

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
EVANGELICKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA

Bakalářská práce

Supervize pro učitele

Renáta Kapalínová

Katedra: Sociální pedagogiky
Vedoucí práce: PaedDr. Marie Vorlová
Studijní program: Sociální práce
Studijní obor: Pastorační a sociální práce

Praha 2012

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci s názvem „Supervize pro učitele“ napsala samostatně a výhradně s použitím uvedených pramenů.

Souhlasím s tím, aby práce byla zveřejněna pro účely výzkumu a soukromého studia.

V Praze dne 26. 4. 2012

Renáta Kapalínová

Bibliografická citace

Supervize pro učitele: bakalářská práce/ Renáta Kapalínová; vedoucí práce: Marie Vorlová. -- Praha, 2012. -- 66 s.

Anotace

Tato bakalářská práce se zabývá tématem supervize pro učitele na základních školách. Teoretická část je rozdělena na dvě hlavní témata, a to kapitoly o učitelství a supervizi. Nejdříve se věnuji profesi učitelství, kde ji stručně charakterizuji, a dále hlavně činnostem, které každý učitel musí pravidelně vykonávat, a také dovednostem, které jsou pro účelné vykonávání této profese potřebné. Protože je učitel každý den v kontaktu se svými žáky, popsala jsem, co je třeba si uvědomovat při přímé práci s klienty, v tomto případě s žáky, rodiči, kolegy nebo vedením. Dále jsou popsány hlavní stresory ve školství, na které navazuje část týkající se obecně stresu a syndromu vyhoření.

Druhá hlavní kapitola seznamuje s pojmem supervize, její stručnou historií v České republice, účel, cíl a možné členění druhů. Z těch je pro tuto práci nejdůležitější případová, protože se zaměřuje na přímou práci s klientem. v poslední z teoretické části jsou zmíněny projekty, které se zaměřily na stejné téma, jako je má bakalářská práce.

Cílem výzkumné části práce je zjistit, co učitelé, konkrétně učitelé ZŠ Na Slovance, vědí o supervizi a jestli o ni mají zájem. Tato část je zakončena shrnutím výsledků získaných z výzkumného šetření.

Klíčová slova

supervize, učitelství, stres, základní škola, profesní růst

Summary

This bachelor thesis deals with a topic called supervision for teachers at primary schools. The theoretical part is divided into two main themes about teaching and supervision. At first I deal with the teaching profession, describing main activities teachers have to do on regular basis and also the skills that are needed to do this profession. Teachers are in everyday contact with pupils so I described important things to be aware of at direct work with clients in this case with pupils, parents, colleagues and school management. I also focus on the main stressors connected with this profession, which is

followed by a part dedicated to the topic of stress and burnout syndrome in general.

The second main chapter introduces the concept of supervision, its history in the Czech Republic, the purpose, the goals and possible structure of different types of supervision. The most important type for this bachelor thesis is the case supervision because it focuses on direct work with a client.

In the end of the theoretical part other projects dealing with supervision for teachers in the Czech Republic are mentioned. The aim of the research is to find out what teachers, specifically teachers at primary school Na Slovance, know about supervision and whether they would be interested in it. This part ends with a summary of the results obtained during the research.

Keywords

supervision, teachers, stress, primary school, professional development

Poděkování

Děkuji PaedDr. Marii Vorlové za poskytnutí připomínek a rad při vedení této práce a ochotu během konzultací. Dále děkuji svému příteli za podporu během psaní, vedení ZŠ Na Slovance za možnost spolupráce a všem učitelům za jejich čas a ochotu při realizaci dotazníkového šetření.

Obsah

Obsah	6
Úvod.....	7
1 Učitelství.....	8
1.1 Profese učitele.....	8
1.2 Předepsané činnosti	9
1.3 Hlavní činnosti spojené s vyučováním	9
1.4 Dovednosti učitele	14
1.5 Profesionální vztah	15
1.6 Stresory ve školním prostředí	17
2 Úskalí pomáhajících profesí	22
2.1 Stres	22
2.2 Syndrom vyhoření	24
3 Supervize	27
3.1 Pojem supervize.....	27
3.2 Historie supervize v České republice	28
3.3 Účel a funkce supervize.....	30
3.4 Cíl supervize.....	33
3.5 Druhy supervize.....	34
3.6 Supervize ve školství	39
4 Dotazníkové šetření na ZŠ Na Slovance.....	44
4.1 Cíl dotazníkového šetření	44
4.2 Použité metody dotazníkového šetření	44
4.3 Výsledky dotazníkového šetření.....	46
4.4 Vyhodnocení dotazníkového šetření	59
Závěr	60
Seznam literatury a další zdroje	61
Přílohy.....	65

Úvod

Téma této bakalářské práce se týká supervize pro učitele. Povolání učitele patří mezi ty profese, které jsou psychicky náročné, a je možné zařadit ji mezi pomáhající profese. Kromě vzdělávací činnosti, která je sama náročná, musí pedagog sledovat, kontrolovat, průběžně hodnotit a korigovat několik dalších procesů. V dnešní době se učitelé setkávají velmi často s nevhodným chováním některých žáků během vyučování i přestávek a objevují se i rodiče, kteří takové chování svých dětí popírají, nechtějí ho s učiteli řešit nebo se dítěte dokonce zastávají. To, a mnoho dalších situací, do kterých se učitelé při svém povolání dostávají, může mít velký vliv na jejich pracovní spokojenost a tím i na snížení kvality jejich práce. Přílišná náročnost povolání může v některých případech způsobit i zdravotní problémy učitele.

Supervize je odborná pomoc pracovníkům nebo studentům při zvládnutí obtíží jejich profese a podpora jejich profesionálního růstu a zároveň souvisí se zlepšováním kvalit služeb. Přestože je učitelská profese velmi náročná, v českých školách není supervize povinná a objevuje se v nich, na rozdíl od ostatních pomáhajících profesí, pouze výjimečně.

Cílem této práce je prokázat, že učitelé by měli mít supervizi stejně jako ostatní povolání, která mezi pomáhající patří. Prvním krokem k naplnění určeného cíle bude popsat psychickou náročnost učitelské profese a dále to, co ji způsobuje. Druhým krokem, kterým bude vyhodnocení dotazníkového šetření realizovaného na ZŠ Na Slovance, se pokusím důležitost supervize pro učitele
podložit.

1 Učitelství

Kapitole nazvaná „učitelství“ se věnuje tomu, jaké činnosti při své práci učitelé běžně vykonávají, jaké dovednosti, které jsou předpokladem k tomu, aby byla práce kvalitní, jsou s činnostmi spojené. Dále budou popsány stresory ve školství, na které naváže část týkající se stresu a syndromu vyhoření.

1.1 Profese učitele

Jedním z mála míst v literatuře, kde je profese učitele definována, je pedagogický slovník a to takto: *„Jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. K výkonu učitelského povolání je nutná pedagogická způsobilost. Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení“* (Průcha, 2001, s. 261)

Učitelská profese bývá označována jako profese se zvýšenou psychickou zátěží. Je to tím, že jsou na učitele kladeny požadavky ze všech stran a není možné všem kvalitně vyhovět. Mezi hlavní dva úkoly pedagogů patří: *vzdělávat* a *vychovávat*. *Vzdělávat* znamená zprostředkovávat žákům informace, vědomosti, dovednosti a způsoby myšlení v určitém oboru a *vychovávat* zase znamená rozvíjet zájmy, postoje a schopnosti a charakter na základě individuálního poznání žáka. (Čáp, Mareš, 2001)

Vystudovat obor učitelství neznamená být dobrým učitelem v praxi. Podle Jaroslavy Vašutové (2007) být dobrým učitelem znamená ovládat strategie vyučování, být odolný vůči stresům ve školním prostředí, umět jednat s lidmi ať už ve škole, tak i mimo ní, být schopen řešit výchovné situace a pedagogické problémy, umět poradit žákům, jak se lépe učit, komunikovat

a jednat s rodiči žáků, být při své práci flexibilní a tvořivý, důsledný, empatický a tolerantní ve svém profesionálním prostředí.

1.2 Předepsané činnosti

Učitelé vykonávají velké množství a především mnoho různých typů činností. Ty, co jsou pro učitele předepsané, jsou dané právními předpisy, z nichž nejdůležitější pro české pedagogy je *zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*, kde jsou určeny tři hlavní složky pracovní náplně:

Pedagogičtí pracovníci jsou povinni:

- vychovávat žáky ve smyslu vědeckého poznání a v souladu se zásadami vlastenectví, humanity a demokracie,
- svědomitě se připravovat na svou práci,
- dále se vzdělávat.

Z toho tedy vyplývá, že hlavní činnosti jsou vzdělávání žáků, příprava na vyučování a sebevzdělávání.

Další činnosti, související s vyučováním, je možné nalézt ve vyhlášce č. 263/2007 ze dne 4. října 2007, která stanovuje *pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí*.

1.3 Hlavní činnosti spojené s vyučováním

Nyní, podle třech autorů, rozdělím další každodenní činnosti českých učitelů. Blížkovský (2000, s. 83) je rozdělil do několika kategorií, kam patří hlavně vyučování a další služba ve škole jako je pohotovost nebo dozor na chodbě či v jídelně. Někteří učitelé dokonce doučují nebo vedou zájmové kroužky mimo vyučování. Samotnému vyučování předchází příprava na proces vyučování, do které také patří oprava žákovských prací nebo příprava pomůcek

na danou hodinu. Náplň učitelství není ovšem pouze vyučování a sním další spojené činnosti. Podílejí se i na samosprávě školy, účastní se pedagogických porad svolaných vedením školy nebo konzultací s jinými učiteli či vychovateli. Spolupráce s rodiči je další činnost, kterou také každý učitel na základní škole zná. Kromě výše popsaných činností, které jsou spojené hlavně se školou a žáky, by se měli učitelé sami dále vzdělávat. Jako poslední činnost Blížkovský uvádí učitelství a administrativu.

Vašutová (2007) se věnuje hlavně činnosti vyučování, kterou rozdělila na tři etapy: *projektování, vyučování a hodnocení*.

Projektování je promyšlení vyučování a předem naplánování učitelova záměru a průběhu pedagogických dějů. Výsledkem by měl být tematický plán a příprava na vyučovací hodinu. V přípravě má učitel přemýšlet o cílech vyučovací hodiny, výběru učiva a správných metodách, způsobu hodnocení atd. Připravit tedy celý scénář, podle kterého se pak bude řídit.

Vyučování je praktickým provedením dříve vymyšleného projektu ve formě interakce učitel – žák. Učitel usiluje o dosažení svých cílů pomocí didaktických prostředků.

Hodnocení je konečná etapa vyučování a také jeho zpětnou vazbou. Žáci jsou posuzováni za své výsledky ve vyučování a splnění předem daných cílů.

Mezi další činnosti učitele Vašutová zařadila *vedení třídy (třídní management) a výchovná práce*, které spadají hlavně pod třídní učitele. Další je pak *konzultační* činnost, která spočívá v rozhovorech s žáky a jejich rodiči. Nejběžnějším a také nejznámějším způsobem jsou třídní schůzky. S *administrativní* činností se zcela určitě každý učitel také velmi často setkává. Poslední činností podle Vašutové je celoživotní *sebevzdělávání*, které zaručuje zkvalitnění výuky tím, že pomáhá prohlubovat znalosti učitelů.

Hlavním autorem, věnujícím se stejně jako Vašutová, hlavně samotnému vyučování a činnostem, které s ním souvisí, je Kyriacou (2008, s. 31), který

popisuje sedm bodů, od úplného začátku – plánování vyučovací hodiny, až po její závěrečné hodnocení.

1. Plánování a příprava: *„Hlavním úkolem učitele je navrhnout takovou učební činnost, při níž jednotliví žáci co nejefektivněji získají dovednost a poznatky, které jsou výukovým cílem dané vyučovací hodiny.“*

Na začátku vyučovací hodiny by měl mít učitel jasnou představu o tom, co chce žáky naučit a jak tomu daná hodiny napomůže. Plánování a příprava vyučovací hodiny obsahuje tyto čtyři hlavní prvky:

- a) Výběr výukových cílů, kterým bude vyučovací hodiny věnována.
- b) Výběr činnosti a rozvržení hodiny – např. výklad, práce ve skupinách, čtení a časové rozvržení jednotlivých činností a výběr všech pomůcek, které budou použity.
- c) Příprava všech pomůcek – příprava různých materiálů, vypracovaných vzorových příkladů, kontrola, jestli je vše funkční a příležitostně i nácvik.
- d) Rozhodování o způsobu sledování a hodnocení postupu práce žáků a jejich výsledků v průběhu hodiny i po jejím skončení, aby bylo možno zhodnotit, zda žáci dosáhli zamýšlených výukových cílů.

2. Realizace vyučující jednotky (hodiny): Po naplánování a přípravě hodiny je třeba, aby bylo při výuce navozeno takových učebních zkušeností, kdy žáci získají požadované dovednosti a vědomosti. Dnes je již mnoho známých metod, které je možné při výuce použít, a proto se očekává, že je bude učitel ve vyučování využívat. Metody je možné rozdělit na dvě skupiny. Do první patří výklad učitele s možností kladení otázek nebo diskuze celé třídy, která bývá řízena učitelem, a do druhé skupiny patří např. praktická cvičení, problémové a projektové

učení a činnosti, práce s pracovními listy, počítačem či diskuze v malých skupinách.

Je třeba dávat pozor na to, aby výklad a vysvětlování látky byl odpovídající potřebám a úrovni žáků. Měl by také dávat najevo respekt k myšlenkám a názorům žáků a podporovat jejich vyjadřování se a další rozvoj. Pohybování se po třídě během výuky, sledování práce žáků nebo případná pomoc, intonace a další věci jsou dále důležité pro upoutání a udržení pozornosti žáků.

- 3. Řízení vyučovací jednotky (hodiny):** Průměrný počet žáků v jedné třídě se pohybuje kolem počtu třicet. Správné řízení neboli management vyučování, tak aby učební činnosti žákům zaručily strávit co největší část výuky produktivní prací, není díky velikosti třídy a rozdílným schopnostem žáků nic jednoduchého. Je třeba umět rozdělit pozornost a jednání mezi několik činností, aby byl zajištěn hladký průběh učení. Hladké by také měly být přechody mezi jednotlivými činnostmi. Mezi tím by měl učitel sledovat, co se ve třídě děje a umět reagovat tak, aby nedocházelo ke zbytečnému odcházení od dané látky, která je v hodině třeba probrat.
- 4. Klima třídy:** Vliv na motivaci žáků a jejich postoj k učení může mít veliký vliv i klima třídy. Z hlediska podpory procesu učení žáků se jako za optimální považuje takové, které můžeme charakterizovat jako cílevědomé, orientované na úlohy, podporující žáky a se smyslem pro pořádek. Takové klima pomáhá v učení tak, že vytváří a udržuje kladné postoje žáků k výuce a také jejich motivaci. Podporováním a povzbuzováním žáků učitelem se jim dává najevo pozitivní očekávání a tím, že učitel poskytuje zpětnou vazbu, přispívá k budování žákovy sebedůvěry a sebeúcty. Nejlepší samozřejmě je, pokud mezi žáky a učitelem je obecně dobrý vztah založený na vzájemné úctě a důvěře.

K neméně důležitým věcem, které pomáhají vytvořit dobré klima třídy, patří vzhled učebny a rozmístění jejího vybavení podporující kladné postoje žáka vůči vyučování a usnadnění činnosti, které se v ní realizují.

5. **Kázeň:** Udržení kázně je nezbytné pro efektivní učení se žáků. Souvisí to s již výše zmíněnými činnostmi, které při správném použití kázeň pomáhají udržet. Pokud jsou učební činnosti naplánovány a připraveny dobře, jestli jejich realizace dokáže navodit a udržet žákovu pozornost a pokud je vše dostatečně podnětné, problémy s kázní by většinou neměly nastat. To ovšem neznamená, že se tomu tak nestane nikdy, protože s nekázní se setkávají i ti nezkušenější pedagogové. Je třeba umět správně reagovat a rozhodně se nesnažit prosadit ji snahou získat nadvládu a vyvolávat v žácích strach. Tím by došlo k narušení dobrého klimatu třídy. Je důležité, aby žáci přijali roli autority a postavení učitele a aby bylo zřejmé, že předmětu, který učitel učí opravdu rozumí a dále se o něj zajímá.
6. **Hodnocení prospěchů žáků:** Mezi činnostmi učitele nemůže chybět hodnocení prospěchu, které slouží jako zpětná vazba žákům o tom, co se již naučili a v čem je potřeba se více snažit. Také slouží k nalezení chyb a jejich opravení, povzbuzení k dalšímu úsilí. Hodnocení zahrnuje podle potřeby rady, pomoc nebo individuální práci s konkrétními žáky. Postupů, kterými lze hodnotit existuje několik.
7. **Reflexe vlastní práce a evaluace (sebehodnocení):** Cílem sebehodnocení je zlepšení budoucí práce. Kromě toho umožňuje pomáhat ostatním kolegům a naopak, protože všichni učitelé věnují velkou část svého času uvažování nad tím, jak dobře dělají svou práci a hodnocení konkrétních činností při vyučování. Není možné splnit

správně všechny požadavky této profese, pokud si učitel neuvědomuje důležitost a provázanost všech sedmi bodů popsanych v této kapitole.

1.4 Dovednosti učitele

Přestože hlavní činností učitelů je určitě proces vyučování, rozhodně není tou jedinou činností, které se vyučující musejí věnovat. Práce učitele se neodehrává pouze ve třídě při vyučování, ale souvisí s ní několik dalších důležitých úkolů, které jsou nutné k tomu, aby vyučování proběhlo tak, jak by mělo. Pracovní náplní je soubor činností, které vyžadují jak teoretické znalosti získané po dobu studia, ale také praxi získanou časem stráveným v zaměstnání stejně tak, jak je tomu u všech dalších povolání. Aby mohl být ve své profesi úspěšný, je třeba mít určitě znalosti a dovednosti, které v praxi používá a dále je rozvíjí. První roky vyučování jsou náročné, a proto si začínající učitelé musejí vytvářet soubor znalostí o tom, jak se má v konkrétních situacích zachovat, aby mohli dosáhnout toho, že jednou budou schopni své postupy přizpůsobovat a měnit podle průběhu vyučovací hodiny. (Kyriacou, 2008, s. 18)

Vašutová (2004 s. 88 – 89) popisuje podle encyklopedie *The International Encyclopedia of Education (1994, s. 6117-6121)* šest základních znalostí učitelů, které mají přímou vazbu na praxi, takto:

- *Didaktická znalost obsahu* – zahrnující kromě znalosti předmětu také jeho didaktickou stránku
- *Znalosti o žácích a učení* – zahrnující teorii učení, motivační teorie a praxi, tělesný, sociální, psychický a kognitivní rozvoj žáků, etnické odlišnosti žáků a jejich odlišnost na základě pohlaví.
- *Znalosti obecné didaktiky* – zahrnující znalosti o organizaci a řízení třídy žáků, obecné metody vyučování, strukturu a uspořádání vyučovací hodiny

- *Znalosti kurikula* – znalost na různých stupních škol
- *Znalosti kontextu* – zahrnující znalosti různých situací a podmínek, ve kterých učitel pracuje, regionu a státu vztahující se k žákům, jejich rodičům a místní komunitě
- *Znalosti sebe sama* – týká se znalostí o vlastních osobních dispozicích, hodnotách, silných a slabých stránkách

1.5 Profesionální vztah

Jak je z výše uvedených činností jasné, učitel je v úzkém vztahu se svými žáky, se kterými přichází každý pracovní den do kontaktu a musí s nimi osobně jednat. To nemusí být vždy jednoduché. Lidé jsou spolu v kontaktu a komunikují pokaždé z konkrétních důvodů. Komunikace ve třídě má celou řadu zvláštností, díky kterým ji můžeme odlišit od ostatních v jiných institucích nebo životních situacích. Je to dáno rolemi, cílem komunikace, jejím obsahem, ale také časovými a prostorovými možnostmi. (Gavora, 2005, s. 25) Aby vztah mezi učitelem a žákem byl kladný, je důležité z více důvodů. Pokud bude takový vztah založen na vzájemné úctě, bude se nejspíše žák raději učit a celkově se těšit do školy a stejně tak to bude mít učitel. Když nebude potřeba řešit jen kázeňské problémy, práce pro něho bude zábavnější. Kyriacou (2008, s. 85) tvrdí, že by měl učitel dávat žákům najevo, že chápe jejich osobní názory na různé záležitosti a zkušenosti ve školní, společenské i osobní oblasti. Sdílet je s nimi a umět si jich vážit. Je tedy třeba umět jednat s jednotlivými žáky individuálně a zároveň i s celou třídou.

1.5.1 Přenos a protipřenos

Všichni lidé, nezáleží na povolání, vytváří v průběhu života nové ovlivněné vztahy na základě těch dřívějších zkušeností, a proto mohou v novém vztahu vznikat tzv. *přenosové* a *protipřenosové* jevy. Stejně tak je

tomu u učitele, který přichází do kontaktu jak s jednotlivci, tak s celou třídou, tedy skupinou. Neuvědomění si těchto dvou jevů může být nasměřováno proti zbytku celé skupiny nebo jednotlivci, a proto je důležité o nich vědět a umět s nimi pracovat.

Přenos je nepřiměřená reakce klienta na pomáhajícího. Jde tedy o přenášení našich minulých zkušeností s lidmi, postoji, pocity atd. na jiného člověka, který je v pozici autority a doopravdy mu nenáleží. Pro učitele je ovšem důležitější umět rozeznat vlastní někdy nepřiměřené reakce při své práci, tedy protipřenos. Ten je opačným jevem k přenosu, takže nepřiměřená emoční reakce v našem případě učitele na svého žáka. Protipřenos je důležité si uvědomovat, ale neumožnit mu, aby se nějakým způsobem projevil. Jinak mohou být vztahy porušeny.

1.5.2 Hranice

Další důležitou věcí v profesionálním vztahu je správné nastavení hranic. Jejich správné nastavení je pro učitele důležité jak ve vyučovacích hodinách, tak i v situacích, které mohou být méně formální, jako jsou přestávky nebo jiné někdy i mimoškolní aktivity, na kterých je učitel se svými žáky v kontaktu. Platí to ale i u vztahu s ostatními kolegy, rodiči žáků i vedením školy. Kopřiva (1997, s. 74) je popisuje jako dělítka, která určují, co je ještě mou záležitostí a co už je záležitostí někoho jiného a já se o to nemusím starat nebo něco řešit. Dále pomáhá určovat, za co mám já zodpovídat, rozhodovat, cítit atd. Týká se hlavně problémů a jejich řešení, našich emocí, postojů a názorů, důvěrnosti sdílení, ale také fyzické vzdálenosti dvou lidí. Kopřiva také rozděluje tři typy hranic. Jedna z nich je příliš tvrdá, která nedovolí žádný dialog. Není empatie a žádné sdílení s druhými, a tím ani žádné pomáhání. Další extrém je hranice příliš propustná nebo neexistující, kdy se člověk vždy podřídí ostatním. Mění názory podle dalších lidí a žije emocemi druhého. Třetí typ hranice je polopropustná neboli zdravá, která umožní mít člověku vlastní názor, ale

zároveň je ochoten o něm diskutovat a případně změnit. Člověk je ochotný pomáhat ostatním, ale ne na úkor sama sebe.

1.6 Stresory ve školním prostředí

Díky všem nárokům a činnostem, které musí učitelé splňovat, se bezpochyby řadí učitelská profese k těm povoláním, která jsou brána jako náročná. „*V četných našich i zahraničních výzkumech učitelské pracovní zátěže se ukazuje, že nejméně třetina dotázaných učitelů považuje zátěž související s výkonem jejich profese za silnou či dokonce extrémní a rozhodně vyšší, než je zátěž jejich života mimo školu.*“ (Paulík in Řehulka, 1998, s. 35)

Přestože není o náročnosti tohoto povolání pochyb, je dobré si uvědomit, že psychickou zátěž učitelů ovlivňuje mnoho faktorů jako je pohlaví učitele, jeho hardiness (nezdolnost), zátěžová tolerance, úroveň copingových procesů, úroveň životosprávy a celkového životního stylu, sociální podpory a mnoho dalšího. Neznamená tedy, že náročnost ve své profesi vidí každý učitel naprosto stejně. (Mlčák in Řehulka, 1998, s. 32)

Kromě pracovního stresu má náročnost učitelské profese za následek také zdravotní problémy, které se stresem souvisejí. To se pak negativně projevuje v pracovní spokojenosti učitelů a snižuje to jejich ochotu pracovat na sobě. Následky je možné pozorovat i v chování vůči okolí, kdy se může začít objevovat sociální distance, odosobnění vztahů, nadměrná přísnost k žákům atd. (Paulík in Řehulka, 1998, s. 36)

Nejprve se zmíním o výzkumu *Státního zdravotního ústavu* ze začátku třetího tisíciletí, o kterém píše Blažková a Malá (2007). Výsledky studie pracovníků Státního zdravotního ústavu potvrzují:

- *vysokou psychickou pracovní zátěž téměř u 80 % učitelů,*
- *nadměrný stres u 60 %,*

- *sníženou odolnost vůči stresu 25 %,*
- *nedostatky v životosprávě u 90 % učitelů.*

Studie byla (ve spolupráci s Českomoravským odborovým svazem pracovníků školství) uskutečněna v roce 2002 a účastnilo se jí 87 učitelů z 12 pražských základních škol (13 učitelů a 74 učitelek). Tento vzorek je poměrně malý a neobsahuje výzkum učitelů venkovských. Výzkum byl zaměřen na psychickou pracovní zátěž, stres, hardiness (odolnost vůči zátěžím, osobnostní nezdolnost, zvýšená rezistence), rizikové typy chování a postojů, povědomost učitelů o svém zdravotním stavu a na další zdravotní rizika). (Vlasta Blažková, Pěva Malá, in Rodina a škola, 1/2007).

Blížkovský (2000, s. 115) uvádí výsledek dotazníků pro učitele, který se týká mimořádné zátěže v učitelském povolání, které jsou rozděleny do čtrnácti kategorií následovně:

1. *Nedostatky v chování žáků* – kam patří drzost a zhoršující se nekázeň žáků, agresivita a šikana a další charakterové vady žáků jako je např. arogance, závist, malá sebekritičnost, nevypěstované společenské a kulturní návyky, vulgární řeč
2. *Mentálně hygienické příčiny* – do této kategorie patří velký počet žáků ve třídě, náročnost, velké nároky na koncentraci pozornosti učitele, zvyšování úvazků, velký počet hodin, dozor, hlasová zátěž, málo času na odpočinek nebo stísněné prostory
3. *Nezájem rodičů o dítě* - o školu a špatná spolupráce rodičů s učitelem
4. *Jiné nedostatky žáků* – špatná pozornost, nízký intelekt, malá aktivita, snižující se vědomosti, nezájem o vzdělání a učení
5. *Nedostatky MŠMT* – nekoncepčnost, nezájem, stálé změny
6. *Snižování autority učitele ve společnosti* – jeho stálá kritika

7. *Nedostatky v učebnicích* – nevhodné, nedostatek učebnic a metodických pomůcek nebo naopak velké množství učebnic, finanční nedostupnost učebnic
8. *Zbytečná a nadměrná administrativa*
9. *Špatné platové podmínky*
10. *Nedostatky v osnovách*
11. *Nedostatečné materiální vybavení*
12. *Negativní vliv hodnot současné společnosti a hromadných sdělovacích prostředků*
13. *Nedostatky na straně učitelů* – feminizace, nezájem studentů o práci na ZŠ
14. *Výchovná bezmoc* – nemožnost účinně výchovně zasahovat proti agresivitě

Stejně tak, podle průzkumu dotazování učitelů, rozdělil i K. Paulík (1998) hierarchii čtrnácti stresorů (zátěžových faktorů) ve školství.

Není pochyb o tom, že učitelé a celkově škola jsou neustále sledovány, kontrolovány a podrobovány kritice žáky, rodiči nebo veřejností. Učitelé mohou jen těžko odstranit většinu zdrojů jejich profesních problémů, a tak často vnímají stres jako běžnou součást svého povolání. Přestože se učitelům doporučuje, jak se se stresem vypořádat, existují antistresové programy nebo poradenství zaměřené na jejich profesi, provázejí a budou je stresové situace dále provázet během jejich každodenní pedagogické činnosti. (Hening a Keller in Vašutová, 2004, s. 43) Psychická zátěž, která je typickým jevem profese učitele má dopady nejen na jejich psychiku, která se může projevat například sníženou pozorností a koncentrací, menší motivací, depresemi atd., ale může mít dopady dokonce na zdravotní stav učitelů. K tomu patří únava, bolesti hlavy, nespavost, zhoršování se fyzické kondice, a tím klesá i pracovní výkon.

Přes tyto skutečnosti dokázané různými výzkumy mezi učiteli se stále nevěnuje dostatek pozornosti a péči o jejich zdraví a vůbec životní styl.

Jako další z výsledků výzkumů prováděných na toto téma uvedu „*Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů evropského kontextu (1999-2003)*“

Učitelé základních škol byli dotazováni na náročné situace a pomocí škálování vyjadřovali míru zátěže u deseti vybraných situací. Výsledky byly vyhodnoceny udělením pořadí od prvního místa, která uvádí nejvyšší zátěž, do desátého místa, které udává nejnižší zátěž z uvedených situací a jsou následující:

- neúspěšné jednání s rodiči, stížností rodičů, konflikt s rodiči
- konflikt s vedením školy
- nevydařená vyučovací hodina, ačkoliv byla perfektně připravena
- nezájem žáků o předmět, o učení, o školu
- stížnosti žáků, konflikty se žáky
- konflikty s kolegy ve sboru
- zaručení bezpečnosti a zdraví žáků při mimoškolních aktivitách
- hospitace vedení školy nebo inspekce
- přečiny žáků a následné sankcionování žáků
- obhajování zájmů a požadavků učitelů

(Vašutová, 2004, s. 44)

Učitelská profese bývá někdy dokonce charakterizována jako „poslání“, čímž se zdůrazňuje morální aspekt odborné práce, stejně tak jako je tomu u lékařů nebo právníků.

Podle Řehulky a Řehulkové (1998, s. 100 - 101) sami učitelé svou práci nepovažují za fyzicky náročnou a někteří jen za průměrně náročnou. Přesto mnoho učitelů po vyučování pociťuje středně silnou fyzickou únavu, která se týká hlavně bolesti nohou a jako další je hlasová zátěž. Více je ovšem psychické zátěže, kterou je možné doplnit zátěží psychofyzilogickou, která s ní souvisí. První ze tří zátěží, na které je možné tuto oblast rozdělit je zátěž

senzomotorická. Je to tím, že učitel svou práci musí vykonávat při plném až vyostřeném vědomí, kdy jsou kladeny velké nároky na zrak a sluch. Další ze zátěží je *mentální*. Ta se týká zpracování informací kladoucí požadavky na psychické procesy, hlavně na pozornost, paměť, představivost, myšlení a rozhodování. Přestože by tato zátěž měla být podle očekávání u učitelů nejvýraznější, podle výzkumů se zjistilo, že tuto zátěž velká většina učitelů nepocituje. S mentální zátěží úzce souvisí zátěž *emocionální*, která patří na základních školách k té nejvýraznější. Je to tím, že výchovné a vzdělávací činnosti učitele se realizují v úzkých sociálních vztazích mezi učiteli a žáky. Projevují se při tom výrazné osobnostní vlastnosti žáka, ale i učitele. Emocionální složka je dnes považována za silnou a negativní hlavně proto, že vztahy mezi žáky a učiteli jsou velmi často konfliktní, nestabilní a nevyrovnané. Podílí se na tom také pocit odpovědnosti za žáka, ale i vztahy mezi ostatními učiteli a vedením školy.

V hodině patří k nejčastějším typům nevhodného chování žáků přílišné povídání nebo mluvení bez vyvolání, hlučnost (např. pokřikování na jiného žáka nebo neverbální jako je hraní si s pomůckami atd.), nevěnování pozornosti učiteli, neplnění zadaných úkolů, bezdůvodné opouštění svého místa, rušení ostatních žáků a pozdní příchody do hodiny. Do určité míry je možné nevhodné chování žáků minimalizovat správným vyučováním a zaváděním dohod a pravidel, podle kterých se bude třída řídit. Chování žáků je samozřejmě individuální a stejně tak přístup různých učitelů, a proto se problémy, které se vyskytují u jednoho učitele, nemusí vyskytovat u všech ostatních. Mezi formy vážnějšího nežádoucího chování patří slovní agrese vůči jinému žákovi, sprostá mluva, drzost i vůči učiteli, neposlušnost a odmítání se podřídit autoritě, poškozování školního vybavení nebo dokonce fyzická agresivita. (Kyriacou, 2008, s. 96)

2 Úskalí pomáhajících profesí

Profese učitele nepochybně patří mezi povolání, která jsou psychicky velmi náročná a někdy bývá označována jako pomáhající profese. Protože kromě pracovního stresu může mít učitelská profese za následek také zdravotní problémy nebo se může negativně projevat v pracovní spokojenosti učitelů, snížení jejich ochoty na sobě pracovat nebo se dokonce může začít objevovat sociální distance a dále např. nadměrná přísnost k žákům, budu se v následující podkapitole věnovat příznakům stresu a syndromu vyhoření, jejich prevenci a co dělat dále, pokud je již na prevenci pozdě.

2.1 Stres

V knize Jaroslava Křivohlavého „Jak zvládat stres“ (1994) jsou hned na začátku citovány dvě definice stresu, které zmíním.

„Stresem označujeme extrémně vyostřenou situaci, kdy je osobnost vážně ohrožena dlouhodobou frustrací (neuspokojením základních potřeb).“
„Stresem označujeme takovou změnu organismu, která v určitém stavu ohrožení může vyvolat vysoký stupeň napětí, rozvrátit zaběhaná každodenní schémata způsobu jednání, která oslabuje mentální výkonnost a vyvolává subjektivně nepříjemné stavy afektivního vyčerpání.“

Někdy bývá stresem označován tlak vyvíjení na člověka, který je větší než jeho zdroje a možnosti.

V dnešní době, kdy se vše zrychluje a na člověka je vyvíjen stále větší tlak, je stresových situací stále více a každý člověk se s nimi vyrovnává jiným způsobem a každý na situace, kdy je pod tlakem, reaguje odlišně.

Na stres ovšem není třeba pohlížet pouze jako na něco, co je pro člověka negativní - škodí mu, ale i naopak může v některých situacích pomoci. To je

tzv. eustres - pozitivní a ten, o kterém jsem se zmiňovala výše, bývá označován jako distres, který škodlivý ovšem je.

2.1.1 Zdroje stresu

Zdroje stresu, neboli stresory, jsou negativní vlivy, které působí na člověka. Setkáváme se s nimi v každodenním životě a opět záleží na každém, jak se s nimi vyrovná. *Hennig a Keller (1996, s. 23)* dělí osoby na ty s reaktivním přístupem k životu, kteří budou ke stresu náchylnější, protože se často berou jako bezmocné děti a svou odpovědnost často přenášejí na jiné lidi, a na osoby s pro-aktivním přístupem, které si svou odpovědnost sami za sebe uvědomují a své problémy se snaží řešit a chápou je jako výzvu pro svůj život.

Stresory je možné rozlišit na:

- *vnější*: požadavky, které jsou na nás kladeny prostředím, konflikty, nespravedlnost, chaos, nepředvídatelnost, atd.
- *vnitřní*: naše potřeby, neřešené konflikty, únava, špatně nastavené hranice, atd.

2.1.2 Symptomy stresu

Symptomy neboli příznaky stresu jsou, stejně jako definice nebo zdroje stresu, uvedené každým autorem trochu jinak. *Křivohlavý (1998, s. 30)* je rozdělil podle publikace vydané Světovou zdravotnickou organizací v Ženevě. Je možné je rozdělit na *fyzické*, kam patří např. bušení srdce, zvýšená hladina adrenalinu, studené ruce, bolest zad a hlavy a další. Další příznaky mohou být *emocionální*. Tam patří prudké a výrazně rychlé změny nálad, nadměrné trápení se s věcmi, které nejsou zdaleka tak důležité, nadměrné snění, nadměrné pocity únavy nebo zvýšená podrážděnost. Jako poslední příznaky zmíním ty, které se týkají chování tedy *behaviorální*. Do takových je možné zahrnout zhoršenou kvalitu práce, zvýšené množství vykouřených cigaret za

den a zvýšenou konzumaci alkoholických nápojů, ztrátu chuti k jídlu nebo naopak přejídání se, změna denního životního rytmu a mnohé další.

Uváděny bývají také *psychologické* příznaky jako fragmentace procesu myšlení/mluvení, neschopnost seřadit si věci podle priori, zkratové interpretace skutečností a tím i úsudek, chyby v jednání, pocit bezmoci. Mezi další symptomy stresu může také patřit zvýšená agresivita proti sobě nebo druhým, impulzivita v jednání nebo naopak ochromenost, aktivace obranných mechanismů a další.

2.2 Syndrom vyhoření

2.2.1 Pojem

Pojem syndrom vyhoření, který označuje stav celkového vyčerpání – tělesného, psychického i duchovního, způsobený nevyvážeností investice a získávání pocitu radosti z práce, byl používán již od 70. let tohoto století americkým psychoanalytikem Hendrichem Freudenbergem. (Křivohlavý, 1998, s.45)

Původ tohoto slova je v anglickém „burn-out“ neboli vyhoření či vyhasnutí.

Jedná se o psychosomatický stav, do kterého se člověk dostane, pokud dlouhodobě více dává, než dostává, neboli pokud žije dlouhodobě ve stresu. Stejně jako u stresu v předešlé kapitole, je u syndromu vyhoření možné nalézt několik definic. Jednou z nich je tato: *„Burnout je konečným stadiem procesu, při němž lidé, kteří se hluboce emocionálně něčím zabývají, ztrácejí své původní nadšení (svůj enthusiasmus) a svou motivaci (své vlastní síly).“* (Henrich Freudenberg in Křivohlavý, 1998, s. 48)

Ze začátku byli termínem „vyhoření“ označováni takoví lidé, kteří byli závislí na alkoholu nebo drogách a o všechny ostatní věci v životě ztratili zájem. Později se začal využívat i v jiných situacích.

Přestože je možné říci, že problém se syndromem vyhoření může řešit kdokoli v různém věku, pohlaví i profese, je přeci jen možné vypsát několik profesí, u kterých je více pravděpodobné, že k syndromu vyhoření dojde. Týká se to hlavně pomáhajících profesí a dalších, kde dochází k neustálému styku s lidmi. Mezi takové patří hlavně lékaři, zdravotní sestry, manažeři, sociální pracovníci, špičkoví umělci a sportovci, učitelé atd. (Čáp, Mareš, 2001, s. 272)

2.2.2 Fáze vzniku

Projevy syndromu vyhoření lze vyjádřit v několika bodech např. podle Johna W. Jamese (in Křivohlavý, 1998, s. 62), který takových bodů uvedl dvanáct.

Na začátku se snaží člověk pozitivně osvědčit v pracovním procesu, a to není nic špatného. Problém nastává již ale v dalším bodě, kdy se domnívá, že vše udělá nejlépe sám, a proto i vše sám dělá. Následuje ignorování vlastních potřeb a popírání příznaků únavy. Práce se pomalu stává tím nejdůležitějším, a proto dojde i ke zmatení hodnotového žebříčku, a tím ke ztrátě rozlišení toho podstatného od nepodstatného. Následuje ztráta naděje a možné hledání útěchy např. v alkoholu, v přejídání se atd. Okolí si již může všimnout radikálních změn v chování takového člověka, protože začíná nesnášet společnost jiných osob a raději volí izolaci. Samotnému vyhoření ještě předchází pocity zoufalství, prázdnoty nebo pocitu selhání spojeného se ztrátou smyslu života a tím se spustí depresivní příznaky.

2.2.3 Prevence

Pokud člověk zná syndrom vyhoření a ví, co ho způsobuje, je možné se před ním chránit. Pokud již ovšem někdo zjistí, že už je nějakou dobu naprosto vyčerpaný, není možné syndrom řešit krátkodobým odpočinkem. Je dokonce třeba dlouhodobější a odporné péče, aby bylo možné vyřešit všechny faktory, které k vyhoření přispěly.

Pokud se mluví o prevenci, je třeba ji rozdělit na dvě oblasti. První z nich se týká přímo člověka, který je syndromem ohrožen, a tou druhou je myšleno prostředí, ve kterém se lidé pohybují - pracují či bydlí.

Každý člověk pracující v některé z pomáhajících profesí by měl vědět o psychohygieně, která se zabývá prevencí psychických a duševních poruch, ale také pomáhá zajistit takový stav, aby nebylo možné k úplnému vyhoření dojít.

3 Supervize

Po předchozí kapitole, věnující se hlavně náročnosti učitelské profese, se budu v další kapitole mé práce věnovat pojmu supervize, kterou vidím jako jednu z možností pomáhající při profesním růstu, a tím i zvyšování její kvality. Dále jako možnost nacházet řešení na profesní problémy vyskytující se v této profesi a tím i prevenci před profesním vyhořením. Součástí kapitoly je kromě významu pojmu supervize její stručná historie v ČR, její účel, cíl a rozdělení druhů, a nakonec jsou zmíněny projekty týkající se supervize ve školství.

3.1 Pojem supervize

Výraz supervize je odvozen z anglického slova *supervision*, který pochází z latinského výrazu *super* – nad a *videre* – hledět, vidět. v angličtině se původně používalo při každé situaci, kdy jedna pověřená nebo zkušenější osoba dohlížela na druhou při nějaké činnosti či při provádění úkolu. v průběhu času se ovšem pojem supervize vyvíjel a postupně proměňoval zároveň s vývojem společnosti a vykonávané profese. „*Názory na to, co ve formách dohledu pomůže, aby konkrétní odborník byl schopen dělat svou práci co nejlépe, byly spojeny s mnoha teoriemi, které se zejména během dvacátého století mnohostranně vyvíjely.*“ (Havrdová, 2008, s. 17)

Def.: „*Supervize je odborná činnost, při níž supervizor podporuje, vede a posiluje pracovníky, skupiny nebo týmy v pomáhající profesi k tomu, aby dosáhli určitých organizačních, profesionálních a osobních cílů. Hlavním nástrojem supervize je vytvoření prostoru pro reflexi pracovní činnosti a pracovního kontextu v bezpečném prostředí supervizního vztahu a podpora procesu učení a změny.*“ (Havrdová, 2008, s. 40)

Hawkins a Shohet (2004, s. 59) zmiňují definici supervize, kterou je možné supervizi chápat jako mezilidskou interakci, ve které je cílem to, aby se jedna osoba (supervizor), setkal s další osobou (supervidovaným) kvůli zlepšení schopnosti supervidovaného tak, aby mohl účinně pomáhat druhým lidem.

Podle Baštecké (2001, s. 368) je supervize *„činnost, při které prostřednictvím zaměřeného pozorování a cílených otázek uvažujeme nad kvalitou péče o klienta a zvyšujeme pracovníkovu schopnost reflexe (uvědomovaného vnímání) vlastní práce a sebereflexe.“*

Jako poslední definici zmíním Matouškovu (2008, s. 349), který uvádí, že *„supervize je celoživotní forma učení, zaměřená na rozvoj profesionálních dovedností a kompetencí supervidovaných, při níž je kladen důraz na aktivaci jejich vlastního potenciálu v bezpečném a tvořivém prostředí.“*

Supervize má tedy za úkol rozvíjet dovednosti, porozumění a schopnosti supervidovaného, ale kromě toho má i jiné funkce, kterým se budu věnovat jedné z dalších kapitol.

3.2 Historie supervize v České republice

V České republice se supervize jako metoda zaměřující se na zvyšování kvality a profesionality práce začala objevovat v šedesátých letech 20. století jako povinná součást psychoanalytického výcviku. v sedmdesátých letech začali J. Skála a J. Růžička zajišťovat pro absolventy psychoterapeutických výcviků SUR (Sdružení pro vzdělávání v psychoterapii) tříletou supervizi ve formě balintovských seminářů. Později začal Skála pracovat s balintovskými skupinami, o kterých se více zmíním v rámci kapitoly o případové supervizi, v oblasti vězeňství a soudnictví. (Matoušek, 2008, s. 351 - 352)

Výcviky ve vedení balintovských skupin dále pokračovaly hlavně na půdě Pražského psychoterapeutického institutu (dále PPI). Na počátku devadesátých let vznikla v tehdejší Společnosti pro psychoterapii a rodinou terapii

balintovská sekce. Balintovské skupiny se staly v některých (hlavně Skálových komunitách) nástavbovou tříletou supervizní částí psychotherapeutického vzdělání. Roku 1989 k nám po kontaktech na světové konferenci skupinové psychotherapie v Amsterdamu přijíždí první supervizoři ze zahraničí, kteří pomáhali při vedení supervize pro balintovské vedoucí. Někteří z českých psychotherapeutů absolvovali ze začátku 90. let kurzy supervize v rámci Psychotherapeutických týdnů v německém Lindau (Šimek, 2002). v roce 1995 uspořádal PPI symposium o supervizi, kde bylo cílem zmapovat stav provádění supervize v jednotlivých psychotherapeutických školách, a také to byla první možnost na našem území, kde bylo možné předat si zkušenosti z různých škol a směrů. (Matoušek, 2008, s. 351)

Od roku 1996 do roku 2000 probíhal výcvik supervizorů, který pořádal PPI a Česká asociace pro transakční analýzu, pod vedením Julie Hewson. Roku 1997 pak Česká psychotherapeutická společnost (ČPS), hlavně pod vlivem Evropské Asociace pro psychotherapii (EAP), zařadila požadavek supervize do systému akreditace komplexních vzdělávacích programů pro psychotherapii ve zdravotnictví. (Šimek, 2002)

Kromě psychotherapeutických škol se u nás o supervizi začaly zajímat také jiné obory a to především v oblasti sociální práce a zdravotní péče. Přestože byla supervize ještě brána spíše jako odborný dohled, na několika pracovištích začala soustavná supervize pracovních týmů. Jedním z prvních pracovišť v oblasti sociální péče, kde se supervize začala používat, bylo v roce 1989 Středisko křesťanské pomoci Diakonie ČCE v Praze. v tomto případě šlo o supervizi zapojenou do systému řízení organizace. Dále supervize probíhají v dobrovolnických organizacích jako je LATA, 5P (Sdružení Hestia) a další supervize se rozvinuly i na linkách důvěry. (Matoušek, 2008, s. 351-352)

V druhé polovině 90. let probíhaly nesystematické kurzy supervize pro sociální pracovníky, kurátory apod. Jako první, se snahou o výuku „rozvojové

supervize“ na vysoké škole, konkrétně na fakultě sociálních věd v Praze, přišla Zuzana Havdová.(Šimek, 2002)

Dnes u nás již existují profesionální pomáhající organizace, pro které je supervize běžnou součástí jejich práce. A přestože byla supervize původně součástí poradenství, psychoterapie nebo sociální práce, je v poslední době více žádána i v dalších profesích jako např. v medicíně, školství, výchově nebo managementu.

3.3 Účel a funkce supervize

Hlavním účelem supervize je podle Havdové (2008, s. 48) „*zlepšení či udržení kvality služby,*“ čehož lze dosahovat různými cestami podle situace, do které je supervize zasazena. Matoušek (2008, s. 352) píše, že prioritou supervize je profesionální rozvoj pracovníka a rozšiřování jeho dovedností. Souběžně s tím mu má supervize pomáhat řešit pro něj těžko řešitelné případy a tím pomoci vyrovnat se s pracovním stresem. Tyto funkce supervize jsou v praxi neoddelitelné, a proto nelze probírat způsob, jakým je případ veden, bez toho, aby byly dotčeny profesionální kompetence pracovníka.

Hlavní funkce supervize je možné rozdělit podle Kadushina (in Hawkins a Shohet, 2004, s. 60) na tři, které nazývá funkcí *vzdělávací, podpůrnou a řídicí.*

Vzdělávací nebo jinde *formativní* funkce je taková, který se týká rozvoje dovedností, porozumění a schopností supervidovaných. Tato funkce je naplňována prostřednictvím reflektování a rozebírání práce supervidovaných s jejich klienty. Supervizor jim může při takovémto rozebírání pomoci učit se lepšímu porozumění klientům, více si uvědomovat své reakce a odezvy na klienta, chápat dynamiku toho, jak probíhá jejich interakce s klientem, podívat se na to, jak intervenují a jaké jsou dopady jejich intervencí nebo zkoumat další možné způsoby práce s touto a podobnými situacemi klientů. *Vzdělávací*

funkce dává tedy důraz na rozvoj profesionálních zájmů pracovníků a na získání znalostí dalších možných přístupů v práci, které si mohou osvojit.

Pracovník by měl mít možnost mluvit i o svých pocitech, emocích a potřebách. To má na starosti funkce *podpůrná* neboli *restorativní*. Je třeba, aby si pracovníci uvědomovali, jakým způsobem je jejich problémy, vznikající v přímé práci s klientem, mohou ovlivňovat a učit se své reakce zvládat. To je nezbytné k tomu, aby nebyli pracovníci přeplněni svými emocemi. Tyto emoce mohou být důsledkem empatie s klientem nebo reakcí na klienta. Kromě toho, že nevěnování se takovýmto emocím může vést k nižší účinnosti pracovníků, kteří se buď se svými klienty začnou nadměru identifikovat, nebo se naopak začnou bránit dalšímu působení klientů na jejich osobu. To dále vede ke stresu a syndromu vyhoření. Podpůrná funkce tedy poskytuje emoční podporu a pomáhá zvládat stres spojený s pracovní zátěží.

Třetí funkce, a to *řídící*, jinak *normativní*, plní při práci s lidmi funkci kontroly kvality. Většina lidí potřebuje mít někoho, kdo se s ním podívá na jejich práci. Tato potřeba může být následkem jak nedostatečného výcviku nebo nedostatku zkušeností, tak i běžného lidského selhání, naší citlivé oblasti v důsledku vlastních zranění, ale i předsudků, které také každý z nás má. Přestože supervizor není nadřizený v organizacích, kde supervize probíhá, nese určitou zodpovědnost za blaho klientů a za to, jak s nimi supervidovaný pracuje.

Přestože hlavní funkce supervize jsou tři, v některých případech nejsou tyto funkce jasně oddělené a mohou se překrývat. Některé případy je možné vidět v následující tabulce na další stránce.

Hlavní kategorie zaměření	Kadushinova kategorie
Poskytovat pravidelně prostor, v němž mohou supervidovaní uvažovat o <i>obsahu a procesu</i> své práce	Vzdělávací
Rozvíjet porozumění a dovednosti v práci	Vzdělávací
Získávat informace a jinou perspektivu týkající se vlastní práce	Vzdělávací/podpůrná
Získávat zpětnou vazbu o obsahu i procesu	Vzdělávací/podpůrná
Být uznáván a mít oporu jako člověk i jako pracovník	Podpůrná
Zajistit, aby jako člověk a jako pracovník nebyl jedinec nucen zbytečně nést obtíže, problémy a projekce sám	Podpůrná
Mít prostor k prozkoumání a vyjádření osobních trápení, vracejících se podnětů, přenosu či protipřenosu, které může přinášet práce	Řídící/podpůrná
Lépe plánovat a využívat <i>osobní i odborné</i> zdroje	Řídící/podpůrná
Být sám aktivní, nikoli jen reagovat	Řídící/podpůrná
Zajistit kvalitu práce	Řídící

(Hawkins, Shohet, 2004, s. 61)

3.4 Cíl supervize

Matoušek (2008, s. 353) píše, že cíle supervize mohou být jak krátkodobé, tak dlouhodobé. Mezi krátkodobé je možné počítat například získání několika základních profesionálních dovedností, vytvoření základních podmínek pracovního týmu k úspěšné práci, a mezi dlouhodobé formulace a monitoring plánů osobního rozvoje pracovníků, zvyšování citlivosti organizace na potřeby klientů.

Úlehla (2009) vidí cíle ve vyjasnění organizace, prevenci syndromu vyhoření, zvládnání pocitu bezmoci a viny a v efektivním zacházení s vlastními zdroji zaměstnanců.

Podle Baštecké (2001, s. 369) cílem supervize není vytvořit jeden typ dobrého pracovníka, ale naopak má supervize pomáhat vytvářet osobnost a osobitost pracovníka v pomáhající profesi. „*Nutí pracovníka, aby se naučil být si vědom, co dělá a proč to dělá. Díky tomu by měl umět určit vlastní přednosti a umět jich využít. Měl by docenit vlastní cíle a rozpoznat jejich meze.*“

Havrdová (2008, s. 41) ve své definici supervize tvrdí, že obecnými cíli jsou hlavně zlepšení kvality práce a podpora profesionálního růstu. „*Konkrétní cíle jsou pak ovlivněny celkovým společenským a odborným kontextem a požadavky organizace a jsou předmětem vyjednávání mezi supervizorem, zadavatelem supervize, zaměstnavatelem a pracovníky.*“

Podle většiny autorů je tedy hlavním a tím nejdůležitějším cílem supervize v pomáhajících profesích zvyšování profesionality pracovníka a tím i pozitivní dopad na kvalitu jeho práce a jeho pracoviště. Pozitivní následky nemá pouze pro lidi, kterým se pracovník snaží co nejlépe pomoci, ale díky prevenci

profesního vyhoření a naučení se pracovat se stresem způsobeným v práci a zvládnutím svých emocí je i ochranou pro samotného pracovníka

Hlavní, již uvedené cíle supervize je možné podle Hawkinse a Shoheta (in Dostálková, s. 14) doplnit o několik dalších:

- získat informace a jiný pohled na vlastní práci,
- dostat zpětnou vazbu ohledně obsahu i procesu vlastní práce,
- získat ocenění a podporu jako pracovník i jako osoba,
- mít prostor propátrat a vyjádřit osobní nepohodu, ztrátu zájmu, přenosu a protipřenosu, který má práce mohla vyvolat,
- lépe plánovat a využívat vlastní osobní a profesionální zdroje“.

3.5 Druhy supervize

V dnešní době již existuje několik druhů a forem supervizí, které je možné rozdělit podle různých pohledů např. podle toho, kdo supervizi provádí, kdo se jí účastní, jaké metody jsou používány atd. Vybrat si druh supervize je velmi důležité pro každý supervizní vztah, a proto patří výběr do smlouvy, která je prvním krokem při začátku spolupráce obou stran. Pro přehlednost a rozdělení forem supervizí slouží následující tabulka.

Faktory a druhy supervize	
<i>Kdo</i> supervizi provádí - faktor autority	Externí nebo interní
<i>S kým</i> je supervize prováděna - faktory role, kompetencí a vztahů	Individuální, skupinová, týmová
<i>O čem</i> supervize je - faktor zaměření	Případová, poradenská, nebo programová
<i>Jak</i> je supervize prováděna - faktor přístupu	Administrativní, výuková a podpůrná
<i>Kdy</i> je supervize prováděna - časový faktor	Pravidelná, příležitostná, krizová

(Havrdová, 2008, s. 47)

Při supervizi *externí* není supervizor zaměstnancem organizace, ve které supervize probíhá, a naopak u *interní* supervize je supervizor nadřízený nebo jiný pracovník organizace, který je tímto úkolem pověřen.

Časový faktor, neboli jak často a kdy se supervize provádí, ji rozděluje na *pravidelnou*, která může být např. součástí nějakého výcviku nebo součástí určité instituce, *příležitostnou* a *krizovou*, která je v případě akutní potřeby, jako je pomoc s těžkým případem. (Matoušek, 2008, s. 357)

Matoušek (2008, s. 354) rozděluje supervizi podle počtu supervidovaných a způsobu provádění na *individuální*, *skupinovou*, *týmovou*, *vzájemné konzultování dvou kolegů*, *intervizi* a *autovizi*.

Individuální supervize spočívá v kontaktu pouze s jedním pracovníkem. Má plánované, časově vymezené schůzky s předem dohodnutým programem. Supervizor spolu se supervidovaným pak dohromady pracují na obsahu sepsaného kontraktu, který byl uzavřen hned při prvním setkání. Kromě jiného je v něm stanoveno, jaké jsou cíle i hranice postupu. Stejně jako u ostatních druhů supervizí je zde velmi důležité, aby bylo vytvořeno takové prostředí, které bude zaručovat příjemnou atmosférou a pocit bezpečí.

Při *skupinové* supervizi je dán prostor pro diskuzi ve skupině o své práci, o skutečných a aktuálních pocitech a vztazích prožívaných při práci. Stejně jako při individuální je vytvořen kontrakt. Velikost skupiny se pohybuje okolo 8-10 členů a samozřejmě supervizora, který má supervizní výcvik. Výhoda této supervize je v tom, že zúčastnění se mohou navzájem povzbuzovat, poskytovat si zpětnou vazbu a učit se od sebe navzájem. Protože tento druh supervize vychází z teorie práce se skupinou, je i zde nutné věnovat pozornost skupinové dynamice. Co skupinovou supervizi, liší od terapeutické či výcvikové skupiny liší svým obsahem a cílem supervize.

Týmová supervize zahrnuje všechny členy pracovního kolektivu a nezáleží na jejich konkrétní pracovní pozici, jejich potřebách nebo odpovědnosti. Je zaměřena především na činnost týmu jako celku (někdy i na celou organizaci) a jeho efektivitu.

Jako další formy supervize uvádí Matoušek (2008, s. 356) *vzájemné konzultování kolegů*, kdy jde o supervizi dvou kolegů s podobnými zkušenostmi. *Intervize* je supervizní setkání, ovšem bez supervizora, a posledním formou je *autovize*, která je sebereflexe samotného pracovníka tak, že si sám klade užitečné otázky, na které se pokouší hledat odpovědi. Snaží se všimnout si vlastních postojů, pocitů a tělesných reakcí, které se u něho při práci objevují, a poté si je písemně vyhodnocuje.

Hawkins a Shohet (2004, s. 62) dále druhy supervizí rozdělují následovně:

Výuková, kdy má supervizor roli spíše učitele a zaměřuje se spíše na vzdělávání pracovníků a pomáhá jim rozebírat jejich případy klientů. Řídící a podpůrnou supervizní funkci poskytuje účastníkům někdo na pracovišti.

Ve *výcvikové* supervizi stejně jako ve výukové je kladen důraz na vzdělávací funkci a pracovníci jsou v roli učňů. Rozdílem mezi předchozí supervizí je ten, že supervizor má určitou odpovědnost za práci s klienty, a proto přejímá řídicí roli.

Při *řídicí* neboli *manažerské* supervizi je supervizor nadřizen supervidovaným stejně jako ve výcvikové supervizi, takže má opět určitou zodpovědnost za práci s klienty, ale supervizor je zde se supervidovaným ve vztahu nadřizený - podřizený.

Poradenská supervize je taková, kdy supervidovaní mají zodpovědnost za práci s klienty i nadále, ale se svým supervizorem rozebírají dilemata a otázky, které se týkají jejich práce. Rozdíl od předchozích popsaných druhů je ten, že supervizor není ani jejich instruktorem ani vedoucím. Tento druh je určen pro zkušené a kvalifikované pracovníky.

Zmíněné druhy supervizí patří do skupiny tzv. *vertikálních*, kdy zkušený supervizor pracuje s méně zkušenými zaměstnanci. Existuje ovšem i další skupina – *horizontální*, kde je naopak smlouva uzavřena mezi supervizorem, který je na stejné úrovni jako supervidovaný.

Další rozdělení uvádí Baštecká, (2001, s. 368) podle které je možné rozdělení supervize podle svého zaměření rozdělit na supervizi *rozvojovou*, která je zaměřena na rozvoj a růst pracovníka nebo celého týmu, a supervizi *případovou* (odbornou), která se zaměřuje na daný problém klienta nebo s klientem. Protože ta se nejvíce týká řešení problémů pro učitele, rozvedu ji více, než ostatní jen zmíněné druhy supervize.

3.5.1 Případová (odborná) supervize

Supervize zaměřená na případ a rozvojová supervize nemají jasné hranice. Spíše je možné říci, že případová supervize patří pod rozvojovou a tvoří její část. „*Její účelem je hledat co nejlepší postup, metodiku nebo řešení konkrétních případů.*“ (Havrdová, 2008, s. 56) Případ pro tento druh supervize je nejčastěji takový, který je ještě rozpracován a ve kterém má pracovník šanci dále pokračovat. Součástí supervize je rozbor případu a hledání možných a efektivních variant dalších intervencí. v některých případech může být předložen takový případ, se kterým pracovník teprve začíná proto, aby se na první setkání mohl připravit. Supervize ovšem nemusí být vždy zaměřena na konkrétní případ, ale i na pracovníka, který případ řešil nebo stále řeší. Někdy je totiž nemožné oddělit zaměření se na případ od zaměření na pracovníka. Nejznámější metodou, která bývá používána u případové supervize je tzv. balintovská skupina, protože je u ní dobře vidět, jak souvisí pracovníkovo prožívání spolu s dalšími kroky v případě. (Baštecká, 2001, s. 376)

Balintovské skupiny, které se zaměřují na vztah s pracovníkem a jeho klientem se jmenují podle anglického psychoanalytika maďarského původu Michaela Balinta. Ten v průběhu své praxe došel k názoru, že nestačí, aby se lékař zabýval pouze pacientovou nemocí, ale celým člověkem v kontextu jeho života. Účastníci v takovéto skupině mají tedy lépe porozumět vztahu a lze se tam naučit jak lepšímu pozorování, tak pozorování druhých, vnímání klientova přenosu a vlastního protipřenosu. (Matoušek, 2008, s. 350)

Časté bývá zaměření na případ ve spojení se supervizí týmu, protože řešení obtíží s určitým klientem v rámci jednoho týmu je časté a také velmi produktivní. Supervizi zaměřenou na případ je nejvhodnější začínat, pokud je již situace v organizaci a týmu stabilní, aby se mohli pracovníci zajímat hlavně o kvalitu své práce a zároveň byli motivováni k věnování se uživatelům služby.

3.6 Supervize ve školství

O pojmu supervize a jejím využití, ovšem pouze ve školských zařízeních, je možné se dočíst i na webových stránkách MŠMT, a to konkrétně v *Metodickém pokynu o poskytování supervize ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy a ve školských zařízeních preventivně výchovné péče č.j.1599/2010-6/IPPP*.

Přestože supervize ve školství povinná není, jsou již školy, kde se s ní pracovníci setkávají. V následujících dvou kapitolách zmíním několik projektů, které již byly uskutečněny a zároveň důvody, proč je supervize vhodná i pro učitele.

Součástí procesu učení a výchovy žáků nejsou pouze znalosti oboru a pedagogiky, ale patří sem i osobnost učitele (jeho charakter a temperamentové vlastnosti, zdravotní stav, schopnost snášet zátěž atd.). Přestože by učitelům v mnoha problémech mělo pomáhat vedení školy, naráží učitel na další problémy týkající se vztahů s žáky, rodiči nebo kolegy, o kterých jsem již psala v kapitole o učitelích a jejich profesní zátěži. Nemusí se jednat přesně o tyto problémy, ale někdy jsou to i pochybnosti, nejistoty a různé otázky, které učitelé mohou mít.

Nyní uvedu komentáře tří českých a jednoho zahraničního autora, kteří se o supervizi pro učitele zmínili a píší, v čem může tato metoda učitelům pomoci.

„Supervize je přínosem pro začínající učitele, kterým může dodávat jistotu. Význam má i pro ty zkušené, pokud si totiž přestaneme klást otázky o kvalitě naší práce a připouštět si pochybnosti, nestali jsme se nejspíš dokonalými zkušenými učiteli, ale spíše rutinéry bez ducha.“ (Fejfarová, 2010)

Další, kdo se ještě dříve zmínil o supervizi ve spojení s učiteli u nás, byl psychiatr a sexuolog Slavoj Brichcín, který shrnul průběh takové supervize a její výsledek takto: *„Učitelé se na skupinových sezeních obvykle dokážou*

zbavit pocitů viny vůči problémovým žákům, rodičům a svému Nadjá. Po absolvování výcviku se k žákům chovají svobodněji a žáci snadno vycítí nový chápavý příklon v chování svého kantora. Porozumění vlastní zaujatosti otevírá učitelům příležitost k emoční vyváženosti v pedagogickém vztahu.“ (Brihcín, 1999)

Garubo a Rohstein (1998, s. 1 – 2) ve své knize o supervizi pro učitele píše, že supervize učitelům pomáhá naučit se přemýšlet novým způsobem a také podle toho tak v hodinách jednat a tím je odnaučuje používat někdy zastaralé způsoby jednání s žáky nebo prvky ve vyučování. Učitelé se musí ovšem naučit důvěřovat supervizorům a věřit, že informace, které se během supervize dozvědí, se budou snažit použít pro jejich dobro. Výsledkem je pak kromě jiného i přátelštější a na důvěře založený vztah mezi učiteli a supervizory. Dává učitelům nové možnosti, jak s žáky pracovat a lépe chápat, co se děje ve třídě, a proto se i naučit přemýšlet o svých vlastních emocích a činnostech. Supervize může učitelům pomoci dokonce se zvýšením vlastního sebevědomí a spokojenosti při jejich práci. Žákům tak zase k příjemnějšímu školnímu prostředí. Jako poslední výhodu autoři uvedli, že žáci, kteří dříve nebyli úspěšní, mohou dělat větší pokroky.

Švancar (2007) zase píše, že díky týmové supervizi je možné najít efektivní způsob komunikace mezi kolegy, vedením školy, rodiči i žáky, a dodává, že může pomoci i při podezření na mobbing nebo bossing.

Ale i jako jeden z problémů u učitelů vidí Švancar (2007) ten, že ve školství bývá málo rovnoprávných vztahů dvou dospělých lidí, na kterém je supervize postavena. Je to tím, že učitelé jsou zvyklí na poslouchání, řízení se různými předpisy nebo metodikami a přispívá k tomu také hierarchizovaný školský systém. Proto může být supervizor vnímán jako kontrolor a tím i ohrožení. Je nutné se této nálepky zbavit a pak je možné se supervizí opravdu začít

3.6.1 Projekty v ČR

Jedny z prvních pokusů o supervizní aktivity ve školském zařízení se objevily v roce 2003, když se první skupina absolventů výcvikového programu ve skupinových formách práce s dětmi a mládeží rozhodla podat žádost na MŠMT kvůli vzdělávání se v supervizi. Je zcela jasné, že učitelská profese je jedna z těch, které mají na supervizi nárok. PPP pro Prahu 1, 2 a 4 byl zrealizován kurs s názvem „Řešení problémů se supervizním přístupem.“ v tomto případě šlo o reflexe svých pocitů, uvědomování si vztahových souvislostí v práci s žáky. Objevení zákonitostí komunikace a také uvědomění si svých transakcí ve vztahu k žákům a jejich rodičům učitelům otevřelo další možnosti úvah o sobě v roli učitele. Protože se u supervize objevovaly hlubší potřeby, které někdy spíše patřily do terapeutického procesu, ukázala se potřeba péče o duševní zdraví pedagogů, které v současné době bývá opomíjena. „*Při systémovém zařazení do života škol a školských zařízení by mohla být jedním z účinných faktorů prevence nejen proti vyhoření, mohla by pomoci řešit četné problémy s klienty, žáky, studenty i obtíže při práci v týmech.*“ (Havrdová, 2008, s. 176)

Supervize do škol: v rámci globálního grantu CZ.1.07/1.3.05 Další vzdělávání pracovníků škol v kraji Moravskoslezském, Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost.

Hlavním cílem tohoto projektu bylo zavedení supervize do 24 škol, jako účinného nástroje rozvoje klíčových dovedností pedagogických pracovníků vedoucí ke změně klimatu školy a zvyšování kompetencí řídicích pracovníků škol v oblasti řízení a personální politiky.

Mezi cíle projektu patřilo proškolení a aktivizace managementu škol k systémovému využívání manažerské supervize řízení a zvyšování kompetencí v oblasti kvality a hodnocení školy, proškolení větší část pedagogických sborů k tomu, aby týmovou supervizi využívali, umožnit

vybraným pedagogům využívání případové supervize hlavně v případech řešení problémů při práci s žáky, umožnit rozvoj pedagogů v dovednosti sebereflexe a další.

Pro projekt byly osloveny dvě cílové skupiny, a to management a vedení škol, a tou druhou byli pedagogové škol, kteří jsou v přímém kontaktu s žáky. Plánem bylo, aby po ukončení projektu obě cílové skupiny věděly, co je supervize, získat o ní teoretický přehled a v rámci interaktivní části kurzu získat první osobní zkušenost se supervizí. Dále by měla cílová skupiny získat nástroj na práci se zátěžovými situacemi na úrovni komunikace učitel - žák, učitel - rodič, učitel - učitel a učitel (podřízený) - učitel (nadřízený).

Díky supervizi je možné takovéto situace odlehčit, usnadnit, pomoci se změnou nastavení, ochránit před emočním tlakem a přispět ke zvýšené kompetenci řešit obdobné situace v budoucnu.

Zvýšený zájem byl zaměřen konkrétně na tyto dva cíle:

- napomáhat vytváření pozitivního psychosociálního klimatu ve škole
- rozvíjet možnosti vzdělávání pedagogů v oblasti komunikace se žáky a studenty.

Podobný projekt byl uskutečněn také ve Zlínském kraji a to konkrétně CZ.1.07/1.3.09/01.0028 - *Další vzdělávání pracovníků ve školách a školských zařízeních Zlínského kraje*, který nabídlo Poradenské a konzultační centrum při OA a VOŠ Valašské Meziříčí.

Důraz byl kladen na oblasti:

- strategie, intervence a postupy při práci s žáky, rodiči kolegy
- vztah k žákům a jejich rodičům, ke kolegům, vedení nebo podřízeným
- vnitřní procesy pedagoga (motivace, výkon, naladění apod.)

- širší kontext (školy, třídy, sborovny)
 - procesy a dynamika při vlastním supervizním setkání
- (Špulířová, 2011)

4 Dotazníkové šetření na ZŠ Na Slovance

4.1 Cíl dotazníkového šetření

1. Zjistit, co učitelé na prvním i druhém stupni základní školy Na Slovance vědí o supervizi
2. Zjistit, jestli mají učitelé o supervizi zájem

4.2 Použité metody dotazníkového šetření

Jako metodu výzkumného šetření jsem použila dotazník (viz příloha č. 1), ve kterém jsem použila uzavřené, otevřené, ale i polootevřené otázky. Cílovou skupinou pro mé šetření byli učitelé obou stupňů základních školy Na Slovance v Praze. Nejdříve jsem přes e-mail kontaktovala vedení školy, které na mou žádost o spolupráci reagovalo velmi rychle a s ochotou. V písemné podobě bylo do školy doneseno celkem 40. Dotazník byl anonymní a začínal průvodním dopisem, kde jsem představila sebe i jeho téma a vysvětlila, k čemu přesně budou výsledky sloužit. Dále jsem zjišťovala základní údaje jako je věk, pohlaví a stupeň školy, na kterém respondenti učí. Otázek bylo celkem 9. Rozdělila jsem je na tři části, které se týkaly samotné profese učitele, informovanosti učitelů o supervizi a zájmu učitelů mít supervizi na pracovišti.

Otázky 1 – 4 se týkaly toho, jestli učitelé vnímají svou profesi jako náročnou a zdali kvůli své práci bývají ve stresu. Pokud respondenti uvedli, že tomu tak je, zjišťovala následující otázka, jak často ve stresu bývají. Dále jsem zjišťovala, co je pro ně tím hlavním stresorem, jestli na pracovišti mohou využít případnou pomoc nebo podporu a jestli ano, tak jakým způsobem.

U otázek 5 – 7 jsem se chtěla dozvědět, co vše učitelé o supervizi vědí, a proto jsem 5. otázku nechala jako otevřenou. Tak byla možnost více se

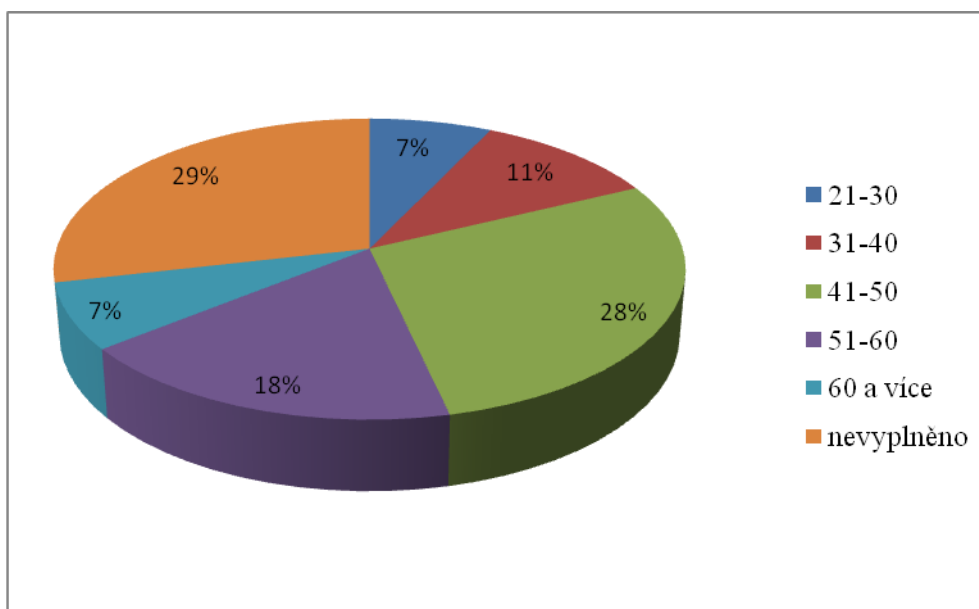
rozepsat. Dále následovaly otázky, kde se o supervizi dozvěděli a jestli s ní mají osobní zkušenost.

Poslední dvě otázky 8 – 9 se týkaly zájmu o supervizi, v případě, že by na pracovišti bylo možné ji využívat. Jakými tématy by se na supervizi rádi zabývali, bylo zjišťováno pomocí poslední a polootevřené otázky.

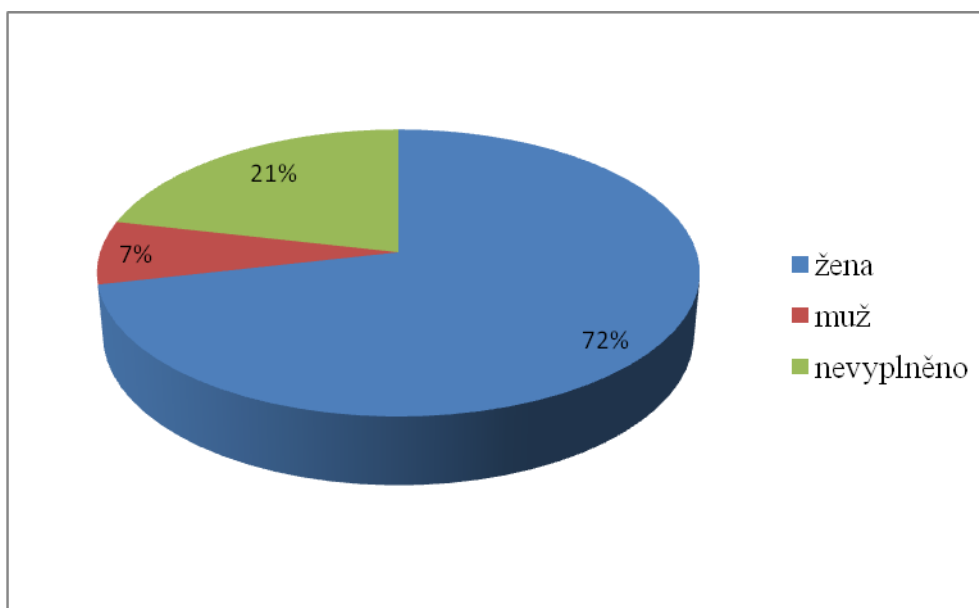
4.3 Výsledky dotazníkového šetření

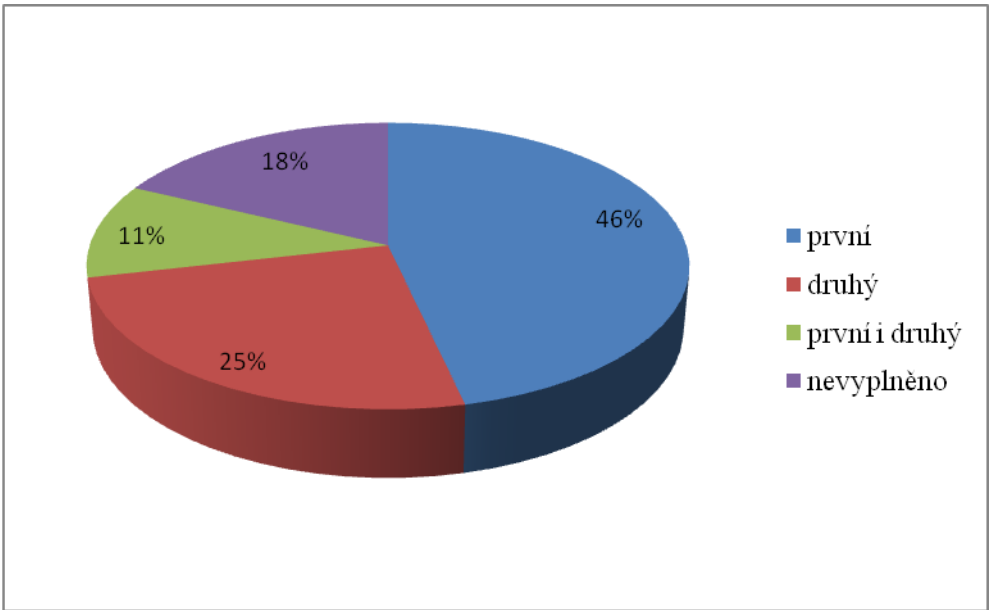
Ze 40 dotazníků, které byly na pracovišti doneseny, se jich vyplněných vrátila více než polovina a to 28. Z těch, kteří dotazník vyplnili, byla většina žen – 72%. To je nejspíše důvodem toho, že na základní škole Na Slovance, stejně jako u většiny českých základních škol, učí pouze několik mužů a ženy učitelky tak v počtu převládají. Vyplnili je učitelé, jak prvního, tak i druhého stupně. Věk, který jsem při vyhodnocování rozdělila na 6 skupin, byl u učitelů různý, ale nejvíce z nich bylo v rozmezí 41 – 50 let. Výsledky výzkumného šetření začnu ukázkou grafů s obecnými údaji respondentů jako je jejich pohlaví, věk a stupeň, na kterém učí. Grafy byly zpracovány pomocí programu Microsoft Office Excel. Nakonec se budu věnovat samotným výsledkům jednotlivých otázek, které v závěru shrnu.

Pohlaví respondentů



Věk respondentů

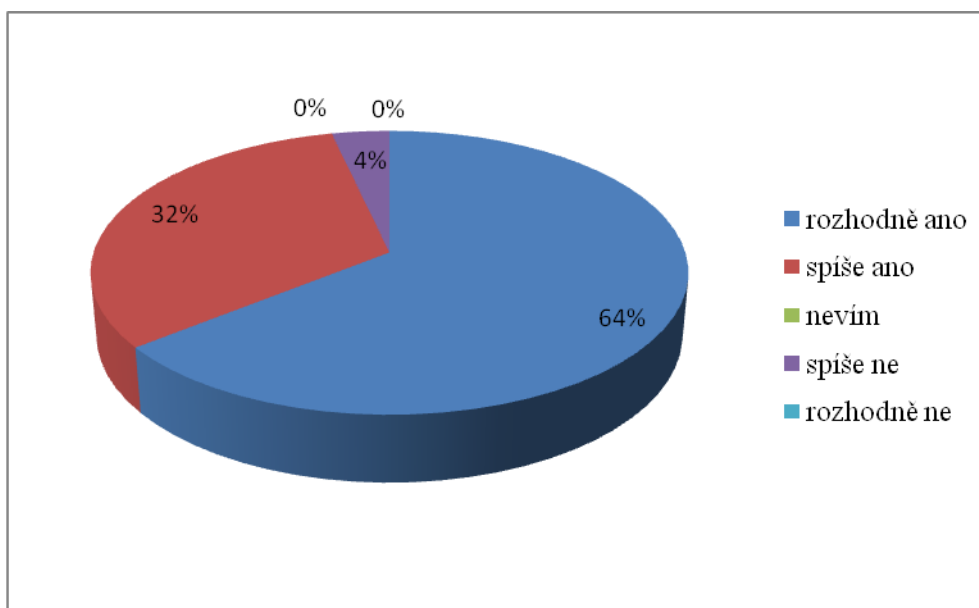




Stupeň, na kterém učí

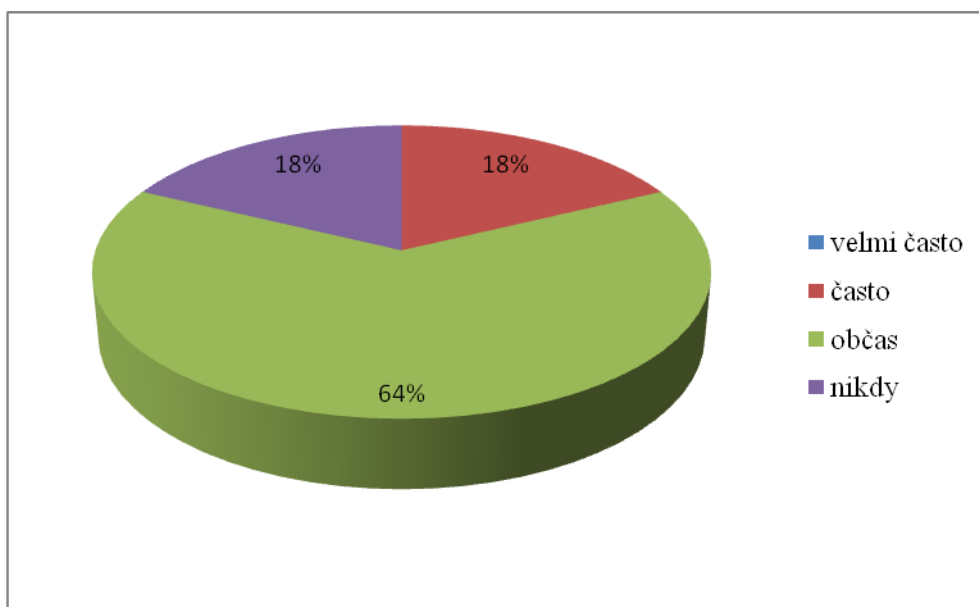
Otázka č. 1: Učitelskou profesí na ZŠ považují za náročnou

Na uzavřenou otázku týkající se náročnosti učitelské profese byly vybrány pouze tři možnosti z pěti možných nabízených a nejvíce z nich vybrali učitelé odpověď „rozhodně ano“ a to 64% ze všech, kteří na tuto otázku odpověděli. 35% učitelů vybralo možnost „spíše ano“ a jen 4% z nich „spíše ne.“ Z toho vyplývá, že skoro všichni učitelé, této základní školy, svou profesí jako náročnou považují.



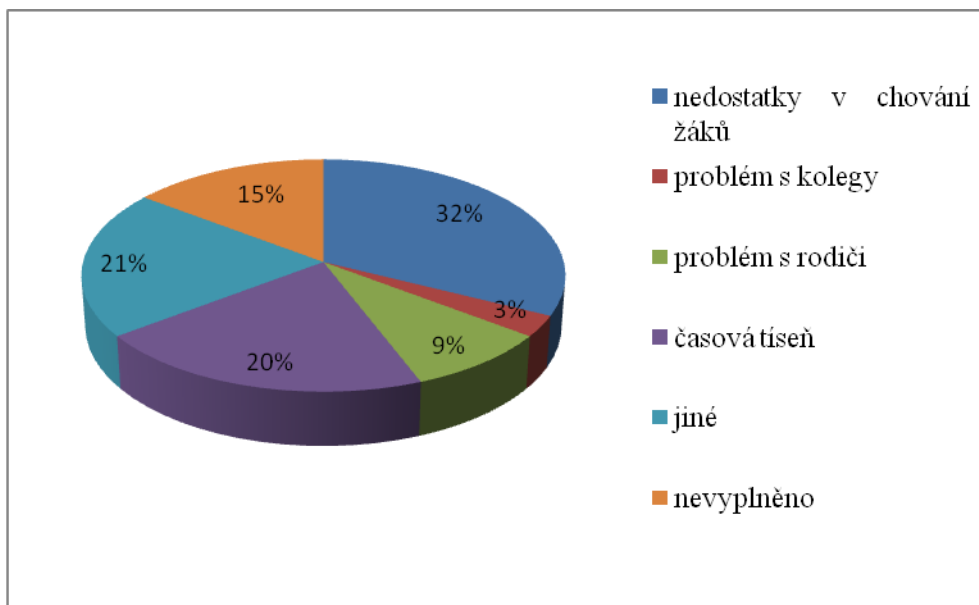
Otázka č. 2: Kvůli práci bývám ve stresu

Z výsledků ke druhé také uzavřené otázce, týkající se po tom, jestli bývají učitelé kvůli své práci ve stresu, byla nejčastěji volena možnost „občas“. Tu zvolila více než polovina odpovídajících a to celkem 64%. Jako další dvě nejčastější možnosti byli „často“ zvolená 18% nebo se stejným počtem odpovědí „nikdy“. Stres, který způsobují různé faktory v učitelském povolání, je tedy pro více než polovinu dotázaných něčím, s čím se alespoň občas setkávají.



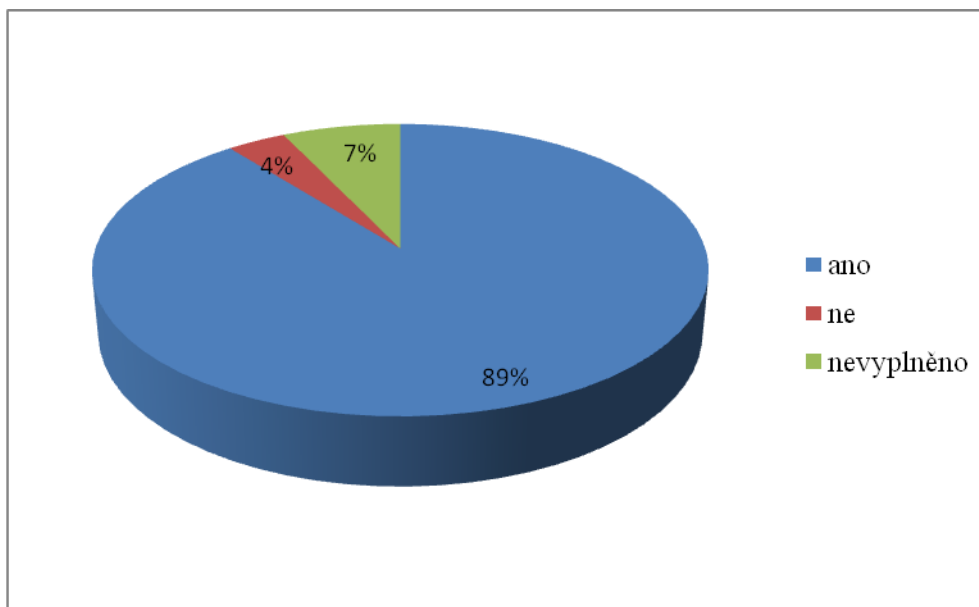
Otázka č. 3: Důvodem stresu je pro mě nejčastěji

Třetí otázka byla otevřená. Pokud respondenti v předchozí otázce neuvedli, že kvůli práci nejsou nikdy ve stresu, navazovala a rozvíjela otázku předchozí. Cílem bylo zjistit, co je tím nejčastějším důvodem stresu u učitelů. Odpovědi jsem rozdělila do 4 skupin, které se v odpovědi objevovaly nejčastěji. Ostatní, které se neopakovaly (vyskytly se tedy jen jednou), jsem označila jako „jiné“ a dále uvedu několik jejich příkladů. Na tuto otázku neodpovědělo 15% dotazovaných. Nejvíce učitelům způsobují stres „nedostatky v chování žáků“ – 32%, dále je to „časová tíseň“ – 20% a 3% zvolila možnost „problém s kolegy“. Mezi dalšími, které se objevily pouze jednou, bylo např. to, že si učitel bere svou práci i domů a neumí na ni přestat myslet, hospitace, příliš administrativy nebo strach, že pomůcka naplánovaná na hodinu nebude správně fungovat.



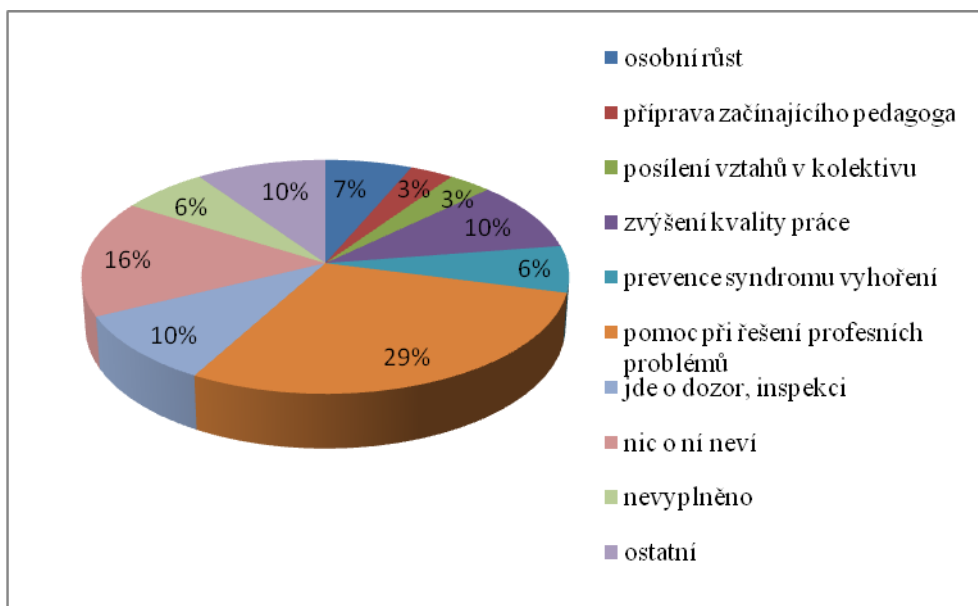
Otázka č. 4: Při potřebě řešit profesní problém je mi na pracovišti nabídnuta pomoc - podpora (pokud ano, napište, prosím, jakou)

Ve čtvrté polootevřené otázce, poslední před otázkami, které se týkají již samotné supervize, jsem chtěla zjistit, jestli je učitelům na pracovišti nabídnuta pomoc nebo podpora, v případě, že by to bylo potřeba. Pokud odpověděli, že tomu tak je, měli možnost napsat, jakým způsobem mohou takovou pomoc využít. Pouze 4% učitelů napsala, že jim taková možnost nabídnuta není a 7% neodpovědělo. Podle většiny respondentů – 89% škola svým zaměstnancům pomoc nabízí a to nejčastěji v podobě konzultace s vedením školy, tedy ředitelkou nebo zástupkyní ředitelky, s výchovným poradcem nebo chodí pro pomoc za svými kolegy. Jiná odpověď se v dotazníku neobjevila. Z odpovědí vyplývá, že většina učitelů ZŠ Na Slovance, má na pracovišti pomoc – podporu, kterou může využívat.



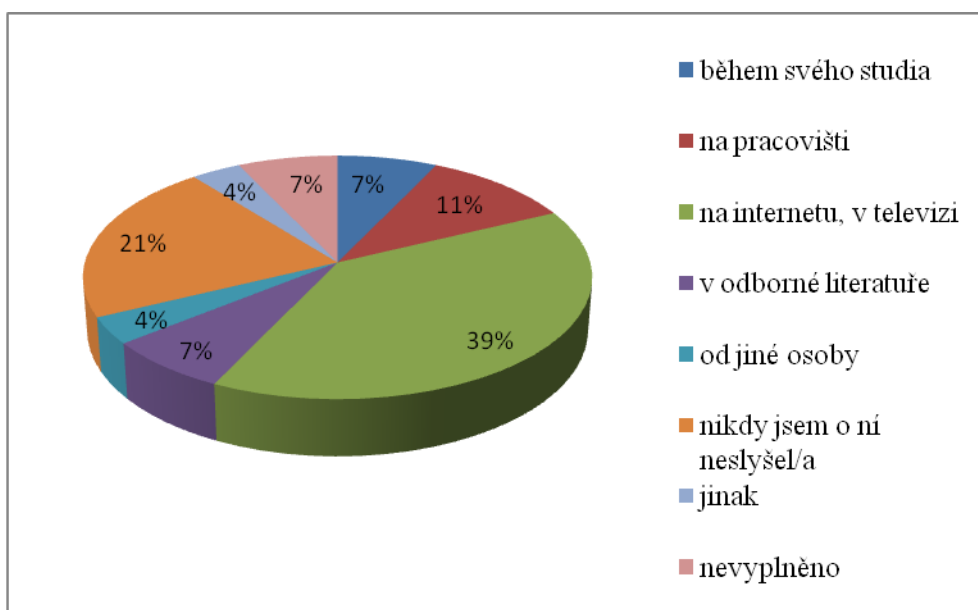
Otázka č. 5: Napište, prosím, co víte o supervizi

Další otevřená otázka měla za cíl zjistit vše, co respondenti vědí o supervizi. Protože někdo napsal pouze jednu větu a někdo se rozepsal více, rozdělila jsem opět odpovědi do skupin podle nejčastějších společných odpovědí. Do skupiny „ostatní“ pak odpovědi těch učitelů, kteří napsali, že o supervizi vědí hodně, ale o supervizi nic konkrétního dále nenapsali. Odpovědi tedy neodpovídají počtu respondentů jako je tomu u uzavřených a polootevřených odpovědí, kde měli možnost vybrat pouze jednu odpověď. Na tuto otázku nechtělo nebo nevědělo jak odpovídat pouze 6% a 16% uvedlo, že o supervizi nic neví. Nejčastěji se mezi odpověďmi objevil výraz „pomoc při řešení profesních problémů“ a další informace byly vyváženější. Podle učitelů se supervize dále týká „zvýšení kvality práce,“ „osobního růstu,“ několik respondentů se domnívá, že v supervizi jde o „dozor“ na zaměstnance a jeho kontrolu a jako další se objevila možnost „prevence syndromu vyhoření“ nebo „posílení vztahů v kolektivu.“



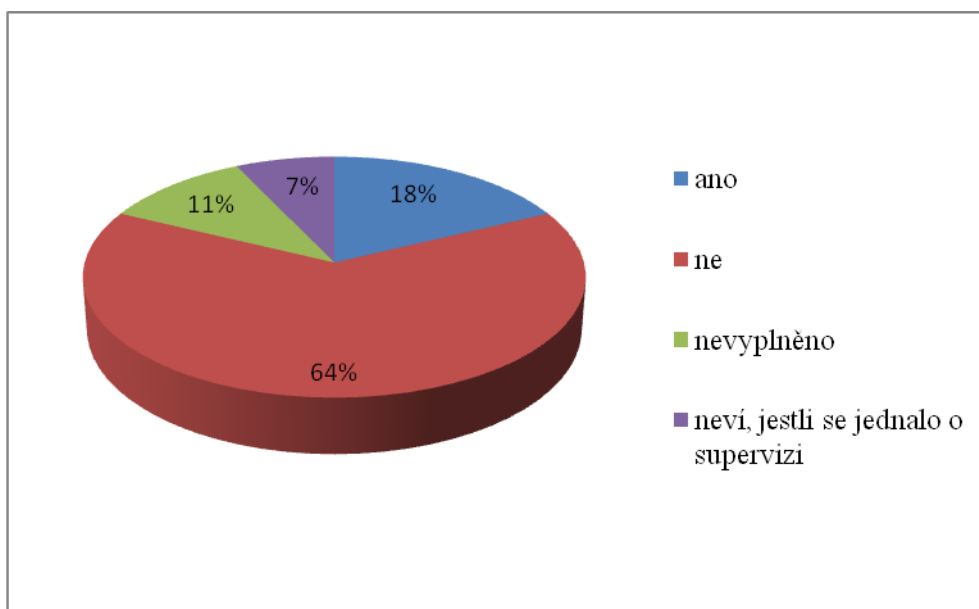
Otázka č. 6: O supervizi jsem se dozvěděl/a

Na šestou polootevřenou otázku týkající se toho, která zjišťovala, kde se respondenti o supervizi dozvěděli, neodpovědělo 7% a 21% uvedlo, že o ní před vyplněním dotazníku nikdy neslyšeli. Nejčastěji bylo uvedeno, že se učitelé o supervizi dozvěděli z „internetu nebo televize.“ Takto odpovědělo celkem 39% ze všech odpovídajících. Dalších 11% o ní slyšelo na pracovišti. Možnosti s odpovědí „v odborné literatuře“ nebo „na pracovišti“ měly obě stejný počet procent - 7%. 4% o supervizi slyšeli od „jiné osoby“. Odpověď „jinak“ s možností vlastního doplnění zvolila také 4%. Tato možnost byla využita pouze jednou a odpověď byla upřesněna tak, že se respondent o supervizi dozvěděl ze svého výcviku, který ovšem neupřesnil.



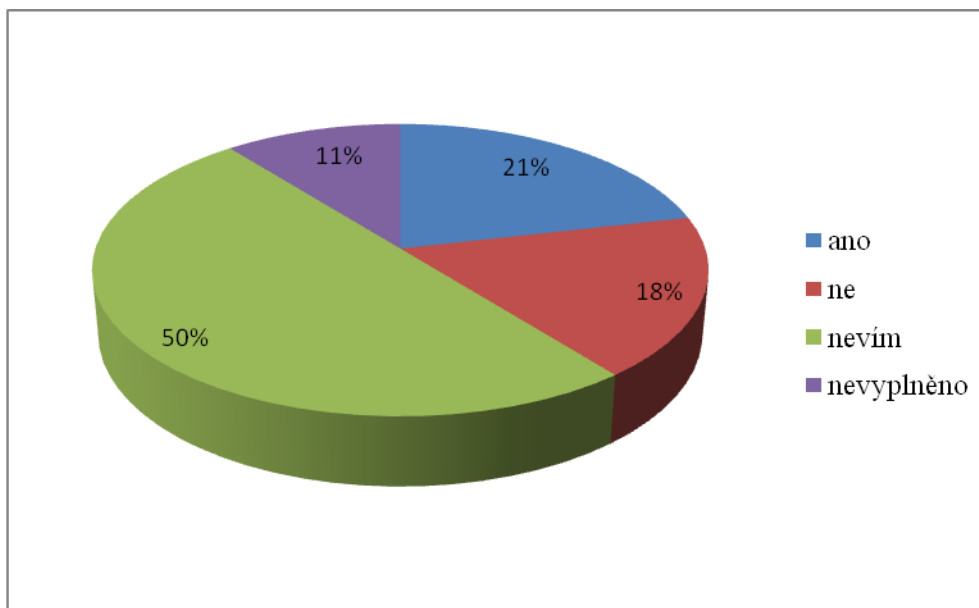
Otázka č. 7: Se supervizí mám osobní zkušenost

Na otázku číslo 7, která zjišťovala, kolik procent z učitelů má se supervizí osobní zkušenost, odpověděla více než polovina – 64%, že se supervizí žádnou zkušenost nemá. Naopak odpovědělo 18%, kteří se s ní již osobně setkali. Ze všech odpovídajících 7% k otázce dopsalo, že neví, jestli se o supervizi jednalo, a proto jsem do vyhodnocení tuto možnost přidala. Zbýlých 11% na otázku neodpovědělo. Z výsledku je zřejmé, že přestože mnoho učitelů o supervizi vědí alespoň tak, že o ní slyšeli, osobní zkušenost většina dodnes nemá.



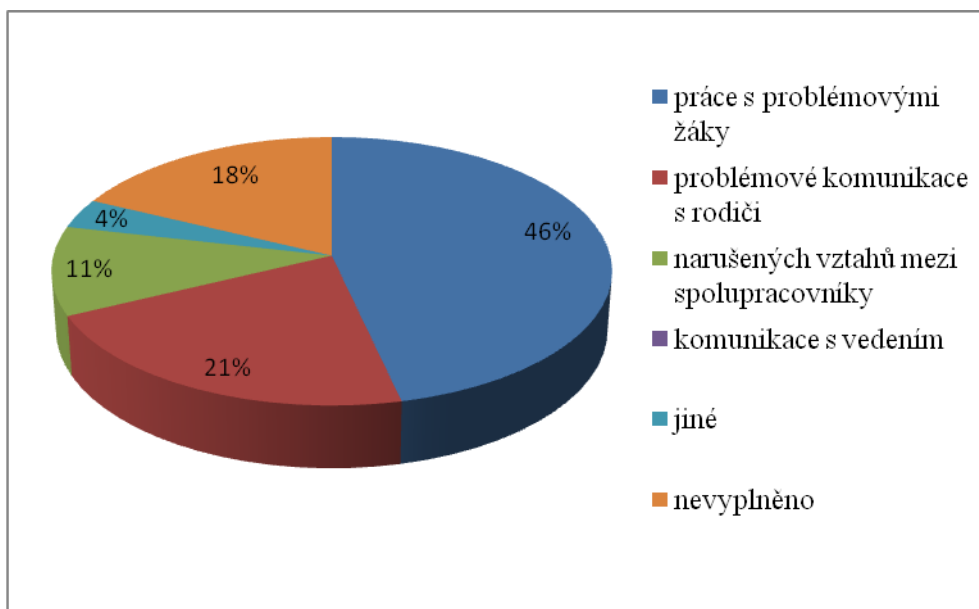
Otázka č. 8: V případě možnosti zavedení supervize na pracovišti bych o ni měl/a zájem

Předposlední otázka se týká případného zájmu o supervizi, pokud by na pracovišti tato možnost byla. Nerozhodná byla přesně polovina odpovídajících a podobně vyrovnané odpovědi byly „ano“ - 21% a „ne,“ kterou zvolilo 18%. Na tuto otázku neodpovědělo 11%. Z předchozích výsledků se domnívám, že takové velké procento učitelů neví, jestli by mělo o zavedení supervize zájem, protože s ní většina nemá osobní zkušenost. I když si velká část, pod pojmem supervize něco představit umí, je možné, že nevědí přesně, co by mohli čekat od praxe. Dále tomu může být proto, že vedení školy a výchovný poradce plní svou funkci i v nabízení pomoci a podpory, a proto učitelé nepocítují potřebu další
jiné
možnosti.



Otázka č. 9: Na supervizi bych osobně nejvíce využil/a pomoc týkající se

Dotazník uzavírá otázka, jaké téma by osobně nejvíce v supervizi učitelé využili. Tato otázka byla opět polootevřená, takže bylo možné si jednu z mnou nabízených odpovědí vybrat a zároveň zmínit jiný problém, který jsem do výběru nezařadila. Možnost „jiné“ ovšem zvolil pouze jeden respondent, ale neuvědln téma, které by si vybral. Nejvíce by využilo pomoc v „práci s problémovými žáky“ a to 46%. Další větší skupinou byla „problémová komunikace s rodiči“ a „narušené vztahy mezi spolupracovníky.“ Možnost „komunikaci s vedením“ ne zvolil nikdo a ostatních 18% na otázku neodpovědělo.



4.4 Vyhodnocení dotazníkového šetření

Po vyhodnocení dotazníkového šetření bylo z výsledků zřejmé, že většina učitelů, která se do vyplnění dotazníků zapojila, svou profesi považuje za náročnou. Z odpovědí na otázky, které zjišťovaly, co je hlavním důvodem jejich stresu a jaká témata k řešení by si učitelé do supervize přinesli, se shodují se stresory, o kterých jsem psala v kapitole nazvané „stresory ve školním prostředí.“ Nejčastěji je pro učitele stresující nevhodné chování některých žáků. Z těch učitelů, kteří o supervizi někdy slyšeli, se o ní nejvíce z nich dozvědělo z internetu nebo televize. Jen malá část se o supervizi dozvěděla během svého studia nebo přímo na pracovišti a stále zbývá mnoho učitelů, kteří o supervizi dosud neslyšeli. Osobní zkušenost má se supervizí má pouze 18% ze všech, kteří na otázku č. 7 odpověděli. Přestože si většinou učitelé pod supervizí dokáží něco představit nebo o ní slyšelo, zájem by v případě základní školy Na Slovance byl minimální. To je možné vysvětlit tím, že vidí většina z vyučujících ve svém vedení nebo výchovném poradci oporu, a tak vědí, že je možné se na ně v případě problému nebo složitější situace obrátit a o pomoc požádat.

Aby měli učitelé na všech základních školách o supervizi větší zájem, je nejdříve nutné zařídit, aby o ní měli dostatečné informace a tím také správnou představu, proč je zrovna pro jejich profesi důležitý užitečná. Během studia, které budoucí učitele na profesi připravuje, by proto měl být ve výuce kladen větší důraz na téma supervize pro pomáhající profese. Dalším krokem je častější informovanost učitelů ze strany vedení škol o možnostech, které vyučujícím v profesním růstu a řešení náročných situací pomáhají. Aby byla taková podpora zajištěna učitelům všech základních škol, měla by být supervize stejně jako např. u pracovníků v sociálních službách povinná.

Závěr

V této bakalářské práci, která se týká supervize pro učitele na základních školách, jsem se pokusila prokázat, že učitelé by supervizi na školách mít měli. Popsala jsem náročnost učitelství, do které jsem zahrнула popis, jak předepsaných, tak i nepředepsaných činností vykonávaných učiteli, kterým se ve své profesi musí zabývat, přestože s hlavní činností (vyučováním) někdy vůbec nesouvisí. Díky všem stresorům, se kterými se každý vyučující běžně setkává, je učitelství řazeno mezi profese s vysokou psychickou zátěží.

Ve většině takto náročných profesí, je určené, jakým způsobem musí být o zaměstnance postaráno, ale u profese učitelství tomu tak není. Jako jedno z možných řešení profesních problémů a dalších náročných situací jsem uvedla supervizi jako odbornou pomoc, která již na některých školách v České republice probíhá. Kromě vysvětlení pojmu supervize, popsání její stručné historie na našem území, jejího účelu, cíle a rozdělení druhů jsem se pokusila shrnout a popsat projekty, které se týkaly supervize pro učitele. Těch bylo realizováno již několik, a protože výsledky byly vždy pozitivní, je pravděpodobné, že snaha o zavedení supervize do českých škol bude pokračovat.

Dále navazovaly výsledky a vyhodnocení dotazníkového šetření, kterým jsem zjišťovala, co učitelé, v tomto případě učitelé prvního i druhého stupňů ZŠ Na Slovance, o supervizi vědí a jestli by měli o její zavedení na pracovišti zájem. Z výsledků bylo zřejmé, že většina učitelů, která se do vyplnění dotazníků zapojila, svou profesi rozhodně považuje za náročnou, ale zájem o supervizi by spíše neměli. Po celkovém vyhodnocení dotazníkového šetření jsem všechny výsledky shrнула a uvedla několik návrhů vedoucích k tomu, aby jednou mohla být supervize součástí učitelství profese.

Seznam literatury a další zdroje

1. BAŠTECKÁ, Bohumila a Petr GOLDMANN. *Základy klinické psychologie*. 1.vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-550-4.
2. BLAŽKOVÁ, Vlasta a Pěva MALÁ. Odvrácená strana učitelského povolání. In: *Rodina a škola*. 1/2007. Dostupné z: <http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=21470>
3. BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století*. Brno: Konvoj, 2000. ISBN 80-85615-95-5.
4. BRICHČÍN, Slavoj. Balintovské skupiny: Pomoc pomáhajícím. *Psychologie dnes*. 1999, č. 7.
5. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 656 s. ISBN 80-7178-463-X
6. DOSTÁLKOVÁ, Dita. *Standardy kvality a jejich role v rozvoji supervize v sociálních službách*. Brno, 2009. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/231129/fss_m/Diplomova_prace_Dita_Dostalova_FINAL.pdf. Magisterská diplomová práce. Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií. Vedoucí práce Martin Žižlavský.
7. FEJFAROVÁ, Renata. Proč supervize? Pomáhá učitelům zrát. *Rodina a škola*. 2010, č. 8. Dostupné z: <http://www.portal.cz/casopisy/ras/ukazky/proc-supervize--pomaha-ucitelum-zrat-/42609/>
8. GARUBO, Ryamond C. a Stanley ROTHSTEIN. *Supportive Supervision in Schools: The Greenwood Educators' Reference Collection* [online]. 1.vyd. Westport: Greenwood, 1998 [cit. 2012-04-21]. ISBN 978-0313296529. Dostupné z: <http://www.questia.com/PM.qst?a=o&d=26185358>

9. GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.
10. 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.
11. HAWKINS, Peter a Robin SHOHET. *Supervize v pomáhajících profesích*. Vyd.1. Praha: Portál, 2004, 208 s. ISBN 80-7178-715-9.
12. HENNING, Claudius a Gustav KELLER. *Antistresový program pro učitele*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-093-6.
13. KOPŘIVA. *Lidský vztah jakou součástí profese*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-150-9.
14. KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak neztratit nadšení*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 1998, 136 s. ISBN 80-7169-551-3.
15. KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak zvládat stres*. Vyd. 1. Praha: Avicenum, 1994, 190 s. ISBN 80-7169-121-6
16. KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, s.r.o., 2008. ISBN 978-80-7367-434-2.
17. MATOUŠEK, Oldřich. *Metody a řízení sociální práce*. 2. vyd. Praha: Portál, 2008, 384 s. ISBN 978-80-7367-502-8.
18. MLČÁK, Zdeněk. *Psychická zátěž u učitelů velkoměstských a venkovských škol*. In ŘEHULKA, Evžen, ŘEHULKOVÁ, Oliva: *Učitelé a zdraví I*. Brno: Nakladatelství Pavel Křepela, 1998. ISBN 80-902653-0-8.
19. MŠMT. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* [online]. 2004 [cit. 2012-04-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>

20. PAULÍK, Karel. *Co obtěžuje učitele různých typů škol*. In ŘEHULKA, Evžen, ŘEHULKOVÁ, Oliva: *Učitelé a zdraví 1*. Brno: Nakladatelství Pavel Křepela, 1998. ISBN 80-902653-0-8.
21. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. české. Praha: Portál s.r.o., 2009, 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
22. ŘEHULKA, Evžen a Oliva ŘEHULKOVÁ. *Problematika tělesné a psychické zátěže při výkonu učitelského povolání*, In ŘEHULKA, Evžen, ŘEHULKOVÁ a Oliva: *Učitelé a zdraví 1*. Brno: Nakladatelství Pavel Křepela, 1998. ISBN 80-902653-0-8.
23. ŠIMEK, Antonín. Historie supervize v ČR. In: *Supervize: Stránky pro supervizory a supervidované* [online]. 2002 [cit. 2012-04-19]. Dostupné z: <http://www.supervize.eu/?s=%C5%A1imek>
24. ŠPULÍŘOVÁ, Jana. Supervize pro pedagogické a nepedagogické pracovníky škol a školských zařízení. In: *Další vzdělávání pracovníků ve školách a školských zařízeních ve Zlínském kraji* [online]. 18. 2. 2011 [cit. 2012-04-05]. Dostupné z: <http://www.vzdelavani-zk.cz/?q=node/160>
25. ŠVANCAR, Radmil. Supervize není totéž co inspekce. *Učitelské noviny* [online]. 2007, č. 46 [cit. 2012-04-05]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=2417&PHPSESSID=0f25f5ca140cecb2f5e2a53fa17d088d>
26. ÚLEHLA, Ivan. *Umění pomáhat*. 2. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2009, 128 s. ISBN 978-80-86429-36-6.
27. VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: Co by měl učitel vědět o své profesi*. 2. vyd. Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 987-80-7290-325-2.

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

Přílohy

Příloha 1 – Dotazník pro učitele

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

jmenuji se Renáta Kapalínová a jsem studentka 3. ročníku oboru sociální a pastorační práce na Evangelické teologické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Ráda bych vás poprosila o vyplnění krátkého dotazníku, který bude použit pro zpracování mé bakalářské práce, týkající se supervize učitelů na základních školách. Dotazník má 9 otázek a je anonymní. Vyberte vždy, prosím, pouze jednu odpověď.

Pohlaví:

Věk:

Stupeň, na kterém učíte:

1. Učitelskou profesi na ZŠ považuji za náročnou

- a) rozhodně ano
- b) spíše ano
- c) nevím
- d) spíše ne
- e) rozhodně ne

2. Kvůli práci bývám ve stresu

- a) velmi často
- b) často
- c) občas
- d) nikdy

3. Důvodem stresu je pro mě nejčastěji

.....
.....
.....

4. Při potřebě řešit profesní problém mohu na pracovišti využít pomoc - podporu (pokud ano, napište, prosím, jakou)

- a) ano:
- b) ne

5. Napište, prosím, co víte o supervizi

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

6. O supervizi jsem se dozvěděl/a

- a) během svého studia
- b) na pracovišti
- c) na internetu, v televizi
- d) v odborné literatuře
- e) od jiné osoby
- f) nikdy jsem o ní neslyšela

g) jinak:.....

7. Se supervizí mám osobní zkušenost

- a) ano
- b) ne

8. v případě možnosti zavedení supervize na pracovišti bych o ni měl/a zájem

- a) ano
- b) ne
- c) nevím

9. Na supervizi bych osobně nejvíce využil/a pomoc týkající se

- a) práce s problémovými žáky
- b) problémové komunikace s rodiči
- c) narušených vztahů mezi spolupracovníky
- d) komunikace s vedením
- e) jiné:

Děkuji za vaši ochotu a čas věnovaný vyplnění dotazníku!