovanému), který umožňuje jedincům, kteří mají problém mluvit před lidmi/kolegy o svých dojmech, se otevřít a lépe komunikovat. Základní částí skupinové supervize pak tvoří supervidovaní a supervizor, kteří se setkávají v pravidelném intervalu. Zde se však liší nejen počtem lidí, ale i dobou po kterou je supervize prováděna, kdy tito autoři uvádějí, že skupinová supervize může trvat od devadesáti minut až po například celý den.

Výhodou skupinové supervize je bezpečný prostor, který se díky ní vytváří a to ten, ve kterém se střetávají různé názory a zkušenosti pracovníků a různé pohledy na danou problematiku, která je předmětem konkrétní supervize (Clutterbuck a Whitaker, 2016).

Nabízí tedy perspektivní pohled na věc, díky kterému se mohou jedinci individuálně rozvíjet. Nickson (2019) uvádí, že skupinová supervize je výhodná též z ekonomického hlediska, neboť pro organizaci je finančně méně náročné zaplatit skupinovou supervizi pro větší množství pracovníků, než finančně zajišťovat individuální supervize. Naopak Malíková (2020) se domnívá, že individuální supervize je přínosnější z toho důvodu, že individuální práce se supervidovaným je schopná zohlednit více potřeb jedince. Závěrem však doporučuje vytvoření vlastních plánů pro každou organizaci, neboť každá organizace funguje jiným způsobem a její pracovníci mají různé potřeby. Což tedy při pohledu na výsledky můžeme zhodnotit jako úspěšné, neboť nejen že jsou supervidovaní většinou spokojeni, ale konkrétní podoby supervize jsou velice různorodé vzhledem k potřebám organizace a pracovníků.

- Zjistit, jak pracovníci těchto školských zařízení hodnotí supervizi realizovanou v konkrétním zařízení.

Pracovníci konkrétních zařízení celkově hodnotí supervizi spíše pozitivně a celkově přínosně.

Vybrala jsem si kvantitativní způsob výzkumu a jeho zpracování, neboť si myslím, že pro tuto tematiku je prioritní získat základní informace a až následně zkoumat tuto problematiku, případně její vybrané aspekty, plynoucí z kvantitativních dat. Analýzou a interpretací dat, podle Skutíla (2011), rozumíme vyjasnění výsledků ve vztahu ke stanoveným hypotézám pomocí statistického testu, které většinou probíhá po ukončení vlastního šetření.

Kvantitativní data se vyznačují tím, že mají měřitelný charakter. Kvantitativní výzkum se zaměřuje na získávání údajů o četnosti výskytu nějakého jevu, který již proběhl nebo se děje právě nyní. Účelem tohoto výzkumu je získání měřitelných číselných dat. Aby se naplnily podmínky shromáždění údajů a bylo možné získat spolehlivé výsledky, je nutné pracovat s větším souborem respondentů (Kozel, 2006).

Data byla získána pomocí dotazníku, který by měl skutečně zjišťovat to, co zjišťovat má, tedy to, co je jeho výzkumným záměrem. Autor dotazníku by při jeho vyhodnocování neměl vycházet pouze z vlastního názoru, ale měl by se poradit i s dalšími odborníky (Chráska, 2016). Dále byla při výzkumu využita Likertova škála.

V rámci této metody je navrženo několik tvrzení, které se vztahují ke zkoumané problematice (Hendl, 2017). Na tuto škálu jsou následně umístěny body v sudém nebo lichém počtu jako např. souhlasím, spíše souhlasím, nevím, spíše nesouhlasím, nesouhlasím. Respondenti pak mají možnost vybrat si variantu odpovědi, která je jim nejbližší (Walker, 2010).

I přes enormně velké množství rozeslaných dotazníků, kterých bylo kolem 1700, činila návratnost pouze 200 vyplněných dotazníků. Názvy nařízení a kontakty na jednotlivé pracovníky, které jsem oslovila s prosbou o vyplnění dotazníku, jsem nacházela na veřejně dostupných stránkách, jako jsou např. webové stránky MŠMT.

Jak jsem již uváděla výše, nejčastějším důvodem k odmítnutí vyplnění dotazníku byl nedostatek času z důvodu pracovního vytížení zaměstnanců ve spojitosti s pandemií COVID-19. Tento fakt připisuji tomu, že v době pandemie měli pracovníci nejrůznějších nejen školských, ale i sociálních zařízení/organizací paradoxně více práce než v běžném období. I když se může zdát, že při omezeném setkávání práce pro tyto pracovníky ubude, není tomu tak. Tyto informace uvádím záměrně v této spojitosti, neboť jsem se při studiu zapojila do projektu GAJU, který byl zaměřen na potřeby organizací, poskytující sociální služby v době pandemie, takže mám z výzkumu z tohoto projektu získané informace o tom, jak moc COVID-19 tyto organizace zatížil, a to nejen z hlediska organizačního.

5.1 Diskuze k výzkumnému souboru

Jako pozitivní fakt shledávám, že se do výzkumu zapojili i ředitelé organizací, kteří mají sjednávání supervize pro organizaci většinou na starost, což ve své knize uvádí i Malíková (2011), která dodává, že supervize by měla být v zařízení realizována až po domluvě všech pracovníků, kteří se jí mají účastnit.

Většinou část respondentů tvořili zaměstnanci dětských domovů, avšak zapojili se i zaměstnanci z dalších školských zařízení, tudíž nebyl výzkum zcela jednostranný.

5.2 Diskuze k realizaci a podobě supervize

Tuto kapitolu bych chtěla rozdělit na dvě podkapitoly, díky kterým budou znázorněny a vysvětleny všechny důležité aspekty vycházející z výzkumu.

5.2.1 Negativní fakta plynoucí z výzkumu

Prvním negativním faktem je z mého pohledu to, že existují zařízení, která se neřídí metodický pokynem MŠMT, ačkoliv je MŠMT jejich zřizovatelem a nerealizují supervizi. Konkrétněji řečeno, nevytváří prostředí, které by umožňovalo realizovat jakoukoli formu supervize (obrázek č. 5). Tento problém se však vztahuje pouze na zařízení zřizované MŠMT, neboť zařízení jejichž zřizovatelem není MŠMT, nemají povinnost vytvářet prostředí pro supervizi uvnitř tohoto zařízení. Dle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání (školský zákon) je zřizovatelem školských zařízení jako školských právnických osob nebo příspěvkových organizací podle zvláštního předpisu kraj, obec nebo dobrovolný svazek obcí. Dále může být zřizovatelem školského zařízení ministerstvo, které zřizuje toto zařízení jako školskou právnickou osobu nebo státní příspěvkovou organizaci podle zvláštního předpisu. Přitom dle Gillnerové (2011) neustále roste v oblasti školství obecně poptávka po praktickém zvládnutí postupů a technik, jak se vyrovnávat se zátěží a po bezpečných formách supervize. Na druhou stranu Venglářová (2013) uvádí, že by se supervize rozhodně v zařízeních neměla zavádět „bezhlavě“ na základě vyhlášky či jiného nařízení. Při snaze tyto předpisy plnit se může stát, že při tomto zavádění dojde ke kontraproduktivním a nevhodným postupům.

Druhým negativním faktem je z mého pohledu souhrn důvodů nespokojenosti s podobou supervize, jak je znázorněno v obrázku č. 12. Neboť nejčastěji je uváděn jako důvod nevhodný supervizor či nevhodné složení skupiny. Z čehož vyplývá, že v zařízení nefunguje na dostatečné úrovni komunikace, neboť základem dobré supervize je společná domluva, ať už na podobě, supervizorovi či četnosti supervize. Čili tyto pracovníci možná nevyjádřili jasně svůj názor a podřídili se beze slova většině nebo nedostali prostor pro námítky a bylo rozhodnuto za ně, což shledávám negativně.

Kalina (2015) ve své publikaci jednoduše definuje odpovědnost supervidovaných ve vztahu k supervizi. Supervidovaný má odpovědnost za výběr vhodného supervizora, zadání obsahu supervize, definování cíle supervize a průběžnou aktivitu a otevřenost vůči superviznímu procesu. V ideálním případě by měl supervidovaný vědět, k čemu supervize slouží a jak ji lze využívat. Měl by se starat o svůj prospěch ze supervize tak, že je poctivý a v popisu situací otevřený ke zpětné vazbě. Z čehož vyplývá, že vzhledem k výsledkům ve vztahu k nespokojenosti, je možné, že ze strany supervidovaného nebyl dodržen některý nebo více z těchto bodů, což následně mohlo vést k nespokojenosti jedince. Dalším uvedeným důvodem nespokojenosti jsou unikající informace, což je též velice závažný fakt. Malíková (2020) ve své publikaci uvádí, že průběh supervize by měl být zcela anonymní a že i informace, které podává supervizor o výsledcích supervize managementu zařízení, který supervizi sjednává, jsou zcela okrajové, nesdělující žádné konkrétní či kompromitující informace. V případě, že osobní informace ze supervize unikají, ztrácí pak smysl, protože supervize má tvořit bezpečný prostor, kde se pracovníci nemají obávat sdělit svůj názor.

5.2.2 Pozitivní fakta plynoucí z výzkumu

Zásadním pozitivním faktem plynoucím z výzkumu je, že více jak polovina zařízení zapojených do výzkumu, bez ohledu na zřizovatele, supervizi realizuje a její pracovníci ji též většinou hodnotí pozitivně, přínosně apod.

Dalším pozitivním faktem je, že důvody k nerealizování supervize sice jsou překážkou, ale ne však nepřekonatelnou. Jak je vidět na obrázku č. 7, nejčastějším důvodem je nezájem ze strany zaměstnanců. Důvodem nespokojenosti se supervizí či supervizorem může být dle Venglářové (2013) nedostatečná motivace pracovníků k supervizi z důvodu absence přípravných forem supervize, jako jsou například semináře o supervizi a ukázky různých metod, které supervize obsahuje. Pokud není k dispozici vhodný supervizor, je lepší zvolit jinou vhodnou formu podpory pracovníků, jako je například intervize, semináře atd. Správnou informovaností je možné zajistit efektivní využívání daného prostoru bez obav. Tento problém by měl být tedy dle mého názoru řešen větší informovaností a snahou o motivaci pracovníků k supervizi, avšak nenastolovat supervizi formou povinnosti, ale na základě dobrovolnosti.

Myslím si, že by tato tematika měla být rozhodně podrobněji prozkoumána, aby se dalo nalézt konkrétnější a individuálnější řešení, jak zavést supervizi do většiny školských zařízení v České republice. Je velice důležité, aby byli zaměstnanci zařízení dostatečně informováni o tom, co supervize je, k čemu slouží a jaké může přinášet benefity, které popisuje ve své publikaci například Elichová (2017). Pracovníci, kteří dlouhodobě docházejí na supervizi, většinou dbají na svůj zdravotní stav a projevují zájem o svou práci, nevnímají klienty jako někoho, kdo by je mohl obtěžovat, vnímají sami sebe jako profesionály, kteří se postupně rozvíjejí a učí se zvládat problémy a ošetřit je již v zárodku jejich vzniku, dále umějí nalézat rovnováhu mezi prací a soukromým životem a na svůj soukromý život nezapomínají, mají vysoký stupeň sebeučení a cítí se být podporováni svými kolegy i nadřízenými.

Výzkum bych tedy chtěla shrnout tak, že fakta popsaná ve výsledcích jsou velice přínosná pro praxi, ať už jako zpětná vazba pro zařízení či impuls a zároveň podklad pro další výzkum, který by byl v tomto případě rozhodně na místě. Bylo by třeba udělat kvalitativní výzkum zaměřený na konkrétní příčiny nespokojenosti či nerealizace supervize, neboť by pak bylo jednodušší tyto situace vyřešit.

5.3 Diskuze k hypotézám

Při ověřování hypotéz jsem nedošla k žádnému výraznému výsledku. Avšak i tak je nutné tyto výsledky zde shrnout. V první hypotéze bylo zkoumáno, zda má zřizovatel zařízení vliv na hodnocení supervize ze strany pracovníků. Toto tvrzení nebylo prokázáno, čili byla akceptována nulová hypotéza. Nulovou hypotézu můžeme definovat jako tvrzení, které vyjadřuje, že rozdíl mezi testovanými soubory dat je žádný neboli nulový (Jadourek, 2012). Já osobně bych supervizi doporučila i zařízením, které ji nemají povinnou na základě metodického pokynu, neboť její přínos je většinou pro zařízení velice pozitivní. Což tedy znamená, že by supervizi realizovaly i zařízení, jejichž zřizovatelem není MŠMT, neboť tato zařízení mají povinnost vytvořit prostředí pro supervizi, dle metodického pokynu.

V případě druhé hypotézy byl statistický vliv nalezen pouze v případě otázky č. 15 – *Supervize mi pomohla s vyřešením neshod na pracovišti*. Což ovšem není vypovídající, neboť hodnocení supervize vzhledem k pracovní pozici pracovníků bylo zkoumáno ve větším množství otázek než pouze v této. Tedy i v tomto případě nemůžeme říci, že pracovní pozice pracovníků ovlivňuje jejich hodnocení supervize.

Jak však vyplývá z popisné statistiky, v některých zařízeních je supervize realizována jen pro část zařízení, na což se můžeme dívat dvěma pohledy a to tak, že je rozhodně pozitivní, že alespoň pro část zařízení je supervize realizována, avšak bylo by na místě, pokud by supervize byla realizována pro celé zařízení.

Tudíž bychom mohli říci, že v tomto případě zde supervize souvisí čistě s pracovní pozicí, neboť se může stát, že například pro psychology je v takovémto zařízení supervize realizována, avšak pro sociální pracovníky nikoliv. Dle Venglářové (2013) je však supervize vhodná všude, kde se pracuje s lidmi, a především pro všechny, kteří s lidmi pracují a jsou vystavováni stresovým situacím a negativním emocím.

V případě třetí hypotézy, která zkoumala vztah délky praxe a hodnocení supervize, byla opět přijata nulová hypotéza, tedy nebyl prokázán vztah mezi těmito proměnnými. Jak je uvedeno v popisné statistice, do výzkumu se zapojili pracovníci s nejrůznější délkou praxe, což je též fakt, který může být pozitivně využit při supervizi, neboť dle Venglářové (2013) se při supervizi kolegové setkávají a společně komunikují o dalším postupu práce s klientem, z čehož vyplývá, že zkušenější pracovníci s delší dobou praxe mohou poradit méně zkušeným pracovníkům, naopak méně zkušení pracovníci mohou vnést nové nápady do práce.

To ovšem neznamená, že by výzkum ztrácel na významu či důležitosti, ba naopak. Díky výsledkům vztahujícím se k hypotézám víme, že věci neovlivnitelné, jako je zřizovatel, délka praxe a do určité míry i pracovní pozice, přímo neovlivňují hodnocení supervize ze strany pracovníků.

Tudíž je potřeba pro lepší hodnocení supervize měnit věci a faktory, které byly popsány díky popisné statistice ve výsledcích a znázorněny v tabulkách a grafech.

Závěr

Cílem této diplomové práce bylo zjistit, v jaké formě a podobě školská zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a školská zařízení preventivně výchovné péče supervizi realizují a zjistit, jak pracovníci těchto školských zařízení hodnotí supervizi realizovanou v konkrétním zařízení.

Z výsledků jasně vyplývá, že nejčastěji je v zařízeních realizována externí forma supervize a převládá skupinová a individuální forma supervize, avšak ne v tak převládající většině, jako je tomu u typu supervize, kdy většinově převládá externí forma supervize. Ve vztahu k zřizovateli je alarmujícím faktem nerealizování supervize v zařízeních, jejichž zřizovatelem je MŠMT, těchto zařízení je z hlediska výzkumu sice opravdu málo, ale z pohledu dodržování metodického pokynu je to rozhodně něco, co by se mělo změnit. Co se týče zařízení, jejichž zřizovatelem je kraj, tam spíše převládají zařízení, jež supervizi nerealizují, což by se též mělo změnit, neboť supervize by měla být při správném provedení opravdu prospěšná pro všechny zaměstnance bez ohledu na zřizovatele apod. Co se týče spokojenosti pracovníků těchto zařízení se supervizí, tak z výsledků vyplývá, že jsou spíše spokojeni, což je pozitivním faktem plynoucím z tohoto výzkumu. Avšak neopomenutelnými zjištěními jsou například důvody, proč se v některých zařízeních supervize nerealizuje. Na základě toho, že nejčastěji zmíněné důvody jsou špatné předchozí zkušenosti nebo nezájem ze strany zaměstnanců o realizaci supervize, se domnívám, že je zde velká mezera v oblasti informovanosti zaměstnanců o supervizi, což je z mého pohledu určitě věc, na kterou by bylo dobré se v budoucnosti zaměřit, neboť by to mohlo napomoci k realizování a pozitivnější zpětné vazbě na supervizi obecně.

Mé doporučení je tedy takové, že by bylo třeba realizovat další výzkum na toto téma kvalitativním způsobem a hlouběji prozkoumat příčiny nespokojenosti se supervizí a příčiny její nerealizace. Díky dalšímu výzkumu by bylo možné začít následně pracovat na změně těchto postojů u pracovníků těchto zařízení a následně implementaci supervize do těchto zařízení.

Dalším doporučením by bylo, aby se ředitelé těchto organizací více zaměřili na získávání zpětné vazby pracovníků o supervizi, případně aby se zaměřili na lepší informovanost zaměstnanců o pozitivních faktorech supervize.

Tato diplomová práce může posloužit vybraným zařízením jako impuls pro změnu a jako určitá forma zpětné vazby obecně. Dále může být impulsem pro další podrobnější výzkum, který by v budoucnu mohl být jedním z prvních kroků ke změně na cestě k zavádění a realizování supervize ve všech školských zařízeních tohoto typu, bez ohledu na jejich zřizovatele. Tuto diplomovou práci mohou také využít i supervizoři a další pracovníci, kteří se podílejí na zavádění supervizí do školství. Dále bude tato diplomová práce sloužit jako informační materiál pro studenty a další odbornou veřejnost, která se o tuto problematiku zajímá.

Seznam použitých zdrojů

1. ARNODLOVÁ, A., 2016. Sociální péče: učebnice pro obor sociální činnost. Praha: Grada. 64 s. ISBN 978-80-247-5147-4.
2. BĚLÍK, V., et al. 2017. *Slovník sociální patologie*. Praha: Grada, 143 s. ISBN 978-80-271-0599-1.
3. BENDL, S., et al. 2015. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada. 144 s. ISBN 978-80-247-4248-9.
4. BOND, M., HOLLAND, S., 2010, *Skills of clinical supervision for nurses: A Practical Guide for Supervisees, Clinical Supervisors and Managers (Supervision in Context)*, Open University Press, 93 s., ISBN 978-03-351-9660-9.
5. BYFORD, S., et al. 2007. *Managing Children's Homes: Developing Effective Leadership in Small Organisations*, Jessica Kingsley Publishers. 41 s. ISBN 978-18-431-0542-8.
6. CLUTTERBUCK, D., WHITAKER, C., 2016. *Coaching Supervision: A practical guide for supervisees*, Routledge: Taylor Francis Group. 22 s. ISBN 978-1-138-9241-5.
7. ČESKÝ INSTITUT PRO SUPERVIZI, 2006, *Kdo je supervizor*, [online]. Stránky pro supervizory a supervidované. 1 s. [cit. 2020-09-21]. Dostupné z: <https://www.supervize.eu/supervizori/kdo-je-supervizor/>
8. DRAGOMIRECKÁ, E., et al. 2015. *Rozvoj hospicové péče a její bariéry*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 85 s. ISBN 978-80-246-2941-4.
9. DUŠEK, K., VEČEŘOVÁ-PROCHÁZKOVÁ A., 2015. *Diagnostika a terapie duševních poruch*. Praha: Grada, 336 s. ISBN 978-80-247-4826-9.
10. ELICHOVÁ, M., 2017. *Sociální práce: aktuální otázky*. Praha: Grada, 126 s. ISBN 978-80-271-0080-4.
11. GILLERNOVÁ, I., 2011. *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. Praha: Grada, 152 s. ISBN 978-80-247-2798-1.
12. GURKOVÁ, E., ZELENÍKOVÁ, R., 2017. *Klinické prostředí v přípravě sester: organizace, strategie, hodnocení*. Praha: Grada Publishing, 43 s. ISBN 978-80-271-0583-0.
13. HAVLÍK, R., KOŤA, J., 2011. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál. 159 s. ISBN 978-80-262-0042-0.

14. HENDL, J., REMR J., 2017. *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál, 372 s. ISBN 978-80-262-1192-1.
15. HEŘMANOVÁ, J., 2009. *Metodika pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Odbor pro mládež, 26 s. ISBN 978-80-86784-77-9.
16. HOLASOVÁ, V., 2014. *Kvalita v sociální práci a sociálních službách*. Praha: Grada, 105 s., ISBN 978-80-247-4315-8.
17. CHRÁSKA, M., 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 89 s., ISBN 978-80-247-5326-3.
18. JANDOUREK, J., 2012. *Slovník sociologických pojmů: 610 hesel*. Praha: Grada, 102 s. ISBN 978-80-247-3679-2.
19. JEDLIČKA, R., 2015. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada. 403 s. ISBN 978-80-247-5447-5.
20. KALINA, K., 2008. *Terapeutická komunita: obecný model a jeho aplikace v léčbě závislostí*. Praha: Grada, 233 s. ISBN 978-80-247-2449-2.
21. KALINA, K., 2015. *Klinická adiktologie*. Praha: Grada, 630 s. ISBN 978-80-247-4331-8.
22. KASPER, T., KASPEROVÁ, D., 2008. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 152 s. ISBN 978-80-247-2429-4.
23. KOLÁŘ, Z., et al. 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 159 s. ISBN 978-80-247-3710-2.
24. KOSOVÁ, M., 2014. *Logoterapie: existenciální analýza jako hledání cest*. Praha: Grada, 144 s. ISBN 978-80-247-4346-2.
25. KOZEL, R., 2006. *Moderní marketingový výzkum: nové trendy, kvantitativní a kvalitativní metody a techniky, průběh a organizace, aplikace v praxi, přínosy a možnosti*. Praha: Grada, 101 s. ISBN 80-247-0966-9.
26. KRAIGER, K., et al. 2014. *The Wiley Blackwell Handbook of the Psychology of Training, Development, and Performance Improvement*, John Wiley and Sons, 400 s. ISBN 978-1-118-73701-9.
27. KROUPOVÁ, K., 2016. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada, 30 s. ISBN 978-80-247-5264-8.

28. MAHROVÁ, G., VENGLÁŘOVÁ. M., 2008. *Sociální práce s lidmi s duševním onemocněním*. Praha: Grada. 15 s. ISBN 978-80-247-2138-5.
29. MAKOVCOVÁ, S., 2008. *Standardy kvality sociálních služeb – Příručka pro uživatele* [online]. Ministerstvo práce a sociálních věcí, 8 s. [cit. 2020-09-11]. Dostupné z: https://www.supervize.eu/wpcontent/uploads/prirucka_supervize.pdf
30. MALÍKOVÁ, E., 2020. *Péče o seniory v pobytových zařízeních sociálních služeb*. Praha: Grada, 140 s. ISBN 978-80-271-2030-7.
31. MARKOVÁ, E., et al. 2006. *Psychiatrická ošetrovatelská péče*. Praha: Grada, ISBN 80-247-1151-6.
32. MARKOVÁ, M., 2010. *Sestra a pacient v paliativní péči*. Praha: Grada. 48 s. ISBN 978-80-247-3171-1.
33. MATOUŠEK, O., 2013. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, 352 s. ISBN 978-80-262-0213-4.
34. Metodický pokyn, kterým se stanoví standardy kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a ve školských zařízeních pro preventivně výchovnou péči, 2015. MŠMT. 10 s., č.j. MSMT-5808/2015.
35. Místní akční plán (MAP) 2 v ORP Tábor, 2018. [online]. [cit. 2020-11-10]. Dostupné z: <https://taborz.eu/mistni-akcni-plan-map-v-orp-tabor-ii/ds-3204/p1=78357>
36. MŠMT: *Věstník z července 2005 - Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole* (č.j. 27 317/2004-24)
37. MÜLLER, O., 2013. *Expresivní terapie ve speciální pedagogice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 99 s. ISBN 978-80-244-3686-9.
38. NICKSON, A., 2019. *Supervision and professional development in social work practice*. SAGE Publishing India, 63 s. ISBN 978-93-532-8663-7.
39. OPPENHEIM-GLUCKMAN, H., 2015. *Reading Michael Balint: A Pragmatic Clinician*, Routledge. 74 s. ISBN 978-0-415-71378-8.
40. OTTEN, H., 2017. *The Theory and Practice of Balint Group Work: Analyzing Professional Relationships*, Routledge. 10 s. ISBN 978-1-138507-01-2.
41. OWEN, D., 2012. *Clinical Supervision in the Medical Profession: Structured Reflective Practice*, McGraw-Hill Education (UK). 43 s. ISBN 0-33-524292-8.
42. PETR, T., MARKOVÁ. E., 2014. *Ošetrovatelství v psychiatrii*. Praha: Grada, 208 s. ISBN 978-80-247-4236-6.

43. SKUTIL, M., 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 73 s., ISBN 978-80-7367-778-7.
44. SULLIVAN, S., GLANZ, J., 2005, *Supervision That Improves Teaching: Strategies and Techniques*, Corwin Press. 163 s. ISBN 978-14-522-5546-0.
45. ŠEDIVÝ, M., MEDLÍKOVÁ, O., 2017. *Úspěšná nezisková organizace*. 3., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0249-5.
46. ŠPIRUDOVÁ, L., 2015. *Doprovázení v ošetrovatelství I: pomáhající profese, doprovázení a systém podpor pro pacienty*. Praha: Grada, 118 s. ISBN 978-80-247-5710-0.
47. ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, M., 2018. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada, 156 s. ISBN 978-80-271-0470-3.
48. TAKÁCS, L., et al. 2015. *Psychologie v perinatální péči: praktické otázky a náročné situace*. Praha: Grada, s 163. ISBN 978-80-247-5127-6.
49. TENČL, J., 2018. *Etický kodex pro supervizory v hypnoterapii*. Praha: Hypnotherapy – Dr. Jakub Tencl, MHS Accred, 4 s. ISBN 978-80-270-4302-6.
50. TOŠNER, J., 2013, *Metodika supervize v sociálních službách*. [online]. Ministerstvo práce a sociálních věcí. 7 s. [cit. 2020-09-20]. Dostupné z: <https://www.hest.cz/cdn/public/001769.pdf>
51. VALENTA, M. 2015. *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál. 320 s. ISBN 978-80-262-0937-9.
52. VAVRYSOVÁ, L., 2018. *Rizikové aktivity, depresivita a vybrané osobnostní rysy u českých adolescentů z dětských domovů se školou a z výchovných ústavů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 92 s. ISBN 978-80-244-5426-9.
53. VENGLÁŘOVÁ, M., 2007. *Problematické situace v péči o seniory: příručka pro zdravotnické a sociální pracovníky*. Praha: Grada, 86 s., ISBN 978-80-247-2170-5.
54. VENGLÁŘOVÁ, M., 2013. *Supervize v ošetrovatelské praxi*. Praha: Grada, 14 s. ISBN 978-80-247-4082-9.
55. VODÁČKOVÁ, D., 2002. *Krizová intervence: krize v životě člověka: formy krizové pomoci a služeb*. Praha: Portál, 183 s. ISBN 80-7178-696-9.
56. WALKER, I., 2013. *Výzkumné metody a statistika*. Praha: Grada, 218 s. ISBN 978-80-247-3920-5.
57. WILLIAMS, A., 2003. *Staff Guide to the Children's Homes Standards and Regulations*, Jessica Kingsley Publishers. 27 s. ISBN 978-1-907969-90-4.

58. Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2002. Částka 48, s. 2978
59. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004. Částka 7, s.9.
60. ZELENÁ, M., KLÉGLOVÁ, A., 2006, *Podpora rodiny*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí. ISBN 80-86991-67-9.

Seznam zkratk

MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
H ₀	Nulová hypotéza
H _A	Alternativní hypotéza

Přílohy

Příloha č. 1: dotazník

- 1) V jaké organizaci pracujete?
- 2) Jak dlouho vykonáváte vaši pracovní pozici?
- 3) Prosím uveďte vašeho zřizovatele:
- 4) Realizujete ve vašem zařízení supervizi?
Ano/ne
- 5) Pokud ne, proč?

Na další otázky prosím odpovídejte, pouze v případě, pokud jste v první otázce odpověděl/la ANO

- 6) Jaký typ supervize je ve vaší organizaci realizován?
 - a) Neformální intervize
 - b) Interní supervize (neformální forma mezi pracovníky)
 - c) Externí supervize (do organizace dochází odborný supervizor)
 - d) Jiná (prosím vypište)

- 7) Jaká forma supervize je ve vaší organizaci realizována?
 - a) Individuální supervize
 - b) Skupinová supervize
 - c) Týmová supervize
 - d) Případová supervize
 - e) Arteterapie jako forma supervize
 - f) Jiná (prosím vypište)

- 8) Jak často je supervize realizována?
Prosím vypište:

- 9) Účastníte se supervizí?
Ano/Ne

- 10) Jste spokojený/ná s podobou realizované supervize u vás v organizaci?
Ano/ne

- 11) Pokud jste v otázce č. 7 odpověděl/la NE, prosím vysvětlete, proč a co by se mělo změnit?
Prosím vypište:

Pomocí dále uvedené škály prosím zhodnoťte, v jaké míře souhlasíte s uvedenými body. Příslušnou variantu prosím zakroužkujte.

(1 – *naprosto nesouhlasím*, 2 – *nesouhlasím*, 3 – *nevím*, 4 – *souhlasím*,
5 – *naprosto souhlasím*)

- 12) Supervize mi pomáhá v seberozvoji.
- 13) Supervize mi pomohla s vyřešením problémů týkajících se mé práce.
- 14) Supervize mi pomohla s vyřešením neshod na pracovišti.
- 15) Rád/ráda se účastním každé supervize.
- 16) Díky supervizi můžeme lépe fungovat jako tým.
- 17) Supervize mi pomáhá ke snížení zátěže pramenící z práce.
- 18) Díky supervizi rozvíjím své schopnosti a vědomosti.
- 19) Forma supervize realizovaná u nás v organizaci mi vyhovuje.
- 20) Četnost supervize realizovaná u nás v organizaci mi vyhovuje.
- 21) Pokud jste v předchozí otázce zaškrtl/la možnost č. 1 (*naprosto nesouhlasím*) nebo č. 2 (*nesouhlasím*), prosím vysvětlete proč.