

Pohled pedagogických pracovníků na supervizi ve školním prostředí

Veronika Silná

Bakalářská práce
2016



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Veronika Silná**
Osobní číslo: **H13075**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Pohled pedagogických pracovníků na supervizi ve školním prostředí**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti supervize, školního prostředí a pedagogických pracovníků.
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.
Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

HAVLÍČKOVÁ, Monika. Mentoring a supervize jako zdroj sebereflexe učitele. Praha: Vyšší odborná škola sociálně právní, 2011. ISBN 978-80-9051092-0.

HAVRDOVÁ, Zuzana a Martin HAJNÝ et al. Praktická supervize: průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize. Praha: Galén, 2008. 213 s. ISBN 978-80-7262-532-1.

HAWKINS, Peter a Robin SHOHET. Supervize v pomáhajících profesích. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004. 202 s. ISBN 80-7178-715-9.

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

SVOBODOVÁ, Petra a Martin VALÁŠEK. Úvod do supervize: cyklický model. 1.vyd. Tišnov: Sdružení SCAN, 2002. 88 s. ISBN 80-86620-00-X.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Anna Petr Šafránková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **9. prosince 2015**

Termín odevzdání bakalářské práce: **27. dubna 2016**

Ve Zlíně dne 9. prosince 2015


doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 30.3.2016



1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevýdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídí k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Bakalářská práce se věnuje supervizi ve školním prostředí, konkrétně je zaměřena na zkoumání názoru vybraných pedagogických pracovníků na tento jev. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část práce nejprve vymezuje supervizi z obecného hlediska. V následujících kapitolách se zaměřuje na specifika pedagogické činnosti a konkrétní možnosti, jak využít supervizi v pedagogické praxi. Praktická část je tvořena kvantitativním výzkumným šetřením, které má za cíl zjistit názory vybraných pedagogických pracovníků na supervizi ve školním prostředí.

Klíčová slova: supervize, supervizor, supervidovaný, pedagogický pracovník, supervize ve školství

ABSTRACT

This bachelor thesis deals with the supervision in the school environment, more specifically it is focused on the research of selected pedagogical workers' opinion of this phenomenon. The work is divided into a theoretical and a practical part. The theoretical part firstly defines supervision from the general point of view. In the following chapters, it focuses on the specifics of the pedagogical activity and the specific options how to use supervision in pedagogical praxis. The practical part consists of quantitative research which aims at discovering selected pedagogical workers' opinions of supervision in the school environment.

Keywords: supervision, supervisor, supervised, pedagogical worker, supervision in education

Tímto bych ráda poděkovala především paní Mgr. Anně Šafránkové, Ph.D. za cenné rady a metodické vedení mé bakalářské práce.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronicky nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	8
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 VYMEZENÍ SUPERVIZE	11
1.1 HISTORICKÉ ASPEKTY SUPERVIZE.....	12
1.2 VÝVOJ SUPERVIZE V ČESKÉ REPUBLICE	13
1.3 CÍLE SUPERVIZE	14
1.4 FUNKCE SUPERVIZE	14
1.5 ROZDĚLENÍ SUPERVIZE.....	15
1.6 METODY SUPERVIZE.....	17
1.7 CYKlickÝ MODEL SUPERVIZE	19
2 SPECIFIKA PEDAGOGICKÉ ČINNOSTI	21
2.1 PROFESNÍ ROZVOJ UČITELŮ	21
2.1.1 Další vzdělávání učitelů	22
2.1.2 Motivace učitelů k dalšímu vzdělávání.....	23
2.2 STRES V PEDAGOGICKÉ PRAXI	24
2.2.1 Stresory pedagogických pracovníků	25
2.2.2 Učitel a syndrom vyhoření	26
3 SUPERVIZE V PEDAGOGICKÉ PRAXI	28
3.1 BALINTOVSKÉ SKUPINY V PEDAGOGICKÉ PRAXI.....	30
3.2 VIDEOTRÉNINK INTERAKCÍ V PEDAGOGICKÉ PRAXI.....	32
II PRAKTICKÁ ČÁST	33
4 DESIGN VÝZKUMU	34
4.1 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU	34
4.2 VYMEZENÍ VÝZKUMNÝCH CÍLŮ	34
4.3 VYMEZENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK.....	34
4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR A TECHNIKA SBĚRU DAT	35
4.5 METODY ANALÝZY DAT	36
4.6 ANALÝZA DAT.....	36
5 INTERPRETACE DAT	54
ZÁVĚR	58
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	59
SEZNAM OBRÁZKŮ	61
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	62
SEZNAM TABULEK	63
SEZNAM GRAFŮ	64
SEZNAM PŘÍLOH	65

ÚVOD

„V supervizi platí zásada, neexistují chyby, existují jen podněty k lepšímu řešení“.

(Havrdová, 1999)

Supervize ve školství je pro řadu pedagogických pracovníků neznámým pojmem, se kterým se ve své praxi téměř neseťkávají. Dříve byla supervize spojená pouze s psychologickou a terapeutickou praxí, nyní se s ní setkáváme především ve sféře sociální práce, ale také ve firemním vzdělávání. V sociální práci, psychologii a psychoterapii je supervizní práce samozřejmou součástí rozvoje pracovníků. V prostředí školy je supervize stále ještě výjimkou, i přesto, že představuje velmi důležitou oblast profesního růstu. V současné době je supervize povinná pouze v systému školských zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy, ve školách stále chybí. Supervizní forma podpory je důležitá všude, kde lidé pomáhají druhým. V oboru sociální pedagogiky se nacházíme na pomezí vědních disciplín jako je sociální práce a pedagogika. Vzhledem k tomu, že se supervize zaměřuje spíše na obor sociální práce, chceme poukázat na významnost této formy pomoci i na poli pedagogiky. Učitelé jsou často opomíjeni, přitom mnohdy vykonávají stejně náročnou práci jako sociální pracovníci, kteří mají supervizi dokonce povinnou.

Na pedagogické pracovníky jsou kladeny stále vyšší nároky, nejsou totiž pouze v pozici vyučujícího, ale stále častěji řeší problematiku rizikového chování dětí, problémové vztahy nejen mezi žáky, ale i v komunikaci s rodiči. Učitelé na tuto roli nejsou připravováni, často si neví rady, jak konkrétní situace řešit, pomoc zvenčí přichází jen málokdy. I přesto, že učitelství není typickou pomáhající profesí a žáci nejsou klienty, mnozí autoři řadí pedagogické pracovníky právě k pomáhajícím profesím. Tudíž by samozřejmou součástí jejich práce měla být i supervize, která může pomoci nejen v zabránění profesního vyhoření, ale také v řešení náročných situací, které bezpochyby na půdě školy nastávají. Supervize může pedagogickým pracovníkům pomoci dostat se ze „začarovaného kruhu“ problémů ve své práci. Dále může pomoci zlepšit komunikaci s žáky, s rodiči nebo i s kolegy, posílit motivaci k práci, zlepšit vztahy na pracovišti, cítit ve v práci bezpečně a příjemně a v neposlední řadě rozvíjet schopnosti nejen osobní, ale i profesní.

Téma této bakalářské práce vzniklo na základě spolupráce s organizací Madio o. s., která působí ve Zlíně a jeho okolí. V současné době organizace realizuje tzv. „otevřené supervize“ pro pedagogické pracovníky (pedagogické pracovníky základních a středních škol, školní metodiky prevence a ředitele škol), jejichž cílem je vytvoření bezpečného prostoru pro

pedagogy, ve kterém mohou sdílet a řešit vlastní situace z praxe. Smyslem těchto setkání je vzájemné obohacování pedagogů a získávání inspirace pro vlastní řešení.

Publikace vztahující se k problematice supervize jsou spíše pojímány v kontextu sociální práce a pomáhajících profesí. K nejvýznamnějším autorům, kteří se supervizi zabývají, se řadí Peter Hawkins a Robin Shohet (2004) a jejich kniha *Supervize v pomáhajících profesích*. Samostatná publikace pojednávající pouze o supervizi ve školství v podstatě neexistuje. Většinou je supervize pro učitele zmíněná jako podkapitola, např. Zuzana Havrdová a Martin Hajný (2008) ve své knize *Praktická supervize* poukazují na potřebnost supervize na školách.

Jako metodu této bakalářské práce jsme volili metodu deskriptivní. Cílem bakalářské práce je poukázat na problematiku supervize ve školním prostředí, na její potřebnost a využitelnost v pedagogické praxi. Struktura práce se skládá z teoretické a empirické části. Teoretická část práce nejprve vymezuje supervizi z obecného hlediska. V následujících kapitolách se zaměřuje na specifika pedagogické činnosti a konkrétní možnosti, jak využít supervizi v pedagogické praxi

Cílem empirické části je zjistit, jak pedagogičtí pracovníci vnímají supervizi, zda by měli zájem ji využívat ve své praxi. Dílčím praktickým cílem je také předat informaci pedagogickým pracovníkům o tom, že mají možnost účastnit se supervizních setkání.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VYMEZENÍ SUPERVIZE

Supervize je pro řadu lidí pojmem neznámým, pod nímž si nedokáží nic představit, pro jiné to může znamenat odhalení vlastní profesionální nejistoty, ale také skutečnou podporu v obtížných situacích při výkonu povolání (Havrdová, Hajný, 2008, s. 17).

Jak uvádí Baštecká (In Baštecká, Goldmann, 2001, s. 363), představy lidí o supervizi jsou takové, že supervizor neboli tajemný odborník vstoupí zvenku do zařízení a nepříjemným způsobem vysvětlí, jakých chyb se supervidovaný dopouští.

Pojem supervize nemá jednoznačně vymezenou vlastní definici. Řada autorů, která se zabývá touto problematikou, definuje supervizi různým způsobem. Pro naši práci jsme vybrali několik definic, se kterými se ztotožňujeme.

Supervize jako pojem byla odvozena z anglického výrazu *supervision*, který vychází z latinského *super* – nad a *videre* – hledět, vidět. Dříve se vztahovala supervize ke každé situaci, v níž zkušenější osoba dohlížela na jinou. (Havrdová, Hajný, 2008, s. 17)

Podle Českého institutu pro supervizi (2006) představuje supervize velmi důležitou oblast profesního růstu. Dříve byla běžnou součástí poradenství, psychoterapie a sociální práce. Můžeme říci, že v posledních letech se supervize stále více rozšiřuje do dalších oblastí pomáhajících profesí, ale také do zdravotnictví, školství, organizací, pracovních kolektivů. U mnoha lidí může supervize vyvolávat představu vyšší kontroly nebo hodnocení, což není pravdou, jelikož „*supervizi rozumíme bezpečnou, laskavou a obohacující zkušenost.*“

Hawkins a Shohet (2004, s. 59) ve své knize uvádí velmi často používanou definici supervize dle Allena K. Hesse, který ji definuje jako „*čistou mezilidskou interakci, jejímž obecným cílem je, aby se jedna osoba, supervizor, setkávala s druhou osobou, supervidovaným, ve snaze zlepšit schopnost supervidovaného účinně pomáhat lidem.*“

Koláčková (In Matoušek, 2003, s. 349) definuje supervizi jako celoživotní formu učení, zaměřenou na rozvoj profesionálních dovedností a kompetencí supervidovaných. Důraz je kladen na aktivaci jejich vlastního potenciálu v bezpečném a tvořivém prostředí.

V roce 1987 vytvořila Britská poradenská asociace základní pravidla supervize, ve kterých se mimo jiné zmiňují, že supervize je užitečná nejen pro supervidovaného, ale také pro užitek samotného klienta. Uvádí, že „*prvořadým smyslem supervize je ochrana nejlepších zájmů klienta.*“

Supervizor by měl být průvodcem, který pomáhá jedinci, týmu či organizaci reflektovat vlastní práci, vztahy a nacházet nová řešení problémových situací. (ČIS, 2006)

Při supervizních setkáních jde vždy o společné hledání řešení v atmosféře důvěry, o rozvíjení sebereflexe vedoucí k pochopení dosud neuvědomovaných souvislostí, vztahů a odrazu v pracovní činnosti. Supervizi se mohou účastnit nejen samotní jedinci, ale také skupiny či týmy. (Koláčková In Matoušek, 2002, s. 349)

Kdo je tedy supervizor? Supervizor je odborník, který je vyškolený v oblasti supervize. Většinou se jedná o profesionála v oblasti pomáhajících profesí (psycholog, speciální pedagog, sociální pracovník, učitel), který má dlouholetou praxi v práci s lidmi, vedení týmů, často mívá i vzdělání v psychoterapii. Úkolem supervizora je pomáhat pracovníkům v jejich práci a jejich reflexi. Vzdělání v supervizi má u nás více než desetiletou tradici a přebírá fungující systémy ze zahraničí. Stále ale není zavedena samostatná profese „supervizor“. Proto nemáme stanovené závazné podmínky vzdělání a výcviku, které by měl supervizor mít pro výkon této činnosti. (Venglářová, 2013)

1.1 Historické aspekty supervize

Počátky vzniku supervize bývají spojovány se vznikem sociální práce koncem 19. století. Ačkoliv nemáme zcela přesné informace, lze předpokládat, že vychází z anglického modelu poradenství využívaného v lékařství, který byl postupem času přejat do lékařství amerického. (Bártlová, 2007, s. 9)

Považujeme za významné zmínit osobnost Samuela Barnetta, který začal působit v Londýně v období 70. a 80. let 19. století. Jeho metodou, jak pracovat s oxfordskými studenty, byly rozhovory mezi čtyřma očima. Není přesně zachyceno, jak tyto hovory probíhaly, avšak můžeme je považovat za „*jeden z prototypů podpory práce ze strany zkušenějšího vůči méně zkušenému, která se rozvíjí v dialogu.*“ (Havdrová, Hajný, 2008, s. 18)

Předobrazy tohoto typu podpory jsou velmi staré, můžeme je nalézt již u duchovních učitelů a jejich žáků, ale také v sokratovském dialogu.

Mezníkem ve vývoji supervize se stala 50. léta 20. století, kdy začínají vznikat Balintovské skupiny na Tavistocké klinice v Londýně. Jejich zakladatelem byl lékař a psychoanalytik Michael Balint. Tyto skupiny byly původně určeny pouze pro lékaře a zdravotnický personál, ale později se rozšířily i v dalších pomáhajících profesích. (Pačesová, 2004, s. 1)

Ve Velké Británii se stala supervize po roce 1992 jednou ze základních činností terapeutů bez ohledu na jejich délku praxe. Situace se rozvíjela podobným způsobem jak v Evropě, tak ve Spojených státech. Dlouhou dobu se supervize musela odlišovat od ostatních podobných oborů, jako jsou psychoterapie, sociální práce nebo pracovní poradenství. Role supervizora byla chápána jako jedna z přidružených profesionálních rolí terapeuta. V současné době je však supervize samostatnou profesionální činností. (Svobodová, Valášek, 2002, s. 9)

V roce 1994 vznikla Evropská asociace pro supervizi (EAS), jejímž účelem bylo sjednocení a profesionalizace supervize (ČIS, 2006).

1.2 Vývoj supervize v České republice

Supervize jako metoda zaměřená na zvyšování kvality práce se u nás začala objevovat nejprve jako povinná součást psychoanalytického výcviku v šedesátých letech 20. století. Počátky jsou spjaty se jmény Jaroslav Skála a Jiří Růžička, kteří zajišťovali pro absolventy psychoterapeutického výcviku tříletou supervizi ve formě balintovských seminářů. Významným rokem se stal rok 1967, kdy se vyvíjí vzdělávací systém SUR, který je spojen se jmény svých zakladatelů: Jaroslav Skála, Eduard Urban a Jaromír Rubeš. (Šimek, 2000 In Matoušek, 2003, s. 351)

O supervizi se u nás začaly zajímat i jiné obory než psychoterapie, zejména se začala prosazovat v sociální práci. Původně se supervizi chápал vzdělávací proces, v němž má osoba vybavená určitými znalostmi a dovednostmi zodpovědnost za výcvik osoby, která má zkušeností méně. Z tohoto pojetí vycházel také projekt přípravy supervizorů v Británii. U nás se první kurz tzv. „rozvojové supervize“ uskutečnil v roce 1996. Cílem byl profesionální růst a osobnostní rozvoj účastníků. (Havrdová, 1999 In Matoušek, 2003, s. 352)

Jak jsme zmínili výše, supervize se po úspěšném zavedení v psychoterapii začala využívat zejména v oblasti sociální práce. Prvním pracovištěm, kde byla po roce 1989 zavedena supervize, bylo Středisko křesťanské pomoci Diakonie ČCE v Praze. Dále se supervize začala rozšiřovat v prostředí dobrovolnických programů – LATA, 5 P. (Koláčková In Matoušek, 2003, s. 352)

1.3 Cíle supervize

Primárním cílem supervize je profesionální rozvoj pracovníka a rozšiřování jeho dovedností. Supervize je proces, který pracuje se vztahem, může tedy nabízet i alternativní řešení obtížných situací. Nedílnou součástí supervize je pomoc při vyrovnávání se se stresem. Hlavní zásadou je, že supervizní vztah musí být vždy bezpečný. Člověk, který se účastní supervize, otevřeně mluví o svých potřebách, emocích, postojích. Při této míře otevřenosti se samozřejmě objeví i pracovníkova „slabá místa“ a řeší se i situace, ve kterých je člověk neúspěšný. Z tohoto důvodu je nutné, aby všechny informace poskytnuté supervizorovi měly důvěrný charakter, podobně jako například při psychoterapii. (Matoušek, 2003, s. 353)

Smyslem a také cílem supervize je, aby byl supervidovaný schopen dělat svou činnost co nejlépe. Východiskem je sdílená živá zkušenost. (Havrdová, Hajný, 2008, s. 40)

Havrdová (1999, s. 34) definuje následující cíle, které supervize může nabízet:

- poskytovat pravidelně prostor k reflexi vlastní práce,
- rozvíjet pochopení a dovednosti v práci,
- získat informace a jiný pohled na vlastní práci,
- dostat zpětnou vazbu na obsah a proces vlastní práce,
- získat ocenění a podporu nejen jako pracovník, ale i osoba,
- lépe plánovat a využít vlastní profesionální zdroje,
- zajistit kvalitní práci,
- mít prostor vyjádřit osobní nepohodu, ztrátu zájmu, který by práce mohla vyvolat.

Po definování cílů supervize je zřejmé, že hlavním účelem je především podporovat pracovníky, rozvíjet lidské zdroje, učit a podporovat rozvoj reflexe a sebereflexe (Havličková, 2011, s. 21).

1.4 Funkce supervize

Funkce supervize popisuje Kadushin (In Hawkins a Shohet, 2004, s. 60) již v roce 1976. Supervize má tři základní funkce, ke kterým se řadí funkce vzdělávací, podpůrná a řídicí.

Vzdělávací neboli formativní funkce je zaměřena na rozvoj dovedností, porozumění a schopností. Využívá se zde reflexe a rozebírání práce reflektovaných s klienty. Supervizor zde může supervidovanému pomoci v několika ohledech – lépe klientovi rozumět, uvědomovat si vlastní reakce, pochopit dynamiku toho, jak probíhají interakce s klientem

nebo také podívat se na to, jak intervenují a jaké jsou dopady jejich intervencí. (Hawkins, Shohet, 2004, s. 60)

Podpůrná neboli restorativní funkce je spojena s citlivým provázením prožitků supervidovaného a projeveným porozuměním tomu, jak vnímá danou situaci. Supervizor by měl reálně a pravdivě posoudit, co je v práci supervidovaného smysluplné a pomoci dodat mu naději a sebedůvěru. „*Účelem podpory v supervizi je povzbuzení k překonání překážek, budování dobrého vztahu a atmosféry, posílení a zplnomocnění supervizanta.*“ (Havrdová, Hajný, 2008, s. 52)

Řídící neboli normativní funkce plní funkci kontroly kvality. Pro supervidované je důležité mít někoho, s kým mohou nahlédnout na svou práci.

Všechny tři funkce se vzájemně doplňují, je nemožné je od sebe zcela oddělit. V různých okamžicích však jedna z funkcí může převládat, zde je důležité zaměřit se na priority a potřeby supervidovaného. (Havrdová, Hajný, 2008, s. 53)

1.5 Rozdělení supervize

Supervize může být rozdělována podle mnoha kritérií. Nejprve vymezíme supervizi na základě počtu supervidovaných. Zde rozlišujeme supervizi individuální, skupinovou a týmovou.

Individuální supervize spočívá v kontaktu s jedním pracovníkem. Jejím hlavním cílem je reflektovat a podpořit pracovníka v jeho profesionálním fungování a v dalším rozvoji. V reálné situaci se jedná o naplánované schůzky, s jasným časovým vymezením a předem dohodnutým programem. Odborný pracovník se supervizním výcvikem a supervidovaný (nebo také supervizant) spolupracují na základě písemné dohody neboli kontraktu, kterou sestaví při prvním společném setkání. V tomto kontaktu nalezneme jasně a specificky stanovené cíle i hranice postupu. Upřesní se zde i frekvence schůzek, místo setkávání a základní pravidla zacházení s informacemi. Při individuální supervizi je stanovena základní struktura, která zahrnuje:

- reflexi minulého období a práce s klienty (z pohledu supervidovaného),
- předložení problému, který má být řešen,
- poskytnutí prostoru k přemýšlení, sebereflexi a sebehodnocení,
- nabídku variant řešení,
- zapojení supervizantovy tvořivosti,

- podporu supervizantova rozhodnutí o konkrétní strategii budoucí práce,
- závěrečné oboustranné zhodnocení splnění zakázky. (Matoušek, 2003, s. 354)

Skupinová supervize je jasně strukturovaný proces, v němž mají pracovníci možnost diskutovat o své práci, o aktuálních pocitech a vztazích, které považují za důležité ve své práci. Zde je opět cílem profesionální rozvoj, avšak v kontextu konkrétní skupiny. Většinou se jedná o skupiny s počtem 8 – 10 členů. Matoušek (2003, s. 355) udává, že při skupinové supervizi se může jednat o velmi široké zaměření členů skupiny. Může se tak jednat o pracovníky organizace, ale také studenty, účastníky výcviku, psychology, speciální pedagogy, sociální pracovníky, pedagogické pracovníky, zdravotní sestry.

Skupinová supervize je výhodná proto, že se členové mohou vzájemně podporovat, poskytovat si zpětnou vazbu a tím se navzájem učit jeden od druhého. Při této formě supervize se využívají poznatky vycházející z práce se skupinou a skupinovou dynamikou. (Matoušek, 2003, s. 355)

Autoři se ve vymezení skupinové supervize mohou odlišovat. Havrdová a Hajný (2008, s. 75) uvádějí, že při této formě supervize se jedná o skupinu 3 až 12 osob, což považujeme za velký rozdíl od vymezení Matouška, který jako minimální počet skupinové supervize uvádí 8 osob.

Výhodou této formy je, že se osoby mezi sebou předem neznají, ale spojuje je společný zájem. Příkladem může být zaměření na určitou klientelu, stejnou pracovní oblast. Skupinová supervize tedy může být ideální formou pro pedagogické pracovníky. Osoby však nemají společný pracovní úkol, nemají mezi sebou vztahy podřízenosti a nadřízenosti. Tímto se odlišuje skupinová supervize od týmové. (Havrdová, Hajný, 2008, s. 75)

Týmová supervize zahrnuje všechny členy konkrétního pracovního kolektivu bez ohledu na jejich postavení. Hlavním cílem je zde zlepšení činnosti týmu jako celku. (Matoušek, 2003, s. 355)

Autoři Hawkins a Shohet (2004, s. 62) vymezují další možné dělení supervizního procesu. Zdůrazňují, že při tvorbě supervizní smlouvy je vždy nutné stanovit, kterou z hlavních kategorií požaduje supervidovaný a kterou supervizor nabízí. Jedná se o následující kategorie: výuková supervize, výcviková supervize, řídicí neboli manažerská supervize a poradenská supervize.

Při supervizi výukové mívá supervizor spíše roli učitele. Dominuje funkce vzdělávací, účastníci rozebírají svou práci s klientem.

Výcviková supervize taktéž zdůrazňuje funkci vzdělávací, samotní supervidovaní jsou ve výcvikové roli. V této formě přebírá supervizor určitou odpovědnost za práci s klienty, proto přebírá jednoznačnou řídicí roli. Může se jednat například o studenty sociální práce na praxi.

Řídicí (manažerská) supervize se používá tam, kde je supervizor nadřízený svým klientům.

Poslední kategorie poradenská supervize je určena zkušeným, kvalifikovaným pracovníkům.

Účastníci se supervizorem konzultují otázky, které si přejí rozebrat.

Havrdová (1999, s. 31.) představuje další modely supervize, které se liší dle zúčastněných osob. Mezi modely supervize řadí následující:

- individuální nebo školitelské – vedoucí pracovník, nebo vedoucí oddělení individuálně superviduje jednoho pracovníka,
- párové – vedoucí týmu superviduje dva pracovníky zároveň,
- tandem – zde je vynechána role supervizora, jelikož se dva členové týmu supervidují navzájem, tento model je vhodný pro pracovníky s podobnými zkušenostmi,
- přívěsek – jeden pracovník je připojen ke zkušenějšímu a učí se od něj pozorováním,
- supervizní skupina – jedná se o skupinu pracovníků se stejnými potřebami, společně se pracuje na programu vztahujícím se k těmto potřebám,
- peer skupina – je to skupina podobná jako v modelu supervizní skupiny, ale členové sdílejí zodpovědnost za práci, která náleží jednomu z nich,
- týmová supervize – zahrnuje všechny členy týmu bez ohledu na rozdíly v jejich potřebách nebo zdrojích, je zaměřena na práci celého týmu.

Baštecká (In Baštecká, Goldmann, 2001, s. 368) rozlišuje supervizi **odbornou**, zaměřenou na daný problém s klientem, tedy „na případ“ a **rozvojovou**, která se zaměřuje na růst a rozvoj pracovníka, nebo týmu. Odbornou i rozvojovou supervizi lze provádět individuálně i ve skupině.

1.6 Metody supervize

Metody, které se při supervizi používají, se odvíjejí od teoretických východisek, vzdělání, profese, typu výcviku. Mezi nejpoužívanější metody můžeme zařadit: supervizní rozhovor,

individuální nebo skupinovou supervizi, poskytování zpětné vazby, balintovské skupiny a videotrénink interakcí.

Rozhodující význam při supervizi má rozhovor, který je základní metodou pro práci s lidmi. Supervizní rozhovor se velmi liší od rozhovoru terapeutického, a to především jeho obsahem a cílem, který je dojednáán v kontaktu. Jedno z kritérií dobré supervize je skvělá dovednost ve vedení rozhovoru. Především používání technik aktivního naslouchání, reflexe, shrnování, dále zajištění důvěry a bezpečí – dodržování mlčenlivosti. Jednou z kompetencí profesionála je umění ptát se neboli klást otázky, jejichž cílem je neustálé ověřování informací vedoucích ke splnění zadání, zda si supervizor a supervidovaný dobře rozumí. (Havlíčková, 2001, s. 27)

Možnosti používaných metod při supervizi jsou široké, většinou se navzájem kombinují. Odborníci doporučují i další techniky, které lze v supervizi využít. Pro příklad několik z nich popíšeme.

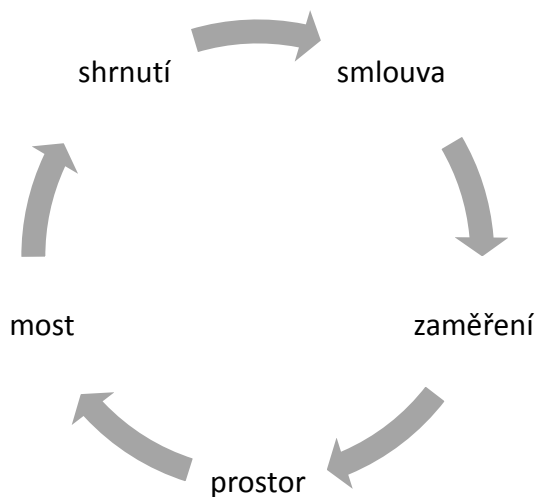
Zajímavou technikou je tzv. „modelování“ – jedná o metodu, která supervidovanému umožňuje vyzkoušet si různé varianty řešení v modelových situacích. Modelování poskytuje vyzkoušet si neznámou situaci nebo znovu prožít obtížnou situaci. Modelové situace jsou zaměřené především na emocionální zážitek, ale také mohou poskytovat příležitost k uvědomění si různých vztahových záležitostí. (Havlíčková, 2001, s. 32)

Technika modelování se často kombinuje s technikou „hraní rolí“, jejímž cílem je kompetentní interakce nebo porozumění této interakci. Využívá se jak v individuální, tak ve skupinové supervizi. Umožňuje prožít interakci v reálu, na rozdíl od pouhého diskutování. Pomocí této techniky si supervidovaný může vyzkoušet různá řešení a postupy v jednání. V následné diskuzi je možné uvědomit si vlastní chyby a důsledky jednání. (Havlíčková, 2001, s. 32)

Další metoda, která sama o sobě poskytuje zpětnou vazbu, je videozáznam. Jedním z důležitých aspektů videozáznamu supervidovaného je dohoda o zacházení s touto nahrávkou. (Havlíčková, 2001, s. 32)

1.7 Cyklický model supervize

Supervize má své doporučené modely, podle nichž se mají supervizoři i supervidovaní orientovat v konkrétním procesu supervizní práce. Cyklický model, který jsme vybrali pro naši práci, zahrnuje proces, funkci, cíle a metodiku supervize. (Svobodová, Valášek, 2002, s. 19)



Obrázek 1: Schéma cyklického modelu supervize

Cyklický model se skládá z pěti fází, které dohromady vytvářejí cyklus, jak lze vidět na obrázku výše. První fází je stanovení smlouvy, která odráží celý proces supervize. Jedná se o vyjádření vzájemného souhlasu o spolupráci. Smlouvou se v supervizi určuje struktura, směr a její účel. Uzavírání smlouvy by mělo stát na počátku každého supervizního vztahu. Základními pravidly této fáze je stanovení délky a frekvence supervize. Základní otázka délky supervize se týká toho, jak dlouho budou supervizor a supervidovaný spolupracovat. Obecně platí, že je nevhodné často střídat supervizora, zejména u začátečníků, kteří se učí supervizi využívat, ale na druhou stranu, lidem, kteří setrvávají dlouhou dobu ve spolupráci s jedním supervizorem, hrozí nebezpečí, že pozvolna upadnou do pohodlného lenivého vztahu. Pokud supervize trvá méně než jeden rok, nestačí se vytvořit mezi oběma stranami dostatečně důvěrný vztah. Více než pětiletá spolupráce se již nedoporučuje. (Svobodová, Valášek, 2002, s. 20 -25)

V názoru na délku jednoho sezení se odborníci rozcházejí, délka se pohybuje od 50 minut až do dvou až tří hodin. Důležitější aspektem je spíše to, kdy se společná supervizní setkání odehrávají a jak často. Je potřeba vytvořit nerušené zázemí pro společnou práci bez rušivým vlivů. (Svobodová, Valášek, 2002, s. 20 -25)

Zaměření je vstupem do supervizní práce, týká se tématu, které se má v supervizním vztahu stát předmětem hlavního zájmu. Toto zaměření na téma, které navrhuje supervidovaný, trvá po celou dobu sezení. Supervidovaní sami přicházejí s tématy, které by potřebovaly řešit, to je základní požadavek supervizní práce. (Svobodová, Valášek, 2002, s. 20 -25)

Prostor je samotným jádrem supervize, je to místo pro kreativitu a objevování. Ve fázi prostoru se otevírají možnosti podívat se na prezentovaný problém z jiných pohledů, než jsou supervidovaní zvyklí. Je zde povoleno nemít odpověď, ale naopak ji hledat. Práce v prostoru má další dílčí části, ke kterých se řadí např. spolupráce, pátrání, výzva, zastavení, potvrzení. (Svobodová, Valášek, 2002, s. 20 -25)

Fáze „most“ slouží jako návrat k práci supervizora s klientem, je to určité spojení mezi kreativní částí práce a profesní realitou. Zahrnuje postupné zaměření na klienta, aplikují se zde nové poznatky a možnosti, které se během supervize objevily. (Svobodová, Valášek, 2002, s. 20 -25)

Konečnou fází cyklického modelu supervize je shrnutí jakožto závěrečná rekapitulace vyhodnocení práce. Supervizor se s klientem ohlédne za průběhem sezení a vyhodnotí výsledky jejich práce. Společně reflektují kvalitu a efektivitu práce. Je to příležitost pro vzájemnou zpětnou vazbu, nejde tedy jen o pouhé shrnutí toho, co se právě děje. Vždy by se mělo jednat o oboustranný proces, kdy jsou obě strany připraveny naslouchat. (Svobodová, Valášek, 2002, s. 20 -25)

2 SPECIFIKA PEDAGOGICKÉ ČINNOSTI

Povolání učitele je náročné především tím, že učitel působí celou svou osobností. Může být příkladem (kladným i záporným), který žáci mohou napodobovat. Učitel musí žáky vychovávat, tedy formovat jejich osobnost, spoluutvářet charakter, vůli, postoje, hodnoty, zájmy, seberegulační vlastnosti. Předpokládá se, že učitel zná velmi dobře psychiku žáka a vhodně používá pedagogicko-psychologické poznatky. Dalším požadavkem na učitele je vyučovat a vzdělávat žáky, tedy utvářet klíčové kompetence, řídit osvojování vědomostí, dovedností a návyků. Učitel musí být odborník ve svém oboru, ale také dobrý pedagog a didaktik, aby vhodným způsobem učivo vysvětlil. (Holeček, 2014, s. 13)

Učitel se v průběhu své kariéry často dostává do situací, které přímo nesouvisí s výukou a běžným zacházením se třídou. V posledních letech stoupá tlak na učitele a jejich schopnosti působit preventivně proti rizikovému chování a tedy profesionálně zvládat všechny krizové situace ve škole. Ve třídách se také stále častěji setkávají žáci různých etnik, náboženství, kultur, životního stylu. Proto se zvyšují nároky i na komunikaci, porozumění a dosažení shody v názorech a postojích. Učitelé se nacházejí v situaci, kdy musí zvládnout podat žákům „první pomoc“. Řešení nestandardních situací vyžaduje profesionální, ale v mnoha případech spíše intuitivní a rychlou reakci učitele. Pokud se ve škole nenachází psycholog, musí učitel zvládat řešení krizových situací sám. (Lazarová, 2005, s. 7)

Pedagogická činnost se již v mnohém podobá pomáhajícím profesím. Učitelé jsou součástí velké sítě vztahů, žáci nebo i rodiče se na ně mohou obracet s žádostí o pomoc nebo radu. Tuto roli obvykle učitel nemůže odmítnout, tudíž se poskytování pomoci stává běžnou součástí učitelovy práce. Z výzkumu Lazarové a Emmenrové (2002) vyplývá, že téměř 37% respondentů sledované skupiny žáků druhého stupně několika základních škol uvedlo, že by se s žádostí o radu obrátilo právě na svého třídního učitele. Zejména třídní učitelé jsou v pozici důvěrníků, poradců a konzultantů, z toho důvodu, že jsou se třídou téměř vždy, když se děje něco závažného. (Lazarová, 2005, s. 10)

2.1 Profesní rozvoj učitelů

Aby se učitelé dokázali vyrovnat se svou rolí „pomáhajícího“, měli by se účastnit akcí, které podporují jejich profesní rozvoj. Profesní rozvoj učitelů je soubor aktivit, které vedou ke zdokonalování výkonu profese učitele a zkvalitňování výsledků učení žáků. Řadíme sem další vzdělávání učitelů, vzájemný odborný diskurz mezi pedagogy a samostudium. Hlavní

náplní profesního rozvoje pedagogických pracovníků v České republice je další vzdělávání. Jiné formy profesního rozvoje nejsou dostatečně podporovány. Legislativně je profesní rozvoj učitelů, tedy spíše další vzdělávání pedagogických pracovníků, vymezen v zákoně o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb. a ve vyhlášce č. 317/2005 Sb. (Starý, 2012, s. 17-19)

K profesnímu rozvoji řadí Starý (2012, s. 60) následující možnosti: neformální rozhovory přispívající ke zdokonalování vlastní výuky (odborný diskurz), kurzy a workshopy dalšího vzdělávání, samostudium odborné literatury, účast na konferencích o vzdělávání a odborných seminářích, zapojení do sítě profesního rozvoje, mentoring, kolegiální hospitaci nebo návštěvy v jiných školách. Z výzkumu PISA (2000) vyplývá, že při hodnocení účinnosti různých typů profesního rozvoje se jako nejefektivnější jeví odborný diskurz, který na první místo zařadilo 90% respondentů.

Další výzkum TALIS identifikoval oblasti, ve kterých učitelé vyjadřují nejsilnější potřebu profesního rozvoje. Mezi první tři nejpotřebnější se zařadilo: vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, informační a komunikační technologie a zvládání žáků s výchovnými problémy. Dalšími potřebnými oblastmi jsou podle učitelů: výukové strategie, poradenství žákům, řízení třídy a vyučování v multikulturních podmínkách. Je zřejmé, že učitelé se necítí být dostatečně připravováni na inkluzi žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol a také cítí potřebu lépe zvládat výchovné problémy ve výuce.

Profesní rozvoj učitelů je v dnešní době velmi potřebný, avšak sami učitelé vnímají mnoho překážek v realizaci těchto aktivit. Může jimi být konflikt s jejich rozvrhem, nevhodný obsah či forma, rodinné závazky a povinnosti, vysoké finanční náklady na účast, nedostatek podpory od vedení školy a absence vstupních požadavků. (Starý, 2012, s. 62)

2.1.1 Další vzdělávání učitelů

Samotný pojem „další vzdělávání učitelů“ evokuje mnoho různých představ a je spojován s příbuznými pojmy jako permanentní vzdělávání, profesionální rozvoj, profesionální růst nebo celoživotní učení. Další vzdělávání je důležitou součástí celoživotního učení každého člověka, nejen pedagogických pracovníků. V pojetí pedagogickém lze další vzdělávání chápat jako subsystém vzdělávací soustavy. Mělo by být přínosem pro učitele, žáky, pro školu a celkovou atmosféru. Charakteristika dalšího vzdělávání učitelů se opírá o celoživotní rozvíjení jejich profesních kompetencí. Jedná se tedy o: „*Systematický, nepřetržitý a*

koordinovaný proces, který navazuje na pregraduální vzdělávání a trvá po celou dobu učitelské profesionální kariéry.“ (Lazarová, 2006, s. 13-14)

Perrenoud (1994 In Lazarová, 2006) uvádí, že další vzdělávání může učitelům pomoci v mnoha ohledech. Především jde o zlepšení vlastních kompetencí a kvalifikace, získání pocitu radosti a důvěry v sebe sama. Dále může přispět k profesionalizaci, stát se více autonomním, naučit se vyjednávat, stát se odborníkem v dosahování nových cílů, účastnit se reflexe své praxe. V rámci organizace může další vzdělávání napomoci zlepšit kompetence pracovníků, efektivitu organizace, zajistit konformitu učitelů ke stanoveným pravidlům, rozvíjet kolektivní identitu nebo otevřít organizaci vnějším přínosům pozváním lektorů do instituce. (Lazarová, 2006, s. 15-16)

Formy vzdělávacích aktivit jsou různé, může se jednat o návštěvy v hodinách kolegů, supervizi, setkávání s kolegy z jiných škol, interní vzdělávání ve škole zajišťované externími lektory, vzdělávání spojené s projekty, výzkumem, samostudium apod. V českém školství je další vzdělávání spojeno s mimoškolními a školními vzdělávacími akcemi ve formě školení, přednášek, kurzů, seminářů nebo dílen. Sami učitelé chápou tento pojem jako seminář mimo školu. (Lazarová, 2006, s. 20)

2.1.2 Motivace učitelů k dalšímu vzdělávání

Motivace učitelů ke vzdělávání je jedním z nejdůležitějších faktorů efektivity dalšího vzdělávání. Velmi úzce totiž souvisí s tím, co si učitelé ze vzdělávacích akcí odnesou a jak s novými poznatky budou nakládat ve své pedagogické činnosti. V motivaci se projevuje řada vnitřních a vnějších faktorů, které mohou motivaci podporovat nebo naopak tlumit. Primární roli hraje otázka dobrovolnosti či nedobrovolnosti vzdělávání. Učitelé v podstatě mají povinnost účastnit se dalšího vzdělávání po dobu výkonu své pedagogické činnosti. Každé nařízení v sobě nese riziko rostoucího formalismu, který nahání strach nejen učitelům, ale i ředitelům škol. Vzdělávat by se měli především pro svůj dobrý pocit. (Lazarová, 2006, s. 78)

Schopnost a ochota vzdělávat se souvisí s trvalejšími osobnostními rysy, např. s otevřeností k učení, ke změně, sebehodnocením, sebeřízením a s charakterovými vlastnostmi jako jsou svědomitost, odpovědnost, píle. Zásadní roli v otázce motivace hraje také věk učitele. Ve vyšším věku může učitel pociťovat vyšší únavu, vidinu konce kariéry, zvýšenou potřebu klidu, syndrom vyhoření, mezigenerační problémy a mnoho dalších negativních jevů. Avšak není pravidlem, že učitel ke konci své kariéry nemůže být motivován ke vzdělávání. Další

složkou, která ovlivňuje motivaci, může být vidina a možnost kariérního postupu, vidina vyššího platového ohodnocení, získání vyšší funkce ve škole. Významnou roli může sehrát i zkušenost učitelů s dalším vzděláváním. Svou roli může hrát také pohlaví učitele či jeho osobní a rodinný kontext. (Lazarová, 2006, s. 78-80)

Lazarová a Prokopová (2004) ve svém výzkumném šetření uvádějí, že většina učitelů vidí zábrany dalšího vzdělávání v nedostatku času a nedostatku financí. Učitelé, kteří jsou omezováni časem, volí spíše jednorázové, krátkodobé vzdělávací akce, které jsou i finančně méně náročné. (Lazarová, 2006, s. 78-80)

2.2 Stres v pedagogické praxi

Vědecký pojem stres vstoupil do života běžných lidí a stal se také součástí slovníku učitelů, žáků i rodičů. O stresu se mluví dnes již běžně, ale odborníci upozorňují, že by bylo vhodné rozlišovat, zda je tento jev ovlivněn pouze negativními událostmi, potom se mluví o distresu, pokud je však ovlivněn událostmi pozitivními, mluvíme o eustresu. V běžném užívání se toto rozdělení nevyužívá a stres je chápán pouze jako synonymum negativního stresu. (Mareš, 2013, s. 500)

Již na začátku této kapitoly zmiňujeme skutečnost, že práce pedagogů rozhodně není snadná. V posledních letech se z pedagogických pracovníků stávají spíše náhradní vychovatelé či sociální pracovníci. Ve své praxi se potýkají s řadou nových problémů, jako je například rostoucí sklon k násilí mezi dětmi a mládeží, zvýšená konzumace návykových látek a skutečnost, že řada rodičů přenechává odpovědnost za výchovu svých dětí práce na pedagogické pracovníky. Nejnovější výzkumy tvrdí, že v porovnání s jinými profesemi trpí učitelé mnohem častěji stavy vyčerpání, syndromem vyhoření (burn-out syndrom) a dalšími nemocemi způsobené stresovou zátěží. Důvody mohou být různé, z neustálé snahy o perfekcionismus a vynaložení veškerého úsilí může dojít ke ztrátě motivace a rezignace (Buchwald, 2013, s. 5). Učitelé nemají jasně vymezené hranice své práci, mnohdy si ji nosí ze školy domů a tím si zkracují dobu potřebnou k odpočinku. Očekává se, že budou tzv. držet krok s novými osnovami a s pokrokem ve svém oboru. Učitelé vystavěni těmto stresorům se často potýkají s malou nebo žádnou podporou a pomocí zvenčí. Jak tvrdí Fontana (2003, s. 371), učitel celý den pracuje s dětmi v relativní izolaci od ostatních dospělých, má tedy omezený prostor požádat o radu. Pedagogická činnost je v podstatě v mnoha ohledech osamělým povoláním, kde učitel zůstává po celou vyučovací hodinu na

vše sám. Avšak vzájemná podpora od kolegů může člověku velmi dobře pomoci vyrovnat se se stresem. (Fontana, 2003, s. 371)

Stres může vyvolat nepříjemné emoce, například úzkost a depresi, ale také může vést k lehkému či těžkému tělesnému onemocnění. Samotný výraz stres se vztahuje k událostem, které lidé vnímají jako ohrožení své tělesné nebo duševní pohody. Tyto události nazýváme stresory a lidská reakce na ně se nazývá stresová reakce. (Nolen-Hoeksema, 2012, s. 584)

Stres obvykle definujeme jako: „*reakci organismu na zátěžový podnět z prostředí.*“ (Baštecká, Goldmann, 2001, s. 239). Stresové reakce závisí na individuálním vnímání a hodnocení situace. Zatímco pro někoho je školní výlet vítaným rozptýlením, pro někoho jiného může být spojený s obavami a strachem. Určitá situace není stresová sama o sobě, ale stává se jí teprve v závislosti na osobě, která ji tak zhodnotí. Posuzování situace je vždy subjektivní a je ovlivněno mnoha faktory, jako je momentální nálada, dřívější zkušenosti nebo povahové vlastnosti. (Buchwald, 2013, s. 9)

2.2.1 Stresory pedagogických pracovníků

Stresory rozumíme různé události a podněty, které vyvolávají zátěžové situace a psychosomatické stresové reakce pedagogických pracovníků. V literatuře jsou učitelé základních škol na základě mnoha studií řazeni mezi profese se zvýšenou psychickou zátěží. Důraz je kladen nejen na složku edukační, ale zvyšují se nároky na sociální interakci. (Kohoutek, 2010)

Paulík (1998) na základě výzkumů s učiteli sepsal čtrnáct stresorů, které vnímají učitelé jako zátěžové situace:

- nízké společenské ohodnocení,
- nízké platové ohodnocení,
- podřizování se administrativě,
- nedostatek času pro odpočinek,
- učení ve třídách s rozdílnou úrovní žáků,
- nedostatečná spolupráce s rodiči,
- negativní postoje žáků k práci,
- nedostatek pomůcek a potřeb pro vyučování,
- špatné chování žáků,
- učení ve třídách s velkým počtem žáků,

- práce spojená se shonem,
- žáci nenosí do školy potřebné pomůcky,
- nesnadná motivace žáků,
- nedostatek prostoru pro skupinovou práci.

Dalšími stresory, které definuje Holeček (2001) na základě výzkumu s 317 učiteli, mohou být pracovní přetížení učitelů, problémoví žáci i rodiče, neuspokojená potřeba seberealizace nebo problémoví kolegové. (Kohoutek, 2010)

Stresová situace může být právě taková, která je pro učitele neočekávaná a neví, jak ji řešit. Čapek (2013) ve své publikaci vyzdvihuje vzájemnou spolupráci rodičů a učitelů, která je velmi důležitým prvkem vzdělávání zejména na základních školách. Začínající učitelé tento typ spolupráce s rodiči považují za jeden z nejtěžších úkolů v rámci jejich praxe. Problémy nastávají i u zkušenějších učitelů. Na jedné straně se od učitelů vyžaduje spolupráce s rodinou, na druhé straně s tím školy nemají skoro žádné zkušenosti.

2.2.2 Učitel a syndrom vyhoření

Celoživotní povolání učitele je velmi náročné a vyčerpávající. Ne každý učitel se dokáže s nároky kladené na pedagogickou činnost úspěšně vyrovnat. Mareš (2013, s. 512) zmiňuje, že již v 70. letech dvacátého století odborníci upozorňovali, že příslušníci pomáhajících profesí, do kterých řadili i učitele, jsou vystaveni závažnému riziku. Dokonce v mezinárodní klasifikaci nemocí nacházíme definovaný syndrom vyhasnutí neboli syndrom vyhoření, tedy stav životního vyčerpání. Tento negativní jev byl poprvé popsán v roce 1974 pod označením *burn-out* americkým badatelem H. Freudenbergem. Od té doby proběhlo nespočet výzkumů jak u sociálních pracovníků, lékařů, zdravotních sester, ale také u pracovníků ve školství. Při výzkumech učitelů se pro vyhoření používá tato definice: „*Vyhoření je psychologický syndrom emočního vyčerpání, citového stažení (tzn. depersonalizace) a ztráty důvěry v osobní výkonnost, který se může objevit u osob, jejichž profesí je práce s lidmi*“ (Maslachová, Jackson, 1981 in Mareš, 2013). Člověk, který je zpočátku nadšený vykonávanou činností může mít postupem času pocit, že dosažené výsledky neodpovídají jeho pracovnímu nasazení a že je zbytečné v této činnosti nadále pokračovat. Stádium vyhoření je rizikové nejen pro žáky, kteří již učitele nezajímají, ale také pro kolegy z toho důvodu, že nepodává potřebné výkony a nemohou se na něj spolehnout.

Syndrom vyhoření u člověka nenastává sám od sebe, ale můžeme jej dělit do několika fází. Často se uvádí pět vývojových stádií: nadšení učitele, stagnace, frustrace, apatie a vlastní

vyhoření. Jiné a velmi podrobné je pojetí Freuberdengera a Northa, kteří zmiňují následující fáze: nutkání předvést své kvality – tvrdá, usilovná práce – zanedbávání sebe sama – vytěšňování prvních potíží – revidování hodnotového systému – popírání závažných problémů – stažení se – změna chování – depersonalizace – pocit marnosti – stav deprese – vlastní vyhoření. (Mareš, 2013, s. 512-515)

Syndrom vyhoření učitele má negativní dopad především na žáky, které vyučuje. Učitelův nezájem o žáky zhoršuje psychosociální klima třídy. Může se snižovat učební motivace žáků, chování, vztahy v rámci třídního kolektivu. Proto by se mělo syndromu vyhoření předcházet a v případě výskytu začít intervenovat. Syndrom může mít několik zdrojů, proto je nutné nejprve zjistit, zda je těžiště problémů v osobnostních zvláštностech učitele, ve zvláštностech učitelského sboru, v nejasných nárocích vedení školy anebo ve zvláštностech žáků, které učitel vyučuje. Vedení školy by mělo stanovit reálné požadavky, zveřejnit rozumná kritéria pro hodnocení práce učitelů, umožnit učitelům odborné výcviky, školení a vést je k systematickému zvyšování kvalifikace. Mimo jiné by mělo vedení podporovat vzájemnou supervizi a plně využívat psychologických a jiných služeb školy. (Mareš, 2013, s. 520-521)

3 SUPERVIZE V PEDAGOGICKÉ PRAXI

Pojem supervize se u nás využívá především v klinické praxi a poradenství. Počátky zavádění supervize do škol jsou spjaty spíše se školskými zařízeními, jako jsou diagnostické a výchovné ústavy, dětské domovy, pedagogicko-psychologické poradny, zde již má supervize své nezastupitelné místo. Postupně se tak stává hlavní složkou systému dalšího vzdělávání pracovníků ve zmíněných institucích. Primárně je supervize určena pro pomáhající profese. I přesto, že učitelství není typicky pomáhající profesí a žáci nejsou „klienty“, supervizní práce se může vztahovat i k pedagogickým pracovníkům, jak jsme zmínili v první kapitole. Pedagogičtí pracovníci jsou denně součástí nestandardních situací, které mnohdy neumí řešit, jelikož odborným vzděláním nebo výcvikem nebyli na podobné situace připravováni. V takových případech by mohla být supervize ideálním řešením i ve školním prostředí. (Lazarová, Cpinová, 2004)

Masáková (In Havrdová, Hajný, 2008, s. 175) tvrdí, že o potřebě supervize ve školách nejen u učitelů, ale také u řídicích pracovníků není pochyb. Jsou vystavováni každodennímu stresu a jedním z účinných nástrojů jejich praxe je mezilidský vztah. Učitelé však nejsou připraveni na supervizní styl práce. Jako první pokus o zavedení supervize do škol byla realizována nabídka ve formě kurzu s názvem „Řešení problémů se supervizním přístupem“. Učitelky, které byly součástí programu, očekávaly zejména nabídku metodických postupů v případě, že si neví rady s konkrétním žákem či situací. Pod vedením supervizorů se postupně dostávaly k reflektování svých pocitů a uvědomování si vztahových souvislostí v práci se žáky. Supervize v tomto případě směřovala k podpoře, bezpečí a učícím procesům. Z těchto šesti opakovaných supervizních setkání vyplynula potřeba pečovat o duševní zdraví pedagogů, které je v současné době ve formě podobných setkávání obvykle opomíjeno. (Lazarová, Cpinová, 2004)

Učitelé mnohdy ani pojem supervize neznají, ve své praxi se totiž nejčastěji setkávají s pojmem hospitace, kterou pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 1995) vymezuje jako návštěvu vyučovací hodiny s cílem poznání stavu a úrovně výchovně-vzdělávací práce. Vykonávají ji školní inspektoři a ředitelé škol. Pro studijní účely ji mohou využívat i začínající učitelé a studenti. (Lazarová, Cpinová, 2004)

Zavádění supervize do školství probíhá pozvolna. V roce 2010 byl vydán metodický pokyn MŠMT ČR k poskytování supervize ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a ve školských zařízeních preventivně výchovné péče. Tento pokyn

se ale netýká supervize pro učitele v samotných školách. Některé školy již supervizi využívají, jak ukázala konference „Rozvoj školy a supervize“ v květnu 2012. (Fejtarová, 2012 in Mohaupt, 2014)

Přesto, že supervize ve školských podmínkách není uváděna ve školských dokumentech, začíná se realizovat i bez ohledu na to, zda je nařizována. Supervizní aktivity v profesi pedagogů jsou velmi účinné a při jejich zařazování do života škol a školských zařízení může být jedním z významných účinných faktorů prevence nejen proti vyhoření, ale také při řešení problémů se žáky, studenty a obtížích při práci v týmu. (Masáková In Havrdová, Hajný, 2008, s. 176)

Je tedy zřejmé, že supervize může v pedagogické praxi pomoci v mnoha ohledech. Mohaupt (2014) vychází ze svých zkušeností s tříletým působením v roli supervizora na střední škole a definuje následující oblasti, které s pedagogickými pracovníky řešil nejčastěji. Jedná se o:

- konflikty se žáky a třídami – může se jednat o nevhodné jednání žáků, jejich slabou motivaci, nezájem o výuku, spory mezi žáky,
- pedagogická dilemata – míra tolerance k přestupkům, přiměřenost trestů, zasahování rodičovských kompetencí,
- zvládání zatěžujících pocitů – marnost, nepoměr snahy a výsledků, vlastní nejistota,
- reflexe profesní kariéry – sebehodnocení, změny a zlomy v kariéře, profesní rozvoj, úvahy o odchodu,
- prevence syndromu vyhoření – jak se chránit, zkušenosti s vyhořením, rozpoznávání příznaků,
- práce školního poradenského týmu – vlastní kompetence, výchovná opatření.

Podle Havrdové (1999, s. 36) by měla supervize ve školním prostředí probíhat minimálně 1x za dva týdny. Hlavní přínos supervize spatřuje především jako podporu začínajících učitelů, případně studentů. Každý student by měl mít svého supervizora, který by jej provázel zkušenostmi z praxe, ale také podporoval jeho vlastní hledání a učení k dosažení co nejlepších výsledků.

Ve škole se většinou střídá supervize v malých skupinách s individuální supervizí. V počátečních fázích je účinnější supervize skupinová, kdy se vzájemně učí jeden od druhého a poskytují si podporu. V této podobě supervize lze využít řadu technik a metod. Jedná se např. o prvky balintovské skupiny, systemické dotazování, hraní rolí. Při skupinové práci je nejdůležitější věnovat pozornost skupinové dynamice. Měly by se naplnit potřeby

výkonu (jak zlepšit svou práci), potřeby individuální podpory, bezpečí, ocenění. Je vhodné zařadit pevnou strukturu setkání, většinou se jedná o zahájení, ukončení, zpětnou vazbu. (Havrdová, 1999, s. 37-38)

3.1 Balintovské skupiny v pedagogické praxi

Jednou z možných variant supervize pro pedagogy je využití balintovské skupiny. Zakladatelem této metody je Michael Balint, o kterém jsme se zmiňovali již v kapitole historických aspektů supervize. Využití této metody je možné tam, kde důležitou roli hraje vztah mezi pracovníkem a jeho klientem (Matoušek, 2003, s. 350). Původně bylo cílem balintovských skupin přinést základní poznatky psychoterapie praktickým lékařům. Ale vzhledem k tomu, že učitel bývá často prvním prostředníkem skutečné terapeutické pomoci, lze jej nahradit místo slova klient či pacient a vztáhnout tak balintovské skupiny pro pedagogické pracovníky. Skupina profesí, jejichž posláním a společenskou úlohou, je pomoc lidem v nesnázích není přesně definována. Těmito profesionály mohou být tedy i učitelé a vychovatelé. Trvalá konfrontace s lidskými problémy a současně nízké společenské ohodnocení mohou redukovat jejich motivaci k výkonu svého povolání. Není pochyb o náročnosti tohoto povolání jak z hlediska tělesného, tak i duševního zdraví. Překročení zátěže v pracovním nasazení může způsobit nespokojenost, smutek, podrážděnost, ale i otupění. K přetížení mohou přispět i okolnosti profesionální přípravy pedagogických pracovníků, jelikož studium je zaměřeno spíše na vědomostní vybavení studenta, než na velmi potřebné interpersonální dovednosti. (Brihcín, 1999)

Balintovské skupiny jsou zaměřeny na problémy ve vztazích. Nabízí pohled jak na těžkosti žáka či studenta, tak na těžkosti pedagogického pracovníka. Cílem Balinta bylo vést pomáhající profesionály k tomu, aby si uvědomili, co z vlastních postojů, prožitků a chování jim brání v účinnější pomoci klientovi. Učitel by se měl naučit rozpoznat osobní emoční přístup a vlastní reakce na specifické prvky chování druhých. (Brihcín, 1999)

Výhoda balintovských skupin spočívá v tom, že účastníci mohou získat nový pohled na určitý problém, získají náhled, učí se naslouchat. Učitelé mají potřebu sdílet své zkušenosti či problémy, ale mnohdy se bojí jít pro radu ke kolegovi či nadřízenému. Balintovské skupiny mohou být jakousi pomocí zvenčí. (Pačesová, 2004, s. 24)

Na balintovské skupiny přicházejí účastníci s nějakým problémem, se kterým si sami nevědí rady. Skupina pracuje podle jasně stanovené pětistupňové struktury a podle daných zásad.

Skupiny se mohou setkávat s různou pravidelností. Většinou se skládají z osmi až deseti členů. Hlavním pravidlem je otevřenost a upřímnost všech členů, které jsou nezbytnou podmínkou pro vytvoření důvěry. Diskuze v rámci skupinové práce má být předáváním osobních zkušeností, nikoli poučováním či hodnocením práce ostatních. (Pačesová, 2004, s. 51-52)

Balintovské skupiny fungují na základě těchto pěti fází:

- 1) fáze: expozice případu – každý účastník si na sezení přináší konkrétní případ, se kterým by potřeboval pomoci. Je možné začít případem, který některý z účastníků považuje za složitý a cítí nutnost jej řešit nebo je možnost, aby každý účastník krátce představil svůj případ, z nichž se pomocí hlasování jeden vybere. Členovi, který referuje o případu, říkáme protagonista. Ten přibližně dvacet minut předkládá svůj případ, ostatní členové mu naslouchají. (Pačesová, 2004, s. 54)
- 2) fáze: otázky – v této fázi se účastníci ptají na okolnosti daného problému, které potřebují vědět, např. jestli byly v případě zapojeny i další osoby apod. (Matoušek, 2003, s. 350)
- 3) fáze: fantazie – zde členové skupiny říkají, co je napadá, jaké se jim vybavují asociace, vytvářejí fantazie o tom, o co podle nich v řešeném problému jde. Členové si pouze sdělují dojmy, pocity, které jsou zabarveny jejich vlastním přístupem, osobností, jedinečností, a také předsudky. Fantazijní fázi se jednoduše rozumí „*jak já v kontextu svých zkušeností případu rozumím.*“ (Pačesová, 2004, s. 54)
- 4) fáze: doporučení – v této fázi ostatní sdělují, jak by daný problém řešili oni sami, zda jim tato situace připomíná podobnou, kterou zažili, zda mají nějaký osvědčený postup, jak daný problém řešit. Tyto názory jsou opět zabarveny vlastními zkušenostmi či předsudky. Hlavním úkolem vedoucího skupiny je dohlížení na dodržování pravidel, aby se stále jednalo o balintovskou skupinu. Nesmí docházet k obviňování, povyšování se, k udělování rad. (Pačesová, 2004, s. 55)
- 5) fáze: vyjádření protagonisty – protagonista, který předkládal svůj problém, se nyní vyjádří k tomu, co slyšel ve 3. a 4. fázi (Matoušek, 2003, s. 351). Protagonista sděluje ostatním, jak skupinu prožil, co jej zaujalo, co mu přišlo zajímavé, případně s čím souhlasí a nesouhlasí a co si odnáší pro svou praxi. Dává zpětnou vazbu ostatním členům skupiny. Je možné, že řadu poznatků si uvědomí až později, proto se obvykle vrací k případu na dalším sezení. (Pačesová, 2004, s. 55)

Úkolem balintovské skupiny není přesný návod na řešení konkrétního problému, ale spíše získání jiného pohledu na případ. Během sezení může zůstat případ otevřený, nemusí se nutně dořešit, i tak může učitelé pomoci ke změně. To, co slyšet ho může ovlivnit postupem času. (Pačesová, 2004, s. 55)

Brichcín (1999) uvádí, že se učitelé při těchto skupinách obvykle dokáží zbavit pocitů viny vůči problémovým žákům, rodičům i k sobě samému. Po absolvování výcviku se k žákům chovají svobodněji a ti často vycítí nový chápavý přístup v chování svého učitele.

3.2 Videotrénink interakcí v pedagogické praxi

Další metoda, kterou lze využít v supervizní práci s pedagogickými pracovníky nese název videotrénink interakcí (dále jen VTI). Tato metoda je původem z Nizozemí, kde vznikla v polovině 90. let 20. století a odtud byla přenesena do České republiky. Základním principem VTI je natáčení krátkých videozáznamů z běžné komunikace mezi učitelem a žákem, jejich podrobná analýza a výběr takových momentů, které vedou k uvědomění si důležitých pozitivních momentů interakce s druhou osobou. Tyto připravené videozáznamy přináší odborník, který vede VTI na setkání s klientem (učitelem) a společně rozebírají danou interakci, což je nejdůležitější část VTI. Velkou výhodou této metody je to, že v průběhu rozebírání rozhovoru zůstávají klienti nad věcí, dívají se na svou komunikaci s odstupem. Při sledování a reflektování vlastní interakce jsou klienti podporováni ve stanovování vlastních kroků k dosažení cíle. (Šilhánová in Havrdová, 1999, s. 191)

VTI je krátkodobá, avšak intenzivní forma pomoci, při které je hlavním tématem podpora a rozvoj komunikace. K obecným principům VTI patří především to, že se s klienty (v našem případě s pedagogickými pracovníky) pracuje v jejich přirozeném prostředí. VTI klade důraz na pozitivní zpětnou vazbu, tedy vyzdvihuje spíše kladné stránky. Primárním cílem je ovlivnění vztahu mezi pedagogem a žákem a to tak, aby mezi oběma stranami bylo dosaženo co nejlepšího kontaktu. (Matoušek, 2003, s. 231-233)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 DESIGN VÝZKUMU

4.1 Vymezení výzkumného problému

V teoretické části bakalářské práce jsme vymezili základní pojmy související se supervizí. Nastínili jsme potřebu supervizní práce pro pedagogické pracovníky a možné metody supervize, které lze využít ve školství. Supervize je povinná ve sféře sociální práce, sociálních služeb, psychoterapii, ale ve školství stále nemá své jasné postavení. Přesto většina autorů řadí pedagogické pracovníky mezi pomáhající profese, tudíž by měli mít automaticky nárok na supervizní práci s odborným supervizorem. Hlavním záměrem našeho výzkumného šetření je zjistit názory samotných pedagogických pracovníků k supervizi, kterou by mohli ve své praxi využívat.

4.2 Vymezení výzkumných cílů

Pro vymezení výzkumných cílů definujeme hlavní výzkumný cíl, ze kterého vyplývají dílčí výzkumné cíle.

Hlavním výzkumný cíl

Zjistit názory vybraných pedagogických pracovníků okresu Zlín na využívání supervize v jejich praxi.

Dílčí výzkumné cíle vymezujeme následovně:

- 1) Zjistit zájem pedagogických pracovníků v okrese Zlín o supervizi.
- 2) Zjistit nejčastější problémy pedagogických pracovníků okresu Zlín v jejich praxi, se kterými by jim mohla supervize pomoci.
- 3) Zjistit představy pedagogických pracovníků o účinné supervizi.
- 4) Zjistit informovanost respondentů o možnosti supervize ve Zlíně.
- 5) Zjistit míru podpory ze strany spolupracovníků v praxi respondentů.

4.3 Vymezení výzkumných otázek

Výzkumné otázky, které jsme stanovili pro náš výzkum, vyplývají z výše uvedených výzkumných cílů. Opět je rozdělujeme na hlavní výzkumnou otázku a z ní vyplývající dílčí výzkumné otázky.

Hlavní výzkumná otázka

Jaké jsou názory pedagogických pracovníků okresu Zlín na využívání supervize v jejich pedagogické praxi?

Dílčí výzkumné otázky

- 1) Jaký je zájem pedagogických pracovníků okresu Zlín o účast na supervizních setkáních?
- 2) Jaké jsou nejčastější problémy pedagogických pracovníků okresu Zlín v jejich praxi, které by potřebovali řešit?
- 3) Jak si respondenti představují účinnou supervizi?
- 4) Jaká je informovanost respondentů o možnosti supervize ve Zlíně?
- 5) Jaká je míra podpory ze strany spolupracovníků?

4.4 Výzkumný soubor a technika sběru dat

Výzkumným souborem jsou pedagogičtí pracovníci, kteří působí na základních školách v okrese Zlín. Respondenti byli vybráni na základě dostupného výběru.

Jako techniku sběru dat jsme zvolili kvantitativní výzkum, který probíhal ve formě dotazníkové šetření. Pomocí rejstříku škol a školských zařízení, které spravuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, jsme vybrali všechny základní školy, které spadají do okresu Zlín. Počet těchto škol byl 76.

Dotazník v online podobě jsme rozeslali na všechny dostupné e-mailové adresy, které byly k nalezení na internetových stránkách jednotlivých škol. Pokud byly uvedené e-mailové adresy na jednotlivé pedagogické pracovníky, zaslali jsme dotazník každému zvlášť. Pokud se jednalo o menší školu, která na internetových stránkách uváděla pouze e-mail na ředitele školy, zaslali jsme dotazník s prosbou o přeposlání kolegům.

Dotazník byl zaslán na celkem 872 e-mailových adres jednotlivých pedagogických pracovníků. Vzhledem k online podobě výzkumu nemůžeme zaručit, zda se dotazník reálně dostal ke všem respondentům. Celkový počet navrácených dotazníků byl 137.

4.5 Metody analýzy dat

U získaných dat jsme sestavili tabulky znázorňující absolutní a relativní četnost. Absolutní četnost ukazuje přesný počet respondentů, kteří odpověděli na otázky, relativní četnost ukazuje procentuální podíl odpovědí.

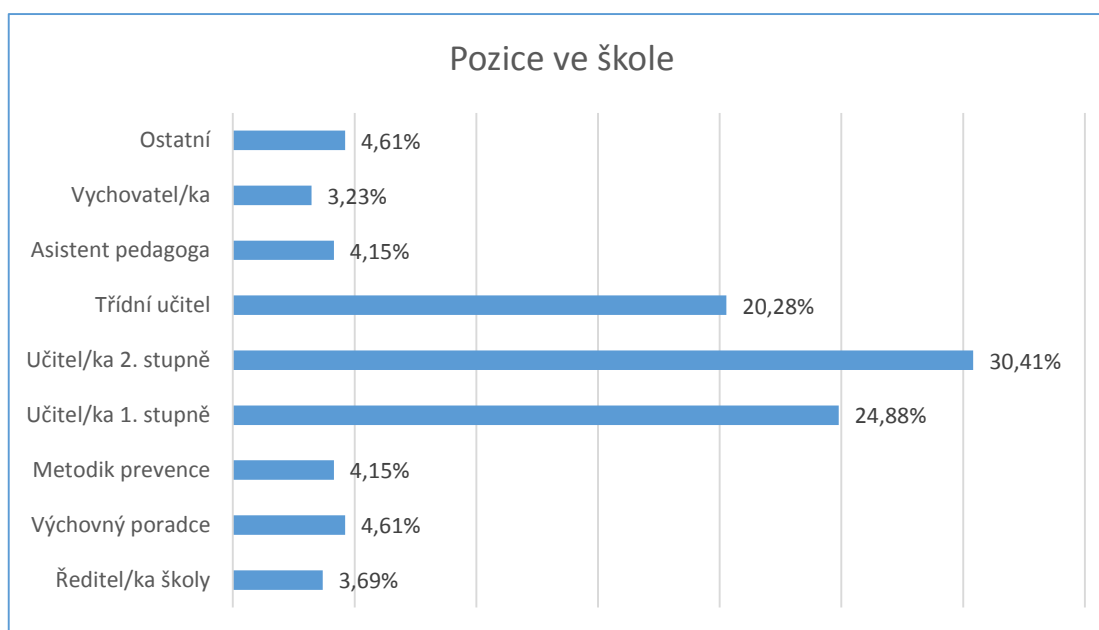
4.6 Analýza dat

Dotazník obsahuje celkem 24 položek, z nichž první dvě jsou pouze identifikační. Pro účely našeho výzkumu jsme potřebovali zjistit pozici pedagogického pracovníka ve škole a délku jeho praxe. Následně je analýza dat sestavena dle dílčích výzkumných otázek.

Otázka č. 1: Pozice pedagogického pracovníka ve škole

Pozice ve škole	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ředitel/ka školy	8	3,69%
Výchovný poradce	10	4,61%
Metodik prevence	9	4,15%
Učitel/ka 1. stupně	54	24,88%
Učitel/ka 2. stupně	66	30,41%
Třídní učitel	44	20,28%
Asistent pedagoga	9	4,15%
Vychovatel/ka	7	3,23%
Ostatní	10	4,61%
Celkem	217	100%

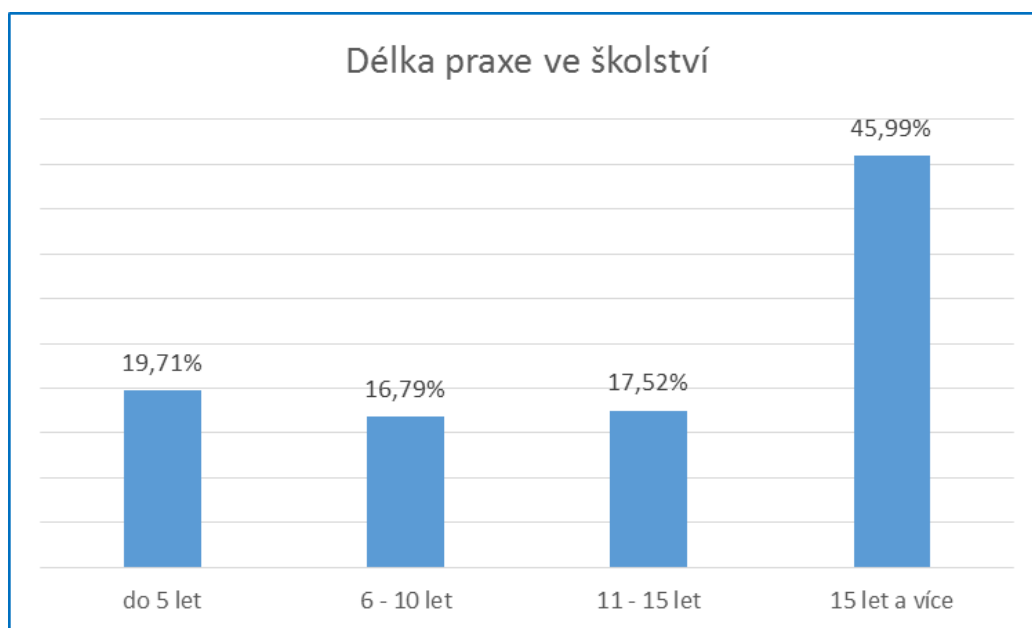
Tabulka 1: Pozice pedagogického pracovníka ve škole



Graf 1: Pozice pedagogického pracovníka ve škole

V této otázce měli respondenti možnost označit více odpovědí, pokud ve škole zastávají více funkcí. Proto je počet odpovědí vyšší. Nejvíce zastoupenou skupinou byli učitelé 2. stupně (30,41%) a 1. stupně (24,88%). Celkem 10 respondentů označilo jinou odpověď, kde se nejčastěji vyskytovala pozice školního psychologa a zástupce ředitele školy.

Otázka č. 2: Délka praxe ve školství



Graf 2: Délka praxe

Z grafu nám vyplývá, že necelá polovina respondentů (46%) má praxi ve školství 15 let a více. Druhou nejčastější odpovědí respondentů (20%) je praxe do 5 let. Respondenti s průměrnou praxí 6 – 10 let (17%) a 11 – 15 let (18%) měli téměř shodný počet odpovědí.

Následující otázky jsou seřazeny na základě dílčích výzkumných otázek.

1. dílčí výzkumná otázka:

Jaký je zájem pedagogických pracovníků okresu Zlín o účast na supervizních setkáních?

Touto dílčí výzkumnou otázkou jsme chtěli zjistit, zda by se pedagogičtí pracovníci chtěli zúčastnit supervizních setkání, zda by se chtěli osobnostně i profesně rozvíjet. Ke zjištění zájmu pedagogických pracovníků o supervizi v jejich praxi jsme použili celkem pět otázek. Jedná se o otázky č. 5, 19, 20, 22, 23.

Otázka č. 5: Zájem o účast na supervizních setkáních

Účast na supervizi	Absolutní četnost	Relativní četnost
Určitě ano	32	23,36%
Spíše ano	78	56,93%
Spíše ne	26	18,98%
Určitě ne	1	0,73%
Celkem	137	100,00%

Tabulka 2: Zájem o účast na supervizi

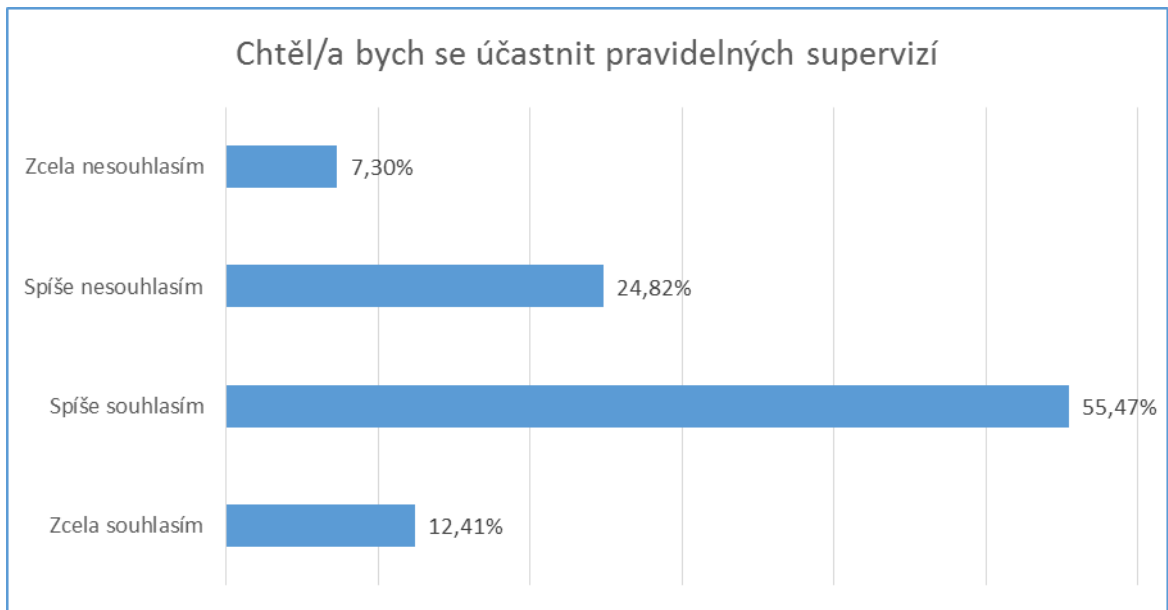
Tuto otázku, která se jako první týkala zájmu o účast na supervizním setkání, jsme položili záměrně bez vysvětlení pojmu supervize. Domnívali jsme se, že pokud pojem supervize předem vysvětlíme, vyvolá to v respondentech obavu z nějaké kontroly či inspekce. Otázka zněla: „Kdybyste měli možnost účastnit se pravidelných setkání, která mohou řešit náročné situace, přispět k Vašemu profesnímu rozvoji, využili byste tuto příležitost?“ V případě, že jsme otázku záměrně položili ve smyslu vysvětlení výhod supervizního setkání, velká část respondentů (57%) projevila zájem o taková setkání ve formě odpovědi, že by se spíše zúčastnili. Překvapilo nás, že z celkového počtu odpověděl pouze jeden respondent, že by se určitě nezúčastnil.

Otázka č. 19: Zájem o profesní a osobní rozvoj

Chci se osobnostně a profesně rozvíjet	Absolutní četnost	Relativní četnost
Zcela souhlasím	62	45,26%
Spíše souhlasím	67	48,91%
Spíše nesouhlasím	8	5,84%
Zcela nesouhlasím	0	0,00%
Celkem	137	100,00%

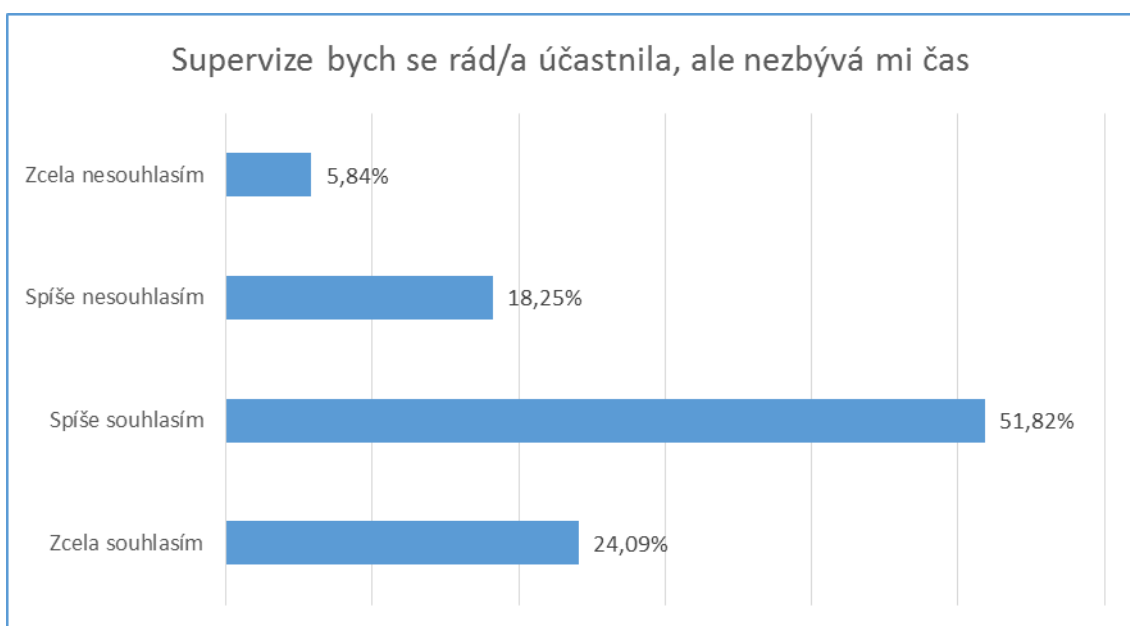
Tabulka 3: Zájem o profesní a osobní rozvoj

S výrokem „chci se osobnostně a profesně rozvíjet“ spíše souhlasila většina respondentů (48,91%), podobné množství odpovědí bylo i v možnosti „zcela souhlasím“, kde nám odpovědělo 45,26% respondentů. Je zajímavé, že žádný respondent nezvolil variantu „zcela nesouhlasím“. Usuzujeme tedy, že velká většina dotazovaných považuje za důležité svůj rozvoj nejen v profesní rovině. Může to být dáno i množstvím povinných školení a nařízeného dalšího vzdělávání učitelů, které mohou pedagogičtí pracovníky brát spíše automaticky.

Otázka č. 20: Zájem o pravidelnou účast supervize

Graf 3: Zájem o pravidelnou účast supervize

Pravidelné supervize by se zcela určitě chtělo účastnit necelých 13% respondentů. Velká část odpovědí (necelých 56%) je v kolonce „spíše souhlasím“. Téměř 25% dotázaných by se supervize účastnit nechtělo. Tato odpověď může být ovlivněna tím, že mnozí respondenti netuší, co supervize znamená, jak se ukazuje v jiných otázkách.

Otázka č. 22: Supervize bych se rád/a účastnila, ale nezbývá mi čas.

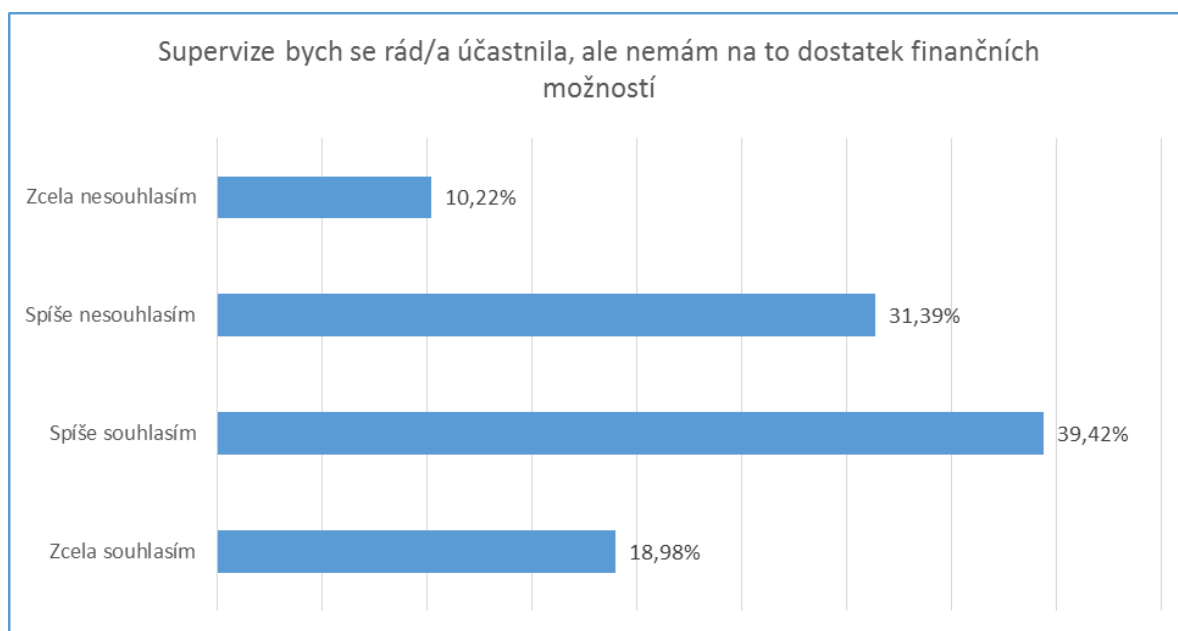
Graf 4: Nedostatek času pro supervizi

Téměř 76% všech dotázaných souhlasí s tvrzením, že supervize by se rádi účastnili, ale nezbyvá jim dostatek času. Ostatní dotázaní se buď supervize nechtějí účastnit vůbec, nebo mohou mít dostatek času. O časové náročnosti pedagogické profese se zmiňujeme v teoretické části. Učitelé mají povinné další vzdělávání (formou kurzů, seminářů), do kterého se však supervize nezapočítává. Je pochopitelné, že svůj volný čas chtějí věnovat jiným aktivitám, než těm, které se opět týkají pracovních záležitostí. Jak vyplývá z grafu, učitelé by o supervize zájem měli, avšak vnímají svůj nedostatek času k takové aktivitě.

Otázka č. 23: Nedostatek finančních možností pro supervizi

Supervize bych se rád/a účastnila, ale nemám dostatek financí	Absolutní četnost	Relativní četnost
Zcela souhlasím	26	18,98%
Spíše souhlasím	54	39,42%
Spíše nesouhlasím	43	31,39%
Zcela nesouhlasím	14	10,22%
Celkem	137	100,00%

Tabulka 4: Nedostatek finančních možností pro supervizi



Graf 5: Nedostatek finančních možností pro supervizi

Z grafu vyplývá, že téměř 57% respondentů souhlasí s výrokem „supervize bych se rád/a účastnila, ale nemám na to dostatek finančních možností. Domníváme se, že pokud by supervizní setkání byla neplacená, o účast by mělo zájem více respondentů. Necelých 43%

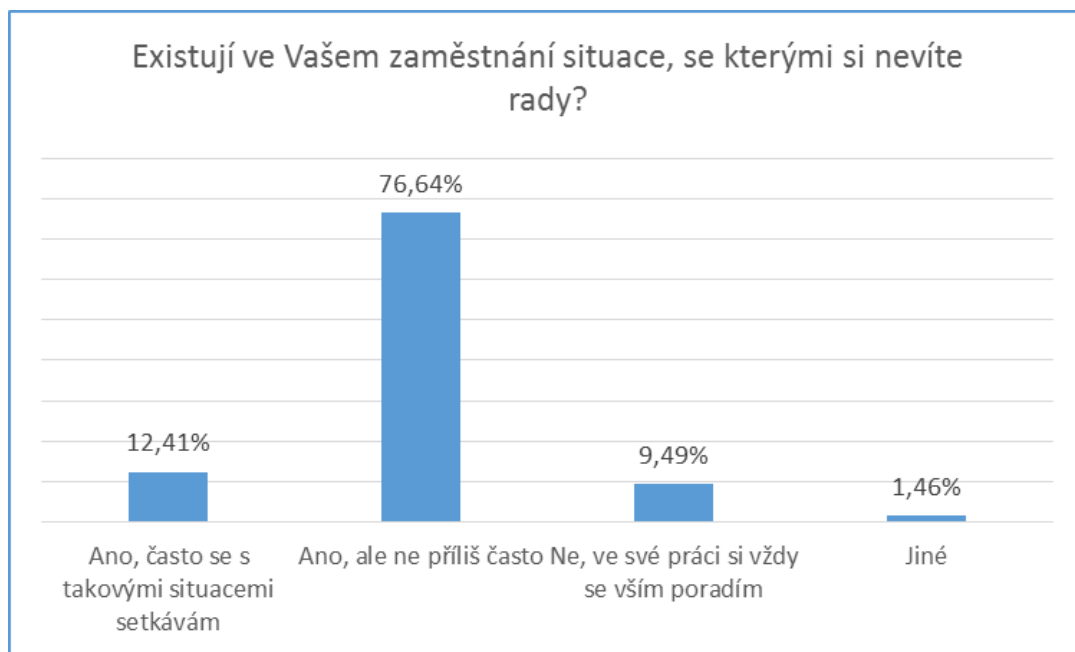
dotázaných s tímto výrokem nesouhlasí. Důvody mohou být různé. Buď by se nechtěli supervize účastnit vůbec, nebo by se jí rádi účastnili, ale nejsou ochotni za tuto službu zaplatit.

2. dílčí výzkumná otázka:

Jaké jsou nejčastější problémy pedagogických pracovníků okresu Zlín v jejich praxi, které by potřebovali řešit?

Zde bylo našim cílem zjistit konkrétní problémy pedagogických pracovníků. Nejprve nás zajímalo, zda vůbec shledávají určité situace jako problémové, následně jsme se zaměřili na zjištění konkrétních situací, které respondenti vnímají jako problémové. Ke zjištění nejčastějších problémů v praxi pedagogických pracovníků sloužily otázky č. 6, 7, 18.

Otázka č. 6: Výskyt problémových situací



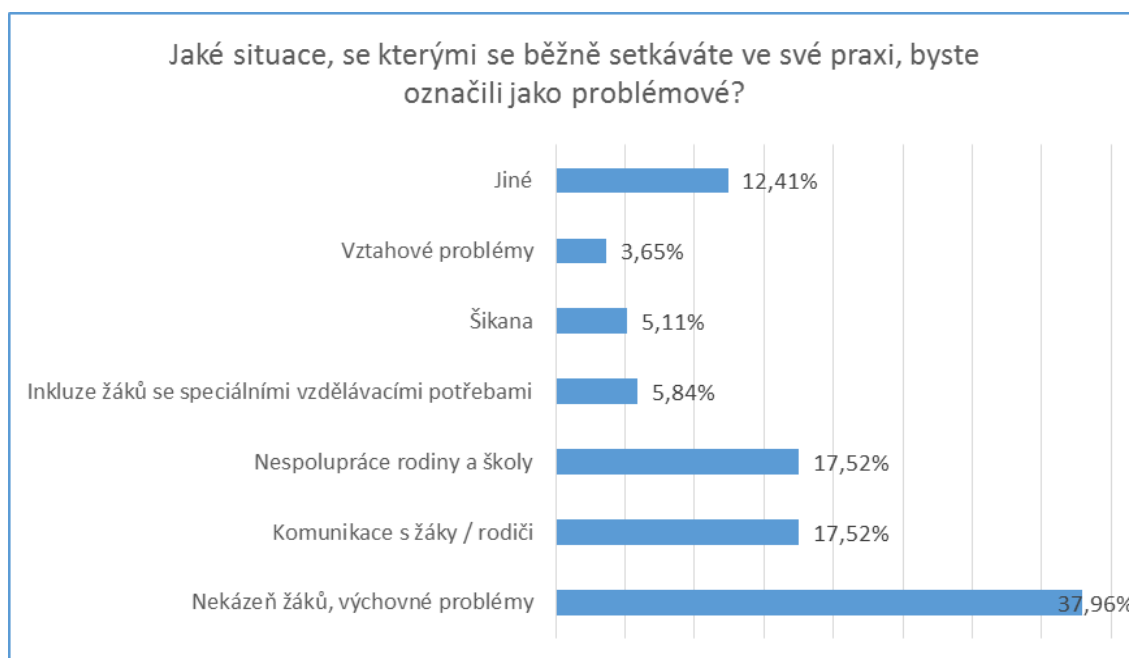
Graf 6: Výskyt problémových situací

Z grafu vyplývá, že většina (téměř 89%) respondentů shledává ve své praxi situace, které jsou problémové a se kterými si neví rady. Pouze 9% respondentů uvádí, že takové situace v jejich praxi nenastávají, že si se vším poradí sami. V dalších odpovědích se objevila slova jako málokdy či výjimečně.

Otázka č. 7: Jaké situace, se kterými se běžně setkáváte ve své praxi, byste označili jako problémové?

Problémové situace	Absolutní četnost	Relativní četnost
Nekázeň žáků, výchovné problémy	52	37,96%
Komunikace s žáky / rodiči	24	17,52%
Nespolupráce rodiny a školy	24	17,52%
Inkluze žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	8	5,84%
Šikana	7	5,11%
Vztahové problémy	5	3,65%
Jiné	17	12,41%
Celkem	137	100,00%

Tabulka 5: Popis problémových situací



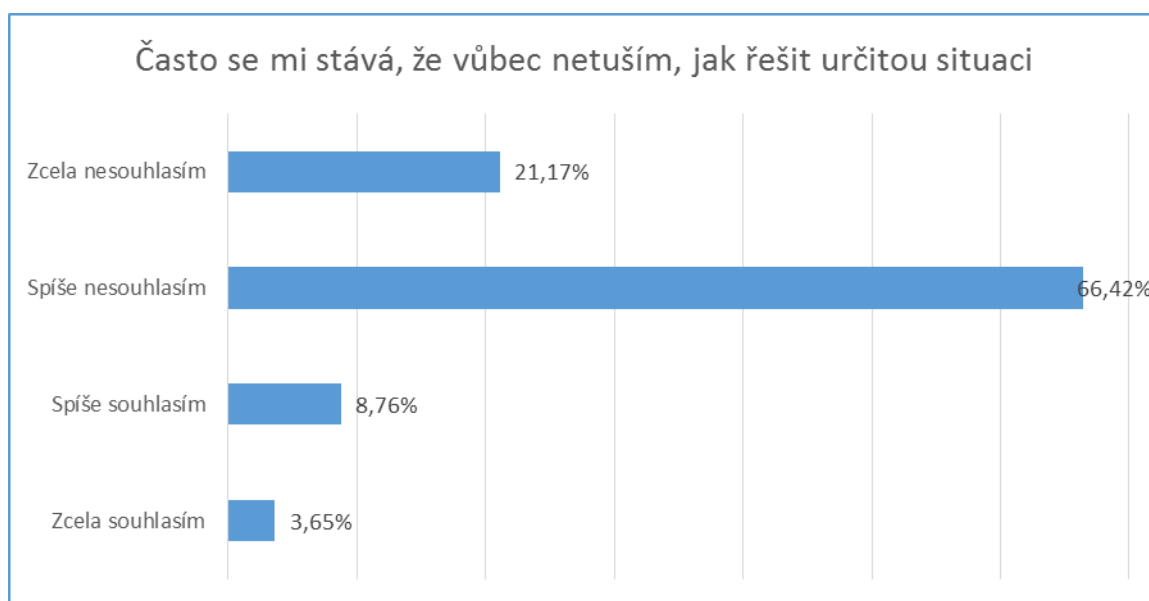
Graf 7: Popis problémových situací

Abychom co nejlépe zjistili, jaké konkrétní situace považují respondenti za problémové, zvolili jsme tuto otázku jako otevřenou. Odpovědi jsme zařadili do námi vytvořených kategorií, které jsou uvedeny v grafu. Nejčastější formou odpovědi (38%) byla nekázeň žáků a výchovné problémy. Dále respondenti uváděli jako problémové situace komunikaci nejen s žáky, ale i s rodiči a nespolečností školy s rodinou (obojí 20%). Mezi méně početné, ale opakující se odpovědi se zařadila inkluze žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (7%), šikana (6%) a vztahové problémy (4%). Vzhledem k otevřené otázce se objevily i další odpovědi, mezi kterými byla například častá změna legislativy, otázka motivace žáků, klasifikace, náročná administrativa, vztahy učitelů a vysoký počet dětí ve třídě.

Otázka č. 18: Řešení situací

Často nevím, jak řešit určitou situaci	Absolutní četnost	Relativní četnost
Zcela souhlasím	5	3,65%
Spíše souhlasím	12	8,76%
Spíše nesouhlasím	91	66,42%
Zcela nesouhlasím	29	21,17%
Celkem	137	100,00%

Tabulka 6: Řešení situací



Graf 8: Řešení situací

V této otázce jsme předpokládali spíše více odpovědí v možnosti „zcela souhlasím“ a spíše souhlasím“. Překvapilo nás, že nejvíce odpovědí (66%) je v kolonce „spíše nesouhlasím“. Graf nám ukazuje, že pedagogičtí pracovníci dokáží řešit situace, které ve škole nastávají.

3. dílčí výzkumná otázka

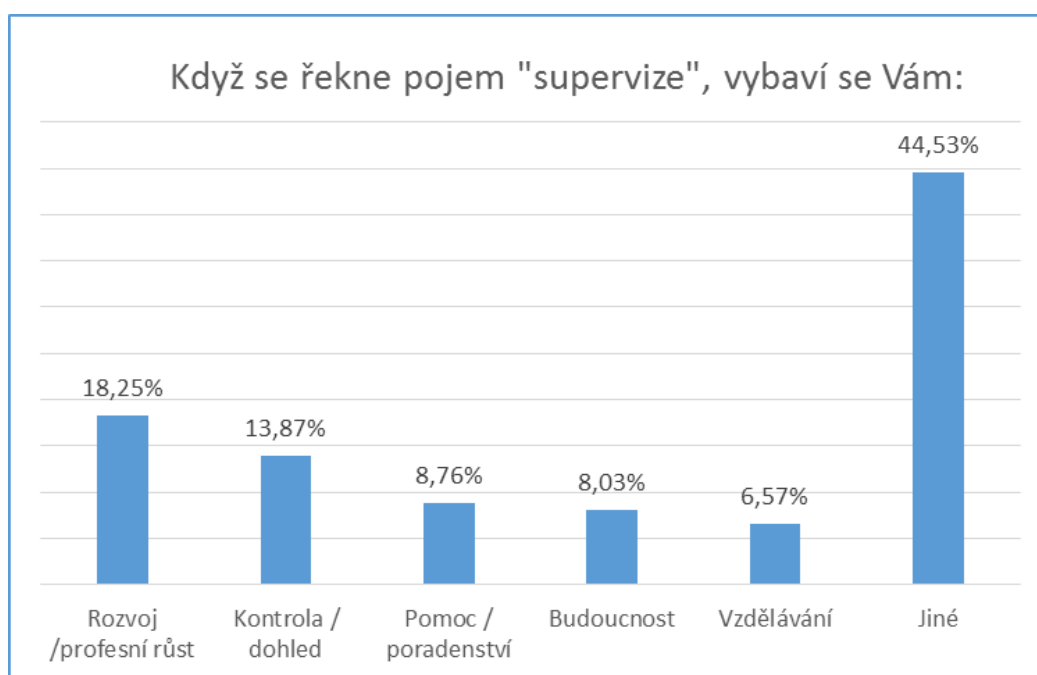
Jak si respondenti představují účinnou supervizi?

Abychom zjistili, jak si respondenti představují supervizi, zařadili jsme do dotazníku položky č. 4, 8, 9, 10, 11, 13. Jednu otázku jsme opět zvolili otevřenou, abychom zjistili, co se respondentům vybaví při pojmu „supervize“. Další otázky zjišťovaly ochotu respondentů zaplatit supervizní setkání, jejich představu o frekvenci setkání apod.

Otázka č. 4: Asociace k pojmu supervize

Supervize znamená:	Absolutní četnost	Relativní četnost
Rozvoj /profesní růst	25	18,25%
Kontrola / dohled	19	13,87%
Pomoc / poradenství	12	8,76%
Budoucnost	11	8,03%
Vzdělávání	9	6,57%
Jiné	61	44,53%
Celkem	137	100,00%

Tabulka 7: Asociace k pojmu supervize

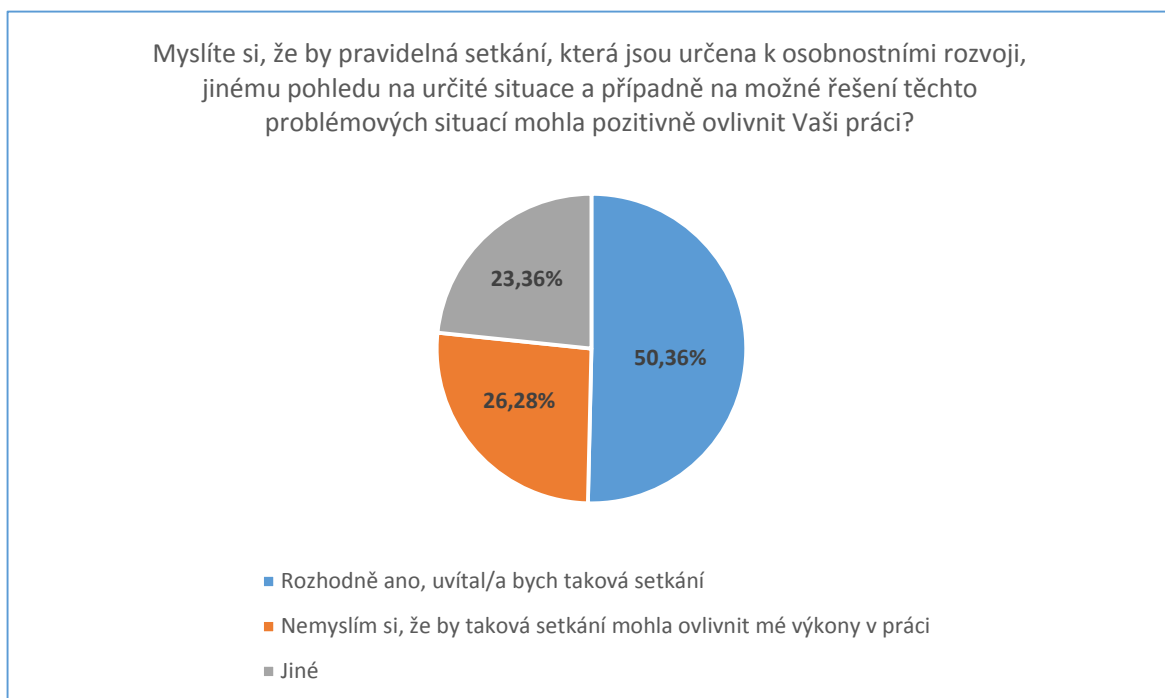


Graf 9: Asociace k pojmu supervize

Tuto otázku jsme opět záměrně položili jako otevřenou. Cílem bylo zjistit asociace respondentů k pojmu „supervize“. Odpovědi jsme zařadili do nejčastěji se opakujících kategorií. Nejvíce odpovědí jsme museli zařadit do kategorie „jiné“, jelikož se odpovědi respondentů neshodovaly s žádnou námi vytvořenou kategorií. Nejčastěji se opakující odpovědí byl rozvoj a profesní růst (18%). Předpokládali jsme se, že u většiny respondentů pojem „supervize“ vyvolá představu kontroly, dohledu, což se nám potvrdilo. Celkem u 14% respondentů se opakovala odpověď kontrola a dohled. Dalšími kategoriemi byly pomoc a poradenství (9%), budoucnost (8%) a vzdělávání (7%). Odpověď vzdělávání přisuzujeme tomu, že pedagogičtí pracovníci mají povinnost dalšího vzdělávání, proto se jim může supervize jevit jako další nutná povinnost. Další odpovědi, které nejsou uvedeny v námi

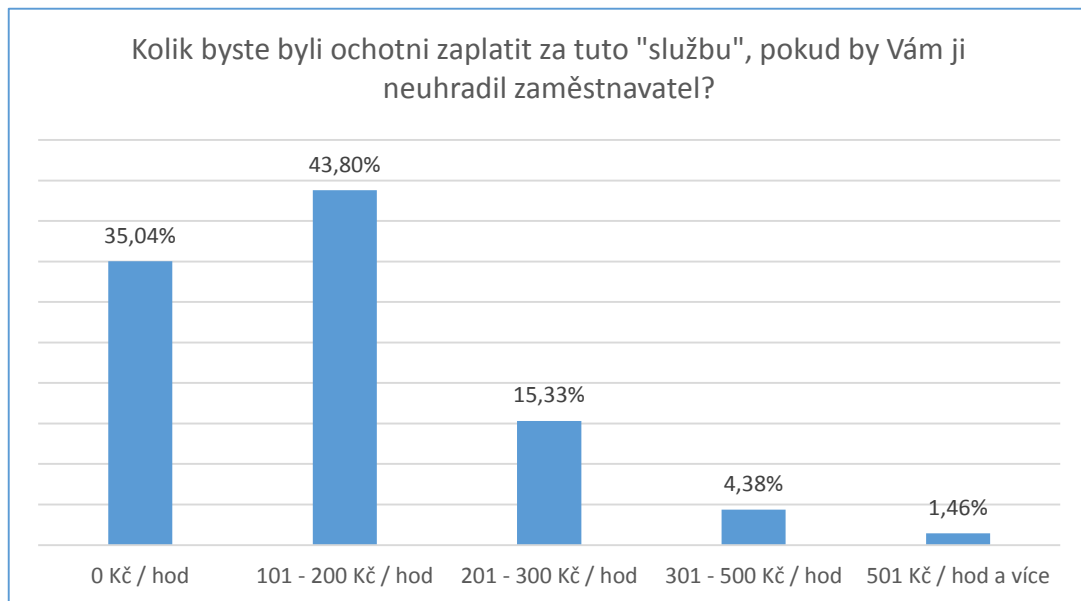
vytvořených kategoriích, byly zastoupeny pouze po jedné. Některé odpovědi byly překvapivé, respondenti uváděli jako představu pojmu „supervize“ např. diskuzi, další administrativu, spolupráci, vylepšení, setkávání, dokonalost, výstup a pohled odjinud.

Otázka č. 8: Vliv supervize na práci



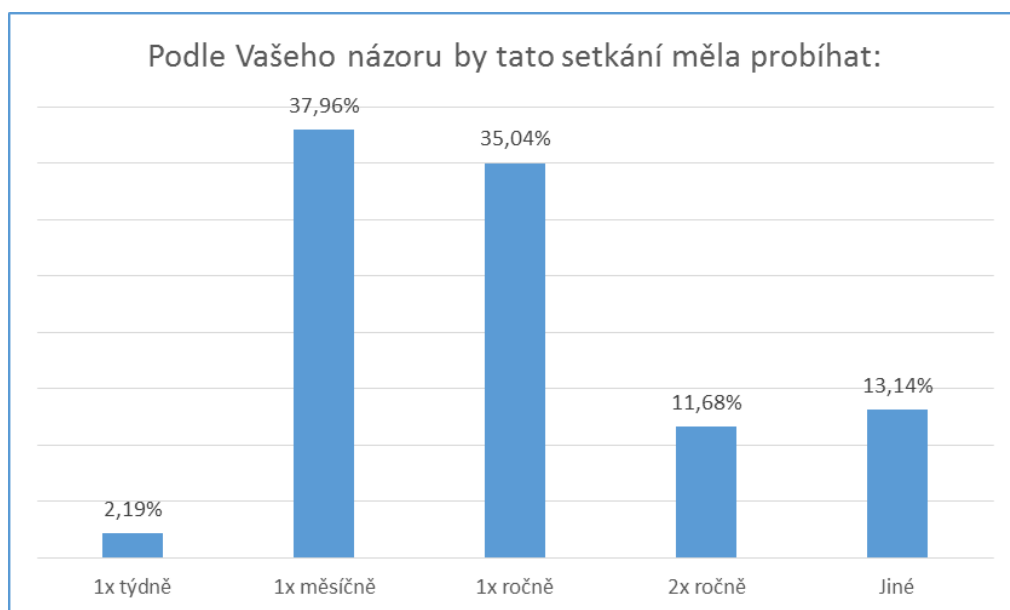
Graf 10: Vliv supervize na práci

Z grafu vyplývá, že polovina respondentů by uvítala supervizní setkání. V otázce nebyl záměrně uveden pojem „supervize“, ale popsali jsme, s čím by pedagogickým pracovníkům mohla supervize pomoci. Jde vidět, že alespoň polovina dotázaných by se chtěla osobnostně rozvíjet, získat jiný pohled na určité situace a tím pozitivně ovlivnit svou práci. 26% respondentů si nemyslí, že by supervize mohla ovlivnit jejich pracovní činnosti. V možnostech odpovědí byla i „jiná odpověď“, kde respondenti nejčastěji uváděli, že si nejsou jistí, zda by taková setkání ovlivnila jejich práci nebo že by záleželo na náplni těchto setkání.

Otázka č. 9: Cena za supervizi

Graf 11: Cena za supervizi

Graf ukazuje, že nejčastěji by byli respondenti ochotni zaplatit za supervizní setkání 101 – 200 Kč / hod. Velká část respondentů (35%) by nebyla ochotna zaplatit vůbec, z toho můžeme usuzovat, že by se supervizního setkání zúčastnili pouze za předpokladu, že by jim supervizi uhradil zaměstnavatel, nebo by se supervize nechtěli zúčastnit za žádných podmínek.

Otázka č. 10: Frekvence supervize

Graf 12: Frekvence supervize

Nejvíce respondentů (38%) považuje za optimální frekvenci supervizních setkání 1x měsíčně. Oproti tomu podobný počet respondentů (35%) se domnívá, že by ideální frekvence byla pouze 1x ročně. Tuto variantu přisuzuje časové zaneprázdněnosti pedagogických pracovníků. Odpověď 1x týdně zaznačili pouze 3 respondenti (2%). V tomto případě by supervize byla velmi účinná a potřebná, ale ve většině případů nereálná. Mezi jinými odpověďmi se nacházely následující: supervize by neměla probíhat nikdy nebo podle potřeby.

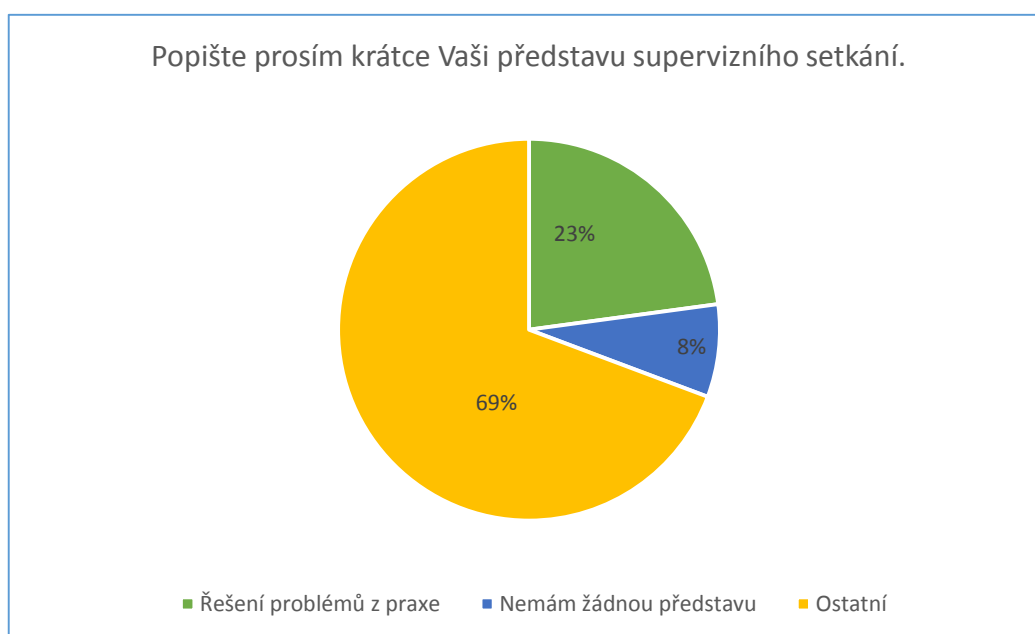
Otázka č. 11: Důležitost reflexe práce

Reflexe práce je:	Absolutní četnost	Relativní četnost
Velmi důležitá	49	35,77%
Spíše důležitá	83	60,58%
Spíše nedůležitá	4	2,92%
Absolutně nedůležitá	1	0,73%
Celkem	137	100,00%

Tabulka 8: Důležitost reflexe práce

Pro 61% respondentů je možnost reflektovat své postoje a metody práce spíše důležitá. Jako velmi důležité se to jeví bezmála 36% respondentů. Je zajímavé, že možnost „spíše nedůležitá“ a „absolutně nedůležitá“ zvolilo celkem pouze 5 respondentů, tedy necelé 4%.

Otázka č. 13: Popis supervize



Graf 13: Popis supervize

Při popisu představy supervizního setkání jsme použili otevřenou otázku. Opět jsme zvolili kategorie, které se u respondentů opakovaly nejčastěji. V této otázce se shodovali pouze dvě kategorie, ostatní odpovědi byly velmi různorodé. První kategorií, která se opakovala nejčastěji (23%) je, že se jedná o řešení problémů a modelových situací z praxe a druhou kategorií bylo, že respondenti nemají žádnou představu a supervizním setkání (8%). V ostatních odpovědích zazněly například, že se jedná o schůzi celého pedagogického kolektivu, setkávání s odborníky z praxe (psychology, speciálními pedagogy), návod na řešení problémů, seminář nebo zhodnocení vyučovací hodiny. Zde vidíme, že představy o supervizi jsou velmi široké, ale i přesto je potěšující, že alespoň 23% respondentů uvedlo, že by se mohlo jednat o řešení problémů z praxe. To již naznačuje nějakou představu, v čem supervize spočívá.

4. dílčí výzkumná otázka

Jaká je informovanost respondentů o možnosti supervize ve Zlíně?

Pro zjištění informovanosti o možnosti supervize ve Zlíně jsme využili otázky č. 3, 12 a 24. Cílem bylo zjistit, zda vůbec někdy respondenti slyšeli tento pojem, jestli považují supervizi za důležitou a jestli vědí o možnosti využití supervize pro pedagogické pracovníky ve Zlíně.

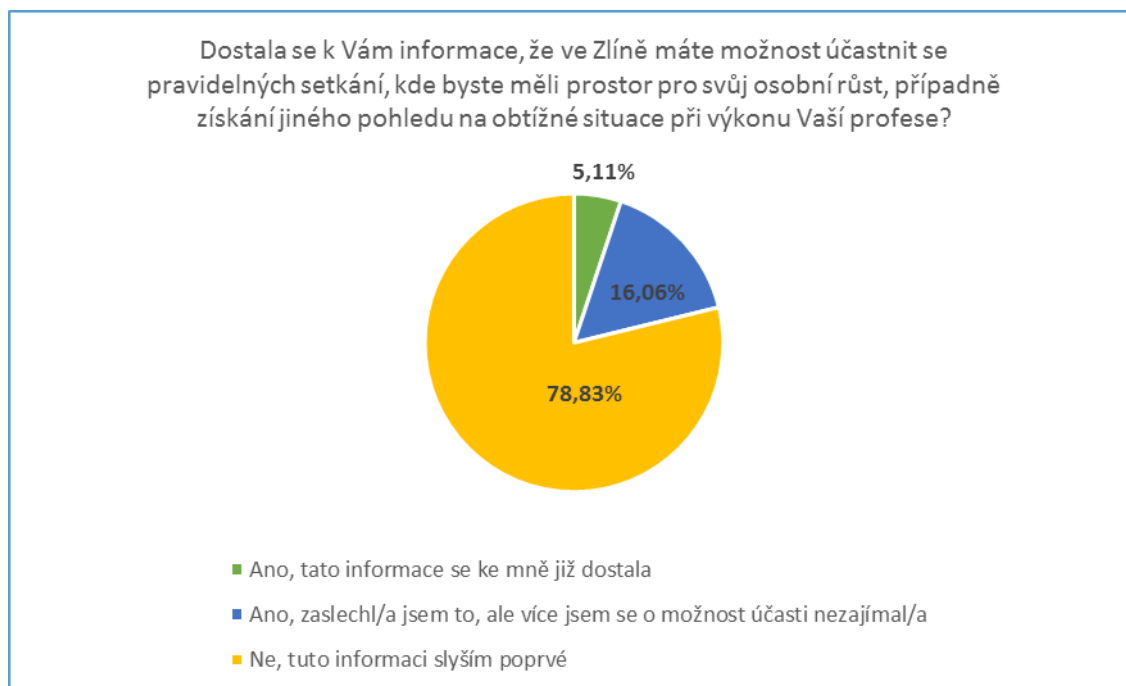
Otázka č. 3: Slyšel/a pojem supervize



Graf 14: Slyšel/a pojem supervize

Tato otázka byla dichotomická, tedy pouze s možností odpovědi ano / ne. Z grafu vyplývá, že 77% respondentů pojem supervize alespoň někdy slyšela, zbylých 23% se s tímto pojmem neseťkalo.

Otázka č. 12: Informovanost o možnosti supervize ve Zlíně



Graf 15: Informovanost o možnosti supervizi ve Zlíně

Ve Zlíně je od letošního roku možnost účastnit se otevřených supervizi pro pedagogické pracovníky. Tuto možnost zajišťuje organizace Madio o. s., jak zmiňujeme v úvodu této bakalářské práce. Proto jsme chtěli zjistit, zda se tato informace již dostala k pedagogickým pracovníkům v okrese Zlín, pro které je supervize určena. Předpokládali jsme, že většina respondentů tuto informaci neslyšela, což se také průzkumným šetřením potvrdilo. Celkem 79% respondentů uvedlo, že informaci slyší poprvé. Necelých 16% dotázaných uvedlo, že již tuto informaci slyšeli, ale dále se o možnost účasti nezajímali. Zbylých 5% uvedlo, že se k nim tato informace dostala.

Otázka č. 24: Důležitost supervize pro pedagogické pracovníky

Supervizi pro pedagogické pracovníky považují za důležitou	Absolutní četnost	Relativní četnost
Zcela souhlasím	34	24,82%
Spíše souhlasím	80	58,39%
Spíše nesouhlasím	17	12,41%
Zcela nesouhlasím	6	4,38%
Celkem	137	100,00%

Tabulka 9: Důležitost supervize pro pedagogické pracovníky

Za zcela důležitou považuje supervizi 25% respondentů, za spíše důležitou dokonce 58% respondentů. Pouze 17% všech dotázaných supervizi za důležitou nepovažuje. Negativní odpověď mohli respondenti volit v případě, že netušili, co supervize znamená.

5. dílčí výzkumná otázka

Jaká je míra podpory ze strany spolupracovníků?

Pomocí našeho výzkumného šetření jsme chtěli zjistit, zda se respondenti se svými problémy, které se naskytnout v zaměstnání, svěřují kolegům. Dále jsme zjišťovali, jestli respondenti zůstávají na řešení problémů sami, nebo zda jim pomáhají kolegové. Nedílnou součástí pedagogické činnosti je i získávání zpětné vazby, často si kolegové zpětnou vazbu předávají mezi sebou. Míru podpory ze strany spolupracovníků jsme zjišťovali pomocí otázek č. 14, 15, 16, 17, 21. Tyto otázky si kladly za cíl zjistit, zda by byla potřebná supervize pro pedagogické pracovníky. V případě, že se se svými problémy často svěřují kolegům, bylo by určitě potřebné, řešit tyto problémové situace i při supervizních setkáních.

Otázka č. 14: Podpora ze strany kolegů / kolegyň

Ze strany kolegů / kolegyň cítím velkou podporu	Absolutní četnost	Relativní četnost
Zcela souhlasím	51	37,23%
Spíše souhlasím	78	56,93%
Spíše nesouhlasím	8	5,84%
Zcela nesouhlasím	0	0,00%
Celkem	137	100,00%

Tabulka 10: Podpora ze strany kolegů / kolegyň

V této otázce jsme chtěli zjistit, jestli se pedagogičtí pracovníci vzájemně podporují, zda cítí podporu od svých kolegů / kolegyně v práci. Podle odpovědí respondentů můžeme vidět, že 37% všech dotázaných s tímto tvrzením zcela souhlasí, dalších 57% spíše souhlasí. Překvapivé zjištění je, že nikdo neuvedl, že by s tímto výrokiem zcela nesouhlasil. Je patrné, že pedagogičtí pracovníci se vzájemně podporují.

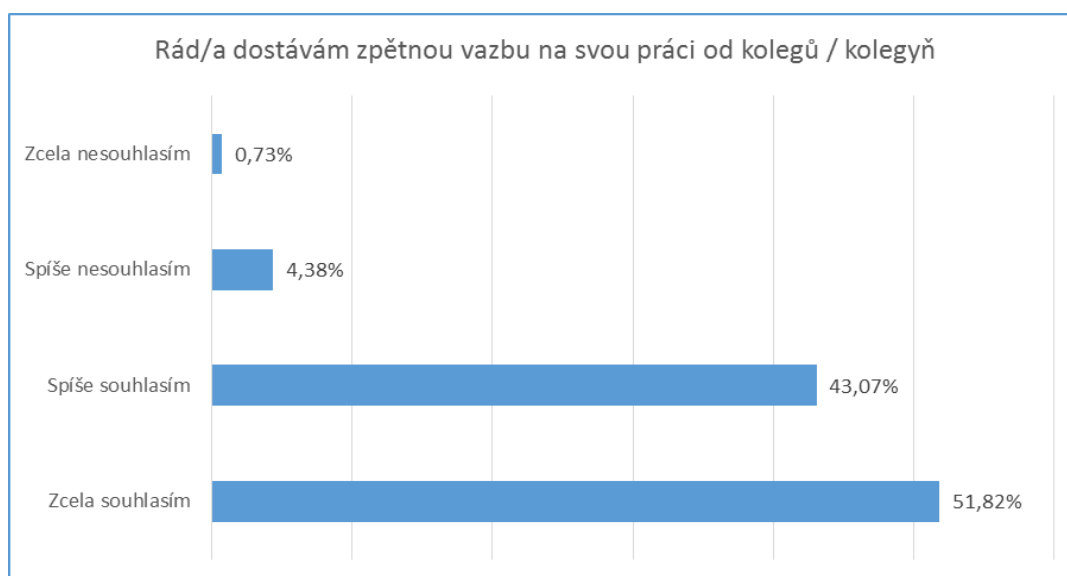
Otázka č. 15: Svěřování s problémy kolegovi / kolegyni

Svěřuji se kolegovi / kolegyni	Absolutní četnost	Relativní četnost
Zcela souhlasím	71	51,82%
Spíše souhlasím	52	37,96%
Spíše nesouhlasím	13	9,49%
Zcela nesouhlasím	1	0,73%
Celkem	137	100,00%

Tabulka 11: Svěřování s problémy kolegovi / kolegyni

Téměř 90% respondentů uvedlo, že pokud si s něčím neví rady, svěří se kolegům v práci. Tato odpověď koresponduje s předchozí otázkou, kde zhruba stejné procentuální množství dotázaných uvádělo, že od kolegů / kolegyně v zaměstnání cítí velkou podporu. Zde uvedl pouze 1 respondent, že s tímto výrokiem zcela nesouhlasí. Zbýlých 9% se svým kolegům nesvěřuje.

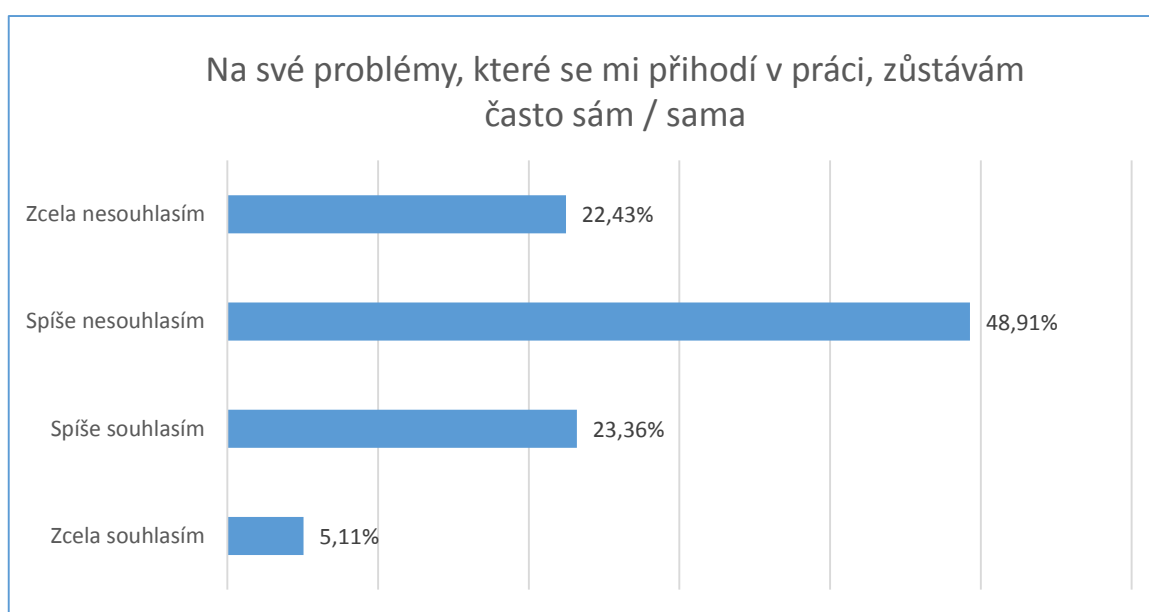
Otázka č. 16: Zpětná vazba od kolegů / kolegyně



Graf 16: Zpětná vazba od kolegů / kolegyně

Tato otázka zjišťovala, zda respondenti rádi dostávají zpětnou vazbu od svých kolegů / kolegyně v zaměstnání. S výrokem zcela souhlasila polovina všech dotázaných, 43% uvedlo, že spíše souhlasí. To opět koresponduje s výrokem uvedeným výše. Respondenti jsou zvyklí svěřovat se svým kolegům, tudíž i rádi získávají zpětnou vazbu na svou práci, na určité problémové situace. Pouhých 5% respondentů nerado dostává zpětnou vazbu, nebo na ni nemusí být zvyklí.

Otázka č. 17: Řešení problémů bez pomoci kolegů



Graf 17: Řešení problémů bez pomoci kolegů

Z grafu vyplývá, že nejvíce respondentů (49%) uvedlo, že spíše nesouhlasí s tvrzením, že na své problémy v zaměstnání zůstávají sami. Další nejčastější odpovědí (23%) bylo, že s tímto výrokem dokonce zcela nesouhlasí. Zbylých 28% s tímto výrokem projevilo souhlas, což je v rozporu s předešlými odpověďmi. Skutečnost, že pedagogičtí pracovníci na své problémy v zaměstnání zůstávají často sami, přisuzujeme tomu, že i přesto, že se svým kolegům svěřují, nemusí od nich dostávat radu, jak danou situaci řešit. V tomto případě vidíme velkou potřebu supervizních setkání, kde by pedagogové získali prostor pro řešení svých problémů.

Otázka č. 21: Řešení problémů s kolegy v kabinetu

Problémy řeším v kabinetu s kolegy	Absolutní četnost	Relativní četnost
Zcela souhlasím	62	45,26%
Spíše souhlasím	60	43,80%
Spíše nesouhlasím	15	10,95%
Zcela nesouhlasím	0	0,00%
Celkem	137	100,00%

Tabulka 12: Řešení problémů s kolegy v kabinetu

Zde vidíme, že naprostá většina respondentů (bezmála 90%) uvedlo, že problémové situace, se kterými si nevědí rady, probírají s kolegy / kolegyněmi v kabinetu. Můžeme usuzovat, že pedagogičtí pracovníci mají spoustu problémů, se kterými by potřebovali pomoci, proto tyto problémové situace probírají s kolegy, kteří ovšem nemusí podat rozumný návod na řešení dané situace.

5 INTERPRETACE DAT

V této kapitole se budeme zabývat interpretací dat zjištěných pomocí výzkumného šetření formou dotazníků. Nejprve zodpovíme dílčí výzkumné otázky a zjistíme, zda jsme dosáhli námi stanovených cílů.

První dvě otázky v dotazníku byly pouze identifikační. Pro naše potřeby jsme potřebovali zjistit, jaká je pozice respondentů ve škole a jaká je jejich délka praxe. Z dotazníkové šetření vyplynulo, že nejvíce respondentů jsou učitelé na druhém stupni základní školy. Respondenti měli možnost zvolit více odpovědí, proto se v odpovědích objevují i pozice metodik prevence, výchovný poradce, školní psycholog, ředitel školy, asistent pedagoga apod. Z druhé otázky, týkající se délky praxe, vyplývá, že nejvíce respondentů bylo s praxí 15 let a více.

1. Jaký je zájem pedagogických pracovníků okresu Zlín o účast na supervizních setkáních?

Ke zjištění dat pro tuto výzkumnou otázku jsme použili otázky č. 5, 19, 20, 22, 23. Otázky se týkaly především toho, zda by pedagogičtí pracovníci využili supervizi, pokud by měli možnost. U některých otázek jsme záměrně nepoužili pojem supervize, ale nahradili jej významem tohoto slova. Předpokládali jsme, že pokud bychom použili u všech otázek slovo supervize bez jeho vysvětlení, odpovědi respondentů by mohly být ve velké míře ovlivněny neznalostí tohoto pojmu. Proto jsme u některých otázek využili popisu, s čím by supervize mohla pomoci. Ve většině případů jsme se v rámci těchto otázek setkali s kladnou variantou odpovědí. Je patrné, že pedagogičtí pracovníci mají z velké části zájem využívat supervizi ve své praxi. Z odpovědí také vyplývá, že by se respondenti rádi supervize účastnili, ale nejsou ochotni za ni platit, nebo nemají dostatek finančních možností pro takové odborné služby. Další překážkou ve využívání supervize může být nedostatek času, což také potvrzují odpovědi respondentů.

2. Jaké jsou nejčastější problémy pedagogických pracovníků okresu Zlín v jejich praxi, které by potřebovali řešit?

Pomocí otázek č. 6, 7 a 18 jsme zjišťovali, zda pedagogičtí pracovníci shledávají ve své práci problémové situace, případně jaké jsou konkrétní situace, které považují za problémové. Potvrdila se nám domněnka, že naprostá většina respondentů shledává určité situace jako problémové, avšak většina uváděla, že se tyto situace nevyskytují příliš často. Pouze nepatrné procento odpovědí se týkalo toho, že se s takovými situacemi nesečká a ve své

práci si poradí sami. V rámci otevřené otázky jsme po respondentech požadovali, aby uvedli konkrétní situace, které považují za problémové. Odpovědi se velmi často opakovali, proto jsme vytvořili kategorie, do kterých jsme odpovědi zařadili. Za nejvíce problémové situace považují respondenti nekázeň žáků a výchovné problémy. Dalšími nejčastějšími odpověďmi byly komunikace nejen s žáky, ale i s rodiči, nespolupráce rodiny a školy, inkluze žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, šikana a vztahové problémy. Zde můžeme srovnat odpovědi respondentů s teorií. V kapitole 2.2.1 zmiňujeme stresory, které působí na pedagogické pracovníky. Na základě výzkumu Paulík (1998) definuje zátěžové situace učitelů, ve kterých se objevují i námi zjištěné údaje. I přesto, že výzkum Paulíka byl realizován již před dlouhou dobou, můžeme vidět, že zátěžové situace učitelů se příliš nemění. Podle našeho výzkumu se k problémovým situacím zařadila i inkluze žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, což je dáno současným „trendem“ inkluze v běžných školách. Můžeme si také všimnout, že veškeré situace, které respondenti popisují jako problémové, jsou právě takové, na které nejsou v rámci přípravy na profesi učitele připravováni. Poslední otázkou zahrnutou v této výzkumné otázce jsme zjišťovali, zda u respondentů často nastávají situace, které neumějí vyřešit. Překvapilo nás, že naprostá většina s tímto výrokem spíše nesouhlasila. Pedagogičtí pracovníci se domnívají, že tyto problémové situace zvládají řešit, ovšem zde je otázkou, do jaké míry jsou tato řešení správná.

3. Jak si respondenti představují účinnou supervizi?

Na tuto dílčí výzkumnou otázku jsme použili otázky č. 4, 8, 9, 10, 11 a 13. Těmito otázkami jsme se pokusili zjistit, jak se respondenti představují supervizi, co se jim vybaví, když se řekne pojem supervize, zda by byli ochotni si tuto službu platit a jak často by supervize měla probíhat. Představy respondentů o supervizi jsou rozporuplné. V otevřené otázce měli možnost vyjádřit jedním slovem to, co je napadne při vyslovení pojmu supervize. Potěšujícím zjištěním je, že alespoň část respondentů uváděla slova jako rozvoj, profesní růst, pomoc, poradenství, vzdělávání. Další nejčastější odpovědí bylo kontrola nebo dohled. Pokud nahlédneme do teorie, Lazarová a Cpinová (2004) uvádějí, že učitelé mnohdy pojem supervize vůbec neznají, v praxi se totiž častěji setkávají s pojmem hospitace nebo inspekce, což právě dle našeho zjištění evokuje u pedagogických pracovníků synonymum kontroly. Z našeho výzkumného šetření dále vyplývá, že respondenti by byly nejčastěji ochotni zaplatit částku 101 – 200 Kč za hodinu supervize. Což by mohlo odpovídat i reálným setkáním, např. v organizaci Madio o. s. je platba za tři hodiny supervize 300 Kč. Druhou

nejčastější odpovědí bylo, že by respondenti nebyli ochotni zaplatit žádnou částku, což může souviset s tím, že nejsou ochotni investovat do dalšího vzdělávání, mnohdy mohou počítat s tím, že jim tyto aktivity bude platit zaměstnavatel, což by u supervizí bylo velmi potěšující, ovšem nereálné. Za ideální frekvenci supervize považuje nejvíce respondentů setkávat se 1x měsíčně, což by bylo ideálním řešením. Pro srovnání Havrdová (1999) udává, že supervize ve školním prostředí by měla probíhat 1x za dva týdny. Můžeme tedy vidět, že respondenti vidí smysl v častějších setkáních. Většina dotázaných se také domnívá, že je důležitá možnost reflektovat své postoje a metody práce v jejich praxi. Nedílnou součástí této dílčí výzkumné otázky byla otevřená otázka s prosbou o krátkého popsání supervizního setkání. Nejčastěji se opakující odpovědí bylo, že se jedná o setkání, kde se budou řešit problémy z praxe, druhou nejčastější odpovědí bylo, že respondenti nemají vůbec žádnou představu, jak by tato setkání mohla probíhat, zde opět poukazujeme na neznalost pojmu supervize. Velmi často se v odpovědích vyskytovaly mylné představy o supervizi, jako např., že se jedná o schůzi pedagogického sboru, seminář nebo zhodnocení vyučovací hodiny.

4. Jaká je informovanost respondentů o možnosti supervize ve Zlíně?

Informovanost o možnosti využití supervize ve Zlíně zkoumaly otázky č. 3, 12 a 24. Z výzkumného šetření vyplývá, že téměř většina respondentů pojem supervize alespoň slyšela, ale téměř k nikomu se nedostala informace, že by pedagogičtí pracovníci měli možnost využít supervize i ve Zlíně. Poslední otázka nám dokazuje, že respondenti považují supervizi za důležitou a to i přesto, že se jí neúčastní.

5. Jaká je míra podpory ze strany spolupracovníků?

Míru podpory ze strany spolupracovníků jsme zjišťovali z toho důvodu, abychom zjistili, zda se pedagogičtí pracovníci svěřují s problémy kolegům, zda od nich dostávají zpětnou vazbu. Použili jsme otázky č. 14, 15, 16, 17, 21. Tyto otázky si kladly za cíl zjistit, zda by byla potřebná supervize pro pedagogické pracovníky. V případě, že se se svými problémy často svěřují kolegům, bylo by určitě potřebné, řešit tyto problémové situace i při supervizních setkáních. Ze všech těchto otázek vyplývá, že respondenti shledávají a cítí podporu od svých kolegů, pokud si s něčím neví rady, svěřují se jim, na své problémy nezůstávají sami. Téměř všichni respondenti (necelých 95%) uvedli, že rádi dostávají zpětnou vazbu na svou práci od kolegů. Tento předpoklad by byl skvělým začátkem pro supervize, jelikož zde jde především o získávání zpětné vazby a získávání jiného pohledu na zdánlivě neřešitelnou situaci. Otevřené supervize, kde by se setkávali pedagogičtí pracovníci

z různých škol a s různými problémy, by mohli pomoci získat jinou formu zpětné vazby, než kterou dostávají respondenti od svých kolegů, to by mohlo změnit jejich pohled na danou problémovou situaci.

Při interpretaci námi získaných dat z výzkumného šetření jsme zjistili, že jsme dosáhli stanovených cílů. Zjistili jsme, jaký je zájem o supervizi, s jakými problémy se pedagogičtí pracovníci setkávají ve své praxi, jakou mají představu o supervizi nebo také, zda jsou informováni o možnosti využití supervize ve Zlíně. Z těchto dílčích cílů vyplývá i to, že jsme dosáhli námi stanoveného hlavního cíle, a to zjistit názory vybraných pedagogických pracovníků na využívání supervize v jejich praxi.

ZÁVĚR

V bakalářské práci jsme se zabývali možnostmi uplatnění supervize ve školním prostředí. Teoretická část shrnuje základní poznatky z oblasti supervize a dále specifika pedagogické činnosti a možnosti využití supervize ve školství.

V teoretické části poukazujeme na spoustu situací, se kterými si pedagogičtí pracovníci nevědí rady. Mohou se dostávat do stresových situací, které mohou vést až k syndromu vyhoření. Na pedagogické pracovníky jsou kladeny stále vyšší nároky nejen v oblasti vyučování. Jedná se spíše o řešení situací, na které pedagogové nebyly připravováni. Mnoho autorů řadí pedagogické pracovníky k pomáhajícím profesím, což se může projevat v narůstajících požadavcích, které jsou na ně kladeny. Často mimo vyučování řeší vztahové problémy, rizikové chování žáků, nebo obtížnou spolupráci rodiny a školy. Jak ukazuje i naše výzkumné šetření, pedagogičtí pracovníci shledávají spoustu situací jako problémových, avšak nikdo jim většinou neposkytne pomoc v jejich řešení, musí se spoléhat sami na sebe. V tomto případě by pravidelná supervize mohla být velkou pomocí právě při řešení problémových a zdánlivě neřešitelných situací. Z výzkumného šetření také vyplývá, že pedagogičtí pracovníci mají potřebu své problémy s někým řešit, proto probíhá určitá forma supervize i v běžných situacích. Může se jednat o konzultování konkrétního problému s kolegy. Vzhledem k tomu, že tyto situace jsou pro pedagogy běžnou součástí jejich práce, jelikož nechtějí na své starosti zůstat sami, vidíme zde velký potenciál v rozvoji odborné supervize ve školním prostředí. Pedagogové by měli možnost zlepšit své osobnostní i profesní dovednosti a v práci se tak cítit bezpečněji a pohodověji.

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit pohled pedagogických pracovníků na tuto formu podpory. Předpokládali jsme, že se pedagogové s tímto pojmem příliš často neseťkávají, což se nám také potvrdilo. V mnoha případech pojem supervize vzbuzuje spíše pocit kontroly či dohledu namísto podpory a pomoci. Potvrdilo se nám, že ve školství nastává spousta situací, které pedagogové považují za problémové. Samotní respondenti vidí přínos v supervizních setkáních, i přesto, že zcela přesně nevědí, co konkrétně supervize znamená. Zde vidíme potřebu informovat samotné pedagogy o možnosti využívání supervizní pomoci v jejich praxi. V příloze představujeme leták, který by mohl stručně pomoci ve vysvětlení přínosu supervize. Věříme, že tato práce může do budoucna poukázat na potřebnost odborné pomoci ve školství a zlepšit tak práci nejen pedagogických pracovníků.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- 1) BAŠTECKÁ, Bohumila a Petr GOLDMANN. *Základy klinické psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-550-4.
- 2) BRICHČÍN, Slavoj. *Balintovské skupiny - pomoc pomáhajícím*. [online]. 1999 [cit. 2016-03-16]. Dostupné z:
<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:r76K16f5gjEJ:www.pf.jcu.cz/stru/katedry/pgps/balint.rtf+&cd=1&hl=cs&ct=clnk&gl=cz&client=firefox-a>.
- 3) BUCHWALD, Petra. *Stres ve škole a jak ho zvládnout*. 1. vyd. Brno: Edika, 2013. ISBN 978-80-266-0159-3.
- 4) BÄRTLOVÁ, Eva. *Supervize v sociální práci*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Fakulta sociálně-ekonomická, 2007, 62 s. ISBN 978-80-7044-952-3.
- 5) ČAPEK, Robert. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4640-1.
- 6) HAVLÍČKOVÁ, Monika. *Mentoring a supervize jako zdroj sebereflexe učitele*. Praha: Vyšší škola sociálně právní, 2011, 51 s. ISBN 978-80-905109-2-0.
- 7) HAVRDOVÁ, Zuzana a Martin HAJNÝ. *Praktická supervize: průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. Praha: Galén, 2008, 213 s. ISBN 978-80-7262-532-1.
- 8) HAVRDOVÁ, Zuzana. *Kompetence v sociální práci*. Praha: Osmium, 1999, 165 s. ISBN 80-902081-8-5.
- 9) HAWKINS, Peter a Robin SHOHET. *Supervize v pomáhajících profesích*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 202 s. ISBN 80-7178-715-9.
- 10) HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-3704-1.
- 11) CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- 12) KOHOUTEK, Rudolf. *Stresory učitelů a učitelek základních a středních škol*. In: *Psychologie v teorii a praxi* [online]. 2010 [cit. 2016-03-04]. Dostupné z:
<http://rudolfkohoutek.blog.cz/1003/stresory-ucitelu-zakladnich-a-strednich-skol>

- 13) LAZAROVÁ, Bohumíra a Soňa CPINOVÁ. *Kolegiální učení. K možnostem rozvoje hospitačních a supervizních setkávání učitelů*. Učitelské listy: měsíčník Agentury Strom, Praha: Agentura Strom, 3 s. ISSN 1210-6313. 2004.
- 14) LAZAROVÁ, Bohumíra. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-114-6.
- 15) LAZAROVÁ, Bohumíra. *Netradiční role učitele: o situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-115-4.
- 16) MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.
- 17) MATOUŠEK, Oldřich et al. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, 2003, 380 s. ISBN 80-7178-548-2.
- 18) MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ. *Výchovné poradenství. 2., přeprac. vyd.* Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2013. ISBN 978-80-7478-356-2.
- 19) MOHAUPT, Zbyšek. *Co s tímto žákem? Zkušenosti supervizora ve středním školství*. Psychoterapie: Praxe – inspirace – konfrontace. 2014, roč. 8., č. 3, 3 s. ISSN: 1 802-3983.
- 20) NOLEN-HOEKSEMA, Susan. *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Vyd. 3., přeprac. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0083-3.
- 21) STARÝ, Karel. *Profesní rozvoj učitelů: podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2087-9.
- 22) Supervize – stránky pro supervizory a supervidované. *Český institut pro supervizi*. [online]. 2006 [cit. 2016-02-13]. Dostupné z: <http://www.supervize.eu/>
- 23) SVOBODOVÁ, Petra a Martin VALÁŠEK. *Úvod do supervize: cyklický model*. 1.vyd. Tišnov: Sdružení SCAN, 2002, 88 s. ISBN 80-86620-00-X.
- 24) VENGLÁŘOVÁ, Martina. *Supervize v ošetrovatelské praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4082-9.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Schéma cyklického modelu supervize	19
---	----

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Apod.	A podobně
Cit.	Citováno
Č.	Číslo
ČCE	Českobratrská církev evangelická
ČIS	Český institut pro supervizi
MŠMT ČR	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
Např.	Například
S.	Strana
Sb.	Sbírky
PISA	Programme for International Student Assessment
Přepřac.	Přepřacované
TALIS	Teaching and Learning International Survey – Mezinárodní šetření o vyučování a učení
VTI	Videotrénink interakcí

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Pozice pedagogického pracovníka ve škole	36
Tabulka 2: Zájem o účast na supervizi	38
Tabulka 3: Zájem o profesní a osobní rozvoj	38
Tabulka 4: Nedostatek finančních možností pro supervizi	40
Tabulka 5: Popis problémových situací	42
Tabulka 6: Řešení situací	43
Tabulka 7: Asociace k pojmu supervize	44
Tabulka 8: Důležitost reflexe práce	47
Tabulka 9: Důležitost supervize pro pedagogické pracovníky	50
Tabulka 10: Podpora ze strany kolegů / kolegyně	50
Tabulka 11: Svěřování s problémy kolegovi / kolegyni	51
Tabulka 12: Řešení problémů s kolegy v kabinetu	53

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Pozice pedagogického pracovníka ve škole	36
Graf 2: Délka praxe	37
Graf 3: Zájem o pravidelnou účast supervize	39
Graf 4: Nedostatek času pro supervizi	39
Graf 5: Nedostatek finančních možností pro supervizi	40
Graf 6: Výskyt problémových situací	41
Graf 7: Popis problémových situací	42
Graf 8: Řešení situací	43
Graf 9: Asociace k pojmu supervize	44
Graf 10: Vliv supervize na práci	45
Graf 11: Cena za supervizi	46
Graf 12: Frekvence supervize	46
Graf 13: Popis supervize	47
Graf 14: Slyšel/a pojem supervize	48
Graf 15: Informovanost o možnosti supervize ve Zlíně	49
Graf 16: Zpětná vazba od kolegů / kolegyně	51
Graf 17: Řešení problémů bez pomoci kolegů	52

SEZNAM PŘÍLOH

P I: Dotazník

P II: Leták

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK



Pohled pedagogických pracovníků na supervizi ve školním prostředí

Vážený respondente,

obracím se na Vás s velkou prosbou o vyplnění následujícího dotazníku. Jmenuji se Veronika Silná a jsem studentkou oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně.

V rámci své bakalářské práce provádím výzkum s tématem Pohled pedagogických pracovníků na supervizi ve školním prostředí. Dotazník, který máte před sebou, je zcela anonymní, veškeré Vámi vyplněné údaje budou použity výhradně pro účely mé bakalářské práce.

Dotazník Vám zabere pouhých 5 minut. Pokud budete mít zájem o výsledky celého výzkumu, na konci dotazníku prosím uveďte svou e-mailovou adresu, velmi ráda Vám výsledky zašlu.

Předem Vám děkuji za ochotu a čas, který věnujete vyplňování dotazníku.

Veronika Silná

Vaše pozice ve škole

(můžete vybrat i více odpovědí)

- ředitel/ka školy
- výchovný poradce
- metodik prevence
- učitel/ka 1. stupně
- učitel/ka 2. stupně
- třídní učitel
- asistent pedagoga
- vychovatel/ka
- Jiné:

Délka praxe ve školství

- do 5 let
- 6 - 10 let
- 11 - 15 let
- 15 let a více

Slyšeli jste někdy pojem "supervize"?

- ano
- ne

Když se řekne pojem „supervize“, vybaví se Vám:

(uveďte prosím pouze 1 slovo)

Kdybyste měli možnost účastnit se pravidelných setkání, které mohou pomoci řešit náročné situace, přispět k Vašemu profesnímu rozvoji, využili byste tuto příležitost?

- určitě ano
- spíše ano
- spíše ne
- určitě ne

Existují ve Vašem zaměstnání situace, se kterými si nevíte rady?

- ano, často se s takovými situacemi setkávám
- ano, ale ne příliš často
- ne, ve své práci si vždy se vším poradím
- Jiné:

Jaké situace, se kterými se běžně setkáváte ve své praxi, byste označili jako problémové?

(prosím, stručně popište, o jaké situace se jedná)

Myslíte si, že by pravidelná setkání, která jsou určena k osobnostnímu rozvoji, jinému pohledu na určité situace a případně na možné řešení problémových situací mohla pozitivně ovlivnit Vaši práci?

- rozhodně ano, uvítal/a bych taková setkání
- nemyslím si, že by taková setkání mohla ovlivnit mé výkony v práci
- Jiné:

Tato setkání pod vedením odborníka bývají placená. Kolik byste byli ochotni za tuto „službu“ zaplatit, pokud by Vám ji neuhradil Váš zaměstnavatel?

- 0 Kč / hod
- 101 - 200 Kč / hod
- 201 - 300 Kč / hod
- 301 - 500 Kč / hod
- 501 Kč / hod a více

Podle Vašeho názoru by tato setkání měla probíhat

- 1x týdně
- 1x měsíčně
- 2x ročně
- 1x ročně
- Jiné:

Domníváte se, že možnost reflektovat své postoje a metody práce je pro pedagogické pracovníky:

- velmi důležitá
- spíše důležitá
- spíše nedůležitá
- absolutně nedůležitá

Dostala se k Vám informace, že ve Zlíně máte možnost účastnit se pravidelných setkání, kde byste měli prostor pro svůj osobní růst, případně získání jiného pohledu na obtížné situace při výkonu Vaší profese?

- ano, tato informace se ke mně již dostala
- ano, zaslechl/a jsem to, ale více jsem se o možnost účasti nezajímal/a
- ne, tuto informaci slyším poprvé

Popište prosím krátce Vaši představu supervizního setkání:

Zde prosím vyznačte jednu odpověď, která je Vám nejbližší:

	ZCELA SOUHLASÍM	SPÍŠE SOUHLASÍM	SPÍŠE NESOUHLASÍM	ZCELA NESOUHLASÍM
Ze strany kolegů / kolegyně cítím velkou podporu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pokud si s něčím nevím rady, svěřím se kolegovi / kolegyni v práci.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rád/a dostávám zpětnou vazbu na svou práci od kolegů / kolegyně.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Na své problémy, které se mi přihodí v práci, zůstávám často sám / sama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Často se mi stává, že vůbec netuším, jak řešit určitou situaci.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Chci se osobnostně i profesně rozvíjet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Chtěl/a bych se účastnit pravidelných supervizí.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Situace, se kterými si nevím rady, probírám s kolegy / kolegyněmi v kabinetu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Supervize bych se rád/a účastnila, ale nezbývá mi čas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Supervize bych se rád/a účastnila, ale nemám na to dostatek finančních možností.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Supervizi pro pedagogické pracovníky považuji za důležitou.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Pokud máte zájem, zde prosím uveďte Vaši e-mailovou adresu pro zaslání výsledků výzkumu a bližších informací k supervizím:

Zde je prostor pro Vaše náměty, připomínky:

Odeslat

Nikdy přes Formuláře Google neposílejte hesla.

PŘÍLOHA P II: LETÁK



*SUPERVIZE
VE
ŠKOLSTVÍ*

S ČÍM VÁM MŮŽE SUPERVIZE POMOCI?

- ✓ *zlepšit komunikaci s žáky, rodiči*
- ✓ *zlepšit vztahy na pracovišti*
- ✓ *posílit motivaci k práci*
- ✓ *rozvíjet osobní i profesní schopnosti*
- ✓ *cítit se bezpečně a příjemně v práci*

SUPERVIZE NENÍ INSPEKCE

*Proč je vhodná supervize pro
pedagogické pracovníky?*

- ✓ *zlepšuje Vaši práci*
- ✓ *zvyšuje Vaši profesionalitu*
- ✓ *chrání Vás před syndromem vyhoření*