

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Centrum školského managementu

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**SUPERVIZE JAKO ZPŮSOB PODPORY
ŘEDITELE ŠKOLY**

Supervision as a Way of Supporting Headmasters

Bc. MICHAELA ŠREJBEROVÁ, DiS.

Vedoucí závěrečné práce: PhDr. Michaela Tureckiová, CSc.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Management vzdělávání

Praha 2016

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Supervize jako způsob podpory ředitele školy vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Hronově dne 16. 1. 2016

.....

Bc. Michaela Šrejberová, DiS.

Poděkování:

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování PhDr. Michaele Tureckiové, CSc. za cenné rady a trpělivost při vedení mé práce. V neposlední řadě také děkuji všem respondentům, kteří mi poskytli potřebné informace.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá supervizí jako způsobu podpory ředitele školy. Teoretická část rozebírá pojem supervize, dále se zaměřuje na formy, druhy, modely supervize, poté se práce zabývá etickým kodexem supervize, manažerskou supervizí, závěr teoretické části je zaměřen na syndrom vyhoření, který často postihuje lidi pracujících v pomáhajících profesích.

V praktické části se diplomová práce snaží zjistit, zda ředitelé škol znají pojem supervize, dokáží ho charakterizovat, jaký postoj zaujímají k zavedení supervize ve své organizaci, zda supervize slouží jako prevence syndromu vyhoření a zda má vliv na kvalitu osobního růstu ředitele školy. Na základě výzkumného šetření s vybranými řediteli škol byl vytvořen a zpracován návrh na zavedení supervizí do škol. Vzorek respondentů tvoří ředitelé škol a školských zařízení v Královéhradeckém kraji.

KLÍČOVÁ SLOVA

Supervize, manažerská supervize, syndrom vyhoření, supervize ve škole

ABSTRACT

The thesis deals with supervision as a way of supporting a headmaster. The theoretical part introduces the concept of supervision and focuses on forms, types and models of supervision, further, the Ethics Code of supervision and the managerial supervision are dealt with. The conclusion of the theoretical part pays attention to burnout syndrome that often affects people who work in helping professions.

The practical part of the thesis finds out whether headmasters have notion of supervision, if they are able to characterize it what attitude they have to the implementation of supervision in their organizations, thesis examines whether supervision helps preventing burnout syndrome and how it affects qualities of headmasters' personal growth. Based on the survey with the selected headmasters, a proposal for the implementation of supervision at schools was created and developed.

The sample of respondents consists of school and school facilities headmasters in Region of Hradec Kralove.

KEYWORDS

Supervision, managerial supervision, burnout syndrome, supervision in schools

Obsah

Obsah	5
1 Úvod.....	8
2 Supervize ve školství	10
2. 1 Pojem supervize	10
2. 1. 1 Pojmy supervizor, supervidovaný, manažer (objednavatel)	12
2. 2 Cíl supervize	14
2. 3 Funkce supervize	15
2. 4 Druhy a formy supervize	16
2. 4. 1 Formy supervize	19
2. 5 Metody supervize.....	20
2. 6 Manažerská supervize.....	21
2. 6. 1 Supervize jako podpora ředitele školy.....	22
2. 7 Supervize v organizaci.....	23
2. 7. 1 Využití supervize ve školách.....	25
2. 7. 2 Specifika supervize ve školách	26
2. 8 Etická pravidla supervize.....	27
2. 9 Supervize, koučování, mentoring	29
2. 10 Od syndromu pomocníka k syndromu vyhoření.....	30
3 Výzkumné šetření	34
3. 1 Organizace výzkumného šetření.....	34
3. 2 První část výzkumného šetření - dotazníkové šetření.....	35
3. 2. 1 Popisná statistika.....	36
3. 2. 2 Ověření výzkumných otázek	50
3. 3 Druhá část výzkumného šetření – interview	59

4 Návrh opatření zavedení supervize do škol	69
4. 1. Předpoklady vytvoření návrhu zavedení supervize do škol.....	69
4. 2. Možné scénáře zavedení supervize do škol	70
4. 3. Projekt supervize do škol v Královéhradeckém kraji	72
5 Závěr	74
6 Seznam informačních zdrojů	77
7 Seznam příloh	83
8 Seznam zkratk	104
9 Seznam pojmů.....	106
10 Seznam tabulek	110
11 Seznam obrázků	111
12 Seznam grafů	111

1 Úvod

Supervize je běžnou součástí ve zdravotnictví, v psychoterapii, v probační a mediační službě, v sociálních službách, ale ve školství jen zcela výjimečně, přestože pomáhá rozvíjet reflexi a sebereflexi toho, co děláme a co prožíváme. Tento pojem se v roce 2010 oficiálně dostal do českého školství, a to „*Metodickým pokynem k poskytování supervize ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a ve školských zařízeních preventivně výchovné péče*“ (MŠMT, 2010, online).

Zatím je to jen malý krůček dopředu pro supervizi ve školství, protože se týká jen speciálního školství. V běžných školách je povědomí o supervizi prozatím velmi malé. Ve školství je supervize poskytována zcela výjimečně. Důvodu může být např. finanční náročnost supervize, neznalost pojmu supervize nebo záměna supervize za velmi blízké pojmy koučování, mentoring, či terapie (Svobodová, 2013, online).

Pro téma supervize jako způsobu podpory pro ředitele školy jsem se rozhodla z několika důvodů. Od pedagogů mateřských, základních či středních škol se očekává především role vzdělavatele, kterou však není možné oddělit od jeho další významné role vychovatele. Právě v této roli, a to především v případech žáků pocházejících ze selhávajícího rodinného prostředí, by neměl být pedagog osamocen, ale tvořit součást multidisciplinárních týmů pomáhajících profesionálů.

Aby povědomí ve školství o supervizi bylo vyšší, je nutné začít právě u ředitelů škol, kteří supervizi do škol zavedou a přijmou. Pokud je vedení školy otevřené, může mít supervize velký přínos pro celý pedagogický sbor, a to především při řešení konfliktů, ale i jako prostředek povzbuzení jejich kompetentnosti, zodpovědnosti, uvědomění si vlastních potřeb a svých hranic nebo jako prevence syndromu vyhoření.

Důvodem výběru tématu supervize jako způsobu podpory pro ředitele školy byl zájem o problematiku supervize a její uplatnění ve školském prostředí, a to díky rozhovorům s bývalými kolegyňami ze školství, které odešly do sociální služby a probační mediační služby, kde supervize je běžnou součástí jejich práce. Z rozhovoru bylo patrné, že supervize u nich posiluje sebejistotu, dodává nové zkušenosti a slouží především

jako prevence syndromu vyhoření. Pro mne byl pojem supervize do této doby zcela cizí. Vlastní zkušenost se supervizí nemám.

Veškeré teoretické poznatky o supervizi byly čerpány převážně z odborné literatury, které je v současné době dostatek.

Cílem diplomové práce je analýza způsobu a možností využití supervize ve školách a školských zařízeních v Královéhradeckém kraji. Ambicí bude zjištění, zda ředitelé škol znají pojem supervize, dokáží ho charakterizovat a využívat jako podporu ve své práci. Výstupem diplomové práce je návrh opatření, jakým způsobem zavést supervizi do škol. Management školy by zde měl získat doporučení k poskytování supervize v organizaci.

Teoretická část komplexně popisuje supervizi. Zde čtenář získá přehled o cílech, funkcích, druzích, metodách a formách supervize. Dále práce pojednává o manažerské supervizi, která má vést ředitele škol k efektivnějšímu řízení i vedení lidí. Na tuto podkapitulu navazuje supervize v organizaci. Další podkapitola se zabývá etickými pravidly, která jsou velmi důležitá pro zdárné plnění supervize. Předposlední podkapitola pojednává o rozdílech mezi pojmy supervize, koučink, mentoring. Poslední podkapitola se věnuje stresu. Přetrvává-li v lidském těle příliš dlouho, může přejít do stavu, který je často označován jako vyhoření, syndrom vyhoření. Tomu lze pomocí supervize předcházet.

Na teoretickou část plynule navazuje empirická část. Výzkumné šetření je rozděleno do dvou stěžejních částí. První část tvoří dotazníkové šetření a druhá část polostrukturovaný rozhovor s řediteli školy.

Poznatky, které práce přinese, mohou být podkladem pro rozvoj strategie a praxe supervize v organizaci a mohou být využity managementem školy pro získání širšího náhledu na problematiku supervizí a dále pak k její reflexi.

2 Supervize ve školství

„Víc pohledů je lepší než jeden.“ (G. Bateson)

První zmínka o supervizi je již z konce 19. století. Ve dvacátých letech minulého století se objevila první odborná literatura, která se věnovala supervizním technikám. Od 70. let dochází v Evropě k postupnému ukotvení supervize jako samostatné profese (Havrdová in Kalina, 2003, s. 133-134).

2. 1 Pojem supervize

„Slovo supervize má svůj původ v latině a je složeno ze dvou slov „super“, tj. nad, nej (nebo také nadměrnost, přehnanost) a „vize“ tj. vidina, zjevení (také básnická představivost nebo pověřivé vidění do budoucnosti).“ Slovo supervize má své kořeny v angličtině, tento pojem je překládán jako dohled, dozor nebo také kontrola, řízení a vedení jako další význam je uváděna také revize či inspekce. Doslovný překlad anglického pojmu tak může navozovat představu supervize jako nástroje kontroly a moci spíše, než aby evokoval její podstatu v reflexi, podpoře a rozvoji (Rollová, 2001, s. 6).

O výkladu tohoto pojmu v kontrolním smyslu slova hovoří také Kadushin, který říká: „Slovo supervize pochází z latinského super (nad) a videre (hledět, vidět). Proto je supervizor definován jako dozorce, někdo, kdo dohlíží nad prací ostatních a nese odpovědnost za její kvalitu...“ (Kadushin, 1985, s. 18).

Havrdová popisuje supervizi jako „organizovanou příležitost k sebereflexi.“ Supervize je jedna z forem podpory profesionálního růstu. Cílem supervize je plánovat další postup práce a zvyšovat tak svoji profesionální kompetenci (Havrdová, 1999, s. 21).

Podobně jako Havrdová popisují supervizi Maroon a kol., kteří supervizi definují jako „systematickou aktivitu, řízenou a plánovanou tak, aby pracovníkům pomohla vykonávat jejich role efektivněji pomocí předávání a modifikování znalostí, dovedností a postojů“ (Maroon a kol., 2007, s. 8).

Obdobný postoj k supervizi zaujímá také Evropská asociace pro supervizi, která supervizi definuje jako „*činnost, při které prostřednictvím zaměřeného pozorování a cílených otázek uvažujeme nad úrovní péče o klienta a zvyšujeme pracovníkovu schopnost reflexe (uvědomovaného vnímání) vlastní práce a sebereflexe*“. Interakci jako podstatu supervize zdůrazňují Macintosh a Phelps „*Supervize je interakce mezi dvěma nebo více jedinci za účelem sdílení určitých poznatků, oceňování, hodnocení profesionálních kompetencí a poskytování zpětné vazby s konečným cílem rozvoje nových kompetencí, které usnadňují poskytování efektivních služeb a rozvíjejí profesionální kompetence*“ (Macintosh, Phelps, 2000, in Můj supervizor.cz, online).

Na podobnost supervize s psychoterapií upozorňuje Broža, který se zaměřil na podobnosti a rozdíly těchto disciplín. Společné faktory tvoří základní podmínky umožňující vytvoření oboustranně spokojeného vztahu - vytvoření bezpečného prostoru, vzájemné důvěry, oboustranného zájmu, a velkého respektu. U supervize i psychoterapie jde o kontinuální proces, který by se měl vyvíjet ke spokojenosti zúčastněných. Téma přináší ten, kdo žádá o pomoc, podporu, provázení. Proces slouží k porozumění, uklidnění, větší jistotě, změně některých nevhodných schémat, vede k nalézání nových cest (Broža, 2012).

Hess definuje supervizi jako „*čistě mezilidskou interakci, jejímž cílem je, aby se jedna osoba, supervizor, setkávala s druhou osobou, supervidovaným, ve snaze zlepšit schopnost supervidovaného účinně pomáhat lidem*“ (Hess, 1980, in Hawkins, Shohet, 2004, s. 59).

Falender, Shafranske definují supervizi jako odbornou činnost, která může mít formu vzdělávání nebo odborné přípravy (Falender, Shafranske, 2004, s. 3, překlad autora).

Koláčková o supervizi říká, že „*ve vzájemné spolupráci mezi supervizorem a supervidovaným jde o společné hledání řešení v atmosféře důvěry, o rozvíjení sebereflexe, která vede k pochopení dosud neuvědomovaných souvislostí, vztahů, pocitů a jejich odrazu v pracovní činnosti*“ (Koláčková, 2003, in Matoušek a kol., 2003, s. 349).

Baštecká definuje supervizi z pohledu supervidovaného, kde se zaměřuje na cíl, funkci a kontext daného zařízení. „*Supervize je metoda, pomocí které ověřujeme, zda zásahy, které jsme použili, odpovídají možnostem a potřebám klienta, jeho zakázce, našemu společnému cíli a možnostem instituce. Dále nám umožňuje pochopit,*

co brzdí naše dorozumívání s klientem, a chránit pracovníka a organizaci před vyčerpáním a nebezpečím zásahů, které neodpovídají cílům (filozofii) instituce. Supervize obsahuje složku podpory (nadhledu) a kontroly (dohledu). Supervize se může zaměřit na problém, na vztah, na průběh, a zabývá se jednoduše tím, co překáží dobrému výkonu profese“ (Baštecká, 1999, s. 6).

Munson popisuje supervizi jako techniku používanou především v praktické profesi (Munson, 2002, s. 11, překlad autora).

Podobným způsobem přistupuje k supervizi Český institut pro supervizi, který ji definuje jako proces, ve kterém supervizor „*pomáhá supervidovanému jedinci, týmu, skupině či organizaci vnímat a reflektovat vlastní práci a vztahy, nacházet nová řešení problematických situací. Supervize může být zaměřena na prohloubení prožívání, lepší porozumění dané situaci, uvolnění tvořivého myšlení a rozvoj nových perspektiv profesního chování. Současně může být supervize také modelem učení*“ (Český institut pro supervizi, 2006, online).

Jednotná, obecně akceptovatelná definice supervize v současné teorii ani praxi neexistuje, přesto definice mají mnoho společného. Z nich lze vyčíst, že jde o podporu, prevenci, vzdělávání, rozvoj osobnosti, kompetence, ale také i o kontrolu, zpětnou vazbu, předcházení syndromu vyhoření. Posiluje sebejistotu, zkušenosti, sebereflexi, naopak potlačuje nepohodu, stres, obavy. Supervizi lze jednoduše chápat jako odbornou pomoc pro ty, kteří pomáhají a jako organizovanou příležitost k reflexi se zaměřením na různé aspekty pracovních situací. To vede ke zkvalitnění práce a podpoře profesního růstu. Pracovník, který pomáhá druhým, potřebuje čas od času pomoc, podporu, intervenci, aby nadále mohl být užitečný pro své klienty.

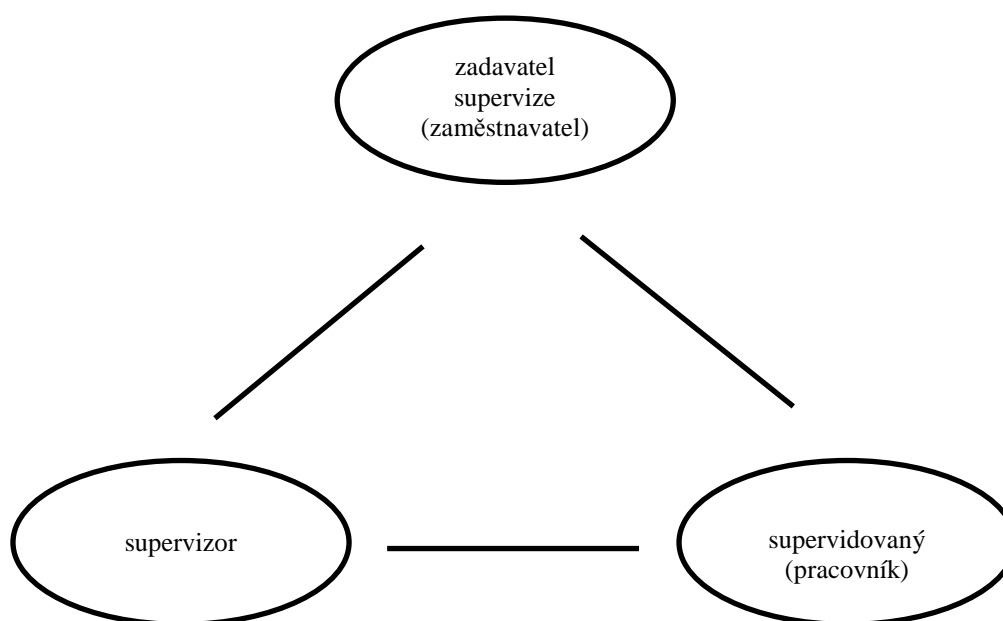
2. 1. 1 Pojmy supervizor, supervidovaný, manažer (objednavatel)

V Metodickém pokynu k poskytování supervize ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a ve školských zařízeních preventivně výchovné péče, jsou v článku 2 jasně definované pojmy supervize, supervizor, supervidovaný (MŠMT, 2010, online).

Dle Carroll, Tholstrupové je „supervizor člověk schopný nestranně, avšak zaujatě, starostlivě a se soucitem prohlédnout terén poradenské praxe, a tudíž často postřehnout detaily, které se vznášejí v periferním vidění supervidovaného a nejsou vždy jasně a zřetelně viditelné“ (Carroll, Tholstrupová, 2004, s. 19).

Supervizor přebírá odpovědnost za formu, její průběh a srozumitelnost celého procesu. Supervidovaný má odpovědnost za obsah, dále se rozhoduje o míře své otevřenosti a zavazuje se k mlčenlivosti. Manažer neboli objednavatel, zodpovídá za sladění cílů organizace a supervizních zakázek (MŠMT, 2010, online).

„Supervizní proces je v tomto rámci vnímám jako pole mezi jednotlivými stranami s jejich konkrétními potřebami a požadavky, které je třeba brát v úvahu po celou dobu trvání supervize“ (Smékalová, 2008, s. 37). Ideálním případem supervizního procesu je tzv. supervizní dynamický trojúhelník (viz obr. č. 1), kde pomocí rovnostranného trojúhelníku lze znázornit rovnost mezi supervizorem, supervidovaným a zadavatelem supervize.



Obr. č. 1 Dynamický trojúhelník (obrázek vlastní)

Zdroj: (Smékalová, 2008, s. 37)

2. 2 Cíl supervize

Cílem supervize je kvalitní poskytování služeb klientům. Supervize by měla být pro každého pracovníka v pomáhajících profesích prostředkem neustálé práce na jeho profesním růstu, rozvoji profesionálních i osobnostních kompetencí.

V psychologickém slovníku Hartl, Hartlová najdeme pojem pomáhající profese definován jako „*souhrnný název pro veškeré profese, jejich teorie, výzkum a praxe se zaměřují na pomoc druhým, identifikaci a řešení jejich problémů a na získávání nových poznatků o člověku a jeho podmínkách k životu tak, aby pomoc mohla být účinnější*“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 185).

Široký pojem „pomáhající profese“ zahrnuje práci učitelů, lékařů, zdravotních sester, sociálních pracovníků, duchovních, pracovníky z probační a mediační služby ad. Tento výčet není zcela vyčerpán, dal by se shrnout, že mezi „pomáhající profese“ patří všichni, kteří jsou v denním kontaktu s lidmi.

Dle Rollové „*cílem supervize je co nejlépe pomoci člověku v nouzi, který pomoc vyhledal a který ji potřebuje*“ (Rollová, 2001, s. 7). Oproti tomu Havrdová, Hajný spatřují hlavní cíl supervize ve „*zlepšení, či udržení kvality služby*“ (Havrdová, Hajný, 2008, s. 48).

K naplnění hlavního cíle supervize napomáhají dílčí cíle supervize. Mezi ně patří rozvoj profesionality, reflexe práce s klientem, rozvoj osobnosti pracovníka a rozvoj organizace a jejích služeb (Rollová, 2001, s. 7).

Mezi rozvoj profesionality řadíme sebevzdělávání. Ve spolupráci se supervizorem zajišťujeme úroveň svých schopností a rozvíjíme ji dalším učením, a na jeho základě posilujeme svou autonomii. Nezávislostí získáváme další dovednosti, sebevědomí a porozumění v práci. Reflexe nám pomůže zpracovat emoce a vztahy s klientem, obsah práce. Získáme i jiný pohled na vlastní práci, zpětnou vazbu, obohatí nás i při spolupráci se supervizorem. Budeme schopni lépe vnímat jeho názory, zkušenosti i chyby. Naším cílem je dosáhnout rozvoje osobnosti pracovníka. Proto klademe důraz na to, aby cítil naší podporu, obracel se na nás s důvěrou, nebál se vyjádřit své obavy, obtíže a problémy. Aby získal naše uznání nejen jako pracovník, ale i jako člověk. Aby byl naplněn dílčí cíl, tj. rozvoj organizace a jejích služeb, je třeba přispět k naplnění

základních etických pravidel, splňovat očekávání organizace a odevzdávat kvalitní práci s následnou reflexí (Aronová, 2009, online).

2. 3 Funkce supervize

Kaudushin popisuje tři hlavní funkce: „*vzdělávací, podpůrnou a řídicí.*“ Podobné rozdělení uvádí Proctorová: „*formativní, restorativní a normativní*“ (Kaudushin, 1976, in Hawkins, Shohet, 2004, s. 60).

Vzdělávací neboli formativní funkce: Do vzdělávací supervize supervizor vstupuje v roli poradce, kde napomáhá k rozvoji schopností, dovedností a porozumění pracovníka. Dále tato funkce podporuje učení pracovníků, informuje a vzdělává v nových přístupech, metodách práce, které jsou ve vzájemném vztahu se změnami poptávky. Vzdělávací supervize nám rozšiřuje povědomí o možnostech prevence syndromu vyhoření, možnosti práce se stresem, aby docházelo k optimálnímu udržení výkonu zaměstnance (Mujsupervizor.cz, online).

Hawkins, Shohet uvádí, že díky vzdělávací funkci supervize mohou supervidovanému pomoci v práci, a to především lépe rozumět klientovi, více si uvědomovat své reakce a odezvy na klienta, chápat dynamiku toho, jak probíhají interakce s klientem, podívat se na to, jak intervenují a jaké jsou dopady jejich intervence, zkoumat další způsoby práce s touto a podobnými situacemi klientů (Hawkins, Shohet, 2004, s. 60).

Podpůrná neboli restorativní funkce: V této funkci supervizor vystupuje v roli patrona podporujícího odborný i osobní růst a napomáhá v rozvoji jedinců i programů. Svou odborností zajišťuje prestiž pracoviště, vytváří bezpečný prostor pro otevření problémů a nastolení potřebných změn. Cíl podpůrné funkce spočívá v poskytování ocenění a podpory, v pomoci se zvládnutím stresu a v ujištění pracovníka, že není na svůj problém sám (Hawkins, Shohet, 2004, s. 60; Mujsupervizor.cz, online).

Řídicí neboli normativní funkce: Řídicí supervize má funkci kontroly kvality, dále hodnotí a posuzuje pracovní výkon. U této supervize supervizor vystupuje v roli manažera, kde sleduje, zda jsou chápány a dodržovány cíle organizace a zajišťuje jejich naplnění. Supervizor napomáhá stanovovat priority, kompetence a pracovní role. Supervize se soustřeďuje na bezchybný výkon profese, na zajištění kvality služeb, dále se zaměřuje

na to, co a jakým způsobem by pracovník měl dělat. Supervizor pomáhá sledovat efektivitu práce i s ohledem na čas (Hawkins, Shohet, 2004, s. 60; Mujsupervizor.cz, online).

Tyto tři funkce jsou na první pohled vzájemně odlišné, avšak v praxi se značně překrývají. Spousta supervizí se odehrává v oblastech, kde dochází ke kombinaci manažerské, podpůrné a vzdělávací supervize.

2. 4 Druhy a formy supervize

V literatuře najdeme mnoho názvů a kategorií, jak třídit supervizi. Podle počtu supervidovaných i způsobů provádění supervize je možné rozdělit supervizi na individuální a skupinovou, dále rozdělujeme tyto typy supervize na týmovou, intervenci, autosupervizi a vzájemnou konzultaci dvou kolegů (Matoušek a kol., 2003, s. 354 -357).

Dále můžeme supervizi členit podle toho, kdo supervizi provádí, a to na interní supervizi, kde supervizor je interní zaměstnancem organizace a na externí supervizi, kde není vztah nadřízenosti a podřízenosti, protože supervizor není zaměstnancem organizace.

Supervizi můžeme dělit:

Podle předmětu a zaměření na:	případovou
	podpůrnou
	vzdělávací
Podle pozice supervizora na:	interní
	externí
Podle činnosti a účelu provádění na:	pravidelnou
	příležitostnou
	krizovou
Podle funkcí na:	poradenskou
	manažerskou

Tabulka č. 1 Zdroj: (Jeklová, M., Reitmayerová, E., 2007, s. 12-13)

„Je důležité pro každý supervizní vztah vytvořit jednoznačnou smlouvu a v ní stanovit, jakou řídicí, vzdělávací a podpůrnou odpovědnost supervizor ponese. Prvním krokem při tvorbě smlouvy je udělat si jasno v tom, kterou z hlavních kategorií supervize považuje supervidovaný a kterou nabízí supervizor, a do jaké míry se v tom shodují nebo rozcházejí“ (Hawkins, Shohet, 2004, s. 62).

Hawkins, Shohet uvádí tyto základní druhy: výuková, výcviková, řídicí, poradenská.

Výuková supervize se zaměřuje na vzdělávací funkce, supervizor zde mívá roli učitele, pomáhá účastníkům rozebírat jejich práci s klienty (Hawkins, Shohet, 2004, s. 62).

Výcviková supervize zdůrazňuje vzdělávací funkce, supervidovaní jsou ve výcvikové či učňovské roli. U výcvikové supervize má supervizor odpovědnost za práci s klienty (Hawkins, Shohet, 2004, s. 62).

Manažerská supervize, neboli řídicí se užívá tam, kde je supervizor nadřízeným supervidovaným. I zde má supervizor jednoznačnou zodpovědnost za práci s klienty. Supervizor a supervidovaný jsou ve vztahu „nadřízený a podřízený.“ Což se liší od ostatních druhů supervize, kde supervizor se supervidovaným jsou ve vztahu „účastník – instruktor“ (Hawkins, Shohet, 2004, s. 62).

U poradenské supervize supervidovaný zůstává zodpovědný za svoji práci, kterou vykonává se svými klienty, se supervizorem konzultují otázky, které si přeje rozebrat. Tento druh supervize je určen kvalifikovaným pracovníkům (Hawkins, Shohet, 2004, s. 62).

V Metodickém pokynu k poskytování supervize ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a ve školských zařízeních preventivně výchovné péče, jsou v článku 3/1 vymezeny druhy supervize - případová, týmová a řídicí (MŠMT, 2010, online).

Případová supervize se zaměřuje na konkrétní případ a na klienta. *„Její účelem je hledat co nejlepší postup, metodiku nebo řešení konkrétních případů“ (Havrdová, Hajný, 2008, s. 56).*

Konkrétní případ je rozpracován a klient má šanci v něm pokračovat a hledat další efektivní varianty. Případová supervize se dále „zaměřuje na zvyšování kompetencí supervidovaných, a to především prostřednictvím reflexe odborných postupů, interakcí mezi supervidovanými a jejich klienty, tj. zejména dětmi, vztahů, které tuto práci ovlivňují, a dalších vlivů působících na proces pomoci ohroženým dětem; případová supervize je poskytována individuálně (jednotlivým pracovníkům) a skupinově (odborným týmům)“ (MŠMT, 2010, online).

Skupinová, neboli týmová supervize se jeví jako vhodnější, protože řešení obtíží s určitým klientem v rámci jednoho týmu je produktivnější. Tošner spatřuje využití případové supervize jako „nejvhodnější a z hlediska možných bariér jako nejméně rizikové“ (Tošner, 2012, s. 77).

Týmová supervize – lze ji chápat jako synonymum skupinové supervize, je zaměřena na způsob fungování týmu v dané organizaci a má za úkol zlepšit komunikaci a vztahy v organizaci. „Cílem týmové supervize je maximalizovat týmový potenciál a harmonizovat jej“ (Potměšilová, 2014, s. 89).

Oproti tomu Hawkins, Shohet nevnímají týmovou supervizi jako synonymum ke skupinové supervizi. „Jde o práci se skupinou, která se nesešla jen za účelem společné supervize, ale i mimo skupinu existuje vzájemně provázaný pracovní život“ (Hawkins, Shohet, 2004, s. 138). Týmová supervize se skupinou 10 – 25 členů a obsahuje všechny členy pracovního kolektivu, bez ohledu na jejich potřeby a zařazení (Rollová, 2001, s. 18).

Skupinová supervize na rozdíl od týmové supervize pracuje s 8 až 10 člennou skupinou. „Skupinová supervize je výhodná proto, že členové se mohou vzájemně podporovat, poskytovat si zpětnou vazbu a jeden od druhého se učit.“ Dává možnost pracovníkům diskutovat ve skupině o své práci o svých aktuálních pocitech a vztazích (Rollová, 2001, s. 18).

Individuální supervize tkví v kontaktu jednoho pracovníka se supervizorem. Cílem individuální supervize je rozvoj, růst pracovníka a podpora jeho profesního rozvoje (Rollová, 2001, s. 18). U interní supervize se musíme zamyslet, kdo bude supervizorem.

Řídící supervize (mamažerská) je „poskytovaná vedoucím pracovníkům školského zařízení a zaměřená zejména na jejich vztahy k týmu, strukturu organizace, rozdělení kompetencí, program činnosti školského zařízení“ (MŠMT, 2010, online).

Prvním krokem při zavádění supervize do organizace je vhodný výběr supervizní práce. Dále je důležité se rozhodnout, zda se bude jednat o supervizi interní či externí a jaká forma supervize bude pro naši organizaci nejvhodnější.

2. 4. 1 Formy supervize

V odborné literatuře se někdy vyskytuje členění supervize na supervizi formální a supervizi neformální. Rozdíl je patrný v genezi zahájení – občas vzniká situace pro supervizi v „neformálním kontextu a v původně neformálních vztazích.“ Neformálním vztahem se může stát neformální rozhovor, který otevře téma pro supervizi a po dohodě obou stran dojde na přijetí odpovídající role, cíle a pravidla (Havrdová in Kalina, 2003, s. 136).

Formální supervize plánovaná a neplánovaná

Formální - plánovaná	Formální – neplánovaná (ad hoc)
skupinová, nebo individuální	skupinová, nebo individuální
plánovaná setkání	konzultace jsou neplánované
doba trvání je často určena, daná (od 0,5 roku až 1 rok)	v případě problému či krize
účel supervize je dohodnutý	účel se dohodne na místě
supervize je vedena supervizorem	supervize je vedena supervizorem

Tabulka č. 2 (vlastní návrh)

Zdroj: (Payne, in Havrdová, Hajný, 2008)

Neformální supervize plánovaná a neplánovaná

Neformální – plánovaná = intervize	Neformální – neplánovaná (ad hoc) = intervize
skupinová, nebo individuální	skupinová, nebo individuální
plánovaná setkání	neplánovaná, vychází z potřeb situace či pracovníků
účel je dohodnutý	účel vyplývá ze situace
dohoda mezi spolupracovníky, že si budou poskytovat intervizi	supervize je poskytována spolupracovníkem, zatímco pracovník - ci pracují s klienty.
	má podobu pozorování, rady, pomoci formou zásahu do situace

Tabulka č. 3 (vlastní návrh)

Zdroj: (Payne, in Havrdová, Hajný, 2008)

2. 5 Metody supervize

Po výběru vhodné formy a druhu supervize následuje výběr metody supervize. Mezi metody supervize patří přímá účast supervizora, který pracuje s reálnými situacemi svých klientů. „*Různí lidé přinášejí různá témata na supervizi*“ (Munson, 2002, s. 12, překlad autora).

Pokud se sejde k řešení více témat, dochází k hlasování, kterému tématu dá skupina přednost. K dosažení cíle supervize se používá např. analýza interakcí mezi klientem a pracovníkem, přehrávání reálných situací, video nahrávky, audio záznamy, neverbální techniky, kreslení, modelování, písemně se zpracovávají kazuistiky, analyzuje se organizační struktura a kultura, využívá se tzv. Balintovská skupina ad.

Poslední jmenovaná metoda - Balintovská skupina, je vhodná jako úvodní metoda pro klienty bez předchozích zkušeností se supervizí a u nás má dlouholetou tradici (Kopřiva, 1999, s. 138).

Jedná se o specifickou skupinovou formu supervize, která má pět fází:

Expozice případu – přednesení problému

Otázky – doptávání se na okolnosti případu

Fantazie – představy účastníků spojené s případem, s pocity, vztahy

Praktické náměty na řešení – návrh postupů, řešení

Vyjádření protagonisty – zpětná vazba protagonisty případu (Kopřiva, 1999, s. 138)

Supervizní práce obsahuje široký výběr možností metod práce, jež je možné v supervizním procesu implementovat. Výběr odpovídající formy práce v supervizním procesu je klíčový. Při výběru supervize je zapotřebí zohlednit za jakým cílem je supervize implementována a pro koho je poskytována.

2. 6 Manažerská supervize

O manažerské supervizi již byla zmínka v kapitole, která se zabývala druhy supervize, kde jsme se dozvěděli, že supervizor a supervidovaný jsou ve vztahu „nadřízený a podřízený.“ Což se liší od ostatních druhů supervize, kde supervizor se supervidovaným jsou ve vztahu „účastník – instruktor“ (Hawkins, Shohet, 2004, s. 62).

Manažerská supervize k nám byla importována z Liverpoolu ve 2. polovině 90. let. Jde o nástroj řízení a vedení lidí. Využívá některé supervizní postupy např. reflexe a sebereflexe (Kinkor, 2006, s. 1, online).

Cílem manažerské supervize je zkvalitnit práci, podpořit rozvoj a zdokonalování pracovníků. Supervizant dostává zpětnou vazbu o odbornosti a na základě zjištění se hledají vhodnější a efektivnější postupy a metody.

Podle Kinkorna je manažerská supervize metoda, při které se má pracovník dozvídat něco o sobě v kontextu své pracovní role. To má vést ke zvýšení jeho kvality práce (Kinkor, 2006, s. 1, online).

Manažerská supervize je dobrým nástrojem řízení – hovoří-li nadřízený s podřízeným o věcech týkající se práce, může to mít pozitivní dopad na kvalitu práce a pracovní výkon.

„Vedoucí oddělení využívá explicitně či implicitně k vedení rozvíjení a podpoře práce každé osoby pracující pod ním, aby dosáhl organizačních cílů a požadavků“ (Payne in Havrdová, Hajný, 2008, s. 163).

Pojetí podle Hawkinse, že supervizor a supervidovaný jsou ve vztahu „nadřízený a podřízený“ je v rozporu s Metodickým pokynem MŠMT ČR. Zde je uvedeno, že supervizorem by měla být osoba mimo zařízení. Supervizor, jako nadřízený supervidovaného, může být pro podřízené pracovníky ohrožující a celou supervizi mohou vnímat spíše jako kontrolu než intervenci. Vždy záleží na zkušenosti, kvalifikaci supervizora a způsobu, jakým se zhostí supervize, dále je podstatná dopředu domluvená a sepsaná smlouva, kde je stanoven cíl, druh supervize, způsob, pravidla a etický kodex supervize.

2. 6. 1 Supervize jako podpora ředitele školy

Nejprve je třeba vymezit pojem ředitel školy a školského zařízení, který je upraven právním rámcem zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a to především § 164, kde je přesně definováno jaké pravomoce a odpovědnost má ředitel školy. Dále postavení ředitele školy upravuje zákon o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb., který nabyl účinnosti dne 1. ledna 2005 a v roce 2012 byl aktualizován v § 5 a upravuje předpoklady pro výkon ředitel školy.

Požadavky na funkci ředitele školy jsou vysoké. Měl by zaměstnance motivovat, vést, kontrolovat, vzdělávat se, měl by být lídrem, manažerem, ale i vykonavatelem v přímé pedagogické činnosti.

Podle Rue a Bayerse by měla být supervize první úrovní managementu v každé organizaci (Rue, Bayes, 1990, překlad autora).

Hovoříme-li o podpoře řízení, je třeba stručně pojmenovat, čím se řízení zabývá. Tureckiová vymezuje řízení například takto: *„Mluvíme-li o řízení lidí ve firmě, máme na mysli především řízení pracovního výkonu jednotlivců a skupin vedoucích k rozvíjení výkonnosti a udržení konkurenceschopnosti firmy jako celku i jejích jednotlivých částí“* (Tureckiová, 2004, s. 39).

Současná legislativa nevymezuje supervizi pro ředitele školy, ani pro pedagogické pracovníky ve školách a školských zařízeních. Výjimku tvoří Metodický pokyn k poskytování supervize ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a ve školských zařízeních preventivně výchovné péče. Platí od roku 2010. V článku 2 výše jmenovaného Metodického pokynu je supervize definována jako „*odborná podpora, pomoc a zpětná vazba, které vedou ke zvyšování vlastních profesních kompetencí jednotlivých pracovníků a pracovních týmů*“ (MŠMT, 2010, online).

2. 7 Supervize v organizaci

Cílem supervize zaměřené na organizaci je vymezení strukturu a fungování organizace, dále je třeba nastavit pravidla řízení tak, aby poskytla pracovníkovi jistotu týkající se jeho pracovní role.

Nejprve je zapotřebí vymezení pojem organizace, pro účely této práce byla vybrána definice od Vebr a kol., který definuje organizaci jako „*vnitřně formalizované, zpravidla hierarchické uspořádání celku, určení relativně trvalejších vztahů nadřízenosti a podřízenosti, vymezení působností, pravomocí a odpovědností apod.*“ (Vebr a kol., 2009, s. 218).

Supervize v organizaci by měla zajišťovat ztotožnění pracovníků s cíli pracoviště. „*Organizace by měla mít jasnou vizi, cíle, srozumitelná a transparentní pravidla, motivační prvky a nástroje, které dosahování těchto cílů podporují*“ (Šik, 2012, s. 17).

Zásadním prvkem pro realizaci supervize v organizaci je její „motivace“ k tomuto procesu. Supervizi zpravidla objednává ředitel školy, což v této souvislosti lze konstatovat, že vedoucí organizace nemusí pociťovat potřebu supervize.

Na kompetence řídicích pracovníků a na způsobu vedení organizace se zaměřuje řídicí supervize.

Řídicí supervize nebo také „*supervize řízení, je poskytována vedoucím pracovníkům a je zaměřena na jejich vztahy k týmu, všímá si struktury organizace, náplní práce, kompetencí atd.*“ (MŠMT, 2010, online).

Úkolem řídicí supervize je zaměřit se na potřeby klientů, pracovního týmu, ale i celé organizace. Řídicí supervize se vztahuje ke kontrole kvality práce. Pouze tak pomáhá

vytvářet pracovníkům bezpečné prostředí pro kvalitní práci, bez rizika selhávání, nadměrné frustrace a jako prevence před postižením syndromem vyhoření.

Výzkumy ani šetření, jak to vypadá se supervizí v českém školství, nejsou. Jediné informace, které jsou komplexní se týkají institucionální výchovy z roku 2009. V tomto šetření je jen jedna oblast zaměřena na supervizi. Bylo zde zjištěno, že nedostatek supervize je pociťován ve všech typech zařízení (Škola jako místo setkávání, 2015).

V roce 2005 vznikl projekt ŘEKA – Řízení, Kompetence, Emoce, Ambice realizován občanským sdružením Step by step ČR, který se konkrétně zaměřoval na supervizi řídicích pracovníků ve školství. Během školního roku absolvovali účastníci v průměru 3-4 individuálních supervizí a 3-4 skupinových kazuistických supervizí. Supervize umožnila supervidovaným zažít podporu, nadhled, odstup, zvládat úzkosti, řešit konkrétní situace, zlepšit vztahy k žákům, organizovat svoji práci (Vybíral, 2014, s. 92-96).

V letech 2009 – 2012 byl uskutečněn v Moravskoslezském kraji projekt financovaný evropskou unií „*Supervize do škol*“ CZ.1.07/1.3.05/02.0008 realizovaný Centrem nové naděje, občanským sdružením poskytujících řadu služeb v oblasti sociální, tak i v oblasti školství. Cílem projektu bylo zavedení supervize do 24 škol, jako nástroj rozvoje klíčových dovedností pedagogických pracovníků, vedoucí ke změně klimatu školy a zvyšování kompetencí řídicích pracovníků škol v oblasti řízení a personální politiky. V rámci projektu bylo realizováno celkem 5 vzájemně se doplňujících aktivit. Jednou z aktivit byla „*Externí odborná podpora pro management školy pro oblast rozvoje školy*.“ Ze zprávy vyplývá, že získání a zapojení ředitelů do projektu bylo obtížné. Ředitelé se obávali přílišné administrativy, nulového přínosu pro školu, přesyceností a znechuceností projekty, negativním nastavením učitelů na nové metody, ad. Prvotní obtíže byly překonány a bylo uskutečněno 69 akreditovaných kurzů, které vytvořily prostor k zavedení supervize do 24 škol. Byl nalezen i způsob, jak poskytnout supervizi do dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Byla vytvořena i metodika supervize. Největší úspěch byl patrný v projektové supervizi, která rychle a efektivně poskytla rozbor konkrétního problému, dále bylo ověřeno, že je velmi vhodná týmová supervize a supervize pro management školy (Projekty ve školství, 2012, online).

Ve Zlínském kraji byl v letech 2009 – 2011 uskutečněn podobný projekt „*Další vzdělávání pracovníků ve školách a školských zařízeních Zlínského kraje*“ CZ.1.07/1.3.09/01.0028, který se zabýval poskytováním supervize pro pedagogické i nepedagogické pracovníky škol a školských zařízení. Celý tento projekt byl realizován pod záštitou Poradenského a konzultačního centra při OA a VOŠ Valašské Meziříčí (Vzdělávání - ZK, 2011, online).

V letech 2010 – 2013 byl uskutečněn vzdělávací projekt, který byl hrazen z ESF pro středoškolské pedagogy. Jednalo se o skupinovou případovou supervizi, počet účastníků ve skupině se varioval mezi třemi až deseti (Mohaupt, 2014, s. 1-2, online).

Jak uvádí Havrdová, stav supervize v organizacích je poznamenán tím, že supervize není dosud pro pracovníky a vedení srozumitelně začleněna do celkového rozvoje organizace (Havrdová, 2005).

„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, Hajný, 2008, s. 176).

Dle Hawkinse je jedním z klíčových kontextů kultura organizace, v níž k terapeutické práci a supervizi dochází. Kultura organizace je: *„hodnoty očekávání, které začnou členové organizace zdílet“* (Van Maanen, 1979) *„způsob myšlení, mluvení a (inter) akcí charakteristický pro určitou skupinu“* (Braten, 1983), *„soubor tradic, hodnot, zásad, přesvědčení a postojů tvořící všudypřítomný kontext pro vše, co v organizaci děláme a co myslíme“* (McLean a Marshall, 1983, in Hawkins, Shohet, 2004, s. 165).

Kulturu supervize v organizaci lze spatřit v artefaktech, rituálech, v chování, jak komunikovat, v myšlenkovém stereotypu, emociálním základu, dále se kultura supervize soustřeďuje na klima, atmosféru a vzájemnou podporu mezi pracovníky a managementem. Supervize organizace je většinou sjednána přímo managementem.

2. 7. 1 Využití supervize ve školách

Ve školství se supervize v současné době praktikuje jen zcela výjimečně, přestože pomáhá hledat nové inspirace, metody a řešení, poskytuje nadhled a rozhled, rozvíjí reflexi,

sebereflexi, napomáhá před syndromem vyhoření, podporuje profesní způsoby řešení obtížných situací při interakci se žáky, ad. Ve školství je především supervize vykonávána pedagogickými pracovníky školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy, školských zařízeních preventivně výchovné péče a školských poradenských zařízeních. U těchto profesí nacházíme určitá specifika na odbornost a osobnostní kompetence pracovníků (MŠMT, 2010, online).

„Supervize nám může dát příležitost podívat se na věci s odstupem a uvažovat, příležitost vyvarovat se snadné cestě obviňování druhých – klientů, kolegů, organizace, „společnosti,“ nebo dokonce sebe; pustit se do hledání nových možností, odhalit poučení, které se v těch nejobtížnějších situacích často skrývá, a získat podporu“ (Hawkins, Shohet, 2004, s. 17-18).

Supervize není kontrolním mechanismem, nýbrž poradenskou podporou odborného výkonu jednotlivých pracovníků a pracovních týmů, dále je supervize dobrovolným vztahem mezi pracovníkem a supervizorem, její zaměření je určováno potřebou, žádostí supervidovaného a z případných závěrů nevyplývají žádné odměny ani postihy. Není výjimkou, že pedagogové do supervizí vkládají svůj volný čas.

2. 7. 2 Specifika supervize ve školách

Mohaupt nachází specifika supervizního procesu ve školách ve specifických podmínkách, v originálních potřebách a v cílech supervize. *„Pracovníci ve školství častěji očekávají jednání z pozice moci (inspekce, hospitace), než partnerský dialog“* (Mohaupt, 2014, s. 7, online).

Vybíral popsal úskalí, která mají obecnější přesah a lze se s nimi setkat při zavádění a realizaci supervize do škol. Zásadní problém spatřuje v *„průniků rolí“*, neboli *„křížení zakázek“* jedná se např. o zakázku učitele týkající se komunikace s vedením školy – vztah jednotlivých učitelů k vedení, v souvislosti s rolí supervizora, který souběžně pracuje s více pracovníky jedné organizace. S tím dále souvisí problém, aby se supervizor nestal *„holkou pro všechno“* to znamená neodbočit ke konzultační podpoře, popřípadě se neodchýlit k mentoringu. Další úskalí spatřuje Vybíral s potřebou vyhodnocení a reflektování výsledků supervize pro zadavatele, kde se převážně jedná o vedení školy.

Problém je „*diskrétnost a mlčenlivost*.“ Řeší se domluvou s klientem, o čem lze mluvit. Při zavádění supervize do škol můžeme narazit u pracovníků na negativní pohled na supervizi. Předem nedůvěřují supervizi, nebo se o ni negativně vyjadřují. Jednou ze zásadních otázek pro vedení školy je, z jakých finančních zdrojů bude hrazena supervize (Vybíral, 2014, s. 96-97).

Dle inspekční zprávy z roku 2012 není možné hradit supervizi ze zdrojů na vzdělávání, pokud nemá akreditaci od MŠMT ČR, pokud akreditaci získal, pak lze hradit přímo ze zdrojů vzdělávání, další možnosti jsou granty, nebo najít zdroje ve svém rozpočtu (Vybíral, 2014, s. 96-97).

Dle Mohaupta pedagogický pracovník „*umí dobře uvažovat o svých žácích v kontextu jejich rodinného zázemí, umí se samostatně rozhodovat, je zvyklý čelit nárokům dynamického, nepředvídatelného prostředí, oceňuje jasnou strukturu práce, je kreativní, odvážný*.“ Pedagogové se umí povzbudit a vyjádřit si podporu, dále spontánně nabízejí svoje zkušenosti z podobných situací (Mohaupt, 2014, s. 7, online).

2. 8 Etická pravidla supervize

Evropská asociace pro supervizi EAS vytvořila etické zásady, které mají pomoci zaručit klientům, supervidovaným a kandidátům ochranu před právními nároky, dále má splňovat požadavky supervidovaných a jejich odborného růstu (Šimek, 2004, s. 159).

Před zahájením supervizní činnosti je důležité si projít, stanovit etické standardy a seznámit se s etickým kodexem příslušné profesní asociace. Dále je možné si stanovit a vytvořit vlastní seznam zásad, ten ale musí být schválen supervizorem i supervidovaným.

Metodický pokyn k poskytování supervize ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a ve školských zařízeních preventivně výchovné péče vymezuje v článku 5 hlavní zásady etických principů, které je při supervizi nutné dodržet a kterými je vedle ochrany osobních údajů i důvěrnost výsledků supervize (MŠMT, 2010, online).

Page a Wosket se zabývali tvorbou etických zásad supervize, které čerpali z děl filozofů řešících otázky morálky (Page, Wosket, 1994, in Hawkins, Shohet, 2004, s. 56).

Vytváření etické citlivosti – vznik podvědomí o dopadech chování na druhé a vzhled do možných etických nároků interpersonálních situací.

Formulování morálního sledu aktivit – souhra mezi skutečností situace, profesními etickými pravidly a našimi vlastními etickými zásadami.

Uskutečnění etického rozhodnutí – potřeba dotáhnout do konce a uskutečnit etická rozhodnutí určená při zvládnutí odporu, ať už vnějšího, nebo vnitřního.

Přijímání dvojjazyčnosti etických rozhodnutí - nutnost vypořádat se s pochybnostmi a nejistotou. (Page, Wosket, 1994, in Hawkins, Shohet, 2004, s. 56).

Z výzkumného šetření, které provedla Junková, vyplynuly znaky dobré supervize a špatné supervize.

Dobrá supervize se vyznačuje vytvořením dobrého vztahu mezi supervizorem a supervidovaným, vytvořením bezpečného místa podpory a přijetí, podáváním informací a nových podnětů, stanovením dobrého kontraktu a v neposlední řadě vědomá práce s etickými problémy a normami (Junková, 2003, in Šimek, 2004, s. 15-16).

Mezi charakteristiky špatné supervize patří ponižování, kritizování, zanedbávání, poučování, nedodržování hranic mezi supervizorem a supervidovaným, nejasný, špatně vytvořený kontrakt, nekompetentnost supervizora (Junková, 2003, in Šimek, 2004, s. 16).

Supervizor by měl být dobrý, zralý a moudrý člověk, pokorný a skromný, měl by být kongruentní nejen v terapeutické práci, ale i v „životě“. Dále by měl být empatický, umět naslouchat, mít širokou toleranci zahrnující respekt k odlišnému stylu práce, měl by být otevřený, trpělivý, flexibilní a se smyslem pro humor (Šimek, 2004, s. 16).

Hawkins, Shohet uvádí přehled vlastností, který by měl mít dobrý supervizor. Mezi primární vlastnosti supervizora řadí flexibilitu „*jako schopnost pohybu mezi teoretickými koncepcemi a užíváním široké škály intervencí a metod.*“ Další důležitou vlastností dobrého supervizora je „*schopnost vidět tutéž situaci z rozličných úhlů pohledu.*“ Z dalších vlastností pak Hawkins řadí schopnost pracovat napříč kulturami, usměrňovat a zvládat úzkost (svou vlastní i supervidovaného), otevřenost vůči učení, dále by pak měl mít smysl pro humor, trpělivost a měl by být také skromný (Hawkins, Shohet, 2004, s. 52).

Dobrá supervize znamená značný přínos pro organizaci a její pracovníky. Například přispívá k vyjasnění poslání celé organizace, k prevenci syndromu vyhoření, k prevenci přepracovanosti a zahlcenosti, k účinnému zvládnutí viny a bezmoci ad. Tím přispívá ke zlepšení služeb, zvýšení efektivity a dobrému jménu celé organizace (Úlehla, 2009, s. 118).

2. 9 Supervize, koučování, mentoring

S těmito pojmy se často setkáváme v odborné literatuře v souvislosti s podporou pedagogických pracovníků. Hranice mezi supervizí, koučováním a mentoringem jsou poměrně neostře (viz příloha č. 1).

Na rozdíly mezi těmito činnostmi pohlízejí nejednotně i různí autoři, či odborníci z praxe. Např. Píšová a kol. upozorňuje na nejednotnost termínů, a to i v zahraniční terminologii. Dle Píšové dochází k používání těchto pojmů jako synonym (Píšová a kol., 2011, s. 40).

S tímto názorem se neztotožňuji a je zapotřebí jasně definovat tyto pojmy, oddělit je od sebe, abychom je mohli plnohodnotně využít v daných oborech. Podporu této myšlenky lze najít v řadě publikací.

„Koučování je nedirektivní metoda učení zejména dospělých založená na kompetenčním modelu učení s cílem zejména získání nových dovedností a praktických návyků“ (Šneberger, 2012, s. 3).

Koučování se do prostředí školství dostává zejména prostřednictvím vedoucích pracovníků škol. Koučinku je blízká manažerská supervize, která je součástí interního řídicího systému. Je vykonávána jejím managementem a má funkci řídicí či kontrolní, oproti tomu koučink je orientován spíše rozvojově.

„Mentoring je specifický proces, v průběhu kterého speciálně vyškolení jedinci vedou pracovníka a poskytují mu rady a soustavnou podporu“ (Průcha, Všetečka, 2014, s. 181). Jedná se o sdílení znalostí a dovedností, mentor je pomocníkem a řešitelem určitých úkolů a může působit jako průvodce v určitých situacích.

Z definic je patrné, že supervize, koučování a mentoring nejsou synonyma a je nutné tyto pojmy důsledně rozlišovat.

2. 10 Od syndromu pomocníka k syndromu vyhoření

S pojmem syndrom pomocníka se nejčastěji setkáváme v souvislosti s pomáhajícími profesemi (lékaři, sociální pracovníci, vychovatelé, učitelé, duchovní). „*Tento syndrom je základní v tom, že se pomáhání stává obranou proti vlastním myšlenkám a sebereflexi. Kompenzuje neschopnost prožívat a vyjadřovat vlastní emoce a potřeby. Člověk se tak nemusí zabývat svými osobními problémy. To z něj ale dělá bezmocného pomocníka*“ (Doležalová, 2015, online).

Schmidbauer poukazuje na narcistickou stránku syndromu pomáhajících a vlivu nějakého traumatu z dětství souvisejícího s odmítnutím. Tento syndrom je podle něj cestou, jak raná narcistická poškození zdolat. Postižený věří, že náklonnost okolí získá svým chováním, nikoliv díky tomu, jaký je. Upozorňuje také, že procesy, které vytvářejí strukturu tohoto syndromu, se mohou příležitostně opakovat i během profesní dráhy pomáhajícího a upevňovat jej na jiné úrovni. Uvažuje ovšem i o myšlence, jestli nižší stupně tohoto syndromu nejsou nezbytné pro vznik altruistického životního postoje vůbec a zabývá se otázkou kritérií závažnosti syndromu (Schmidbauer, 2000, s. 11).

„*Tímto syndromem trpí nejen jednotlivci, nýbrž celé instituce, zdravotnické, sociální i pedagogické*“ (Schmidbauer, 2000, s. 11). Syndrom pomocníka vede k syndromu vyhoření.

Syndrom vyhoření byl poprvé popsán v roce 1974 americkým psychoanalytikem Herbertem J. Freudenbergerem. Jev vyhoření (nebo také burnout) je starý jako sama lidská práce. Od 70. let je syndrom vyhoření popisovaný především u pomáhajících profesí. Toto tvrzení však už zcela neplatí, vyhořet mohou manažeři, právníci a svým způsobem i např. dělníci u pásu ve výrobě. Podle světové zdravotnické organizace (WHO) není syndrom vyhoření kvalifikován jako nemoc. Lidé trpící syndromem vyhoření jsou znevýhodněni, neboť jejich zdravotní potíže nejsou považovány za nemoc (Stock, 2010, s. 14).

V odborné literatuře Kallwass, Ketzba, Stock, ad. najdeme spoustu definic syndromu vyhoření. Syndrom vyhoření můžeme definovat jako ztrátu profesionálního zájmu nebo osobního zaujetí u příslušníka pomáhajících profesí, nebo vyhoření jako výsledek procesu,

v němž lidé velice intenzívně zaujatí určitým úkolem nebo ideou ztrácejí své nadšení. Často jde o důsledek dlouhodobého stresu a týká se nejvíce lidí, kteří pracují s jinými lidmi. Pokud rovnováha mezi odpočinkem a aktivitou není v rovnováze, dochází zpravidla dříve či později k syndromu vyhoření. To potvrzuje Kopřiva, který syndrom vyhoření popisuje jako následek dlouhodobé záporné energetické bilance (Kopřiva, 1997, s. 101).

„Stres je fylogeneticky prastará reakce organismu, která má připravit jedince na útok či útěk (poplachová fáze), nebo v případě neúspěšnosti této strategie na přežití v krajně nepříznivých podmínkách (fáze rezistence). Ke zhroucení dochází, když se oba tyto postupy zcela vyčerpají“ (Doležalová, 2015, online).

Stres lze definovat jako „stav napětí“, kterým lidský organizmus reaguje na podmínky - stresory (Plamínek, 2013, s. 128).

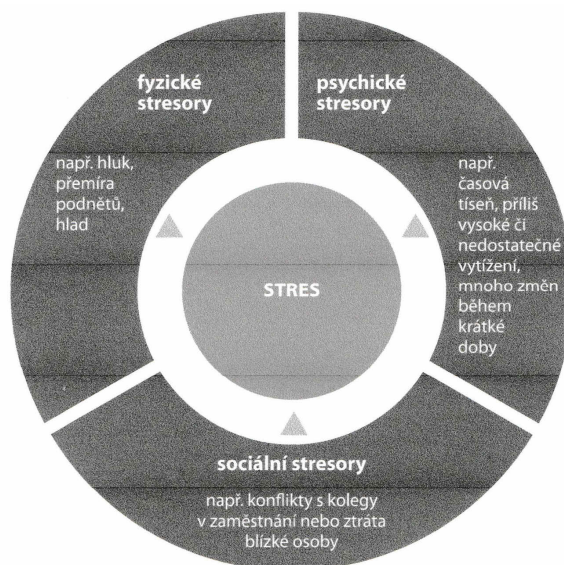
Stresor je zatěžující, škodlivý činitel, který v konečném důsledku způsobuje stres. Mezi stresory patří pracovní vypětí, nedostatek času, nedostatek spánku, pocit frustrace z nedocení (Honzák, 2012, online). Stoc dělí stresory na fyzické, psychické a sociální, viz obr. č. 2, s. 32 (Stock, 2010, s. 16).

Kohoutek popsal stresory pedagogických pracovníků jako „*události, činitelé a podněty vyvolávající zátěžové situace a psychosomatické stresové reakce učitelů a učitelek na českých základních, středních i vysokých školách*“ (Kohoutek, 2010, online).

Hawkins, Shohet „*Stres je vstřebáván nejen od klientů, může přicházet i z dalších stránek vaší práce nebo domovské organizace.*“ Měli bychom věnovat pozornost „*vlastnímu systému podpory*“ a přebírat za něj odpovědnost, dále bychom měli aktivně reagovat na stresory ve vlastním životě v práci i doma (Hawkins, Shohet, 2004, s. 31).

Pod pojmem stres se obecně rozumí „*subjektivní stav, ve kterém má dotyčný pocit, že je vystavený obtížné situaci nebo nepříjemným okolnostem, kterým se nemůže vyhnout ani je nemůže ovlivnit ve svůj prospěch*“ (Prieß, 2015, s. 14).

Stresory



Obr. č. 2

Zdroj: (Stock, 2010, s. 16)

Některé druhy stresu jsou nevyhnutelné, ale mohou být i pozitivní, vybudí v nás a mobilizují naši energii k vypořádání se s určitou krizí nebo hrozbou. V literatuře jsou označovány jako „*eustres*“ - stres prospěšný (Lhotková, Šnýdrová, Tureckiová, 2012, s. 78). Plamínek *eustres* popisuje jako „*přívětivou tvář stresu*“ (Plamínek, 2013, s. 134).

Eustres je stresem z triumfu, výhry, radosti z dosažení cíle. Opačný negativní stres je v odborné literatuře označován za „*distres*,“ který nás upozorňuje na existující nebezpečí (Plamínek, 2013, s. 134). *Distres* pramení z pocitu přetížení, zoufalství a ztrát.

Stres, který zůstává v organismu, se může projevit ve formě tělesných, psychických nebo sociálních, emočních příznaků, viz příloha č. 2 (Hawkins, Shohet, 2004, s. 32).

Pokud se příznaky stresu dlouhodobě neřeší, přechází stres do stavu „vyhoření.“ Syndrom vyhoření lze popsat jako duševní stav objevující se často u lidí, kteří pracují s jinými a jejichž profese je na mezilidské komunikaci závislá. Příznaky syndromu vyhoření jsou ztráta zájmu o práci, pocit odmítnutí, neschopnost, únava, zklamání, deprese, lhostejnost ad. Tyto příznaky jsou však velmi obecné, a proto je velmi těžké rozeznat v prvotní fázi, že se jedná o syndrom vyhoření.

Než zcela vyhasneme, vyhoříme, vyprahneme projdeme několika fázemi. Na počet fází syndromu vyhoření mají autoři různý pohled. Shodu ovšem vidí v graduujícím se procesu. V první fázi jsme paradoxně svou prací nadšení, máme vize, že budeme podávat ty nejlepší výkony. Ve chvíli, kdy tato aktivita nepřináší úspěch a ocenění, dochází ke stresu a únavě. Zde ještě nelze hovořit o syndromu vyhoření. Pokud dlouho zůstáváme frustrováni, demotivováni situací, záhy přecházíme do apatie, kdy se začneme vyhýbat mezilidským situacím, dřívějším koníčkům, může docházet až k úzkostným poruchám. Mezi vyčerpáním a vyhořením neexistuje ostrý předěl, proto jen velmi těžko můžeme v počátcích rozpoznat syndrom vyhoření (VeJVodová, 2014, online).

Z dlouholeté praxe bylo zjištěno, že *„důvodem vyhoření jsou negativní nebo chybějící pozitivní vztahy k okolí a neporozumění sobě samému“* (Prieß, 2015, s. 18).

Kritici o tomto pojmu tvrdí, že je příliš mlhavě definován a stal se jen jakousi módou ve smyslu: *„Za všechno zlé může burnout syndrom“* (Stock, 2010, s. 14).

Od pomáhání se přesuneme do extrému, že klienta začne vnímat jako předmět, kterým se zabýváme v zaměstnání a zaměstnání se stává místem, kam chodíme plnit své povinnosti. Rozvinutí syndromu vyhoření je *„neschopnost rozlišit mezi pomocí a kontrolou a zaměňování kontroly za pomoc“* (Úlehla, 2009, s. 121).

Jedním z primárních cílů supervize je prevence syndromu vyhoření, minimalizovat stres u pracovníků a poskytnout jim podporu. Mezi další možnosti zvládnutí syndromu vyhoření patří relaxace, odpočinek, relaxační a meditační cvičení, vycházky, pobyt na čerstvém vzduchu, změna stravování, autogenní trénink, radost z maličkostí, stabilní okruh přátel a v neposlední řadě, pokud nás syndrom vyhoření postihne, změna zaměstnání.

Tato kapitola by se dala shrnout citátem od Williama Bushe, který syndrom vyhoření definoval do tohoto výstižného citátu:

„Skutečně, on byl nepostradatelný! ...

Ani včera, když ho pohřbívali, u toho nemohl chybět.“

(W. Busch)

3 Výzkumné šetření

Cíl výzkumu

Cílem diplomové práce je **analýza způsobu a možností využití supervize ve školách a školských zařízeních v Královéhradeckém kraji.**

Díličními cíli je zjištění, zda vedoucí pracovníci znají pojem supervize, dokáží ho charakterizovat a jaký postoj zaujímají k zavedení supervize do škol.

Výzkumné otázky:

1. V jaké míře se využívá supervize ve školství v Královéhradeckém kraji?
2. Znají ředitelé škol pojem supervize a dokáží ho charakterizovat?
3. Jaký postoj zaujímají ředitelé škol k zavedení supervize do své organizace?
4. Vědí ředitelé škol, že supervize je jednou z forem prevencí syndromu vyhoření?
5. Jaké faktory ovlivňují potřebnost supervize ve školství?
 - Ovlivňuje pohlaví potřebnost supervize ve školství?
 - Ovlivňuje druh školy potřebnost supervize?
 - Ovlivňuje kapacita školy potřebnost supervize?
 - Ovlivňuje délka ředitelské kariéry potřebnost supervize?
 - Ovlivňuje lokalita potřebnost supervize?

3.1 Organizace výzkumného šetření

Výzkumné šetření probíhalo v období od listopadu 2015 do ledna 2016. Pro sběr dat a následnému naplnění cíle diplomové práce byla využita technika dotazníkového šetření (viz příloha č. 3) a polostrukturovaný rozhovor, neboli interview (viz příloha č. 6).

V listopadu 2015 byla zahájena administrace dotazníkového šetření, kdy v první fázi byli respondenti osloveni elektronickou poštou, posléze ještě listovní poštou. Dotazníkové šetření bylo ukončeno po opakované výzvě v prosinci 2015.

Základní soubor tvořilo 538 škol a školských zařízení v Královéhradeckém kraji, které byly vybrány z adresáře rejstříku škol a školských zařízení. Dotazníky byly expedovány e-mailovou poštou, kdy bylo kontaktováno vedení školy. E-mailové adresy byly čerpány z údajů informačních stránek krajského úřadu v Královéhradeckém kraji (KHK, 2015, online).

Osmnácti školám se nepodařil e-mail s dotazníky doručit, čtyři školy neměly uvedený e-mail a ani na internetu neměly své webové stránky. Celkem bylo odesláno 516 dotazníků, výzkumný vzorek tvoří 516 respondentů v KHK (viz příloha č. 4).

3. 2 První část výzkumného šetření - dotazníkové šetření

Dotazníkové šetření je jedna z nejčastějších technik sběru dat. „*Samotný dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně*“ (Chrástka, 2007, s. 163).

Při přípravě dotazníkového šetření byl nejprve formulován výzkumný problém a cíl. V druhé fázi bylo rozhodnuto o cílové skupině respondentů. Dále následovalo rozhodnutí o sběru dat za pomoci googlu formuláře. Výhody dotazníkového šetření spatřuji v nízké časové a finanční náročnosti, dále v poskytnutí anonymity pro respondenta. Nevýhodou se může stát nepochopení nebo zkreslení ze strany respondentů. Další bariérou k vyplnění dotazníku byla nekompetentnost k dané problematice „*pracuji na základní škole už 30 let, z toho 17. rokem jako ředitel. Přesto se necítím být kompetentní vyplnit Váš dotazník.*“ (Respondent 1)

Dále respondenti poukazovali na časovou zaneprázdněnost „*přesto, že záměr Vaší práce je opravdu zajímavý a může mít skutečný pozitivní dopad, jsme jako škola také díky naší fyzické blízkosti a vazbami s UHK každoročně zavaleni žádostmi o výzkumy.*

Jediným důvodem, proč nemůžeme výzkum uskutečnit, je pouze omezená časová/pracovní kapacita.“ (Respondent 2)

Často se objevovala nechuť k vyplňování dotazníků „*slovo DOTAZNÍK nemám ráda, proto z principu nevyplňuji.*“ (Respondent 3)

V rámci této diplomové práce byl proveden předvýzkum, který ověřil vhodnost a adekvátnost navrhovaného výzkumného postupu jako celku. Cílem bylo zjistit, otestovat srozumitelnost a jednoznačnost otázek, dále zjistit, zda popsáný jev v populaci existuje. Příprava na výzkumné šetření byla realizována na konci října 2015. Na základě předvýzkumu (3 respondenti) byl dotazník upraven do finální verze.

V první části výzkumného šetření bylo formou dotazníkového šetření osloveno 516 respondentů. V první fázi byla návratnost dotazníků příliš malá, jen 8 %, proto následovala opětovná žádost o zodpovězení. Do výzkumného šetření se podařilo získat 78 dotazníků, což odpovídá 15,1 % ze všech oslovených škol.

Dotazník, který byl použit, měl 20 položek. Šest položek mělo informativní charakter: pohlaví, druh školy, přepočtený počet zaměstnanců, kapacita školy, délka funkčního období ředitele školy a lokalita školy. Čtrnáct položek se vztahovalo k vytyčeným cílům této diplomové práce. Položka přepočtený počet zaměstnanců v diplomové práci nebyla využita z důvodu různosti pojetí. Z odpovědí nebylo zcela jasné, zda jsou uvedeni všichni zaměstnanci školy nebo jen pedagogičtí pracovníci.

V dotazníku (viz příloha č. 3) byly použity uzavřené, otevřené, polootevřené otázky a posuzovací škály. Dotazník byl anonymní. Vzhledem k tomu, že supervize není ve školství zatím plošně rozšířena, bylo v úvodu dotazníkového šetření poskytnuto shrnutí, co je smyslem supervize. Respondenty to mělo motivovat k vyplnění dotazníku.

3. 2. 1 Popisná statistika

V této části diplomové práce budou uvedeny statistické výsledky jednotlivých položek s rozborem a na základě vyhodnocení fakt z dotazníků. Na základě výsledků dotazníkového šetření a interview bude zpracován návrh supervize do škol.

Pohlaví respondentů

Dotazníkového šetření se zúčastnilo padesát tři žen a dvacet pět mužů, což odpovídá přibližnému podílu žen a mužů ve školství.

Tabulka č. 4 Pohlaví

Pohlaví	Absolutní četnost	%
Ženy	53	67,9
Muži	25	32,1
Celkem	78	100

Zdroj: vlastní

Druh školy

Celkem bylo osloveno 516 škol a školských zařízení v Královéhradeckém kraji. Po prostudování rejstříku škol a školských zařízení bylo zjištěno, že samostatná Vyšší odborná škola v Královéhradeckém kraji není. Mezi „jiné“ respondenti označili 10x Dům dětí a mládeže a 1x Základní školu speciální. Diagnostický ústav se výzkumu nezúčastnil, ač byl 2x kontaktován e-mailovou poštou a 1x listovní poštou. Z hlediska zastoupení obou pohlaví respondentů je zastoupení výzkumného vzorku skoro ve všech druzích škol (viz tabulka č. 5, s. 38).

Tabulka č. 5 Druh školy

Druh školy	Absolutní četnost	%	Muži	%
Mateřská škola	24	30,8	1	0,41
Základní škola	16	20,5	9	56,2
Základní škola a Mateřská škola	14	17,9	3	21,4
Střední škola	7	9	2	28,5
Vyšší odborná škola	0	0	0	0
Základní umělecká škola	4	5,1	2	50
Diagnostický ústav	0	0	0	0
Výchovný ústav	1	1,3	1	100
Dětský domov	1	1,3	1	100
Jiné	11	14,1	6	54,5
Celkem	78	100	25	32,1

Zdroj: vlastní

Kapacita školy

Pro účely této práce byla kapacita škol rozdělena na základě výsledků dotazníkového šetření do tří skupin (viz tabulka č. 6, s. 39). Kapacita školy do 50 dětí/žáků, 51 - 200 dětí/žáků a kapacita školy nad 201 dětí/žáků. Nejnižší uvedená kapacita školy byla 20 dětí/žáků, oproti tomu nejvyšší kapacita byla uvedena 2000 dětí/žáků. Jedno školské zařízení uvedlo, že má neomezenou kapacitu školy. Kapacita školy byla rozdělena do tří kategorií s přihlédnutím na přepočtený počet zaměstnanců škol.

Tabulka č. 6 Kapacita školy

Kapacita	Absolutní četnost	%	Muži	Ženy
Do 50 dětí/žáků	13	16,7	2	11
51 – 200 dětí/žáků	27	34,6	4	23
Nad 201 dětí/žáků	38	48,7	19	19
Celkem	78	100	25	53

Zdroj: vlastní

Počet let ve funkci ředitele školy

Z údajů v tabulce č. 7 vyplývá, že nejpočetnější skupinou ředitelů je první kategorie, a to 0-6 let ve funkci, kde se výzkumného šetření zúčastnilo dvacet sedm ředitelů škol. S vyšším počtem funkčních let klesá počet ředitelů. S těmito výsledky je počítáno při ověření výzkumné otázky, zda supervizi ovlivňuje délka praxe.

Tabulka č. 7 Počet let ve funkci ředitele školy

Počet let ve funkci	Absolutní	%
0 - 6	27	34,6
7 - 12	19	24,4
13 - 18	16	20,5
19 - 25	11	14,1
26 - 32	3	3,8
Více jak 33 let	2	2,6
Celkem	78	100

Zdroj: vlastní

Lokalita školy

Lokalita školy byla rozčleněna na města nad 10 000 obyvatel, města do 10 000 obyvatel, vesnice a městys. Veškeré lokality byly ve výzkumném šetření zastoupeny. S těmito výsledky je dále počítáno při ověření výzkumné otázky, zda supervizi ovlivňuje lokalita, ve které se nachází škola.

Tabulka č. 8 Lokalita školy

Lokalita školy	Absolutní	%
Město do 10 000 obyvatel	32	41
Město nad 10 000 obyvatel	16	20,5
Vesnice	26	33,3
Městys	4	5,1
Jiné	0	0
Celkem	78	100

Zdroj: vlastní

Setkal (a) jste se s pojmem supervize

S pojmem supervize se setkalo šedesát respondentů a osmnáct respondentů nezná pojem supervize.

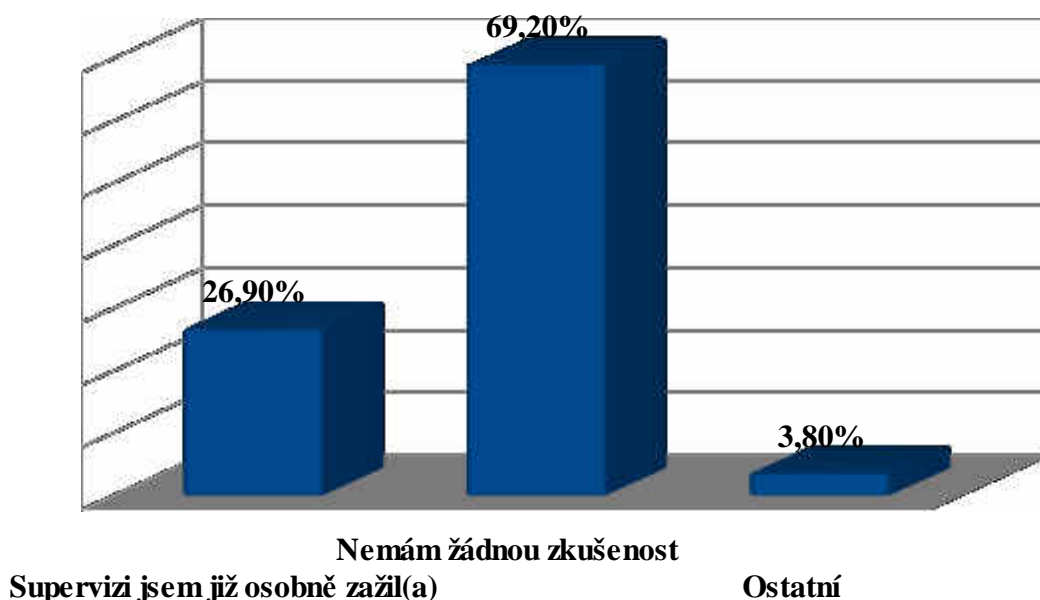
Tabulka č. 9 Setkal (a) jste se s pojmem supervize

	Absolutní	%
ano	60	76,9
ne	18	23,1
Celkem	78	100

Zdroj: vlastní

Osobní zkušenost se supervizí

Většina dotázaných respondentů nemá osobní zkušenost se supervizí, viz graf č. 1. Dvacet jedna respondentů uvedlo, že se supervizí již nějakou zkušenost má. Mezi jiné tři respondenti uvedli, že supervize se provádí „v sociálních službách, znám lidi, kteří jí procházejí i lektory, dcera má zkušenost.“ Předpokladem je, že tito respondenti nemají osobní zkušenost se supervizí. S touto položkou je dále počítáno při ověřování výzkumných otázek.



Graf č. 1 Osobní zkušenost se supervizí (vlastní šetření)

Supervizi bych definoval (a)...

Tato otázka nebyla povinná, pokud se respondent nesetkal s pojmem supervize, mohl tuto otázku vynechat. Celkem se sešlo čtyřicet šest definic, což odpovídá padesáti devíti procentům ze všech odpovědí.

Definice byly roztříděny na respondenty, kteří osobně zažili supervizi a na respondenty, kteří pojem supervize znají, ale zatím nemají žádnou zkušenost se supervizí.

Respondenti, kteří osobně zažili supervizi, definovali supervizi jako „*zkvalitnění činnosti celého týmu, rozvoj profesních i osobních dovedností, zpětná vazba, reflexe pracovních problémů, vhléd na věc s odstupem, hledání nových možností, podpora pedagoga, podpora profesních vztahů řízená zvenčí, řešení náročných situací, koordinace, vedení týmů, zpětná vazba o vykonané práci, předávání zkušeností, činnost podporující jedince v osobním růstu, externí vedení, konzultace odborníka v dané oblasti.*“ Někteří respondenti vytvořili celé definice, jako např. „*Možnost řešení problémových situací pod vedením zkušené osoby, nástroj růstu osobnosti.*“ Jiný respondent definoval supervizi jako „*práci s cílenými otázkami supervizora a supervidovaným, supervize přispívá k profesnímu rozvoji pracovníka, posiluje oboustrannou komunikaci a vede k diskusi, v níž se pojmenovávají a reflektují pracovní problémy.*“ Někteří respondenti definovali supervizi jako „*vládnou hospitaci, dohled, práci pod kontrolou, nebo super výhled.*“

Respondenti, kteří znají pojem supervize, ale osobní zkušenosti se supervizí nemají, definovali supervizi jako „*pomoc a podporu zvenčí, aby nedocházelo k syndromu vyhoření, systém profesního růstu, zvýšení efektivity a kvality práce, společné hledání řešení problémů za pomoci supervizora, rozvoj sebereflexe, rozvoj profesních dovedností a posilování vztahů na pracovišti, poskytnutí zpětné vazby od odborníka na určitou část pracovního procesu, vidění mé práce, mých problémů, zkušeností očima druhého, vyjádření a popsání problému, uvědomění si dalších možností řešení,*“ dále respondenti vidí supervizi jako „*kontrolní a hodnotící nástroj, přípravu na povolání pod odborným dohledem, nadstandardní kontrolní činnost, plán, co budeme dělat, aby naše práce byla uspokojující.*“ Z tvrzení je patrné, že většina respondentů dokáže definovat, co je cílem supervize.

V další části dotazníkového šetření byly stanoveny otázky, pomocí kterých u respondentů bylo ověřeno, zda dotázaní vědí, co je supervize, nebo zda supervizi zaměňují za koučink, či mentoring. Položky byly roztrženy do skupin na základě tabulky supervize, koučování, mentoring (viz příloha č. 1).

Jednalo se o tři polouzavřené otázky, kde se respondenti vyjadřovali, co je cílem supervize, jaké metody supervize využívá a na co se supervize zaměřuje. Měli možnost výběru z nabídky, nebo se sami mohli vyjádřit v položce ostatní.

Tyto otázky nebyly povinné, pokud se respondent nesetkal s pojmem supervize, mohl je vynechat. Celkem se sešlo padesát jedna odpovědí ze sedmdesáti osmi odpovědí.

Cíl supervize

Podle vyjádření respondentů cílem supervize je především vyšší uspokojení z práce, zvýšení její kvality a efektivity, prevence profesního vyhoření. Stejný názor sdílelo třicet dva respondentů. Dvanáct respondentů se přiklání k tvrzení, že cílem supervize je osobní rozvoj, zvýšení výkonnosti, hledání smyslu života, což v odborné literatuře nalezneme u koučinku. Mezi ostatní jeden respondent uvedl, že *neví, o co jde*.

Tabulka č. 10 Cíl supervize

	Absolutní	%	
Vyšší uspokojení z práce, zvýšení její kvality a efektivity, prevence profesního vyhoření.	32	62,7	SUPERVIZE
Osobní rozvoj, zvýšení výkonnosti, hledání smyslu života.	12	23,5	KOUCINK
Předávání zkušeností.	6	11,8	MENTORING
Kontrola, inspekce.	0	0	
Ostatní	1	2	
Celkem	51	100	

Zdroj: vlastní

Metody supervize

Mezi metody supervize dle vyjádření respondentů patří především reflexe konkrétních případů. Stejný názor sdílelo dvacet devět dotázaných respondentů. Devatenáct respondentů se domnívá, že metody supervize kladou důraz na způsob práce, komunikační strategie, což je metoda u koučování. Mezi ostatní dva respondenti uvedli, že *nevědí, o co jde*.

Tabulka č. 11 Metody supervize

	Absolutní	%	
Klade důraz na způsob práce, komunikační strategie.	19	37,3	KOUČINK
Reflexe konkrétních případů	29	56,9	SUPERVIZE
Neformální	1	2	MENTORING
Ostatní	2	3,9	
Celkem	51	100	

Zdroj: vlastní

Zaměření supervize

Podle vyjádření respondentů se supervize zaměřuje na schopnosti, profesionální i osobní rozvoj, což většina, čtyřicet čtyři respondentů, označilo při vyplňování dotazníku. Mezi ostatní dva respondenti uvedli, že nevědí, o co jde.

Tabulka č. 12 Zaměření supervize

	Absolutní	%	
Na schopnosti, profesní i osobní rozvoj	44	86,3	SUPERVIZE
Na dovednosti, výkon, cíle jejich řešení	5	9,8	KOUČINK
Na nové zaměstnance	0	0	MENTORING
Ostatní	2	3,9	
Celkem	51	100	

Zdroj: vlastní

Shrnutí nepovinných polootevřených výzkumných otázek - respondenti se vyjadřovali, co je cílem supervize, jaké metody supervize využívá a na co se supervize zaměřuje. Ve výzkumném šetření bylo zjištěno, že ředitelé škol, kteří znají pojem supervize přibližně v šedesáti procentech, dokáží formulovat, co je cílem supervize a jaké metody supervize využívá. Přibližně osmdesát šest procent respondentů dokáže popsat, na co se supervize zaměřuje. Z výsledků dotazníkového šetření je patrné, že respondentům, kteří znají pojem supervize, se i přes znalost pojmu supervize hůře formuloval cíl a jaké metody supervize využívá. Z výzkumného šetření je dále patrné, že častěji dochází k záměně supervize za pojem koučování, než za pojem mentoring. Mezi pojmy supervize a mentoringem je zřetelnější, ostřejší hranice.

Očekávaný přínos ze supervize

V této otázce se mohli respondenti vyjádřit, jaký očekávají přínos ze supervize. Mohli vybírat ze škály 0-6, kde nula znamenala nejnižší přínos a hodnota šest znamenala nejvyšší přínos ze supervize. Na základě odpovědí byla sestavena tabulka (viz tabulka č. 13, s. 46), která ukazuje, jaký přínos ze supervize respondenti očekávají. Hodnoty (body) byly sečteny a vyděleny počtem respondentů. Nejvyšší přínos ze supervize ředitelé školy vnímají v získání zpětné vazby, oproti tomu nejnižší přínos přiřadili ke kontrole a inspekci. Ve výzkumném šetření bylo vysledováno, že respondenti často hodnotili vysokými hodnotami právě inspekci a kontrolu, na což se supervize nezaměřuje. Ti, co supervizi již zažili, spíše hodnotili kontrolu a inspekci nižšími čísly, oproti tomu ti, co o supervizi nikdy neslyšeli, hodnotili kontrolu a inspekci vysokými čísly.

Dále bylo vysledováno, že nejvyšší přínos by měla mít supervize pro pedagogy (viz tabulka č. 13 bod 1-8,13), dále by měla být zaměřena na prostředí (viz tabulka č. 13 bod 9,10,11) a až nakonec vidí respondenti přínos supervize ve vyučovacím procesu (viz tabulka č. 13 bod 12,14,15).

Tabulka č. 13 Očekávaný přínos supervize

	Očekávaný přínos supervize	Absolutní	Průměr
1.	Získání zpětné vazby	376	4,82
2.	Sebereflexe	363	4,65
3.	Zkvalitnění práce	360	4,61
4 - 5	Náhled, nadhled a odstup	352	4,51
4 - 5	Výměna zkušeností	352	4,51
6.	Hledání řešení konkrétních situací	355	4,55
7.	Zvýšení motivace k práci, povzbuzení	342	4,38
8.	Prevence syndromu vyhoření	341	4,37
9.	Zlepšení vztahů komunikace mezi kolegy, pedagogy a žáky	339	4,43
10.	Lepší fungování školy jako organizace	338	4,33
11.	Budování lepší atmosféry a klimatu	332	4,25
12.	Nové metody, inspirace	323	4,14
13.	Pochopení potřeb žáků, přístup pedagoga	320	4,10
14.	Efektivnější výuka	317	4,06
15.	Práce s žáky se specifickými problémovými, integrovanými a problémovými žáky	288	3,69
16.	Kontrola, inspekce	225	2,88

Zdroj: vlastní

(zelená – pedagog, fialová – prostředí, oranžová – vyučovací proces)

Co podporuje supervize

V této položce se respondenti rozhodovali, co podporuje supervize, zda syndrom vyhoření, vzdělávací seminář, nebo zda supervize poskytuje konzultační podporu. Supervize je prevencí syndromu vyhoření a slouží jako konzultační podpora, nikoliv však jako vzdělávací seminář (viz grafy příloha č. 5). Mírná většina ví, že supervize slouží jako podpůrný prostředek před syndromem vyhoření. Šest respondentů se domnívá, že supervize neslouží jako podpora před syndromem vyhoření. Dvacet pět respondentů nedokázalo posoudit, zda supervize je prevencí syndromu vyhoření. Často tato odpověď měla souvislost s nezkušeností se supervizí. Další položka zjišťovala, zda supervize slouží jako konzultační podpora. K této domněnce se přiklonilo šedesát osm respondentů. Poslední položka zjišťovala, zda supervize slouží jako vzdělávací seminář. Polovina respondentů odmítá, že by supervize sloužila primárně jako vzdělávací seminář, oproti tomu dvacet jedna respondentů se domnívá, že supervize slouží jako vzdělávací seminář, tito respondenti neměli osobní zkušenost se supervizí.

Bariéry využívání supervize ve školství

V této položce se ředitelé zamýšleli, jaké bariéry brání v realizaci supervize ve školství. Nejčtenější odpovědi byly *„finance, neznalost problematiky, neochota pedagogů změnit svůj styl práce, nezařazení supervize do priorit MŠMT, čas, málo vyškolených odborníků pro pedagogickou supervizi, neznalost supervizora, nedůvěra a neochota zkusit něco nového, neochota měnit své postupy, neinformovanost, současná destrukce škol a společnosti, uzavřenost školy i jednotlivců.“*

Bariéry bránící v realizaci supervize na konkrétní škole

Tato otázka navazovala na předchozí otázku, kde se ředitelé školy měli konkrétně vyjádřit, co brání v realizaci supervize v jejich organizaci. Nejčastější odpovědi byly *„finance, nic, čas, nechuť, neznalost supervizora, dále pak odvaha, příležitost, nedostatek nabídek na supervizi, nedostatek propagace supervize ve školství“*.

Koho supervize bude podporovat

V této otázce se ředitelé škol vyjadřovali, koho bude supervize v jejich organizaci podporovat. Ředitelé škol měli možnost zvolit z více variant, což také hojně využívali.

Z grafu č. 5 (viz příloha č. 5) vyplývá, že šedesát tři ředitelů bude supervizi podporovat celý pedagogický sbor, dvacet čtyři ředitelů bude supervizi podporovat týmy učitelů a dvacet jedna ředitelů škol se vyjádřilo, že supervize bude podporovat vedení školy. Mezi ostatní ředitelé uváděli, že *nevědí o co jde*, nebo že *nebudou využívat supervizi* ve své organizaci. Z výzkumného šetření vyplývá, že pokud bude supervize vedením školy využita, bude podporou napříč celou organizací.

V souvislosti se supervizí mám obavy.

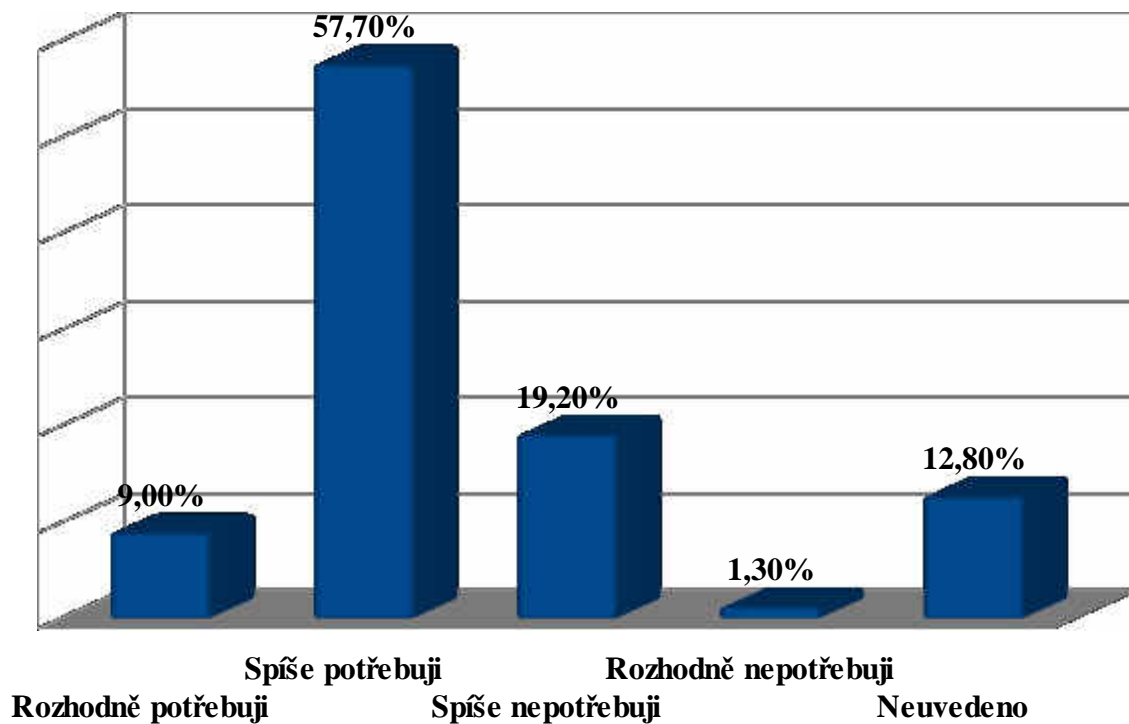
V této položce bylo zjišťováno, zda respondenti mají obavu ze supervize. Respondenti mohli vyjádřit případný konkrétní strach ze supervize, dále měli možnost zvolit z více variant a zaškrtnout všechny platné možnosti.

Z grafu č. 6 (viz příloha č. 5) vyplývá, že většina šedesát pět respondentů nemá strach ze supervize. Devět respondentů se obává, že se bude veřejně otvírat jejich problémy. Jednalo se o dva muže a sedm žen, s převahou lokality město nad 10 000 obyvatel, funkční období byla zastoupena všechna, někteří se již setkali s pojmem supervize, ale žádný nemá se supervizí osobní zkušenost. O potřebnosti supervize ve své práci nejsou tyto respondenti zcela přesvědčeni. Mezi ostatní respondenti zaznamenali *“informace vyhledávám v odborných člancích a na internetu, nepřemýšlela jsem o tom, nezajímá mě, končím ve školství, až bude čas, budu se více zajímat, nevyužíváme supervizi.”* Jeden respondent vyjádřil obavu, že v souvislosti se supervizí bude vypadat neschopně, jednalo se o muže, který je ve funkci 0-6 let, s pojmem supervize se již setkal, se supervizí zatím nemá žádnou zkušenost, ke své práci supervizi spíše potřebuje.

Celkově je možno říci, že pro svoji práci supervizi

Většina dotázaných respondentů (viz graf č. 2, s. 49) se shodla, že spíše potřebují supervizi ke své práci, což je pozitivní pro implementaci supervize do škol. Patnáct respondentů se vyjádřilo, že supervizi ke své práci spíše nepotřebuje a jeden respondent rozhodně nepotřebuje supervizi ke své činnosti. Jednalo se o respondentku, která se nesečkala s pojmem supervize a supervize ji osobně vůbec nezajímá, ve funkci ředitele je více jak třicet tři let. Deset respondentů se nedokázalo rozhodnout, zda ke své práci potřebují,

či nepotřebují supervizi. Jednalo se o respondenty, kteří nemají osobní zkušenost se supervizí. S touto položkou se dále počítá při ověřování výzkumných otázek.



Graf č. 2 Potřebnost supervize (vlastní šetření)

Vztah k tématu supervize

V této položce se respondenti měli vyjádřit, jaký vztah mají k tématu supervize. Většina z nich se chce o supervizi dozvědět více. Ve dvanácti organizacích se supervize praktikuje, pět respondentů se vyjádřilo, že je supervize vůbec nezajímá, jde o dvě ženy a tři muže. Mezi „jiné“ se jedenáct respondentů vyjádřilo, že informace si ředitelé vyhledávají v odborných člancích a na internetu, k supervizi mají kladný vztah, „domnívám se, že by měla být na všech školách podporována,“ „chtěla bych naučit pedagogy dělat si vzájemně supervizi.“ V jedné organizaci nepovažují supervizi za prioritu.

3. 2. 2 Ověření výzkumných otázek

1. V jaké míře se využívá supervize ve školství (KHK)?

Podle výzkumného šetření se v Královéhradeckém kraji supervize praktikuje v organizacích jen ojediněle. Z výsledků výzkumného šetření vyplývá, že se supervize praktikuje ve dvanácti organizacích v Královéhradeckém kraji, což odpovídá 15,4%. Tyto organizace řídí devět žen a tři muži. Druh školy je převážnou většinou zastoupen, lokalita školy je plně zastoupena. Ředitelé škol, kteří supervizi ve své organizaci praktikují, jsou ve funkci ředitele v rozmezí 0 - 25 let. Z údajů dotazníkového šetření vyplývá, že v rozšíření supervize do škol brání především finance, nedostatek času, ale i nedostatek kvalitních supervizorů, neznalost problematiky supervize, nechuť zavádět něco nového. Pět ředitelů škol poskytlo v dotazníku kontakt pro interview. Na základě telefonických hovorů bylo zjištěno, že Diagnostický ústav, ani Výchovné ústavy v Královéhradeckém kraji supervizi svým zaměstnancům neposkytují.

2. Znájí ředitelé škol pojem supervize a dokáží ho charakterizovat?

Z výzkumného šetření vyplývá, že většina ředitelů škol zná pojem supervize, ale ne všichni dokážou pojem supervize definovat. Z tabulky č. 14 vyplývá, že deset mužů a třináct žen má se supervizí osobní zkušenost. Pojem supervize je pro deset žen a sedm mužů zcela cizí. Ostatní respondenti znají pojem supervize, ale osobní zkušenost se supervizí nemají.

Tabulka č. 14 Znájí ředitelé škol pojem supervize - pohlaví

Pohlaví	Znájí pojem a mají se supervizí osobní zkušenost		Znájí pojem, ale se supervizí nemají osobní zkušenost		Neznají pojem supervize, nemají osobní zkušenost	
	absolutně	relativně	absolutně	relativně	absolutně	relativně
Muži	10	40%	8	32%	7	28%
Ženy	13	24%	30	57%	10	19%

Zdroj: vlastní

Tabulka č. 15 ukazuje, jaké znalosti mají ředitelé škol termínu supervize z pohledu druhu školy. Skoro ve všech typech škol mají se supervizí osobní zkušenost.

Tabulka č. 15 Znají ředitelé škol pojem supervize - druh školy

Druh školy	Znají pojem a mají se supervizí osobní zkušenost		Znají pojem, ale se supervizí nemají osobní zkušenost		Neznají pojem supervize, nemají osobní zkušenost	
	počet	procento	počet	procento	počet	procento
Mateřská škola	2	8,3%	18	75%	4	16,7%
Základní škola	8	47%	6	35,3%	3	17,7%
Základní škola a Mateřská škola	4	30,8%	7	53,8%	2	15,4%
Střední škola	3	42,8%	2	28,6%	2	28,6%
Základní umělecká škola	0	0%	2	50%	2	50%
Dům dětí a mládeže	2	20%	3	30%	5	50%
Výchovný ústav	1	100%	0	0%	0	0%
Dětský domov	1	100%	0	0%	0	0%
Základní škola speciální	1	100%	0	0%	0	0%

Zdroj: vlastní

Tabulka č. 16 nabízí pohled na znalost supervize z pohledu lokality školy. Z výzkumného šetření vyplývá, že ve všech lokalitách znají pojem supervize a že supervize ve všech lokalitách je zastoupena. Při bližším zkoumání zjistíme, že nejméně mají osobní zkušenost se supervizí ředitelé škol na vesnicích, oproti tomu lokalitou, kde zkušenosti se supervizí mají nejvíce, je město nad 10 000 obyvatel. Zde nezná pojem supervize jen jeden dotázaný respondent.

Tabulka č. 16 Znají ředitelé škol pojem supervize - lokalita

Lokalita	Znají pojem a mají se supervizí osobní zkušenost		Znají pojem, ale se supervizí nemají osobní zkušenost		Neznají pojem supervize, nemají osobní zkušenost	
	počet	procento	počet	procento	počet	procento
Město do 10 000 obyvatel	11	33,3%	14	42,4%	8	24,3%
Město nad 10 000 obyvatel	6	40%	8	53,3%	1	6,7%
Městys	1	25%	2	50%	1	25%
Vesnice	4	15,4%	14	53,8%	8	30,8%

Zdroj: vlastní

Další kategorií je třídění podle kapacity školy viz tabulka č. 17. U této kategorie je patrné, srovnatelné výsledky u škol s kapacitou do 50 dětí/žáků a nad 200 dětí/žáků, ředitelé těchto organizací mají se supervizí osobní zkušenost. Organizace s kapacitou do 50 dětí/žáků a s kapacitou 51-200 dětí/žáků vykazují v nadpoloviční většině znalost pojmu supervize bez osobní zkušenosti.

Tabulka č. 17 Znájí ředitelé škol pojem supervize - kapacita

Kapacita	Znájí pojem a mají se supervizí osobní zkušenost		Znájí pojem, ale se supervizí nemají osobní zkušenost		Neznají pojem supervize, nemají osobní zkušenost	
	čet	procento	čet	procento	čet	procento
Do 50 dětí/žáků	4	30,8%	7	53,8%	2	15,4%
51-200 dětí/žáků	6	22,2%	16	59,2%	5	18,6%
Nad 201 dětí/žáků	12	31,6%	15	39,5%	11	28,9%

Zdroj: vlastní

Dokáží pojem supervize charakterizovat?

Supervizi dokáže charakterizovat jen malý počet ředitelů škol. Často zaměňují supervizi za koučink či mentoring, nebo se domnívají, že jde o kontrolu či inspekci.

3. Jaký postoj zaujímají k zavedení supervize ve své organizaci?

Většina ředitelů má pozitivní vztah k zavádění supervize do své organizace. Padesát ředitelů škol by se rádo o supervizi dozvědělo více. Jen pět ředitelů škol supervize vůbec nezajímá, což souvisí s neznalostí pojmu supervize. Dvanáct ředitelů supervizi ve své organizaci již praktikuje, oproti tomu stejný počet ředitelů má různé výhrady k tématu supervize.

4. Vědí ředitelé škol, že supervize je jedna z forem prevencí syndromu vyhoření?

Z výzkumného šetření vyplývá, že většina respondentů ví, že supervize slouží jako jedna z forem prevencí syndromu vyhoření. Dále se ředitelé vyjadřovali, jaký očekávají přínos ze supervize, kde na posuzovací škále 0-6 přidělovali body. Dle výsledků ředitelé škol neočekávají vysoký přínos supervize u syndromu vyhoření (8. místo ze 16, viz tab. č. 13, s. 46).

5. Jaké faktory ovlivňují potřebnost supervize ve školství?

Ovlivňuje pohlaví potřebnost supervize ve školství?

Pohlaví ředitele neovlivňuje potřebnost supervize. Mírně pozitivněji se k potřebnosti supervize ve své organizaci stavějí muži (viz tabulka č. 18).

Tabulka č. 18 Ovlivňuje pohlaví potřebnost supervize ve školství

	Rozhodně potřebuji		Spíše potřebuji		Spíše nepotřebuji		Rozhodně nepotřebuji		Neuvedeno	
Muž	1	4%	17	68%	5	20%	0	0%	2	8%
Žena	6	11,4%	27	50,9%	11	20,8%	1	1,9%	8	15%

Zdroj: vlastní

Ovlivňuje druh školy potřebnost supervize?

Z výzkumného šetření vyplývá, že druh školy neovlivňuje potřebnost supervize. Dále bylo zjištěno, že ve všech typech škol ředitelé pociťují potřebnost supervize. Rozhodně potřebují supervizi školská zařízení, kde se supervize již praktikuje, oproti tomu spíše nepotřebují supervizi organizace, kde ředitel školy nezná pojem supervize, nebo se supervize ve škole nepraktikuje. V této položce jsou srovnatelné výsledky.

Tabulka č. 19 Ovlivňuje druh školy potřebnost supervize

Druh školy	Rozhodně potřebuji		Spíše potřebuji		Spíše nepotřebuji		Rozhodně nepotřebuji		Neuvedeno	
Mateřská škola	0	0%	14	58,4%	7	29,1%	0	0%	3	12,5%
Základní škola	2	11,8%	10	58,8%	3	17,6%	1	5,9%	1	5,9%
Základní škola a Mateřská škola	1	7,7%	8	61,5%	2	15,4%	0	0%	2	15,4%
Střední škola	1	14,3%	3	42,8%	1	14,3%	0	0%	2	28,6%
Základní umělecká škola	1	25%	2	50%	1	25%	0	0%	0	0%
Dům dětí a mládeže	1	10%	5	50%	2	20%	0	0%	2	20%
Výchovný ústav	0	0%	1	100%	0	0%	0	0%	0	0%
Dětský domov	0	0%	1	100%	0	0%	0	0%	0	0%
Základní škola speciální	1	100%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%

Zdroj: vlastní

Ovlivňuje velikost školy potřebnost supervize?

Velikost neboli kapacita školy, mírně ovlivňuje potřebnost supervize. Nejvyšší potřebu supervize ve své organizaci vykazují školy s kapacitou nad 201 dětí/žáků a školy do 50 dětí/žáků (viz tabulka č. 20).

Tabulka č. 20 Ovlivňuje velikost školy potřebnost supervize

	Rozhodně potřebuji		Spíše potřebuji		Spíše nepotřebuji		Rozhodně nepotřebuji		Neuvedeno	
Do 50 dětí/žáků	2	15,4%	7	53,8%	2	15,4%	0	0%	2	15,4%
51 – 200 dětí/žáků	2	7,4%	13	48,1%	6	22,2%	1	3,7%	5	18,5%
Nad 201 dětí/žáků	3	7,9%	24	63,1%	8	21%	0	0%	3	7,9%

Zdroj: vlastní

Ovlivňuje délka ředitelské kariéry potřebnost supervize?

Dvacet šest respondentů je na počátku kariéry ředitele školy. Ve funkci ředitele školy jsou 0-6 let. Jedná se o osmnáct žen a osm mužů. Většina druhů škol je zde zastoupena až na Základní uměleckou školu. Kapacita škol se pohybuje od malých škol až po velkokapacitní školy. Dvacet tři respondentů se s pojmem supervize již setkalo, jen tři respondenti o supervizi zatím neslyšeli. Čtyři muži a šest žen již supervizi osobně zažili. Všichni účastníci supervize se shodují, že supervize má přínos proti syndromu vyhoření. Účastníci supervize spíše až rozhodně potřebují supervizi ke své práci, ostatní respondenti spíše potřebují supervizi, dva respondenti spíše nepotřebují supervizi a tři respondenti zaškrtnli položku neuvedeno.

Devatenáct respondentů řídí školu nebo školské zařízení 7-12 let. Jedná se o jedenáct žen a osm mužů. V této skupině není zastoupena Základní umělecká škola. Převažují zde Mateřské školy, Základní školy a Domy dětí a mládeže. Kapacita škol se pohybuje od malých škol až po velkokapacitní školy. Sedm respondentů pojem supervize nezná.

Dva muži a jedna žena již supervizi osobně zažili. Zajímavé je, že dva respondenti, kteří se účastnili supervize, nedokáží posoudit, zda supervize slouží jako prevence syndromu vyhoření a očekávají nižší přínos supervize jako prevenci syndromu vyhoření. Devět respondentů se domnívá, že supervize slouží jako prevence syndromu vyhoření, jeden respondent o tom není přesvědčen a deset respondentů nedokáže posoudit, zda supervize je prevencí syndromu vyhoření. Většina respondentů potřebuje supervizi ke své práci.

Sedmnáct respondentů je ve funkci ředitele školy 13-18 let. Jedná se o dvanáct žen a pět mužů. Zastoupeny jsou všechny druhy škol, s převahou Mateřských škol. Kapacita škol je od malých škol až po velkokapacitní školy. Muži se s pojmem supervize již setkali, jedna žena se s pojmem supervize zatím nesešla. Čtyři respondenti odpověděli, že supervizi již osobně zažili a supervizi ke své práci spíše potřebují. Tři respondenti se vyjádřili, že supervizi spíše nepotřebují a dva respondenti označili položku neuvedeno. Zajímavostí je, že dva účastníci supervize nespátřují supervizi jako prevenci k syndromu vyhoření. Mírná většina respondentů se domnívá, že supervize má přínos proti syndromu vyhoření, šest respondentů nedokázalo posoudit.

Jedenáct respondentů odpovědělo, že ve funkci ředitele školy jsou 19-25 let. Jedná se o sedm žen a čtyři muže, kteří jsou řediteli v Mateřských školách, Základních školách, Základních školách a Mateřských školách, Středních školách, Základních uměleckých školách a Domů dětí a mládeže. Kapacita škol je od malých škol až po velké školy. Většina ředitelů se s pojmem supervize již někdy setkala. A čtyři ředitelé již mají se supervizí osobní zkušenost. Většina se shodla, že supervize slouží jako prevence syndromu vyhoření, jen tři respondenti tuto otázku nedokázali posoudit. Zajímavé bylo sledovat souvislost účasti na supervizi a očekávaný přínos prevence syndromu vyhoření. Dva ředitelé, kteří se účastnili supervize, označili velmi nízký přínos v prevenci syndromu vyhoření. V otázce, zda potřebují supervizi ke své práci, nepanovala shoda. Ti, co supervizi osobně zažili, spíše potřebují supervizi, ale byly zde názory, že rozhodně potřebují, ale i že supervize ve školství potřebná není.

Ve funkci ředitele školy jsem 26-32 let odpověděli tři respondenti, dvě ženy a jeden muž. Dva řídí Základní školu a Mateřskou školu a jeden řídí Mateřskou školu.

Kapacita škol patří spíše k menším. S pojmem supervize se dva respondenti nesetkali, jeden ano. Všichni se shodli, že se supervizí nemají žádnou zkušenost. Zda je supervize prevencí syndromu vyhoření, nedokáží posoudit a očekávají nízký přínos. Dále se shodli, že supervizi ke své práci spíše nepotřebují.

Více jak 33 let ve funkci ředitele školy odpověděly dvě respondentky. Jedna řídí Dům dětí a mládeže a druhá Základní školu, kapacita školy patří k menším. S pojmem supervize se nesetkaly a nemají se supervizí žádnou zkušenost, dále se domnívají, že supervize není prevencí syndromu vyhoření. Obě se shodly, že supervizi ke své práci nepotřebují.

Délka praxe ovlivňuje potřebnost supervize. Čím déle je ředitel školy ve funkci, tím se snižuje potřebnost supervize.

Ovlivňuje lokalita potřebnost supervize?

Lokalita ovlivňuje potřebnost supervize. Ve městech nad 10 000 tisíc obyvatel čtyři ředitelé rozhodně potřebují supervizi ke své práci a jedenáct ředitelů škol spíše potřebuje supervizi ke své práci. Oproti tomu na vesnicích devět ředitelů a v městysích dva ředitelé spíše nepotřebují supervizi ke své práci (viz tabulka č. 21).

Tabulka č. 21 Ovlivňuje lokalita potřebnost supervize

	Rozhodně potřebuji		Spíše potřebuji		Spíše nepotřebuji		Rozhodně nepotřebuji		Neuvedeno	
Město do 10 000 obyvatel	2	6%	21	63,6%	5	15,2%	1	3%	4	12,1%
Město nad 10 000 obyvatel	4	26,7%	11	73,3%	0	0%	0	0%	0	0%
Městys	0	0%	1	25%	2	50%	0	0%	1	25%
Vesnice	1	3,8%	11	42,3%	9	34,6%	0	0%	5	19,2%

Zdroj: vlastní

Vliv na potřebnost supervize v organizaci má lokalita a délka funkčního období ředitelů škol. Kapacita školy jen mírně ovlivňuje potřebnost supervize. Pohlaví ředitele školy a druh školy nemá vliv na potřebu supervize v organizacích.

3.3 Druhá část výzkumného šetření – interview

Na základě dotazníkového šetření byla využita další metoda výzkumného šetření, a to strukturovaný rozhovor, neboli interview, dle Gavory význam slova interview je širší. Interview je výzkumnou metodou, umožňující zachytit fakta a získat informace od respondenta, porozumět jeho motivům a postojům. Jedná se o flexibilní techniku s bezprostřední reakcí na respondenta (Gavora, 2000, s. 110).

Slovo interview je anglického původu a skládá se ze dvou částí. Inter znamená „mezi“ a view znamená „názor“ nebo „pohled“ (Gavora, 2000, s. 110).

Druhé části výzkumného šetření – interview (viz příloha č. 6) se na základě poskytnutých kontaktů z dotazníku a z mé vlastní iniciativy, kdy jsem telefonicky kontaktovala zařízení a předpokládala realizaci supervize, zúčastnilo celkem šest respondentů. Z telefonické komunikace bylo zjištěno, že Diagnostický ústav a Výchovné ústavy v KHK supervizi svým pracovníkům neposkytují.

Kontakt pro interview poskytly jen ženy, druh školy je rozmanitě zastoupen, lokalita školy a zřizovatel školy je plně zastoupen.

Pro potřeby zpracování byla provedena anonymita výpovědí respondentů. Interview byla digitálně nahrána, následně přepsána a dále analyzována. Citace jsou označeny identifikátory majuskule (viz tabulka č. 22, s. 60).

Tabulka č. 22 Respondentky - interview

Respondent	Pohlaví	Druh školy	Lokalita školy	Počet let ve funkci	Zřizovatel
A	žena	Základní škola speciální	Město nad 10 000	7 - 12	Církev
B	žena	Základní škola a Mateřská škola	Město do 10 000	0 - 6	Obec
C	žena	Mateřská škola	Město do 10 000	0 - 6	Obec
D	žena	Střední škola	Městys	0 - 6	MŠMT
E	žena	Základní škola	Vesnice	Zástupce ředitele	Obec
F	žena	Dětský domov	Město do 10 000	19 - 25	Krajský úřad

Zdroj: vlastní

Interview obsahuje čtyři hlavní oblasti:

- Zkušenosti ředitele se supervizí
- Průběh supervize
- Význam supervize z pohledu ředitele školy
- Úhrada supervize

Dále každá oblast obsahuje různou baterii otázek, které napomáhají k ucelenému obrazu o supervizi ve školách a školských zařízeních v Královéhradeckém kraji.

Samotné interview probíhalo dvěma způsoby:

- tváří v tvář,
- telefonické interview.

Paní ředitelka D z časových i organizačních důvodů poskytla při rozhovoru jen minimum informací k tématu supervize. Pro dokreslení náročnosti sběru dat byly její odpovědi také zařazeny do výzkumu.

Zkušenosti ředitele školy se supervizí

Zkušenosti a očekávání před prvním supervizním setkáním měly ředitelky škol různé. S pojmem supervize se všechny respondentky setkaly ještě před prvním supervizním setkáním. Pokud termín neznaly, sáhly po odborné literatuře, nebo vyhledávaly informace na internetu, či v odborných časopisech. Od prvního supervizního setkání paní ředitelky očekávaly,

„... nevěděla jsem, co supervize je,“ až když se paní ředitelka zúčastnila supervizního výcviku, tak se o supervizi dozvěděla podrobné informace, (A)

„... nevěděla jsem, co mám očekávat od supervize,“(B)

„... že se zlepší atmosféra v pedagogickém sboru, která byla jedním případem narušena,“(C)

„... postupně budeme zavádět na jednotlivé úseky a pracoviště ve škole, ale zatím dlouhodobé zkušenosti nemáme,“ (D)

„... tušila jsem, o co se jedná, protože jsem před několika lety absolvovala čtyřletý výcvik v dynamicky orientované skupinové psychoterapii,“ (E)

„... pojem supervize není pro nás nový.“ (F)

Důvody využití supervize měly ředitelky škol různé, společným znakem je podpora osobní či podpora celého kolektivu.

„... *Byla mně nabídnuta supervize z grantu, který získala pedagogicko psychologická poradna pro metodiky prevence.*“ (B)

V pracovním kolektivu se vyskytla nepříjemná věc, kterou paní ředitelka (C) nedokázala rozřešit. Půlka pedagogického sboru tvrdila, že je to lež a druhá půlka tvrdila, že je to pravda. Bylo to mířené na jednu zaměstnankyni. Aby se nerozložil kolektiv, tak byl pozván supervizor. Supervizor neměl dělat rozhodčího, ale měl navést zaměstnance, aby dokázali tuto otázku opustit a aby se dalo dál společně v klidu žít ve školce, což se úspěšně povedlo.

„... *Naše škola má nejen učitele ale i vychovatele, zdravotníky, speciálně pedagogické centrum.*“ Supervizi paní ředitelka nechce zavádět primárně do školy, ale na jiné úseky pracoviště, kde je to podle jejích slov „*komplikovanější*“, (D)

„... *jako vedoucí pracovník jsem potřebovala řešit záležitosti řízení školy.*“ (E)

Paní ředitelka (F) supervizi využívá, když je nějaká situace, s kterou si neví rady. Například špatná atmosféra v kolektivu, řešení problémů s dětmi, zjištění, jak byl stávající problém vyřešen, co by se dalo dělat příště lépe.

Průběh supervize

Průběh a formy supervize se různí s potřebou organizace. V organizacích se převážně využívá externí supervizor. V jedné organizaci paní ředitelka uvedla, že prozatím využívá interního supervizora, ale tato forma supervize není pro jejich organizaci zcela optimální. Proto v současné době paní ředitelka vyhledává externího supervizora. Dále se v organizacích využívá individuální, skupinová, nebo kombinace obou forem supervize. Většina dotázaných respondentů upřednostňuje ve své organizaci skupinovou formu supervize před individuální. Frekvence supervize se liší dle potřeb každé organizace:

„... *každé dva měsíce,*“ (A)

„... *za čtvrt roku,*“ (B)

„... jednou za půl roku,“ (C)

„... maximálně dvakrát do roka,“ (E)

„... čtyřikrát do roka, nebo když je to třeba, tak i častěji, máme dvě budovy, takže supervizi děláme pro každou budovu zvlášť.“ (F)

Z výpovědí vyplývá, že optimální frekvence supervize nelze jednoznačně striktně určit. Záleží na konkrétní organizaci a jejích potřebách, jakou frekvenci supervize budou uplatňovat.

Pocity ze supervizního setkání mají všechny ředitelky škol pozitivní,

„... těch 90 minut je velmi náročných, ale také velmi přínosných,“ (A)

„... z kraje také byly obavy, co budeme rozebírat, o čem budeme diskutovat, zda bude zachována diskrétnost, musí se to vyzkoušet, jestli nám to bude vyhovovat.“ (B)

Paní ředitelka (C) měla pozitivní pocit ze supervize, ale ne všichni zaměstnanci supervizi brali pozitivně, někteří si při supervizním setkání nedokázali „říci svoje.“

„... Vidím, že se dá na problém pohlízet z různých úhlů a kolikrát daná záležitost má několik řešení.“ (E)

„... Pokud je dobře vedena, tak je vždy přínosná.“ (F)

Všichni se dále shodly, že u supervizního setkání jim nic nechybělo a se supervizí i supervizory jsou velmi spokojeny.

„... Od začátku spolupracujeme s jedním supervizorem, se kterým jsem spokojena.“ (B)

Většina dotázaných si do supervize přinesla vlastní téma, většinou se jednalo o krizovou, podpůrnou, či manažerskou supervizi.

Nejčastěji jsou na supervizi otvírané tyto oblasti: komunikace s rodiči, řízení školy, rozpor v kolektivu ad.

Supervize ředitelům škol přinesla,

„... supervize mně otevřela oči,“ (A)

„... nové cesty a pohledy na daný problém, jak ho vylepšit,“ (B)

„... klid mezi zaměstnanci,“ (C)

„... vymanění se z některých ustálených vzorců.“ (E)

Všechny dotázané respondenty hodnotí supervizní setkání pozitivně. Jejich očekávání bylo zcela naplněno,

„... měla jsem velmi dobrý pocit ze všech zúčastněných, kteří spolupracovali, dávali zpětnou vazbu a záleželo jim na tom, aby se věci pohnuly kupředu.“ (E)

Podle výpovědí respondentů by supervize měla být primárně určena,

„... všem zaměstnancům,“ (A)

„... všem učitelům,“ (B, C)

„... myslím si, že supervizní setkání by čas od času měl absolvovat každý učitel jako prevenci syndromu vyhoření.“ (E)

Význam supervize z pohledu ředitele školy

Na otázku, zda supervize má význam pro celý školský systém, respondentky odpověděly takto,

„... supervize by měla být součástí osobní a duševní hygieny učitelů a měla by být preferována od MŠMT napříč celým školstvím,“ (B)

„... 100% ano, supervize má význam pro celé školství,“ (C)

„... určitě, jen mám pocit, že ostatní pracovníci pohlížejí na supervizi jako na zbytečnou,“ (E)

„... měla, ale školy k tomu nejsou nakloněny, z důvodu toho, že si myslí, že to bude další způsob kontroly, neberou to jako pomoc při řešení něčeho.“ (F)

Důvody, proč není supervize rozšířena do celého školství, uvedly ředitelky škol tyto bariéry,

„... protože školství není bráno jako firma. Ve školství se stále smlouvá, a to je špatně,“ (A)

„... zatím není povědomí o supervizi ve školství rozšířené, nabídka na supervizi je v oblasti školství malá, neznalost pojmu supervize,“ (B)

„... jedním důvodem je finanční stránka,“ což paní ředitelka osobně nepovažuje za hlavní bariéru. Dále uvedla, že „v českém školství nejsme zvyklí zabývat se do hloubky dětmi, pedagogy ad. Všechno je na výkon, nikdo se nezabývá pocity a prožitky,“ (C)

„... za poslední roky se stala supervize uznávanou a důležitou. Rada profesních asociací vypracovala etické směrnice, systémy akreditací a profesní standardy. Bohužel ve školství tomu tak není.“ (E)

Paní ředitelka (F) nevěděla, co by mohlo být důvodem, proč není supervize rozšířena do celého školství.

Na otázku, zda by supervize měla být dobrovolná nebo nařízená, se názory mírně různí,

„... supervize by měla být dobrovolná.“ Měla by být vytvořena nabídka na supervizi, (B)

„... v rámci jako jsou pedagogické rady a porady, tak by měla být nastavená supervize, měla by být zařazena do běžného chodu školy, a jako jedna ze součástí vedení školy, chodu školy. V rámci školy by měla být povinná,“ (C)

„... nařízená, aby to mělo systém.“ (E)

Všechny ředitelky budou nadále pokračovat v supervizních setkáních, která jim přinášejí jiný pohled na svět. Díky supervizi došlo v jejich organizacích ke zlepšení vztahů na pracovišti, zorientování se v určitých situacích, nalezení nových cest, vymanění se z ustálených vzorců, a to vše pak aplikovaly ve své profesní praxi,

„... určitě budeme opakovat supervizi, ale již za jiným účelem, např. aby nedošlo k syndromu vyhoření, aby si zaměstnanci dokázali říci, co jim chybí a co potřebují pro to, aby se jim dobře pracovalo,“ (C)

„... chtěli bychom využít externího supervizora.“ (F)

Hrazení supervize

Zásadní otázkou v tématu supervize bylo, z jakých prostředků ředitelé škol hradí supervizi. Pokud supervizor nemá akreditaci MŠMT ČR, nelze supervizi hradit z fondu

dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, supervizi lze hradit z grantu nebo z peněz na provoz organizace.

Ředitelé škol hradí supervizi různým způsobem,

„... supervizor je součástí našeho střediska,“ (A)

„... z prostředků na vzdělávání učitelů, pan supervizor má akreditaci MŠMT,“ (B)

„... z provozních prostředků.“ Dle slov paní ředitelky (C) *„...velkokapacitní školy ve svém rozpočtu na supervizi vždy finance najdou, dvakrát do roka 5 000 Kč. není v celém rozpočtu znát.“* U malých škol to paní ředitelka vidí tak, že tam panuje takové zvláštní mikroklima, kde jsou většinou dva pedagogové, kteří mají mezi sebou vytvořený takový rodinný vztah a v tomto případě je skupinová supervize bezpředmětná, bezvýznamná. V takových případech doporučuje individuální supervizi,

„... z vlastních prostředků,“ (E)

„... pokud by šlo o externího supervizora, tak by byla supervize hrazena z rozpočtu školy.“ (F)

Zde je patrné, že každá organizace hradí supervizi různě, jednotný systém úhrady supervize neexistuje, což se ukazuje jako možná bariéra pro další rozvoj supervize do škol. Na druhou stranu většina dotázaných ředitelů škol se shodla, že finance nejsou pro jejich organizaci bariérou k využívání supervize v jejich organizaci,

„... dvakrát za rok na supervizi peníze v rozpočtu školy najdu, supervize za to stojí.“ (C)

Většina dotázaných respondentů se domnívá, že zaměstnanci by nebyli ochotni hradit si supervizi z vlastních prostředků,

„... zaměstnanci by nebyli ochotni platit si supervizi z vlastních prostředků, platy nejsou takové, aby si supervizi mohli dopřát,“ (B)

„... z vlastních prostředků by zaměstnanci nebyli ochotni platit supervizi, což mně je k podivu.“ (C) Paní ředitelka v supervizi vidí velký potenciál podpory pro své zaměstnance.

Názor ředitelů škol, zda by supervizora měl zajišťovat stát (MŠMT, krajský úřad, ...) panovaly tyto názory,

„... *supervize by měla být hrazena z MŠMT,*“ (B)

„... *MŠMT by mělo dávat zvýšené prostředky, a pak by mohlo dojít ke zkvalitnění práce ve školství,*“ (C)

„... *lepší je si zvolit supervizora sám.*“ (E)

Pokud by financování supervize (supervizora) zajišťoval stát ze svého rozpočtu, došlo by k rozšíření supervize a podpoře do celého školství, pak bude záležet jen na řediteli školy, zda tuto podporu přijme a supervizi bude ve své organizaci praktikovat.

Z rozhovoru vyplývá, že všechny dotázané respondentky jsou se supervizí spokojeny. Supervize jim pomáhá v jejich profesním růstu, je prevencí před syndromem vyhoření, napomáhá pozitivnímu myšlení, zlepšuje atmosféru v pedagogickém sboru, dává nové pohledy na věc, poskytuje zpětnou vazbu. Největší problém ředitelky škol měly s výběrem vhodného supervizora, kterých v českém školství není dostatek. Některé paní ředitelky zvolily supervizora z jiné než z pedagogické sféry. Všechny paní ředitelky jsou s volbou supervizora nadmíru spokojené a některé jsou ve vzájemné spolupráci i více jak pět let.

Na závěr paní ředitelky mohly vyjádřit svůj osobní názor k tématu supervize,

„... *byla by to první aktivita, kterou bych do všech škol dala jako povinnou,*“ (A)

„... *ne každý je k supervizi nakloněn, ne pro každého je supervize přínosná, ne každý supervizi využije,*“ (B)

„... *supervize by měla být, měla být, měla být, ale je od ředitelů zapotřebí kus odvahy, dále je zapotřebí kus odvahy od kolektivu, aby se dokázaly otevřít.*“ Dále by supervize měla být „... *pravidelná, protože se předejde třenicím v kolektivu, třenicím mezi učitelem versus dítě a třenicím učitel versus rodič,*“ (C)

„... *supervize má větší naději na dlouhodobější udržitelnost, jestliže je celý organizační proces pečlivě naplánován a monitorován. Součástí musí být představa potencionálního personálního obsazení,*“ (E)

„... supervize by měla zjednodušit práci v tom daném zařízení, měla by být ku prospěchu dětí i učitelů a ne na přítěž.“ (F)

Na základě zjištění z interview by supervize v organizacích měla být dlouhodobá a pravidelná. Se supervizorem by se supervidovaní měli scházet v pravidelných intervalech, kde by měl být vytvořen prostor pro reflexi pracovních činností. Supervize by měla být určena všem zaměstnancům organizace.

Frekvence supervize musí vycházet z potřeb a z účelu, který má plnit. Optimální je, když je frekvence supervize pravidelná a bude součástí reflexe a zkvalitnění práce v celé organizaci.

Forma supervize záleží především na potřebách organizace. Větší organizace dávají přednost skupinové supervizi, na malých školách byla uplatňována především individuální supervize.

Účastníci supervize by si měli vytvořit mezi sebou vztah důvěry, aby docházelo k optimálnímu předávání zkušeností a co největší otevřenosti mezi účastníky supervize. Supervize je velmi náročný proces, a proto je důležité, aby probíhal v pozitivní atmosféře, která bude co nejméně ohrožovat účastníky supervize.

Je třeba si uvědomit, že supervizor nepřijímá roli inspektora, kontrolora, soudce, ale spolupracuje na dosahování stanovených cílů organizace. Dále supervizor může být poskytovatelem zpětné vazby pro supervidovaného, tak i pro vedení organizace, ale to jen v případě, pokud si zpětnou vazbu vyžádá, nebo je-li dojednána v kontraktu. Z hlediska otevřenosti supervidovaných a celkového nadhledu je pro organizaci výhodnější využít externího supervizora.

Tabulky 26 – 28 (viz příloha č. 7) znázorňují souhrnné zjištění z poskytnutých interview, kde se respondentky vyjádřily, jaká forma, druh, frekvence supervize je optimální pro jejich organizaci. Z tabulek lze vyčíst, že supervize v organizacích je pravidelná, zaměřená na případ nebo podporu, dále organizace převážně využívají externího supervizora, úhrada supervize je různá dle možností dané organizace.

4 Návrh opatření zavedení supervize do škol

Při zavádění supervize do škol je třeba vycházet z faktu, že každá organizace je jiná a má jiné potřeby, je třeba zohlednit různé aspekty a postupy při rozvoji supervize v organizaci, proto se nelze řídit jednoduchým receptem, nebo přebírat řešení odjinud (Hawkins, Shohet, 2004, s. 179).

Účinná supervize v 21. století má dva klíčové aspekty.

1. Zdůrazňuje demokratické pojetí supervize, které je založeno na spolupráci, podílení se na rozhodnutí, reflektivní praxi. To vše s cílem rozvíjet samostatného jedince a nezávislé profesionály.
2. Vyžaduje vizionářské vůdce, kteří budou podporovat tyto názory a hodnoty, které povedou ke zlepšení výuky a celého vzdělávání (Spears in Sullivan, Glanz, 2000, s. 21, vlastní překlad).

Každá organizace potřebuje ve vztahu k supervizi jasně definovat strategické záměry. Je třeba provést zjištění, k jaké supervizi dochází, probudit zájem o rozvoj strategie a praxe supervize, zahájit experimenty, zvládnout odpor vůči změně, rozvinout strategii supervize, rozvinout procesy trvalého učení a rozvoje supervizorů a supervidovaných, zavést proces permanentní kontroly a revizí (Hawkins, Shohet, 2004, s. 179).

4. 1. Předpoklady vytvoření návrhu zavedení supervize do škol

V této části diplomové práce jsou popsána východiska předpokladů pro sestavení možného scénáře zavedení supervize do škol a školských zařízení v Královéhradeckém kraji. Předpoklady byly sestaveny na základě výsledků z dotazníkového šetření, z interview poskytnuté ředitelkami škol a z teoretických východisek.

Vycházíme z předpokladů, že:

- role supervize je potřebná obecně, ideální by bylo, kdyby mohla být zařazena na každé škole, z výzkumného šetření vyplývá, že supervize je potřebná na všech školách a školských zařízeních,
- neznalost pojmu supervize, nebo záměna pojmu supervize za koučink či inspekci vyvolává negativní efekt pro implementaci supervize do škol,
- plošné zavedení supervize není při současném objemu financování reálné,
- supervize je podpůrný prostředek např. proti syndromu vyhoření, napomáhá hledat nové inspirace, cesty, metody a nová řešení,
- nadějí k dlouhodobé udržitelnosti je pečlivé naplánování a monitorování supervize,
- působení supervize má smysl dlouhodobě a kontinuálně,
- vhodné profesionální obsazení supervize.

4. 2. Možné scénáře zavedení supervize do škol

1. Plošné zavedení supervize jako povinné na všechny školy a školská zařízení.

Všichni oslovení ředitelé škol by přivítali, aby se supervize stala povinnou součástí podpory celého školství.

Zde musíme poukázat na několik úskalí:

- pokud by byla supervize nařízená, povinná, vyvolala by u ředitelů škol, kteří neznají pojem supervize, negativní efekt, nechuť, antipatii,
- pokud zaměstnanci školy nemají informace o účelu supervize a nemají zkušenost s reflexí, může panovat silná tenze a nedůvěra k poskytované supervizi,
- supervidovaní nespolupracují, neberou supervizi jako potřebnou, žádoucí, nevyužívají ji odpovědně,
- nereálnost vzhledem k finanční náročnosti.

2. Supervize je nabídnuta plošně a ponechána na zvážení jednotlivých škol a školských zařízení.

Zde musíme poukázat na několik úskalí:

- supervize bude využito jen v krizových situacích,
- konzervativní, strnulý přístup ředitelů škol k novým metodám,
- neznalost pojmu supervize, zaměňování pojmu supervize s koučováním,
- možnosti supervize nevyužijí ty školy, kde by supervize byla potřebná,
- zavedení supervize bude nahodilé, nesystematické a nepřispěje k systémovému zlepšení v oblasti školství.

3. Financování supervize bude zaměřeno na vytipované školy.

Z výzkumu vyplývá, že potřebnost supervize pociťují všechny druhy škol a školských zařízení a zde by docházelo k diskriminaci některých škol.

4. Financování supervize na žádost ředitele školy.

Zde musíme poukázat na několik úskalí:

- neznalost funkce supervize = nevyužívání supervize,
- neupozorňovat žádostí na svoji organizaci,
- nechuť podávat žádost.

5. Plošná osvěta supervize, finanční podpora z regionálního školství.

Nejprve je nutné začít s osvětou supervize, ředitelé pojem buď neznají, nebo supervizi často zaměňují za koučink, či kontrolu a inspekci. Další úskalí z neznalosti supervize vyplývá, že ředitelé škol nechtějí, aby cizí osoba zasahovala do jejich působnosti.

Jako nejvhodnější řešení se jeví kombinace bodu 2 a 5. Aby podvědomí ve školství o supervizi bylo vyšší, musíme začít s osvětou právě od ředitelů škol, kteří supervizi do škol zavedou a přijmou. Pokud je vedení školy otevřené, může mít supervize velký

přínos pro celý pedagogický sbor a stát se tak součástí vzdělávání. Dále by supervize měla být součástí každé organizace a nabídnuta všem školám a školským zařízením. Pokud by Česká republika začala do regionálního školství skutečně strategicky investovat a navyšovat výdaje do něj, je investice do supervize velmi vhodným způsobem podpory v celém školství.

Prvním krokem by se měla stát osvěta supervize, kde by ředitelé škol a školských zařízení získali povědomí o ni. V současné době se připravuje projekt „Ochutnávka supervize pro ředitele,“ který přiblíží ředitelům škol význam supervize pro jejich organizaci.

4. 3. Projekt supervize do škol v Královéhradeckém kraji

Z výzkumného šetření vyplývá, že supervize se v Královéhradeckém kraji praktikuje jen v malém měřítku, ale bylo zjištěno, že o supervizi je v tomto kraji značný zájem. Na základě tohoto zjištění byla oslovena paní Mgr. Lenka Fulková, která se v současné době připravuje na supervizní výcvik pod vedením PhDr. Mariny Venglářové, zda by ředitelům škol přiblížila supervizi. V současné době připravujeme projekt, který by měl přiblížit ředitelům škol význam supervize pro jejich organizaci. Společně je připravován návrh projektu „Ochutnávka pro ředitele školy.“ Projekt je zatím v přípravné fázi, kdy intenzivně hledáme zdroje pro realizaci celého projektu.

Mgr. Lenka Fulková absolvovala čtyřletý výcvik v dynamicky orientované skupinové psychoterapii. Odborným grantem výcviku byl Prof. PhDr. Stanislav Kratochvíl, CSc.

PhDr. Martina Venglářová ukončila supervizní výcvik v roce 2006 (Český institut pro integrativní supervizi). Věnuje se individuální, týmové a skupinové supervizi.

Název projektu: „Ochutnávka supervize pro ředitele.“

Vzdělávací program je zaměřen na získání základních teoretických poznatků z oblasti supervize, dále pak na praktickou „ochutnávku“ skupinové supervize, kde bude konkrétní případ společně rozpracován a účastníci budou mít šanci v něm pokračovat a hledat další efektivní varianty.

Oblast konání: Královéhradecký kraj

Lektoři: PhDr. M. Venglářová, Mgr. L. Fulková

Termín: druhá polovina roku 2016 (sobota)

Cílová skupina: ředitelé škol a školských zařízení

Počet: 8-10 ředitelů ve skupině

Dopoledne teorie, odpoledne ochutnávka supervize v praxi.

Dílčí témata semináře:

- Vysvětlení pojmu supervize.
- Cíl supervize.
- Metody a formy supervize.
- Ukázka případové supervize.

5 Závěr

Cílem předkládané diplomové práce bylo zjistit, na základě analýzy dat, způsoby a možnosti využití supervize ve školách a školských zařízeních v Královéhradeckém kraji. Dílčími cíli bylo zjištění, zda vedoucí pracovníci znají pojem supervize, dokáží ho charakterizovat a jaký postoj zauímají k zavedení supervize do škol. S ohledem na výzkumné cíle byla využita technika dotazníkového šetření a interview s polostrukturovanými otázkami. Základní soubor tvořilo 538 škol a školských zařízení v Královéhradeckém kraji. Do výzkumného šetření bylo zapojeno 516 škol a školských zařízení v Královéhradeckém kraji.

Z teoretických východisek vyplynulo, že jednotně akceptovatelná definice v současné teorii ani praxi neexistuje, třídění názvů a kategorií není konsistentní a v odborné literatuře o supervizi lze objevit různé přístupy a modely supervize. Prioritním cílem supervize se stává vyšší uspokojení z práce, zvýšení její kvality a efektivity. Dále se supervize stává prevencí profesního vyhoření. Odborné literatury k tématu supervize je v současné době dostatek, ať české či cizojazyčné.

Empirická část dala odpověď na výzkumné otázky. Součástí výzkumného šetření bylo dotazníkové šetření a interview. Na základě těchto výzkumných technik byly zodpovězeny výzkumné otázky, které vedly k naplnění vytčeného cíle.

Do výzkumného šetření se zapojilo 78 škol a školských zařízení a vyplývá z něj, že ve dvanácti organizacích se supervize praktikuje. Dále bylo zjištěno, že ředitelé škol znají pojem supervize, ale jen někteří ho dokáží charakterizovat. Část ředitelů škol zaměňuje supervizi za koučink, či mentoring. Od supervize očekávají především získání zpětné vazby, sebereflexi, zkvalitnění své práce, nadhled, odstup a výměnu nových zkušeností. Dále z výzkumného šetření vyplynulo, že ředitelé škol nemají dostatek informací o výhodách supervize jako prevence před syndromem vyhoření. Další bariérou v rozvoji supervize ve školství je financování supervize a neznalost problematiky. Z interview vyplynulo, že někteří ředitelé mají obavu z narušení autonomie své školy, což supervize za cíl nemá. Supervize je pro školství prozatím nové téma,

kteřé s sebou nese obavu z nového, neznámého. Neznalost terminologie vyvolává u ředitelů škol nedůvěru. Přesto potřebnost supervize pro svoji organizaci pocítuje většina dotázaných ředitelů škol. Vliv na její využití v organizaci má lokalita, velikost školy i délka funkčního období ředitelů. Z údajů výzkumného šetření vyplývá, že ve městech je vyšší potřebnost supervize než na vesnicích, kapacita školy mírně ovlivňuje potřebu supervize. Posledním ovlivňujícím faktorem je délka funkčního období ředitele školy. Čím déle byl ředitel ve funkci, tím měl nižší potřebu zavádět supervizi do své organizace.

Dále bylo zjištěno, že v Diagnostickém ústavu ani ve Výchovných ústavech v Královéhradeckém kraji supervizi svým zaměstnancům neposkytují.

Proces implementace supervize do školství v Královéhradeckém kraji se děje izolovaně, nesystematicky, nesystémově. Ve školství se supervize v současné době praktikuje jen zcela výjimečně, přestože pomáhá hledat nové inspirace, metody a řešení, poskytuje nadhled a rozhled, rozvíjí reflexi, sebereflexi, napomáhá před syndromem vyhoření, podporuje profesní způsoby řešení obtížných situací při interakci se žáky. Zavádění supervize do škol je náročný, dlouhodobý proces, který je zapotřebí důsledně naplánovat, monitorovat a podporovat. Celý proces by měl probíhat pozvolně, aby si noví účastníci supervize zvykli na myšlenku supervize. Supervizi nelze zavádět pod tlakem. Dále je třeba k supervizi přistupovat aktivně, a to studiem odborné literatury, vyhledáním odborného konzultanta nebo návštěvou vzdělávacích kurzů. Na základě zjištění, že o supervizi je v Královéhradeckém kraji značný zájem, se v současné době připravuje projekt „Ochutnávka supervize pro ředitele školy,“ který by měl přiblížit ředitelům škol význam supervize pro jejich organizaci. Pokud jedinci nejsou ztotožněni se supervizí, dochází k formálnímu jednání, nespolupráci a nedůvěře k celému superviznímu procesu. Je třeba, aby supervize byla přijata dobrovolně, což je prioritním úkolem managementu školy. Pokud je motivované vedení školy k supervizi, je motivováno i k hledáním způsobům financování supervize, aby supervize byla dlouhodobá, systematická a kontinuální. Finanční situace může ovlivnit zavádění a využívání supervize, je tudíž přímo závislá na motivaci managementu školy. Supervizi lze financovat z prostředků na provoz, z grantů, popřípadě, když má supervizor akreditaci od MŠMT ČR na další vzdělávání pedagogických pracovníků, tak lze hradit supervizi z prostředků na DVPP.

Dle zjištění z rozhovorů s vedením školy, zaměstnanci školy by tuto úlohu nepřebírali a nehradili by si supervizi sami. Raději by se supervize vzdali. Pokud se vedení školy rozhodne k využívání supervize, je třeba si nejprve ujasnit, co se od supervize očekává. Dále se rozhoduje podle potřeb zaměstnanců, jakou formu supervize využije. Nejčastěji preferovaná je pravidelná supervize, příležitostná supervize se uplatňuje jen výjimečně, krizová jen v akutních situacích. Při výběru supervizora je preferován externí supervizor. U externí supervize převládá složka pomoci a je potlačena složka kontrolní, oproti tomu u interní supervize je tomu naopak.

Ve školství můžeme primárně supervizi využít k zlepšení komunikace s žáky, studenty i rodiči, dále napomáhá k zlepšení vztahů na pracovišti, rozvíjí osobní i profesní schopnosti, dokáže motivovat k další práci, dodává nám jistotu, bezpečí, vyvádí nás z bludného kruhu, supervize má klíčovou roli u začínajících pedagogických pracovníků. Supervize není kontrolou, inspekcí, ani posezením u kávy.

Supervize je přínosem pro management školy a v oborovém přesahu i pro management vzdělávání.

Supervize přináší managementu školy jiný úhel pohledu na věc, umožňuje získání náhledu na „zajaté“ věci, dále supervize napomáhá ředitelům školy zvládat pracovní zátěž a stává se prevencí syndromu vyhoření. Vzdělávání v supervizi může vedoucím pracovníkům ve školství zajistit především profesionální podporu v oblasti udržení motivace pracovníků a plnění jejich potřeb ve vztahu k práci. Vede ke stabilizaci týmu a vyladění vzájemných vztahů zaměstnanců, v neposlední řadě rozvíjí učící se organizaci.

Přínosem pro obor management vzdělávání se stává supervize jako nástroj celoživotního učení. Jedná se o vzdělávací model, jehož středem pozornosti se stává strukturování myšlení a učení, mapování kontextu, rozvíjí emoční inteligenci, porozumění, kreativní myšlení a nové pohledy.

„Supervize je a vždy bude klíčem k vysokému standardu vzdělávání...“

(Spears in Sullivan, Glanz, 2000, s. 21, překlad autora)

6 Seznam informačních zdrojů

BROŽA, J. Role supervidovaného v procesu supervize. In: *Rozvoj školy supervize*. 1. vyd. Praha: Lumen vitale – Centrum vzdělávání, o.s., 2012. ISBN 978-80-905000-7-5.

CARROLL, M., THOLSTRUPOVÁ, M., *Integrativní přístupy k supervizi (Ed.)*. Praha: Triton, s.r.o., 2004. ISBN 80-7254-582-5.

FALENDER, C. A., SHAFRANSKE, E. P. *Clinical Supervision: A Competency – Based Approach*. 1. st ed. Washington: American Psychological Association. 2004. ISBN 1-59147-119-2.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.

HAVRDOVÁ, Z. *Kompetence v praxi sociální práce*. Praha: Osmium, 1999. ISBN 80-9020-818-5.

HAVRDOVÁ, Z., HAJNÝ, M. *Praktická supervize: Průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. Praha: Galén, 2008. ISBN 978-80-7262-532-1.

HAWKINS, P., SHOHET, R. *Supervize v pomáhajících profesích*. Praha: Portál, s.r.o., 2004. ISBN 80-7178-715-9.

CHRÁSTKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního* Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

JEKLOVÁ, M., REITMAYEROVÁ, E. *Interní supervize*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí. 2007. ISBN 978-80-86991-06-1.

KADUSHIN, A. *Supervision in social work*. New York: Columbia University Press, 1985. ISBN 0-231-07108-6.

KALLWASS, A. *Syndrom vyhoření v práci a v osobním životě*. Praha: Portál, s.r.o., 2007. ISBN 978-80-7367-299-7.

- KOPŘIVA, K. *Lidský vztah jako součást profese: psychoterapeutické kapitoly pro sociální, pedagogické a zdravotnické profese*. 3. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 1999. ISBN: 80-7178-318-8.
- LHOTKOVÁ, I., ŠNÝDROVÁ, I., TURECKIOVÁ, M. *Sebeřízení vedoucího pracovníka ve školství*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s., 2012. ISBN 978-80-7478-349-4.
- MAROON, I., a kolektiv. *Vzdělávání studentů sociální práce v terénu. Model pro supervizi*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1307-9.
- MATOUŠEK, O., a kolektiv. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, s.r.o., 2003. ISBN 978-80-7367-502-8.
- MUNSON C., E.: *Handbook of clinical Social Work Supervision*. 3 rd. ed. New York-London- Oxford: The Haworth Press, 2002. ISBN 0-7890-1078-X.
- PÍŠOVÁ, M., DUSCHINSKÁ, K., a kolektiv. *Mentoring v učitelství - výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2011. ISBN 978-80-7290-518-8.
- PLAMÍNEK, J. *Sebepoznání, sebeřízení a stres*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2013. ISBN 978-80-247-4751-4.
- POTMĚŠILOVÁ, P. *Supervize v podmínkách speciálního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2014. ISBN 978-80-244-4127-6.
- PREIB, M. *Jak zvládnout syndrom vyhoření. Najděte zpátky cestu k sobě*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2015. ISBN 978-80-247-5394-2.
- PRŮCHA, J., VŠETEČKA, J. *Andragogický slovník*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2014. ISBN 978-80-247-4748-4.
- ROLLOVÁ, J. *Supervize*. Závěrečná práce k ukončení 3. ročníku PPF. Praha: 2001.
- RUE, L. W., BYARS, L. L. *Instructor's Manual: Supervision: Key Link to Productivity*. 3st ed. Homewood: Irwin. 1990. ISBN 0-256-08193-X.
- SCHMIDBAUER, W. *Psychická úskalí pomáhajících profesí*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2000. ISBN 80-7178-312-9.

SMÉKALOVÁ, E. *Supervize v sociální práci I. In Vašátková, J.; Vyhánková, P. Způsoby evaluace v sociální práci.* Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-018-9.

STOCK, CH. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout.* Praha: Grada Publishing, a.s., 2010. ISBN 978-80-247-3553-5.

ŠIMEK, A. *Supervize – kazuistiky.* Praha: Triton, 2004. ISBN 80-7254-496-9.

ŠNEBERGER, V. *Koučovací přístup v práci učitele. Příručka.* Ostrava: Repronis, 2012. ISBN 978-80-7329-332-1.

ŠULEŘ, O. *5 rolí manažera a jak je profesionálně zvládnout.* Brno: Computer Press, 2008. ISBN 978-80-251-2316-4.

TOŠNER, J. *Příležitosti a bariéry supervize v pomáhajících profesích při zavádění systémových změn z oblasti primární prevence rizikového chování na škole.* In: *Rozvoj školy supervize.* 1. vyd. Praha: Lumen vitale – Centrum vzdělávání, o.s., 2012. ISBN 978-80-905000-7-5.

TURECKIOVÁ, M. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách.* Praha: Grada Publishing, a.s., 2004. ISBN 80-247-0405-6.

ÚLEHLA, I. *Umění pomáhat.* 2.vyd. Praha: Sociologické nakladatelství Slon, 2009. ISBN 978-80-86429-36-6.

VEBER, J., a kolektiv. *Management. Základy moderní manažerské přístupy, výkonnost a prosperita.* 2. vyd. Praha: Management press. 2009. ISBN 978-80-7261-200-0.

Internetové zdroje:

ARONOVÁ, K. *Úvod do supervize.* [online]. Praha, 2009. [cit. 2016-2-20]. Dostupné z: <https://www.kr-zlinsky.cz>.

BAŠTECKÁ, B. *Supervize.* *Zpravodaj Diakonie*, č. 1, archiv [online]. 1999. [cit. 2015-7-27]. Dostupné z: <http://www.geocities.com>.

ČESKO. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Metodický pokyn k poskytování supervize ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a ve školských zařízeních preventivně výchovné péče č.j. 1599/2010-6/IPPP*. [online]. Praha, 2010. [cit. 2015-5-24]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz>.

ČESKO. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. MŠMT, Praha, ©2006 [cit. 2015-7-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz>.

ČESKO. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. [cit. 2015-7-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz>.

ČESKO. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. [online]. [cit. 2015-7-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz>.

ČESKO. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Rejstřík škol a školských zařízení*. [online]. [cit. 2015-7-20]. Dostupné z: <http://rejskol.msmt.cz/>

ČESKÝ INSTITUT PRO SUPERVIZI [online]. 2006. [cit. 2015-5-22]. Dostupné z: <http://www.supervize.eu>.

DOLEŽALOVÁ, P. *Syndrom pomocníka*. [online]. 2015. [cit. 2015-6-7]. Dostupné z: <http://www.psychologie.cz>.

DVOŘÁK, J. *Kontaktní informace z oblasti školství - Královéhradecký kraj*. [online]. 2015. [cit. 2015-11-20]. Dostupné z: <http://www.kr-kralovehradecky.cz>.

HONZÁK, R. *Syndrom vyhoření*. [online]. 2012. [cit. 2015-6-7]. Dostupné z: <http://www.psychologie.cz>.

KALINA, K., a kolektiv. *Drogy a drogové závislosti 2 mezioborový přístup*. 1. vyd. Úřad vlády České republiky. [online]. 2003. [cit. 2015-11-15]. Dostupné z: <http://www.drogy-info.cz>.

KINKOR, M. *K čemu je supervize řízení*. [online]. 2006. [cit. 2015-6-7]. Dostupné z: <http://www.supervize.eu/>

MŮJ SUPERVIZOR.CZ. - *SLOVNÍK SUPERVIZE*. [online]. [cit. 2015-5-22]. Dostupné z: <http://www.mujsupervisor.cz>.

KOHOUTEK, R. *Psychologie v teorii a praxi. Stresory učitelů a učitelek základních a středních škol*. [online]. 2010. [cit. 2015-11-8]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog>.

MOHAUPT, Z. *Co s tím žákem? Zkušenosti supervizora ve středním školství. Psychoterapie*, č.3 [online]. 2014. [cit. 2015-11-9]. Dostupné z: <http://www.tymovykoucink.cz>.

SMOLKOVÁ, L. *Metodický pokyn k poskytování supervize*. [online]. 2010. [cit. 2015-10-4]. Dostupné z: <http://www.anv.cz>.

SULLIVAN, S.; GLANZ, J. Alternative Approaches to Supervision: Cases from the Field. *Journal of Curriculum and Supervision*, Vol. 15, No. 3. [online]. 2000. [cit. 2016-1-24]. Dostupné z: <http://barbarakehr.swsd.wikispaces.net/.../From+The+Journ>.

SVOBODOVÁ, R. *Supervize pro učitele jako cesta k řešení náročných situací*. [online]. 2013. [cit. 2015-10-4]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz>.

ŠIK, V. *Supervize jako nástroj řízení a podpory kvality v oblasti pomáhajících profesích. Trendy v podnikání – vědecký časopis Fakulty ekonomické ZČU v Plzni*, č. 2 [online]. 2012. [cit. 2016-1-9]. Dostupné z: <http://www.fek.zcu.cz>.

VEJVODOVÁ, N. *Na syndrom vyhoření si zakládáte roky. A stejně dlouho se může léčit*. [online]. 2014. [cit. 2015-13-10]. Dostupné z: <http://finance.idnes.cz>.

VYBÍRAL, M. *Možnosti, příklady dobré praxe a úskalí supervize v základních školách*. [online]. 2014. [cit. 2015-11-10]. Dostupné z: www.acor.cz.

Projekty:

DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ VE ŠKOLÁCH A ŠKOLSKÝCH ZAŘÍZENÍCH VE ZLÍNSKÉM KRAJI. *Supervize pro pedagogické a nepedagogické pracovníky škol a školských zařízení*. [online]. 2011 [cit. 2015-10-23]. Dostupné z: <http://www.vzdelavani-zk.cz/>

PROJEKTY VE ŠKOLSTVÍ. CENTRUM NOVÉ NADĚJE. *Supervize do škol. Další vzdělávání pracovníků škol v kraji Moravskoslezském*. [online]. 2012. [cit. 2015-19-10]. Dostupné z: <http://www.cnnfm.cz/projekty-ve-skolstvi/>

STEP BY STEP ČR: ŘEKA – Řízení, Emoce, Kompetence, Ambice – program několika grantových projektů o.s. Step by step ČR v letech 2005 ad. [online]. 2014. [cit. 2015-11-10]. Dostupné z: www.acor.cz.

Konference:

KATEDRA PSYCHOLOGIE FF UK V PRAZE. *Škola jako místo setkávání 2015 – aneb učíme se pro život, ne pro školu*. 2015. [cit. 2015-04-17]

7 Seznam příloh

Příloha č. 1	Supervize, koučování, mentoring
Příloha č. 2	Příznaky stresu
Příloha č. 3	Supervize jako podpora ředitele školy - dotazník
Příloha č. 4	Přehled škol v Královéhradeckém kraji
Příloha č. 5	Grafy
Příloha č. 6	Interview
Příloha č. 7	Tabulky z interview

Teoretická část

Příloha č. 1

Supervize, koučování, mentoring

	SUPERVIZE	KOUCOVÁNÍ	MENTORING
Cílová skupina	Pomáhající pracovník	Manažeři	Profesionální rozvoj pedagogů
Cíl práce	Váže se k výkonu profese.	Má konkrétní cíl. Doprovází koučovaného v hledání jeho vlastních cest. Dochází vzájemné synergii profesionality kouče a aktivity koučovaného.	Jde spíše o podporu. Váže se k organizaci, jako podpora učitele nebo kolegiální výpomoc.
Metody práce	Reflexe konkrétních případů z praxe.	Klade důraz na způsob práce, komunikační strategii a aktivního naslouchání.	Neformální – spíš se jedná o „zaučování“ méně zkušených pracovníků zkušenějšími pracovníky.
Forma práce	Formální spolupráce zaměřená na individuální potřeby supervidovaného pracovníka.	Směřuje ke změně myšlení a postojů.	Poskytuje podporu, rady a pomoc.

	SUPERVIZE	KOUČOVÁNÍ	MENTORING
Zaměření	Na schopnosti, profesní a osobnostní rozvoj.	Zejména na perspektivní pracovníky, dále se zaměřuje na dovednosti, výkon a na cíle jejich řešení.	Prvotně se zaměřuje na nové pracovníky, u kterých rozvíjí schopnosti, potenciál a profesní rozvoj.
Odbornost	Nemusí být odborníkem v dané oblasti.	Není odborníkem v dané oblasti.	Je zkušeným odborníkem v dané oblasti.
Spolupráce	Podle potřeby. Spolupráce může být krátkodobá i dlouhodobá. Interní i externí.	Krátkodobá spolupráce – např. při vzniku konfliktu. Interní i externí.	Dlouhodobý vztah. Pouze interní.
Přínos	Pro supervidovaného - pro klienty a organizaci.	Pro koučovaného, zde se neočekává přínos pro profesní rozvoj kouče.	Pro podporovaného jedince, mentora i organizaci.
Zpětná vazba	Zdůrazňuje zpětnou vazbu, sebereflexi a reflexi podporovaného jedince.	Zdůrazňuje zpětnou vazbu koučovanému.	Zdůrazňuje zpětnou vazbu a reflexi podporovaného jedince.

Tabulka č. 23 (vlastní návrh s využitím zdrojů)

Zdroje: (Potměšilová, 2014, s. 90 – 93; Klíčové kompetence kouče , online; Šuleř, 2008, s. 224)

Příloha č. 2

Príznaky stresu

Tělesné	migrény a bolesti hlavy
	nespavost
	nadměrná únava
	nechutenství
	poruchy trávení
Psychické	nesoustředěnost
	nutkavé obavy
V chování	vyhýbání se kolegům, klientům, či situacím
	předstírání zájmu
	nadměrná konzumace jídla, alkoholu
Emoční	náhlé zvraty v pocitech
	kolísavá úzkost
	nechuť vstát ráno z postele
	nenávisť vůči klientům

Tabulka č. 24

Zdroj: (Hawkins, Shohet, 2004, s. 32)

Empirická část

Příloha č. 3

Supervize jako podpora ředitele školy

Vážená paní ředitelko, vážený pane řediteli,
obracím se na Vás s žádostí o vyplnění dotazníku, který využiji ve své diplomové práci, ve které se zabývám supervizí jako způsobem podpory ředitele školy. Jmenuji se Michaela Šrejberová a jsem studentkou Managementu vzdělávání Univerzity Karlovy v Praze.

Dotazník je anonymní a bude využit pouze pro účely mé diplomové práce.

Supervize si v posledních letech proktestila cestu do školství. Napomáhá učitelům řešit náročné situace. Smyslem supervize je rozvoj profesních dovedností jednotlivců, týmů, skupin či organizací. Pomáhá vnímat a reflektovat vlastní práci a vztahy, posilovat vztahy v rámci kolektivu a hledat řešení problémových situací. Téma supervize mě natolik oslovilo, že bych Vám ji ráda přiblížila a probudila ve Vás zájem o ni.

Předem děkuji za vyplnění a vrácení dotazníku.

Bc. Michaela Šrejberová, DiS.

*Povinné pole

1. Setkal (a) jste se již s pojmem supervize? *

- ano
- ne

2. Jakou máte osobní zkušenost se supervizí? *

- Supervizi jsem již osobně zažil (a)
- Nemám žádnou zkušenost
- Jiné:

Pokud jste se nesetkali s pojmem supervize, můžete přejít na otázku č. 7.

3. Definujte vlastními slovy, co je supervize: _____

4. Co si myslíte, že je cílem supervize?

- Vyšší uspokojení z práce, zvýšení její kvality a efektivity, prevence profesního vyhoření.
- Osobní rozvoj, zvýšení výkonnosti, hledání smyslu života.
- Předávání zkušeností.
- Kontrola, inspekce.
- Jiné:

5. Jaké metody práce využívá supervize?

- Klade důraz na způsob práce, komunikační strategie.
- Reflexe konkrétních případů.
- Neformální.
- Jiné:

6. Na co se podle Vás zaměřuje supervize?

- Na schopnosti, profesní i osobní rozvoj.
- Na dovednosti, výkon, cíle jejich řešení.
- Na nové zaměstnance.
- Jiné:

7. Váš očekávaný přínos ze supervize (0 - nejnižší x 6 - nejvyšší přínos). *

Nové metody, inspirace.

0 1 2 3 4 5 6

Efektivnější výuka.

0 1 2 3 4 5 6

Hledání řešení konkrétních situací.

0 1 2 3 4 5 6

Práce s žáky se specifickými potřebami, integrovanými a problémovými žáky.

0 1 2 3 4 5 6

Pochopení potřeb žáků, přístup pedagoga.

0 1 2 3 4 5 6

Zkvalitnění práce.

0 1 2 3 4 5 6

Kontrola, inspekce.

0 1 2 3 4 5 6

Zvýšení motivace k práci, povzbuzení.

0 1 2 3 4 5 6

Výměna zkušeností.

0 1 2 3 4 5 6

Prevence vyhoření.

0 1 2 3 4 5 6

Sebereflexe

0 1 2 3 4 5 6

Náhled, nadhled a odstup.

0 1 2 3 4 5 6

Získání zpětné vazby.

0 1 2 3 4 5 6

Zlepšení vztahů a komunikace mezi kolegy, pedagogy a žáky.

0 1 2 3 4 5 6

Lepší fungování školy jako organizace.

0 1 2 3 4 5 6

Budování lepší atmosféry a klimatu.

0 1 2 3 4 5 6

8. Domníváte se, že supervize slouží jako: *

prevence syndromu vyhoření

- ano
- ne
- nedokážu posoudit

vzdělávací seminář

- ano
- ne
- nedokážu posoudit

konzultační podpora

- ano
- ne
- nedokážu posoudit

9. Jaké bariéry spatřujete v možnosti využití supervize ve školství? *

10. Co brání v realizaci supervize ve Vaší škole? *

11. Pokud bude Vaše škola využívat supervizi, bude určena zejména: *

- Podpoře a rozvoji mé osoby (ředitele školy)
- Podpoře a rozvoji celého pedagogického sboru
- Podpora týmům učitelů (komunikace, ŠVP,...)
- Vybraným osobám, kteří potřebují intervenci
- Jiné:

12. Máte v souvislosti se supervizí nějaké obavy? *

- Že budu vypadat neschopně
- Že se budou otvírat mé problémy veřejně
- Nemám ze supervize obavy (strach)
- Jiné:

13. Celkově je možné říci, že pro svoji práci supervizi: *

- rozhodně potřebuji
- spíše potřebuji
- spíše nepotřebuji
- rozhodně nepotřebuji
- neuvedeno

14. Jaký máte vztah k tématu supervize? *

- Supervize se u nás praktikuje
- Chci se o supervizi dozvědět o něco více
- Vůbec mě nezajímá
- Jiné:

Pokud se u Vás praktikuje, nebo praktikovala supervize, ráda bych Vás touto cestou požádala o informace.

Kontakt: (telefon, e-mail) _____

- muž
- žena

Druh školy *

- Mateřská škola
- Základní škola
- Základní škola a Mateřská škola
- Střední škola
- Vyšší odborná škola
- Základní umělecká škola

- Diagnostický ústav
- Výchovný ústav
- Dětský domov
- Jiné:

Přepočtený počet zaměstnanců: *

Kapacita školy: *

Ve funkci ředitele (ředitelky) jsem: *

- 0-6 let
- 7-12 let
- 13-18 let
- 19-25 let
- 26-32 let
- více jak 33 let

Lokalita školy *

- město do 10 000 obyvatel
- město nad 10 000 obyvatel
- městys
- vesnice
- Jiné:

Příloha č. 4

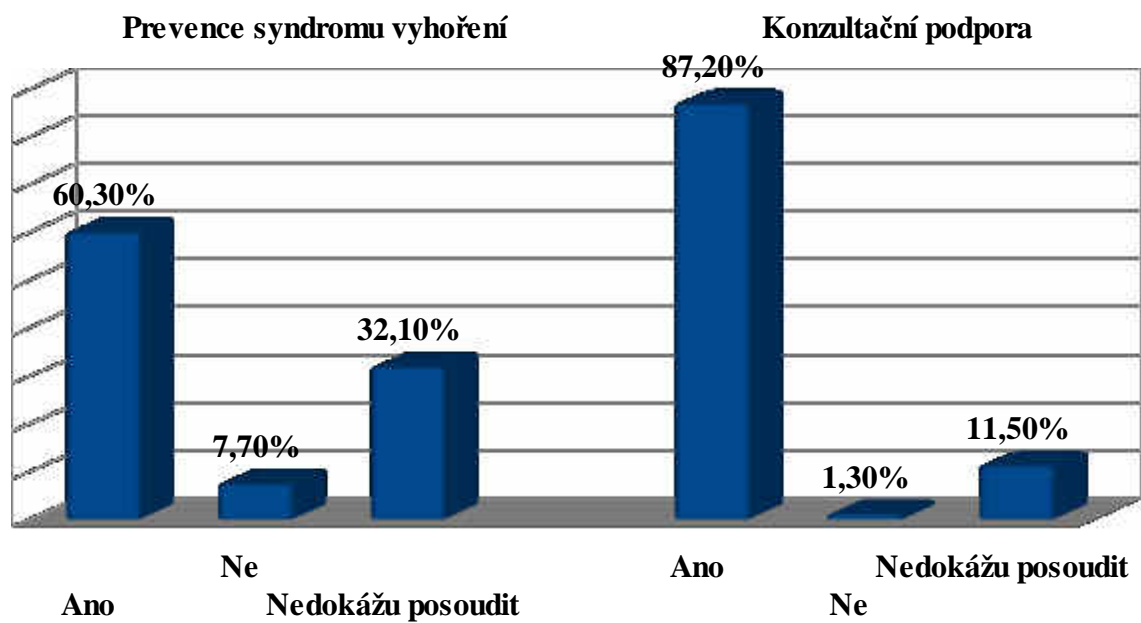
Přehled škol v Královéhradeckém kraji

Druh školy	Počet oslovených škol	Počet odpovědí	%
Mateřská škola	151	24	15,9
Základní škola	94	16	17
Základní škola a Mateřská škola	143	14	9,8
Střední škola a Vyšší odborná škola	68	7	10,3
Základní umělecká škola	29	4	13,8
Dům dětí a mládeže	20	10	50
Diagnostický ústav	1	-	-
Výchovný ústav	2	1	50
Dětský domov	3	1	33,3
Základní škola speciální	1	1	100
Základní škola a základní umělecká škola	1	-	-
Mateřská škola, základní škola a střední škola	3	-	-
celkem	516	78	15,1

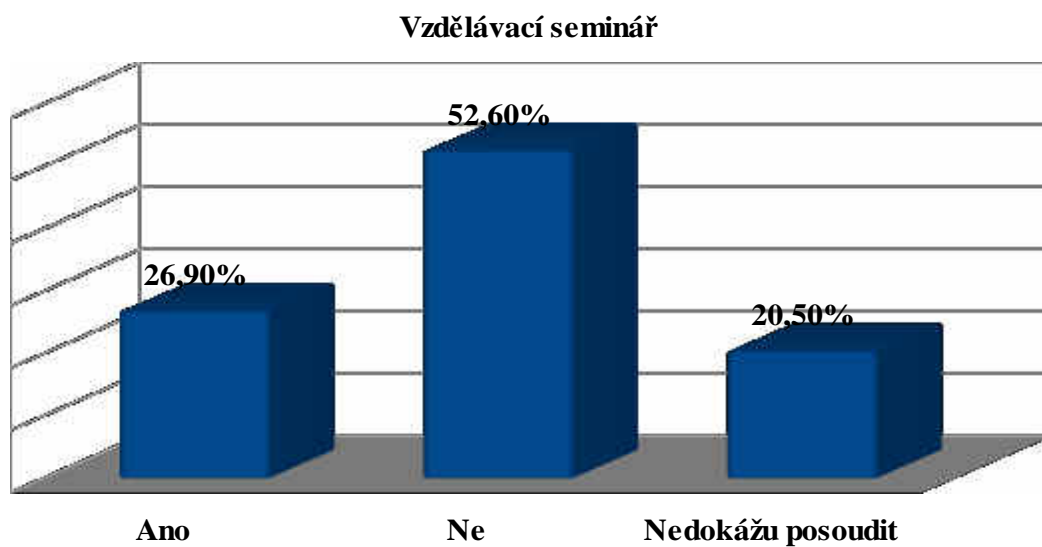
Tabulka č. 25

Zdroj: vlastní

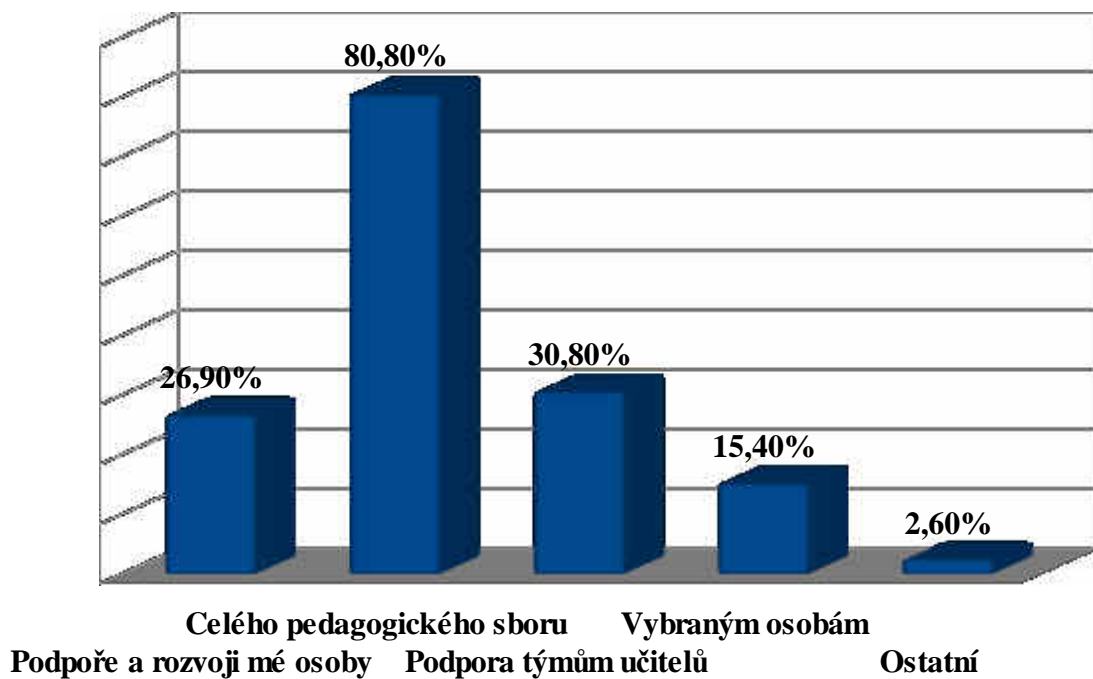
Příloha č. 5 Grafy



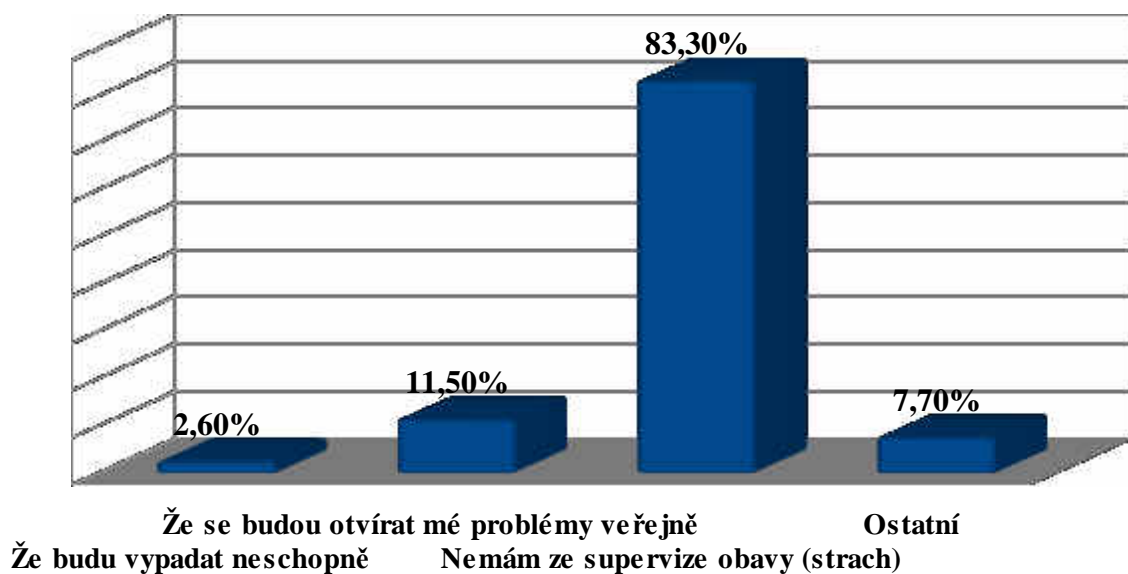
Graf č. 3 Co supervize podporuje (vlastní šetření)



Graf č. 4 Co supervize nepodporuje (vlastní šetření)



Graf č. 5 Podpora vybraných osob supervizí (vlastní šetření)



Graf č. 6 Obavy ze supervize (vlastní šetření)

Příloha č. 6

Interview

1. Zkušenosti ředitele se supervizí

Jaké jste měli očekávání před (prvním) supervizním setkáním?

Setkal/a jste se předtím s pojmem supervize?

Jaké důvody jste měl/a k využití supervize?

Do jaké míry naplňuje využívání supervize Vaše očekávání?

2. Průběh supervize

Jakou formu supervize využíváte?

Využíváte interního nebo externího supervizora?

Jaká frekvence supervize je pro Vás optimální?

Využíváte supervizi v rámci své organizace, nebo využíváte supervize mimo Vaše zařízení?

Jaké pocity míváte ze setkání ze supervize?

Co Vám u supervize chybělo?

Přinesl/a jste na supervizi vlastní téma?

Jakou oblast nejčastěji otvíráte při supervizi?

Co Vám přinesla supervize?

Jak hodnotíte supervizní setkání?

Nakolik splňuje supervizní setkávání Vaše očekávání?

Komu by supervize měla být primárně určena?

3. Význam supervize z pohledu ředitele školy

Měla by se supervize význam pro celý školský systém? (Pro všechny, pro vybrané jedince,...)

Proč si myslíte, že supervize není rozšířena ve školství?

Měla by být supervize pravidelná?

Měla by být supervize dobrovolná, nebo nařízená?

Co jste ze supervize aplikovali v praxi?

Jak je to s ochotou docházet na supervizi mimo pracovní dobu? (Nebo jakým způsobem řešíte tento problém)

Budete v budoucnu opakovat supervizi?

4. Úhrada supervize

Z jakých prostředků hradíte supervizi?

Je ochota mezi zaměstnanci hradit si supervizi sám z vlastních prostředků?

Jaký máte názor, kdyby pracovníka supervize zajišťoval zřizovatel nebo krajský úřad?

Co byste ještě dodal/a k tématu supervize?

Příloha č. 7

Tabulky z interview

Respondent	Podle předmětu zaměření			Podle pozice supervizora	
	případová	podpůrná	vzdělávací	externí	interní
A					
B					
C					
D	-	-	-	-	-
E					
F					

Tabulka č. 26 Zdroj: vlastní

Respondent	Podle činnosti a účelu			Podle funkcí	
	pravidelná	příležitostná	krizová	poradenská	manažerská
A					
B					
C					
D	-	-	-	-	-
E					
F					

Tabulka č. 27 Zdroj: vlastní

Respondent	Podle počtu účastníků		Úhrada supervize
	individuální	skupinová	
A			supervizor je součástí organizace
B			z prostředků na DVPP
C			provozní prostředky
D	-	-	-
E			vlastní prostředky
F			interní supervizor

Tabulka č. 28 Zdroj: vlastní

X – značka v tabulce označuje používanou supervizi v organizaci.

8 Seznam zkratek

ad.	a další
apod.	a podobně
atd.	a tak dále
Bc.	Bakalář – akademický titul
CSc.	Kandidát věd - akademický titul
č.	číslo
DVPP	další vzdělávání pedagogických pracovníků
EAS	Evropská asociace pro supervizi
ESF	Evropský sociální fond
hod.	hodina
Kč.	Koruna česká
KHK	Královéhradecký kraj
kol.	kolektiv autorů
KÚ	krajský úřad
Mgr.	Magistr – akademický titul
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
např.	například
OA	Obchodní akademie
obr.	obrázek
odst.	odstavec

PhDr.	Doktor filozofie – akademický titul
písm.	písmeno
s.	strana
Sb.	sbírka zákona
str.	strana
tab.	tabulka
tj.	to jest
tzn.	to znamená
VOŠ	Vyšší odborná škola
vyd.	vydáno

9 Seznam pojmů

Akceptovaný	přijímaný, odsouhlasený
Analyzátor	k vyhodnocování naměřených veličin nebo závislostí
Analyzovaný	rozebraný
Autogenní trénink	relaxační technika vedoucí k uvolnění organismu a mysli
Autonomie	nezávislost
Autosupervize	jedná se o tzv. zrcadlení, kde se zamýšlíme nad vlastními pocity a postoji
Externí supervize	supervizorem je někdo vně organizace
Geneze	vznik, proces, zrod
In	v
Individuální supervize	supervizor + 1 pracovník
Interakce	vzájemné působení dvou nebo více činitelů
Intervence	představuje vnější zásah do nějakého procesu za účelem jej ovlivnit, změnit
Implementace	realizace, uskutečnění
Importován	přemístěn, dovezen
Kategorie	skupina nebo třída jevů určitého třídícího hlediska, nebo úroveň v hierarchické klasifikační stupnici

Klient = zákazník	žák, student, rodič,...
Komparace	srovnávat – např. v literatuře dvě díla
Kompetence	předpoklady či schopnost zvládat určitou funkci, činnost nebo situaci.
Komplexní	celkový, souborný,...
Kontext	souvislost
Kontrakt = Smlouva o supervizi	je smlouva mezi supervizorem a supervidovaným, organizací a týmem (jednotlivcem) o podmínkách realizace supervize a jejích cílech
Krizová supervize	v případě nově vzniklého, velkého problému (živelná pohroma, smrt klienta apod.)
Majuskule	písmeno velké abecedy
Multidisciplinární	přístup charakterizovaný spoluprací více vědních oborů při realizaci odborné a vědecko- výzkumné činnosti
Online	zapojený, zapnutý, v chodu, v provozu
Podpůrná supervize	umožňuje pracovníkům zvládat množství stresu a emočního přetížení, které práce přináší, odstraňuje napětí, úzkost (ignorance těchto pocitů může vést až k vyhoření).

Pomáhající profese	souhrnný název pro veškeré profese, jejich teorie, výzkum a praxe se zaměřují na pomoc druhým, identifikaci a řešení jejich problémů a na získávání nových poznatků o člověku a jeho podmínkách k životu, tak aby pomoc mohla být účinnější (pedagog, sociální prac., lékař, ad.)
Potenciální	možný, uskutečnitelný
Pravidelná supervize	pravidelná předem smluvená supervizní setkání
Priorita	časová předchůdnost, přednostní nárok, věc mající přednost
Příležitostná supervize	setkání domluvená podle potřeb pracovníka / pracovníků
Případová supervize	je zaměřená na hledání strategie a dalšího postupu práce s klientem, umožňuje pracovníkovi lépe rozumět klientovi, uvědomovat si své reakce na něj.
Reflexe	ohlédnutí se za danou aktivitou nebo situací
Resumé	souhrn, shrnutí
Sebereflexe	schopnost přemýšlet o sobě a o svém jednání
Skupinová supervize	supervizor + skupina pracovníků
Strategie	dlouhodobý plán činností zaměřený na dosažení nějakého cíle.

Terapeut	léčitel
Týmová supervize	zahrnuje členy pracovního kolektivu (bez ohledu na konkrétní pozice, odpovědnost potřeby), je zaměřena na činnost a efektivitu týmu jako celku
Varioval	být proměnlivý
Viz	podívej se

ABZ SLOVNÍK ČESKÝCH SYNONYM. Dostupné z: WWW slovník-synonym.cz [online]. [citace 2015-7-27].

WIKIPEDIA. Dostupné z: WWW wikipedia.org. [online]. [citace 2015-7-27].

10 Seznam tabulek

Teoretická část:

Tabulka č. 1	Dělení supervize	str. 16
Tabulka č. 2	Formální supervize	str. 19
Tabulka č. 3	Neformální supervize	str. 20

Empirická část:

Tabulka č. 4	Pohlaví	str. 37
Tabulka č. 5	Druh školy	str. 38
Tabulka č. 6	Kapacita školy	str. 39
Tabulka č. 7	Počet let ve funkci ředitele školy	str. 39
Tabulka č. 8	Lokalita školy	str. 40
Tabulka č. 9	Setkal (a) jste se s pojmem supervize	str. 40
Tabulka č. 10	Cíl supervize	str. 43
Tabulka č. 11	Metody supervize	str. 44
Tabulka č. 12	Zaměření supervize	str. 44
Tabulka č. 13	Očekávaný přínos supervize	str. 46
Tabulka č. 14	Znají ředitelé škol pojem supervize - pohlaví	str. 50
Tabulka č. 15	Znají ředitelé škol pojem supervize – druh školy	str. 51
Tabulka č. 16	Znají ředitelé škol pojem supervize - lokalita	str. 52
Tabulka č. 17	Znají ředitelé škol pojem supervize - kapacita	str. 53
Tabulka č. 18	Ovlivňuje pohlaví potřebnost supervize	str. 54
Tabulka č. 19	Ovlivňuje druh školy potřebnost supervize	str. 55

Tabulka č. 20	Ovlivňuje velikost školy potřebnost supervize	str. 56
Tabulka č. 21	Ovlivňuje lokalita potřebnost supervize	str. 58
Tabulka č. 22	Respondentky - interview	str. 60

Přílohy:

Tabulka č. 23	Supervize, koučování, mentoring
Tabulka č. 24	Příznaky stresu
Tabulka č. 25	Přehled škol v Královéhradeckém kraji
Tabulka č. 26	Tabulka z interview
Tabulka č. 27	Tabulka z interview
Tabulka č. 28	Tabulka z interview

11 Seznam obrázků

Obrázek č. 1	Dynamický trojúhelník	str. 13
Obrázek č. 2	Stresory	str. 32

12 Seznam grafů

Graf č. 1	Osobní zkušenost se supervizí	str. 41
Graf č. 2	Potřebnost supervize	str. 49

Přílohy:

Graf č. 3	Co supervize podporuje
Graf č. 4	Co supervize nepodporuje
Graf č. 5	Podpora vybraných osob supervizí
Graf č. 6	Obavy ze supervize