

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**Ústav pedagogiky a sociálních studií**



**Diplomová práce**

Bc. Šárka Bartoňková

**Supervize jako prostředek prevence syndromu vyhoření učitelů  
základních škol v ČR**

Olomouc 2017

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

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně a použila jsem výhradně prameny uvedené v seznamu použitých zdrojů.

V Olomouci dne

.....

Šárka Bartoňková

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala paní Mgr. Dagmar Pitnerové, Ph.D. nejen za její profesionální cenné rady a čas věnovaný vedení této diplomové práce, ale také za neuvěřitelnou trpělivost a optimismus, kterým mě po celou dobu podporovala. Můj velký dík patří i všem respondentům, kteří se podíleli na empirické části práce a samozřejmě také mé skvělé rodině, bez jejichž lásky a podpory by tato práce nikdy nevznikla.

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>9</b>
<b>1 ODBORNÁ TERMINOLOGIE</b> .....	<b>12</b>
<b>2 PEDAGOG A SYNDROM VYHOŘENÍ</b> .....	<b>18</b>
2.1 SYNDROM VYHOŘENÍ .....	18
2.2 PROFESE PEDAGOGA.....	22
2.3 PEDAGOG A STRES .....	24
<b>3 SUPERVIZE VE ŠKOLSTVÍ</b> .....	<b>31</b>
3.1 HISTORIE SUPERVIZE A SOUČASNÉ POJETÍ .....	31
3.2 FORMY A CÍLE SUPERVIZE .....	37
3.3 PROCES A DRUHY SUPERVIZE VE ŠKOLSTVÍ .....	43
3.4 SUPERVIZNÍ METODY VYUŽITELNÉ PRO ŠKOLSTVÍ.....	48
3.5 SPECIFIKA SUPERVIZE VE ŠKOLSTVÍ .....	52
3.6 PŘEKÁŽKY OVLIVŇUJÍCÍ PROCES SUPERVIZE .....	54
<b>4 PŘÍKLADY REALIZOVANÝCH PROGRAMŮ</b> .....	<b>57</b>
4.1 PROJEKT SUPERVIZE DO ŠKOL .....	57
4.2 SYSTÉMOVÝ PROGRAM NA PODPORU EFEKTIVITY SOUKROMÝCH KATOLICKÝCH ŠKOL .....	59
4.3 ROZVOJ UČITELŮ, SUPERVIZE A EVALUACE .....	60
4.4 PŘÍKLADY DOBRÉ PRAXE PROGRAMŮ ŠKOLNÍ PREVENCE RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ .....	62
<b>5 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ</b> .....	<b>64</b>
5.1 VÝZKUMNÉ CÍLE .....	65
5.2 METODOLOGIE, ORGANIZACE VÝZKUMU A CÍLOVÁ SKUPINA .....	66
5.3 VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ .....	69
5.4 VÝZKUMNÉ ZÁVĚRY.....	96
5.5 DISKUZE.....	99
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>104</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK</b> .....	<b>106</b>
<b>SEZNAM GRAFŮ</b> .....	<b>107</b>
<b>SEZNAM TABULEK</b> .....	<b>108</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ</b> .....	<b>109</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>119</b>

*„Naši učitelé nesmějí být podobni sloupům u cest, jež pouze ukazují, kam jít, ale samy  
nejdou.“*

Jan Ámos Komenský

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Šárka Bartoňková
<b>Katedra:</b>	Ústav pedagogiky a sociálních studií
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Dagmar Pitnerová, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2017

<b>Název práce:</b>	Supervize jako prostředek prevence syndromu vyhoření učitelů základních škol v ČR
<b>Název v angličtině:</b>	Supervision as a means of preventing burnout elementary school teacher in the Czech Republic
<b>Anotace práce:</b>	<p>Práce se zabývá problematikou supervize a její možnosti v oblasti školství jako prostředku prevence syndromu vyhoření učitelů. Teoretická část definuje základní pojmy, blíže se zaměřuje na profesi pedagoga a hlavní stresory související s touto profesí. Detailněji popisuje historii vývoje supervize, jednotlivé druhy, její cíle, funkce i požadavky, specifika supervize v oblasti školství, legislativu zastřešující danou oblast, hlavní překážky a stručně nastiňuje realizované programy využití supervize v zahraničí a v České republice.</p> <p>Empirická část se zaměřuje na možnosti supervize ve školství. Pomocí výzkumného šetření zkoumá míru syndromu vyhoření učitelů základních škol, četnost využití supervize v oblasti školství, postoje a názory samotných učitelů na možnosti zkvalitnění pracovních možností prostřednictvím supervize. Druhá část výzkumného směřuje k ředitelům základních škol. Snaží se obsáhnout jejich postoj a přístup k supervizi jako prostředku prevence vyhoření, hlavní překážky i metody podpory osobního rozvoje</p>

	pedagogů.
<b>Klíčová slova:</b>	Supervize, supervize ve škole, syndrom vyhoření, učitel, prevence, reflexe, podpora, rozvoj
<b>Anotace v angličtině:</b>	<p>The thesis deals with the issue of supervision and its possibilities in the field of education as a means of prevention of burnout syndrome. The theoretical part defines the basic concepts, focuses more on the profession of teacher and the main stressors related to this profession. It describes in detail the history of supervision development, individual types, its objectives, functions and requirements, the specifics of supervision in the area of education, the legislation covering the given area, the main obstacles and briefly outlines the implemented programs of the use of supervision abroad and in the Czech Republic.</p> <p>The empirical part focuses on the possibilities of supervision in education. The research explores the rate of burnout syndrome of primary school teachers, the frequency of use of supervision in the field of education, the attitudes and opinions of the teachers themselves on the possibilities of improving the work possibilities through supervision. The second part of the research is aimed at the directors of elementary schools. Trying to include their attitude and approach to supervision as a means of preventing burnout, the main obstacles and methods of promoting the personal development of teachers.</p>
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Supervision, supervision in school, burnout syndrome, teacher, prevention, reflection, support, development
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	<p>Příloha 1: BM dotazník psychického vyhoření</p> <p>Příloha 2: Elektronický dotazník</p> <p>Příloha 3: Rozhovor č. 1</p> <p>Příloha 4: Rozhovor č. 2</p>

	Příloha 5: Rozhovor č. 3
<b>Rozsah práce:</b>	119 stran + přílohy
<b>Jazyk práce:</b>	Čeština



## ÚVOD

Stěžejním tématem neodmyslitelně patřícím k oboru Pedagogika – veřejná správa je právě práce s lidmi. Ta patří mezi nejkrásnější, ale současně i nejnáročnější profese a jako taková vyžaduje spoustu specifických dovedností, týkající se nejen odborných znalostí. Nepostradatelná je jistá dávka erudice a empatie, vedení efektivní komunikace, vysoká odolnost vůči stresu, umění vést lidi i řešení krizových situací. To vše klade vysoké nároky jak na vedoucí pracovníky, tak i na běžné řadové zaměstnance. Pro neustálé zvyšování kompetencí osob pracujících s lidským faktorem sílí i potřeba aktivně vyhledávat možné inovativní přístupy a je tedy vhodné sledovat i koncepce ostatních zemí a hledat v nich možnosti inspirace.

Jedním z nástrojů implementovaných do našeho systému je metoda supervize. Jedná se o proces podporující celoživotní učení, jež je nezbytnou podmínkou pro úspěšné zvládnání práce s lidmi, ať již v oblasti pomáhajících profesí, zdravotnictví nebo školství. Jejím cílem je především reflexe a sebereflexe při rozvoji pracovních dovedností, podpora kvalitních vztahů v rámci pracoviště a řešení problematických situací. Výrazně přispívá k úspěšnému zvládnání pracovních nároků a je tedy prevencí syndromu vyhoření, který je častým rizikem provázejícím tyto profese. Současně jej lze považovat za prostředek profesního růstu a zkvalitňování práce v daných oblastech.

Ačkoliv se v popisu dané metody zrcadlí značné množství superlativů, není její využití v České republice zatím natolik rozšířeno, aby mohl být naplno využit její potenciál. Existuje sice již řada oborů, kde si supervize pomalu začíná budovat svou pevnou pozici a stává se jejich nedílnou součástí, ale na druhou stranu je stále spousta oborů, kde je tato metoda pouze doplňkovou činností na bázi dobrovolnosti. Sem bych zařadila i oblast školství. Proč je tomu tak? Vždyť právě profesi pedagoga lze charakterizovat jako jednou z nejdůležitějších a nejnáročnějších profesí vůbec. Nese s sebou celou řadu specifických požadavků, ať se jedná o vysokou kvalifikovanost, osobnostní rysy, komplexnost působení, zkušenosti, multidisciplinaritu či zvládnání rizik z ní vyplývajících. Právě školství je oborem, kde by zkušenosti a vedení kvalitního supervizora mohly naplnit svoje cíle a přinášet kýžené „ovoce“. Kde jsou tedy pomyslné bariéry? Na tuto otázku mohou odpovědět zejména nejpovolanější, a to samotní učitelé.

Moje první setkání se supervizí proběhlo při absolvování praxe v ústavu sociální péče v rámci bakalářského studia na vysoké škole. Reakce na tuto metodu tehdy mohu označit pouze jedním slovem - ambivalentní. Ze strany vedení daného ústavu se jednalo o velice vstřícný, místy až nadhodnocený přístup, ze strany samotných zaměstnanců se jednalo o pravý opak. Právě tato ambivalence mě velice zaujala a začala jsem se o danou metodu zajímat víc. Osobně mi možnost supervize přišla jako zajímavá, jaké byly tedy příčiny negativního postoje ze strany zaměstnanců? Když se naskytla možnost zaměřit diplomovou práci právě na supervizi, nebylo o čem uvažovat.

Hlavním cílem této diplomové práce je **popsat supervizi ve školství a prostřednictvím výzkumného šetření analyzovat možnosti supervize na základních školách.**

Díličními cíli jsou:

- objasnit příčiny syndromu vyhoření u pedagogů
- seznámit s realizovanými programy u nás i v zahraničí v rámci supervize na školách
- zkoumat míru výskytu vyhoření u pedagogů základních škol
- analyzovat možnosti využití supervize na základních školách
- popsat postoje k supervizi ze strany učitelů i vedení škol

V teoretické části budou specifikovány základní pojmy, blíže rozebrána pedagogická profese včetně hlavních stresorů, detailněji bude práce zaměřena problematiku supervize – bude popsána historie vývoje supervize, jednotlivé druhy, její cíle, funkce i požadavky, specifika supervize v oblasti školství, legislativa zastřešující danou oblast, hlavní překážky a stručně nastíněny realizované programy využití supervize v zahraničí a v České republice.

Empirická část je zaměřena do řad nejpovolanějších, pedagogů a vedení škol. Na základě dotazníku bych ráda zjistila míru syndromu vyhoření učitelů základních škol, četnost využití supervize v oblasti školství, postoje a názory samotných učitelů na možnosti zkvalitnění pracovních možností prostřednictvím supervize. Dotazníky budou pro úplné dokreslení doplněny o tři interview s řediteli základních škol, kde se budu snažit obsáhnout jejich postoj a přístup k supervizi jako prostředku prevence vyhoření, hlavní překážky i metody podpory osobního rozvoje pedagogů.

Problematikou syndromu vyhoření se zabývá celá řada českých i zahraničních autorů, například KŘIVOHLAVÝ, ŽIDKOVÁ a MARTINKOVÁ, MASLACHOVÁ, MAROON, PINES a ARONSON. O tématu supervize pojednávají u nás zejména HAVRDOVÁ, BAŠTECKÁ, KOLÁČKOVÁ a MASÁKOVÁ, v zahraničí například KADUSHIN, HAWKINS a SHOHET, HOLLOWAY, ZEPEDA, PONTICELL a BELLARDI.

# 1 ODBORNÁ TERMINOLOGIE

Za základní stavební kameny každé práce lze považovat odborné termíny, které jsou v textu užívány a jsou klíčové pro správné uchopení textu, proto je důležité jejich význam z hlediska dané práce patřičně vysvětlit.

**Supervize** - v současné době neexistuje jedna obecně platná definice daného pojmu. Význam tohoto pojmu je vázán na přístup jednotlivých autorů.

Dle Koláčkové je supervize „celoživotní forma učení, zaměřená na rozvoj profesionálních dovedností a kompetencí supervidovaných, při níž je kladen důraz na aktivaci jejich vlastního potenciálu v bezpečném a tvořivém prostředí. Z institucionálního hlediska je supervize profesionálním postupem pozorování, reflexe profesní praxe i postgraduálního vzdělávání.“<sup>1</sup>

Dle HESSE je supervize vymezena jako „čistá mezilidská interakce, jejímž obecným cílem je, aby se jedna osoba, supervizor, setkávala s druhou osobou, supervidovaným, ve snaze zlepšit schopnost supervidovaného účinně pomáhat lidem.“<sup>2</sup>

V podobném duchu definuje supervizi také HAVRDOVÁ: „Supervize je systematická, odborně vedená reflexivní interakce lidí směřující k prohloubení kvality práce v určité pracovní oblasti. Je uskutečňována na bázi kontraktu mezi zadavatelem supervize, supervizorem a účastníky supervize a z něj se odvíjejícího pracovního spojení. Zaměřuje se na konkrétní možnosti vyladění pracovních postojů, postupů a vztahů s realizací profesionálních hodnot a cílů v pracovní situaci.“<sup>3</sup>

DÖRNER a PLOG vidí v supervizi příležitost, „při které je možné zjistit, jak působím na druhé, jak působí instituce a také jak působí společenské a ekonomické podmínky. Je však především příležitostí k bezpečnému porozhlédnutí se, kde jsou hranice schopnosti pomoci, zda je možné se změnit, jak je možné chránit před sebou druhé.“<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> KOLÁČKOVÁ, Jana. Supervize. In: MATOUŠEK, O. et al. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, s. 349

<sup>2</sup> HESS, Allen K. *Psychotherapy supervision: theory, research, and practice*. New York: Wiley, c1980. s. 25.

<sup>3</sup> HAVRDOVÁ, Zuzana. Supervize. In: MATOUŠEK, O. et al. *Encyklopedie sociální práce*. Praha: Portál, s. 514.

<sup>4</sup> DÖRNER, Klaus a Ursula PLOG. *Bláznit je lidské: učebnice psychiatrie a psychoterapie*. Praha: Grada, 1999. Psyché (Grada). s. 28.

Mezi další formy supervize patří:

**Autovize** (autosupervize, sebesupervize) – pracovník je sám sobě supervizorem. Při procesu sebereflexe klade sám sobě užitečné otázky a hledá na ně odpovědi. Písemně nebo za použití audio / video záznamu pak vyhodnocuje své postupy, pocity a tělesné reakce při práci s klientem.<sup>5</sup>

**Intervize (peer supervision)** – jedná se o supervizní setkání bez účasti supervizora. Supervizi si poskytují vzájemně spolupracovníci obdobného funkčního postavení, kteří se vzájemně střídají v jejím vedení.<sup>6</sup>

**Reciproční supervize** – jedná se o vzájemnou konzultaci dvou kolegů s podobným zkušenostním rozsahem, kdy musí být předem dohodnuto, který z nich zastává roli supervizora. Bývá méně formální. Pomáhá při získání nadhledu, možných alternativ vedení a emoční podpory.<sup>7</sup>

Supervize bývá laickou veřejností v praxi často zaměňována s obory, které jsou svým zaměřením supervizi podobné. Lze říci, že mnohdy se do jisté míry i prolínají, avšak jejich poslání a účel se od supervizního přece do značné míry liší:

**Facilitace** – technika, která usnadňuje dosahování cílů, pomáhá překonat neefektivní komunikaci, nejasnosti či nedorozumění mezi účastníky. Facilitátor zodpovídá za proces řešení, nikoliv za obsah či výsledky.

**Koučink** – metoda osobního rozvoje, která má formu vedeného rozhovoru s interním či externím koučem. Napomáhá koučovanému ke zvýšení výkonu, umožňuje se zaměřit na vlastní síly i vnitřní překážky, umožnit pohled z více úhlů, hledat nová řešení.

**Mentoring** – jedná se o profesionální vztah mezi dvěma osobami, kdy hlavním cílem je profesní a sociální rozvoj mentorovaného v dané organizaci. Zkušenější a kompetentnější pracovník (mentor) pomáhá zvládnout pracovní úkol méně zkušenému kolegovi, předává

---

<sup>5</sup> Srov. KOLÁČKOVÁ, Jana. Supervize. In: MATOUŠEK, O. et al. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, s. 357

<sup>6</sup> Srov. HAVRDOVÁ, Zuzana. Supervize. In: MATOUŠEK, O. et al. *Encyklopedie sociální práce*. Praha: Portál, s. 515.

<sup>7</sup> BĀRTLOVÁ, Eva. *Supervize v sociální práci*. Ústí nad Labem: Fakulta sociálně ekonomická UJEP, 2007. s. 35.

mu své znalosti, zkušenosti, radí, stimuluje i usměrňuje. Slouží jako jeho poradce, patron a podílí se na jeho hodnocení.

**Poradenství** – je odborná a specializovaná činnost, kdy poradce napomáhá jednotlivci, páru, rodině, skupině či organizaci při řešení problému, umožňuje orientovat se v dané situaci a za využití vlastních sil situaci co nejlépe řešit.

**Tutoring** – je obdobou mentoringu, neprobíhá však mezi kolegy, ale mezi pedagogem a studentem.<sup>8</sup>

Účastníky supervizního procesu jsou supervizor a supervidovaný neboli supervizant:

**Supervizor** - ani tento pojem nelze jednotně vymezit. Je to způsobeno především tím, že zatím nejsou definovány patřičné standardy v oblasti kvalifikace. Měl by jím být zkušený odborník, který má patřičné vzdělání a praxi. V současné době u nás existuje několik institutů, které poskytují vzdělání v supervizi, lišící se zaměřením i náročností. Dle ČIS musí mít supervizor vysokoškolské vzdělání buď v medicíně nebo humanitním směru, minimálně 15 let praxe v pomáhajících prostředích, zkušenosti s vedením lidí. Další podmínkou je úspěšné absolvování a dokončení akreditovaného psychoterapeutického výcviku. Supervizní výcvik zahrnuje 140 hodin přímé výuky a dalších 400 hodin aktivit zaměřených na supervizní témata. Na závěr musí úspěšně vykonat závěrečnou zkoušku, při níž je přítomen nezávislý pozorovatel ze zahraniční supervizní instituce, jež je členem Evropské asociace pro supervizi a koučink.<sup>9</sup>

**Supervidovaný / supervizant** - osoba, která supervizi přijímá – mohou jimi být jednotlivci, skupiny i týmy. Jejich odpovědnost v procesu supervize spočívá v přinášení obsahů a témat zahrnujících sporná a eticky relevantní témata.<sup>10</sup>

**Učitel** – „jeden ze základních činitelů výchovně vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.“<sup>11</sup>

---

<sup>8</sup> Srov. BAŠTECKÁ, Bohumila, Veronika ČERMÁKOVÁ a Milan KINKOR. *Týmová supervize: teorie a praxe*. Praha: Portál, s. 104-105.

<sup>9</sup> Supervize: Kdo je supervizor. *Český institut pro supervizi* [online]. Praha, 2006 [cit. 2016-12-12]. Dostupné z: <http://www.supervize.eu/supervizori/kdo-je-supervizor/>

<sup>10</sup> HAVRDOVÁ, Zuzana. Supervize. In: MATOUŠEK A KOL., Oldřich. *Encyklopedie sociální práce*. Praha: Portál, 2013, s. 515.

<sup>11</sup> PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. s.242.

**Pedagogický pracovník** – dle zákona 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, vykonává přímou vyučovací, výchovnou, speciálněpedagogickou nebo pedagogicko-psychologickou činnost, jejímž prostřednictvím provádí výchovu a vzdělávání jiné osoby.

Zákon taxativně vyjmenovává tyto druhy pedagogických pracovníků: učitel, pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatel, speciální pedagog, pedagog volného času, psycholog, asistent pedagoga, trenér, metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně a vedoucí pedagogický pracovník.<sup>12</sup>

**Pomáhající obory / profese** - s různými druhy pomoci se setkáváme v běžném životě snad denně. Ne každá pomoc vyžaduje speciální znalosti či dovednosti. V případě, že se pomáhání lidem stane profesí, mluvíme profesionální pomoci, která s sebou přináší řadu specifík i rizik. Vyžaduje speciální vzdělání, erudici i vysokou míru kompetencí daného pracovníka.

Vymezení pojmu pomáhající profese a především jeho šíře se liší dle pohledu jednotlivých odborníků.

*„Profesionální pomoc je mimo jiné typická také tím, že se dostává ke slovu tehdy, kdy ostatní způsoby, jimiž lidé řeší své problémy, selhávají nebo nejsou dosažitelné ať už z osobních, či společenských důvodů.“<sup>13</sup>*

HARTL a HARTLOVÁ v Psychologickém slovníku uvádějí, že pomáhající profese je *„souhrnný název pro veškeré profese, jejichž teorie, výzkum a praxe se zaměřují na pomoc druhým, identifikaci a řešení jejich problémů a na získávání nových poznatků o člověku a jeho podmínkách k životu, tak aby mohla být pomoc účinnější.“<sup>14</sup>* Mezi taxativně jmenované případy profesí uvádí lékaře, zvláště psychiatry, psychology, sociální pracovníky, speciální pedagogy, šířeji fyzioterapeuty, balneologické pracovníky apod.

MUSIL říká, že definici pomáhající profese lze vytvořit spojením obsahu termínů obor či profese a služba člověku. Tím se pojetí pomáhající profese rozšiřuje o další škálu profesí, jako medicína, psychologie a psychiatrie, právo a soudnictví, pedagogika (sociální i speciální) a také učitelství. *„Za pomáhající obor tedy můžeme považovat organizovanou*

---

<sup>12</sup> ČESKO, 2004. Zákon č. 563 ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: Sběrka zákonů České republiky. částka 190, s. 10333 - 10345.

<sup>13</sup> ÚLEHLA, Ivan. *Umění pomáhat: učebnice metod sociální praxe*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1999. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). s. 9.

<sup>14</sup> HARTL, Pavel a HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. s. 185

skupinu pracovníků, kteří lidem v nesnázích poskytují specializovaný typ podpory nebo zdrojů s cílem umožnit jim zvládat jejich problémy či uspokojovat potřeby.“<sup>15</sup>

Na základě MUSILOVY definice bude profese učitele pro potřeby této práce považována za obor pomáhající.

**Syndrom vyhoření (burnout)** - termín byl zaveden v sedmdesátých letech 20. století americkým psychoanalytikem HERBARTEM a J. FREUDENBERGEREM. V současné době je syndrom vyhoření zařazen i v MKN-10, pod kapitolou XXI. (Faktory ovlivňující zdravotní stav a kontakt se zdravotnickými službami), kategorii Z73 (Problémy spojené s obtížemi při vedení života), skupina .0 – Vyhasnutí (vyhoření).<sup>16</sup>

Detailní definici sestavili psychologové PINES a ARONSON ve své knize „Career Burnout – Causes and Cures“:

*„Burnout je formálně definován a subjektivně prožíván jako stav tělesného, citového (emocionálního) a duševního (mentálního) vyčerpání, způsobeného dlouhodobým pobýváním v situacích, které jsou emocionálně mimořádně náročné. Tato emocionální náročnost je nejčastěji způsobena spojením velkého očekávání s chronickými situačními stresy.“<sup>17</sup>*

MASLACHOVÁ a kolektiv tvrdí, že burnout je dlouhodobou reakcí na chronické emocionální a interpersonální stresory na pracovišti. Lze jej definovat pomocí tří dimenzí: vyčerpání, cynismus a neúčinnost.<sup>18</sup>

**ISCED 2011** - (International Standard Classification of Education) – Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání vydaná UNESCO. Jedná se o nástroj ekonomických a sociálních klasifikací OSN, jež jsou používány v celosvětových statistikách mezinárodně sledovaných údajů. ISCED zařazuje vzdělávací programy a odpovídající kvalifikace dle jejich obsahu do vzdělávacích úrovní a oborů. ISCED 2011 je revizí úrovní vzdělávání ISCED 1997. Pro účely této diplomové práce bude pracováno s úrovněmi 1 a 2,

---

<sup>15</sup> MUSIL, Libor. Sociální práce a jiné pomáhající obory / profese. In: MATOUŠEK A KOL., Oldřich. *Encyklopedie sociální práce*. Praha: Portál, 2013, s. 506.

<sup>16</sup> MKN-10 Tabeleární seznam (aktualizovaná druhá verze k 1. 4. 2014). *Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR* [online]. [cit. 2016-12-28]. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/zpravy/upravena-verze-mkn-10>

<sup>17</sup> Pines, A., Aronson, E.(1988). *Career Burnout – Causes and Cures*. In: KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak neztratit nadšení*. Praha: Grada, 1998. Psychologie pro každého. s. 10-11.

<sup>18</sup> MASLACH, Christina, Wilmar B. SCHAUFELI a Michael P. LEITER. *Job Burnout* [online]. [cit. 2017-02-10]. DOI: 10.1146/annurev.psych.52.1.397. ISBN 10.1146/annurev.psych.52.1.397. Dostupné z: <http://www.annualreviews.org/doi/10.1146/annurev.psych.52.1.397>



tzn. primární a nižší sekundární vzdělávání, které v České republice odpovídají 1. a 2. stupni základních škol.

ISCED 0 - preprimární vzdělávání

ISCED 1 - primární vzdělávání

ISCED 2 - nižší sekundární vzdělávání

ISCED 3 – vyšší sekundární vzdělávání

ISCED 4 – postsekundární neterciální vzdělávání

ISCED 5 – terciální vzdělávání – krátké programy

ISCED 6 – bakalářské a obdobné programy

ISCED 7 – magisterské a obdobné programy

ISCED 8 – doktorské a obdobné programy

## 2 PEDAGOG A SYNDROM VYHOŘENÍ

Školství v současnosti prochází výraznými změnami. Zaslouhuje se o to značnou měrou i podoba dnešní společnost. Sociolog Zygmunt BAUMAN ji přirovnává k tekutým časům – život v postmoderní společnosti se vyznačuje zejména nejistotou. Mezi dřívější jistoty patřilo právě i dosažené vzdělání, které předznamenávalo jistý společenský statut. V současnosti není zcela jisté, jakým směrem se společnost a pracovní trhy budou nadále vyvíjet a proto je nutné změnit i profil absolventů a tudíž i celý kurikulární systém tak, aby budoucí absolventi byli co nejvíce flexibilní. Současně stoupá na významu i celoživotní vzdělávání dospělých, kteří jsou nuceni v průběhu svého produktivního života někdy i několikrát měnit svou profesi. To vše samozřejmě klade nové nároky i na učitele a celou oblast školství.

Náročnost učitelského povolání vyplývá z její multidisciplinárního zaměření, které musí zkušený pedagog obsáhnout. K tomu je zapotřebí nejen prožitá zkušenost, ale také soustavné a celoživotní vzdělávání. Navíc výše uvedený neustálý vývoj a nové trendy ve školství podněcují k reflexi současné školní praxe, z níž vyplývá potřeba nových podmínek učitelské práce a profesní připravenosti učitelů. Trendy dnešní doby odklání model vzdělávání od tradičních vzorců, do současného vyučování je nutné zapojit vyšší míru aktivity, kreativity a flexibility. Na učitele jsou kladeny stále vyšší nároky, které mohou být pro ně do značné míry stresující.

### 2.1 Syndrom vyhoření

Syndrom vyhoření je důsledkem dlouhodobého stresu. Současná uspěchaná doba a společnost, která na jedince klade denně nemalé nároky ohledně zvládnutí společenských rolí, přispívají k tomu, že syndrom vyhoření má stoupající tendenci.

Doprovází zejména profese dlouhodobě pracujícími s lidmi, zejména pomáhající profese a je často důsledkem dlouhodobého stresu. MATOUŠEK definuje syndrom vyhoření jako „soubor typických příznaků vznikajících u pracovníků pomáhajících profesí v důsledku nezvládnutelného pracovního stresu.“<sup>19</sup>

Následky vyhoření se projevují v mnoha oblastech – oblasti tělesné, citové i duševní.

Mezi fyzické obtíže lze zařadit chronickou únavu, slabost, bolesti hlavy, šíje a zad, svalové křeče, změny váhy, vyšší náchylnost k nemocem a ostatní psychosomatické obtíže.

---

<sup>19</sup> MATOUŠEK, O. et al. *Encyklopedie sociální práce*. Praha: Portál, s. 515.

Emocionální oblast se projevuje depresemi, beznadějí i bezmocí se zvýšeným rizikem suicidálních pokusů. Postižený vyhledává samotu a má snížený práh tolerance.

Vyčerpání v mentální oblasti se projevuje negativními postoji a vztahy ke své práci, nevraživostí k ostatním lidem i životu obecně. Dochází k odosobnění, negativnímu vztahu ke klientům, ztrácí schopnost empatie a stává se bezcitným.<sup>20</sup>

MASLACHOVÁ a LEITER uvádí, že lidé zažívající syndrom vyhoření mohou prostřednictvím sociálních interakcí nakazit celou pracovní skupinu, proto by neměl být považován pouze za individuální syndrom.<sup>21</sup>

Existuje celá řada teorií, která se snaží objasnit příčiny vzniku vyhoření, tyto však nejsou pro potřeby této práce stěžejní, proto nebudou blíže popisovány. Za zmínku však stojí uvést výskyt určitých znaků, které jsou společné lidem, kterým hrozí vyšší riziko vyhoření. Jedná se zpravidla o osoby, které jsou zcela pohlceni svým zaměstnáním, snaží být nejlepší za každou cenu, kladou na sebe vysoké nároky a neúspěchy považují za své vlastní selhání, pracují na horní hranici svých možností, jsou málo oceňováni a pocítují nedostatek uznání, podpory či úspěchu, neumí si dostatečně odpočinout, relaxovat a používat metody duševní hygieny.<sup>22</sup>

Příznaky syndromu vyhoření se projevují v oblasti chování, kognitivní i emoční oblasti a často jsou provázány i somatickými projevy. Vyhoření nezůstává omezeno jen na oblast pracovní, nýbrž je přenášeno i do sféry soukromé. Se syndromem vyhoření souvisí také syndrom pomáhajícího, hojně se vyskytující u pomáhajících profesí.

SCHMIDBAUER jej popisuje jako neschopnost pomáhajícího vyjádřit své vlastní pocity a potřeby, problémy v mezilidských vztazích, neschopnost chápat své vlastní nedostatky a slabosti. Pomáhání druhým je obranou proti vlastním potřebám, myšlenkám a emocím. Jednání pomáhajícího je výkonově orientováno a pracovní zátěž provází pomáhajícího i ve sféře soukromé.<sup>23</sup>

Na základě komparace definic jednotlivých odborníků vytyčil MAROON tři hlavní složky vyhoření, jimiž jsou pocity, ohnisko a čas.

---

<sup>20</sup> Pines, A., Aronson, E.(1981). Burnout: from tedium to personal growth. In: MAROON, Istifan. *Syndrom vyhoření u sociálních pracovníků: teorie, praxe, kazuistiky*. Praha: Portál, 2012., s. 22

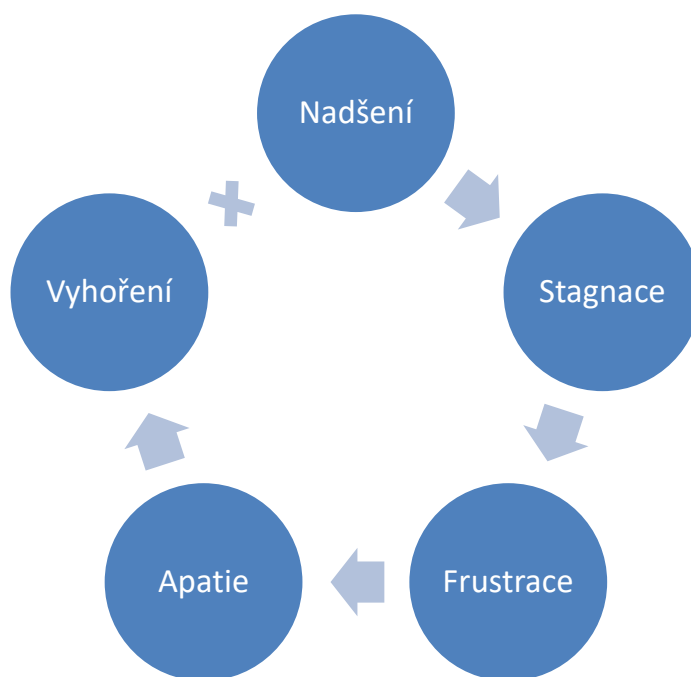
<sup>21</sup> MASLACH, Christina a Michael P. LEITER. *Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry* [online]. [cit. 2017-02-10]. DOI: 10.1002/wps.20311. ISBN 10.1002/wps.20311. Dostupné z: <http://doi.wiley.com/10.1002/wps.20311>

<sup>22</sup> KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak neztratit nadšení*. Praha: Grada, 1998. Psychologie pro každého.

<sup>23</sup> SCHMIDBAUER, Wolfgang. *Psychická úskalí pomáhajících profesí*. Praha: Portál, 2000. s. 13-26.

**Pocity** jsou označovány negativní vztahy a postoje. **Ohniska** jako příčiny některých emocí lze rozdělit na vnější, jejichž zdrojem je sám pracovník a vnitřní, odrážející zejména pracovní prostředí. **Čas**, jenž je měřítkem odlišnosti předchozích pozitivních pocitů, vyznačujících se obětavostí a náklonností vůči klientům a současných pocitů, jež lze označit za negativní či lhostejné.<sup>24</sup>

Fáze vývoje syndromu vyhoření blíže specifikuje TOŠNEROVÁ<sup>25</sup> a kol. i PELCÁK<sup>26</sup>:



Obrázek č. 1 – Fáze syndromu vyhoření<sup>27</sup>

**Fáze nadšení** se vyznačuje vysokou mírou ideálů a angažovanosti. Po nějaké době, kdy se ideály nedaří realizovat dle původních očekávání, se mění jejich zaměření a nadchází **fáze stagnace** – množství požadavků ze strany klientů, jejich příbuzných i zaměstnavatele začínají být pro pracovníka obtěžující. Tato fáze pak postupně přechází do **frustrace**, vyznačující se negativním vnímáním klienta, pocitem velkého zklamání z pracoviště.

<sup>24</sup> MAROON, Istifan. *Syndrom vyhoření u sociálních pracovníků: teorie, praxe, kazuistiky*. Praha: Portál, 2012., s. 25

<sup>25</sup> TOŠNEROVÁ, Tamara. *Vzděláváním k profesionalitě v sociálních službách: kurs odborné způsobilosti pro pracovníky v sociálních službách : učební texty*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Česká asociace pečovatelské služby, 2011. s. 122.

<sup>26</sup> PELCÁK, Stanislav. *Stres a syndrom vyhoření*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. s. 54.

<sup>27</sup> Vlastní zpracování

V následující **fázi apatie** se pracovník již vyhýbá jakýmkoliv aktivitám i samotným kolegům, především odborným pohovorům, ke klientovi pociťuje nepřátelství. Všechna předchozí stadia tak nutně směřují k fázi poslední – **vyhoření**. Ta se vyznačuje naprostým vyčerpáním, odosobněním, cynismem, odcizením a ztrátou reflexe vnitřních norem.

Práce pro pracovníka postrádá smysl.

Syndrom vyhoření se však nutně nemusí vyvinout u každého stresovaného jedince. Významnou roli v tomto fenoménu hrají osobnostní faktory a prostředí.<sup>28</sup> Výzkum URBANOVSKÉ a KUSÁKA potvrdil, že existuje vztah mezi hladinou vyhoření, dispozičními faktory osobnosti, osobní odolností a vnímáním stresové povahy pracovního prostředí. Tyto faktory spolu působí ve vzájemné interakci, a dle podmínek mohou proces vyhoření prohloubit a urychlit nebo naopak, mohou vést ke zpomalení nebo blokování vyhoření. Výzkum rovněž uvádí protektivní a rizikové faktory vzniku syndromu vyhoření. Za rizikové je považováno chování osobnosti typu A s důrazem na soutěživost a hostilitu, množství pracovních stresorů, permanentně prožívaný časový tlak a pocit osobní nespokojenosti a bezmoci. Mezi protektivní faktory lze zařadit chování osobnosti typu B, pocit uznání, přiměřenou míru pracovní zátěže a pocit osobní pohody.<sup>29</sup>

Prevenčí syndromu vyhoření je dle MAROONA pravidelné hodnocení zaměstnání, ohled na potřeby, stanovení supervizích cílů, vzdělávání a rozvoj personálu. Nezastupitelnou úlohu v těchto úkonech hraje supervize.<sup>30</sup>

U všech pracovníků, které lze považovat za rizikové z hlediska syndromu vyhoření je důležitým faktorem prevence, která výrazně přispívá ke snížení tohoto fenoménu. Jedním z významných prostředků je právě supervize. Díky aktivnímu přístupu supervizora a supervidovaného dochází k otvírání nejrůznějších problémů, supervidovaný získává nadhled a odstup, má pocit, že není se svými problémy a pocity osamocen a snaží se hledat různé náhledy a možnosti řešení. Pokud si pracovník vytvoří kladný vztah k supervizi,

---

<sup>28</sup> PTÁČEK, Radek, Jiří RABOCH a Vladimír KEBZA. *Burnout syndrom jako mezioborový jev*. Praha: Grada, 2013. Edice celoživotního vzdělávání ČLK. s. 120.

<sup>29</sup> URBANOVSKÁ, Eva a Pavel KUSÁK. Syndrom vyhoření učitelů ve vztahu k vybraným determinantám. *E-pedagogium* [online]. Univerzita Palackého v Olomouci, 2009, **2009(IV)**, 108-121 [cit. 2017-02-05]. ISSN 1213-7499. Dostupné z: [http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user\\_upload/PdF/e-pedagogium/E-pedagogium\\_IV-2009\\_internet.pdf](http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/E-pedagogium_IV-2009_internet.pdf)

<sup>30</sup> MAROON, Istifan. *Syndrom vyhoření u sociálních pracovníků: teorie, praxe, kazuistiky*. Praha: Portál, 2012., s. 107.

naučí se jejich možností využívat i v budoucnosti, podpoří tak svůj pracovní rozvoj a eliminuje riziko vyhoření.

## 2.2 Profese pedagoga

Učitelství lze zařadit mezi historicky nejstarší profese, výchova a vzdělávání provází lidstvo odnepaměti. V nejstarších dobách ji zastávali stařešinové, šamani, kněží atd. Profese učitele je spojována s kultivací a vzděláváním, mezi lidmi byla spojována s vážností a úctou. Stejně jako každý obor, i tento prochází neustálým vývojem a v současnosti stojí profese pedagoga před řadou nových výzev a otázkou, kterým směrem se bude ubírat nadále tak, aby plnila co nejlépe svou funkci. Na své prestiži však i přes celou řadu problémů, se kterým se naše školství potýká, neztratilo ani dnes. Vzdělání má v dnešní společnosti vysokou hodnotu, úroveň vzdělání je spojována s úrovní kvality a prosperity společnosti. Dle průzkumu veřejného mínění CVVM z roku 2013 zabývající se prestiží povolání, se umístila profese vysokoškolského profesora na třetím místě. Hned na následující, čtvrté pozici se umístil učitel na základní škole.<sup>31</sup> Učitelská profese je tedy českou společností považována za vysoce prestižní. Sami učitelé však názor společnosti nesdílí. VAŠUTOVÁ uvádí, že dle pedagogických průzkumů se prokázalo, že většina učitelů má nízké profesní sebevědomí a nízké sebehodnocení, nepovažují svou profesi za vysoce odbornou činnost v oblasti výchovy a vzdělávání.<sup>32</sup>

PODLAHOVÁ uvádí čtyři různá pojetí této profese:

Prvním z nich je altruistické pojetí učitelství jako poslání. Tento typ pojetí klade na učitele vysoké požadavky v mravní a charakterové oblasti. Toto pojetí akcentuje především dané osobnostní předpoklady oproti výkonovému a znalostnímu zaměření. Další pojetí chápe učitelství jako přenos mezigeneračních kulturních hodnot. Učitel je nositelem vzdělání, postojů, hodnot a kultury, formuje tak budoucí generaci, což má značný význam pro společnost. Třetím typem je chápání učitelství jako běžného zaměstnání. V tomto případě je brána v úvahu i stránka odborná a výkonová. Musí být jasně stanoveny patřičné kompetence, druh jeho přípravy i kontroly. Posledním chápáním je přiřazování učitelství

---

<sup>31</sup> Prestiž povolání – červen 2013 - Centrum pro výzkum veřejného mínění. *Centrum pro výzkum veřejného mínění: Sociologický ústav AV ČR* [online]. [cit. 2017-01-01]. Dostupné z: <http://cvvm.soc.cas.cz/prace-prijmy-zivotni-uroven/prestiz-povolani-cerven-2013>

<sup>32</sup> VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Vzděláváme budoucí učitele: nové přístupy k pedagogicko-psychologické přípravě studentů učitelství*. Praha: Portál, 2008. s. 29.

ke stavu. Stavovské pojetí bylo opodstatněné zejména v 19. století, v současnosti již na znalosti oboru a zejména dovednosti tuto znalost předávat.<sup>33</sup>

Učitelská profese prochází v současnosti **značnými proměnami**, jež jsou úzce determinovány společenskými změnami a očekáváními. Také školství v České republice prochází rozsáhlou **kurikulární reformou**, která si klade za cíl zásadně změnit kvalitu školního vzdělávání. Národní program rozvoje vzdělávání nebo Bílá kniha jako jeden ze vzniklých dokumentů v rámci kurikulární reformy blíže specifikuje podstatu vzdělávání. *„Vzdělávání se nevztahuje jen k věděni a poznávání, tedy k rozvíjení rozumových schopností, ale i k osvojování si sociálních a dalších dovedností, duchovních, morálních a estetických hodnot a žádoucích vztahů k ostatním lidem i ke společnosti jako celku, k emocionálnímu a volnímu rozvoji, v neposlední řadě pak ke schopnosti uplatnit se v měnících se podmínkách zaměstnanosti a tím i trhu práce.“*<sup>34</sup>

Toto komplexní postavení činí nemalé nároky na učitele jako iniciátora výchovně-vzdělávacího procesu. Dle SPILKOVÉ, VAŠUTOVÉ a kol. musí učitel přijmout nové role, na které není patřičně připraven. Jednou z nejvýraznějších proměn je profesní autonomie při tvorbě kurikula. Učitel již není jen pouhým vykonatelem předem daných rozhodnutí, nýbrž se sám stává aktivním tvůrcem kurikula. Budoucí vizí kurikulární reformy je humanistický model soustřeďující se na osobnost žáka, kvalitní proces komunikace mezi všemi články výchovně-vzdělávacího procesu a sociálního klimatu školy. Původně akcentovaná triáda vědomostí, dovedností a návyků byla transformována do čtyř mezinárodně uznávaných pilířů – učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít společně a učit se být.<sup>35</sup>

Úspěch kurikulární reformy a tudíž i proměny celého systému školství tedy závisí zejména na učiteli. Množství nastávajících změn i nové nároky, které jsou na učitele kladeny, pro něj mohou být do značné míry stresující a vyžadují zejména vnitřní identifikaci s profesí, změnu postojů a přesvědčení.

---

<sup>33</sup> PODLAHOVÁ, Libuše a Alena JŮVOVÁ. *Učitel sekundární školy I*. Brno: Paido, 2012. s. 11-12.

<sup>34</sup> *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha* [online]. Praha: Tauris, 2001 [cit. 2017-02-09]. s. 14. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolocenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>

<sup>35</sup> SPILKOVÁ, Vladimíra a Jaroslava VAŠUTOVÁ. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání: výzkumný záměr: úvodní teoreticko-metodologické studie 2008*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2008. s. 86-92.

Je nutno změnit také systémový přístup k profesi učitele, zaměřit snahu na harmonizaci problémů. Často diskutovanými jsou zejména vysoký průměrný věk učitelů, nedostatek mladých učitelů a rovněž mzdová podhodnocenost. Průměrně v zemích OECD dosáhlo v roce 2013 věku minimálně 50 let v primárním vzdělávání 30% učitelů. U nižších sekundárního stupně se podíl zvýšil na 34%. Česká republika dosáhla 31%, čímž se řadí k mírnému nadprůměru.<sup>36</sup>

Dle statistik dosahuje učitel v zemích OECD v primárním vzdělávání průměrně 78% platu pracovníka s obdobným vzděláním, v nižším sekundárním stupni o 2% více, tj. 80%. V České republice je to jen 52% platu. Průměrná výše ročního platu učitelů s 15-letou praxí a běžnou kvalifikací dosahuje 41 245 USD v primárním vzdělávání a 42 825 USD v nižším sekundárním vzdělávání. V České republice činí roční platy učitelů s 15 lety praxe a běžnou kvalifikací (bez nenárokových složek platu) v průměru 18 273 USD v primárním i nižším sekundárním vzdělávání, čímž se řadí mezi země s nejnižším ohodnocením učitelů v rámci OECD.<sup>37</sup>

Bílá kniha si klade za cíl vytvořením legislativních i materiálních podmínek podporovat nutné proměny pojetí a výkonu pedagogické činnosti. Zejména se jedná o tyto oblasti: lepší sociálně-profesní postavení pedagogických i akademických pracovníků rehabilitací platové úrovně, zvýšit kvalitu a úroveň přípravného i dalšího vzdělávání, dobudovat systém dalšího kariérního vzdělávání, zlepšit motivaci k osobnímu zdokonalování i týmové kooperaci a podpořit možnost kariérního růstu vytvořením kariérního řádu.<sup>38</sup>

### 2.3 Pedagog a stres

Učitelství je řazeno mezi pomáhající profese, které patří mezi jedny z nejnáročnějších. Učitel je vystaven neustálému kontaktu s jinými osobami, za které nese zodpovědnost. Pedagogická profese má svá specifika a klade vysoké nároky na psychiku. VAŠUTOVÁ uvádí následující výčet zátěží v různých oblastech:

---

<sup>36</sup> České školství v mezinárodním srovnání 2015 - MŠMT. In: *MŠMT ČR* [online]. 2015 [cit. 2017-02-08]. Dostupné z: [www.msmt.cz/file/36518/download](http://www.msmt.cz/file/36518/download)

<sup>37</sup> České školství v mezinárodním srovnání 2015 - MŠMT. In: *MŠMT ČR* [online]. 2015 [cit. 2017-02-08]. Dostupné z: [www.msmt.cz/file/36518/download](http://www.msmt.cz/file/36518/download)

<sup>38</sup> *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha* [online]. Praha: Tauris, 2001 [cit. 2017-02-09]. s. 94-96. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>



- „1. Zátěž v oblasti percepčních nároků (permanentní kontrola žáků, práce s vysokými nároky na pozornost...)
2. Zátěž v oblasti kognitivní (nároky na myšlení, využívání odborných poznatků, rychlé řešení problémů...)
3. Zátěž v oblasti emocionální (kontrola emocí, udržování emoční atmosféry, osobní vztahy k žákům...)
4. Zátěž v oblasti sociální (vnucená úroveň sociálního tlaku, povinnost sociálního vedení, nároky na komunikaci...)
5. Zátěž v oblasti seberegulace (nutnost introspekce, sebehodnocení, sebevýchova, sebepojetí...)“<sup>39</sup>

KŘIVOHLAVÝ uvádí oblast školství jako druhou z oblastí hned po zdravotnictví, která je mimořádně ohrožena výskytem burnout syndromu. Vyskytuje se napříč všemi stupni škol, ve zvýšené míře však u učitelů a učitelek základních, středních a učňovských škol a také u speciálních pedagogů pracujících v oblasti psychopedie.<sup>40</sup>

Výzkum ŽIDKOVÉ a MARTINKOVÉ, kdy se za účasti 142 učitelů z různých škol blanenského okresu zkoumala míra psychické zátěže, prokázal, že učitelé jsou vystaveni zvýšené psychické zátěži. Pomocí Meisterova dotazníku byl zjištěn stupeň 2 psychické zátěže, kdy může dojít k ovlivnění výkonnosti a zvýšené únavě. Kritické hodnoty byly překročeny u časové tísně a dlouhodobé únosnosti práce. Mezi silné potíže se zařadil neuroticismus a problémy s vyhořením, které se projevily u desetiny respondentů. Za stresory byly považovány zejména nespokojenost s postavením učitele a problémy s žáky, obavy o bezpečnost žáků a psychická náročnost profese.<sup>41</sup>

ŠKODA a DOULÍK prováděli výzkum příčin a projevů syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků za pomoci MBI dotazníku (Maslach Burnout Inventory), jež zkoumá vyhoření ve třech faktorech – emoční vyčerpání, depersonalizace a osobní uspokojení z práce. Respondenti, jež vykazovali symptom vyhoření alespoň v jedné

---

<sup>39</sup> VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Vzděláváme budoucí učitele: nové přístupy k pedagogicko-psychologické přípravě studentů učitelství*. Praha: Portál, 2008. s. 56.

<sup>40</sup> KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak neztratit nadšení*. Praha: Grada, 1998. Psychologie pro každého. s. 21.

<sup>41</sup> ŽIDKOVÁ, Zdeňka a Jaroslava MARTINKOVÁ. Psychická zátěž učitelů základních škol. In: *České pracovní lékařství*. 2003, roč. 4, č. 3, s. 6-10.

ze subškál MBI činili 67% z výzkumného vzorku. Bez příznaků vyhoření bylo 33% respondentů. Celkem 56,6% vykázalo symptomy vyhoření v jedné z oblastí, 31,8% ve dvou oblastech a 11,6% pak ve všech třech sledovaných subškálách. Z dosažených výsledků lze usuzovat na vysokou míru vyhoření u každého desátého pedagogického pracovníka. Výzkum též prokázal, že výskyt vyhoření narůstá společně s délkou praxe. Současně jím více trpí učitelé 2. stupně základních škol.<sup>42</sup>

Autoři HUBERMAN a VANDENBERGHE uvádí, že učitelé s více než desetiletou praxí jsou tímto syndromem mnohem více ohroženi.<sup>43</sup>

Pro vznik syndromu vyhoření jsou klíčovými faktory výše stresu a jeho délka. Míra stresové zátěže je přímo úměrná množství stresorů v daném povolání. V návaznosti na danou problematiku byla provedena celá řada výzkumů, z nichž lze obecně vyvodit následující **škálu stresorů** působících v pedagogické profesi.

**Postavení učitelé profese i školy ve společnosti** znamená permanentní monitoring, posuzování i podléhání kritice ze strany žáků, rodičů, veřejnosti či kontrolních orgánů. Učitelé jsou vystaveni neustálému tlaku očekávání a požadavků společnosti, jelikož vychovávají budoucí generaci.<sup>44</sup>

**Konkrétní pracovní podmínky** zahrnující příliš často mnoho povinností a nedostatek času – vysoké soustředění v průběhu hodiny, náročné požadavky na přípravu učitele díky přechodu od transmisivního k interaktivnímu stylu výuky, krátké přestávky mezi jednotlivými hodinami neumožňující dostatečný odpočinek před další zátěží, časté dozorování o přestávkách, vysoká administrativní zátěž.

Průměrný počet vyučovacích hodin za rok na jednoho učitele působícího ve veřejné škole v primárním stupni v OECD je 772. V České republice je to 827 hodin za rok, což je nad průměrem zemí OECD. V nižším sekundárním vzdělávání odučí učitel průměrně 694 hodin za rok, v České republice 620 hodin. Napříč zeměmi OECD má tendenci počet vyučovacích hodin klesat společně s rostoucím stupněm vzdělávání.<sup>45</sup>

---

<sup>42</sup> ŠKODA, Jiří a Pavel DOULÍK. *Výzkum příčin a projevů syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta, 2016. s. 84-140.

<sup>43</sup> VANDENBERGHE, Roland. a A. M. HUBERMAN. *Understanding and preventing teacher burnout: a sourcebook of international research and practice*. New York: Cambridge University Press, 1999. s. 6.

<sup>44</sup> VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. s. 42.

<sup>45</sup> České školství v mezinárodním srovnání 2015 - MŠMT. In: *MŠMT ČR* [online]. 2015 [cit. 2017-02-08]. Dostupné z: [www.msmt.cz/file/36518/download](http://www.msmt.cz/file/36518/download)

Fyzické prostředí školy, nevhodné prostory neposkytující pracovní pohodlí učitelům, ale i nedostatečné materiálně technické vybavení škol vytvářející bariéry pro efektivní možnosti výuky.

**Problémy související s žáky a rodiči** jsou jedním z nejčastějších stresorů pro učitele vůbec. **Příliš mnoho žáků ve třídě** a rovněž integrace většího počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je pro učitele značně zatěžující, omezuje možnosti individuálního přístupu k žákům a práce s nimi. Dle výsledků mezinárodního srovnávání v indikátorech OECD – Education at Glance z roku 2015 je v primárním vzdělávání průměrná velikost třídy v zemích OECD 21 žáků, v nižším sekundárním stupni pak 24 žáků. V České republice je průměrná velikost třídy v primárním vzdělávání 20 žáků, v nižším sekundárním stupni 22 žáků, což je mírně pod průměrem OECD. Průměrný počet žáků na učitele v zemích OECD je 15, v ČR v primárním vzdělávání je počet žáků 19, v nižším sekundárním pak 11 žáků.<sup>46</sup>

**Nezájem žáků o učení** může být ovlivněn celou řadou faktorů jako špatný styl výuky, nedostatečná vnitřní motivace žáků nebo nedostatečné intelektové schopnosti. **Kázeňské problémy ve škole** vnímají nejen zkušení učitelé, ale i studenti pedagogiky. Při účasti na workshopu uvedli odpověď na otázku, co považují za největší problém učitelské profese právě „nekázeň žáků“.<sup>47</sup> Stoupající nekázeň a agrese žáků, bezradnost i bezmocnost učitelů ve složitých kázeňských situacích, omezené pravomoci učitele a klesající autorita jsou výrazným stresorem jak u zkušených učitelů, tak i začátečníků.<sup>48</sup>

Problém může vycházet i ze **strany rodičů**. Ti často popírají vzrůstající agresivitu dětí, trendem poslední doby se stává snížená kritičnost vůči vlastním dětem, časté napadání a výhrůžky. K učitelově psychické pohodě nepřispívá ani **nezájem či příliš velký zájem a snaha rodičů ovlivňovat učitele**. Vše bývá způsobeno „klientským“ pojetím role žáka, přílišnou kritikou ze strany rodičů a oslabování autority učitele.

**Vztahy v kolektivu a k nadřízeným** jsou dalším velkým okruhem stresorů, zahrnující zejména **špatné vztahy v pracovním kolektivu**, nejrůznější konflikty s kolegy, špatná

---

<sup>46</sup> České školství v mezinárodním srovnání 2015 - MŠMT. In: *MŠMT ČR* [online]. 2015 [cit. 2017-02-08]. Dostupné z: [www.msmt.cz/file/36518/download](http://www.msmt.cz/file/36518/download)

<sup>47</sup> VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Vzděláváme budoucí učitele: nové přístupy k pedagogicko-psychologické přípravě studentů učitelství*. Praha: Portál, 2008. s. 58-59.

<sup>48</sup> HASTINGS, Richard P. a Mohammed S. BHAM. The Relationship between Student Behaviour Patterns and Teacher Burnout. *School Psychology International* [online]. 2003, 24(1), 115-127 [cit. 2017-02-10]. DOI: 10.1177/0143034303024001905. ISSN 0143-0343. Dostupné z: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0143034303024001905>

kooperace i komunikace, chybějící opora či podpora ze strany kolegů, neexistující konsensus ohledně základních výchovných a vzdělávacích cílů. **Přílišná feminizace** ve školství se promítá jak do školního a třídního klimatu, tak i do celkového pojetí profese. V zemích OECD ženy tvoří v průměru 82% v primárním vzdělávání a 68% v nižším sekundárním stupni. V České republice zastupují ženy v primárním vzdělávání 97% všech učitelů, v nižším sekundárním vzdělávání 74%. Obecně lze říci, že procento zastoupení žen klesá s rostoucím stupněm vzdělávání.<sup>49</sup>

**Problémy pramenící ze strany ředitelů**, zejména nedostatek podpory a důvěry, špatný styl řízení se rovněž podílí na školním klimatu a mohou být pro učitele značně stresujícími. POL a LAZAROVÁ akcentují dvě role při vytváření kontextu pro kolegiální a vzájemnou spolupráci, a to: být vzorem žádoucích vlastností a stimulovat a podporovat toto chování také u druhých.<sup>50</sup>

Výzkum KOHOUTKA a ŘEHULKY, zabývající se stresey učitelů způsobených z jejich hlediska žáky prokázal, že v průběhu praxe 65% zúčastněných prožilo vážné stresové situace kvůli žákům se závadami a poruchami chování, 12% zažilo pouze běžné stresové situace vztahující se zejména k verbální agresivitě žáků, pro 9% byly stresujícími úrazy a sebepoškozování žáků ve školním prostředí, 8% uvedlo jako vážné stresey pramenící z rizikového chování žáků závislých na návykových látkách, 6% považovalo za stresující neoprávněná nařčení žáky z neprofesionálního chování.<sup>51</sup>

Podle výzkumu aktuálních faktorů znesnadňujících práci vysokoškolského učitele uvedlo odpověď na otázku „Co Vás při Vaší práci nejvíc omezuje?“ celkem 48% dotázaných, nemotivovanost a nedisciplinovanost studentů. 29% dotázaných špatně snáší časový tlak,

---

<sup>49</sup> České školství v mezinárodním srovnání 2015 - MŠMT. In: *MŠMT ČR* [online]. 2015 [cit. 2017-02-08]. Dostupné z: [www.msmt.cz/file/36518/download](http://www.msmt.cz/file/36518/download)

<sup>50</sup> POL, Milan a Bohumíra LAZAROVÁ. *Spolupráce učitelů - podmínka rozvoje školy: řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. Praha: Agentura Strom, 1999. Škola 21. s.25.

<sup>51</sup> KOHOUTEK, Rudolf a Evžen ŘEHULKA. STRESORY UČITELŮ ZÁKLADNÍCH A STŘEDNÍCH ŠKOL V ČESKÉ REPUBLICE (zejména strestry způsobené učitelům žáky). In: *Škola a zdraví 21: Výchova ke zdraví: podněty ke vzdělávacím oblastem* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2011 [cit. 2017-02-04]. ISBN 978-80-210-5524-7. Dostupné z: [http://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2011/38/texty/cze/kohoutek\\_rehulka.pdf](http://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2011/38/texty/cze/kohoutek_rehulka.pdf)

14% pocit, že společnost nedoceňuje práci učitele a 9% z dotázaných nevyhovují pracovní podmínky.<sup>52</sup>

Dle výzkumného záměru Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů evropském kontextu (1999-2003) uvedli učitelé základních škol následující situace, jež považují ve svém povolání za zátěžové:

- „1. neúspěšné jednání s rodiči, stížnosti rodičů, konflikt s rodiči*
- 2. konflikt s vedením školy*
- 3. nevydařená vyučovací hodina, ačkoliv byla perfektně připravena*
- 4. nezájem žáků o předmět, o učení, o školu*
- 5. stížnosti žáků, konflikty se žáky*
- 6. konflikty s kolegy ve sboru*
- 7. zaručení bezpečnosti a zdraví žáků při mimoškolních aktivitách*
- 8. hospitace vedení školy nebo inspekce*
- 9. přečiny žáků a následně sankcionování žáků*
- 10. obhajování zájmů a požadavků učitelů“<sup>53</sup>*

**Vliv stresu učitele ovlivňuje jeho vztah vůči žákům.** Dle MÍČKA a ZEMANA má osobnost učitele a stav jeho duševní rovnováhy zásadní vliv na duševní rovnováhu dětí. Vycházel přitom z poznatků výzkumu Jany Procházkové, který prokázal, že neuroticismus učitele negativně ovlivňuje neurotické projevy u žáků. Zvyšuje se jejich anxiosita, motorický neklid i kvalita spánku. Jednou z proměnných je věk dítěte. Čím je dítě mladší, tím je více náchylné k negativnímu ovlivnění ze strany učitele. Při výzkumech se také

---

<sup>52</sup> PELCEROVÁ, Lenka. Aktuální faktory znesnadňující práci vysokoškolského učitele. In: ČIHÁKOVÁ, Hana, ed. *Rozvoj pedagogů a lektorů v odborném vzdělávání s ohledem na současné změny ve společnosti: 16. setkání členů partnerské sítě TTnet ČR : setkání se konalo 23.-24. listopadu 2015 v Kostelci nad Černými lesy*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2016. s. 42.

<sup>53</sup> VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. s. 44.

prokázalo, že chlapci jsou ovlivnitelnější než dívky. Oba autoři také tvrdí, že učitel má rovněž vliv na sebedůvěru, sebevědomí a celou další řadu psychických faktorů.<sup>54</sup>

Znaky stresu se projevují u postižených osob v mnoha různých oblastech. Učitel se pod vlivem stresu chová k žákům více **křečovitě a nepřírozně**. Rovněž inklinuje k **negativnímu vidění lidí** a subjektivně hodnotí ostatní hůře, než by je hodnotil při běžném nestresujícím rozpoložení. Stresovaná osoba má větší tendence negativně vidět a **relativizovat ostatní** lidi kolem sebe, včetně blízkých osob, přátel i rodiny. Tím nastává pocit osamocení a izolovanosti. Má tendence k **soutěživosti a agresivitě**. Frustrovaný člověk prožívá subjektivně vnitřní utrpení, což má za následek zhoršení chování k ostatním lidem, vyhledávání konfliktů s druhými lidmi, hostilní chování i obviňování druhých. Trvale stresovaný podléhá podstatně více tendenci zastávat tzv. **atribuční teorii**. V praxi to znamená, že vlastní pochybení omlouvá momentálním selháním, kdežto pochybení druhých připisuje negativním vlastnostem jejich osobnosti. Dochází ke **zhoršení postoje učitelů vůči žákům**. Čím je učitel ve větším stresu, tím méně se věnuje žákům, stává se sebestředným, zajímá se pouze o svůj problém a přestává se zajímat o žáky. V některých případech k nim může zaujímat až negativní postoj. V neposlední řadě odvádí stresovaný učitel podstatně **horší výkon**, než jeho duševně vyrovnaní kolegové.<sup>55</sup>

Všechny výše uvedené atributy lze samozřejmě vztahovat i do ostatních povolání. Podstatně více problémů však mohou způsobit u profesí pracujících s lidmi než s věcmi. Převedeme-li je však do povolání učitele, kdy „klienty“ jsou děti, které mnohdy nemají mnoho možností k obraně, mohou napáchat mnohdy nemalé škody. Z toho důvodu spatřujeme v metodách duševní hygieny a rovněž supervizi, při níž zkušený supervizor napomáhá odhalit i problémy podvědomé, které si leckdy supervidovaný ani nepřipouští, nejen možnost, ale téměř nutnost.

SHRNUTÍ: Popsali jsme syndrom vyhoření, jeho příčiny, důsledky i jednotlivé fáze. Dále se pozornost zaměřila na profesi pedagoga z pohledu různých aspektů, jež s ní neodmyslitelně souvisí. Rozebrali jsme požadavky, probíhající proměny i různé výzkumy a rovněž zátěžové situace, jimž jsou učitelé vystavováni. V neposlední řadě byly oba fenomény uvedeny do vzájemné souvislosti.

---

<sup>54</sup> MÍČEK, Libor a Vladimír ZEMAN. *Učitel a stres*. Brno: Masarykova univerzita, 1992. Věda do kapsy, sv. 3. s. 9-11.

<sup>55</sup> MÍČEK, Libor a Vladimír ZEMAN. *Učitel a stres*. Brno: Masarykova univerzita, 1992. Věda do kapsy, sv. 3. s. 46-55.

### 3 SUPERVIZE VE ŠKOLSTVÍ

Opodstatněnost supervize v oblasti školství není nutno příliš diskutovat. Aktuálním trendem zakotveným v mnoha strategických dokumentech České republiky i Evropské unie je zkvalitňování celého systému školství včetně důrazu na zvyšování kvality učitelů. Učitel se denně setkává s nutností řešit situace, na které je více či méně připraven. Aby byl schopen adekvátně reagovat, komunikovat či vzniklé problémy řešit, musí mít patřičnou přípravu. Nutno podotknout, že mnoho pedagogů nepovažuje vzdělání na pedagogických fakultách dostatečně zaměřené na praktickou přípravu. V další profesní dráze pak vzrůstá požadavek na praktickou přípravu při řešení problémů. Jednou z možností je supervize. Jedná se o nástroj, který v posledních letech nabývá na významu v mnoha profesích. Cestu do různých oborů si nachází pozvolně, ale pomyslný „zlatý věk“ supervizi pro její obrovský potenciál a šíři využití teprve čeká. Košatost i množství kontextů, jež v sobě zahrnuje, nabízí širokou škálu uplatnění téměř v každém oboru. V oblasti školství může být nápomocnou i v mnoha jiných rovinách – zlepšení školního klimatu formou kolegiální podpory, zvyšování kvality práce jedince, podpora v osobním i kariéřním růstu, možnost reflexe i prevence důsledků stresu.

Dle HAWKINSE a SHOHETA může vést nedostatek supervize k pocitům opotřebovanosti, rigidity a zaujímání obranné pozice, které v krajním případě mohou vést až k syndromu vyhoření.<sup>56</sup>

O vzrůstajícím zájmu v oblasti školství, navzdory nedostatečné podpoře standardy i legislativou, svědčí také loňská akce pořádaná Národním ústavem pro vzdělávání ve spolupráci s MŠMT. V roce 2016 využilo některou z různých možností supervize pro pedagogy školského poradenského pracoviště zdarma celkem 832 pedagogů.<sup>57</sup>

#### 3.1 Historie supervize a současné pojetí

Etymologie pojmu pochází z latiny složením slov *super* – nahoře, shora a *visus* – vidění, zrak. V angličtině se používal pojem supervize nejprve v ekonomickém prostředí, později se rozšířil i do ostatních oborů a jeho význam lze přeložit jako „kontrola, dohled“. Osobně se přikláníme k názoru BAŠTECKÉ, která poukazuje na možný překlad ve významu slova

---

<sup>56</sup> HAWKINS, Peter a Robin SHOHET. *Supervize v pomáhajících profesích*. Praha: Portál, s. 19

<sup>57</sup> Nabídka supervizí pro školy v roce 2016 měla úspěch, Národní ústav pro vzdělávání. In: *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. [cit. 2017-02-23]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/supervize>

„nadhled“. Tvrdí, že supervize obsahuje složku jak nadhledu, tak i dohledu.<sup>58</sup> Slova nadhled používá jako synonymum supervize také ÚLEHLA.<sup>59</sup>

Právě supervizor by měl být nestranným pozorovatelem s patřičným nadhledem nad problémy a poukázat tak na možnosti řešení, které supervidovaným účastníkům zůstaly skryty. Překlad ve smyslu slova „kontrola“ může u některých osob inklinovat k negativní konotaci. Akcent by měl být kladen spíše na podporu než kontrolu.

Napříč různými definicemi se proces supervize váže s klíčovými pojmy rozvoj, růst, sebereflexe, zvyšování kvality, zlepšení práce a spolupráce s lidmi, podpora, řešení a užitek klientovi. K dosažení těchto cílů je nutná důvěra, osobní motivace a angažovanost, bezpečné a přátelské prostředí.

Konkrétní místo vzniku tradičního modelu supervize není zcela známo. O supervizi se začíná mluvit **koncem 19. století** v návaznosti na vznik sociální práce. Termín se začal objevovat v Anglosasku v rámci Asociace dobročinných organizací, kdy tehdejší dobrovolníci sbírali informace o sociálních případech a za pomoci placených supervizorů je společně řešili. Počátky supervize jsou rovněž spojovány s osobností pastora Samuela BARNETTA, který v 70. a 80. letech ve slumové čtvrti East End v Londýně založil komunitní centrum na pomoc nejchudším a se svými spolupracovníky pak vedl mezi čtyřma očima rozhovory o jednotlivých případech.<sup>60</sup> Šlo tedy o situaci, kdy zkušenější osoba vedla formou dialogu osobu méně zkušenou. Obě výše uvedená pojetí supervize koncipují supervizora jako vedoucího zodpovědného za kvalitu. Obecně lze tedy říci, že v tomto pojetí slouží supervize jako nástroj zkvalitnění práce. Po **první světové válce** se pozornost sociální práce zaměřila směrem na rodinu. Vzhledem k náročnosti tématu se objevila nutnost metodických příprav pro supervizory. Ve **20. letech minulého století** supervizi do značné míry ovlivnila psychoanalýza Sigmunda FREUDA, který poukázal na zkoumání osobních psychodynamických východisek. FREUD zavedl porady nad případy se zkušenějšími kolegy. Samotný přínos supervize však FREUD nepovažoval za významný. Začíná vznikat první literatura o supervizních technikách. Významným milníkem ve **40. letech** byl vznik tzv. Balintovských skupin, jejichž zakladatelem je lékař Michael BALINT. Byl to první systematický postup, jehož cílem bylo pomoci všem

---

<sup>58</sup> BAŠTECKÁ, Bohumila. Supervize. *Zpravodaj Diakonie ČCE*, 1999. č. 1, s 6-7.

<sup>59</sup> ÚLEHLA, Ivan. *Umění pomáhat: učebnice metod sociální praxe*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1999. Studijní texty (Sociologické nakladatelství).s. 117.

<sup>60</sup> BELARDI, Nando. *Supervision: eine Einführung für soziale Berufe*. 2., aktualiserte Aufl. Freiburg im Breisgau: Lambertus, 1998. s. 18-19.



zúčastněným osobám lépe se orientovat v problematickém profesním vztahu. Původně byly určeny pro oblast zdravotnictví, postupem času se však rozšířily i do dalších odvětví. **V 60. letech** pak dochází k rozvoji a zkoumání nových supervizních modelů. Zvláště úspěšným se stal smíšený rozvrh individuální a skupinové supervize. **V 80. letech** začínají vycházet časopisy *Supervision* a *Supervize*. **Rok 1994** se pojí se vznikem Evropské asociace pro supervizi (EAS). Jedná se o sdružení evropských supervizorů, jehož hlavním cílem je podpora a využití nových metod supervize v práci s různými kulturami v rámci Evropy. Pod záštitou EAS jsou pořádány konference a kongresy, pozornost zaměřují rovněž na výzkum efektivity supervizních metod v Evropě.<sup>61</sup>

U nás byla od **50. let 20. století** supervize součástí výcviku psychoanalytického vzdělávání. V roce **1967** trojice terapeutů Jaroslav SKÁLA, Eduard URBAN a Jaromír RUBEŠ<sup>62</sup> prováděla supervizi ve výcvikových skupinách a výcvikovém týmu vedoucích komunit. O čtrnáct let později, tj. v roce **1981**, byl zaveden pod záštitou Skálova kabinetu pro vzdělávání a psychoterapii první tříletý výcvik balintovských skupin, jež byly součástí supervizního vzdělávání v SURu. Iniciátory byli Jaroslav SKÁLA a Jiří RŮŽIČKA. V roce **1983** vyprodukoval tento výcvik prvních 16 úspěšných absolventů. Později byla SKÁLOU balintovská skupina zaváděna také do soudnictví, vězeňství a školství. Vůbec první výměnou supervizních zkušeností různých škol i směrů u nás na téma supervize v psychoterapii, došlo při tří denní konferenci v Jánských Lázních, která se konala v roce **1995**. **Počátkem 90. let** zařadila supervizi do vzdělávání na půdě Společnosti pro psychoterapii a rodinnou terapii také Asociace manželských a rodinných poradců. **V druhé polovině devadesátých let** iniciovalo zavedení supervize do systému komunitní péče o duševně nemocné také Centrum pro rozvoj a péči o duševní zdraví. V témže období se konaly rovněž nesystematické, krátkodobé kurzy supervize pro sociální pracovníky, na něž navázala koncepce rozvojové supervize. První snahy o zavedení rozvojové supervize do vysokoškolského vzdělávání na fakultě sociálních věd v Praze učinila Zuzana HAVRDOVÁ. V roce **1997** Česká psychoterapeutická společnost (ČPS) pod vlivem Evropské asociace pro psychoterapii (EAP) vznesla požadavek na zavedení supervize do systému akreditace komplexních vzdělávacích programů pro psychoterapii ve zdravotnictví. V témže roce byl zahájen první systematický mezinárodní výcvik

---

<sup>61</sup> Akreditace ČIS u EASC. *Supervize. Stránky pro supervizory a supervidované* [online]. Český institut pro supervizi, 2006 [cit. 2017-02-20]. Dostupné z: <http://www.supervize.eu/o-techto-strankach/akreditace-cis-u-eas/>

<sup>62</sup> Z jejich iniciál vzniká název vzdělávacího systému SUR

v integrativně pojímané supervizi. Třinácti absolventům se podařilo získat mezinárodní osvědčení supervizorů EAS (Evropská asociace pro supervizi) a stali se tak prvními supervizory, oprávněnými vzdělávat další supervizory. Významným milníkem pro rozvoj supervize u nás byl rok **2002**, kdy jako výsledek několikaleté spolupráce České asociace pro transakční analýzu, Pražského psychoterapeutického institutu a britské psychoterapeutky a supervizorky Julie HEWSON, vznikl Český institut pro supervizi (ČIS).<sup>63</sup>

Počátky **supervizních aktivit ve školství** se začaly objevovat od roku **2003**, kdy se skupina absolventů výcvikového programu ve skupinových formách práce s dětmi a mládeží, jež je jednou z větví SUR, rozhodla na MŠMT podat projekt s cílem vzdělávat se v supervizi. Postupně se tedy supervize začala prosazovat i v této oblasti, ačkoliv ze strany MŠMT nebyla považována za prioritní. Supervize zde byla zaměřena především na podporu, bezpečí a učící proces. Velkou roli hrála především transakční analýza. Objevila se potřeba péče o duševní zdraví pedagogů, která není v současné době příliš reflektována.<sup>64</sup>

Současné pojetí supervize a jejích trendů je dle HAVRDOVÉ determinováno několika stěžejními tématy. Prvním je podpora práce podřízeného ze strany nadřízeného formou **dialogu**. Je-li dialog zaměřen na pracovní situace, kontext, pracovní postupy nebo profesní vztahy, klienty či spolupracovníky s cílem překročení překážek směrem ke zlepšení kvality výkonu, spolupráce či tvořivosti, jedná se o supervizi. Ke klíčovým pojmům supervize patří **reflexe**. Jedná se o zacílení pozornosti na určitý významný moment zkušenosti a otevření se novým poznatkům, pocitům či myšlenkám nad rámec běžného nazírání na danou věc. Je-li předmětem reflexe pracovní kontext či proces s cílem poznání a chápání zaměřeného ke zkvalitnění práce i mezilidským přístupům ke klientům a spolupracovníkům, hovoříme o supervizi. **Mentoring – andragogika učení – vzdělávací supervize** je dalším z klíčových témat. Hlavním cílem byla potřeba uvedení studenta či nového pracovníka do nové profese za pomoci učení přímo v praxi. Vzdělávací

---

<sup>63</sup> Srov. ŠIMEK, Antonín. Historie supervize v ČR. In: *Supervize. Stránky pro supervizory a supervidované* [online]. 2002 [cit. 2017-02-21]. Dostupné z: <http://www.supervize.eu/publikace-a-clanky/ruzne-texty/historie-supervize-v-cr/>

<sup>64</sup> MASÁKOVÁ, Václava. Supervize ve školství. In: HAVRDOVÁ, Zuzana a Martin HAJNÝ. *Praktická supervize: průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. Praha: Galén, c2008. str. 173.

supervize v průběhu let prošla bohatým vývojem a byla ovlivněna řadou směrů a teorií, díky němuž se stala komplexním procesem zahrnujícím administrativní a profesionální aspekty učení i osobní růst. Je úzce spjata s andragogikou. Čtvrté téma představuje **psychologické zákonitosti vztahu v procesu pomoci**. Jedním z klíčových hledisek pro úspěšný proces supervize je vztah mezi supervizorem a supervidovaným. V tomto vztahu je nezbytná důvěra, která umožňuje otevření se supervidovaného vůči supervizorovi a navázání dobrého mezilidského vztahu, který celému procesu napomáhá. Získání důvěry však není snadnou záležitostí, jedná se o pozvolný proces ovlivněný celou řadou psychologických fenoménů. Poznatky z psychologie významně napomohly k rozklíčování psychologických zákonitostí vztahů a ovlivnily tak vývoj supervize nejen v minulosti, ale jsou její nezbytnou součástí i v současnosti. Sdílení mezi kolegy, interprofesní dialog v týmové či **skupinové práci a učení** je předposledním tématem. Současná podoba supervize je ovlivněna zejména dvěma základními proudy skupinové práce ve 20. století. Jedná se o sociálně-politický proud, kdy pracovníci komunitních center pomáhali příslušníkům sociálně znevýhodněných skupin organizovat se ve snaze lepšího přístupu ke společenským zdrojům. Změny společenského vědomí, vyvolané otázkami moci, útlaku v supervizi, genderovými a kulturními nerovnostmi a jejich dopady na prožívání, formovaly současný základ supervizní práce. Druhým směrem bylo skupinově dynamické hnutí. Supervizi významně ovlivnily poznatky gestalt psychologa Kurta LEWINA a jeho T-groups, jejichž poznatky jsou využívány v supervizním procesu dodnes. Dále sem můžeme řadit balintovské skupiny a psychodrama Jacoba MORENA. Skupinově dynamické hnutí postupem času připravilo „půdu“ pro definitivní rozvoj profesionální supervize u nás i v zahraničí. Posledním, šestým tématem je **organizace, organizační rozvoj a supervize**. Pomáhající profese ve většině případů bývají realizovány v kontextu organizací. Podle poznatků sociální psychologie platí, že mezi jednáním pracovníka a sociální strukturou organizace panuje vzájemná závislost. Rovněž chápání organizací, organizačních procesů i vztahů prošlo v průběhu času rozmanitým vývojem.<sup>65</sup>

---

<sup>65</sup> HAVRDOVÁ, Zuzana. Zrození a vývoj pojmu supervize. In: HAVRDOVÁ, Zuzana a Martin HAJNÝ. *Praktická supervize: průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. Praha: Galén, c2008. s. 17-40.

SCAIFE a INSKIPP<sup>66</sup> tvrdí, že větším zdrojem stresu pro pracovníky jsou spíše než požadavky klientů právě organizační vztahy. Důležitými se též jeví z hlediska vnímání pracovníků uznání, zpětná vazba a podíl na výsledcích firmy.

Právě potřeba reflexe těchto vztahů zvýšila poptávku po supervizi a v konečném důsledku vznikla supervize jako profese. Úkolem supervizora v organizaci je tedy umožnění reflexe, pochopení vztahů a procesů v organizaci, podporovat kariérní růst i profesionální rozvoj pracovníků.

Význam role supervize v organizacích zdůrazňuje také CARROLL – tvrdí, že organizace mnohdy potřebují mnohem větší pomoc než jednotlivci, ačkoliv práce s jednotlivcem je v mnoha směrech jednodušší, povzbudivější a pozitivnější.<sup>67</sup>

**Současný pohled na supervizi** se snaží o integraci různých významových poloh tohoto pojmu a také o pozvolné upouštění nadřazeného pojetí pozice supervizora směrem k rovnoměrnému rozdělení participace a odpovědnosti mezi různé supervizní účastníky.<sup>68</sup>

Koncept učící se organizace se v posledních letech stává trendem ve směru zdokonalování organizace, kdy trvalé učení a vzdělávání všech pracovníků je nedílnou součástí pracovního procesu.

**Školy jako učící se organizace** mají jistá specifika. Mají-li být ve školství zdokonalovány podmínky pro učení žáků, musí být poskytnuty stejné podmínky také dospělým. Nutno podotknout, že přiblížení se níže uvedenému konceptu, navzdory probíhající reformě školství, však v řadě škol ještě vyžaduje značné množství času a úsilí.

POL a LAZAROVÁ vidí specifika chování škol v tom, že jednají s učiteli jako s **profesionály**. Nepokládají vyučování za rutinní záležitost, důvěřují v pedagoga značnou znalost množství postupů napomáhajících rozvoji žáka. Vytváří podmínky pro co možná nejkvalitnější **vzdělávání učitelů**, vedou učitele k **participaci na rozhodování** o záležitostech chodu školy, podporují spolupráci v zájmu **zdokonalování v oblasti kvality**, při zachování respektu k individualitě žáků a učitelů. **Zapojují nové členy**

---

<sup>66</sup> SCAIFE, Joyce a Francesca. INSKIPP. *Supervision in the mental health professions: a practitioner's guide*. Philadelphia: Brunner/Routledge, 2001. s. 34.

<sup>67</sup> CARROLL, Michael a Margaret THOLSTRUP, ed. *Integrativní přístupy k supervizi*. Praha: Triton, 2004. s. 67

<sup>68</sup> CARROLL, Michael a Margaret THOLSTRUP, ed. *Integrativní přístupy k supervizi*. Praha: Triton, 2004. s. 39

organizace do školní kultury v zájmu rozvoje jejich potenciálu tak, aby v případě absence klíčových pracovníků byla možnost jejich kompenzace právě těmito novými členy. Úspěšně fungují v rámci všech svých **vnějších kontextů**, usilují o **změnu důležitých věcí** a věnují **stálou pozornost všem záležitostem** v každodenním chodu školy, byť se jeví i jako nedůležité<sup>69</sup>

Supervize v současnosti plní tři základní funkce, a to vzdělávací, řídicí a podpůrnou. Ačkoliv se tyto funkce popisují jednotlivě, v praxi jsou od sebe neoddělitelné, vzájemně se prolínají. **Funkce vzdělávací (formativní)** představuje rozvoj pracovních a osobních dovedností, porozumění a schopností supervidovaných, jedná se o zpevňování již nabytých a předávání nových znalostí a pojmových modelů, které supervidovanému usnadňují samostatné rozhodování. **Funkce řídicí (normativní)** plní funkci kontroly kvality při práci s lidmi. Úkolem je naučit supervidovaného držet se profesních zásad a postupů, etických i legislativních norem, napomáhat ke zvládnutí úkolů organizace **Funkce podpůrná (restorativní)** pomáhá supervizantům zvládat emoce a stres, kterými jsou denně zahrnováni ze strany klientů. Posiluje kompetence ke zvládnutí pracovní zátěže, dodává jim odhodlání a sílu.<sup>70</sup>

CULLEY a BOND podtrhují podpůrnou funkci tvrzením, že „*supervize poskytuje příležitost pro udržení a rozšíření kvality služeb, jež odborník poskytuje, tím, že odborníkovi dodává osobní podporu v jinak velmi osamělé a potencionálně stresující roli.*“<sup>71</sup>

## 3.2 Formy a cíle supervize

Prioritním cílem supervize je zkvalitnění a rozvoj dovedností pracovníka v profesní oblasti, pracuje na jeho profesionálním růstu. Současně napomáhá v hledání řešení obtížných situací a umožňuje snazší vyrovnání s působením pracovního stresu. Kvalitní supervize se nutně projeví nejen na podpoře a rozvoji supervidovaného, ale přeneseme se jeho prostřednictvím i na klienta, v případě školství na žáka. Supervizní cíle můžeme rozdělit na

---

<sup>69</sup> POL, Milan a Bohumíra LAZAROVÁ. *Spolupráce učitelů - podmínka rozvoje školy: řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. Praha: Agentura Strom, 1999. Škola 21. s.9-11.

<sup>70</sup> Srov. MAROON, Istifan, Oldřich MATOUŠEK a Hana PAZLAROVÁ. *Vzdělávání studentů sociální práce v terénu: model pro supervizi*. Praha: Karolinum, 2007. s. 16-21

<sup>71</sup> CULLEY, Sue a Tim BOND. *Integrativní přístup v poradenství a psychoterapii: dovednosti a strategie pro zvyšování kompetence v pomáhajících profesích*. Praha: Portál, 2008. Spektrum (Portál). s.188.

krátkodobé (dílčí) a dlouhodobé. Krátkodobé cíle jsou v podstatě součástí každého supervizního setkání, při němž si supervizor a supervidovaný stanoví na dané sezení téma (o čem budou spolu hovořit), cíl (k čemu má supervize směřovat) a zakázku (způsob dosažení cíle). Bez stanovení cílů nelze měřit úspěšnost a přínos procesu supervize. Cíle a formy by měly být jasně zakotveny v supervizním kontraktu.<sup>72</sup>

Dle MAROONA jsou cíle supervize následující:

- *„Rozvíjení specifických terapeutických dovedností, které se vztahují k odkrývání emocí a ochoty přijímat péči, ke stanovování cílů, zaznamenávání veškerých fází péče a rozvíjení schopnosti používat různé metody práce.*
- *Rozvíjení kritického myšlení a koncepčního chápání, rozvíjení hodnot a schopnosti převádět teorii do praxe*
- *Rozvíjení schopnosti určit si vlastní směr a samostatně si osvojovat vědomosti.*
- *Obohacení osobních kvalit v souvislosti s profesními schopnostmi, jako je flexibilita, vlastní iniciativa a ochota riskovat.*
- *Rozvíjení řídicích vlastností, schopnosti komunikovat a angažovanosti ve vztahu ke klientům a sociálním změnám.*
- *Rozvíjení schopnosti vytvářet fungující mezilidské vztahy.*
- *Čerpání poznatků ze zdrojů společenství – práci s klienty, navrhováním plánů a zvládání velkého množství práce.*
- *Rozvíjení administrativních dovedností a schopnosti sebehodnocení.*<sup>73</sup>

Definici supervize, která se zaměřuje přímo na oblast školství a podhaluje tak její hlavní cíle, nabízí autoři BOARDMAN, BENT a DOUGLASS: *„Supervize výuky je snaha stimulovat, koordinovat a řídit další růst učitele ve škole, a to jak jednotlivě, tak i kolektivně, k lepšímu pochopení a účinnějšímu výkonu všech funkčních instrukcí tak, aby byli schopni lépe stimulovat a vést neustálý růst každého žáka směrem k bohatší a co nejinteligentnější participaci na životě v moderní demokratické společnosti.*<sup>74</sup>

---

<sup>72</sup> Srov. HAVRDOVÁ, Zuzana a Martin HAJNÝ. *Praktická supervize: průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. Praha: Galén, c2008. s. 44-46.

<sup>73</sup> Srov. MAROON, Istifan. *Syndrom vyhoření u sociálních pracovníků: teorie, praxe, kazuistiky*. Praha: Portál, 2012., s. 111

<sup>74</sup> BOARDMAN, Charles Wills, R. K. BENT a H. R. DOUGLASS. *Democratic supervision in secondary schools*. Boston, 1953. s. 4-5.

Na základě reflexe učitelů jedné krajské základní školy, kteří se zúčastnili jedno až dvouleté individuální a skupinové kazuistické supervize, byly definovány základní oblasti, které jim supervize pomohla rozvíjet. Jsou jimi **podpora**, pocit, že v těžké situaci nejsou sami, podpora ze strany supervizora i ostatních kolegů. **Nadhled, odstup**, zastavení se, reflexe situace a vlastních pocitů, odstup od problémů, možnosti vlastních limitů. Dalšími oblastmi jsou **zvládání úzkostí, strachů, nejistot, zvyšování osobní spokojenosti a řešení konkrétních problémů**. Vyhledání a pojmenování problémů, nacházení různých alternativ řešení. **Zlepšení vtažů k žákům** a také **organizace práce, stanovení cílů, zlepšení řídicích kompetencí**, stanovení priorit v efektivní organizaci práce, určení reálných cílů<sup>75</sup>

ZEPEDA a PONTICELL<sup>76</sup> na základě výzkumu probíhajícího v roce 1998 u 114 učitelů definovaly potřeby, přání a požadavky na supervizi z pohledu samotných učitelů. Definovaly 5 základních kategorií, na základě kterých byla pro učitele supervize přínosem. Supervize je **ocenění** jejich schopností, **zplnomocnění**, dodání sebevědomí k vlastnímu řízení změn a seberealizaci v práci. Zplnomocnění, jako jeden z cílů supervize, uvádí rovněž HOLLOWAY a WOLLEAT – „*zplnomocnění zahrnuje zvyšování jedincova přesvědčení o svých schopnostech a účinnosti, stejně jako jeho účasti v aktivitách projevujících se v kontrole společenského a politického prostředí.*“<sup>77</sup>

Dále je supervize **přítomnost ve vyučování, koučink a prostředkem k profesionalizaci**<sup>78</sup>

Ekvivalentem k šíři rozsahu supervize, je množství **supervizích forem**, které jsou běžně používány za účelem zvýšení efektivity celého procesu. Tyto formy lze různě řadit dle jednotlivých kritérií a v odborné literatuře se často liší se podle pohledu autorů. Níže

---

<sup>75</sup> VYBÍRAL, Michal. Možnosti, příklady dobré praxe a úskalí supervize v základních školách. *ACORát* [online]. 2014, **Vol.3**(No.1), 92-98 [cit. 2017-03-12]. ISSN 1803-0823. Dostupné z: [http://www.acor.cz/acor/media/content/Acorat/Acorat3/13\\_Vybiral\\_new.pdf](http://www.acor.cz/acor/media/content/Acorat/Acorat3/13_Vybiral_new.pdf)

<sup>76</sup> ZEPEDA, Sally J. a Judith A. PONTICELL. At Cross-Purposes: What Do Teachers Need, Want, and Get From Supervision? *Journal of Curriculum & Supervision*. Fall, 1998, **Vol.14**(No.1), 68-87.

<sup>77</sup> HOLLOWAY, Elizabeth L.; WOLLEAT, Patricia L. Supervision: The pragmatics of empowerment. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1994, 5.1: 23-43.

<sup>78</sup> ZEPEDA, Sally J. a Judith A. PONTICELL. At Cross-Purposes: What Do Teachers Need, Want, and Get From Supervision? *Journal of Curriculum & Supervision*. Fall, 1998, **Vol.14**(No.1), 68-87.

vedený výčet forem je volně vytvořen za pomoci inspirace z odborné literatury KOLÁČKOVÉ<sup>79</sup>, BÄRTLOVÉ<sup>80</sup>, MICHKOVÉ<sup>81</sup> a BAŠTECKÉ a kol.<sup>82</sup>

Dle vedoucího subjektu můžeme dělit supervizi na interní a externí. **Supervize interní** je poskytovaná interním zaměstnancem organizace. Je-li supervizorem nadřízený, jedná se o **supervizi manažerskou**. Výhodou je znalost supervidovaných, prostředí organizace, její poslání i cíle. Dokáže tak lépe odhadnout možnosti, přizpůsobovat se reálným podmínkám organizace a flexibilně reagovat dle aktuální situace v organizaci. Mezi další pozitiva patří snadná dostupnost a menší finanční náročnost. Supervizorovi však mohou komplikovat práci osobní vztahy se supervidovaným či zaběhlé stereotypy, bránící nalezení adekvátního řešení. Při **supervizi externí** supervizor do organizace dochází zvnějšku, není s organizací jakkoliv spojen. Není ovlivněn vnitřními vztahy a stereotypy, proto může snáze zachovávat odstup, rozklíčovat jednotlivé vztahy a získat důvěru pracovníků. Výzkumy prokazují, že lépe přijímána ze strany pracovníků je supervize externí. Supervizor z vnějšku vzbuzuje v pracovnících více důvěry a snáze tak vnímají supervizi jako podporu. Osoba působící se stejné firmě, tj. interní supervizor navozuje pocit ohrožení a supervize tak navozuje konotaci kontroly. Více než dvouletý výzkum autorek ZEPEDA a PONTICELL na 100 školách prokázal, že ředitelé i učitelé supervizi vnímají jako evaluaci. Ředitelé prostřednictvím supervize posuzují učitele, nařizují různá opatření pro zlepšení a vytýkají jim různé nedostatky. Učitel je v roli podřízeného posluchače, který tato opatření implementuje do praxe. Učitelé se shodli, že ředitelé často zneužívají své nadřazené pozice.<sup>83</sup>

Dle míry zprostředkovaných situací dělíme supervizi na přímou a nepřímou. U **supervize přímé** se supervizor přímo účastní pracovníkovy práce, po jejímž ukončení následuje společný rozbor. Záležitost možnosti vstupování supervizora do procesu a průběžné konzultace je součástí předchozího dojednání. Častěji využívanou formou je **supervize**

---

<sup>79</sup> Srov. KOLÁČKOVÁ, Jana. Supervize. In: MATOUŠEK, O. et al. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, s. 352-357.

<sup>80</sup> BÄRTLOVÁ, Eva. *Supervize v sociální práci*. Ústí nad Labem: Fakulta sociálně ekonomická UJEP, 2007. s. 31-36.

<sup>81</sup> Srov. MICHKOVÁ, Adéla. *Supervize*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Zdravotně sociální fakulta, 2008. s. 21-31.

<sup>82</sup> BAŠTECKÁ, Bohumila, Veronika ČERMÁKOVÁ a Milan KINKOR. *Týmová supervize: teorie a praxe*. Praha: Portál, 2016. s. 102-103.

<sup>83</sup> ZEPEDA, Sally J. a Judith A. PONTICELL. Confronting Well-Learned Lessons in Supervision and Evaluation. *NASSP Bulletin* [online]. 2004, **88**(No. 639), 43-59 [cit. 2017-03-19]. Dostupné z: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/019263650408863905>



**nepřímá**, kdy supervizor není přímým účastníkem jednání, informace přijímá pouze rozhovorem se supervidovaným nebo na základě audio či videonahrávek.

Dle počtu supervidovaných, jejich vzájemných vztahů a rolí hovoříme o individuální, skupinové a týmové formě. Účastníky **individuální supervize** jsou pouze supervidovaný pracovník a supervizor, který veškerý čas věnuje profesnímu rozvoji tohoto pracovníka, což patří mezi nesporné výhody. Důležitou součástí je navození bezpečné, otevřené atmosféry a důvěry, která je nezbytnou podmínkou pro kvalitní supervizní vztah. Pod vedením supervizora umožňuje získání nadhledu nad konkrétní problémovou situací, s níž si supervizant nedokáže sám poradit. KOLÁČKOVÁ uvádí následující strukturu procesu individuální supervize:

- reflexe minulého období a práce s klienty supervidovaným
- předložení problému či situace, jež má být tématem supervize
- prostor k zamyšlení se, sebereflexi a sebehodnocení supervidovaného
- zpětná vazba ze strany supervizora směrem k supervidovanému
- nabídka a stimulace různých možností řešení problému se zapojením fantazie a tvořivosti supervizanta
- podpora strategie budoucí práce, pro niž se supervidovaný rozhodl
- závěrečné zhodnocení naplnění cíle supervize oběma stranami<sup>84</sup>

**Skupinová supervize** je setkáním několika pracovníků se supervizorem, jenž umožňuje skupině diskutovat o práci, vztazích i pocitech, které při jejím výkonu prožívají. Tito pracovníci nemusí být z jedné organizace, spojují je stejné potřeby. Údaje o ideálním počtu jedinců skupiny se u různých autorů liší. HAWKINS a SHOHET uvádějí 3-7 osob ve skupině, aby se eliminovalo riziko nedostatku času a pozornosti.<sup>85</sup> Tato forma supervize je náročnější na výběr jednotlivých členů skupiny, uzavírání supervizního kontraktu, navozování a podporu bezpečné skupinové atmosféry i respektování skupinové dynamiky. Výhody skupinové supervize spočívají v možnosti sdílení pocitů a zkušeností jednotlivých pracovníků v rámci skupiny, čímž si současně poskytují podporu, vzájemnou vazbu i možnost vzájemně se od sebe učit. Skupina je výhodná také pro supervizora, jemuž

---

<sup>84</sup> KOLÁČKOVÁ, Jana. Supervize. In: MATOUŠEK, O. et al. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, s. 352-357.

<sup>85</sup> HAWKINS, Peter a Robin SHOHET. *Supervize v pomáhajících profesích*. Praha: Portál, s. 134.

umožňuje širší využití škály různých technik. Nevýhodou je menší časový úsek věnovaný jednotlivému supervizantovi, riziko podráždění supervizního procesu skupinovou dynamikou. U **týmové supervize** se opět jedná o supervizní setkání několika osob, ovšem s tím rozdílem, že tyto osoby jsou ovšem členy pracovního týmu. Cílem týmové supervize je pěstování reflexe a sebereflexe napomáhající k identifikaci s týmovými či organizačními cíli. Soudržnost týmu, zlepšení efektivity a spolupráce je podporováno vzájemnou výměnou názorů, postojů a možných řešení. BAŠTECKÁ a kol. akcentují shodu v hodnotách „*tým – rozvoj – sebe/reflexe*“.<sup>86</sup> Tématy týmové supervize mohou být například různé stresové situace a strategie jejich zvládnutí, komunikace v týmu a informační tok, postupy v nestandardních situacích, pracovní klima, atd. Tato forma je náročná na výběr členů týmu a vymezení jeho hranic.

Obsah lze zaměřit různými směry. U zaměření na jednotlivé případy hovoříme o **případové supervizi**, kdy podněty do supervize přináší supervidovaný. Jedná se o případy, s nimiž si neví rady nebo je potřebuje konzultovat, případy které jej nějakým způsobem zatěžují nebo se na ně potřebuje připravit. Je-li supervize zaměřena na profesionální podporu a růst, jedná se o **poradenskou, podpůrnou, rozvojovou** formu. Při zaměření na celkový chod organizace či programu nebo projektu hovoříme o **supervizi organizace, supervizi programové či projektové**. Všechny tyto formy jsou primárně zaměřeny na účastníky, kteří jsou v programech či projektech zaangažováni a mohou tak dostávat do komplikovaných situací. Dle kritéria času lze dělit supervizi na **pravidelnou, příležitostnou a krizovou**. Nejčastěji se užívá pravidelná supervize, jež bývá součástí výcviku nebo supervizního programu. Krizová supervize nastupuje, potřebuje-li supervidovaný v nenadálých případech pomoci mimo plánovaný termín. Cílem je nalezení možností postupu, orientace v situaci a její porozumění.

Dalšími formami jsou **autovize, intervize (také peer-supervize) a reciproční supervize**.

**SHRNUTÍ:** V průběhu vývoje celého procesu se postupně vytvořila široká škála forem umožňující pokrytí různorodých cílů supervidovaných osob. Každá z forem má své nesporné výhody a také limity, proto pro maximální přidanou hodnotu supervizního procesu je dobré kombinovat různé formy. V praxi se dobře osvědčila kombinace

---

<sup>86</sup> BAŠTECKÁ, Bohumila, Veronika ČERMÁKOVÁ a Milan KINKOR. *Týmová supervize: teorie a praxe*. Praha: Portál, 2016. s. 112.

supervize individuální a skupinové, interní a externí. Výběr záleží na potřebách a také možnostech supervidovaných jedinců, skupin či týmů.

### 3.3 Proces a druhy supervize ve školství

Hlavními kategoriemi supervize dle HAWKINSE a SHOHETA<sup>87</sup> jsou výuková, výcviková, řídicí a poradenská supervize. Druh supervize je jednou z uváděných položek v supervizním kontraktu, jelikož je nutno sladit vzájemné očekávání supervidovaného a nabídku supervizora.

**Výuková supervize** je zaměřena zejména na vzdělávací funkci, supervizor zastává především roli učitele. Podpůrnou a řídicí funkci zastává jiná osoba na pracovišti. **Vzdělávací supervize** akcentuje rovněž vzdělávací funkci, supervizor však na základě odpovědnosti za práci s klienty přebírá i zbylé dvě role, řídicí a podpůrnou. Subsystémem této formy supervize je supervize **klinická**, kdy je na základě přímého pozorování práce supervidovaného s klientem, následně prováděna analýza a hledání možnosti zlepšení v pracovní činnosti a tím i profesního růstu. V případě **řídicí supervize (administrativní, manažerské)** je supervizor současně vedoucím supervidovaného, má rovněž odpovědnost za práci s klienty, jejich vztah je více založen na bázi nadřízený – podřízený. Primárně je tento typ zaměřen na kontrolu a hladký běh organizace, teprve následně nastupuje podpora. **Poradenská supervize** je určena pro zkušené, kvalifikované pracovníky, funguje na horizontální bázi. Supervidovaní jsou tedy na stejné úrovni se supervizorem, který není jejich instruktorem ani vedoucím, rozebírají spolu různé otázky, u nichž pocítují potřebu další konzultace.

Dle ČÁMSKÉHO a kol. jsou důležitými aspekty každé supervize její založení na smluvním vztahu, objednavce a kontraktu, vyžádanost, kolegalita a přátelskost.<sup>88</sup>

Supervize je procesem a každý proces má svůj průběh. Průběh supervize byl zmapován do různých modelů. Často zmiňovanými bývají model dvojité matice, známější pod názvem

---

<sup>87</sup> HAWKINS, Peter a Robin SHOHET. *Supervize v pomáhajících profesích*. Praha: Portál, s. 62

<sup>88</sup> ČÁMSKÝ, Pavel, Jan SEMBDNER a Dagmar KRUTILOVÁ. *Sociální služby v ČR v teorii a praxi*. Praha: Portál, 2011. s 191.

„sedmioký model“ a také cyklický model supervize, jenž se pokouší zastřešit a doplnit již existující modely. Současně poskytuje prostor přidávání dalších metod a postupů<sup>89</sup>.

### **Sedmioký model supervize**

Poprvé publikovaný HAWKINSEM v roce 1985, analyzuje supervizní dění vycházející ze dvou vzájemně provázaných systémů či matic. Matice terapeutického systému, propojující klienta a terapeuta prostřednictvím dojednané smlouvy a matici supervizního systému, zahrnující terapeuta a supervizora prostřednictvím dojednané smlouvy.

Veškeré další dění v supervizi je pak možno zařadit do některého se sedmi modů, vycházejících z různých kombinací těchto systémů a kontextu, v němž se supervize odehrává.

Modus 1: obsah supervizního sezení - reflektování a zaměření se na obsah supervizního sezení.

Modus 2: zaměření na strategie a intervence - zamyšlení se nad použitými metodami, intervencí a důvodem jejich volby při práci s klientem.

Modus 3: zaměření na terapeutický vztah - zkoumání terapeutického procesu a vztahu, zkoumání vědomých a nevědomých interakcí ve vztahu terapeut-klient.

Modus 4: zaměření na terapeutův proces - zaměření na vnitřní procesy na straně terapeuta, na jeho protipřenos, který je určitou vědomou či nevědomou reakcí na klienta.

Modus 5: zaměření na supervizorní vztah - možné nevědomé paralelní procesy v terapeutickém a supervizním sezení.

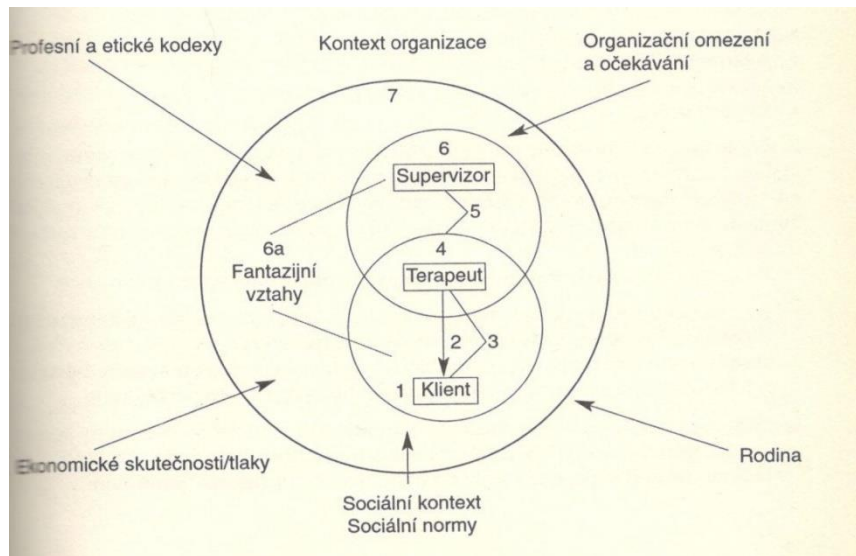
Modus 6: zaměření na supervizorův vlastní proces - na to, jak terapeutický vztah vstupuje do obsahů vnitřních prožitků supervizora a jeho protipřenos.

Modus 7: zaměření na širší kontext – profesní a etické kodexy, různá organizační očekávání a omezení.<sup>90</sup>

---

<sup>89</sup> VALÁŠEK, Martin a Petra SVOBODOVÁ, ed. *Úvod do supervize: cyklický model*. Tišnov: Sdružení SCAN, 2002. s.19.

<sup>90</sup> HAWKINS, Peter a Robin SHOHET. *Supervize v pomáhajících profesích*. Praha: Portál, s. 75-93.



Obrázek č. 2 – Sedmioký model supervize<sup>91</sup>

### Cyklický model supervize

Model odrážející širokou praktickou zkušenost odborníků. Zahrnuje proces, funkci, cíle a metodiku poskytující širší rámec pro supervizní proces. Jednotlivé fáze společně vytváří cyklus, který by však měl vždy reflektovat potřeby klienta, byť by sled jednotlivých fází nebyl dodržen.<sup>92</sup>

#### 1. fáze – Smlouva o supervizi (supervizní kontrakt)

Každá dobrá supervize musí obsahovat kontrakt o supervizi, který lze považovat za základ, na kterém se následně celý proces staví.

Cindy FREEMAN vyzdvihuje význam jasně vymezené supervizní smlouvy ve prospěch účinnosti samotného procesu. Ta by měla mimo jiné obsahovat ujednání o cílech, metodách, supervizním stylu i vzájemné odpovědnosti aktérů. Je-li smlouva vymezena implicitně, může dojít k situaci, že každá strana může mít odlišné představy o tom, co jejich role obnáší, naopak explicitně vymezená smlouva se vyhýbá nejednoznačností a poskytuje bezpečný rámec pro rozvoj vzájemných vztahů.<sup>93</sup>

<sup>91</sup> HAWKINS, Peter a Robin SHOHET. *Supervize v pomáhajících profesích*. Praha: Portál, s. 75

<sup>92</sup> VALÁŠEK, Martin a Petra SVOBODOVÁ, ed. *Úvod do supervize: cyklický model*. Tišnov: Sdružení SCAN, 2002. s.20-22.

<sup>93</sup> FREEMAN, Cindy. *Clinical Supervision Guidelines for Registered Nurses. Clinical Supervision Guidelines Birkenhead and Wallasey PCT* [online]. 2006, , s. 11 [cit. 2017-02-23]. Dostupné z:

Tento kontrakt je výsledkem vyjednávání mezi supervizorem, supervidovaným a zadavatelem, je završením analýzy potřeb a podmínek organizace. Měla by odrážet zájmy dané organizaci či profese. Kontrakt může mít podobu třístrannou nebo dvoustrannou. Třístranná dohoda je uzavřena mezi všemi účastníky supervize – supervizorem, zadavatelem a supervidovaným. Dvoustranná dohoda se týká supervizora a supervidovaného nebo supervizora a organizace. Složitost vyjednávání o kontraktu je determinována supervizní zkušeností a znalostí účelu supervize. Dobrý kontakt napomáhá rozložení odpovědnosti za supervizi na jednotlivé účastníky, vymezuje podmínky pro zdárné vymezení supervizního procesu.

Kontrakt s různými obměnami zejména obsahuje **základní smluvní vymezení** týkající se smluvních stran, kontaktních údajů a účelu supervize. Dále pak **podmínky supervize** specifikující místo konání, frekvenci a délku supervizích setkání, platební podmínky, trvání supervizní spolupráce, možnosti storna a odstoupení od smlouvy. **Charakteristika supervize** vymezuje cíle včetně kritérií jejich dosažení, téma, typ, formu, účastníky a přítomné. Nezbytné je i vymezení **hranic** mezi supervizí, poradenstvím a terapií, hranice osobních vztahů a **práva a povinnosti jednotlivých stran** ošetřující mlčenlivost, zacházení s riziky a odpovědnost. Rovněž bývá zahrnut způsob **dokumentování supervize** a frekvence, způsoby a výstupy **hodnocení**, ukončení supervize.<sup>94</sup>

## 2. fáze – Zaměření

Týká se určitého tématu nebo problému, na něž bude zaměřena pozornost a hlavní zájem supervize. Počátek této fáze bývá zpravidla přiřazován k prezentaci nějakého materiálu, případu, či aspektu práce, na který se chce supervidovaný zaměřit.

## 3. fáze – Prostor

Je to okamžik, kdy je supervidovaný podpořen a podržen ve své práci, je to prostor pro objevování nových, dříve skrytých možností, je jádrem celého procesu. Jedná se o fázi hledání, fázi, kdy je „nevědění“ na straně supervizora i supervidovaného povoleno.

---

[http://www.supervisionandcoaching.com/pdf/page2/CS%20Guidelines%20\(Birkenhead%20&%20Wallasey%20PCT%20-%20UK%202005\).pdf](http://www.supervisionandcoaching.com/pdf/page2/CS%20Guidelines%20(Birkenhead%20&%20Wallasey%20PCT%20-%20UK%202005).pdf)

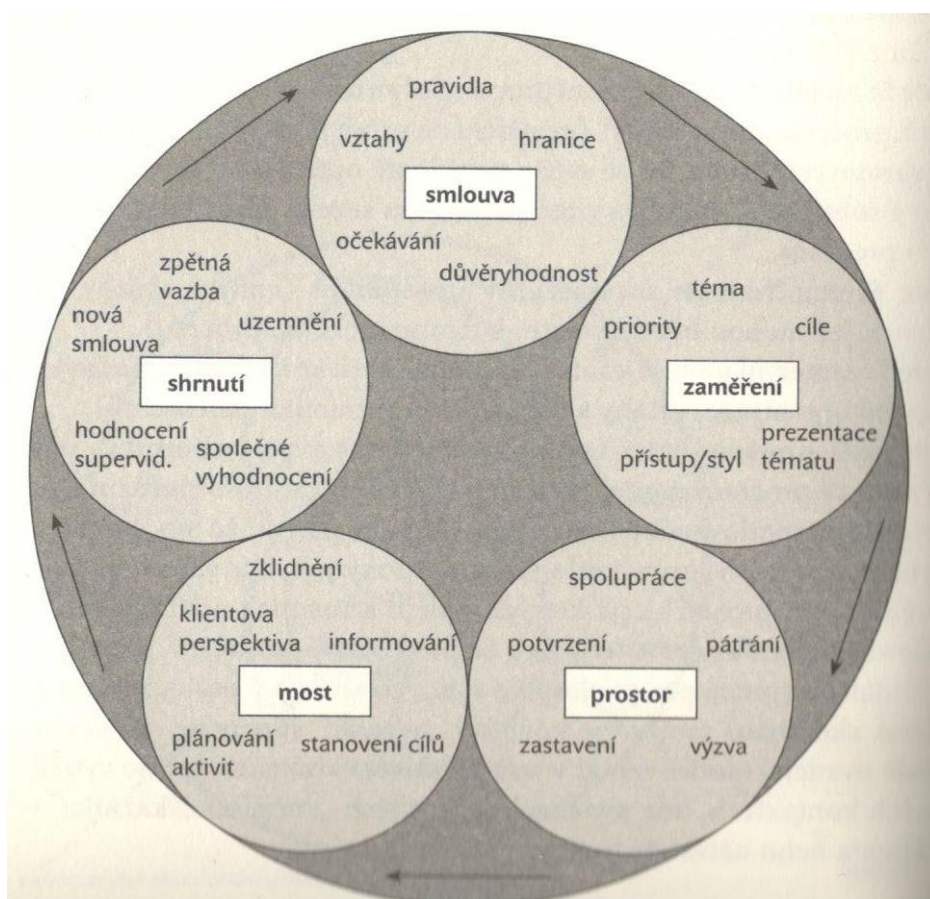
<sup>94</sup> Srov. CULLEY, Sue a Tim BOND. *Integrativní přístup v poradenství a psychoterapii: dovednosti a strategie pro zvyšování kompetence v pomáhajících profesích*. Praha: Portál, 2008. Spektrum (Portál). s. 97-103.

#### 4. fáze - Most

Fáze tvořící přechod zpět k práci supervidovaného s klientem. Jedná se fázi, kdy se nápady, možnosti, způsoby i přístupy utvořené v předchozí fázi přenáší do konkrétní práce s klientem.

#### 5. fáze - Shrnutí

Závěrečná fáze, při níž jsou shrnuty a vyhodnoceny výsledky i průběh celého procesu. Supervizor i supervidovaný reflektují kvalitu i efektivitu společně odvedené práce. Shrnutí je důležité pro vzájemnou zpětnou vazbu a mělo by být prováděno v určitých časových intervalech – jak po každém sezení, tak i v delších časových horizontech, je-li vzájemná spolupráce dlouhodobějšího charakteru.<sup>95</sup>



Obrázek č. 3: Cyklický model supervize<sup>96</sup>

<sup>95</sup> VALÁŠEK, Martin a Petra SVOBODOVÁ, ed. *Úvod do supervize: cyklický model*. Tišnov: Sdružení SCAN, 2002. s.20-22.

<sup>96</sup> BAŠTECKÁ, Bohumila, Veronika ČERMÁKOVÁ a Milan KINKOR. *Týmová supervize: teorie a praxe*. Praha: Portál, 2016. s. 156.

### 3.4 Supervizní metody využitelné pro školství

Forma supervize je jednou ze součástí supervizního kontraktu. Její volba by měla reflektovat potřeby supervidovaného i celé organizace.

Mezi často užívané formy supervize je **supervize případová**. Poskytuje návody, jak reagovat na případné problémy s určitými žáky. Výhodou práce se **skupině**, je společná možnost hledání řešení, kdy za pomoci zkušeností ostatních kolegů se postupně skládá „mozaika“ řešení. Práce ve skupině přináší rovněž pocit podpory, supervidovaný ví, že daný problém nebo pocity neprožívá sám. Sdílení pocitu, že „v tom nejsem sám“ má zvláštní význam zejména ve školství, kdy učitel sám čelí celé třídě žáků, za které má zodpovědnost. Je zodpovědný za jejich vzdělání, bezpečnost i podporu, což klade na učitele značné nároky. Rovněž **supervize týmová** může být velkým přínosem pro zlepšení školního klimatu. Tato forma supervize se však zpočátku může jevit jako velice problematická, jelikož školy zpravidla nefungují na bázi týmu, ale na bázi příležitostné spolupráce. ČERNÝ se domnívá, že ve školách chybí dostatek prostoru pro společná setkání a zejména společný týmový cíl. Tým tak vzniká pouze při řešení společných problémů a společných akcí.<sup>97</sup> Zde lze spatřit pro supervizi velký potenciál, protože spolupracující tým učitelů je podmínkou pro dobře spolupracující tým žáků. **Supervize individuální** pomáhá odstranit obavy z kritiky ostatních kolegů a je vhodnější pro otevření se supervidovaného vůči supervizorovi. **Supervize řízení** je určena pro vedoucí pracovníky škol. Zaměřuje se zejména na týmové vztahy, rozdělení kompetencí, atd. ČEDÍK vidí právě v supervizi řízení potenciál k rozšíření supervize i do dalších složek škol. Podaří-li se vlivem pozitivní zkušenosti se supervizí nadchnout management škol, usnadní se tak implementace supervize k dalším pracovníkům.<sup>98</sup>

Hojně využívanou metodou v supervizi je **balintovská skupina**. O historii vzniku této metody již bylo pojednáno v podkapitole o historii supervize. Je považována za skupinovou formu práce charakteristickou zaměřením na případ. Účelem je, aby účastníci byli schopni lépe porozumět vlastní citlivosti na klientovo sdělení, naučit se lépe pozorovat sebe i druhé a vnímat přenosové a protipřenosové jevy. Počet členů

---

<sup>97</sup> ČERNÝ, Milan. Implementace supervize z pohledu ředitele školy. In: *Sborník konference Rozvoj školy a supervize*. Lumen vitale - centrum vzdělávání o. s., 2012, s. 6-9. ISBN 978-80-905000-7.

<sup>98</sup> ČEDÍK, Miloslav. Supervize a školní poradenská pracoviště. In: *Sborník konference Rozvoj školy a supervize*. Lumen vitale - centrum vzdělávání o. s., 2012, s. 10-12. ISBN 978-80-905000-7.



skupin bývá od 6 do 12 osob. Na základě stručné charakteristiky je účastníky odhlasován případ, se kterým bude dále pracovat. Postup práce s případem je složen z pěti fází:

- **První fáze – expozice případu** – referující předloží případ, ve kterém prožívá nějaký vnitřní konflikt, popíše průběh případu, postup při řešení. Objasní problém ve vztahu s klientem i to, co od skupiny očekává.
- **Druhá fáze – otázky, dotazování se** – účastníci si za pomoci dotazů utvářejí obraz vlastní obraz vnitřního dění klienta i referujícího.
- **Třetí fáze – fantazie** – tvořivá fáze procesu, v níž referující pouze naslouchá a jednotliví účastníci předkládají vlastní asociace, uvědomují si vlastní emocionální i psychosomatický stav.
- **Čtvrtá fáze – praktické náměty** – návrh řešení předkládaný ostatními účastníky skupiny, praktický postup, kterým by případ řešili oni sami, referující opět pouze naslouchá.
- **Pátá fáze – rekapitulace protagonisty** – referující se vyjadřuje k předešlým dvěma fázím, dává skupině zpětnou vazbu o tom, co ho oslovilo či co mu připadalo užitečné.

Úkolem vedoucího skupiny je udržovat skupinu v určitých mezích, reflektovat práci skupiny a poskytnout nové roviny porozumění vztahu.<sup>99</sup>

Metoda **videotréninku interakcí (VTI)** se zrodila v Nizozemsku v 2. polovině 19. století a odtud se postupně přenesla do řady dalších zemí včetně České republiky. O zavedení a rozšíření VTI u nás se zasloužila mezinárodní nestátní organizace SPIN, která byla založena v roce 1993. Díky jejich aktivitě program VTI získal podporu MPSV i MŠMT. Za podpory grantu z programu PHARE EU a podpory holandské vlády, vzniklo národní centrum pro VTI, jež je jedinou institucí oprávněnou udělovat certifikáty pro praxi ve VTI. Postupně se metoda rozšířila do oblastí psychosociálních služeb, ale také zdravotnictví a školství. V současnosti je u nás pro tuto metodu proškolen více než 250 kvalifikovaných videotrenérů a 10 VTI supervizorů. Základem metody VTI je natáčení krátkých videozáznamů, na nichž je zachycena běžná komunikace mezi žákem a učitelem.

---

<sup>99</sup> Srov. HAVRDOVÁ, Zuzana a Martin HAJNÝ. *Praktická supervize: průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. Praha: Galén, c2008. s. 140-145.

Následuje podrobná analýza trenérem, výběr klíčových momentů pro uvědomění si důležitých pozitivních momentů interakce s druhou osobou a úspěšné řešení problémů. Společně pak VTI trenér a klient diskutují celou situaci a hledají žádoucí momenty v interakci a její význam v dané i dalších situacích. S klientem byly vždy předem dohodnuty cíle. Jedná se o postupně dosahovanou změnu vedoucí k dosažení cíle. Srovnáváním záznamů natočených dříve se záznamy natočenými později lze sledovat dosaženého pokroku, což napomáhá získání sebedůvěry klientů ve vlastní schopnosti. Proces se opakuje, dokud není více méně dosaženo cílů. Sezení je opakováno minimálně 3 – 4x, celá terapie průměrně trvá cca 1 – 6 měsíců, což řadí VTI ke krátkodobým terapiím. Délka terapie však záleží na závažnosti a komplikovanosti případu. Kromě oblasti práce s rodinou a práce s pracovníky pomáhajících profesí, manažery a vedoucími týmů se metoda VTI zaměřuje také na učitele a vychovatele dětí a mladistvých. Snaží se o efektivní využívání komunikace s účelem vytvoření pozitivní pedagogické atmosféry, díky níž je podporována aktivita a motivace žáků k učení. VTI je vhodná pro předškolní vzdělávání i všechny stupně škol. Rovněž je úspěšně implementována do pregraduálního vzdělávání učitelů. Hlavním cílem je tedy podpora úspěšného dialogu mezi učitelem a žákem, pozitivní vztahy mezi nimi, vyváženost v řízení a aktivizaci žáků a posilování kompetence a autonomie žáků i učitelů.<sup>100</sup>

Vzdělávání pomocí **T-group** je rozdílné od ostatních technik, jedná se o učení zkušeností. Supervidovaný se v něm dozví něco o sobě samém a o jeho vztazích s druhými lidmi. Při sezení v T group se dozví, jak se chová on sám, ale i to, jak působí na ostatní, jak jej vidí a také, jak ostatní lidé působí na něj. Osobní rozvoj a růst je podporován pomocí zaměření se na osobní pocity, jejich vyjádření a pozorné naslouchání ostatních. Chce-li supervidovaný vědět, jak jej ostatní vnímají, prostě jen naslouchá, jak na něj působí jeho chování. Předpokladem je otevřenost a upřímnost. Po fázi naslouchání druhým následuje vcítění se do pocitů druhých a uvědomění si svých vlastních pocitů. Role vedoucí T-skupiny nespočívá v poskytování odpovědí, ale v udržování přátelské a důvěrné atmosféry a intenzivní potřeby porozumět vlastnímu chování i chování druhých.<sup>101</sup>

VAŠUTOVÁ považuje zavedení supervize pedagogické praxe jako jednu z možností přípravného vzdělávání učitelů vedoucí k rozvoji systému kompetencí a jejich

---

<sup>100</sup> SPIN-VTI [online]. 2012 [cit. 2017-03-06]. Dostupné z: <http://www.spin-vti.cz/>

<sup>101</sup> ARONSON, Elliot. *The social animal*. 4th ed. New York: W.H. Freeman, c1984. s. 327-354.

postupné profesionalizaci. Cílem supervizního procesu je tak vyšší kvalita výchovně-vzdělávací práce s žáky. Součástí supervizního procesu jsou často negativně konotované hospitace. Jsou-li však **hospitace** a následné **pohospitační rozbory** vedené v přátelském duchu, skýtají velký potenciál k rozvoji studenta. Vhodným užitím hospitací lze naplnit nejen funkci kontrolní, jak bývá zpravidla zvykem, ale také funkce podpůrnou i vzdělávací. Stěžejní formou je **školní supervize**, kdy supervizorem je vedoucí učitel žáka na praxi. Využívána je též **supervize fakultní**. V tomto případě je supervizorem vyučující z fakulty, pedagog či psycholog. Supervize může být buď **individuální** nebo **skupinová, přímá** či **nepřímá**. Z hlediska efektivity se osvědčila také **intervize** a **autosupervize**. Využívanými technikami v supervizní práci jsou **rozhovor**, který doplňuje **písemná dokumentace**.<sup>102</sup>

LAZAROVÁ též uvádí možnosti přípravy na krizovou intervenci v rámci pregraduální přípravy a celoživotního vzdělávání. Stěžejní pro adekvátní reakci na nezvyklou školní situaci jsou tzv. skryté vědomosti, o kterých sám pedagog zpravidla neví a není schopen jejich verbalizace. Efektivnímu využívání těchto dovedností napomáhá sebereflexe vlastní praxe a supervize.<sup>103</sup>

Další skupinou pracovníků ve školách, pro které má supervize nezpochybnitelný přínos, jsou poradenští pracovníci škol – metodici prevence, výchovní poradci, školní psychologové, speciální pedagogové atd. Zde se jeví jako dobrá možnost supervize **týmová a případová**.

POL a LAZAROVÁ uvádí jako jednu z možností supervize, založenou na spolupráci učitelů, formu **peer supervize**, někdy nazývanou jako **kolegiální supervizi**. Jedná se zatím spíše o doplňkovou formu. Výhodou je zvýšená míra důvěry mezi kolegy, dobrovolnost a možnost výběru kolegy. Společně s evaluací vedení školy peer supervize přispívá k vyšší kvalitě vyučování, odbornému růstu i kolegiálnosti učitelů. V neposlední řadě je ekonomicky méně náročná.<sup>104</sup>

---

<sup>102</sup> VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Vzděláváme budoucí učitele: nové přístupy k pedagogicko-psychologické přípravě studentů učitelství*. Praha: Portál, 2008. s. 100-107.

<sup>103</sup> LAZAROVÁ, Bohumíra. *Netradiční role učitele: o situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. 2., upr. vyd. Brno: Paido, 2008. s. 26-28.

<sup>104</sup> POL, Milan a Bohumíra LAZAROVÁ. *Spolupráce učitelů - podmínka rozvoje školy: řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. Praha: Agentura Strom, 1999. Škola 21. s.29-41.

Výzkumy bylo prokázáno, že jsou lépe přijímány metody, se kterými se již pracovníci dříve setkali, než metody neznámé.<sup>105</sup>

### 3.5 Specifika supervize ve školství

Oblast školství představuje v supervizi jistá specifika. Pro zdárný průběh implementace supervize do škol by si je měl zkušený supervizor předem uvědomit. Tato specifika se týkají jak cílové skupiny, tj. žáků, tak i supervidovaných učitelů a samotných supervizorů.

**Cílová skupina** je specifická tím, že účast žáků ve škole je povinná, vzdělávací povinnost je stanovena zákonem. Základním školstvím prochází prakticky celá populace žáků, s výjimkou žáků nevzdělatelných z důvodu těžkého postižení, žáků navštěvujících speciální školy a žáků s individuálním vzděláváním. Specifika **na straně supervidovaných** jsou ovlivněna zčásti zažitými stereotypy. Obliba „návodů“ u učitelek je dána vzděláváním v didaktikách a metodikách jejich oborů. Díky zažitým přístupům práce s chybou a bipolárním hodnocením dobře / špatně, jež jsou kontrastní k principu pochybování v supervizi, může činit veřejná pochybnost ve skupině supervidovaným větší potíže. Někteří učitelé se ve školním prostředí pohybují téměř celý život, v průběhu času jen proměnili svou roli ze vzdělávaného na vzdělávajícího, chybí jim patřičná zkušenost s jiným prostředím. Jelikož škola jako instituce podléhá mnoha kontrolám různých organizací, supervize tak často vyvolává konotaci kontroly. Specifika **na straně supervizora** vycházejí z možnosti ovlivnění předchozí zkušeností. Supervizor si může nést negativní zážitek se skupinou supervidovaných. V minulosti byl supervizor též v roli žáka, proto má přímou zkušenost se supervidovanou skupinou. Navíc může mít zkušenost i jako rodič. Mimo rodinu je učitel další autoritou, proto vztah k učiteli může korelovat i se vztahem k autoritám. Může podléhat předsudkům vůči danému povolání (profesním, genderovým, dušení rovnováha, zobecnění vlastního traumatu, historická reminiscence a traumata)<sup>106</sup>

Dalším specifikem v oblasti školství je nezakotvení supervize **v legislativním rámci školské oblasti**. Ačkoliv poptávka po supervizi ve školství stoupá, není povinnost

---

<sup>105</sup> Srov. MICHKOVÁ, Adéla. *Supervize*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Zdravotně sociální fakulta, 2008. s. 94.

<sup>106</sup> SVOBODOVÁ, Renata. Škola a supervize. *Supervizní listy* [online]. 2016 [cit. 2017-03-11]. Dostupné z: <http://listy.supervize.eu/temata/precetli-jsme-za-vas/skola-a-supervize/>

vzdělávání formou supervize zakotvena v žádné z legislativních norem ošetřující oblast školství.

Dle §24 odst. 3 zákona o pedagogických pracovnících uvádí povinnost ředitele veřejné školy organizovat další vzdělávání pedagogických pracovníků dle plánu dalšího vzdělávání. Obsah plánu však není určen žádným právním předpisem. Plán školy tvoří ředitel, jehož úkolem je další vzdělávání řídit, kontrolovat i vyhodnocovat.<sup>107</sup>

V oblasti pregraduální přípravy učitelů je požadavek supervize zakotven v Koncepti pregraduální přípravy učitelů základních a středních škol: „*fakulta má zajištěnu supervizi nad praktikujícími studenty jak ze strany učitelů fakulty, tak ze strany učitelů příslušných škol*“<sup>108</sup> Bližší pojetí pojmu či požadované formy není dále v daném dokumentu specifikováno.

Dalším dokumentem, kde bylo zakotveno používání supervize ve školství je „Metodický pokyn k poskytování supervize ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a ve školských zařízeních preventivně ochranné péče“. Pokyn jasně vymezuje supervizi jako odbornou podporu a pomoc vedoucí ke zvyšování kompetencí za účelem nacházení efektivních řešení problémů, krizových a dalších náročných situací. Pokyn se distancuje vnímání supervize jako kontrolního či dohlížečického nástroje.<sup>109</sup>

Pro rok 2017 je pod záštitou MŠMT vyhlášen dotační program „bezpečné klima v českých školách“. Účelem této dotace je práce s celými sbory pedagogů a skupinové supervize podporující bezpečné klima. Program usiluje o podporu prohlubování odborných znalostí i praktických dovedností zaměřené na téma bezpečného klimatu ve školách, podpora supervizí a kazuistických seminářů.<sup>110</sup>

---

<sup>107</sup> ČESKO, 2004. Zákon č. 563 ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: Sbíрка zákonů České republiky. částka 190, s. 10333 - 10345.

<sup>108</sup> Koncepte pregraduální přípravy učitelů základních a středních škol. MŠMT [online]. 2004 [cit. 2017-03-09]. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/uploads/odbor\\_30/Jakub/Koncepce\\_pregradualni\\_pripravy\\_ucitelu\\_zakladnich\\_a\\_strednich\\_skol.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/odbor_30/Jakub/Koncepce_pregradualni_pripravy_ucitelu_zakladnich_a_strednich_skol.pdf)

<sup>109</sup> Metodický pokyn k poskytování supervize ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a ve školských zařízeních preventivně výchovně péče. MŠMT [online]. [cit. 2017-03-11]. Dostupné z: [www.msmt.cz/file/1569\\_1\\_1/](http://www.msmt.cz/file/1569_1_1/)

<sup>110</sup> Dotační program Bezpečné klima v českých školách. MŠMT [online]. [cit. 2017-03-11]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/dotacni-program-bezpecne-klima-v-ceskych-skolach-1?highlightWords=supervize>

Právě díky specifickým daného oboru je mnohdy obtížné navázat vzájemný vztah mezi účastníky supervize. Adekvátní **vztah supervizora a supervidovaného** je nejdůležitějším vztahem v celém procesu a právě na kvalitě tohoto vztahu závisí úspěch celé supervize. Vztah by to měl být svobodný, bezpečný, důvěrný, otvírající nové možnosti. Má být založen a spolupráci a vzájemném respektu. Jedná se o postupné hledání souladu mezi supervizorem a supervidovaným. Právě vzájemný soulad je nezbytností pro kvalitu supervizního vztahu, nemusí být samozřejmostí hned od prvního setkání. Pokud se jej však dlouhodobě nedaří dosáhnout, je lepší uvažovat nad změnou supervizora. Hranice supervizního vztahu jsou zakotveny v etickém kodexu EASC.<sup>111</sup>

Primární založení supervizního vztahu by mělo spočívat v supervizním kontraktu, důvěrnosti obsahu supervizních setkání i výstupů ze supervize. Profesionální vztah končí se zakončením kontraktu, ovšem závazky z něj zůstávají zachovány i po jeho skončení.<sup>112</sup>

### 3.6 Překážky ovlivňující proces supervize

Před zahájením supervize je mnohdy nutno překonávat určité situace, které mohou být překážkou buď v opatření supervize nebo jejím úspěšném výkonu.

Mnohdy stojí v cestě úspěšnému procesu supervize **očekávání pracovníků**. V případě pracovníků, kteří zatím se supervizí nepřišli do styku, může pojem vyvolávat dojem kontroly a tudíž negativní přístup či odpor. Rovněž neadekvátní očekávání plynoucí z nepochopení či neznalosti obsahu daného termínu může vést k různým diskrepancím. Mnozí supervizanti očekávají od supervize snadné vyřešení široké palety problémů, často také separují od funkce podpůrné funkci kontrolní.<sup>113</sup>

**Předchozí zkušenosti** mohou ovlivnit supervizi současnou. Mohou být buď negativní, v tom případě je supervidovaný ostražitý anebo naopak pozitivní. Avšak i pozitivní zkušenost může být překážkou, jelikož supervidovaný má tendenci srovnávat.<sup>114</sup>

Významnou roli sehrávají **osobní zábrany a obranné mechanismy**. Subjektivní představa supervidovaného, že je neustále hodnocen, ačkoliv žádné objektivní hodnocení neprobíhá,

---

<sup>111</sup> Etické zásady Evropské Asociace supervize. *Český institut pro supervizi* [online]. Praha [cit. 2016-12-20]. Dostupné z: [http://www.supervize.eu/wp-content/uploads/eticke\\_zasady\\_eas.pdf](http://www.supervize.eu/wp-content/uploads/eticke_zasady_eas.pdf)

<sup>112</sup> Srov. BAŠTECKÁ, Bohumila, Veronika ČERMÁKOVÁ a Milan KINKOR. *Týmová supervize: teorie a praxe*. Praha: Portál, 2016. s. 190-191.

<sup>113</sup> Srov. MICHKOVÁ, Adéla. *Supervize*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Zdravotně sociální fakulta, 2008. s. 94.

<sup>114</sup> Srov. HAWKINS, Peter a Robin SHOHET. *Supervize v pomáhajících profesích*. Praha: Portál, s. 35

může navodit pocit, že je pod „lupou“. To může v konečném důsledku vyvolávat nejrůznější obranné mechanismy ze strany supervidovaného. Do procesu supervize je přenášena projekce kritických nebo bezobsažných rodičovských představ. Ty pak mohou vést k **potížím s autoritou supervizora**. Buď je mu připisována přílišná moc, nebo naopak bývá považován za bezcenného.<sup>115</sup>

Přítěžujícím faktorem je i **konflikt rolí**. Protikladné role v supervizním procesu mohou působit konfliktně a ztěžovat její. Je-li supervizor současně vedoucím supervidovaného, střetává se role podpory a hodnocení, jež může bránit plnému otevření se supervidovaného.<sup>116</sup>

**Praktické překážky** patří mezi nejčastěji uváděné. Můžeme sem řadit problémy s financováním supervize, dostupností geografickou nebo dostupností kompetentních profesionálů, či překážky organizační – problémy se zastupováním kolegy v případě nepřítomnosti atd.

Supervidovaní často mívají potíže s **přijímáním podpory**. Žádá-li člověk podporu a vyjadřuje-li své vlastní potřeby, staví se do pozice zranitelného, závislého a slabého. Bojí se kritiky a zesměšnění. Proto je často jednodušší, schovat se do bezpečí „role poskytovatele pomoci“.<sup>117</sup>

**Překážky** mohou vycházet ze strany všech zúčastněných aktérů. Ze **strany organizace** se může jednat o nepochopení supervize či její zneužívání, organizační a praktické překážky. Překážkou u **supervizora** je neznalost metod, neznalost organizace i jejích potřeb, zneužívání supervize, atd. U **supervidovaného** je to nepochopení podstaty či obsahu supervize, neadekvátní očekávání, praktické překážky, nedůvěra k supervizorovi nebo supervizi, osobní motivace, atd. Negativní postoje učitelů mohou vycházet z nedobrovolnosti supervize, i pocitu, že jejich znalosti a zkušenosti mají být posuzovány nadřazeným.<sup>118</sup>

---

<sup>115</sup> Srov. HAWKINS, Peter a Robin SHOHET. *Supervize v pomáhajících profesích*. Praha: Portál, s. 36

<sup>116</sup> Srov. HAWKINS, Peter a Robin SHOHET. *Supervize v pomáhajících profesích*. Praha: Portál, s. 37

<sup>117</sup> Srov. VENGLÁŘOVÁ, Martina. *Supervize v ošetrovatelské praxi*. Praha: Grada, 2013. Sestra (Grada). s.10.

<sup>118</sup> BOARDMAN, Charles Wills, R. K. BENT a H. R. DOUGLASS. *Democratic supervision in secondary schools*. Boston, 1953., s. 15.

SHRNUTÍ: Představili jsme supervizi, její vývoj z historického hlediska i současnosti, praktický proces realizace, funkce, formy a cíle. Seznámili se s dvěma supervizními modely, zaměřili se na oblast školství, její specifika, možnosti přínosu supervize i jednotlivá úskalí, který ji provází a popsali také legislativní zakotvení, jednotlivé aktéry i jejich vzájemné interakce.



## 4 PŘÍKLADY REALIZOVANÝCH PROGRAMŮ

Ačkoliv se supervize do oblasti školství teprve velice pomalu začleňuje, existuje již několik úspěšně realizovaných programů, při nichž byla supervize postupně implementována nebo je jejich nedílnou součástí. Tyto programy lze nazvat průkopnickými, jelikož při jejich zavádění nebyly k dispozici patřičné zkušenosti, o něž by se dalo jakkoliv opřít nebo z nich čerpat. O to víc lze tedy jejich realizaci považovat za úspěšnou a inspirující pro budoucí „generace inovativních programů“, které z nich v budoucnu mohou čerpat pozitivní zkušenosti a vyvarovat se případným těžkostem, se kterými si jejich předchůdci museli sami poradit.

### 4.1 Projekt Supervize do škol

Projekt „*Supervize do škol*“ byl pilotním projektem daného zaměření u nás. Do doby jeho zahájení v roce 2009 v systému školství zcela chyběly patřičné zkušenosti, příklady z praxe, standardy a v neposlední řadě také zkušenosti odborníků v oblasti vzdělávání v supervizi. Ukončení projektu proběhlo v červnu 2012. Hlavním cílem bylo zavedení supervize v rámci 69 akreditovaných kurzů do celkem 24 škol u nás. Za pomoci supervize byl podporován rozvoj klíčových dovedností u pedagogických pracovníků, celkové zlepšení školního klimatu a zvyšování kompetencí v oblasti řízení a personální politiky u řídicích pracovníků.

Cílovou skupinou tedy byli:

- Management, vedení škol (ředitelé, zástupci) – možnosti a kompetence k využívání supervize ve školním zařízení. Supervize, převážně neuvědomělá, je rovněž jednou z činností vyplývajících z povahy jejich pracovní náplně.
- Pedagogové škol (školní metodici, vychovatelé, výchovní poradci, třídní učitelé i učitelé) – seznámení se supervizí jako procesem strukturovaného uvažování nad konkrétní situací, poradenská i metodická podpora a rovněž i podpůrná metoda směřující k psychohygieně.

Celkem se podařilo do projektu zapojit 650 osob, což bylo přes počáteční problémy se zapojením škol do daného projektu o 126 účastníků více, než bylo původně plánováno.

Projekt zahrnoval 5 vzájemně doplňujících se aktivit zaměřujících se na různé cílové skupiny:

1. aktivita - Externí odborná podpora pro management škol pro oblast rozvoje školy
2. aktivita - Externí odborná podpora pro zlepšení klimatu školy
3. aktivita - Seminář pro externí odbornou podporu školního programu pedagogicko-psychologického poradenství
4. aktivita - Sociálně-psychologický výcvik s podílem sebezkušeností
5. aktivita - Poradenství a metodická podpora učitelům při aplikaci psychologických a speciálně pedagogických aspektů vzdělávání do školních vzdělávacích programů

Neúspěšněji se osvědčila případová supervize, jež poskytuje efektivní a rychlý náhled na konkrétní problém vyžadující řešení. Další z možností je týmová supervize a supervize pro management školy.

Realizátoři projektu se často setkávali s negativním postojem ze strany vedení škol i učitelských sborů. Nejčastěji uváděnými důvody byly špatné zkušenosti z předchozích projektů, administrativní přetíženost, organizační překážky, neochota zavádět nové metody či špatné emocionální ladění pedagogického sboru.

Při samotném průběhu jednotlivých aktivit byly ztěžujícími faktory neúměrná očekávání od supervize – očekávání vyřešení problému, změny, apod.). Často se také supervizoři potýkali s tzv. skrytými zakázkami (prostřednictvím supervize někoho pokárat, poučit atd.) způsobenými problematickou komunikací v jednotlivých sborech. Negativně působily také špatné zkušenosti s předchozími rozbory vztahových problémů na pracovišti, stejně jako problematicky nastavené uvažování pedagogů způsobené profesí a zaměřením na výkon a řešení.

Naopak, jako pomocné faktory pro chápání a využívání supervizního procesu se prokázaly dlouhodobě neuspokojované potřeby řešení problémů, možnosti zamýšlení se nad svými postoji a emocemi a mluvení o nich. Významnou se též projevila možnost kolektivní spolupráce, diskuse, sdílení i řešení problémů a ucelená nabídka dalších supervizně orientovaných aktivit.<sup>119</sup>

---

<sup>119</sup> Projekty ve školství - Centrum nové naděje. In: *Centrum nové naděje* [online]. [cit. 2017-02-23]. Dostupné z: <http://www.cnnfm.cz/projekty-ve-skolstvi/?projekty=ukoncene>

## 4.2 Systémový program na podporu efektivity soukromých katolických škol

V **Austrálii** byl do praxe uveden program systémové podpory efektivity katolických škol. Systém zavedla diecéze Parramatta, v celkem 73 primárních a sekundárních soukromých katolických školách. Program byl založen na myšlence podpory a tlaku. Prvek tlaku je přítomný ve školním rozvoji a hodnocení. Prvek podpory je zastoupen v profesním a učitelském rozvoji, supervizi a obstarávání poradenských služeb. Systémový rámec školní efektivity byl rozvinut na základě obecného povědomí o roli ředitele, významu profesního vývoje a vzájemné závislosti rozvoje školy, hodnocení a profesního rozvoje. Program zahrnuje jak aktivity, jež jsou odpovědí na požadavky ze strany formální politiky (požadavky na školní a profesní rozvoj, hodnocení), tak i aktivity, jež vyplynuly z potřeb praxe (supervize).

Implementace školního rozvoje byla založena na následujících pěti praktikách:

**a) praktiky školního rozvoje** – strategie, jež v sobě integruje klíčové prvky, jimiž jsou: společná vize, evaluace, zapojení komunity a závazek k plánování pro efektivní implementaci změn. Současně byl požadavek na povinné zapojení do oficiálního programu na rozvoj škol, zapojení komunity a oblastního administrátora, jež dohlíží na několik škol.

Program rozvoje zahrnuje čtyři hlavní procesy, jež musí být absolvovány, ty jsou však uspořádány tak, aby co nejvíce vyhovovaly dané škole. Hlavními procesy jsou plánování programu, vyhodnocení aktuální situace, vypracování plánu činností a samotná realizace plánu. Školní rozvoj je v plné odpovědnosti ředitele školy a tvoří významnou složku v jejich hodnocení.

**b) hodnocení ředitele** – obsahuje 2 hlavní elementy, a to průběžné a sumativní hodnocení. V procesu hodnocení je přisuzována vysoká hodnota sebehodnocení jako prostředku zajištění kritické reflexe praxe. To je doplněno zpětnou vazbou ze strany administrátora. Průběžné hodnocení je proces stanovení krátkodobých a dlouhodobých cílů a dohledem nad jejich plněním. Výsledky jsou zaznamenávány v krátkých zprávách. Sumativní hodnocení se opírá o zprávy z průběžného hodnocení a informace od členů školní komunity. Výsledkem sumativního hodnocení je formální zpráva. Patříčný význam pro rozvoj ředitelů a rozptýlení jejich obav měl koučinkový kurz pro ředitele, jejich asistenty a oblastní administrátory vedený externími konzultanty.

**c) profesní rozvoj ředitele** – cílem je poskytnout maximální podporu za pomoci přezkoumání stávající praxe, identifikace příkladů dobré praxe, identifikace potřeb ředitelů, systému očekávání a na základě zjištěného učinit doporučení. Mezi nejčastější preference forem podpory ředitelů patřilo učení prostřednictvím zkušenosti, sdílení s ostatními kolegy i spolupráce.

**d) profesní rozvoj pro učitele** – program rozvoje školy může být účinný pouze za předpokladu, že i všichni účastníci budou patřičně odborně rozvíjeni. Lze tedy říci, že odborný rozvoj učitelů napomáhá rozvoji celé školy. Systém se snaží zajistit podporu školy z maxima různých zdrojů tak, aby byl v daném okamžiku pro co nejširší skupinu zajištěn profesní rozvoj, smysluplné učení i patřičná reflexe vlastní praxe.

**e) supervize pro učitele** – na základě kritického pohledu na školní rozvoj a jeho praktiky, si některé školy uvědomily, že supervize může mít vliv na zvýšení kvality školní výuky a tím přispívat k celkové efektivitě školy. Některé školy tak zakotvily supervizi do politiky rozvoje svých zaměstnanců, jiné supervizi implementovaly méně formálně, jako podporu učitelů. V počátcích však bylo nutno překonat nejistotu a strach učitelů způsobený neznalostí či nepochopením této metody. Bylo důležité ukázat supervizi jako jeden z prostředků profesního růstu, teprve potom mohl být maximálně využit její potenciál. Pro maximální vzájemnou podporu byli účastníci žádáni, aby se do programu registrovali společně s kolegy.

Ve výsledku lze hovořit o úspěchu daného systémového programu ve školách. Ředitelé vystupují v dvojí roli – jako hodnotitelé i hodnocení, školy i učitelé aktivně vyhledávají příležitosti pro supervizní podporu. Kombinace obou postupů je klíčová pro efektivitu školy.<sup>120</sup>

### 4.3 Rozvoj učitelů, supervize a evaluace

V roce 1998 byl **kanadské Albertě** realizován program s názvem *Rozvoj učitelů, supervize a evaluace*, jež byl realizován na základě komplexního plánu restrukturalizace vzdělávání v rámci probíhající školské reformy podněcované ze strany vlády. Za výrazné spolupráce vlády s ostatními členy vzdělávací politiky mělo být v právních předpisech dosaženo změn

---

<sup>120</sup> BEZZINA, Michael. System Level Support for School Effectiveness. *Paper prepared for the Annual Meeting of the International Congress for School Effectiveness and Improvement* [online]. 2004, , 22 [cit. 2017-03-21]. Dostupné z: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED366105.pdf>

v následujících oblastech, klíčových pro podporu profesního růstu učitelů v průběhu celé jejich kariérní dráhy.

1. Kvalita výuky
2. Příprava učitelů
3. Certifikace učitelů
4. Evaluace učitelů

Supervize učitelů jako pátá oblast byla přidána v průběhu vývoje. V roce 1996 bylo na základě Integrovaného rámce pro zvýšení kvality výuky učitelů v Albertě zavedeno 5 komplexních a koordinovaných reforem s následujícími klíčovými body:

1.) Certifikace učitelů v provincii je založena na dosažení výzkumy popsanych znalostí, dovedností a atributů. 2.) Učitelé jsou zodpovědní za svůj vlastní profesní růst na základě plnění ročního plánu profesního růstu sestaveným na základě diagnostikování jejich vlastních vzdělávacích potřeb. 3.) Zodpovědnost ředitelů za supervizi je zakotven v zemské politice 4.) K formálnímu hodnocení může dojít pouze ve třech případech: a) u začínajících učitelů nebo nově učících v provincii b) je-li požadována daným učitelem c) vyžadují-li to výsledky supervize. Ve všech ostatních případech vedoucím ke zvýšení kvality. Program přispěl k profesionalizaci učitelského povolání, akcentoval potřebu flexibilních reakcí na potřeby žáků ze strany učitele. K tomu je především zapotřebí stabilní základ v podobě komplexního vzdělání a jako nadstavba další vlastnosti a dovednosti, které je v průběhu kariéry nutno rozvíjet. Ačkoliv požadavek supervize vyplynul až na základě zpětné vazby z realizovaných konzultací, stala se supervize nedílnou součástí politiky a je považována na nezbytnou pro její úspěch. Supervize se zabývá takovými otázkami, které usnadňují výuku a vzdělávání. Pojmy supervize a evaluace (průběžná a sumativní) se v programu vzájemně prolínají. Průběžné hodnocení, jež je složkou supervize, zahrnuje následující tři činnosti: poskytování podpory a poradenství učitelům, pozorování a přijímání informací z jakýchkoliv zdrojů o kvalitě vyučování poskytovaného studentům a identifikaci chování či praktik učitele, které může vyžadovat evaluaci. Je zde tedy evidentní podpůrná funkce spolu s růstem. Supervizor je označen za profesionála poskytující podporu a vedení učitelům.

Celý program je založen na endogenním učení a může být považován na exemplární model pro další reformní snahy ve vzdělávání. Na základě mnohonásobné spolupráce klíčových

pracovníků Ministerstva školství, zástupců učitelských asociací, inspektorů a sdružením univerzit se úspěšně podařilo společně vymyslet, rozvinout a přijmout nový přístup k růstu učitelů, evaluaci a supervizi.<sup>121</sup>

#### 4.4 Příklady dobré praxe programů školní prevence rizikového chování

Na základě několikaleté práce mnoha odborníků byla vytvořena monografie *Příklady dobré praxe*, jež má sloužit jako manuál pro přípravu programů prevence školního rizikového chování. Poukazuje na konkrétní programy realizované na jednotlivých školách. U každého programu je uveden bližší popis, východiska, dále jsou vymezeny cíle daného programu, popsána časová dotace, případně spolupracující organizace, cílová skupina, materiály práce atd. U některých z uvedených programů jsou zakotveny i požadavky na supervizi a evaluaci. U části z nich je supervize pouze doporučenou složkou, avšak u většiny se jedná o obligatorní položku. Zpravidla se jednalo o externí formu nebo intervizi, supervizní víkend, balintovskou skupinu i metodu VTI.<sup>122</sup>

O možnosti supervize jako metody reflexe v multidisciplinárních týmech se zmiňuje rovněž MACKOVÁ. Odborníci by mohli za pomoci případové supervize nebo balintovské skupiny vzájemně konzultovat a sdílet své zkušenosti. Přínos těchto setkání autorka spatřuje v prevenci problémů, ve vzájemné spolupráci, reflexi vztahů a emocí, společné nalézání řešení složitých případů a možnost k otevřené komunikaci.<sup>123</sup>

SHRNUTÍ: Představili jsme vybrané realizované programy implementace supervize do školství, ze kterých vyplývá, že supervize má v oblasti školství opravdu velký potenciál využití, a to nejen jako podpora učitelů i vedení škol, ale také v poradenství a prevenci, jež jsou neméně důležitou a náročnou složkou školství. Přes počáteční nesnáze při jejím

---

<sup>121</sup> BRANDON, Jim. *Supervision in Restructured Alberta: Policy Learning, Shifting Images and Professional Growth*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association New Orleans, LA, April 1-5, 2002 [online]. New Orleans, 2002 [cit. 2017-03-22]. Dostupné z: [https://archive.org/stream/ERIC\\_ED466705#page/n15/mode/2up](https://archive.org/stream/ERIC_ED466705#page/n15/mode/2up)

<sup>122</sup> AUJEZKÁ, Anna, ŠIRŮČKOVÁ, Michaela, ed. *Příklady dobré praxe programů školní prevence rizikového chování*. Praha: Klinika adiktologie, 1. lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Praze a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze ve vydavatelství Togga, 2012.

<sup>123</sup> MACKOVÁ, Iva. Role pedagoga v multidisciplinárním týmu pomáhajících profesionálů. In: *Sborník konference Rozvoj školy a supervize*. Lumen vitale - centrum vzdělávání o. s., 2012, s. 42-42.

zavedení do praxe byl nezpochybnitelně prokázán její přínos. V českém školství si supervize získává pozvolna svou pozici, aby se stala pevnou součástí našeho školského systému, ji však stále čeká ještě dlouhá cesta.

## 5 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Výzkumné šetření se zaměřuje na možnosti supervize na základních školách v Jihomoravském kraji. Z důvodu ucelenosti je výzkumné šetření rozděleno do dvou částí. První z nich směřuje pomocí dotazníkového šetření k učitelům základních škol. Druhá část se zaměřuje na ředitele základních škol. Za pomoci polostrukturovaného interview zjišťuje jejich pohled a postoje k supervizi.

### Demografie Jihomoravského kraje

Jihomoravský kraj se rozkládá na ploše 7 188 km<sup>2</sup> a je tak čtvrtým největším krajem v České republice. Je tvořen celkem sedmi okresy – Blansko, Brno–město, Brno–venkov, Břeclav, Hodonín, Vyškov a Znojmo. Ke konci roku 2015 v kraji žilo celkem 1 175 025 obyvatel, což je 11,1% z celkového počtu obyvatel v České republice. Základní vzdělání je realizováno na celkem 473 základních školách.<sup>124</sup>

Celkově navštěvuje v tomto kraji základní školy 95 654 žáků. Průměrně na jednu třídu připadá 19,8 žáků. S přibývajícím počtem žáků se rovněž zvýšil oproti předcházejícímu školnímu roku i počet pedagogů, a to na 6 617. Rovněž v Jihomoravském kraji se projevuje trend feminizace ve školství. Učitelů je pouze 16%, kdežto učitelkám náleží 84% zastoupení. Na každého z nich připadá v průměru 15 žáků. Zřizovatelem 27 základních škol je Jihomoravský kraj, 429 škol pak obce, privátní sektor zřídil 12 škol, církev 2 školy a MŠMT 3 školy pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami.<sup>125</sup>

	Školní rok					
	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015	2015/2016
Základní školy	477	475	475	473	472	473
třídy	4 557	4 585	4 564	4 614	4 709	4 825
žáci	84 974	85 672	87 444	89 755	92 481	95 654
učitelé (přepočtení na plně zaměstnané)	6 336	6 277	6 294	6 386	6 450	6 617

Tabulka č.1: Základní školy v Jihomoravském kraji<sup>126</sup>

<sup>124</sup> Charakteristika kraje ve Statistické ročence Jihomoravského kraje 2016. In: *Český statistický úřad* [online]. [cit. 2017-04-19]. Dostupné z: [https://www.czso.cz/documents/11280/17987574/rocenka\\_char.pdf/f5fcf39d-1890-4a6c-8612-585908658fe6?version=1.6](https://www.czso.cz/documents/11280/17987574/rocenka_char.pdf/f5fcf39d-1890-4a6c-8612-585908658fe6?version=1.6)

<sup>125</sup> Školství v Jihomoravském kraji ve školním roce 2015/2016. *Český statistický úřad* [online]. [cit. 2017-04-20]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/xb/skolstvi-v-jihomoravskem-kraji-ve-skolnim-roce-20152016>

<sup>126</sup> Školství v Jihomoravském kraji ve školním roce 2015/2016. *Český statistický úřad* [online]. [cit. 2017-04-20]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/xb/skolstvi-v-jihomoravskem-kraji-ve-skolnim-roce-20152016>



## 5.1 Výzkumné cíle

Výzkum je zaměřen na problematiku supervize a syndromu vyhoření na základních školách.

**Hlavním cílem** empirické části je analyzovat možnosti supervize na základních školách.

Dílčí cíle:

- *zkoumat míru výskytu vyhoření u pedagogů základních škol*

Výzkumné otázky:

1. Jaká je průměrná hodnota BM u učitelů základních škol?
  2. Mají učitelé s delší praxí větší sklon k výskytu syndromu vyhoření?
  3. Jak posuzují sami učitelé náročnost svého povolání?
    - *analyzovat možnosti využití supervize na základních školách*
  4. Cítí učitelé dostatečnou podporu v oblasti profesního růstu a dalšího vzdělávání a považují ji za nutnou?
  5. Jaké je ve výzkumném vzorku zastoupení učitelů s přímou zkušeností se supervizí a učitelů, kteří se s pojmem supervize vůbec neseťkali?
  6. Jaké jsou hlavní překážky v zavedení supervize?
    - *popsat postoje k supervizi ze strany učitelů i vedení škol*
  7. Jak vnímají učitelé význam supervize?
  8. Mají učitelé o supervizi zájem?
  9. Podporují ředitelé škol supervizi jako jeden z prostředků syndromu vyhoření?
  10. Zaujímají učitelé, kteří mají přímou zkušenost se supervizí kladnější postoj?
-

## 5.2 Metodologie, organizace výzkumu a cílová skupina

Z důvodu komplexnosti byl výzkum rozdělen do dvou částí. Hlavní část tvoří **kvantitativní výzkum**, v doplňující části je zastoupen **výzkum kvalitativní**. U kvantitativního výzkumu se díky odstupu výzkumníka zabezpečuje nestrannost pohledu na daný problém. V kvalitativním výzkumu jde přesně o opak. Výzkumník se snaží sblížit se se zkoumanými osobami a hlouběji tak proniknout do problému a porozumět mu. To umožňuje objevení nových souvislostí, které při kvalitativním výzkumu zůstávají skryty.<sup>127</sup>

Výzkumným nástrojem pro kvantitativní výzkumnou část byla zvolena **metoda dotazníku**. Tato metoda je výhodná zejména pro svou ekonomičnost a rychlost, kdy v krátkém časovém intervalu umožňuje oslovení velkého množství respondentů.

Dotazník byl rozdělen na dvě části. **První část** sestávala z **BM dotazníku** (Burnout measure) psychického vyhoření. Jeho autory jsou Dr. A. PINES a Dr. ARONSON, dotazník převzal a přeložil Jaro Křivohlavý.<sup>128</sup> Tento dotazník se skládá z celkem 21 tvrzení zaměřených na pocity fyzického, emocionálního a duševního vyčerpání. Respondenti přiřazují jednotlivým tvrzením hodnoty 1 (nikdy), 2 (jednou za čas), 3 (zřídka kdy), 4 (někdy), 5 (často), 6 – (obvykle) – 7 (vždy). Vyhodnocení probíhá v několika krocích. Nejprve je nutno vypočítat hodnotu A. Tu zjistíme součtem všech otázek s výjimkou otázek č. 3,6,19 a 20. Hodnotu B pak zjistíme součtem těchto zbylých čtyř otázek. Další položkou je C, které vypočítáme tak, že od hodnoty 32 odečteme položku B. Položka D nám vyjde součtem hodnot A + C. Celkové skóre BQ pak vypočítáme, když hodnotu D vydělíme číslem 21. Je-li výsledná hodnota BQ rovna 2 nebo nižší, lze hovořit o dobrém psychickém zdraví. Za uspokojivou lze považovat hodnotu BQ mezi 2 až 3. V případě výsledné hodnoty mezi 3 až 4 se doporučuje zamyšlení se nad životem a prací, ujasnění žebříčku hodnot. Při výsledném BQ 4 až 5 lze považovat přítomnost burnout syndromu za prokázanou. Doporučuje se obrátit se na psychoterapeuta. Je-li hodnota vyšší než 5, jedná se o havarijní signál, doporučuje se okamžitě jednat a obrátit se na psychoterapeuta či psychologa. Křivohlavý uvádí, že BM dotazník se vyznačuje dobrou vnitřní konzistencí a vysokou reliabilitou. Vysoká míra shody je patrná také v oblasti

---

<sup>127</sup> GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. s. 35-36.

<sup>128</sup> KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak neztratit nadšení*. Praha: Grada, 1998. Psychologie pro každého. s. 36-37.

životní a pracovní spokojenosti, fluktuace, somatických zdravotních problémů, konzumací alkoholu a pocity beznaděje.<sup>129</sup>

Vyšší atraktivitu dotazníku pro respondenty a tím i větší účast na výzkumu, mělo zajistit přímé vyhodnocení BM dotazníku, bez nutnosti zasílání e-mailovou adresou. Z toho důvodu byl BM dotazník vytvořen v programu MS Excel, kde se při vyplnění hodnot sama přímo vypočítala míra BQ. Tu pak respondenti měli jen vyplnit do druhé části, elektronického dotazníku zaměřeného na problematiku supervize. Tak měla být respondentům zajištěna nejen přímá odezva, ale zejména anonymita, která je pro upřímné vyplnění obou částí dotazníku považována za jednu z klíčových podmínek.

**Druhá část** dotazníku byla zaměřena na **demografické otázky a otázky vztahující se k supervizi**. V úvodu dotazníku bylo požadováno uvedení hodnoty BQ z předchozího BM dotazníku, následovaly demografické otázky týkající se pohlaví, věku, délky praxe, stupně a velikosti školy z hlediska počtu žáků. Následovaly otázky zaměřené k tématu supervize, které směřovaly k naplnění jednotlivých dílčích cílů empirické části. Otázky byly kladeny různou formou, od uzavřených, přes polouzavřené, škálové, až po otevřené. Snahou bylo vytvořit pestrý dotazník, udržující koncentraci respondentů. Pro snadné a rychlé vyplnění byla zvolena elektronická forma dotazníku. Elektronická forma nabízí své nesporné výhody. Elektronický dotazník umožňuje práci s větším množstvím respondentů, jeho návratnost je zpravidla rychlejší, avšak značně rozkolísaná. GAVORA na základě prováděných výzkumů K. SHEEHANOVOU uvádí průměrně 36%, rozmezí návratnosti 9 -75%.<sup>130</sup> Dle CHRÁSKY získáme užitím anonymního dotazníku pravdivější údaje, protože respondenti se nemusí obávat zneužití zjištěných skutečností.<sup>131</sup>

Volbou neveřejného dotazníku na doméně [www.vyplnto.cz](http://www.vyplnto.cz) došlo k zamezení vyplnění jinými osobami, než oslovenými respondenty a tím i zachování signifikance.

V měsíci květnu byl e-mailem rozeslán společně s průvodním dopisem a návodem k vyplnění dotazník do základních škol v Jihomoravském kraji. E-mail byl adresován ředitelům základních škol s žádostí o rozeslání jednotlivým učitelům. Původním záměrem bylo oslovit všechny školy v kraji. Na některé ze škol se však nepodařilo najít

---

<sup>129</sup> KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak neztratit nadšení*. Praha: Grada, 1998. Psychologie pro každého s. 38-39.

<sup>130</sup> GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JÚVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. s. 133.

<sup>131</sup> CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). s. 169.

platnou e-mailovou adresu, některé e-maily se vrátily jako nedoručitelné, přesto byla oslovena převážná většina škol v kraji, tj. 456 škol.

Návratnost dotazníku byla dle očekávání relativně nízká. Tento fakt je způsoben zejména zahlceností jednotlivých škol různými dotazníky, nechutí učitelů a ředitelů na tyto dotazníky odpovídat a také jejich značnou vytížeností. Z toho důvodu bylo nutné znovu zažádat o vyplnění dotazníku. Náhodným výběrem bylo vybráno 8 škol, ze kterých byly vygenerovány kontakty přímo na jednotlivé učitele. Přes veškerou snahu se do vyplnění dotazníku zapojilo pouze 98 respondentů. Vzorek tedy nelze považovat za dostatečně velký pro zobecnění na širší populaci, jedná se tedy spíše o sondu do škol Jihomoravského kraje. Během průběhu výzkumu byly nejčastěji zmiňovány technické problémy s vyplňováním dotazníku, plynoucí převážně z nepochopení zadání. Problémy s vyplněním jednotlivých dotazníků učitelé překvapivě konzultovali většinou mailem nebo pomocí diskuse, proto se většinou tyto problémy podařilo na základě společné komunikace vyřešit. Všechny navrácené dotazníky byly v pořádku vyplněny a lze je pro vyhodnocení šetření použít.

Metodou kvalitativně zaměřené části výzkumu bylo **polostrukturované interview**. To představuje kompromis mezi strukturovanou a nestrukturovanou formou. Stanoveno je hlavní schéma obsahu a základní otázky. Doplnující otázky vznikají až v průběhu samotného interview, na základě směru jeho vývoje. CHRÁSKA upřednostňuje užívání pojmu interview před pojmem rozhovor, z důvodu vyšší výstižnosti a přesnosti.<sup>132</sup>

Interview bylo zaměřeno směrem k ředitelům základních škol, jelikož jedním z důležitých faktorů pro implementaci supervize do škol je právě postoj vedení školy. Bylo osloveno celkem 7 ředitelů základních škol obdobné kapacity dle počtu žáků. Původně se mělo jednat jen o školy z jednoho okresního města, nicméně díky neochotě ředitelů poskytnout požadované interview muselo být osloveno i druhé okresní město přibližně stejné velikosti, aby mohl být získán vzorek škol o srovnatelné kapacitě. Účast na interview nakonec přislíbili 3 ředitelé. I v tomto případě se jedná o nedostatečný vzorek pro širší zobecnění. Cílem těchto interview bylo doplnit kvantitativní šetření mezi učiteli o názory vedení škol tak, aby vznikl co nejucelenější obraz supervize ve školství. Dle výzkumu National Survey

---

<sup>132</sup> CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). s.176.

of Secondary Education vyplynulo, že převážná většina ředitelů pociťuje plnou zodpovědnost za organizování supervizních programů a podobných aktivit. Dle HEINA více než 60% ředitelů věří, že mají plnou odpovědnost za takové aktivity jako je studium potřeb pro rozvoj, stimulaci učitele pro rozvoj programů pro zlepšování a rozvoj, řízení a koordinaci plánů pro zlepšení a rozvoj atd.<sup>133</sup>

Z analýzy kvalitativních dat výzkumného šetření TALIS 2013 vyplynulo, že činnosti podporující profesní rozvoj učitelů jsou dle výsledků výzkumu organizovány ze strany ředitelů škol s menší četností než ostatní zkoumané oblasti pedagogického vedení. Vzdělávací akce zaměřené na vyučovací metody 76% respondentů podporuje jen občas nebo zřídka. Jednalo se zejména o systematickou výměnu zkušeností mezi učiteli, vzájemné hospitace a získávání profesních znalostí a dovedností mimo školu. Individuální podporu, ve formě konzultací nebo koučování, by ředitelé rádi využili při zavádění změn či komplikovaných rozhodnutích, avšak akcentují dobrovolnost, jako rozhodovací faktor. Z důvodu financování a složitého zastupování ředitelů preferují přímou podporu na pracovišti.<sup>134</sup>

### 5.3 Vyhodnocení výsledků

#### 1. otázka: Jaká byla hodnota BQ z dotazníku BM?

Hodnota BQ	Počet respondentů	Relativní četnost v %
<b>BQ 2 a nižší:</b>	16	16,33
<b>BQ více než 2 – 3:</b>	52	53,06
<b>BQ více než 3 a méně než 4</b>	23	23,47
<b>BQ 4 – méně než 5</b>	6	6,12
<b>BQ 5 a vyšší:</b>	1	1,02
<b>Celkem:</b>	98	100

Tabulka č. 2 – Vyhodnocení dotazníku BM

<sup>133</sup> BOARDMAN, Charles Wills, R. K. BENT a H. R. DOUGLASS. *Democratic supervision in secondary schools*. Boston, 1953., s. 95.

<sup>134</sup> LAZAROVÁ, Bohumíra, Milan POL a Martin SEDLÁČEK. *Mezinárodní šetření TALIS 2013*. Praha: Česká školní inspekce, 2015. s. 14-15, 27, 31-37.

Průměrná hodnota vypočítaná aritmetickým průměrem činila **2,72**. Nejnižší vyplněná hodnota byla 1,33 a nejvyšší hodnota 5,29. Modus: 2,9 Medián: 2,62

## 2. otázka: Pohlaví?

Pohlaví:	Počet respondentů	Relativní četnost v %
Žena	76	77,55
Muž	22	22,45
<b>Celkem</b>	98	100

Tabulka č. 3 – Demografické údaje - pohlaví

## 3. otázka – Věk?

Věk:	Počet respondentů	Relativní četnost v %
20 – 30 let	10	10,2
31 – 40 let	22	22,4
41 – 50 let	33	33,7
51 – 60 let	29	29,6
61 a více let	4	4,1
<b>Celkem:</b>	98	100

Tabulka č. 4 – Demografické údaje - věk

Průměrný věk respondentů je 45 let. Nejmladší z respondentů uvedl věk 23 let, nejstarší 65 let. Modus je 49, medián 46,5.

## 4. otázka – Délka praxe na pozici učitele?

Délka praxe	Počet respondentů	Relativní četnost v %
Méně než 5 let	11	11,22
5 – 10 let	11	11,22
11 – 15 let	12	12,24
16 – 20 let	13	13,28
21 a více let	51	52,04
<b>Celkem</b>	<b>98</b>	<b>100</b>

Tabulka č. 5 – Délka praxe na pozici učitele

## 5. otázka – Kapacita školy z hlediska počtu žáků?

Počet žáků	Počet respondentů	Relativní četnost v %
50 a méně	8	8,16
51 – 150	18	18,37
151 – 300	25	25,51
301 – 500	20	20,41
Více než 500	27	27,55
<b>Celkem</b>	<b>98</b>	<b>100</b>

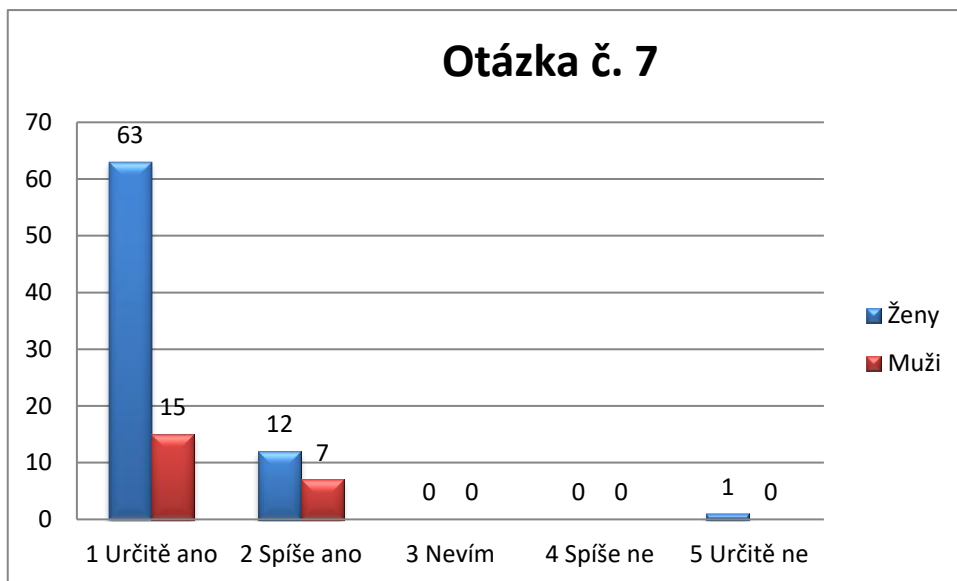
Tabulka č. 6 – Délka praxe na pozici učitele

## 6. otázka – Jste učitelkou / učitelem

Stupeň	Počet respondentů	Relativní četnost v %
1. stupně	42	42,86
2. stupně	56	57,14
<b>Celkem</b>	<b>98</b>	<b>100</b>

Tabulka č. 7 – Stupeň základní školy

## 7. otázka – Myslíte si, že je profese učitele psychicky náročná?



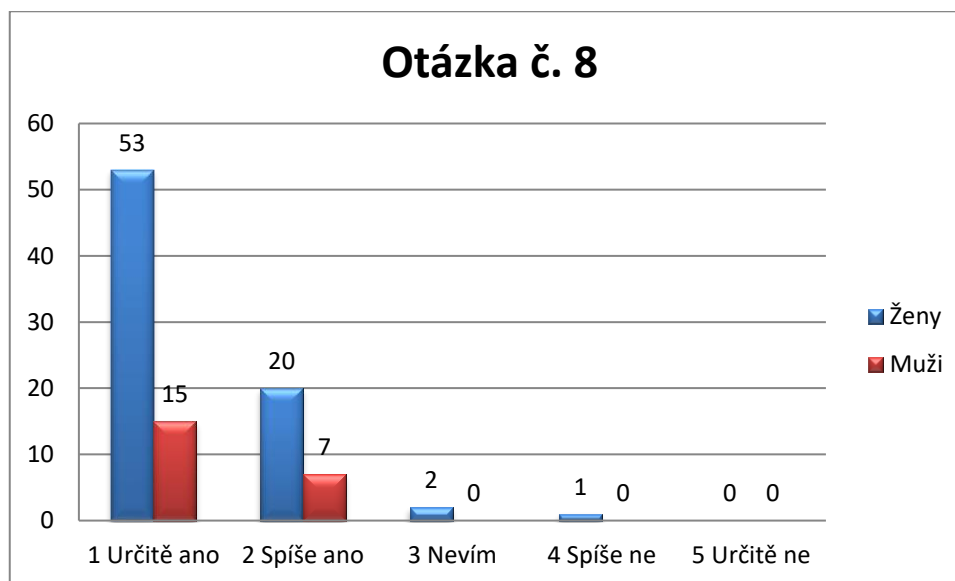
Graf č. 1 – Otázka č. 7

Profesi učitele považuje za určitě psychicky náročnou celkem 78 respondentů (79,59%), z toho 15 mužů (68,18% z mužů) a 63 žen (82,89% z žen). Za spíše náročnou považuje tuto profesi celkem 19 respondentů (19,39%), z toho 7 mužů (31,82% z mužů) a 12 žen (15,79% z žen). Odpovědi nevím a spíše ne nezvolil žádný z dotazovaných. Jedna žena (tj. 1,02% ze všech respondentů a 1,32% z žen) uvedla, že tato profese určitě náročná není.

Na číselné ose 1 – 5, kdy hodnota 1 znamená určitě ano a 5 určitě ne, dosahují průměrně odpovědi celkového vzorku respondentů hodnoty **1,23**. U žen tato hodnota tvoří 1,21, u mužů 1,31.



**8. otázka – Myslíte si, že je profese učitele rizikovou z hlediska možnosti vzniku syndromu vyhoření?**



Graf č. 2 – Otázka č. 8

Za určitě rizikové z hlediska syndromu vyhoření považuje povolání učitele celkem 68 respondentů (69,39%), z toho je 53 žen (69,74% ze žen) a 15 mužů (68,18% z mužů). Odpověď spíše ano zvolilo celkem 27 dotazovaných (27,55%), z toho 20 žen (26,32% z žen) a 7 mužů (31,82% z mužů). Jako spíše nerizikovou tuto profesi hodnotí 1 žena (1,02% z celkového počtu respondentů a 1,32% ze vzorku žen). Odpověď nevím zvolily 2 ženy (tj. 2,04% z celkového vzorku a 2,62% ze vzorku žen).

Na číselné ose 1 – 5, kdy hodnota 1 znamená určitě ano a 5 určitě ne, dosahují průměrně odpovědi celkového vzorku respondentů hodnoty **1,35**. U žen tato hodnota tvoří 1,36, u mužů 1,32.

## 9. otázka – Co považujete Vy osobně na své profesi za nejvíce stresující?

<b>Kázeň žáků – celkový průměr 2,52</b>					
Pořadí	1. (nejvíce stresující)	2.	3.	4.	5. (nejméně stresující)
<b>Muži</b>	5	7	5	3	2
<b>Ženy</b>	22	17	19	12	6

<b>Nezájem žáků o vyučování – celkový průměr 2,74</b>					
Pořadí	1. (nejvíce stresující)	2.	3.	4.	5. (nejméně stresující)
<b>Muži</b>	4	6	3	5	4
<b>Ženy</b>	14	23	16	20	3

<b>Finanční ohodnocení - celkový průměr 3,58</b>					
Pořadí	1. (nejvíce stresující)	2.	3.	4.	5. (nejméně stresující)
<b>Muži</b>	1	3	7	6	5
<b>Ženy</b>	7	10	14	20	25

<b>Vztahy s kolegy či vedením školy - celkový průměr 3,65</b>					
Pořadí	1. (nejvíce stresující)	2.	3.	4.	5. (nejméně stresující)
<b>Muži</b>	4	2	2	5	9
<b>Ženy</b>	8	12	9	15	32

Vztahy s problémovými rodiči – celkový průměr 2,51					
Pořadí	1. (nejvíce stresující)	2.	3.	4.	5. (nejméně stresující)
Muži	8	4	5	3	2
Ženy	25	14	18	9	10

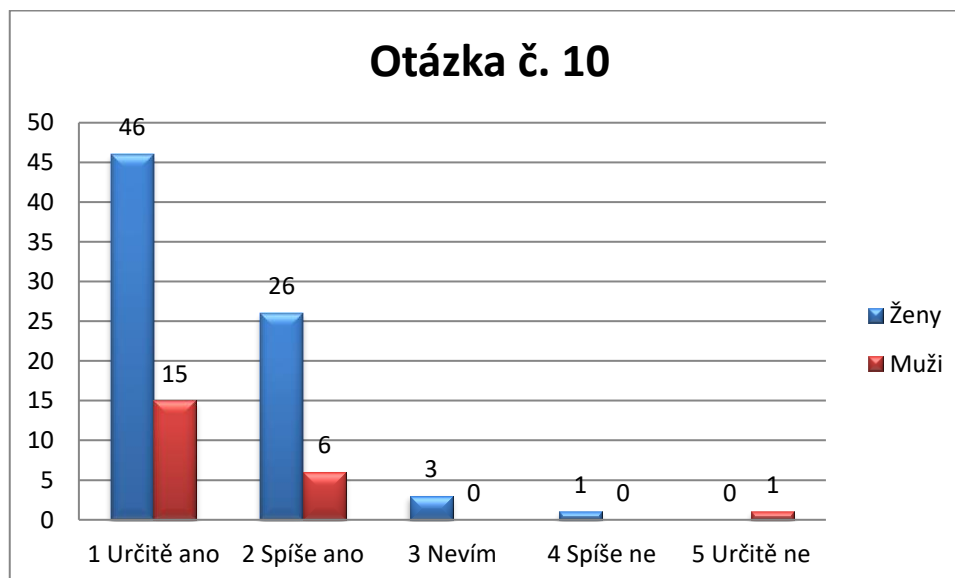
Tabulka č. 8 – Pořadí stresorů

Pro ženy je pořadí stresorů následující: 1. Kázeň žáků 2. Vztahy s problémovými rodiči, 3. Nezáměr žáků o vyučování, 4. Finanční ohodnocení, 5. Vztahy s kolegy a vedením školy

Pro muže je pořadí následující: 1. Vztahy s problémovými rodiči, 2. Kázeň žáků, 3. Nezáměr žáků o vyučování, 4. Finanční ohodnocení, 5. Vztahy s kolegy a vedením školy

Výsledky celého vzorku korelují s výsledným pořadím uvedeným muži.

**10. otázka – Myslíte si, že je pro učitele důležité neustále se vzdělávat a profesně se rozvíjet?**



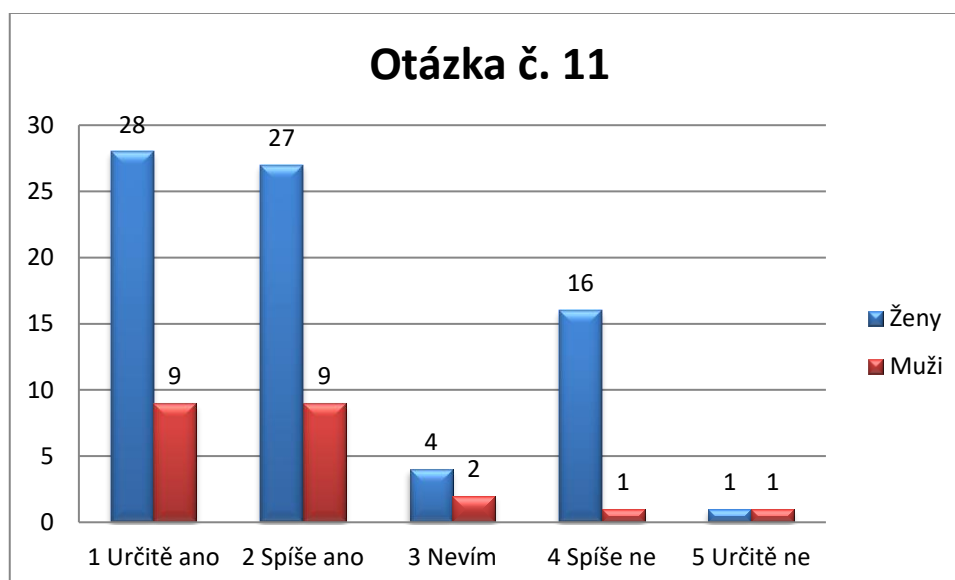
Graf č. 3 – Otázka č. 10

Neustálé vzdělávání a profesní rozvoj učitelů považují určitě za nutné celkem 61 respondentů (62,24%), z toho 46 žen (60,52% z žen) a 15 mužů (68,18% z mužů). Za spíše důležité je považuje 32 dotazovaných (32,66%), z čehož je 26 žen (34,21% z žen) a 6 mužů (27,27% z mužů). Odpověď nevím zvolily 3 ženy (3,06% z celkového vzorku

respondentů a 3,95% z vzorku žen). Určitě nutné není pro 1 muže (1,02% z celkového vzorku respondentů a 4,55% z vzorku mužů). Vzdělání a profesní rozvoj spíše nepovažuje za nutné 1 žena (1,02% z celkového vzorku respondentů a 1,32% z vzorku žen). Všichni učitelé s nejkratší dobou praxe, tj. do 5 let považují vzdělávání a profesní rozvoj za určitě nutný.

Na číselné ose 1 – 5, kdy hodnota 1 znamená určitě ano a 5 určitě ne, dosahují průměrně odpovědi celkového vzorku respondentů hodnoty **1,46**. U žen tato hodnota tvoří 1,46, u mužů 1,46.

#### Otázka č. 11 – Máte pocit, že máte dostatek možností pro svůj profesní rozvoj?

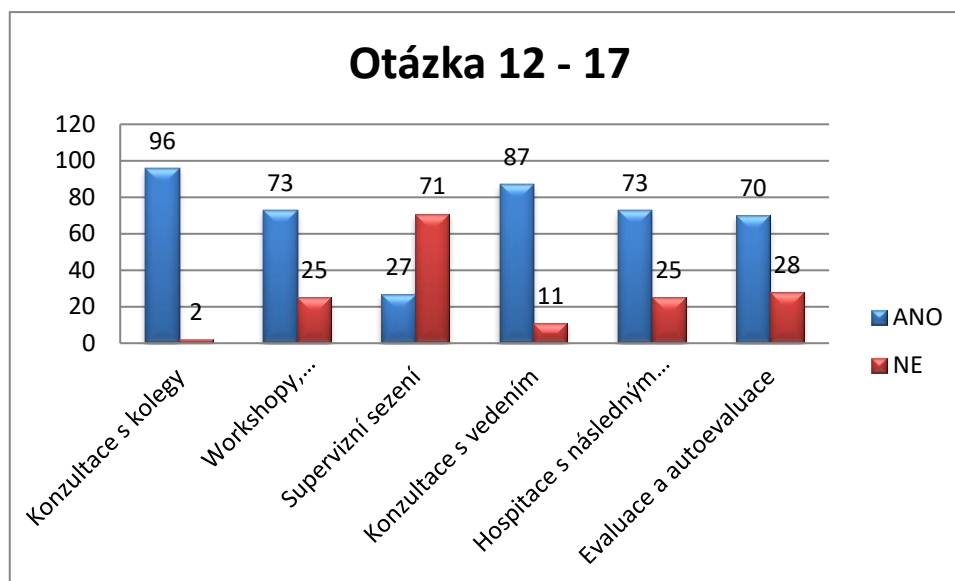


Graf č. 4 – Otázka č. 11

Určitě spokojeno s možnostmi svého profesního rozvoje je celkem 37 respondentů (37,76%). Jedná se o 28 žen (36,84% z celkového počtu žen) a 9 mužů (40,91% z celkového počtu mužů). Spíše spokojeno je 36 respondentů (36,73%), z toho je 27 žen (35,53% žen) a 9 mužů (40,91%). Spíše nespokojeno je 17 respondentů (17,35%). Toto odpověď zvolilo 16 žen (21,05% žen) a 1 muž (4,55% mužů). Určitě nespokojeni jsou 2 dotazovaní (2,04%), 1 žena (1,32% žen) a 1 muž (4,55% mužů). Neví 6 respondentů (6,12%), z toho 4 ženy (5,26%) a 2 muži (9,08%).

Na číselné ose 1 – 5, kdy hodnota 1 znamená určitě ano a 5 určitě ne, dosahují průměrně odpovědi celkového vzorku respondentů hodnoty **2,09**. U žen tato hodnota tvoří 2,14, u mužů 1,91.

## Otázka č. 12 – 17: Využíváte někdy následující formy profesní podpory



Graf č. 5 – Otázka č. 12-17

Konzultace s kolegy v rámci vlastní školy		
	Počet respondentů	Relativní četnost v %
ANO	96	97,96
NE	2	2,04
Workshopy, konference, tématicky zaměřená setkání		
	Počet respondentů	Relativní četnost v %
ANO	73	74,49
NE	25	25,51
Supervizní setkání		
	Počet respondentů	Relativní četnost v %
ANO	27	27,55
NE	71	72,45

Konzultace s vedením školy		
	Počet respondentů	Relativní četnost v %
ANO	87	88,78
NE	11	11,22
Hospitace s následným rozhovorem		
	Počet respondentů	Relativní četnost v %
ANO	73	74,49
NE	25	25,51
Evaluace a autoevaluace		
	Počet respondentů	Relativní četnost v %
ANO	70	71,43
NE	28	28,57

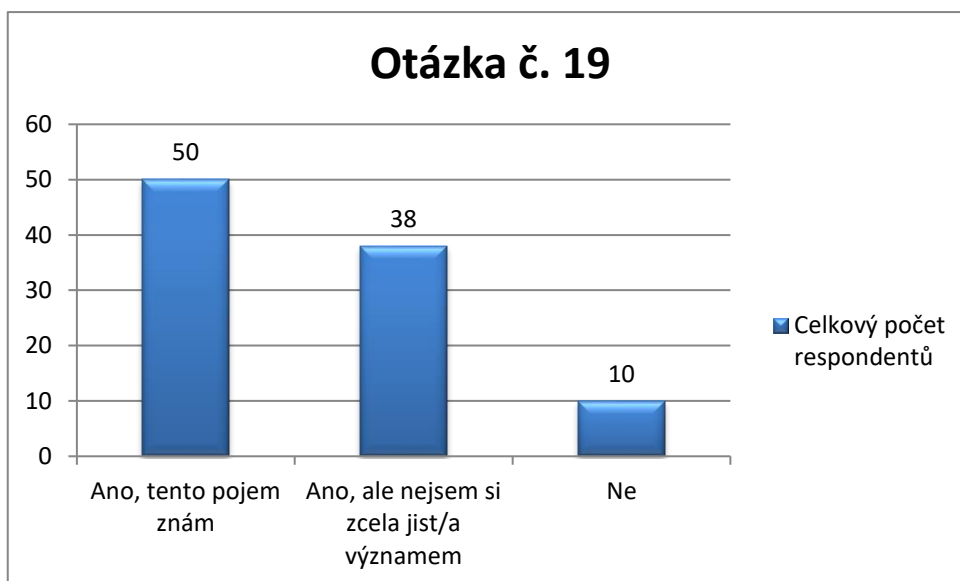
Tabulka č. 9 – Přehled využití metod profesní podpory

Dle dosažených výsledků jsou jednotlivé metody využívány v tomto pořadí: Konzultace s kolegy v rámci vlastní školy, konzultace s vedením školy, workshopy, konference a tématicky zaměřená setkání, stejně jako hospitace s následným rozhovorem, evaluace a autoevaluace. Nejméně využívanou formou je supervizní sezení.

**Otázka č. 18 – Poskytuje Vám vedení školy patřičnou podporu a pomoc při řešení závažnějších problémů? Jakou formou?**

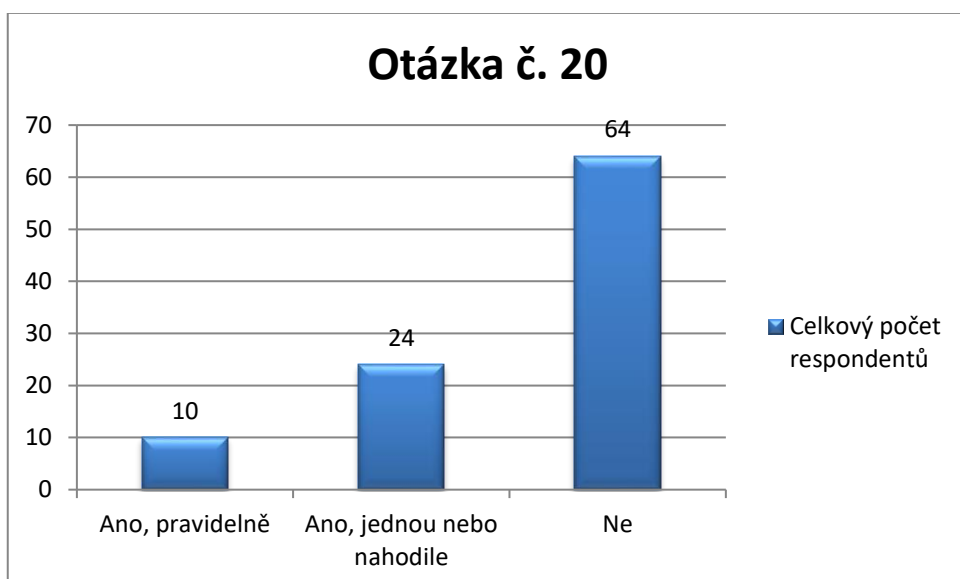
	Počet respondentů	Relativní četnost v %
Ano, konzultace, rozhovor	34	34,70
Ano, neuveden typ pomoci	12	12,25
Rozhovor s rodiči	8	8,16
Ano, řešení s odborníkem	8	8,16
Rozbor situace a společné hledání řešení	7	7,14
Ne	6	6,13
Podpora postojů učitele, empatie	5	5,10
Ano, řešení s žáky	4	4,08
Individuální pomoc dle problému	4	4,08
Ano, pomoc však poskytuje jen část vedení	4	4,08
Metodické řešení / didaktická pomoc	2	2,04
Ano, semináře	2	2,04
Hospitace	1	1,02
Ne, nadměrná byrokracie, stalking	1	1,02
<b>Celkem:</b>	<b>98</b>	<b>100</b>

Tabulka č. 10 – Podpora ze strany vedení

**Otázka č. 19 – Setkali jste se někdy s pojmem supervize?**

Graf č. 6 – Otázka č. 19

Pojem supervize zná 50 respondentů (51,02%). Celkem 38 dotazovaných (38,78%) se s pojmem setkala, avšak nejsou si zcela jisti významem. Pojem vůbec nezná 10 respondentů (10,2%)

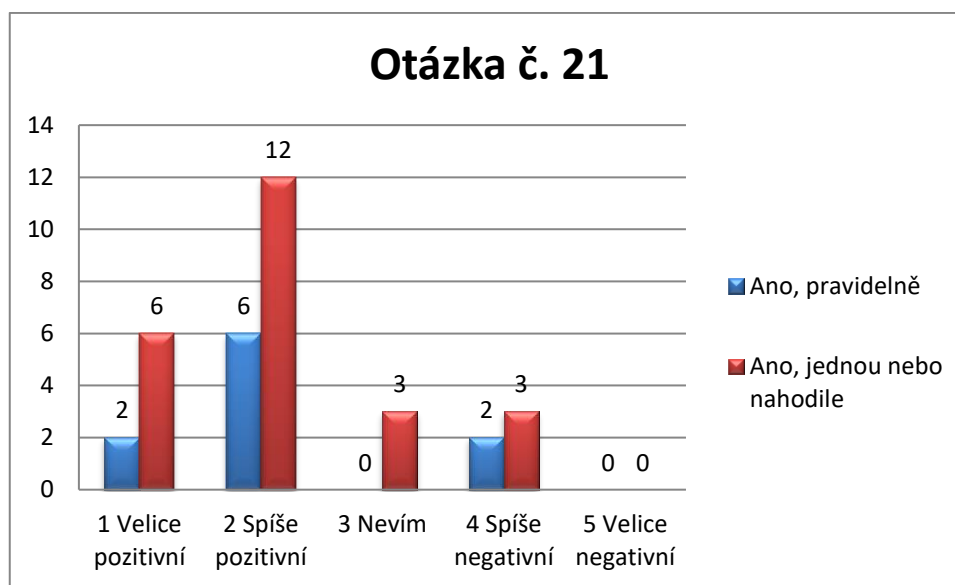
**Otázka č. 20 – Účastnili jste se někdy supervizního setkání?**

Graf č. 7 – Otázka č. 20



Pravidelně se supervizního setkání účastní 10 respondentů (10,2%). Jednou nebo nahodile se zúčastnilo 24 respondentů (24,49%). Tohoto setkání se nikdy nezúčastnilo 64 dotazovaných respondentů (65,31%).

**Otázka č. 21 – Pokud jste v předchozí otázce odpověděli ano, byla Vaše zkušenost:**



Graf č. 8 – Otázka č. 21

Celkem 18 respondentů (52,94%) uvedla, že jejich zkušenost ze supervizního sezení byla spíše pozitivní. Z toho 6 respondentů se účastní supervize pravidelně a 12 jednou nebo nahodile. Velice pozitivní zkušenost si z tohoto sezení odneslo 8 respondentů (23,53%), z toho 2 respondenti se účastní pravidelně a 6 jednou nebo nahodile. Ve spíše negativním smyslu se vyjádřilo 5 dotazovaných (14,71%), z čehož 2 jsou pravidelnými účastníky supervize a 3 se účastnili jednou nebo nahodile. 3 respondenti (8,82%) zvolili možnost nevím. Všichni tři jsou nahodilými nebo ojedinělými supervizními účastníky.

Na číselné ose, kdy 1 znamená velice pozitivní a 5 velice negativní, byla celková průměrná hodnota uvedená celkovým vzorkem účastníků **2,15**. Pravidelně se účastnící uvedli průměrnou hodnotu 2,2. Ojedinělí nebo nahodilí účastníci supervize uvedli v průměru hodnotu 2,13.

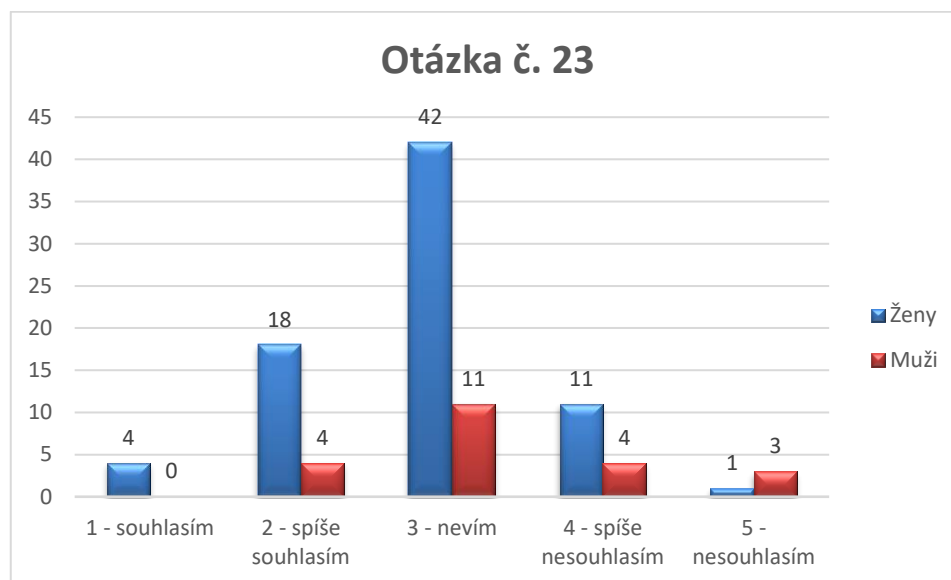
## Otázka č. 22 – Co se Vám prvně vybaví, když se řekne supervize?

	Počet respondentů	Relativní četnost v %
Dohled / kontrola / hodnocení	19	19,39
Spolupráce / podpora / pomoc / rada	16	16,33
Nic / nevím	11	11,23
Předávání / sdílení zkušeností	10	10,2
Budoucnost	6	6,13
Rozhovor / konzultace	5	5,10
Řešení problémů	4	4,08
Zpětná vazba	3	3,06
Poradenství	3	3,06
Stanovení cíle k uspokojení z práce	2	2,04
Náhled	2	2,04
Profesní růst	2	2,04
Koučink	2	2,04
Kritika / stres	2	2,04
Ztráta času	2	2,04
Prvek autoevaluace	1	1,02
Zpověď	1	1,02
Celoživotní učení	1	1,02
Zkvalitnění	1	1,02
Videotrénink	1	1,02

<b>Cesta k dokonalosti</b>	1	1,02
<b>Novinka</b>	1	1,02
<b>Velké představy</b>	1	1,02
<b>Vysoká cena</b>	1	1,02
<b>Celkem</b>	98	100

Tabulka č.11 – Představa supervize

**Otázka č. 23 – S tvrzením, že plošné zavedení supervize do škol může snížit výskyt syndromu vyhoření:**

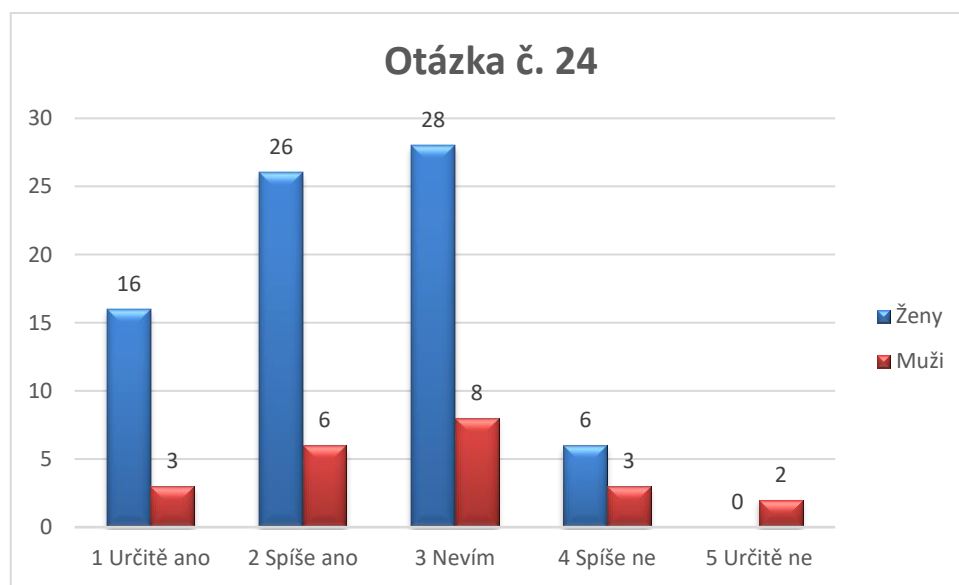


Graf č. 9 – Otázka č. 23

S tvrzením, že plošné zavedení supervize do škol může snížit výskyt syndromu vyhoření zcela souhlasí 4 dotazovaní (4,08%), z toho jsou 4 ženy (5,26% ze všech žen ve vzorku). Spíše souhlasí 22 respondentů (22,45%), z čehož jsou 4 muži (18,18% ze zastoupených mužů) a 18 žen (23,69%). Převážná většina, tj. 53 dotazovaných (54,08%) uvedla odpověď nevím. Tuto odpověď zvolilo 42 žen (55,26% ze zastoupených žen) a 11 mužů (50%). S tímto tvrzením spíše nesouhlasí 15 respondentů (15,31%), z čehož bylo 11 žen (14,47%) a 4 muži (18,18%). Zcela nesouhlasí 4 respondenti (4,08%), tj. 1 žena (1,32%) a 3 muži (13,64%).

Na číselné ose, kdy 1 znamená souhlasím a 5 nesouhlasím, byla celková průměrná hodnota uvedená celkovým vzorkem účastníků **2,93**. Průměrná hodnota u žen byla 2,83, u mužů pak 3,27.

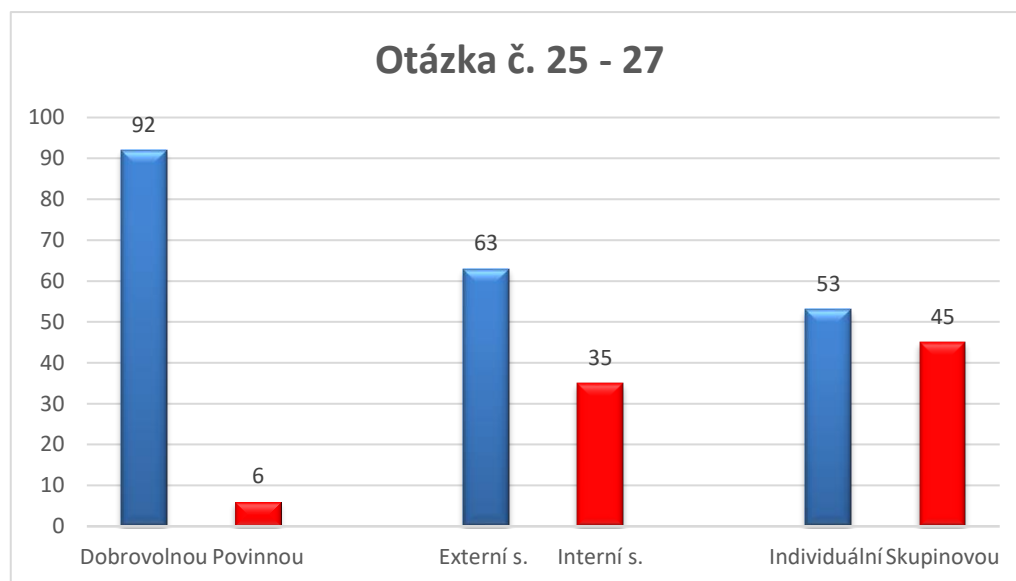
#### Otázka č. 24 – Uvítali byste Vy osobně možnost zúčastnit se supervizního setkání?



Graf č. 10 – Otázka č. 24

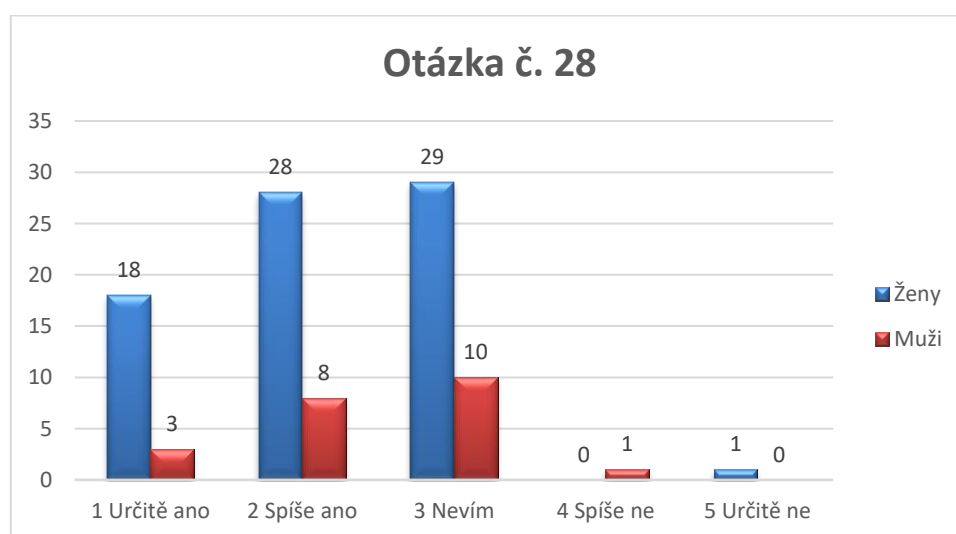
O účast na supervizním setkání má určitě zájem celkem 19 respondentů (19,39%), z čehož je 16 žen (21,05% žen) a 3 muži (13,64% mužů). Spíše má zájem 32 dotazovaných respondentů (32,65%), z toho 26 žen (34,21% žen) a 6 mužů (27,27% mužů). Odpověď nevíím zvolilo 36 respondentů (36,74%), z čehož bylo 28 žen (36,84%) a 8 mužů (36,36%). Zájem o účast na supervizi spíše nemá 9 dotazovaných (9,18%), z čehož je 6 žen (7,9% žen) a 3 muži (13,64% mužů). Určitě zájem nemají 2 muži (2,04% z osloveného vzorku všech respondentů a 9,09 % z mužů).

Na číselné ose, kdy 1 znamená určitě ano a 5 určitě ne, byla celková průměrná hodnota uvedená celkovým vzorkem účastníků **2,42**. Průměrná hodnota u žen byla 2,32, u mužů pak 2,77.

**Otázka č. 25 - 27 – Jakou formu supervize byste osobně preferovali?**

Graf č. 11 – Otázka č. 25 - 27

U volby supervizních forem zvolilo 92 účastníků ( 93,88%) supervizi dobrovolnou a pouze 6 respondentů (6,12%) se přiklonilo k formě povinné. Externího supervizora preferuje 63 zúčastněných respondentů (64,29%), 35 respondentů (35,71%) by absolvovalo supervizi raději se supervizorem interním. Individuální forma supervize byla zvolena 53 respondenty (54,08%), skupinová 45 respondenty (45,92%).

**Otázka č. 28 – Myslíte si, že v případě zájmu ze strany učitelů o zavedení supervize, by vedení Vaší školy tuto metodu podpořilo?**

Graf č. 12 – Otázka č. 28

Celkem 21 respondentů (21,42%), z toho 18 žen (23,68% z žen) a 3 muži (13,64% z mužů), si myslí, že v případě zájmu učitelů o zavedení supervize, by vedení jejich školy tuto metodu určitě podpořilo. 36 respondentů (36,74%), z čehož je 28 žen (36,84%) a 8 mužů (36,36%) si spíše myslí, že by je vedení podpořilo. Odpověď neví 39 respondentů (39,8%), z toho 29 žen (38,16%) a 10 mužů (45,46%). Podporu ze strany vedení v tomto případě spíše nečeká 1 muž (1,02% ze všech respondentů a 1,32% z mužů). 1 žena si myslí, že by vedení zavedení supervize určitě nepodpořilo (1,02% z celkového vzorku uchazečů a 1,32% z žen).

Na číselné ose, kde 1 znamená určitě ano a 5 určitě ne, průměr vzorku všech uchazečů dosáhl hodnoty **2,23**. Průměr u žen byl 2,18 a průměr u mužů 2,41.

**Otázka č. 29 – Co je podle Vás hlavní příčinou malé rozšířenosti supervize ve školství?**

	Počet respondentů	Relativní četnost v %
<b>Malá informovanost</b>	42	42,86
<b>Praktické překážky (financování, složité zastupování, dostupnost,..)</b>	29	29,59
<b>Nedostatek zájmu ze strany učitelů</b>	16	16,33
<b>Neopodstatněnost supervize</b>	4	4,08
<b>Nevím</b>	4	4,08
<b>Jiné</b>	3	3,06
<b>Celkem</b>	98	100

Tabulka č. 12 – Příčiny malé rozšířenosti supervize

V **možnosti jiné** byly zaznamenány tyto odpovědi:

1 x „*Supervize vůbec neřeší syndrom vyhoření*“

1 x „Kombinace výše uvedeného a občas negativní zkušenost (nebýt mé 3. zkušenosti, tak bych na supervizi také zanevřel)“

1 x „Nejsou odborníci, kteří by to dělali“

### Otázka č. 30 – Cítíte Vy osobně nějaké obavy z případné supervize?

	Počet respondentů	Relativní četnost v %
Ne, žádné	47	47,96
Ano, porušení mlčenlivosti	17	17,35
Ano, kontrolu ze strany vedení	11	11,22
Nevím	8	8,16
Ano, kritiku ze strany kolegů	5	5,11
Ano, kritiku ze strany supervizora	3	3,06
Jiné	7	7,14
<b>Celkem</b>	<b>98</b>	<b>100</b>

Tabulka č. 13 – Obavy ze supervize

**Možnost jiné** zahrnovala následující odpovědi:

1 x „nechci být ve svém věku kontrolován, nechci změny“

1 x „prostě jen klasická tréma“

1 x „vezme mi další čas, který bych mohla věnovat přípravě na výuku“

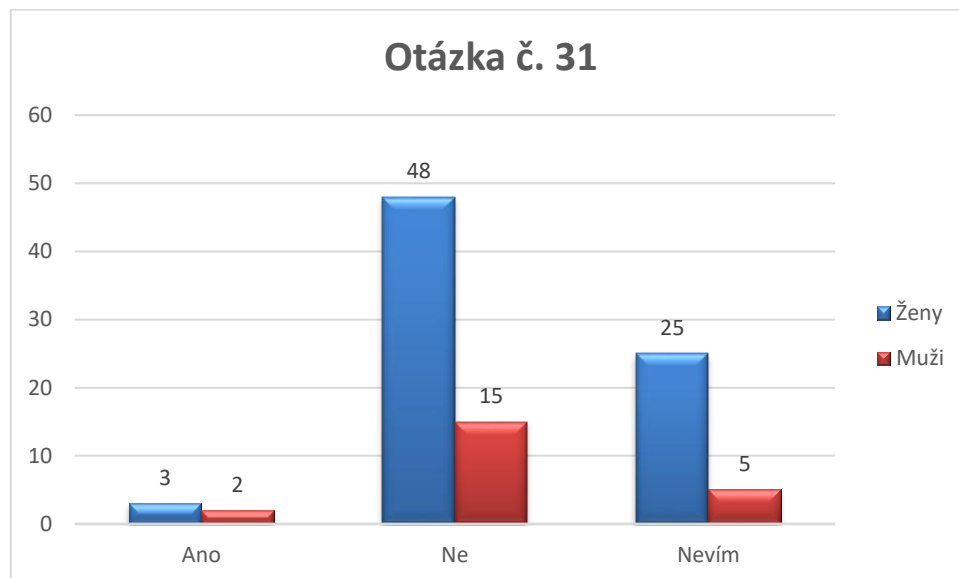
1 x „ano, z nesympatičnosti a nekompetence supervizora a z časové náročnosti“

1 x „to, že to budou lidé podobní dnešním inspektorům (a možná i vyučujícím na pedagogické fakultě), lidé odtržení od praxe, jejich rady budou tudíž bezcenné, nerealizovatelné. Slušný, pracovitý učitel na to nebude mít čas, navíc mu bude trapné chodit ke kolegům“

1 x „zbytečné papírování, nedostatek času“

1 x „nedůležité pro práci“

**Otázka č. 31 – Byli byste ochotni si supervizi hradit z vlastních zdrojů?**

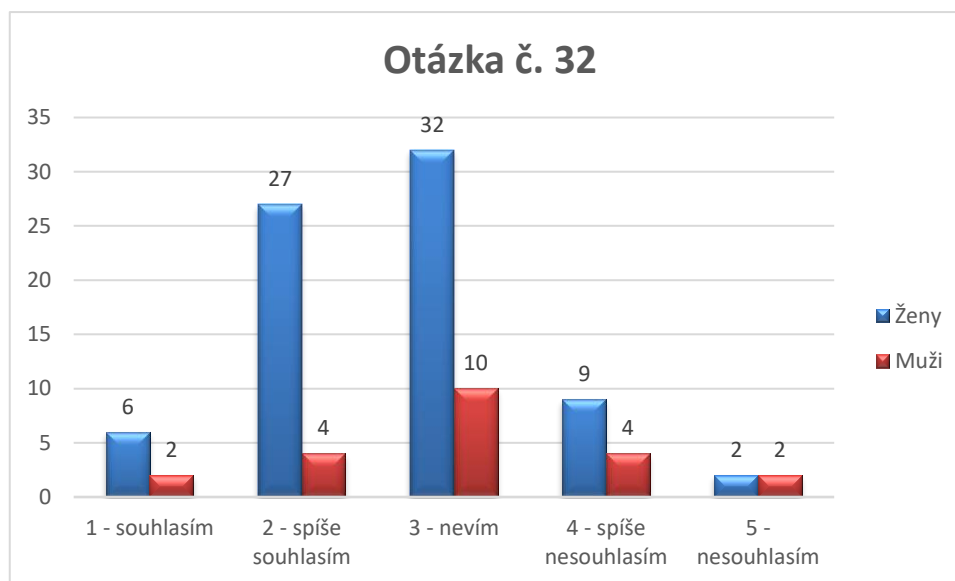


Graf č. 13 – Otázka č. 31

Supervizi by si z vlastních zdrojů nebylo ochotno hradit 63 respondentů (64,29%), 48 žen (63,16% z žen) a 15 mužů (68,18% z mužů). Odpověď nevím, zvolilo 30 respondentů, z toho 25 žen (32,89% z žen) a 5 mužů (22,73%). Supervizi by si hradilo z vlastních zdrojů 5 dotazovaných respondentů (5,14%), z toho 3 ženy (3,95%) a 2 muži (9,09%)



## Otázka č. 32 – S tvrzením, že za pomoci supervize lze zlepšit sociální klima ve škole?

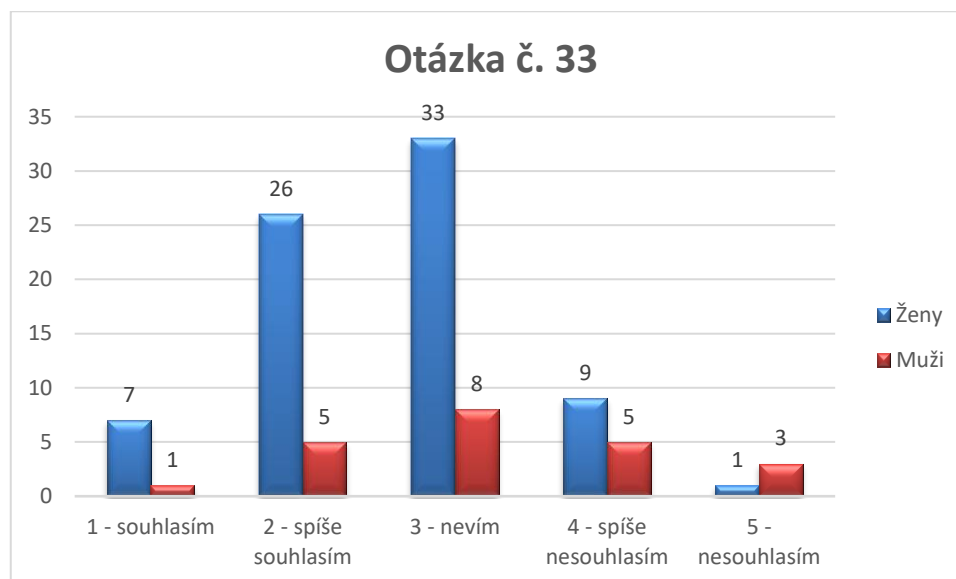


Graf č. 14 – Otázka č. 32

Názor, že supervize může pomoci zlepšit sociální klima ve škole, zastává celkem 8 respondentů (8,16%), z toho 6 žen (7,90%) a 2 muži (9,09%). S tímto tvrzením spíše souhlasí 31 respondentů (31,63%), z toho 27 žen (35,53%) a 4 muži (18,18% z mužů). Odpověď nevím zvolilo 42 dotazovaných (42,86%), z toho 32 žen (42,11% z žen) a 10 mužů (45,46%). Spíše nesouhlasí 13 respondentů (13,27%), z toho 9 žen (11,84%) a 4 muži (18,18%). S tímto tvrzením nesouhlasí 4 dotazovaní (4,08%), z toho 2 ženy (2,63%) a 2 muži (9,09%).

Na číselné ose 1- 5, kde 1 znamená souhlasím a 5 nesouhlasím, hodnota celkového vzorku dosahuje **2,73**, u žen pak 2,66 a u mužů 3.

**Otázka č. 33 – S tvrzením, že za pomoci supervize lze předcházet vzniku syndromu vyhoření u učitelů:**



Graf č. 15 – Otázka č. 33

S tvrzením, že pomocí supervize lze předcházet vzniku syndromu vyhoření u učitelů souhlasí 8 respondentů (8,16%), z toho 7 žen (9,21% z žen) a 1 muž (4,55%). Spíše souhlasí 31 dotazovaných (31,63%), z toho 26 žen (34,21% z žen) a 5 mužů (22,73% z mužů). Odpověď nevím zvolilo 41 dotazovaných (41,84%), z toho 33 žen (43,42% z žen) a 8 mužů (36,36%). S tímto tvrzením spíše nesouhlasí 14 respondentů (14,29%), z toho 9 žen (11,84% z žen) a 5 mužů (22,73% z mužů). Zcela nesouhlasí 4 dotazovaní (4,08%), z toho 1 žena (1,32% z žen) a 3 muži (13,64% z mužů).

Na číselné ose 1- 5, kde 1 znamená souhlasím a 5 nesouhlasím, hodnota celkového vzorku dosahuje **2,74**, u žen pak 2,62 a u mužů 3,18.

**Otázka č. 34 – Jaký další přínos může mít podle Vašeho názoru zavedení supervize do oblasti školství?**

	Počet respondentů	Relativní četnost v %
Nevím	43	43,88
Zlepšení podmínek / klimatu	14	14,30
Žádný	7	7,14
Profesní růst / vyšší efektivita a kvalita	6	6,12
Sdílení zkušeností / ujištění, že v tom učitel není sám / ventilace	5	5,10
Zpětná vazba	5	5,10
Zlepšení sebevědomí učitele	4	4,08
Administrativní / finanční zátěž	2	2,04
Zbytečnost	2	2,04
Více spolupráce	2	2,04
Podpora / poradenství	2	2,04
Přínos ukáže čas	2	2,04
Záleží na kolektivu pedagogů	1	1,02
Koučink / zaučení nových učitelů	1	1,02
Znechucení práce	1	1,02
Více informací a dat z praxe	1	1,02
<b>Celkem:</b>	<b>98</b>	<b>100</b>

Tabulka č. 14 – Přínos supervize

Vybrané odpovědi jednotlivých respondentů:

*„Dobří učitelé supervizi nepotřebují, ti špatní o ni nestojí. Kámen úrazu je úplně jinde. Totální výsměch státu s názvem učitelský plat. Diletanti na místech ministrů školství. Prakticky veškeré rozhodování o školství direktivně shora bez téměř jakýchkoliv konzultací se skutečnými kantory. Dehonestace učitelů a to žáky i rodiči bez jakýchkoliv možností bránit se - tak to nastavil stát. A mohl bych tak pokračovat ještě hodinu. Divíte se pak syndromu vyhoření?“*

*„žádný, zase jenom nějaký studentik teoretik bude placený z peněz školy, nebude nic "dělat", tak jako psycholožky, ty si pokecají s žákem, ředitel bude buzerovat“*

*„Netuším. Proti vyhoření by mnohem víc než supervize pomohlo zvýšení platu a prestiže povolání. Zkuste někde ve společnosti říct, že jste učitel/ka... Po dvaceti letech budete raději zatloukat, zatloukat a zatloukat.“*

*„Je to jen další zbytečnost v našem školství. Lépe by bylo dát učitelům postavení ve společnosti, které si za svoji práci zaslouží. Kdyby byli také lépe finančně ohodnoceni, pak by nemuseli mít dvojitý zaměstnání a na učení by měli více klidu.“*

*„Znechucení práce ve školství ještě většímu množství učitelů a učitelek. Pro zlepšení vzdělanosti národa by bohatě stačilo vyházet všechny specky, koordy, apod. a vrátit se k osvědčeným systémům z období před rokem 1990, tj. před rok, kdy začala likvidace vzdělanosti národa. Co se nepodařilo Hitlerovi za 5 let války, to se daří naší vládě v míru.“*

*„Zkvalitnění vyučovacího procesu prostřednictvím plně spokojeného učitele, který si věří a je sám o sobě přirozenou autoritou.“*

**Vyhodnocení rozhovorů s řediteli škol lze shrnout do několika kategorií:**

○ **Pohlaví:**

Ředitel A: Muž

Ředitel B: Muž

Ředitelka C: Žena

- **Velikost školy:**

A: Necelých 300 žáků + mateřská školka o kapacitě cca 60 dětí

B: Cca 270 žáků

C: Cca 240 žáků

- **Zřizovatel:**

Ve všech případech obec

- **Délka praxe na pozici ředitele:**

A: 14 let

B: 9 let

C: 6 let

- **Setkání s pojmem supervize:**

A: Ano, setkal v teoretické rovině.

B: Ano, setkal, měl možnost si supervizi také osobně zkusit.

C: Ano, setkala se s pojmem nedávno.

Oba ředitelé A i B nemají výraz supervize rádi, preferují český výraz.

- **Chápání významu pojmu:**

A: *„třeba spolupráce, vedení, posilování pracovních vztahů, zpětná vazba, předávání zkušeností do dobré praxe nebo tak něco. Nevím, jestli jsem se přesně trefil...“*

B: personalistika

C: pojem supervize chápe ve významu nadhledu, jiného pohledu, pomoci, ne však kontroly, kritiky či inspekce

- **Názor na supervizi**

A: Tvrdí, že se aktivity na školách běžně dějí, jen jsou nazývány jinými pojmy (hospitace, vedení apod.). Smysl podle něj supervize má, jen její potenciál nelze využít díky velké přetíženosti a zahlcenosti učitelů administrativou.

*„Smysl určitě má, ale ne povinně. Školy jsou teď tlačeny do zbytečnosti a jsou zatěžovány velkým množstvím administrativy. Učitel by měl hlavně učit a dobře učit. Nyní je částečně učitel a hodně úředník. Přidat cokoliv dalšího znamená odejmout něco jiného, i když je to prospěšné, tak je toho hrozně moc.“*

B: Aktivity se na školách běžně dějí, smysl má, avšak nedokáže odhadnout, do jaké míry.

C: Smysl určitě má, ovšem za předpokladu správného pojetí.

*„Já myslím, že pokud jsem pochopila pojem supervize správně, mohlo by to pro nás být přínosem. Bylo by fajn od někoho nestranného slyšet, co bychom mohli dělat jinak a líp. Teď chodí jen inspekce a to je jen samá kontrola a kritika, kdyby bylo to supervizní sezení bylo postavené spíš jako jiný pohled a ne jen samá kritika a kontrola, mohlo by to mít úspěch a pomoci.“*

- **Dosavadní formy profesní podpory a jejich iniciátor:**

A: Pravidelně organizované semináře, některé si učitelé vybírají sami, jiné vychází ze strany vedení. Za iniciátory lze tedy považovat obě strany.

B: Spíše sporadicky, různé semináře ze strany učitelů, pravidelně hospitace, rozhovory a konzultace ze strany vedení školy. Za iniciátory lze tedy považovat obě strany.

C: Semináře a konzultace ze strany učitelů, ze strany vedení hospitace. Iniciátorem jsou tedy obě zúčastněné strany.

- **Podpora supervize ze strany vedení:**

A: Neví přesně, musel by mít přesné informace o administrativní a časové zátěži.

B: Ano, podpořil.

C: Určitě ano.

*„Určitě ano, myslím, že je to i dobrá metoda proti vyhoření učitelů, oni žáci jsou teď takoví, jací jsou a učitelé nějakou podporu potřebují.“*

○ **Osobní zapojení do supervize**

A: Neví, má problém s časem. Dříve možná ano, ale nyní je přetížen administrativou a ostatními povinnostmi,

B: Neví, možná ano, už dříve supervizní setkání absolvoval.

C: Asi ano, od supervize si slibuje jiný úhel pohledu na nějaký problém.

○ **Hlavní problém v zavedení supervize:**

A: Administrativní přetíženost učitelů

*„Přehlcenost a přetíženost, jak vedení, tak samotných učitelů. Už teď, když si svolám učitele do sborovny a snažím se je motivovat k zavedení nějakých novinek, vidí za tím hlavně papír, ...“*

B: Nezájem učitelů a praktické překážky jako nedostatek času a složité zastupování

*„...každý z těch učitelů má nějaký svůj zavedený styl a ten nerad mění, nechtějí zavádění žádných novot. Už jsme tu měli nabídku v rámci nějakého programu toto absolvovat, ale když jsem s tím přišel do sborovny, zájem nulový, nikdo nechtěl.“*

C: Malá informovanost, obavy z kritiky, otázkou je také částečně nutnost nárůstu administrativy, ačkoliv ji nepovažuje za stěžejní problém.

## 5.4 Výzkumné závěry

**Hlavním cílem** empirické části bylo analyzovat možnosti supervize na základních školách. Tento hlavní cíl měl být naplněn pomocí následujících dílčích cílů a jednotlivých otázek.

Dílčí cíle:

### *A) zkoumat míru výskytu vyhoření u pedagogů základních škol*

Výzkumné otázky:

#### **1. Jaká je průměrná hodnota BM u učitelů základních škol?**

Průměrná hodnota BQ u celého vzorku učitelů byla **2,72, tj. výsledek ještě uspokojivý**. Prokazatelným syndromem vyhoření trpí 7,14% respondentů (tj. hodnota BQ 4 a vyšší).

#### **2. Mají učitelé s delší praxí větší sklon k výskytu syndromu vyhoření?**

Prokázalo se, že učitelé působící v profesi méně, než 5 let mají nejmenší hodnotu BM dotazníku, tj. 2,58, ovšem ihned za nimi se umístili učitelé s délkou praxe 16 – 20 let s BQ 2,59. Následovala praxe 11 – 15 let s hodnotou 2,68, poté nejdéle učící pedagogové s BQ 2,75. Nejvyšší hodnota BQ byla naměřena u učitelů působících ve školství 5 – 10 let. Odpověď na výzkumnou otázku tedy je, že u daného výzkumného vzorku **se neprojevila korelace délky praxe a zvýšení syndromu vyhoření**.

#### **3. Jak posuzují sami učitelé náročnost svého povolání?**

Drtivá většina respondentů, tj. 97,96%, se přiklonila ke kladné odpovědi u obou otázek. Záporně se vyjádřilo pouze 1,02% a 1,02% zvolilo odpověď nevím. Odpovědi na tuto výzkumnou otázku tedy je, že převážná většina učitelů **považuje své povolání za psychicky náročné a náchylné na syndrom vyhoření**. Největšími stresory pro učitele jsou zejména vztahy s problémovými rodiči a kázeň žáků.

### *B) analyzovat možnosti využití supervize na základních školách*

#### **4. Cítí učitelé dostatečnou podporu v oblasti profesního růstu a dalšího vzdělávání a považují ji za nutnou?**

Ve smyslu nutnosti neustálého vzdělávání a profesního rozvoje se vyjádřilo 94,9% respondentů, na číselné ose 1-5, kde 1 znamenalo určitě ano a 5 určitě ne, byla průměrná zaznamenaná hodnota 1,46. Kladně se také vyjádřili ohledně profesní podpory a jejích možností, kdy 74,49% respondentů má pocit, že má dostatek možností pro svůj



profesní rozvoj. 92,86% respondentů se dostává podpory ze strany vedení, zejména formou konzultace a rozhovorů. Pouze 7,14% dotazovaných uvedlo, že se jim podpory od vedení nedostává. Nejčastěji uváděnou využívanou formou profesní podpory obecně byly konzultace s kolegy v rámci vlastní školy a konzultace s vedením. Nejméně využívanou formou byla supervize. Z těchto výsledků lze vyvodit, že učitelé **považují další vzdělávání a profesní růst za důležitý**, a v této oblasti **cítí dostatek podpory**.

#### **5. Jaké je ve výzkumném vzorku zastoupení učitelů s přímou zkušeností se supervizí a učitelů, který se s pojmem supervize vůbec nesetkali?**

S pojmem supervize se setkala 89,8% respondentů, z toho 51,02% zná význam, 38,78% si významem není zcela jisto. **S pojmem supervize se nikdy nesetkalo 10,2% dotazovaných. Přímou zkušenost z účasti na supervizním setkání má 34,69% respondentů.**

#### **6. Jaké jsou hlavní překážky v zavedení supervize?**

Za hlavní překážky zavedení supervize samotní učitelé považují zejména **malou informovanost** (42,86%), poté **praktické překážky** jako financování, složité zastupování, dostupnost supervize apod. (29,59%) a **nedostatek zájmu ze strany učitelů** (16,33%). Ředitelé považují za stěžejní překážky zavedení supervize **administrativní přetíženost** učitelů a nárůst další administrativy se zavedením supervize, **nezájem ze strany učitelů**, praktické překážky, malou informovanost a **obavy ze supervize**. Žádný z oslovených ředitelů **nespatřoval problém ve financích**, možnost získat finanční prostředky vidí zejména v různých programech či dotacích.

#### *C) popsat postoje k supervizi ze strany učitelů i vedení škol*

#### **7. Jak vnímají učitelé význam supervize?**

Přínos supervize v dotazovaných oblastech vidí průměrně 35,37% respondentů. To, že žádný přínos supervize v těchto oblastech nepřináší, tvrdí 26,19%. Nejvíce respondentů, tj. 38,44% se přiklonilo k odpovědi neví. Na číselné ose byla průměrná hodnota zaznamenaných odpovědí 2,8 (2 – spíše ano, 3 neví). Na otevřenou otázku týkající se přínosu supervize ve školství odpovědělo 43,88% respondentů neví, 14,3% dotázaných vidí v supervizi možnost zlepšení sociálního klimatu a podmínek ve školách, 7% učitelů žádný přínos nevidí. Tuto výzkumnou otázku lze tedy shrnout tak, že **významem supervize v oblasti snížení výskytu syndromu vyhoření a jeho prevence a zlepšení**

sociálního klimatu ve školách si učitelé nejsou zcela jisti, více se však přiklání k pozitivnímu aspektu.

#### **8. Mají učitelé o supervizi zájem?**

Nadpoloviční většina, tj. 52,04% zúčastněných respondentů, se vyjádřila k možnosti účasti na supervizním setkání kladně. 36,74% respondentů nevědělo, zda by se chtěli supervize účastnit a 11,22% se k účasti staví záporně. Průměrná hodnota na číselné ose byla 2,42 (2 – spíše ano, 3 – nevím). Většina respondentů (93,88%) akcentují dobrovolnost supervize. 64,29% respondentů preferuje externího supervizora před interním a 54,08% dotazovaných učitelů by si zvolilo individuální supervizi před skupinovou, pro niž se vyjádřilo 45,92% respondentů. Převážná většina, tj. 64,29% dotazovaných by si nebyla ochotna supervizi hradit z vlastních zdrojů. 30,61% dotazovaných neví, zda by byli ochotni si supervizi hradit sami, pouze 5,1% respondentů vyjádřilo ochotu si tato sezení hradit z vlastních zdrojů. **Většina dotazovaných učitelů by spíše uvítala možnost účasti na supervizním setkání, důležité jsou však i ostatní podmínky, jako dobrovolnost, vhodně zvolený typ supervize a financování supervize bez účasti učitelů.**

#### **9. Podporují ředitelé škol supervizi jako jeden z prostředků syndromu vyhoření?**

Pozitivně se ve smyslu podpory vedení vyjádřilo 58,16% dotazovaných učitelů, 39,8% na tuto otázku neznalo odpověď a pouze 2,04% si myslí, že by jejich vedení tuto metodu nepodpořilo. Na číselné ose odpovědi dosáhly hodnoty 2,23 (2 – spíše ano, 3 – nevím). Jeden z ředitelů neví, zda by supervizi podpořil, záleželo by na administrativní a časové zátěži, další dva by supervizi podpořili. **Z pohledu samotných učitelů by supervize našla u ředitelů škol podporu. Většina ředitelů by se k podpoře supervize v případě zájmu přiklonila také.**

#### **10. Zaujímají učitelé, kteří mají přímou zkušenost se supervizí kladnější postoj?**

Pozitivní zkušenost uvedlo 76,47% respondentů, jež bylo přímými účastníky supervize. Negativně se vyjádřilo 14,71% respondentů. 8,82% zvolilo odpověď nevím. Na číselné ose činila průměrná hodnota 2,15 (2 - spíše pozitivní, 3 – nevím). Spíše pozitivní konotaci pojmu supervize uvedlo 64,71% přímých účastníků supervize. U respondentů, jež se supervizí nemají přímou zkušenost, to bylo jen 48,44%. U respondentů s přímou zkušeností nemá žádné obavy ze supervize 50% respondentů, u respondentů, jež se supervize nikdy neúčastnili je to 46,88%. **Podařilo se prokázat, že účastníci s přímou**

**zkušeností se supervizí zaujmají kladnější postoj než účastníci, kteří přímou zkušenost nemají.**

Z daných výsledků bych pro praxi doporučila více informovat učitele i ředitele škol o možnostech supervize. Jelikož zkušenost je sice sdělitelná, avšak nepřenosná, v rámci bezplatných a zejména dobrovolných programů si supervizi bezplatně během několika sezení vyzkoušet v praxi. Podmínkou však musí být dobrovolnost zapojení do těchto programů a žádná administrativní zátěž ani pro zúčastněné učitele, ani pro vedení školy.

Ve školách se špatnou dostupností supervize postupně školit některé, pečlivě vybrané pracovníky v oblasti interní supervize. Znovu ovšem apeluji na dobrovolnost a citlivý přístup. Učitelství je profesí nesoucí s sebou jistá specifika, mezi něž mnohdy patří i jistá rigidita a nechuť ke změnám a špatně snášená kritika. Současná situace v našem školství není snadná a učitel je v mnoha oblastech přetěžován. Cílem těchto programů by měla být snaha učitele v možnosti zavedení využívání pravidelných supervizních sezení podpořit a ne jim supervizi již předem znechutit.

## 5.5 Diskuze

Vzájemnou komparací dosažených poznatků teoretické i praktické části se pokusíme o propojení obou částí. Znovu zdůrazňuji, že jak kvantitativní, tak i kvalitativní výzkumné šetření nemělo dostatečně reprezentativní vzorek respondentů a může být považováno spíše za sondu do našich škol. Dosažené výsledky sice nelze zobecňovat směrem k širší populaci, pevně věřím, že jistý nástin nám v dané problematice poskytuje.

Často diskutovanými tématy v oblasti školství jsou feminizace a vysoký věk učitelů. Dle statistik OECD působí v českém školství 97% žen.<sup>135</sup> Náš výzkumný vzorek se skládal z 78% žen a 22% mužů. V zemích OECD dosáhlo v roce 2013 věku minimálně 50 let v primárním vzdělávání 30% učitelů. U nižších sekundárního stupně činil podíl 34%.<sup>136</sup> V získaném vzorku respondentů tohoto výzkumného šetření v primárním vzdělávání dosáhlo věku 50 let až 42,86% učitelů, v nižším sekundárním stupni 32,14%.

Pedagogické průzkumy prokázaly, že většina učitelů má nízké profesní sebevědomí a nízké sebehodnocení, nepovažují svou profesi za vysoce odbornou činnost v oblasti výchovy

---

<sup>135</sup> České školství v mezinárodním srovnání 2015 - MŠMT. In: *MŠMT ČR* [online]. 2015 [cit. 2017-02-08]. Dostupné z: [www.msmt.cz/file/36518/download](http://www.msmt.cz/file/36518/download)

<sup>136</sup> České školství v mezinárodním srovnání 2015 - MŠMT. In: *MŠMT ČR* [online]. 2015 [cit. 2017-02-08]. Dostupné z: [www.msmt.cz/file/36518/download](http://www.msmt.cz/file/36518/download)

a vzdělávání.<sup>137</sup> Toto tvrzení mohou podpořit i odpovědi některých z dotázaných respondentů: „*Netuším. Proti vyhoření by mnohem víc než supervize pomohlo zvýšení platu a prestiže povolání. Zkuste někde ve společnosti říct, že jste učitel/ka... Po dvaceti letech budete raději zatloukat, zatloukat a zatloukat.*“ Další z respondentek pak zaslala následující e-mail: „*Nejdříve jsem nechtěla dotazník vyplňovat, ale pak mi to nedalo a "udělala" jsem si ho. Nevím, jestli jsem byla překvapená nebo ne, ale práce mi dává zabrat pěkně - ne proto, že bych ji neměla ráda, ale proto, že v dnešní domě je učitel na nejnižším stupínku. Toto povolání ztratilo svoji vážnost a důležitost a rodiče a veřejnost (potažmo děti) s námi podle toho jednájí. Přesto je ve mně ještě kousek optimismu a důvěry, že se to snad někdy zlepší.....:-).*“

Drtivá většina učitelů považuje povolání pedagoga za psychicky náročné a rizikové z hlediska vyhoření. Syndrom vyhoření se prokázal u 7,14% respondentů. Tento výsledek se blíží výzkumu ŽIDKOVÉ a MARTINKOVÉ provedeným u 142 učitelů z blanenského okresu, který prokázal, že učitelé jsou vystaveni zvýšené psychické zátěži a u desetin respondentů se projeví problémy s vyhořením.<sup>138</sup>

Ke stejné hodnotě dospěli také při svém výzkumu ŠKODA a DOULÍK. Jejich výzkum rovněž prokázal, že výskyt vyhoření narůstá společně s délkou praxe. Současně jím více trpí učitelé 2. stupně základních škol.<sup>139</sup> Ani jedno z těchto zjištění se však v tomto výzkumu nepodařilo prokázat.

Výzkum ŽIDKOVÉ a MARTINKOVÉ ukázal, že stresory byly považovány zejména nespokojenost s postavením učitele a problémy s žáky, obavy o bezpečnost žáků a psychická náročnost profese.<sup>140</sup> Zjištěné závěry se v ohledu na zátěžové situace od tohoto výzkumného šetření do značné míry liší, jelikož naším výzkumným vzorkem byli označeni primárním stresorem problematičtí rodiče, v těsné blízkosti za nimi pak kázeňské problémy s žáky. Problémoví rodiče byli na prvním místě uvedeni i v rámci výzkumného záměru Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů evropském kontextu

---

<sup>137</sup> VAŠUTOVÁ, Jaroslava. Vzděláváme budoucí učitele: nové přístupy k pedagogicko-psychologické přípravě studentů učitelství. Praha: Portál, 2008. s. 29.

<sup>138</sup> ŽIDKOVÁ, Zdeňka a Jaroslava MARTINKOVÁ. Psychická zátěž učitelů základních škol. In: *České pracovní lékařství*. 2003, roč. 4, č. 3, s. 6-10.

<sup>139</sup> ŠKODA, Jiří a Pavel DOULÍK. *Výzkum příčin a projevů syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta, 2016. s. 84-140.

<sup>140</sup> ŽIDKOVÁ, Zdeňka a Jaroslava MARTINKOVÁ. Psychická zátěž učitelů základních škol. In: *České pracovní lékařství*. 2003, roč. 4, č. 3, s. 6-10.

(1999-2003).<sup>141</sup> Jako jednu z forem profesní podpory ze strany vedení uvedlo několik kantorů pomoc při jednání s problémovými rodiči.

Dle MAROONA lze považovat za prevenci vyhoření pravidelné hodnocení zaměstnání, ohled na potřeby, stanovení supervizích cílů, vzdělávání a rozvoj personálu.<sup>142</sup> Z provedeného výzkumu se prokázalo, že v této oblasti je převážná většina učitelů spokojena. Učitelé uvedli spokojenost jak s možností profesního růstu, tak i podpory ze strany vedení. Nejčastěji zmiňovanými formami profesní podpory byly konzultace v rámci vlastní školy, s kolegy či vedením. Využívány jsou také různé konference, workshopy či semináře. Ze strany ředitelů byly ve všech případech také uvedeny hospitace. Naopak supervize se ukázala jako nejméně využívaná forma profesní podpory.

ZEPEDA a POTICELL v rámci provedeného výzkumu určily hlavních 5 okruhů v přínosu supervize. Jsou jimi: ocenění, zplnomocnění, přítomnost ve vyučování, koučink a prostředek k profesionalizaci.<sup>143</sup> V našem provedeném výzkumném šetření byly respondenty zmíněny 4 z těchto okruhů, a to zplnomocnění, profesionalizace, koučink a přítomnost supervizora ve vyučování. Tu zmínila pouze paní ředitelka C. Nikdo z dotázaných neočekává od supervize ocenění.

Hlavními překážkami supervize jsou dle odborné literatury zejména praktické překážky, očekávání, předchozí zkušenosti a osobní zábrany. Z výsledků dotazníkového šetření i rozhovorů bylo zjištěno, že největšími překážkami v zavedení supervize jsou malá informovanost, praktické překážky a nedostatek zájmu ze strany učitelů. Ředitelé se s těmito tvrzeními zpravidla ztotožňovali, navíc ještě doplnili tento výčet o zahlcenost učitelů zbytečnou administrativou a obavy učitelů z kritiky. Nicméně při vyhodnocování dotazníkového šetření z určitých odpovědí vyplývala i nepřiměřená očekávání, v postoji se odrážela ať už negativní či pozitivní minulá zkušenost i nejrůznější obavy, které lze zařadit pod pojem osobních zábran. Nejčastějšími obavami byly zejména porušení mlčenlivosti, kontrola a kritika. Rozhovor s ředitelkou C poukazuje na to, že učitelé jsou v dnešní době neustále kontrolováni a kritizováni, především ze strany školní inspekce. Autorky ZEPEDA a PONTICELL provedly výzkum, jež prokázal, že ředitelé škol často zneužívají své nadřazené pozice a prostřednictvím supervize učitele posuzují a vytýkají jim různé

---

<sup>141</sup> VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. s. 44.

<sup>142</sup> MAROON, Istifan. *Syndrom vyhoření u sociálních pracovníků: teorie, praxe, kazuistiky*. Praha: Portál, 2012., s. 107.

<sup>143</sup> ZEPEDA, Sally J. a Judith A. PONTICELL. At Cross-Purposes: What Do Teachers Need, Want, and Get From Supervision? *Journal of Curriculum & Supervision*. Fall, 1998, **Vol.14**(No.1), 68-87.

nedostatky.<sup>144</sup> Ukázalo se, že více než 19% dotázaných učitelů chápe supervizi ve významu kontroly a hodnocení, což logicky může vyvolávat nejrůznější obavy a nepříjemné pocity. Na druhou stranu nutno poznamenat, že na otázku, zda by vedení zavedení v případě zájmu podpořilo se většina dotázaných respondentů i ředitelů škol vyjádřila kladně.

Dle HEINA i výsledků výzkumu National Survey of Secondary Education pocítuje převážná většina ředitelů plnou zodpovědnost za organizování vzdělávacích aktivit zaměřených na zlepšování a rozvoj.<sup>145</sup> V našem případě je volba vzdělávacích programů ponechána na samotných učitelích, jeden z ředitelů uvedl, že pokud si učitelé nevyberou sami, směřuje je vedení školy směrem, který samo uzná za vhodná. Vedení škol pak povětšinou zajišťuje hospitace, konzultace a rozhovory.

Podle výzkumného šetření TALIS 2013 jsou činnosti podporující profesní rozvoj učitelů organizovány řediteli škol u 76% respondentů jen občas nebo zřídka. Jednalo se zejména o systematickou výměnu zkušeností mezi učiteli, vzájemné hospitace a získávání profesních znalostí a dovedností mimo školu. Individuální podporu, ve formě konzultací nebo koučování, by ředitelé rádi využili při zavádění změn či komplikovaných rozhodnutích, avšak akcentují dobrovolnost, jako rozhodovací faktor. Z důvodu financování a složitého zastupování ředitelů preferují přímou podporu na pracovišti.<sup>146</sup> S těmito výsledky se námi provedené výzkumné šetření může ztotožnit. 75% ředitelů uvedlo, že činnosti zaměřené na rozvoj profesní podpory realizují pravidelně. 1 ředitel (25%) je podporuje sporadicky. Tento výsledek nelze však považovat vzhledem k malému vzorku za dostatečně vypovídající. Nejčastějšími formami byly zmiňovány různé semináře, hospitace a konzultace. Učitelé nejvíce zmiňovali právě konzultace s kolegy i vedením školy. Drtivá většina dotázaných učitelů a také všichni zúčastnění ředitelé akcentují dobrovolnost v zavedení supervize. Prokázalo se, že stejně jako v ostatních výzkumech, učitelé preferují supervizi s externím supervizorem.

---

<sup>144</sup> ZEPEDA, Sally J. a Judith A. PONTICELL. Confronting Well-Learned Lessons in Supervision and Evaluation. *NASSP Bulletin* [online]. 2004, **88**(No. 639), 43-59 [cit. 2017-03-19]. Dostupné z: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/019263650408863905>

<sup>145</sup> BOARDMAN, Charles Wills, R. K. BENT a H. R. DOUGLASS. *Democratic supervision in secondary schools*. Boston, 1953., s. 95.

<sup>146</sup> LAZAROVÁ, Bohumíra, Milan POL a Martin SEDLÁČEK. *Mezinárodní šetření TALIS 2013*. Praha: Česká školní inspekce, 2015. s. 14-15, 27, 31-37.

U otázek zaměřených směrem k možnostem supervize v oblasti školství, jako třeba snížení syndromu výskytu vyhoření nebo zlepšení sociálního klimatu na školách se v tomto ohledu projevila značná dávka nejistoty. Převážná většina respondentů nevěděla, co si v daném směru od supervize mohou slibovat a jaké jsou její možnosti. Ženy hodnotily přínosnost supervize o něco pozitivněji než muži. Ukázalo se také, že učitelé, jež se osobně měli možnost se supervizí seznámit, tuto zkušenost hodnotí převážně v pozitivním duchu. Vzhledem k malé rozšířenosti supervize na našich školách stále většina učitelů neví, co má od supervize očekávat a budí tak pocit nejistoty.

## ZÁVĚR

Diplomová práce byla zaměřena na problematiku supervize ve školství a za pomoci výzkumného šetření analyzovat možnosti supervize na základních školách. Hlavní cíl i jednotlivé dílčí cíle se podařilo naplnit. Byla přiblížena profese učitele, její náročnost a rizikovost vzhledem k syndromu vyhoření, hlavní stresory, které k této profesi neodmyslitelně patří. Zaměřili jsme se na syndrom vyhoření a jednotlivé fáze, byly uvedeny výzkumy, které byly v dané oblasti provedeny. Další kapitola se již detailněji věnovala samotné supervizi. Seznámili jsme se s její historií u nás i ve světě, zaměřili se na současné pojetí. Rozebrali jsme jednotlivé funkce, formy a cíle. Poté byla pozornost zaměřena na oblast školství. Byl popsán proces a druhy supervize ve školství, některé metody využitelné pro tuto oblast, detailněji rozebrány dva nejznámější modely. Nastíněna byla i legislativa ošetřující danou oblast, specifika oblasti školství z hlediska supervize a nejčastější překážky bránící úspěšnému zavedení. Představeny rovněž byly některé úspěšné příklady dobré praxe. Empirická část obsahovala výzkumné šetření zaměřené směrem k učitelům i ředitelům základních škol v Jihomoravském kraji. Jejím cílem bylo analyzovat možnosti supervize na základních školách. Ačkoliv se vzhledem k vysokému počtu oslovených škol vrátilo poměrně malé množství vyplněných dotazníků, jsem přesvědčena o přínosu tohoto šetření směrem k přiblížení pohledu samotných učitelů a ředitelů škol, kteří v této oblasti mají vzhledem ke svým zkušenostem nejvíce co říci.

Supervize vzbuzuje u učitelů protikladné názory a různé emoce. Její rozšířenost je v našich školách stále relativně nízká a existuje tak vysoké procento kantorů, kteří se s tímto pojmem buď vůbec neseťkali anebo si nejsou zcela jisti jejím významem. Právě u nich budí supervize značnou dávku nejistoty, protože přesně nevědí, co od ní očekávat. Pevně věřím, že v průběhu času se postupně podaří tuto metodu v našem školství více rozšířit, a že si ji oblíbí více učitelů, kterým aspoň zčásti může pomoci ulevit od každodenních starostí.

Podaří-li se nám podchytit plíživé příznaky vyhoření včas, můžeme s nimi začít efektivně pracovat a zvrátit tak nepříznivý vývoj znovu v náš prospěch. Supervize je pouze jedním z různých prostředků ke zlepšení kvality práce a profesních možností. Pokud si k ní však najdeme cestu, může se stát užitečným pomocníkem podporujícím osobní růst, profesní rozvoj a spokojenost z práce. V žádném případě nevyřeší všechny problémy, avšak nám může napomoci získat tolik důležitou podporu, patřičný nadhled nad obtížnými situacemi,



nové kompetence i možnosti řešení. Rovněž nám může dopomoci k navrácení pocitu uspokojení a radosti z naší práce.

## SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ČIS – Český institut pro supervizi

ČPS - Česká psychoterapeutická společnost

EAP - Evropské asociace pro psychoterapii

EAS - Evropská asociace pro supervizi

EASC – Evropská asociace pro supervizi a koučink

ISCED – (International Standard Classification of Education) – Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání

MKN – Mezinárodní klasifikace nemocí

MPSV – Ministerstvo práce a sociálních věcí

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

OECD – (Organisation for Economic Co-operation and Development) – Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj

OSN – Organizace světových národů

VTI - Videotrénink interakcí

**SEZNAM GRAFŮ**

Graf č. 1 – Otázka č. 7	str. 72
Graf č. 2 – Otázka č. 8	str. 73
Graf č. 3 – Otázka č. 10	str. 75
Graf č. 4 – Otázka č. 11	str. 76
Graf č. 5 – Otázka č. 12 – 17	str. 77
Graf č. 6 – Otázka č. 19	str. 80
Graf č. 7 – Otázka č. 20	str. 80
Graf č. 8 – Otázka č. 21	str. 81
Graf č. 9 – Otázka č. 23	str. 83
Graf č. 10 – Otázka č. 24	str. 84
Graf č. 11 – Otázka 25 – 27	str. 85
Graf č. 12 – Otázka č. 28	str. 85
Graf č. 13 – Otázka č. 31	str. 88
Graf č. 14 – Otázka č. 32	str. 89
Graf č. 15 – Otázka č. 33	str. 90

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka č. 1 – Základní školy v Jihomoravském kraji	str. 64
Tabulka č. 2 – Vyhodnocení dotazníku BM	str. 69
Tabulka č. 3 – Demografické údaje – pohlaví	str. 70
Tabulka č. 4 – Demografické údaje – věk	str. 70
Tabulka č. 5 – Délka praxe na pozici učitele	str. 71
Tabulka č. 6 – Kapacita školy z hlediska počtu žáků	str. 71
Tabulka č. 7 – Stupeň ZŠ	str. 71
Tabulka č. 8 – Pořadí stresorů	str. 74
Tabulka č. 9 – Přehled využití metod profesní podpory	str. 77
Tabulka č. 10 – Podpora ze strany vedení	str. 79
Tabulka č. 11 – Představa supervize	str. 82
Tabulka č. 12 – Příčiny malé rozšířenosti supervize	str. 86
Tabulka č. 13 – Obavy ze supervize	str. 87
Tabulka č. 14 – Přínos supervize	str. 91

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ

### Bibliografické zdroje:

ARONSON, Elliot. *The social animal*. 4th ed. New York: W.H. Freeman, c1984. ISBN 0-7167-1606-2.

AUJEZKÁ, Anna, ŠIRŮČKOVÁ, Michaela, ed. *Příklady dobré praxe programů školní prevence rizikového chování*. Praha: Klinika adiktologie, 1. lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Praze a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze ve vydavatelství Togga, 2012. ISBN 978-80-87258-91-0.

BÄRTLOVÁ, Eva. *Supervize v sociální práci*. Ústí nad Labem: Fakulta sociálně ekonomická UJEP, 2007. ISBN 978-80-7044-952-3.

BAŠTECKÁ, Bohumila. *Supervize. Zpravodaj Diakonie ČCE, 1999. č. 1, s 6-7.*

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

BELARDI, Nando. *Supervision: eine Einführung für soziale Berufe. 2., aktualisierte Aufl.* Freiburg im Breisgau: Lambertus, 1998. ISBN 3784110797.

BOARDMAN, Charles Wills, R. K. BENT a H. R. DOUGLASS. *Democratic supervision in secondary schools*. Boston, 1953.

CARROLL, Michael a Margaret THOLSTRUP, ed. *Integrativní přístupy k supervizi*. Praha: Triton, 2004. ISBN 80-7254-582-5.

CULLEY, Sue a Tim BOND. *Integrativní přístup v poradenství a psychoterapii: dovednosti a strategie pro zvyšování kompetence v pomáhajících profesích*. Praha: Portál, 2008. Spektrum (Portál). ISBN 978-80-7367-452-6.

ČÁMSKÝ, Pavel, Jan SEMBDNER a Dagmar KRUTILOVÁ. *Sociální služby v ČR v teorii a praxi*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0027-7.

ČEDÍK, Miloslav. Supervize a školní poradenská pracoviště. In: *Sborník konference Rozvoj školy a supervize*. Lumen vitale - centrum vzdělávání o. s., 2012, ISBN 978-80-905000-7.

ČERNÝ, Milan. Implementace supervize z pohledu ředitele školy. In: *Sborník konference Rozvoj školy a supervize*. Lumen vitale - centrum vzdělávání o. s., 2012, ISBN 978-80-905000-7.

ČIHÁKOVÁ, Hana, ed. *Rozvoj pedagogů a lektorů v odborném vzdělávání s ohledem na současné změny ve společnosti: 16. setkání členů partnerské sítě TTnet ČR : setkání se konalo 23.-24. listopadu 2015 v Kostelci nad Černými lesy*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2016. ISBN 978-80-7481-144-9.

DÖRNER, Klaus a Ursula PLOG. *Bláznit je lidské: učebnice psychiatrie a psychoterapie*. Praha: Grada, 1999. Psyché (Grada). ISBN 80-7169-628-5.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

HARTL, Pavel a HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. 774 stran. ISBN 978-80-262-0873-0.

HAVRDOVÁ, Zuzana a Martin HAJNÝ. *Praktická supervize: průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. Praha: Galén, c2008. ISBN 978-80-7262-532-1.

HAWKINS, Peter a Robin SHOHET. *Supervize v pomáhajících profesích*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-715-9.

HESS, Allen K. *Psychotherapy supervision: theory, research, and practice*. New York: Wiley, c1980. ISBN 0471050350.

HOLLOWAY, Elizabeth L.; WOLLEAT, Patricia L. Supervision: The pragmatics of empowerment. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1994, 5.1: 23-43.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak neztratit nadšení*. Praha: Grada, 1998. Psychologie pro každého. ISBN 80-7169-551-3.

LAZAROVÁ, Bohumíra. *Netradiční role učitele: o situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. 2., upr. vyd. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-169-0.

LAZAROVÁ, Bohumíra, Milan POL a Martin SEDLÁČEK. *Mezinárodní šetření TALIS 2013*. Praha: Česká školní inspekce, 2015, ISBN: 978-80-88087-05-2

MACKOVÁ, Iva. Role pedagoga v multidisciplinárním týmu pomáhajících profesionálů. In: *Sborník konference Rozvoj školy a supervize*. Lumen vitale - centrum vzdělávání o. s., 2012, s. 42-42. ISBN 978-80-905000-7.

MAROON, Istifan. *Syndrom vyhoření u sociálních pracovníků: teorie, praxe, kazuistiky*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0180-9.

MAROON, Istifan, Oldřich MATOUŠEK a Hana PAZLAROVÁ. *Vzdělávání studentů sociální práce v terénu: model pro supervizi*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1307-9.

MATOUŠEK, Oldřich et al. *Encyklopedie sociální práce*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0366-7.

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

MÍČEK, Libor a Vladimír ZEMAN. *Učitel a stres*. Brno: Masarykova univerzita, 1992. *Věda do kapsy*, sv. 3. ISBN 80-210-0521-1.

MICHKOVÁ, Adéla. *Supervize*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Zdravotně sociální fakulta, 2008. ISBN 978-80-7394-145-1.

PELCÁK, Stanislav. *Stres a syndrom vyhoření*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. ISBN 978-80-7435-576-9.

PELCEROVÁ, Lenka. Aktuální faktory znesnadňující práci vysokoškolského učitele. In: ČIHÁKOVÁ, Hana, ed. *Rozvoj pedagogů a lektorů v odborném vzdělávání s ohledem na současné změny ve společnosti: 16. setkání členů partnerské sítě TTnet ČR : setkání se konalo 23.-24. listopadu 2015 v Kostelci nad Černými lesy*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2016. ISBN 978-80-7481-144-9.

PODLAHOVÁ, Libuše a Alena JŮVOVÁ. *Učitel sekundární školy I*. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-234-5.

POL, Milan a Bohumíra LAZAROVÁ. *Spolupráce učitelů - podmínka rozvoje školy: řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. Praha: Agentura Strom, 1999. Škola 21. ISBN 80-86106-07-1.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.

PTÁČEK, Radek, Jiří RABOCH a Vladimír KEBZA. *Burnout syndrom jako mezioborový jev*. Praha: Grada, 2013. Edice celoživotního vzdělávání ČLK. ISBN 978-80-247-5114-6.



SCAIFE, Joyce a Francesca. INSKIPP. *Supervision in the mental health professions: a practitioner's guide*. Philadelphia: Brunner/Routledge, 2001. ISBN 0-415-20713-4.

SCHMIDBAUER, Wolfgang. *Psychická úskalí pomáhajících profesí*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-312-9.

SPIPKOVÁ, Vladimíra a Jaroslava VAŠUTOVÁ. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání: výzkumný záměr : úvodní teoreticko-metodologické studie 2008*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-384-9.

ŠKODA, Jiří a Pavel DOULÍK. *Výzkum příčin a projevů syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7414-992-4.

TOŠNEROVÁ, Tamara. *Vzděláváním k profesionalitě v sociálních službách: kurs odborné způsobilosti pro pracovníky v sociálních službách : učební texty*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Česká asociace pečovatelské služby, 2011. ISBN 978-80-260-1042-5.

ÚLEHLA, Ivan. *Umění pomáhat: učebnice metod sociální praxe*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1999. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-85850-69-9.

VALÁŠEK, Martin a Petra SVOBODOVÁ, ed. *Úvod do supervize: cyklický model*. Tišnov: Sdružení SCAN, 2002. ISBN 80-86620-00-x.

VANDENBERGHE, Roland. a A. M. HUBERMAN. *Understanding and preventing teacher burnout: a sourcebook of international research and practice*. New York: Cambridge University Press, 1999. ISBN 0521622131.

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

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Vzděláváme budoucí učitele: nové přístupy k pedagogicko-psychologické přípravě studentů učitelství*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-405-2.

VENGLÁŘOVÁ, Martina. *Supervize v ošetrovatelské praxi*. Praha: Grada, 2013. Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-4082-9.

ZEPEDA, Sally J. a Judith A. PONTICELL. At Cross-Purposes: What Do Teachers Need, Want, and Get From Supervision? *Journal of Curriculum & Supervision*. Fall, 1998, **Vol.14**(No.1), 68-87.

ŽIDKOVÁ, Zdeňka a Jaroslava MARTINKOVÁ. Psychická zátěž učitelů základních škol. In: *České pracovní lékařství*. 2003, roč. 4, č. 3, s. 6-10. ISSN 1212-6721.

#### **Legislativa:**

ČESKO, 2004. Zákon č. 563 ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: Sbíрка zákonů České republiky. částka 190, s. 10333 - 10345.

#### **Elektronické zdroje:**

Akreditace ČIS u EASC. *Supervize. Stránky pro supervizory a supervidované* [online]. Český institut pro supervizi, 2006 [cit. 2017-02-20]. Dostupné z: <http://www.supervize.eu/o-techto-strankach/akreditace-cis-u-eas/>

BEZZINA, Michael. *System Level Support for School Effectiveness*. Paper prepared for the Annual Meeting of the International Congress for School Effectiveness and Improvement [online]. 2004, , 22 [cit. 2017-03-21]. Dostupné z: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED366105.pdf>

BRANDON, Jim. *Supervision in Restructured Alberta: Policy Learning, Shifting Images and Professional Growth*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association New Orleans, LA, April 1-5, 2002 [online]. New

Orleans, 2002 [cit. 2017-03-22]. Dostupné z: [https://archive.org/stream/ERIC\\_ED466705#page/n15/mode/2up](https://archive.org/stream/ERIC_ED466705#page/n15/mode/2up)

České školství v mezinárodním srovnání 2015 - MŠMT. In: *MŠMT ČR* [online]. 2015 [cit. 2017-02-08]. Dostupné z: [www.msmt.cz/file/36518/download](http://www.msmt.cz/file/36518/download)

Dotační program Bezpečné klima v českých školách. *MŠMT* [online]. [cit. 2017-03-11]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/dotacni-program-bezpecne-klima-v-ceskych-skolach-1?highlightWords=supervize>

Etické zásady Evropské Asociace supervize. *Český institut pro supervizi* [online]. Praha [cit. 2016-12-20]. Dostupné z: [http://www.supervize.eu/wp-content/uploads/eticke\\_zasady\\_eas.pdf](http://www.supervize.eu/wp-content/uploads/eticke_zasady_eas.pdf)

FREEMAN, Cindy. Clinical Supervision Guidelines for Registered Nurses. *Clinical Supervision Guidelines Birkenhead and Wallasey PCT* [online]. 2006, , s. 11 [cit. 2017-02-23]. Dostupné z: [http://www.supervisionandcoaching.com/pdf/page2/CS%20Guidelines%20\(Birkenhead%20&%20Wallasey%20PCT%20-%20UK%202005\).pdf](http://www.supervisionandcoaching.com/pdf/page2/CS%20Guidelines%20(Birkenhead%20&%20Wallasey%20PCT%20-%20UK%202005).pdf)

HASTINGS, Richard P. a Mohammed S. BHAM. The Relationship between Student Behaviour Patterns and Teacher Burnout. *School Psychology International* [online]. 2003, **24**(1), 115-127 [cit. 2017-02-10]. DOI: 10.1177/0143034303024001905. ISSN 0143-0343. Dostupné z: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0143034303024001905>

Charakteristika kraje ve Statistické ročence Jihomoravského kraje 2016. In: *Český statistický úřad* [online]. [cit. 2017-04-19]. Dostupné z: [https://www.czso.cz/documents/11280/17987574/rocenka\\_char.pdf/f5fcf39d-1890-4a6c-8612-585908658fe6?version=1.6](https://www.czso.cz/documents/11280/17987574/rocenka_char.pdf/f5fcf39d-1890-4a6c-8612-585908658fe6?version=1.6)

KOHOUTEK, Rudolf a Evžen ŘEHULKA. STRESORY UČITELŮ ZÁKLADNÍCH A STŘEDNÍCH ŠKOL V ČESKÉ REPUBLICE (zejména stresory způsobené učitelům žáky). In: *Škola a zdraví 21: Výchova ke zdraví: podněty ke vzdělávacím oblastem* [online].

Brno: Masarykova univerzita, 2011 [cit. 2017-02-04]. ISBN 978-80-210-5524-7. Dostupné z: [http://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2011/38/texty/cze/kohoutek\\_rehulka.pdf](http://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2011/38/texty/cze/kohoutek_rehulka.pdf)

Koncepce pregraduální přípravy učitelů základních a středních škol. *MŠMT* [online]. 2004 [cit. 2017-03-09]. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/uploads/odbor\\_30/Jakub/Koncepce\\_pregradualni\\_pripravy\\_ucitelu\\_zakladnich\\_a\\_strednich\\_skol.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/odbor_30/Jakub/Koncepce_pregradualni_pripravy_ucitelu_zakladnich_a_strednich_skol.pdf)

MASLACH, Christina a Michael P. LEITER. *Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry* [online]. [cit. 2017-02-10]. DOI: 10.1002/wps.20311. ISBN 10.1002/wps.20311. Dostupné z: <http://doi.wiley.com/10.1002/wps.20311>

MASLACH, Christina, Wilmar B. SCHAUFELI a Michael P. LEITER. *Job Burnout* [online]. [cit. 2017-02-10]. DOI: 10.1146/annurev.psych.52.1.397. ISBN 10.1146/annurev.psych.52.1.397. Dostupné z: [http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/41682779/Job\\_Burnout20160128-8141-18je454.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1497605956&Signature=9iXu1%2FYZz2r77eldruvstJN4hao%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DJ\\_OB\\_B\\_URNOUT.pdf](http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/41682779/Job_Burnout20160128-8141-18je454.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1497605956&Signature=9iXu1%2FYZz2r77eldruvstJN4hao%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DJ_OB_B_URNOUT.pdf)

Metodický pokyn k poskytování supervize ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a ve školských zařízeních preventivně výchovné péče. *MŠMT* [online]. [cit. 2017-03-11]. Dostupné z: [www.msmt.cz/file/1569\\_1\\_1/](http://www.msmt.cz/file/1569_1_1/)

MKN-10 Tabelární seznam (aktualizovaná druhá verze k 1. 4. 2014). *Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR* [online]. [cit. 2016-12-28]. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/zpravy/upravena-verze-mkn-10>

Nabídka supervizí pro školy v roce 2016 měla úspěch, Národní ústav pro vzdělávání. In: *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. [cit. 2017-02-23]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/supervize>

*Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha* [online]. Praha: Tauris, 2001 [cit. 2017-02-09]. ISBN 80-211-0372-8. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>

Prestiž povolání – červen 2013 - Centrum pro výzkum veřejného mínění. *Centrum pro výzkum veřejného mínění: Sociologický ústav AV ČR* [online]. [cit. 2017-01-01]. Dostupné z: <http://cvvm.soc.cas.cz/prace-prijmy-zivotni-uroven/prestiz-povolani-cerven-2013>

Projekty ve školství - Centrum nové naděje. In: *Centrum nové naděje* [online]. [cit. 2017-02-23]. Dostupné z: <http://www.cnnfm.cz/projekty-ve-skolstvi/?projekty=ukoncene>

*SPIN-VTI* [online]. 2012 [cit. 2017-03-06]. Dostupné z: <http://www.spin-vti.cz/>

SVOBODOVÁ, Renata. Škola a supervize. *Supervizní listy* [online]. 2016 [cit. 2017-03-11]. Dostupné z: <http://listy.supervize.eu/temata/precetli-jsme-za-vas/skola-a-supervize/>

Supervize: Kdo je supervizor. *Český institut pro supervizi* [online]. Praha, 2006 [cit. 2016-12-12]. Dostupné z: <http://www.supervize.eu/supervizori/kdo-je-supervizor/>

ŠIMEK, Antonín. Historie supervize v ČR. In: *Supervize. Stránky pro supervizory a supervidované* [online]. 2002 [cit. 2017-02-21]. Dostupné z: <http://www.supervize.eu/publikace-a-clanky/ruzne-texty/historie-supervize-v-cr/>

Školství v Jihomoravském kraji ve školním roce 2015/2016. *Český statistický úřad* [online]. [cit. 2017-04-20]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/xb/skolstvi-v-jihomoravskem-kraji-ve-skolnim-roce-20152016>

URBANOVSÁ, Eva a Pavel KUSÁK. Syndrom vyhoření učitelů ve vztahu k vybraným determinantám. *E-pedagogium* [online]. Univerzita Palackého v Olomouci, 2009, 2009(IV), 108-121 [cit. 2017-02-05]. ISSN 1213-7499. Dostupné z: [http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user\\_upload/PdF/e-pedagogium/E-pedagogium\\_IV-2009\\_internet.pdf](http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/E-pedagogium_IV-2009_internet.pdf)

VYBÍRAL, Michal. Možnosti, příklady dobré praxe a úskalí supervize v základních školách. *ACORát* [online]. 2014, **Vol.3**(No.1), 92-98 [cit. 2017-03-12]. ISSN 1803-0823. Dostupné z: [http://www.acor.cz/acor/media/content/Acorat/Acorat3/13\\_Vybiral\\_new.pdf](http://www.acor.cz/acor/media/content/Acorat/Acorat3/13_Vybiral_new.pdf)

ZEPEDA, Sally J. a Judith A. PONTICELL. Confronting Well-Learned Lessons in Supervision and Evaluation. *NASSP Bulletin* [online]. 2004, **88**(No. 639), 43-59 [cit. 2017-03-19]. Dostupné z: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/019263650408863905>

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: BM dotazník psychického vyhoření

Příloha 2: Elektronický dotazník

Příloha 3: Rozhovor č. 1

Příloha 4: Rozhovor č. 2

Příloha 5: Rozhovor č. 3

# PŘÍLOHA 1: BM DOTAZNÍK PSYCHICKÉHO VYHOŘENÍ

## BM DOTAZNÍK (Burnout measure) psychického vyhoření

© 1980 Ayala Pines, Elliot Aronson

(převzato z knihy Jaro Křivohlavého: Jak neztratit nadšení)

Pokuste se vyplnit dotazník co nejúpravněji, tak, jak cítíte, že se věci opravdu mají. Tak se můžete dozvědět kousek pravdy o sobě.

Ke každé otázce prosím přiřadte hodnotu:

- |                   |             |
|-------------------|-------------|
| 1 - nikdy         | 4 - někdy   |
| 2 - jednou za čas | 5 - často   |
| 3 - zřídka kdy    | 6 - obvykle |
|                   | 7 - vždy    |

Otázka č.	Přiřadte hodnotu 1 - 7:
1. Byl jsem unaven.	1
2. Byl jsem v depresi (tísni)	1
3. Prožíval jsem krásný den.	1
4. Byl jsem tělesně vyčerpán.	1
5. Byl jsem citově vyčerpán	1
6. Byl jsem šťasten.	1
7. Cítil jsem se vyřízen (zničen).	1
8. Nemohl jsem se vzchopit a pokračovat dále.	1
9. Byl jsem nešťastný.	1
10. Cítil jsem se uhořel a utahán.	1
11. Cítil jsem se jako by uvězněn v pasti.	1
12. Cítil jsem se jako bych byl nula (bezcestný).	1
13. Cítil jsem se utrápen.	1
14. Tížily mne starosti.	1
15. Cítil jsem se zklamán a rozčarován.	1
16. Byl jsem slabá a na nejlepší cestě k onemocnění.	1
17. Cítil jsem se beznadějně.	1
18. Cítil jsem se odmítnut a odstrčen	1
19. Cítil jsem se pln optimismu.	1
20. Cítil jsem se pln energie.	1
21. Byl jsem pln úzkostí a obav.	1

Vyhodnocení:

A	17
B	4
C	28
D	45

**Vaše hodnota BQ** **2,14**

prosím poznamenejte si svou hodnotu BQ a uveďte ji v elektronickém dotazníku

### Interpretace výsledků:

- BQ < 2 (dobrý výsledek z hlediska psychického zdraví)
- 2 < BQ < 3 (výsledek ještě uspokojivý)
- 3 < BQ < 4 (doporučuje se zamyslet se nad životním stylem, pocitem smysluplnosti života...)
- 4 < BQ < 5 (zde je již možno považovat přítomnost syndromu psychického vyčerpání za prokázanou)
- BQ > 5 (tento stav je třeba považovat za alarmující, doporučuje se obrátit na psychologa či psychoterapeuta)



## PŘÍLOHA 2: ELEKTRONICKÝ DOTAZNÍK

### MOŽNOSTI SUPERVIZE NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH

povinná otázka

Jaká byla hodnota BQ z dotazníku BM (viz příložený .xls soubor)? U desetín použijte prosím tečku!!

povinná otázka

Pohlaví:

- Žena  
 Muž

povinná otázka

Věk:

povinná otázka

Délka praxe na pozici učitele:

- Méně než 5

- 5 - 10 let
- 11 - 15 let
- 16 - 20 let
- 21 a více let

povinná otázka

Kapacita školy z hlediska počtu žáků:

- Do 50 žáků
- 51 - 150 žáků
- 151 - 300 žáků
- 301 - 500 žáků
- Více než 500 žáků

povinná otázka

Jste učitelkou / učitelem:

- 1. stupně
- 2. stupně

povinná otázka

Myslíte si, že je profese učitele psychicky náročná?

- Určitě ano
- Spíše ano
- Nevím
- Spíše ne
- Určitě ne

povinná otázka

Myslíte si, že je profese učitele rizikovou z hlediska možnosti vzniku syndromu vyhoření?

- Určitě ano
- Spíše ano
- Nevím
- Spíše ne
- Určitě ne

povinná otázka

Co považujete Vy osobně na své profesi za nejvíce stresující? Očíslujte, prosím, všechny uvedené faktory dle pořadí 1 - 5, kde 1 znamená nejvíce stresující, 5 znamená nejméně stresující. (Každá hodnota musí být zastoupena pouze jednou)

Kázeň žáků:	1.	2.	3.	4.	5.
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nezájem žáků o vyučování:	1.	2.	3.	4.	5.
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Finanční ohodnocení:	1.	2.	3.	4.	5.
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vztahy s kolegy či vedením školy:	1.	2.	3.	4.	5.
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vztahy s problémovými rodiči:	1.	2.	3.	4.	5.
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

povinná otázka

Myslíte si, že je pro učitele důležité neustále se vzdělávat a profesně se rozvíjet?

- Určitě ano
- Spíše ano
- Nevím
- Spíše ne
- Určitě ne

povinná otázka

Máte pocit, že máte dostatek možností pro svůj profesní rozvoj?

- Určitě ano
- Spíše ano
- Nevím
- Spíše ne
- Určitě ne

Konzultace s kolegy v rámci vlastní školy

povinná otázka

Využíváte někdy následující formy profesní podpory? Konzultace s kolegy v rámci vlastní školy:

Konzultace s kolegy v rámci vlastní školy

ANO

NE

Konzultace s kolegy v rámci vlastní školy

povinná otázka

Využíváte někdy následující formy profesní podpory? Workshopy, konference, tématicky zaměřená setkání

Konzultace s kolegy v rámci vlastní školy

ANO

NE

povinná otázka

Využíváte někdy následující formy profesní podpory? Supervizní setkání:

Konzultace s kolegy v rámci vlastní školy

ANO

NE

povinná otázka

Využíváte někdy následující formy profesní podpory? Konzultace s vedením školy:

Konzultace s kolegy v rámci vlastní školy

ANO

NE

povinná otázka

Využíváte někdy následující formy profesní podpory? Hospitace s následným rozhovorem:

Konzultace s kolegy v rámci vlastní školy

ANO

NE

povinná otázka

Využíváte někdy následující formy profesní podpory? Evaluace a autoevaluace:

Konzultace s kolegy v rámci vlastní školy

ANO

NE

povinná otázka

Poskytuje Vám vedení školy patřičnou podporu a pomoc při řešení závažnějších problémů? Jakou formou?

povinná otázka

Setkali jste se někdy s pojmem supervize?

- Ano, tento pojem znám.
- Ano, ale nejsem si zcela jist/a významem.
- Ne

povinná otázka

Účastnili jste se někdy supervizního sezení?

- Ano, pravidelně
- Ano, jednou nebo nahodile
- Ne

nepovinná otázka

Pokud jste v předchozí otázce odpověděli NE, neodpovídejte. Pokud ANO, byla Vaše zkušenost:

- Velice pozitivní
- Spíše pozitivní
- Nevím
- Spíše negativní
- Velice negativní

povinná otázka

Co se Vám prvně vybaví, když se řekne supervize?

povinná otázka

S tvrzením, že plošné zavedení supervize do škol může snížit výskyt syndromu vyhoření:

SOUHLASÍM

SPÍŠE SOUHLASÍM

NEVÍM

SPÍŠE NESOUHLASÍM

NESOUHLASÍM

Uvítali byste Vy osobně možnost zúčastnit se supervizního setkání?

- Určitě ano
- Spíše ano
- Nevím
- Spíše ne
- Určitě ne

povinná otázka

Jakou formu supervize byste osobně preferovali?

- Povinnou
- Dobrovolnou

povinná otázka

Jakou formu supervize byste osobně preferovali?

- S interním supervizorem
- S externím supervizorem

povinná otázka

Jakou formu supervize byste osobně preferovali?

- Individuální
- Skupinovou

Myslíte si, že v případě zájmu ze strany učitelů o zavedení supervize, by vedení Vaší školy tuto metodu podpořilo?

- Určitě ano
- Spíše ano
- Nevím
- Spíše ne
- Určitě ne

povinná otázka

Co je podle Vás hlavní příčinou malé rozšířenosti supervize ve školství?

- Malá informovanost
- Neopodstatněnost supervize
- Nedostatek zájmu ze strany učitelů
- Nedostatek podpory ze strany vedení škol
- Praktické překážky (financování, složité zastupování, dostupnost, atd.)
- Jiné, vlastní odpověď:

povinná otázka

Cítíte Vy osobně nějaké obavy z případné supervize?

- Ne, žádné
- Ano, kontrolu ze strany vedení
- Ano, kritiku ze strany kolegů
- Ano, kritiku ze strany supervizora
- Ano, porušení mlčenlivosti
- Jiné, vlastní odpověď:



Byli byste ochotni si supervizi hradit z vlastních zdrojů?

ANO

NEVÍM

NE

povinná otázka

S tvrzením, že za pomoci supervize lze zlepšit sociální klima ve škole:

SOUHLASÍM

SPÍŠE SOUHLASÍM

NEVÍM

SPÍŠE NESOUHLASÍM

NESOUHLASÍM

povinná otázka

S tvrzením, že za pomoci supervize lze předcházet vzniku syndromu vyhoření u učitelů?

SOUHLASÍM

SPÍŠE SOUHLASÍM

NEVÍM

SPÍŠE NESOUHLASÍM

NESOUHLASÍM

povinná otázka

Jaký další přínos může mít podle Vašeho názoru zavedení supervize do oblasti školství?

Odeslat dotazník

## PŘÍLOHA 3: ROZHOVOR 1

T: Řeknete mi velikost vaší školy?

D: Necelých 300 žáků + ještě k nám patří školka cca 60 dětí

T: A zřizovatelem je?

D: Obec, my jsme městská škola

T: A jak dlouho jste na pozici ředitele?

D: No, teď to je 14. rokem

T: Bezva, díky. Tak a teď k supervizi. Setkal jste se někdy s tím pojmem?

D: Ano, setkal, ale spíše v teoretické rovině. Nejsem moc pro užívání zahraničních pojmů, spíše bych volil český význam, když žijeme v Česku.

T: A dokázal byste mi přiřadit nějaký český význam tedy?

D: No, třeba spolupráce, vedení, posilování pracovních vztahů, zpětná vazba, předávání zkušeností do dobré praxe nebo tak něco. Nevím, jestli jsem se přesně trefil...

T: Určitě, díky. Řekněte mi, co si o ní myslíte?

D: No já myslím, že se jedná o něco, co se v našich školách úplně běžně děje, akorát se o tom nemluví jako o supervizi. Jsou to právě hospitace, vedení a všechny tyto aktivity.

T: A má podle Vás nějaký smysl? Preferoval byste povinnou nebo dobrovolnou formu?

D: Smysl určitě má, ale ne povinně. Školy jsou teď tlačeny do zbytečností a jsou zatěžovány velkým množstvím administrativy. Učitel by měl hlavně učit a dobře učit. Nyní je částečně učitel a hodně úředník. Přidat cokoliv dalšího znamená odejmout něco jiného, i když je to prospěšné, tak je toho hrozně moc. Každý si myslí, že učitel odučí 22 hodin, ale ono to není celé. Taky tam musí být nějaká příprava na výuku a taky jsou z výuky nějaký výstupy, ať už jsou to písemky nebo třeba sešity s domácím úkolem. Ono opravit třeba 25 sešitů taky zabere dost času. Všude jinde jsou přesčasy placené, ale u kantorů jsou dávány na oltář.

T: Jaké formy profesní podpory a dalšího vzdělávání preferujete? Máte pocit, že je podporujete dotatečně a kdo je za jejich výběr zodpovědný?

D: Další vzdělávání podporujeme dost, pravidelně nám chodí nabídky seminářů, většinou mailem. Kantori si z nich pak vybírají. Pokud si nevyberou sami, snažíme se je směřovat

my, podle toho, co je zrovna potřeba. Od příštího roku, kdy bude zavedený ten kariérní řád to bude ještě jiné. Každý si bude muset povinně vytvořit vlastní vzdělávací plán, pak se budou ještě duplicitně a složitě dělat školní plány. Co jsem byl na školení, už jsem se setkal s názory, že to bude znamenat jen další administrativu a důsledkem toho bude nechuť k seminářům. Už teď tam jezdí učitelé mnohdy ve svém volném čase. Teď si to poslechli a něco si z toho vzali..pak z toho zase budou muset tvořit administrativní výstupy, takže nakonec nebudou chtít vůbec nikam.

T: A pokud by vaši učitelé projevíli zájem zavést supervizi u vás na škole, podpořil byste to nebo byste byl spíš proti?

D: Ani tak, ani tak. Nikdy nic okamžitě nezavrhu ani neodsouhlasím, pokud k tomu nemám dost podrobností, hlavně by mě zajímalo, co to bude znamenat po administrativní i časové stránce.

T: A co Vy osobně, kdyby jste měl možnost využít supervize, zapojil byste se?

D: To opravdu nevím, asi na to nedokážu takhle odpovědět, takové to hodnocení, rozhovory a prohloubení znalostí, to se ve školách běžně děje....Mám velký problém s časem, už když jsi chce vzít něco navíc, musím vypustit něco jiného. Ono tabulek u paní ministrině Valachové narostlo geometrickou řadou. No, před rokem bych Vám možná odpověděl jinak, ale i díky té slavné inkluzi,.....škoda mluvit. Dřív to fungovalo, jmenovalo se to integrace, naši školou prošli vozíčkáři, neslyšící apod. byli zařazení do běžných tříd, dneska je jeden z nich na pedagogické fakultě, takže je vidno, že to k něčemu bylo, ale měli jsme za sebou podporu speciálních škol apod. Jediným problémem byly peníze. Teď když si rodiče usmyslí, že dají dítě do běžné třídy, ač je třeba bezruké, beznohé či bezhlavé například, musíme jim ho vzít a i když má třeba asistenta, nabourává to výuku jak učitelům, tak žákům a odnáší to hlavně ti šikovní. Zatím to vypadá, že cílem inkluze je vytvořit elitářství ve společnosti, protože rodiče běžných žáků raději dají své dítě do škol, kde tito žáci nejsou, než do tříd s několika inkludovanými a začíná jim být jedno, jestli jsou to soukromé školy. Jedinou výhodou je to, že je to nyní dobře zaplacené, takže peníze jsou, ovšem záleží, jak dlouho.

T: Výborně, moc díky. A co si myslíte, že je největším problémem v zavedení supervize?

D: Přehlcenost a přetíženost, jak vedení, tak samotných učitelů. Už teď, když si svolám učitele do sborovny a snažím se je motivovat k zavedení nějakých novinek, vidí za tím hlavně papír,....

T: Takže si nemyslíte, že hlavním problémem jsou peníze?

D: Ne, to si nemyslím, byť situace ve školství není nijak slavná, když se chce, peníze se na prospěšné věci najít dají, třeba prostřednictvím různých projektů

T: Bezva, moc díky, to je snad všechno, moc jste mi pomohl :o)

## **PŘÍLOHA 4 – ROZHOVOR 2**

T: Jak dlouho jste na pozici ředitele školy?

D: 9 let.

T: A na počet žáků jste jak velká škola?

D: Asi 270 žáků.

T: A zřizovatelem je obec?

D: Ano, přesně tak.

T: A co tedy pojem supervize, už jste se s ním někdy setkal?

D: Ano, setkal, ale přiznám se, že ho nemám rád. Nemám rád tady ty cizí pojmy, supervize, evaluace a tak dál. Myslím si, že se dají nazvat i česky.

T: Bezva, tak jo, a řeknete mi teda nějaký český název, který byste tomuto pojmu přiřadil?

D: Já nevím, asi personalistika nebo tak něco.

T: Dobře, a myslíte, že se školství má nějaký smysl?

D: No, ve školách se tyto aktivity stejně dějí, asi smysl má, ale nedokážu vám úplně přesně říct jak moc.

T: Myslíte si, že by to mělo být zavedeno plošně, že by to pro školství mělo svůj význam? Co třeba prevence syndromu vyhoření učitelů? Nebo zavedení inkluze, mělo by to třeba smysl?

D: Tak to si opravdu nejsem jist. No inkluze, to je taky kapitola sama o sobě, nejsem jejím zastáncem, děláme jen to, co musíme, ale myslím si, že se snažíme objevovat to, co už bylo v jiných zemích objevené, že to nefunguje. Mám ve čtvrté třídě kluka, a i když má asistentku, je tam úplně k ničemu, jedinou výhodou je to, že ta asistentka může pomoci i ostatním dětem. Ten klučina si ale nedokáže spočítat, jestli je víc papírová stovka nebo dvě padesátikoruny, když jsme byli na výletě, radši ani nešel do obchodu, protože vůbec neměl potuchy, kolik by mu měli vrátit, což je na čtvrtou třídu celkem dost...

T: Je to asi i finančně náročné, platit tolik asistentek, ne?

D: Jo, ale stát to zatím v pohodě platí.

T: Pokud bychom se měli bavit o formě supervize, preferujete spíš dobrovolnou nebo povinnou formu?

D: Určitě spíš tu dobrovolnou, ono se nedá do těchto věcí nutit, spousta učitelů má možná asi i strach, přece jen, je tam práce s chybou a to některým nemusí být příjemné.

T: A podporujete nějakým způsobem profesní rozvoj a další vzdělávání učitelů nebo to spíš necháváte na nich?

D: Podporujeme, ale sporadicky. Jako vedení pravidelně v rámci školy děláme různé hospitace, konzultace, rozhovory. Učitelé se pak můžou přihlásit na různé semináře, ale ve volném čase jim moc nechce, takže ty jen občas.

T: A pokud by za Vámi přišli učitelé s tím, že mají zájem o zavedení supervize ve škole, podpořil byste je?

D: To určitě ano, podpořil a rád. Jenže on je problém v tom, že každý z těch učitelů má nějaký svůj zavedený styl a ten nerad mění, nechtějí zavádění žádných novot. Už jsme tu měli nabídku v rámci nějakého programu toto absolvovat, ale když jsem s tím přišel do sborovny, zájem nulový, nikdo nechtěl. Tak jsme to nakonec posunuli jinam, kde to asi i sklidilo úspěch.

T: A Vy osobně byste si supervizi zkusil?

D: No nevím, možná ano, mám teď zase to období, že mám chuť se znovu vzdělávat, nevím, nakolik by mi to pomohlo ve školství, ale v jiné oblasti třeba ano. No vlastně se musím přiznat, že už jsem měl možnost si v rámci jednoho z programů si to ozkoušet. Absolvoval jsem asi dvě sezení, seznámil se s problematikou a pak jsem to ukončil.

T: Aha, takže Vás sezení nezaujalo?

D: No ani moc ne, ale je dost pravděpodobné, že jsme si třeba nesedli s dotyčnou osobou, pokud by to vedl někdo jiný, třeba by to bylo lepší.

T: Hm, a byl supervizorem ve vašem případě muž nebo žena?

D: Žena.

T: Co je podle Vás hlavní překážkou v zavedení supervize?

D: Podle mě je to nezájem učitelů.

T: Takže si nemyslíte, že jsou to hlavně finance?

D: Ne, to ne. Peníze by se určitě našly, asi ne zrovna ty provozní, ministerstva nevím, ale určitě se dá v rámci nějakého projektu toto zafinancovat. Problémem jsou spíš ty praktické překážky, jak toho supervidovaného učitele budeme zastupovat, nedostatek volného času a hlavně ten nezáměr.

## PŘÍLOHA 5 – ROZHOVOR 3

T: Vy jste obecní škola?

D: Ano.

T: A jak dlouho působíte jako ředitelka?

D: 6 let

T: A velikost školy podle počtu žáků je?

D: Asi 240 žáků.

T: Moc děkuji. Tak to bylo jen na úvod. A teď k supervizi. Už jste se s tím pojmem někdy setkala?

D: Přiznám se, že teprve nedávno. Přišla nám nabídka právě nějakého programu, že pokud bychom se domluvili, mohl by k nám někdo přijet.

T: A myslíte si, že to má smysl, jestli by Vám to třeba nějak pomohlo?

D: Já myslím, že pokud jsem pochopila pojem supervize správně, mohlo by to pro nás být přínosem. Bylo by fajn od někoho nestranného slyšet, co bychom mohli dělat jinak a líp. Teď chodí jen inspekce a to je jen samá kontrola a kritika, kdyby bylo to supervizní sezení bylo postavené spíš jako jiný pohled a ne jen samá kritika a kontrola, mohlo by to mít úspěch a pomoci.

T: A co třeba plošné zavedení ve školách?

D: Víte, ono teď díky inkluzi, se kterou nikdo nesouhlasíme, ale všichni se s ní musíme nějak poprat, by nám to mohlo pomoci. Teď nám nabízeli do jedné třídy hned několik asistentek. To je sice fajn, byly by na to i finance, ale co s nimi? On každý učitel je svým způsobem nesvůj, pokud je někým dozorován. Proto nejsem ani pro metodu náposlechu hodiny od kolegů. A ty asistentky působí, ač nepřímou jako určitý styl kontroly a tu hodinu to už svým způsobem nabourává. Ale přítomnost supervizora ve vyučování, pokud bychom věděli, že tam není především za účelem kritiky ale pomoci, by snad mohla být něčím jiným, i když určitě znervózní taky.

T: A jaké tedy používáte metody profesní podpory a vzdělávání a kdo je iniciuje a jak často?



D: Pravidelně, jsou různé kurzy a semináře, ty si zpravidla vybírají sami učitelé, samozřejmě provádím i hospitace, to musím.

T: Takže pokud by se učitelé domluvili a chtěli by u vás ve škole supervizi zavést, podpořila byste je?

D: Určitě ano, myslím, že je to i dobrá metoda proti vyhoření učitelů, oni žáci jsou teď takoví, jací jsou a učitelé nějakou podporu potřebují.

T: A Vy osobně byste si ji zkusila taky?

D: Asi ano, sama bych ráda věděla, co můžu udělat jinak. On každý si myslí, že ten jeho přístup je správný a nerad slyší, že v něčem dělá chybu. Pokud by byl ten supervizor profesionál a nevzbuzoval dojem jen kritiky, tak jak to dělá inspekce, proč ne? Každý se dívá jen tím svým pohledem a někdy je těžké se na věc podívat z jiného úhlu, proto je třeba i jiný názor. Samozřejmě je důležitá anonymita, aby se vše neobrátilo proti nám.

T: A formu preferujete spíš dobrovolnou nebo by se supervize měla zavést povinně?

D: Určitě dobrovolně.

T: A poslední otázka, co si myslíte, že je hlavním problémem zavedení supervize?

D: Asi malá informovanost a obavy učitelů z kritiky, nikdo neslyší rád kritiku. Záleží, co to pro školy znamená i administrativně, ale snad by to nemělo přinést extrémní zátěž.

T: Takže si nemyslíte, že by to byly třeba finance?

D: Určitě ne, na vše se dají sehnat dotace a různé programy.