

Postoj pedagogických pracovníků základních škol k supervizi jako nástroji profesního rozvoje.

Bc. Lucie Mikulášková

Diplomová práce
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2023/2024

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Bc. Lucie Mikulášková
Osobní číslo: H22803
Studijní program: N0111A190013 Sociální pedagogika
Forma studia: Prezenční
Téma práce: Postoj pedagogických pracovníků základních škol k supervizi jako prostředku profesního rozvoje

Zásady pro vypracování

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

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

Seznam doporučené literatury:

HAVLÍČKOVÁ, Monika, 2011. Mentoring a supervize jako zdroj sebereflexe učitele. Praha: Vyšší škola sociálně právní. ISBN 978-80-905109--2-0.

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

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

CHRÁSKA, Miroslav, 2007. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.

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

Vedoucí diplomové práce: **doc. PhDr. Lenka Haburajová Ilavská, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **11. prosince 2023**

Termín odevzdání diplomové práce: **19. dubna 2024**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 11. prosince 2023

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 1

.....

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

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

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlédnutí veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě

pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zaměřuje na postoj pedagogických pracovníků základních škol k supervizi jako klíčovému nástroji pro jejich profesní rozvoj. Cílem práce bylo prozkoumat, jak pedagogové vnímají supervizi, jaké přínosy a limity s ní spojují a jak supervize ovlivňuje jejich každodenní praxi a celkové pracovní prostředí. Teoretická část poskytuje ucelený pohled na koncept supervize, její historický vývoj, legislativní aspekty a různé modely supervize včetně jejich aplikace ve školním prostředí. Praktická část představuje výsledky kvantitativního výzkumu, jenž analyzuje postoje pedagogů a identifikuje specifické přínosy supervize pro pedagogické pracovníky. Práce zdůrazňuje supervizi jako důležitý nástroj pro zlepšení kvality vzdělávacího procesu a podporu pedagogů ve své profesní cestě. Závěry práce nabízí doporučení pro školy a vzdělávací instituce, jak efektivněji začlenit supervizi do systému profesního rozvoje učitelů a podpořit jejich adaptaci na neustále se měnící vzdělávací požadavky.

Klíčová slova: supervize, supervize ve školství, pedagogický pracovník, profesní rozvoj pedagogů, syndrom vyhoření, základní škola.

ABSTRACT

This thesis focuses on the attitude of primary school teachers towards supervision as a key tool for their professional development. The aim of the thesis was to explore how teachers perceive supervision, what benefits and limitations they associate with it, and how supervision affects their daily practice and overall work environment. The theoretical part provides a comprehensive view of the concept of supervision, its historical development, legislative aspects and different models of supervision including their application in the school environment. The practical part presents the results of quantitative research that analyses teachers' attitudes and identifies specific benefits of supervision for teaching staff. The work highlights supervision as an important tool for improving the quality of the educational process and supporting teachers in their professional journey. The paper concludes by offering recommendations for schools and educational institutions on how to integrate supervision more effectively into the professional development system of teachers and support their adaptation to the ever-changing educational requirements.

Keywords: supervision, supervision in education, educational worker, professional development of teachers, burnout syndrome, primary school.

Tímto bych ráda poděkovala především paní doc. PhDr. Lence Haburajové Ilavské, Ph.D. za cenné rady a metodické vedení mé diplomové práce.

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 SUPERVIZE	13
1.1 Vymezení pojmu supervize	13
1.1.1 Definice supervize	15
1.1.2 Legislativní aspekt supervize	17
1.2 Cíle supervize	18
1.3 Funkce supervize	20
1.4 Formy supervize	22
1.5 Proces, metody a modely supervize	27
1.5.1 Proces supervize	27
1.5.2 Metody supervize	27
1.5.3 Modely supervize	28
1.6 Účastníci supervize, supervizní kontrakt	32
1.6.1 Supervizor.....	32
1.6.2 Supervidovaný.....	33
1.6.3 Zadavatel	34
1.6.4 Supervizní kontrakt	34
1.7 Přínos a význam supervize	35
1.8 Rizika a překážky v supervizi	36
1.9 Etika v supervizi	36
2 PEDAGOGICKÁ PROFESE	38
2.1 Osobnost a role pedagoga	38
2.1.1 Osobnost pedagoga.....	38
2.1.2 Role pedagoga	39
2.1.3 Role a význam sociálního pedagoga	40
2.2 Stres v kontextu pedagogické profese	41
2.2.1 Stres	41
2.2.2 Pedagog a stres	42
2.3 Profesionální rozvoj pedagogů	43
2.3.1 Další vzdělávání pedagogů.....	43
2.3.2 Motivace pedagogů k dalšímu vzdělávání	44
2.3.3 Nástroje podpory pedagogů.....	46

3	SUPERVIZE VE ŠKOLSTVÍ.....	47
3.1	Specifika supervize ve školství	48
3.2	Zavádění supervize do škol.....	49
3.3	Význam supervize pro pedagogy	49
3.4	Překážky ovlivňující proces supervize ve školství.....	51
3.5	Supervize pro učitele v České republice.....	53
3.5.1	České instituce poskytující supervizi	54
3.5.2	Projekt Supervize do škol.....	56
II	PRAKTICKÁ ČÁST	58
4	DESIGN VÝZKUMU	59
4.1	Výzkumné cíle.....	59
4.2	Výzkumné otázky a hypotézy	60
4.3	Druh výzkum	60
4.4	Výzkumný soubor.....	61
4.5	Výzkumný nástroj	62
4.6	Způsob zpracování dat.....	63
4.7	Analýza dat	64
4.8	Interpretace dat	80
4.8.1	Zodpovězení výzkumných otázek.....	80
4.8.2	Ověření hypotéz	84
5	DISKUSE	88
5.1	Doporučení pro praxi.....	89
	ZÁVĚR	90
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	92
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	102
	SEZNAM OBRÁZKŮ	103
	SEZNAM TABULEK A GRAFŮ.....	104
	SEZNAM PŘÍLOH.....	105
	PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK.....	106
	PŘÍLOHA P2 – OPERACIONALIZACE.....	113

ÚVOD

V současné době, kdy se pedagogická profese setkává s neustále se měnícími požadavky a výzvami společnosti, vyvstává otázka, jak efektivně podporovat učitele v jejich růstu a adaptaci na nenadálé situace. Supervize, která je tradičně vnímána jako metoda podpory a rozvoje v různých oborech, vstupuje do centra zájmu jako potenciální klíč k posílení pedagogických kompetencí a zlepšení pracovního prostředí ve školách. Právě toto pozadí motivuje k detailnímu zkoumání supervize, jejího významu, potenciálů a limitací v kontextu českého školství. Cílem je poskytnout komplexní pohled na supervizi, prozkoumat její přínosy a možná omezení a především analyzovat, jakým způsobem je supervize vnímána a aplikována v praxi pedagogickými pracovníky.

Teoretická část je založena porozumění supervizi jako komplexnímu fenoménu, který se vyvíjel po celá desetiletí a našel uplatnění v mnoha profesních oblastech, včetně vzdělávání. Je zde popsán nejen historický a legislativní rámec supervize, ale jsou zde také podrobně rozebrány její různé modely a přístupy. Prostřednictvím analýzy literatury práce představuje supervizi jako multifunkční nástroj, který může sloužit nejen ke zlepšení pedagogických dovedností, ale také jako prostředek prevence vyhoření a podpory psychosociálního blahobytu učitelů.

Empirická část se zabývá výzkumem zaměřeným na zjišťování a analýzu postojů pedagogů základních škol k supervizi. Cílem bylo odhalit, jak pedagogičtí pracovníci vnímají supervizi v rámci svého profesního rozvoje, jaké přínosy a omezení s ní spojují, a jaký vliv má supervize na jejich každodenní praxi a celkové pracovní prostředí. Tato část se opírá o kvantitativní metodologii, aby poskytla komplexní pohled na supervizi z perspektivy jejich přímých účastníků.

Výsledky výzkumu ukazují, že supervize je mezi pedagogy vnímána převážně pozitivně, s výrazným uznáním jejího přínosu k rozvoji osobních a profesních dovedností, podpoře spolupráce mezi kolegy a lepšímu zvládnutí náročných situací ve školním prostředí. Výzkum také odhalil, že supervize nabízí cenný prostor pro reflexi, sdílení zkušeností a vzájemnou podporu, což jsou klíčové prvky pro udržitelný profesní růst a prevenci syndromu vyhoření. Přesto byly identifikovány i určité bariéry a výzvy spojené s implementací supervize ve školní praxi, včetně nedostatečné informovanosti o supervizi a obav z hodnocení.

Diplomová práce dále formuluje doporučení pro školy a vzdělávací instituce, jak lépe začlenit supervizi do systému profesního rozvoje učitelů. Klíčem je zvyšování povědomí o supervizi,

podpora otevřeného dialogu mezi pedagogy a vedením škol, a vytvoření podmínek, které umožní pedagogům pravidelně se supervize účastnit bez obav z negativních důsledků.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 SUPERVIZE

Supervize je komplexní pojem, který získává na významu v rámci různých profesních oblastí, zejména v pomáhajících profesích a školství, kde slouží jako klíčový nástroj pro profesní rozvoj a zvyšování kvality vzdělávání. Přestože se názory na supervizi liší, existuje obecná shoda na její podstatě jakožto na metodě umožňující profesionální růst a podporu. Supervize se historicky vyvíjela od původních pojetí dohledu a kontroly k modernějším interpretacím, které zdůrazňují její význam pro odborný a osobní rozvoj pracovníků, reflexi a sebereflexi, zvyšování efektivity práce a prevenci profesního vyhoření.

Termín supervize se v současnosti objevuje stále častěji v odborné literatuře a časopisech napříč mnoha disciplínami. Stal se interdisciplinárním konceptem, který nachází uplatnění v řadě oblastí, včetně bankovníctví, účetnictví, architektury, filmové tvorbě, také v psychoterapii, sociálních službách či ve zdravotnictví. Význam supervize se liší podle specifických potřeb a zájmů jednotlivých profesních oborů. Zatímco v technických a administrativních oblastech je supervize chápána primárně jako nástroj pro dohled a zajištění kvality, v odborném slovníku je definována jako forma dozoru, kontroly či inspekce.

V oborech zaměřených na pomoc a podporu jedinců má supervize odlišný charakter. Zde převládá facilitační rozměr, díky kterému se supervize stává prostředkem celoživotního vzdělávání, posiluje podporu, usnadňuje porozumění a podporuje rozvoj profesních schopností (Šimek, 2000). Historicky se pojem supervize v anglickém jazyce používal ve smyslu dohlížení nebo kontroly v ekonomickém sektoru, avšak jeho význam byl postupně rozšířen do dalších oblastí (Otava, 2007). Supervize si vyšlapala cestu k uznání jako samostatné profesní aktivity po dlouhém období vývoje a diferenciaci od příbuzných oblastí jako jsou psychoterapie, pastorální péče, sociální práce a sociální poradenství, čímž se postupně profilovala do své dnešní formy.

1.1 Vymezení pojmu supervize

Pojem supervize má své kořeny v latinských termínech "super", což znamená "nad, nahoře", a "visio", tedy "vidění". V angličtině je tento termín interpretován jako formy dohledu, dozoru či kontroly, přičemž "supervizor" může být chápán jako dozorce, kontrolor, ale i konzultant nebo poradce (Vícejazyčný slovník, 2013). Původně termín odkazoval na praxi, kdy zkušenější pracovník vykonává vedení a dohled nad méně zkušenou osobou (Havrdová a Hajný, 2008). Supervizní proces je možné popsat jako vzájemnou interakci mezi jednotlivci s cílem sdílet

znalosti, uznávat profesní dovednosti a poskytovat konstruktivní zpětnou vazbu, která směřuje k rozvoji nových kompetencí. Tyto kompetence následně přispívají k efektivnějšímu poskytování služeb a rozvoji profesních dovedností (McIntosh, Phelps, in Lazarová, Cpinová, 2004, s. 3). Dnes je koncept supervize široce rozpracován a diskutován mnoha autory. Stimpson (2000) popisuje supervizi jako proces, ve kterém dochází k zaškolení studentů nebo nových učitelů v jejich profesích, často prostřednictvím pozorování zkušených kolegů a následného poradenství. Pelech a Bednářová (2003, s. 68) poskytují ještě podrobnější popis supervize, zdůrazňující její zaměření na profesní a osobní rozvoj pracovníků. Představují supervizi jako zvláštní učební metodu v prostředí založeném na důvěře, která podporuje pracovníky, pomáhá rozjasnit případy, hodnotí stávající postupy a strategie, a odkrývá skryté souvislosti, emoce a pocity, které mohou ovlivnit práci s klienty. Ačkoliv termín supervize může evokovat myšlenky na kontrolu či hodnocení, dle Novotného (2008) by měla být supervize v pomáhajících profesích chápána především jako bezpečný, podporující a obohacující proces rozvoje. Gopee (2011) se zaměřuje na posilování profesních kompetencí začínajících pracovníků ve zdravotnictví, zatímco Ralph (1994) poukazuje na význam supervize pro zlepšení efektivity zaměstnanců skrze rozvoj dovedností v oblasti managementu a dalších. Rozdílné chápání supervize vyplývá z mnoha aspektů, které supervize zahrnuje, jako jsou vzdělávání, mentorství, konzultace a management (Svobodová, Valášek, 2002). Výsledkem supervize je zvýšená spokojenost v práci, lepší kvalita a efektivita práce, a také prevence vyhoření. Je dokázáno, že supervize přináší prospěch nejenom osobám podléhajícím supervizi, ale také jejich klientům, studentům, zaměstnancům a dalším (Supervize, 2024).

Supervizi je možné s plným oprávněním považovat za součást systému celoživotního postgraduálního vzdělávání, kde se klade důraz na rozvoj profesních dovedností a kompetencí pracovníků. Pro efektivní supervizi je nezbytný kvalitní vztah, jasně stanovený kontrakt, respektování hranic a zajištění bezpečného prostředí (Richterová-Těmínová, 2007). Libra (2006) identifikuje jako primární nástroj supervize tvorbu prostředí umožňujícího reflexi nad vykonávanou prací a jejím kontextem, což napomáhá podpoře učebního procesu a iniciaci změn. Tyto podmínky dávají pracovníkům možnost maximálně využít své schopnosti a predispozice k modifikaci svých myšlenkových a behaviorálních vzorců, svobodně vyjadřovat své potřeby, pocity, představy a názory a to vždy za předpokladu, že všechny informace sdílené během supervize jsou považovány za důvěrné.

1.1.1 Definice supervize

Množství odborníků z oblasti pomáhajících profesí nabízí různé definice supervize. Jejich rozmanitost umožňuje komparativní pohled na perspektivy expertů s různým vzděláním a praktickými zkušenostmi. Takové srovnání nejen rozšiřuje diskusi o charakteru supervize, ale také přispívá k lepšímu pochopení její role a použití v širokém spektru profesních oblastí.

Hartl (2004, s. 266) v psychologickém slovníku definuje supervizi jako *„součást odborné přípravy na určité povolání, během níž nováček pracuje ve skutečných terénních situacích pod vedením zkušeného odborníka.“* Oproti tomu Baštecká a Goldmann (2001, s. 368) definují supervizi jako *„činnost, při které prostřednictvím zaměřeného pozorování a cílených otázek uvažujeme nad kvalitou péče o klienta a zvyšuje pracovníkovu schopnost reflexe (uvědomovaného vnímání) vlastní práce a sebereflexe“.*

Hawkins a Shohet (2004, s. 59) ve svém díle představují často citovanou definici supervize od Allena K. Hesse jako *„čistou mezilidskou interakci, jejímž obecným cílem je, aby se jedna osoba, supervizor, setkávala s druhou osobou, supervidovaným, ve snaze zlepšit schopnost supervidovaného účinně pomáhat lidem.“*

Willke (2012, s. 2) popisuje supervizi jako *„proces, který účastníkům umožňuje identifikovat neviditelné aspekty, skryté významy a potenciální příležitosti v rámci složitých interakčních situací.“* Tento proces nabízí nové pohledy a možnosti, je aplikován především v profesních aktivitách, jako jsou vzdělávání, terapie, sociální práce a poradenství, a zároveň podporuje profesionály v reflexi nad jejich komunikačními strategiemi. Zatímco Willke (2012, s. 2) se více zaměřuje na supervizi jako na nástroj, soužící pro rozpoznávání a reflektování složitých interakcí a získávání nových perspektiv v profesní praxi, Koláčková (in Matoušek, 2003, s. 349) definuje supervizi jako *„celoživotní vzdělávací proces, jehož hlavním cílem je rozvoj profesních schopností a kvalit s důrazem na osobní růst v podnětném a bezpečném prostředí.“*

Dalším aspektem, na který se definice supervize zaměřuje, je aspekt spolupráce, konkrétně Kalina (2015) ve své definici supervize klade důraz nejen na jednotlivce, ale také na skupiny či týmy pracovníků. Zkoumá nejen specifické pracovní problémy účastníků, ale i dynamiku spolupráce mezi lidmi v různých funkcích a úrovních hierarchie. Hlavním cílem supervize je podle něj zlepšit pracovní prostředí, atmosféru, organizaci práce a rozvíjet kompetence relevantní pro dané úkoly.

Vymezení a definování pojmu supervize je možné doplnit o významné znaky dobré a špatné supervize, které vyplývají z výzkumného šetření Junkové (in Kalina a Šimek, 2004).

Znaky dobré supervize:

- Vytvoření dobrého vztahu mezi supervizorem a supervidovaným.
- Vytvoření bezpečného místa podpory a přijetí.
- Stanovení dobrého kontraktu.
- Vědomá práce s etickými problémy a normami.

Znaky špatné supervize:

- Ponižování, kritizování, zahanbování.
- Špatně vytvořený vztah mezi supervizorem a supervidovaným.
- Nedodržování hranice mezi supervizí a terapií.
- Nejasný, špatně vytvořený kontrakt.
- Nekompetentnost supervizora.
- Špatné načasování intervencí supervizora.

Při implementaci supervize si účastníci nejsou často jistí, v čem se supervize odlišuje od jiných poradenských či edukačních metod. Supervize sice využívá prvků z různých oblastí a často se s nimi v určitých prvcích překrývá, např. v samotném procesu i obsahu. Vybíral (2014) vysvětluje, co supervize není a s čím bývá běžně zaměňována:

- a) vzdělávací seminář nebo přednáška, které jsou primárně určeny pro učení a získávání nových poznatků či dovedností
- b) management, jenž se soustředí na řízení s odpovědností za rozhodování
- c) koučování, které podporuje v dosahování profesních a osobních cílů a zaměřuje se na identifikaci a řešení problémů
- d) mentoring, tj. profesionální vztah pro předávání znalostí a zkušeností
- e) krizová intervence, jejímž účelem je podpora v krizové situaci pro dosažení psychické stabilizace

- f) psychoterapie, orientovaná na léčbu psychických obtíží, osobnostní rozvoj či řešení vztahových problémů, založená na práci v rámci různých psychologických schémat.

Novotný (2008) vymezuje základní principy supervize takto:

1. Hlavním cílem supervize je zlepšit kvalitu práce pro klienty, zvýšit profesionalitu v péči a dosáhnout určených standardů.
2. Supervize je klíčová pro podporu profesního rozvoje supervidovaných odborníků a rozvíjení jejich schopností.
3. Pokud je ohroženo dobro klienta, všechny ostatní úkoly a role jsou vedlejší.
4. Cílem supervize je posílit a rozšířit schopnosti supervidovaných.
5. Supervize se soustředí na potřeby supervidovaných, přičemž se supervizor zaměřuje na základní prvky, jako jsou empatie, respekt, autentičnost, porozumění a akceptace.
6. Stejně jako odborníci potřebují supervizi, supervizoři sami vyžadují vlastní supervizi pro svůj profesní růst.

Boardman, Bent a Douglass (1953) se zaměřují na definování supervize v kontextu školství jako na proces zaměřený na podporu a koordinaci nepřetržitého rozvoje učitelů, a to jak na individuální, tak na kolektivní úrovni. Cílem je umožnit učitelům hlubší porozumění a efektivnější plnění jejich vzdělávacích úkolů, což by mělo vést k lepšímu podporování a rozvoji každého studenta, aby mohli plně a inteligentně participovat na životě v moderní demokratické společnosti.

Supervize, v její široké paletě definic a aplikací, představuje jeden z podstatných nástrojů pro rozvoj pedagogických pracovníků. Přináší nejen podporu a rozvoj v profesním směru, ale také pomáhá vytvářet reflexivní prostředí, kde pedagogové mohou pracovat na svém osobním růstu a zlepšení interakce se žáky. V kontextu neustále se měnících požadavků na vzdělávací proces a potřeb žáků, se supervize jeví jako klíčový nástroj, který umožňuje pedagogům efektivně čelit těmto výzvám a zároveň podporovat jejich vlastní profesní a osobní rozvoj.

1.1.2 Legislativní aspekt supervize

Supervize v České republice aktuálně není výslovně zakotvena v žádném právním předpisu jako samostatná forma podpory a vzdělávání. Pilát (2022) upozorňuje na absenci právních předpisů týkajících se supervize v sociální práci v ČR, což si uvědomuje i Ministerstvo práce a

sociálních věcí. Tento nedostatek se týká směrnic, metodik a vyhlášek, což ministerstvo vysvětluje rozptýleností a různorodostí definic supervize. Podle vyhlášky č. 505/2006 Sb., vykonávající zákon č. 108/2006 Sb. o sociálních službách, je v bodě č. 10 standardu kvality kritérium e) „Poskytovatel zajišťuje pro zaměstnance, kteří vykonávají přímou práci s osobami, kterým je poskytována sociální služba, podporu nezávislého kvalifikovaného odborníka.“ Tato podpora může zahrnovat supervizi, avšak tato vyhláška se vztahuje pouze na pracovníky v sociálních službách a neuvádí explicitně povinnost supervize (Zákon 106/2008 Sb. O sociálních službách, vyhláška č. 505/2006 Sb.).

Na Slovensku je situace v oblasti legislativního ukotvení supervize odlišná. Zákonná opora pro supervizi je stanovena v zákoně č. 305/2005 Z. z. o sociálněprávní ochraně dětí a sociální kuratele, zejména v § 47, který pojednává o programu supervize. Dále zákon č. 448/2008 Z. z. o sociálních službách v § 9 a § 84 odst. 8 stanovuje kvalifikační požadavky na výkon profese supervizora. Supervize je také zahrnuta v zákoně č. 219/2014 Z.z. o sociální práci a o podmínkách na výkon některých odborných činností v oblasti sociálních věcí a rodiny, který se věnuje praxi sociálního pracovníka. Tyto zákony zajišťují povinné začlenění supervize do praxe sociálních pracovníků na Slovensku, což přispívá k profesionalizaci oboru (Horák, 2022, s. 43).

1.2 Cíle supervize

Termín „supervise“ z angličtiny se překládá jako dozor nebo dohled. Toto pojmenování bychom mohli aplikovat, například, na pozici manažera v obchodě, jehož zodpovědností je sledovat chování podřízených zaměstnanců při interakci se zákazníky, ověřovat jejich přístupnost, vhodnost oblečení, schopnost reagovat na požadavky zákazníků a podobně (Baštecká, 2009). Matouška (2005) zdůrazňuje, že v rámci pomáhajících profesí supervize nepředstavuje jen dohled, nedílnou součástí je také poskytování rad, sdílení informací, konzultace o případu nebo instrukce k dalšímu postupu a výběru metod. Přesto je nutné uznat důležitost dohledu, neboť bez něj by proces supervize nebyl efektivní. Často pracovníci nevědí, co všechno mohou od supervizora očekávat a jak mohou supervizi ve své práci využít. Přestože je důležité se vyvarovat pouze hodnotícímu přístupu, určitou míru dohledu nelze z procesu supervize úplně vyloučit.

Podle Matouška (2008, s. 353) je hlavním cílem supervize podpora profesionálního růstu a rozvoje dovedností pracovníka. Jde o proces zaměřený na práci se vztahy, který může nabídnout alternativní přístupy k řešení komplikovaných situací. Klíčovou součástí supervize je také

podpora v rámci zvládnání stresových situací. Základním principem je, že supervizní prostředí musí být vždy bezpečné, umožňující účastníkům otevřeně sdílet své potřeby, emoce a postoje. S tímto stupněm otevřenosti se mohou vynořit i oblasti, kde pracovník cítí nedostatky nebo se setkává s neúspěchy. Proto je nezbytné zachovat důvěrnost informací sdělených supervizorovi, podobně jako v případě psychoterapie.

Cílem supervize je vést dialog se supervizantem o jeho práci, postavení vůči klientovi a rozvoji jeho dovedností a znalostí (Maroon, Matoušek, Pazlarová, 2007). Supervize zahrnuje široké spektrum funkcí, včetně humanizace práce, zajištění organizační stability, stimulace, edukace, socializace, evaluace, řízení a zastupování zájmů klientů (Rhodes, Middlemanová, 1985 in Maroon, Matoušek, Pazlarová, 2007). Dále přispívá také k sebeděči pracovníků a podporuje jejich otevřenost vůči novému učení (Richterová, Orgoníková, 2008).

Cíle supervize lze rozdělit na obecné, zaměřené na zlepšení kvality práce a podporu profesního růstu, a konkrétní, které jsou definovány v rámci dohody mezi supervizorem a supervizantem nebo zadavatelem, jako je zaměstnavatel. Tyto specifické cíle se odvíjejí od potřeb a požadavků daného sociálního a profesního prostředí, ve kterém supervize probíhá (Libra, 2006).

Havrdová (2008, s. 48) charakterizuje supervizi jako profesionální činnost s obecným cílem zvyšování nebo zachování kvality služeb. Tento cíl je možné naplňovat rozličnými metodami v závislosti na konkrétním kontextu, ve kterém je supervize aplikována.

Havrdová (1999, s. 34) stanovuje cíle supervize, mezi které patří:

- Nabízet pravidelný prostor pro reflexi práce.
- Podporovat rozvoj porozumění a dovedností v pracovním kontextu.
- Poskytovat nové informace a alternativní pohledy na pracovní činnost.
- Umožnit obdržení zpětné vazby ohledně obsahu a průběhu práce.
- Poskytovat ocenění a podporu jak v profesní, tak v osobní rovině.
- Pomoc v efektivnějším plánování a využívání profesionálních zdrojů.
- Zajišťovat vysokou kvalitu vykonávané práce.
- Poskytovat prostor pro vyjádření osobních pocitů nespokojenosti nebo ztráty motivace, které může práce vyvolávat.

Z těchto cílů vyplývá, že hlavním účelem supervize je podpora pracovníků ve využívání a rozvoji jejich schopností, posilování schopnosti reflexe a sebereflexe (Havlíčková, 2011, s. 21).

Havrdová a Hajný (2008) popisují tři hlavní orientace supervize, které se odvíjejí od jejího zaměření a účelu, kdy supervize může být orientována na organizaci, zaměstnance nebo konkrétní případy.

Orientace na organizaci. Tato forma supervize se zaměřuje na definici struktury a procesů v organizaci a na nastavení pravidel, která zajišťují jasnost v pracovních rolích zaměstnanců. Klade důraz na kulturu, atmosféru a podporu v organizaci. Obvykle ji zavádí management, často v rámci přípravy nových projektů nebo zařízení.

Orientace na zaměstnance. Cílem supervize zaměřené na zaměstnance je podpora motivace a splnění profesních potřeb pracovníků, což přispívá ke stabilizaci týmu a lepší spolupráci mezi kolegy. Je obzvláště vhodná pro nové nebo začínající pracovníky a pro integraci nových členů do týmu.

Orientace na případ. Zaměřuje se na analýzu a nalezení nejúčinnějších způsobů řešení specifických případů. Pracovníci přinášejí konkrétní situace, které jsou poté v supervizi rozebírány s cílem najít optimální způsob intervence. Tato forma supervize je často propojena s osobním rozvojem pracovníka, který se na daném případě podílel, a je nejvíce přínosná pro týmy, které jsou již dobře fungující a mají zájem o zlepšení kvality své práce s klienty.

1.3 Funkce supervize

Pilát (2022) zdůrazňuje, že základní funkce supervize byly definovány již před devadesáti lety Dawsonem do tří klíčových oblastí: podpora, vzdělávání a management. Pilát také upozorňuje, že nelze žádnou z těchto funkcí považovat za převládající, protože různí odborníci mají odlišné názory na jejich relativní důležitost. Tím se supervize stává multifunkční disciplínou s různými přístupy a cíli. Podobně funkce supervize rozděluje Kadushin (1976 in Hawkins, Shohet, 2004), který rozlišuje tři základní funkce supervize: vzdělávací (formativní), podpůrnou (restorativní) a řídicí (normativní).

- Vzdělávací (formativní) funkce

S rozvojem sociální práce ve 20. století se začala formovat vzdělávací funkce supervize. Havrdová a Hajný (2008) zdůrazňují, že jejím účelem je umožnit pracovníkovi reflektovat interní i externí bariéry ve vztahu k možnostem učení a dosáhnout profesionální kompetence.

Horák (2022) připomíná, že supervize je důležitá pro vzdělávání pracovníků, vycházející z jejich již získaného vzdělání a zaměřující se na aplikaci teoretických znalostí v praxi, což vede k profesionálnímu růstu. Hawkins a Shohet (2016) pojmají vzdělávací funkci jako analýzu a reflexi práce s klienty, zaměřenou na hlubší porozumění a hledání nových přístupů v interakci s klientem. Oproti tomu Venglařová (2013) vidí vzdělávací funkci jako příležitost k rozvoji dovedností a získávání nových poznatků, které podporují profesní růst pracovníka a reagují na potřeby klientů, pracoviště i společnosti. Cílem je především rozvoj odborných kompetencí.

- Podpůrná (restorativní) funkce

Horák (2022) zdůrazňuje, že sociální práce je emocionálně vyčerpávající, což vyzdvihuje význam podpory pro pracovníky v tomto oboru. Supervize poskytuje takovou podporu prostřednictvím různých aspektů, jako je zaměření na pracovníka a jeho úkoly, udržování důvěrnosti, která umožňuje vyjádření emocí a pochybností, a schopnost supervizora vytvořit podporující prostředí. Pilát (2022) popisuje tuto funkci jako možnost sdílení pracovního tlaku a předávání naděje a motivace, což pomáhá pracovníkům zvládat jejich profesní výzvy. Venglařová (2013) a Mojžíšová (2007) uvádí, že podpora je klíčovým prvkem ve všech aspektech supervizní práce, kde supervizor by měl chápat a reflektovat výzvy, s nimiž se pracovníci setkávají, včetně zvládnutí stresu. Také vnímají podpůrnou funkci jako pomoc při řešení komplexních případů. Podpora umožňuje pracovníkům mluvit o svých pocitech a potřebách. Z těchto informací vyplývá, že podpůrná funkce supervize je nezbytná pro posilování pracovníků v pomáhajících profesích, nabízí sdílení zátěže a motivuje k profesnímu růstu a sebevědomí.

- Řídící (kontrolní, administrativní, normativní) funkce

Tato funkce je těsně spojena s kvalitou práce, přičemž pojem kvality byl do sociální práce zaveden skrze standardy kvality. Kvalita zahrnuje nejen komunikaci, strategie a intervence v práci s klientem, ale také vedoucí záznamy, metodické postupy, administrativu a pravidla poskytované služby (Horák, 2022). Kontrolní funkce se primárně soustředí na zajištění kvality práce jak organizace, tak jednotlivých profesionálů. Supervizor přitom vystupuje v roli kontrolora kvality, což zahrnuje dodržování standardů, metodického řízení a etických principů. Úkolem této funkce je pomoci supervidovaným zvládnout pracovní nároky, nastavit si priority a cíle, a hodnotit efektivitu a smysluplnost své práce (Pilát, 2022). Kontrola a řízení jsou základními funkcemi supervize v sociální práci, na rozdíl od jejich aplikací v psychoterapii, kde někteří autoři, jako Pelech a Bednářová, kontrolní roli supervize odmítají (Michková,

2008). Venglařová (2013) upozorňuje na důležitost zohlednění klientova blaha supervizorem, který tak hledá nové přístupy v péči, čímž se supervizor stává neoficiálním prvkem kontroly kvality.

Všechny tři funkce supervize se navzájem prolínají a nelze je úplně izolovat. Přesto v určitých fázích může jedna z funkcí dominovat, což vyžaduje zaměření na aktuální priority a potřeby supervidanta (Havrdová, Hajný, 2008).

1.4 Formy supervize

Podoba supervizní práce se liší v závislosti na různých faktorech. Havrdová a Hajný (2008) kategorizují supervizi na základě několika kritérií: podle počtu účastníků (individuální, skupinová, nebo týmová supervize), provádějící osoby (interní nebo externí supervize), načasování (pravidelná, ad hoc, nebo krizová supervize), zaměření (na organizaci, zaměstnance, či konkrétní případ) a podle její hlavní funkce (administrativní, vzdělávací, podpůrná). Každý typ supervize má své unikátní vlastnosti, a výběr konkrétní formy by měl reflektovat cíle supervize a zvolené metody pro dosažení těchto cílů:

a) Podle počtu účastníků

Individuální supervize - Supervizor se v tomto modelu věnuje výhradně jednomu pracovníkovi (one to one), s důrazem na jeho osobní pracovní výsledky. Zaměření je plně na jedince, což činí proces supervize transparentnějším, více zaměřeným a snadněji kontrolovatelným, přičemž zůstává dynamický (Otava, 2007). V individuální supervizi je klíčové vytvoření prostředí založeného na důvěře, otevřenosti a pocitu bezpečí, což je zde ještě důležitější než v jiných formách supervize. Tento přístup je však časově a finančně náročnější.

Skupinová supervize - Skupinová supervize se skládá z 3 až 12 účastníků sdílejících společný pracovní zájem, ideálně z různých organizací. V případě, že se členové předem neznají, dochází ke zvyšování efektivity procesu supervize. Tato forma kombinuje individuální aspekty supervize, jako je kontrola tématu a hloubka analýzy, s výhodami skupinové podpory a rozmanitých perspektiv od ostatních účastníků (Havrdová a Hajný, 2008). Kolářková (in Matoušek, 2008) uvádí, že skupinová supervize, obvykle s 3 až 7 členy, slouží jako prostor pro sdílení zkušeností a pocitů, a její hlavní účel spočívá ve vzájemné podpoře, učení se a poskytování zpětné vazby. Supervizor musí umět efektivně pracovat se skupinou, často přítom využívá metody řízeného rozhovoru. Ačkoli skupinová supervize přináší mnohé výhody, jako je finanční dostupnost a časová efektivita pro organizace, může narážet na určité nevýhody,

jako je nedostatečná reflexe individuální dynamiky a možná nedůvěra mezi účastníky, zejména pokud skupina zahrnuje kolegy ze stejného pracoviště. To vyžaduje od supervizora vysokou úroveň odbornosti a schopnost řešit tyto výzvy.

Týmová supervize - Týmová supervize podporuje stabilitu a soudržnost skupiny nebo organizace, je určena všem členům pracovního týmu bez ohledu na jejich pozici. Témata zahrnují vztahy na pracovišti, pracovní atmosféru, zátěž a strategie zvládnání stresu (Koláčková in Matoušek, 2003). Týmová supervize, na rozdíl od skupinové, zahrnuje členy ze stejného pracovního prostředí (Hawkins a Shohet, 2004). Hajný (in Havrdová, 2008) rozlišuje mezi supervizí týmu, zaměřenou na uspořádání vztahů a rolí, a supervizí v týmu, řešící konkrétní situace. Supervize týmu se zabývá například kompetencemi, pracovní náplní, týmovou atmosférou a vztahy s vedením, zatímco supervize v týmu se věnuje řešení specifických případů a situací. Týmová supervize přináší řadu výhod, včetně zvýšení vnímavosti a podpory mezi členy týmu, podporuje otevřenost a identifikaci s hodnotami organizace (Kinkor, 2005).

b) Podle provádějící osoby

Interní supervize - Interní supervize má za cíl zajistit včasnou realizaci úkolů a efektivní spolupráci v týmu, což patří mezi základní úkoly pro manažery zaměřené na kvalitu. Supervizor je členem organizace, buď nadřízeným, nebo speciálně vybraným zaměstnancem. V prostředí s neautoritářským vedením může interní supervizor kombinovat vedoucí a zároveň vzdělávací a podpůrnou roli (Havrdová, 2003). Otava (2007) rozlišuje manažerskou supervizi jako specifický typ interní supervize.

Externí supervize - Externí supervizor, který působí jako nezávislý expert, minimalizuje možnost konfliktu rolí mezi vedoucím a členem týmu, čímž podporuje možnosti rozvoje a podpory. V mnoha evropských zemích, jako jsou Německo, Švýcarsko, Rakousko a Maďarsko, se proto dává přednost externím supervizorům. Výzkum Havrdové (2003) ukázal, že většina organizací dává přednost externí supervizi.

c) Podle načasování

Pravidelná supervize - koná se dle plánu stanoveného organizací.

Příležitostná supervize – probíhá ve chvíli, když se pracovník nebo tým rozhodne pro supervizi bez předem stanoveného plánu či dohody.

Krizová supervize – za předpokladu, když nastane náhlá krizová situace (Smékalová, 2008).

d) Podle zaměření (Havrdová, 2003)

Na zaměstnance – Zaměření supervize na zaměstnance zahrnuje různé cíle a přístupy. Hlavním cílem je dosažení spokojenosti pracovníků, uspokojení jejich profesních potřeb, což přispívá k zajištění kvality poskytované služby.

Na organizaci - Supervize orientovaná na organizaci se typicky uplatňuje při zahájení provozu nového zařízení nebo v případě významných změn v již existujícím zařízení. Jejím hlavním zaměřením je fungování organizace, její struktura, interní pravidla, jakož i pracovní atmosféra a klima.

Na konkrétní případ - Supervize s orientací na specifický případ se zaměřuje na jednotlivého pracovníka a jím řešený či již vyřešený případ, poskytující mu příležitost pro analýzu situace a objevování nových perspektiv na postupy a možnosti řešení.

e) **Podle hlavní funkce supervize**

Administrativní (manažerská) supervize - Administrativní supervize je primárně zaměřena na zajištění kvality práce a obvykle klade důraz na kontrolní funkci. Podpora a vzdělávání přicházejí na řadu až po dosažení požadované kvality práce. Tento typ supervize se často vyskytuje v organizacích při implementaci standardů kvality a má za cíl řídit pracovníky tak, aby jejich činnost odpovídala stanoveným pravidlům a profesionálním standardům. Administrativní supervize může přispět k lepšímu managementu organizace nebo zavedení nových pracovních metod. Supervizor zde funguje jako klíčový prvek pro přenos informací v rámci organizační struktury (Havrdová, 2003).

Vzdělávací supervize - V každé supervizi je do určité míry zahrnut vzdělávací prvek, který vychází z konkrétního problému, s kterým supervidovaný přichází. Cílem je podpora profesního a osobního růstu supervidovaného s důrazem na zlepšení jeho odborných kompetencí, znalostí, dovedností, postojů a schopnosti sebereflexe. Vzdělávací supervize se soustředí na objasnění konkrétních případů, hodnocení stávajících postupů, identifikaci nových řešitelských strategií, rozvoj etické citlivosti a posílení morálního jednání (Otava, 2007). Proces se zahajuje identifikací znalostí a schopností pracovníka a stanovením vzdělávacích cílů. Supervizor má přehled o aktuálním stavu a znalostech supervidovaného a zaštiťuje přehled nad učícím se procesem, aniž by přímo vyučoval. Supervidovaný je ten, kdo aktivně řídí své učení, zatímco supervizor poskytuje metody a funguje jako jeho mentor, který klade důraz na aktivaci vlastního potenciálu pracovníka.

Podpůrná supervize - Podpůrná supervize poskytuje pracovníkovi prostor k reflexi bez obviňování a umožňuje hledání nových cest a získání podpory. Pomáhá pracovníkům zpomalit své tempo a zvládat učení a stres, posiluje jejich sebevědomí a motivaci k dalšímu rozvoji. Pracovníci se mohou otevřeně vyjadřovat o svých emocích a potřebách v bezpečném prostředí, což napomáhá k posílení jejich profesní identity a sounáležitosti s organizací. Supervizor identifikuje zdroje napětí a pomáhá pracovníkům se od nich distancovat. Techniky jako potvrzení, povzbuzení a ocenění jsou klíčové pro ochranu před stresem a podporu osobního a profesního růstu (Havrdová, Hajný, 2008; Otava, 2007; Maroon, Matoušek, Pazlarová, 2007).

Odborníci na supervizi nabízejí různé pohledy na supervizní proces a jeho rámec, což vede k mnoha klasifikacím supervize. Rozlišuje se mezi vertikální supervizi, kde zkušenější supervizor vede méně zkušeného supervidovaného, a horizontální supervizi, probíhající mezi kolegy na stejné profesní úrovni. Dále se rozlišuje mezi formální supervizi, založenou na pevně stanovených metodách, a neformální supervizi, zahrnující spontánní poradenství, rady či konstruktivní kritiku ve vztahu k práci s klienty (Otava, 2007). Dále existuje rozdělení na supervizi pro účastníky terapeutického výcviku a pro praktiky, tedy osoby, které již pracují s klienty nezávisle (Svobodová, Valášek, 2002).

Je potřebné dále zmínit formy supervize, kde není nutná přítomnost supervizora jako experta, avšak pro jejich běžné využití v praxi jsou důležité a zasluhují zmínku.

Intervize (peer-supervision) - Intervize, neboli kolegiální supervize, je metoda založená na vzájemném sdílení zkušeností mezi pracovníky s podobnými zkušenostmi, kteří již v minulosti úspěšně řešili podobné problémové situace. Tento přístup umožňuje, že přítomnost tradičního supervizora není nutná, protože účastníci se stávají navzájem supervizory i supervidovanými. Jeklová a Reitmeyerová (2007) upozorňují na samostatnou dynamiku tohoto modelu. Hawkins a Shohet (2004) zdůrazňují, že absence supervizora vyžaduje od členů skupiny větší míru angažovanosti a zodpovědnosti za udržení strukturovaného průběhu setkání. Intervize obvykle probíhá ve skupinách do sedmi osob.

Tandem (co-consulting) - Tandem, neboli ko-konzultace, na rozdíl od intervize zahrnuje vzájemné poradenství pouze mezi dvěma pracovníky s podobnými zkušenostmi. V této konstelaci oba účastníci současně zastávají role supervidovaného i supervizora. Hlavní přínosy tohoto modelu spočívají v poskytování emoční podpory mezi účastníky, schopnosti přistupovat k případům z různých perspektiv a možnosti hlubšího uvědomění si vlastní práce a jejích alternativních řešení (Bártlová, 2007).

Autosupervize (autovize, sebesupervize) - Autosupervize, známá také jako autovize nebo sebesupervize, představuje proces, v němž pracovník funguje jako vlastní supervizor a supervidovaný současně. Tento přístup vyžaduje od jednotlivce vysokou úroveň odbornosti, profesionalitu a zkušenosti, jelikož se jedná o náročnou metodu (Jeklová a Reitmeyerová, 2007). Brožová, Doubková a Thelenová (2010) popsali proces autosupervize jako schopnost zaměřenou na sebezpozorování a sebehodnocení. Pracovník provádí sebereflexi, klade si otázky a hledá na ně odpovědi, zkoumá své pocity, tělesné reakce a postupy v práci s klientem a ty následně zaznamenává, případně využívá audio nebo video záznamy. Tyto poznatky posléze vyhodnocuje.

Podle zkušeností Havrdové a Hajného (2008) můžeme v rámci supervizní práce vymezit tyto přístupy na základě úlohy supervizora:

- **Práce s předpoklady a mentálními mapami:** Supervizor se soustředí na objasňování témat a cílů, podporuje prostředí pro sdílení a pomáhá vizualizovat a organizovat sdílené zkušenosti.
- **Experimentování a rozšiřování vědomí:** Supervizor povzbuzuje k hledání alternativ, prezentuje nové možnosti a podporuje vyzkoušení nových metod, sám se zapojuje jako příklad.
- **Reflexe:** Supervizor vytváří bezpečné prostředí pro pauzu v procesu, umožňuje hlubší komunikaci a reflexi.
- **Práce s emocemi:** Emoce jsou klíčové pro reflexi; supervizor umožňuje jejich vyjádření a zpracování.
- **Výuka a konzultace:** Supervizor poskytuje informace a zdroje.
- **Práce se vztahy:** Supervizor využívá metody pro reflexi vztahů a podporuje nalezení nových spojení či přípravu na změny.
- **Práce s neuvědomovanými obsahy:** Tato oblast má mnoho společného s psychoterapií a je součástí pokročilé supervizní praxe; supervizor pomáhá identifikovat a pojmenovávat neuvědomované aspekty, jako jsou emoce či mentální bariéry.

Ve skutečnosti se typy supervize často vzájemně prolínají a doplňují. Klíčové je umění správně načasovat využití konkrétního druhu zásahu v závislosti na situaci. Rozhodování o vhodném

typu intervence spadá do kompetencí zkušeného supervizora a zároveň je závislé na konkrétních požadavcích supervizního zadání.

1.5 Proces, metody a modely supervize

1.5.1 Proces supervize

Supervize, jak popisují Kadushin a Harkness (2002), je interaktivní proces, v němž supervizor a supervidovaní společně tvoří bezpečné prostředí, které umožňuje sdílení problémů, reflexi pracovních aktivit a podporuje profesní i osobní rozvoj. Důležité jsou vzájemný respekt, důvěra a otevřenost. Počáteční nejistoty a otázky časem ustoupí, jakmile se vytvoří pevný základ supervize, charakterizovaný bezpečnou a podporující atmosférou.

Praktická realizace supervize se opírá o různé modely a přístupy, jako je vývojový model nebo sedmioký model od Hawkinse a Shoheta (2004), či práce v balintovské skupině pro skupinovou supervizi. Zvláštní důraz je kladen na vytvoření modelu cyklické supervize, který integruje různé směry a přístupy do komplexního celku.

Začátek supervizního procesu vyžaduje pečlivé naplánování a jasné vymezení cílů, aby bylo zřejmé, co má supervize přinést a jakým způsobem bude probíhat. Důležitá je v této fázi komunikace s vybraným supervizorem a vzájemné porozumění očekáváním a podmínkám spolupráce. Tento dialog vyústí ve vytvoření supervizního kontraktu, který definuje strukturu, účel a směřování supervize. Fáze supervize zahrnují od zavedení supervize v organizaci přes první setkání, kde jsou probrány hlavní body kontraktu, až po hodnocení výsledků supervize. Hodnocení zahrnuje zkoumání rozvoje dovedností, zlepšení komunikace a kooperace. Supervize může skončit z mnoha důvodů, ale ideálně by měla být vnímána jako společná cesta, po které se účastníci rozejdou s vděkem (Havrdová, 2008).

Ve své podstatě je supervizní proces strukturovaným dialogem, jehož úspěch závisí na pečlivé přípravě, jasném vymezení očekávání a cílů, a na schopnosti všech zúčastněných stran angažovat se v procesu otevřeně a s důvěrou (Havrdová, 2008).

1.5.2 Metody supervize

Při supervizi se uplatňují různé metody vycházející z teoretických základů, vzdělání a profesního zaměření supervizora, jakožto i typu výcviku, kterým prošel. Mezi často využívané patří supervizní rozhovory, individuální nebo skupinová supervize, poskytování zpětné vazby, práce s balintovskými skupinami a videotrénink interakcí. Základem supervize je kvalitně

vedený rozhovor, odlišující se od terapeutického zejména cílem a obsahem. Důležitá je schopnost supervizora využívat techniky jako aktivní naslouchání, reflexi či shrnování a zajištění důvěry a bezpečí. Kvalitní supervize vyžaduje také umění pokládat otázky pro hlubší porozumění a splnění cílů supervize (Havlíčková, 2011).

Existují i další techniky používané v supervizi, například "modelování", které umožňuje supervidovaným experimentovat s různými řešeními v simulovaných situacích, nebo "hraní rolí", což pomáhá prožívat a lépe porozumět interakcím. Využití videozáznamů poskytuje bezprostřední zpětnou vazbu a umožňuje detailní analýzu jednání a komunikace. Klíčové je dohodnuté zacházení s těmito záznamy (Havlíčková, 2011).

1.5.3 Modely supervize

V poslední době se objevuje mnoho modelů supervize, podobně jako v oblastech poradenství a psychoterapie. Tyto modely poskytují novým supervizorům jasné vodítko, směr, techniky a strategie, které pomáhají snižovat jejich úzkost a nejistotu. Současně však vzrůstající počet modelů může vést k přeceňování technik na úkor lidskosti a spontánnosti v supervizi. Zde jsou uvedeny pouze základní a často používané modely.

Vývojový model supervize klade důraz na adaptabilitu stylů a přístupů supervizorů v reakci na rozvojová stadia supervidovaného pracovníka. S jeho profesním růstem se vyvíjí i přístup supervize, umožňující lépe identifikovat a reagovat na potřeby supervidovaných (Hawkins a Shohet, 2004).

1. **Zaměření na sebe** – V této fázi je supervidovaný závislý na vedení supervizora, může pociťovat nejistotu a úzkost. Supervizor poskytuje strukturovaný rámec a povzbuzuje k sebereflexi.
2. **Zaměření na klienta** – Supervidovaný osciluje mezi potřebou vedení a touhou po autonomii, což může vést k výkyvům nálad a nejistotě ve vztahu ke klientům. Supervizor poskytuje emoční podporu a méně se zaměřuje na didaktický přístup.
3. **Zaměření na proces** – Supervidovaný dokáže klienta chápat v širším kontextu a přizpůsobovat svůj přístup jeho individuálním potřebám, zatímco supervizor podporuje porozumění celému superviznímu procesu.

4. **Zaměření na proces v kontextu** – V této fázi supervidovaný spojuje získané vědomosti do hlubšího porozumění a moudrosti. Supervizor podporuje toto propojení a prohloubení poznání.

Model **dvojitě matice**, známý také jako **sedmioký model** supervize, poprvé představený Hawkinsem v roce 1985, zohledňuje dvě hlavní matice v supervizi: terapeutickou, zahrnující klienta a terapeuta na základě dojednané smlouvy, a supervizní, spojující terapeuta a supervizora také na základě smlouvy. Tyto matice jsou navzájem propojené a supervize se týká všech aktérů – supervizora, supervidovaného, klienta a pracovního kontextu.

Supervizní matice má za úkol reflektovat terapeutickou matici, což vede k rozdělení supervizních stylů do dvou hlavních kategorií: reflektování zpráv z poradenských sezení a analýzu, jak se terapeutický proces odráží ve zkušenostech supervidovaného. Z tohoto dělení vychází sedm módů, které poskytují strukturu pro různé aspekty supervize:

1. Modus: Obsah supervizního sezení - reflektování a zaměření na obsah sezení.
2. Modus: Strategie a intervence - zaměření na metody a intervence použité v terapii.
3. Modus: Terapeutický vztah - zkoumání vztahu mezi terapeutem a klientem.
4. Modus: Terapeutův proces - zaměření na vnitřní procesy terapeuta, včetně protipřenosu.
5. Modus: Supervizní vztah - analýza supervizního vztahu a jeho vlivu na terapii.
6. Modus: Supervizorův vlastní proces - reflexe supervizorových vnitřních procesů ve vztahu k terapeutické práci.
7. Modus: Širší kontext - zohlednění profesních a etických kodexů a organizačních očekávání.

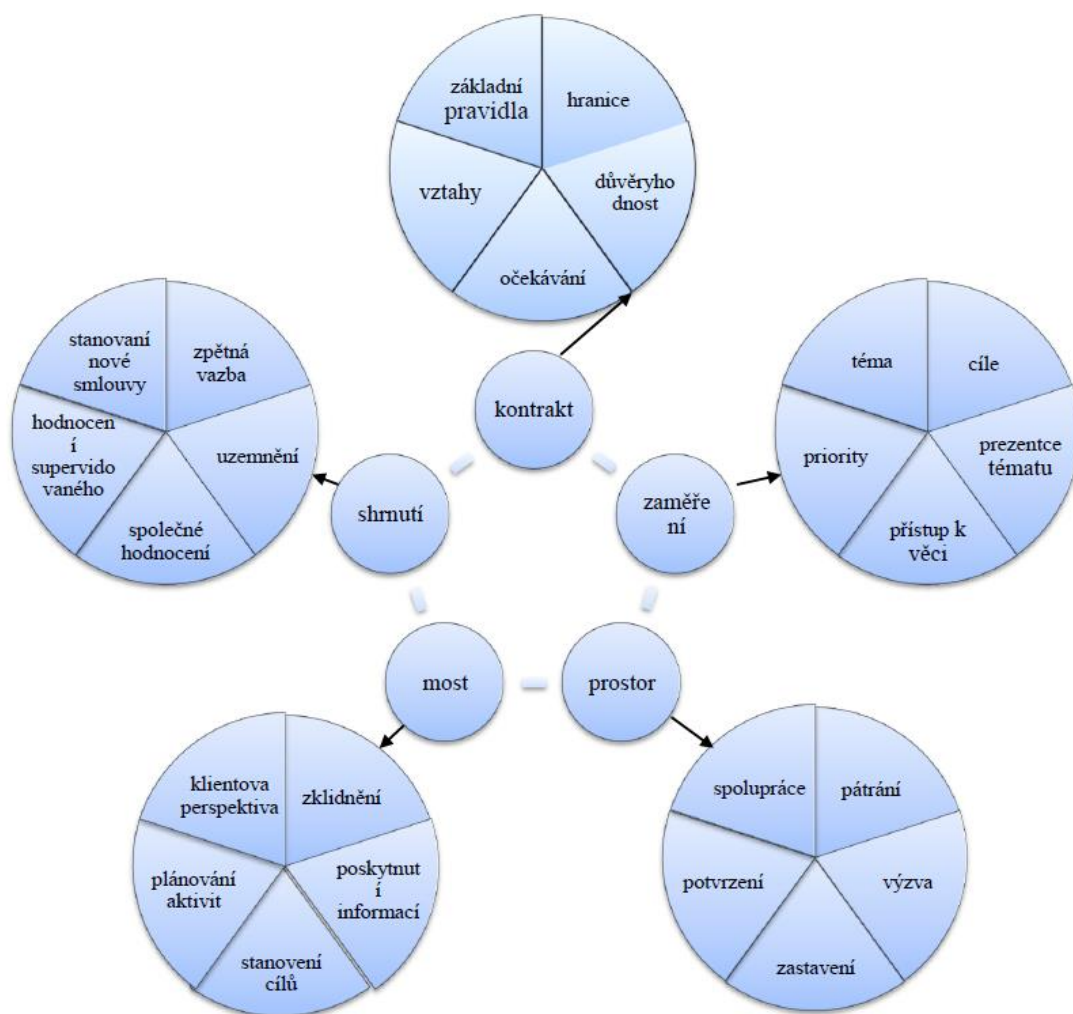
Tento model umožňuje supervizorům přizpůsobit svůj přístup vývoji supervidovaného a efektivně reagovat na různé potřeby supervizního procesu (Hawkins, Shohet, 2004).

Cyklický model supervize představuje komplexní rámec zahrnující proces, funkce, cíle a metodiku supervize, a to s ohledem na potřeby klienta. Tento model je založen na pěti klíčových fázích, které tvoří opakující se cyklus, přičemž každá fáze je základním kamenem pro efektivní supervizi.

1. První fáze: První fází je vytvoření **supervizního kontraktu**, který stanoví základy spolupráce mezi supervizorem, supervidovaným a zadavatelem. Tento kontrakt,

- zdůrazněný by měl jasně definovat cíle, metody, supervizní styl a vzájemnou odpovědnost všech zúčastněných stran, čímž se předchází nedorozuměním a zajišťuje se bezpečný základ pro supervizi. Smlouva může mít buď třístrannou, nebo dvoustrannou formu a je výsledkem pečlivého vyjednávání, které odráží zájmy organizace či profesní skupiny (Svobodová, Valášek, 2002, s. 20 -25).
2. Druhá fáze: Ve druhé fázi – **zaměření**, supervidovaní přinášejí specifická témata nebo problémy, které se stanou předmětem hlavního zájmu supervize. Tato fáze obvykle začíná prezentací materiálu nebo situace, kterou chce supervidovaný prozkoumat (Baštecká, Čermáková, Kinkor, 2016, s. 154-156).
 3. Třetí fáze: V rámci třetí fáze následuje **prostor**, který je jádrem supervizního procesu, kde supervidovaný má možnost prozkoumat nové perspektivy a přístupy k prezentovanému problému. V této fázi je podpora a povzbuzení ze strany supervizora klíčové pro objevování a kreativní myšlení (Baštecká, Čermáková, Kinkor, 2016, s. 154-156).
 4. Čtvrtá fáze: Je fází **mostu** sloužící k přechodu z kreativního prostoru supervize zpět k realitě práce s klientem, kde se aplikují nové nápady a přístupy získané během supervize (Baštecká, Čermáková, Kinkor, 2016, s. 154-156).
 5. Pátá fáze: Závěrečná fáze - **shrnutí** umožňuje supervizorovi a supervidovanému rekapitulovat a vyhodnotit průběh a výsledky supervize. Tato fáze je zásadní pro poskytování zpětné vazby a má být prováděna pravidelně, aby se zajistila kontinuální reflexe a zlepšování praxe (Svobodová, Valášek, 2002, s. 20 -25).

Celkově cyklický model supervize zdůrazňuje význam strukturovaného přístupu, který reaguje na proměnlivé potřeby supervizovaných a podporuje jejich profesní rozvoj v rámci kontinuálního cyklu učení a růstu (Svobodová, Valášek, 2002, s. 20 -25).



Obr. 1 - Cyklický model (Page, Woskett, 1994 in Libra, 2006)

Dalším možným modelem, který se využívá v supervizi, jsou **bálintovské skupiny**, které představují jednu z nejčastějších aplikovaných forem při skupinové supervizi. Bálintovské skupiny, jakožto uznávaná metoda skupinové supervize, jsou významným nástrojem nejen pro lékaře a psychoterapeuty, ale i pro učitele, jak podotýkají Kratochvíl (2006) a Brichcín (1999). Na začátku sezení představí jeden z účastníků téma, které bude dále kolektivně prozkoumáváno prostřednictvím diskuse, přičemž úkolem vedoucího je zaměřit pozornost na vztah mezi terapeutem a pacientem, odlišně od kazuistických seminářů nebo psychoterapeutických výcvikových skupin.

Bálintovské skupiny poskytují nejen kvalitní zpětnou vazbu a sociální oporu, ale také prostor pro osobní a profesní rozvoj, kde učitelé mohou nalézt emoční vyváženost ve vztahu k problémovým žákům, rodičům a nadřízeným. Díky strukturované komunikaci a atmosféře vzájemného pochopení a sounáležitosti, umožňují ventilaci pocitů, napětí a problémů, poskytují

pocit jistoty a pozitivně působí na pracovní prostředí. Kvality supervizora, jako jsou vřelost, upřímnost postojů a ochota k sebereflexi, jsou klíčové pro úspěšný průběh skupiny, kde se důraz klade na učení, odnaučení a nové učení ve vztahu profesionál-klient (Kratochvíl, 2006).

Zajímavým aspektem je i využití nahrávek sezení, které umožňují účastníkům po sezení revokovat probrané téma s menším afektivním doprovodem a po žádoucím časovém odstupu. Tato inovace podporuje hlubší porozumění a reflexi. Účastníci skupiny se tak stávají součástí procesu, kde mohou sdílet zkušenosti a získat nové perspektivy v přístupu ke klientům či žákům, což je obzvláště cenné, pokud se účastní učitelé z různých škol. Celkově bálintovské skupiny představují cenný nástroj pro podporu profesního růstu a zlepšení kvality práce v různých oblastech pomáhajících profesí (Štětovská, 2007).

1.6 Účastníci supervize, supervizní kontrakt

1.6.1 Supervizor

Supervizor, považovaný za nezávislého specializovaného odborníka, přináší do organizace vnější perspektivu a je klíčovým prvkem v procesu reflexe, porozumění a profesního rozvoje supervidovaných. Jeho role se rozprostírá od poradce, pedagoga, až po manažera či konzultanta, poskytujícího podporu a vedení v cestě k organizačním, profesionálním a osobním cílům. Jedná se o edukační vztah mezi zkušeným odborníkem a méně zkušeným pracovníkem, kde supervizor pomocí svého specifického souboru dovedností – empatie, porozumění, upřímnosti, a dalších – podporuje supervidovaného v jeho kariérním růstu a plánovaném učení (Havrdová, Hajný, 2008, s. 46).

V kontextu supervize rozlišujeme dva základní typy supervizorů: ty, co se drží konkrétních postupů provádění supervize, a eklektiky, kteří kombinují různé nástroje bez ohledu na terapeutickou orientaci. Oba přístupy mají své místo v závislosti na potřebách a cílech supervizního procesu. Kvalifikace supervizora hraje významnou roli a zahrnuje široké spektrum požadavků od vysokoškolského vzdělání v oblasti humanitních a sociálních věd, přes psychoterapeutický výcvik, až po několikaletou praxi v přímé práci s klientem. Důležitý je také průběžný profesní rozvoj, vlastní supervize a celoživotní vzdělávání. Přestože standardy pro kvalifikaci supervizorů v České republice nejsou jednotné, většina vzdělávacích programů směřuje k minimálním standardům stanoveným Asociací národních organizací pro supervizi v Evropě (ANSE) (Jeklová a Reitmeyerová, 2007).

Supervizní proces je náročný a vyžaduje od supervizora mnohostranné dovednosti, včetně facilitace, moderování, organizování, poskytování zpětné vazby a umění použití vlastní autority. Při výběru supervizora je klíčové nejen odborné zázemí, ale také osobní vlastnosti, které umožňují kvalitní interakci a efektivní supervizní vztah. Kritické vlastnosti, jako je empatie, upřímnost, flexibilita, a schopnost poskytovat pozitivní model, jsou esenciální pro podporu a rozvoj supervidovaného. Ve světle těchto poznatků je jasné, že supervizor musí být nejen dobře vyškolený a zkušený profesionál, ale také člověk s bohatým spektrem osobních kvalit, který je schopen přizpůsobit se různým potřebám a situacím v supervizním procesu, čímž podporuje růst a rozvoj supervidovaných (Hawkins a Shohet, 2004).

1.6.2 Supervidovaný

Supervidovaný, často označovaný jako supervizant, je vedle supervizora klíčovým aktérem v procesu supervize. Jeho role je zásadní pro úspěch supervize, která je zaměřena na jeho profesní rozvoj. Úvodní fáze supervize klade důraz na důležitost vnitřní motivace, očekávání a obav ze supervize a jejího supervizora. Tyto počáteční obavy a očekávání by měly být na počátku supervize adresovány a vyjasněny, což umožní efektivní začátek supervizního procesu. Během supervize se supervizant soustředí na konkrétní témata a oblasti, kterým chce věnovat pozornost. Tato orientace na vybraná témata by měla být jasně ohraničena v supervizní smlouvě, která definuje okruh témat k diskusi. Je běžné, že supervizanti mohou mít pocit, že nemají žádná specifická témata k řešení, ale tyto pocity mohou být rozptýleny diskusí o situacích, které se na první pohled zdají být jednoduché a jasné (Horák, 2018).

Účinná příprava na supervizi je nezbytná, což zahrnuje nejen rezervaci času a místa pro setkání, ale také promyšlení témat a přípravu otázek k diskusi. Tato pečlivá příprava nejen poskytuje supervidovanému jasnější představu o tom, co přinést do supervize, ale také umožňuje supervizorovi lépe organizovat supervizní proces. V kontextu skupinové supervize je tento krok obzvláště důležitý pro sdílení a diskusi témat mezi účastníky (Michková, 2008).

Motivace k účasti na supervizi je klíčová, neboť supervidovaný přináší do procesu témata ke společné práci. Bez adekvátní motivace by supervize byla pouze ztrátou času a zdrojů. Otevřený a zodpovědný přístup k supervizi a ostatním účastníkům podporuje vytváření bezpečného prostředí, což je základem pro efektivní supervizní zkušenost (Horák, 2018).

Kvalitní supervize vyžaduje od supervidovaného také investici času, nejen pro účast na supervizních setkáních, ale i pro jejich přípravu a reflektování. Dále je důležitá schopnost

supervidovaného zamýšlet se nad situacemi z různých perspektiv a projevovat emoční inteligenci. Tato schopnost emočního vnímání a zpracování vlastních i cizích pocitů je zásadní pro efektivní supervizi i práci s klienty. Supervizant by měl být odvážný a upřímný, schopný otevřené komunikace a sdílení, což umožňuje hlubší porozumění a rozvoj v profesním i osobním kontextu (Havrdová, 2008).

1.6.3 Zadavatel

Zadavatel supervize, reprezentující zaměstnavatele nebo samotnou organizaci, je klíčovým prvkem v procesu zahájení supervize. Jako plátce a klíčový aktér v procesu utváření kontraktu má zadavatel zásadní roli v definování očekávání od supervize a jejím začlenění do strategických cílů organizace. Je nezbytné, aby zadavatel zajistil, že zaměstnanci mají dostatečné informace o cílech a přínosech supervize, a zároveň zorganizoval supervizi tak, aby vyhovovala potřebám organizace i jejích zaměstnanců, včetně určení vhodného času a místa jejího konání. Důležité je rovněž vytvoření podmínek pro nerušený průběh supervize a integraci supervize do pracovní doby. Koordinace se supervizorem ohledně formy a obsahu zpětné vazby je dalším klíčovým aspektem (ANON, 2011).

Havrdová (2011) poukázala na evoluci supervize, která se od počátků zaměřených na klienta přesunula k většímu důrazu na pracovníky a dynamiku v organizaci. Supervize tvoří spojovací most mezi supervizorem, supervidovaným a klientem, ale i mezi organizací jako celkem. Aby se předešlo možným konfliktům mezi supervizorem, supervizanty a organizací, je nezbytné vypracovat pečlivě kontrakt smlouvy, jehož tvorba zahrnuje všechny zúčastněné strany procesu supervize. Tento přístup zajišťuje, že supervize bude prospěšná jak pro jednotlivé pracovníky, tak pro organizaci jako celek.

1.6.4 Supervizní kontrakt

Supervizní kontrakt představuje základní pilíř kvalitní supervize a spolupráce. Klíčem k efektivní supervizi je jasně definovaný kontrakt, který zahrnuje typ a formu supervize, dobu trvání, místo setkání, frekvenci schůzek, cenu, způsoby zaznamenávání a další organizační aspekty. Jasně stanovené cíle a dohodnutý pracovní rámec, včetně profesionální mlčenlivosti, jsou nezbytné pro usměrnění procesu a podporu motivace supervidovaných. V procesu tvorby kontraktu je důležitá účast všech zainteresovaných stran: supervizora, zadavatele supervize, supervidovaných a iniciátora supervize. To zajišťuje, že supervizní práce bude v souladu s metodami a cíli organizace, a přispěje k jejímu celkovému rozvoji (Havrdová, 2008). Vytváření

supervizního kontraktu je zásadním krokem pro úspěšnou supervizi a vyžaduje spolupráci mezi všemi zúčastněnými stranami - supervizorem, zadavatelem, supervidovanými a případnými iniciátory supervize. Zahrnutí možných změn cílů a aktivní účast supervidovaných na tvorbě kontraktu podporují jejich motivaci a zavazují je k odpovědnosti vůči superviznímu procesu.

V kontextu přípravy a výcviku supervizorů je kladen důraz na schopnost vytvářet bezpečné a kreativní prostředí s jasně definovanými cíli a hranicemi, založené na vzájemném očekávání a souhlasu spolupracovat (Junková, 2003). Supervizní kontrakt tedy představuje základní strukturu, určuje účel, směr práce a zajišťuje, že všechny strany - zadavatel, supervizant i supervizor - jsou chráněny a mají jasno v očekáváních a podmínkách spolupráce. Pozornost je třeba věnovat i případným "skrytým" kontraktům, které mohou narušit důvěru mezi účastníky. Odhalení a otevřená diskuse o těchto nevyřčených dohodách může být klíčová pro úspěšný supervizní proces.

Správný výběr supervizora a zajištění úspěšné supervize se neobejde bez pečlivého zvážení všech aspektů supervizního kontraktu, od technických detailů po obsahové cíle a formy práce, které mají být aplikovány. Takový přístup umožňuje vytvoření produktivního a bezpečného prostoru pro supervizi, zvyšuje vzájemnou důvěru a podporuje efektivní spolupráci všech zúčastněných stran (Novotný, 2006).

1.7 Přínos a význam supervize

Evropská asociace pro supervizi považuje supervizi za klíčový prvek v poradenství a vzdělávání, který hodnotí a rozvíjí profesní dovednosti pracovníků a posiluje jejich efektivitu. Supervize slouží k prevenci chyb, stereotypů a poskytuje nové perspektivy pro řešení pracovních situací. Je nástrojem pro učení se z praxe, další vzdělávání a dohled nad prací s klienty. Hlavní cíl spočívá v lepším porozumění práci, ventilaci emocí, podpoře a prevenci syndromu vyhoření. Hafford-Letchfield (2009) zdůrazňuje supervizi v sociální práci jako faktor zvyšující spokojenost a kvalitu poskytovaných služeb, zatímco Úlehla (1999) vyzdvihuje její roli v prevenci vyhoření a zlepšování pracovní efektivity. Podle Reitmayerové a Broumové (2007) je důležitým prvkem také zpětná vazba, která otevírá prostor pro učení se z chyb a úspěchů.

Baštecká, Čermáková a Kinkor (2016) poukazují na očekávání supervidovaných, jako je snížení stresu, sdílení názorů, získávání nových znalostí, zlepšení týmové práce a získávání a poskytování zpětné vazby. Venglářová (2013) dále zdůrazňuje význam supervize v psychické

podpoře a prevenci syndromu vyhoření. Supervize tak představuje multidimenzionální nástroj, klíčový pro osobní a profesní rozvoj pracovníků, zvyšování kvality práce a podporu dobrého jména organizace.

1.8 Rizika a překážky v supervizi

Supervize, ač je považována za podpůrný nástroj s mnoha přínosy, může narazit na různorodé překážky. Ty se mohou objevit na různých úrovních vztahů: mezi supervizorem a supervidovaným, supervizorem a organizací, či mezi supervidovanými a nadřízenými. Problémy mohou zahrnovat odmítání supervize supervidovanými, nedostatečné zajištění supervize ze strany poskytovatelů, či dokonce nesprávné navázání vztahu se supervidovanými, což zpochybňuje smysl supervize. Kvalifikace a vzdělání supervizora jsou také klíčové; nedostatečná odbornost může vést k neefektivní supervizi (Horák, 2022).

Mezi běžné překážky patří rovněž předchozí zkušenosti se supervizí, osobní zábrany supervidovaných, konflikty rolí, či praktické problémy, jako jsou finanční, časové, či geografické limitace. V procesu supervize mohou vznikat situace, kdy se supervizor chová autoritativně, nebo naopak projevuje přílišný soucit, což snižuje požadavky na supervidované. Riziko může představovat i tzv. skrytý kontrakt mezi supervizorem a organizací, nebo supervizorem a supervidovanými, který není otevřeně komunikován a může vést k nedorozuměním (Hawkins a Shohet, 2004, s. 35-38).

Dalším aspektem je tlak na zavedení supervize v organizaci z důvodu splnění určitých standardů kvality, což může vyvolat napětí a nedůvěru mezi účastníky, kteří nemají dostatečné informace o účelu a možných přínosech supervize. V takových případech supervize často nepřináší očekávané výsledky, je vnímána jako nepotřebná a stává se pouze formálním plněním požadavků. Důvěra ve vzájemném podporujícím prostředí je klíčová pro funkční supervizi. Odpovídající příprava, teoretické znalosti a praktické dovednosti supervizora jsou základem pro úspěšný supervizní proces, který přináší očekávané výsledky a přispívá k profesnímu rozvoji supervidovaných (Horák, 2022).

1.9 Etika v supervizi

V České republice se otázka etiky v supervizi ještě stále považuje za otevřenou problematiku. Zatímco obecně platný etický kodex pro supervizní práci nebyl vypracován, Český institut pro supervizi (ČIS), člen Evropské asociace pro supervizi (EAS), přijal etické zásady EAS. Nicméně, tyto zásady nebyly specificky adaptovány pro české prostředí, což vyvolává otázky

o jejich aplikaci a implikacích v lokálním kontextu. Přestože existuje určité vedení etických kodexů v rámci sociální práce, pedagogiky, zdravotnictví a dalších oblastí, kde se supervize běžně uplatňuje, je důležité zdůraznit, že tyto kodexy mají spíše etickou než právní hodnotu (ČIS, s. 1).

V rámci těchto etických rámců je kladen důraz na ochranu klientů, supervidovaných a kandidátů před etickými a právními problémy, podporu jejich odborného růstu a zajištění kvality supervizního procesu ve prospěch klienta. Dodržování těchto etických norem je klíčové pro zajištění kvalifikované práce supervizora, což pomáhá splnit požadavky na odborný růst a prospěch klientů. Navíc, tyto zásady směřují k vytvoření bezpečného a podpůrného prostředí pro supervizované, čímž přispívají k prevenci potenciálních konfliktů či nedorozumění (Šimek, 2002).

Důležitá je rovněž povinnost supervizora v rámci zajištění nestrannosti a předejití jakékoliv podjatosti či zkřížení zájmů, což může supervidovaného ohrozit. V případě porušení mlčenlivosti by supervizor měl čelit sankcím dle příslušných legislativních ustanovení. Tím se zdůrazňuje význam etiky a etických principů v supervizní práci jako základních pilířů pro efektivní a profesionální vedení supervize, které je zaměřeno na prospěch a ochranu všech zúčastněných stran (Šimek, 2002).

2 PEDAGOGICKÁ PROFESE

Profese učitele představuje výzvu, neboť vyžaduje, aby učitelé uplatňovali svou celou osobnost jak ve výukovém procesu, tak ve výchovném působení na žáky. Jsou nejen příkladem pro své žáky, ale také se podílejí na formování jejich charakteru, hodnot a kompetencí. Očekává se, že učitelé mají hluboké znalosti z oblasti psychologie žáků a jejich vývoje a umí efektivně aplikovat pedagogicko-psychologické metody. S nárůstem tlaku na učitele zvládat preventivní opatření proti rizikovému chování, musí být schopni profesionálně reagovat i na krizové situace ve škole, a to i v případech, kdy se ve třídě setkávají žáci z různých kulturních a sociálních prostředí (Holeček, 2014, s. 13).

Učitelé se často ocitají v roli poradců a konzultantů, zejména pokud škola nemá k dispozici psychologa. Zvláště třídní učitelé jsou vnímáni jako důvěrníci, k nimž se žáci obrací s osobními problémy. Výzkum ukázal, že značná část žáků druhého stupně základních škol preferuje obrátit se s prosbou o radu na svého třídního učitele. Tím se pedagogická činnost stává nejen o vzdělávání, ale i o poskytování podpory a pomoci, což přibližuje učitelovu roli k pomáhajícím profesím a zdůrazňuje její komplexnost a sociální význam (Lazarová, 2005, s. 7-10).

2.1 Osobnost a role pedagoga

2.1.1 Osobnost pedagoga

Učitelství je náročné povolání, které vyžaduje od učitelů nejenom předávání poznatků, ale také schopnost působit preventivně proti rizikovému chování, zvládat krizové situace a adaptovat se na žáky z různých etnických, náboženských a kulturních prostředí. Učitelé se často ocitají v roli poradců a důvěrníků, k nimž se žáci i rodiče obrací s žádostmi o pomoc a radu. Tyto aspekty činí z pedagogické práce profesi blízkou pomáhajícím oborům, kdy jsou učitelé vystaveni vysokému psychickému tlaku a neustále čelí výzvám spojeným s vedením třídy, spoluprací s rodiči, řešením kázeňských problémů a dalším náročným situacím (Průcha, 2009).

V rámci své činnosti musí učitelé navíc balancovat mezi osobním přístupem a splněním očekávání společnosti, která na ně klade velké nároky. Výsledky jejich práce nejsou ovlivněny pouze jejich schopnostmi a způsobem výuky, ale také školním klimatem a kulturou, což přináší další vrstvu komplexnosti do již tak náročného povolání (Urbánek, 2005, s. 23-27).

Definice pedagogického pracovníka je zakotvena v české legislativě, konkrétně v Zákonu č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, jehož aktualizace č.

379/2015 Sb. vstoupila v platnost v lednu 2016. Podle § 2 odst. 1 tohoto zákona se za pedagogického pracovníka považuje osoba provádějící přímou vyučovací, výchovnou, speciálně-pedagogickou nebo pedagogicko-psychologickou činnost, která má přímý vliv na vzdělávané osoby. Zákon dále specifikuje, že pedagogickým pracovníkem může být zaměstnanec školy nebo státní zaměstnanec, ale také ředitel školy či pracovník vykonávající pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb (Zákon č. 563/2004 Sb.).

Rozsah pedagogické činnosti zahrnuje role, jako jsou učitel, vychovatel, speciální pedagog, asistent pedagoga, trenér, pedagog volného času, psycholog, metodik prevence, a další vedoucí pedagogické pozice, jak je stanoveno Zákonem č. 563/2004 Sb. (Zákon č. 563/2004 Sb.).

Kvalifikace pro výkon pedagogické činnosti vyžaduje splnění určitých předpokladů a vzdělání. Podmínky pro to stát se pedagogickým pracovníkem zahrnují právní způsobilost, bezúhonnost, zdravotní způsobilost, znalost českého jazyka (pokud není vyžadováno jinak) a odbornou kvalifikaci získanou studiem v akreditovaném programu pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, provedeném na vysoké škole nebo v instituci pro další vzdělávání, jak stanoví Zákon č. 563/2004 Sb. (Zákon č. 563/2004 Sb.).

2.1.2 Role pedagoga

Holeček (2014) zdůrazňuje, že učitel musí ovládat dvě zásadní dovednosti: umění vychovávat a schopnost vyučovat. K vychovávání patří psychologické porozumění a schopnost formovat osobnost žáků, včetně jejich charakteru, vůle, hodnot a dalších aspektů osobnosti. V oblasti výuky a vzdělávání se od učitele očekává, že bude expertem ve svém oboru a zároveň efektivním pedagogem a didaktikem. Dyrťová a Krhutová (2009) popisují osobnost učitele jako model člověka s určitými psychickými charakteristikami. Zároveň poukazují na komplexní vztahy mezi strukturou osobnosti učitele, její dynamikou a individuálními rysy. Přístupy ke zkoumání osobnosti učitele – normativní, určující ideální vlastnosti úspěšného učitele, a analytický, zaměřený na realitu a skutečné vlastnosti učitelů – jsou klíčové pro obor pedeutologie.

Dalšími výzkumy, jako ty od Dyrťové a Krhutové (2009), se ukazuje, že nejlepším způsobem, jak pochopit osobnost učitele, je pozorování v reálných situacích, například ve škole. Důležité součástky osobnosti učitele zahrnují psychickou odolnost, schopnost učení, sociální empatii, komunikační schopnosti a adaptabilitu.

Kořa (2018) vnímá učitelství jako intelektuální povolání s duchovním rozměrem, kde učitelé svou práci považují za poslání. Učitelé nejsou jen lidé předávající znalosti, ale jsou také nositeli výchovných ideálů a idejí. Tato široká paleta názorů a výzkumů odlišuje učitelství jako profesní činnost, která si vyžaduje širokou škálu osobnostních kvalit a dovedností, aby bylo možné úspěšně plnit vzdělávací a výchovnou roli v životech žáků.

2.1.3 Role a význam sociálního pedagoga

Sociální pedagogika jako multidisciplinární obor se zaměřuje na vztah mezi jedincem a společností, na procesy socializace a na pomoc jedincům či skupinám v různých životních situacích. Sociální pedagogové jsou jedni z klíčových aktérů v pedagogickém procesu, jejichž úlohou je podporovat rozvoj a integraci žáků do společnosti, předcházet sociálním problémům a intervenovat v případě jejich vzniku.

Ve stále se měnícím sociálním a ekonomickém prostředí, kde se prohlubují rozdíly ve společnosti, narůstá tlak na školy a školská zařízení, aby rozšířily své výchovné a preventivní role. Zásadním úkolem základních škol je sociální integrace žáků z různorodých prostředí, včetně dětí cizinců, dětí s postižením a dětí ze sociálně znevýhodněných rodin. S rostoucím počtem těchto žáků se zvyšuje i potřeba specializovaného pracovníka, který by se věnoval těmto specifickým potřebám. Sociální pedagog ve školním prostředí může hrát klíčovou roli v těchto oblastech, přinášející své znalosti z pedagogiky, speciální pedagogiky a psychologie, a tím podstatně přispět k podpoře a rozvoji školního prostředí (Metodika pro školní sociální pedagogii Ostrava, 2019).

Sociální pedagog se nezaměřuje pouze na jednotlivé žáky, ale svou činnost orientuje i na celkovou sociální strukturu školy. Spolupráce s ostatními členy školního týmu je nezbytná pro efektivní působení sociálního pedagoga, jehož práce je zásadně ovlivněna otevřeností, ochotou ke spolupráci a připraveností na změny ze strany učitelského sboru i vedení školy. Kvalita, profesionalita a přístupnost pedagogického týmu jsou klíčové pro plnění preventivní a intervenční role sociálního pedagoga ve školním prostředí (Studie proveditelnosti, Plzeň, 2015).

Role sociálního pedagoga zahrnuje široké spektrum podpory pedagogickým pracovníkům. Tato podpora se rozšiřuje od práce se sociálně vyloučenými žáky, přes rizikové chování, sociální vazby ve třídě, po úpravu hodnocení a zadávání úkolů. Spolupráce sociálního pedagoga může zahrnovat komunitní kruhy, diagnostiku sociálního klimatu třídy, posílení třídnických hodin a rozvoj sociálních dovedností. Sociální pedagog může rovněž poskytovat pedagogickým

pracovníkům vzdělávání v oblasti návykových látek, sebepoškozování a dalších aktuálních rizik, přinášet nové strategie pro řešení problémových situací a podporovat prevenci syndromu vyhoření (Červeňáková a kol., 2019; AVSP, 2020). V podmínkách základní školy plní sociální pedagog specifické formy pomoci ve třech oblastech: sociální výchova, sociální poradenství a multikulturní výchova, přičemž se jeho role může kreativně přizpůsobovat potřebám a podmínkám školy, žákům a prostředí. Tím reflektuje dynamické změny v současných školách a odráží profesní povinnosti a zodpovědnosti (Kraus, Poláčková, 2001; Słoma, 2001; Vašutová, 2004).

Sociální pedagog by měl být zprostředkovatelem mezi aktéry výchovně-vzdělávacího procesu, podporovat pozitivní stránky osobnosti žáků a motivovat při zvládání školních povinností. Jeho role ve školním poradenském pracovišti a v rámci školy by měla odpovídat potřebám žáků a školy, včetně preventivní činnosti zaměřené na sociálně patologické jevy a poruchy chování (Červeňáková a kol., 2019; Moravec a kol., 2016). Takto sociální pedagog přispívá k vytváření přátelské atmosféry ve škole pro žáky, učitele i rodiče, což je zásadní pro podporu pozitivního sociálního klimatu a efektivní výchovně-vzdělávací proces.

2.2 Stres v kontextu pedagogické profese

2.2.1 Stres

V psychologii je stres pojímán jako stav zvýšeného zatížení či ohrožení, jak uvádí Vágnerová (2008). Zatímco někteří jedinci pod tlakem dosahují lepších výkonů a vnímají stres jako motivující, jiní se na mírný stres dokáží adaptovat. Avšak dlouhodobé nebo intenzivní zatížení může překročit limit adaptačních schopností jedince, což může vést k psychickým i fyzickým obtížím, které ovlivňují všechny aspekty života. Na stres a zátěžové situace reaguje každý odlišně, což je ovlivněno faktory jako věk, zkušenosti, vzdělání, osobnostní rysy a sociální prostředí (Matoušek, 2005).

Atkinsonová (in Vágnerová, 2008) zdůrazňuje, že stresové situace mají několik charakteristických rysů, jako je pocit neovlivnitelnosti, nepředvídatelnosti, nezvládnutelnosti situace a nepříjemný tlak vyžadující změny. Pracovní prostředí přináší řadu stresorů, včetně časového tlaku, hluku, rizik ohrožení zdraví, a sociálních stresorů, jako jsou špatné mezilidské vztahy, hrozba ztráty zaměstnání a komunikační problémy.

Reakce na stres lze rozdělit do tří fází: poplachová reakce, ve které tělo reaguje biochemickými změnami, stadium rezistence, kdy se tělo snaží adaptovat na stres, a stadium vyčerpání, kdy

dlouhodobé působení stresoru překoná schopnost těla odolávat, což vede k fyzickým, emočním a behaviorálním symptomům a různým onemocněním. Individuální odolnost vůči stresu se liší, někteří lidé jsou kvůli vyšší biologické nebo psychologické vulnerabilitě náchylnější k psychosomatickým problémům. Tato predispozice ke zranitelnosti může být jak geneticky podmíněná, tak získaná během života, což může zvyšovat citlivost ke stresovým zážitkům u jedinců s malou sebedůvěrou nebo u těch, kteří jsou psychicky méně stabilní (Míček a Zeman, 1992).

2.2.2 Pedagog a stres

V odborné literatuře se setkáváme s rozsáhlou diskusí o stresorech, kterým čelí učitelé ve svém povolání. Holeček (2014) identifikuje sedm hlavních zdrojů stresu pro učitele, včetně problémového chování žáků, kritického přístupu rodičů, problematických vztahů s vedením školy a mezi kolegy, nedostatečných materiálních a technických podmínek školy, pracovního přetížení a frustrace z nedostatečné možnosti seberealizace. Smetáčková (2019) zdůrazňuje, že učitelství je náročné z hlediska prožívaného stresu a omezených možností odměny, a to i přes vysokou míru zodpovědnosti a individualizované povahy povolání.

Učitelství je považováno za jednu z nejnáročnějších pomáhajících profesí, jak uvádí Vašutová (2008), s výčtem zátěží spojených s percepčními, kognitivními, emocionálními, sociálními nároky a potřebou seberegulace. Křivohlavý (1998) upozorňuje na vysoký výskyt syndromu vyhoření ve školství a uvádí, že učitelé čelí zvýšené psychické zátěži. Podobně reagují Fontana (1997) a výzkum Státního zdravotního ústavu z roku 2002 (Kohoutek, 2010), kteří nezávisle na sobě zdokumentovaly vysokou míru stresu a psychické zátěže mezi učiteli, s negativními dopady na jejich fyzické i psychické zdraví.

Průcha (2009) poukazuje na konflikty v roli učitele, které spočívají v potřebě být vzorem, ale zároveň udržovat disciplínu a řešit přestupky žáků. Dále také zdůrazňuje rozporuplnost role učitele mezi vzdělávacími a výchovnými úkoly. Společnost klade na učitele vysoké nároky, zatímco oni sami se potýkají s nedostatečným uznáním a nízkým finančním ohodnocením.

Kohoutek (2010) na základě svého výzkumu shrnuje sedm klíčových stresorů pro učitele, od pracovního přetížení po problémy s pracovním prostředím a vztahy v kolektivu. Kyriacou (in Kohoutek, 2010) rozšiřuje spektrum zdrojů stresu o problémy s motivací žáků, disciplínu ve třídě, a další.

Moderní doba přináší nové výzvy, jako je kyberšikana a integrace žáků s postižením, což zvyšuje nároky na učitele. Důležitou roli hraje také změna chování žáků a rostoucí počet žáků ve třídách, který ztěžuje individuální přístup. Výzkumy ukazují, že fyzická a psychická zátěž spojená s povoláním učitele je značná, což vyžaduje důraz na prevenci syndromu vyhoření a podporu zdraví učitelů (Kohoutek, 2010).

2.3 Profesionální rozvoj pedagogů

Aby učitelé mohli efektivně plnit svou klíčovou roli v rámci "pomáhajících" povolání, je zásadní, aby se pravidelně zapojovali do širokého spektra aktivit zaměřených na jejich odborný a profesní rozvoj. Tento rozvoj je chápán jako komplexní soubor iniciativ a činností, které mají za cíl nejenom zlepšení pedagogických dovedností učitelů, ale také zvýšení kvality vzdělávacího procesu a efektivnější podporu výsledků žáků. K těmto aktivitám patří kontinuální vzdělávání, vzájemná výměna zkušeností mezi pedagogy, samostudium, účast na odborných workshopech, konferencích a seminářích, mentoring, kolegiální hospitace a studijní návštěvy v jiných vzdělávacích institucích (Starý, 2012, s. 17-19).

V rámci českého vzdělávacího systému se největší důraz klade primárně na další vzdělávání učitelů, přičemž jiné formy profesního rozvoje často nedosahují dostatečné míry podpory a uznání. Tuto situaci reflektuje legislativní rámec, konkrétně zákon o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb., který se zaměřuje hlavně na další vzdělávání pedagogů. Dle Starého (2012), profesní rozvoj může nabývat mnoha forem, od neformálních diskusí přispívajících ke zlepšení výukových metod, přes odborné kurzy, až po samostudium relevantní literatury. Výzkumy, jako je ten provedený v rámci programu PISA (2000), ukázaly, že mezi nejefektivnější metody profesního rozvoje patří odborný diskurz, který byl oceněn 90 % dotázaných pedagogů. Dále studie TALIS identifikovala oblasti, ve kterých učitelé pocítují největší potřebu dalšího rozvoje, mezi něž patří práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, integrace informačních a komunikačních technologií do výuky a strategie pro zvládnutí výchovných problémů (Starý, 2012).

2.3.1 Další vzdělávání pedagogů

Další vzdělávání pedagogů je klíčovým prvkem neustálého profesního rozvoje a má zásadní význam nejen pro kariérní růst učitele, ale také pro rozvoj školního systému a implementaci školské politiky. Jak uvádí Lazarová (2006), další vzdělávání je chápáno jako součást nepřetržitého procesu, který podporuje rozvoj odborných kompetencí a osobnostního růstu

pedagogů a trvá po celou dobu jejich profesní kariéry. Tento proces je definován jako systematický, nepřetržitý a koordinovaný s cílem nejen zdokonalit profesní dovednosti učitele, ale také přispět k vnitřnímu rozvoji školy a inovaci vzdělávacího procesu (Kohnová, 1995).

Změna je klíčovým slovem ve vztahu k cílům dalšího vzdělávání, neboť pedagogové jsou vyzýváni, aby se nejen adaptovali na nové metody a přístupy, ale také aktivně přispívali k inovaci ve vzdělávání. Tento přístup zahrnuje změnu vědění, postojů, vyučovacích metod, a jak naznačuje legislativa, zejména zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, další vzdělávání se stalo povinnou součástí kariéry každého pedagogického pracovníka v České republice.

Formy dalšího vzdělávání jsou různorodé a zahrnují návštěvy v hodinách kolegů, supervizi, interní školení, semináře, workshopy, až po samostudium a účast na konferencích. Jak zdůrazňuje Lazarová (2006), učitelé mají při volbě témat dalšího vzdělávání upřednostňovat obsahy, které přímo souvisí s jejich denní praxí ve třídě, jako jsou metody práce s žákem, didaktika a inovace výuky, poradenská témata, práce s rodiči a komunikace.

Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, doplněn vyhláškou č. 317/2005 Sb., stanovuje, že pedagogičtí pracovníci mají povinnost se vzdělávat a obnovovat své kvalifikace. Tato povinnost je reflektována ve vzdělávacích plánech, které by měly být v souladu se studijními zájmy pedagogů, potřebami školy a jejím rozpočtem. Učitelům přísluší 12 dnů volna pro další vzdělávání během školního roku.

Další vzdělávání má mnoho přínosů, včetně zdokonalení odborných kompetencí učitelů, podpory osobního rozvoje. Také přispívá k efektivitě organizace a zajišťuje její otevřenost vnějším přínosům. Je evidentní, že profesní rozvoj pedagogických pracovníků má klíčovou roli ve zvyšování kvality vzdělávání a v reakcích na stále se měnící požadavky školského prostředí.

2.3.2 Motivace pedagogů k dalšímu vzdělávání

Další vzdělávání pedagogů, které navazuje na jejich základní přípravu, představuje nezbytný prvek pro jejich profesní rozvoj a má přímý vliv na kvalitu školství a jeho adaptaci na současné požadavky. Tento proces by měl být charakterizován jako systematický, koordinovaný a nepřetržitý rozvoj profesionálních a osobnostních kompetencí učitele po celou dobu jeho kariéry. Cílem takového vzdělávání je nejen zlepšení učitelovy odborné kvalifikace, ale i podpora inovací ve vzdělávacím procesu a osobní rozvoj učitele. Podle Trojana a Zdráhalové

(2012) se investice do dalšího vzdělávání vrací zlepšením profesních dovedností a motivací k dalšímu rozvoji.

Motivace pedagogů k jejich dalšímu vzdělávání představuje výrazný prvek, který ovlivňuje úspěšnost těchto vzdělávacích aktivit. Tato motivace je ovlivněna širokým spektrem faktorů, jež mohou pedagogy k vzdělávání povzbuzovat nebo je z něj naopak odradit. Značný vliv má zejména aspekt dobrovolnosti účasti na vzdělávacích kurzech. Přestože je další vzdělávání pro učitele povinné, jak naznačuje Lazarová (2006), existuje obava z formalismu, který může působit demotivačně nejen na učitele, ale i na ředitele škol. Ideální přístup by měl spočívat ve vzdělávání se pro osobní spokojenost a rozvoj. Přestože je další vzdělávání pedagogů povinné, existují významné bariéry, jako jsou finanční a časová náročnost, které brání jejich systematickému vzdělávání v dospělosti. Miklošíková (2010) zdůrazňuje, že motivace učitelů k průběžnému vzdělávání by měla být samozřejmostí, ale negativní faktory jako postoj společnosti nebo finanční ohodnocení mohou tuto motivaci snižovat.

Aby bylo vzdělávání efektivní, mělo by být cílené a mělo by přinášet učitelům konkrétní výsledky, jako je zlepšení kvalifikace nebo překonání jazykových bariér. Významnými motivátory mohou být kariérní postup, pozitivní zkušenosti s dřívějším vzděláváním nebo možnost získat vyšší funkci ve škole. Motivaci ke vzdělávání lze dále spojit s trvalými osobnostními charakteristikami, jako je otevřenost ke změnám, sebereflexe, seberegulace a další vlastnosti jako svědomitost a odpovědnost. Věk učitele hraje také nemalou roli v otázce motivace, přičemž s přibývajícím věkem mohou někteří učitelé cítit větší únavu nebo potřebu stability, což může snižovat jejich ochotu k dalšímu vzdělávání. Avšak, není pravidlem, že zkušenější pedagogové by nebyli otevření novým vzdělávacím příležitostem. Další faktory, jako jsou možnosti kariérního růstu, lepší platové ohodnocení, nebo pozitivní zkušenosti s předchozím vzděláváním, mohou významně přispět k motivaci pedagogů. Pohlaví učitele a jeho osobní situace také hrají roli ve vnímání a přístupu k dalšímu vzdělávání (Lazarová, 2006, s. 78-80).

Z výzkumu Lazarové a Prokopové (2004) vyplývá, že hlavními překážkami, které brání učitelům v dalším vzdělávání, jsou nedostatek času a financí. Učitelé, omezení těmito faktory, mají tendenci upřednostňovat krátkodobé a méně finančně náročné vzdělávací programy. Tyto zjištění poukazují na nutnost flexibilního přístupu k organizaci dalšího vzdělávání pedagogů, aby bylo možné co nejlépe vyhovět jejich potřebám a podmínkám.

2.3.3 Nástroje podpory pedagogů

V současné době se rozvíjí různé projekty a iniciativy zaměřené na podporu pedagogů a zvyšování kvality vzdělávání v českých školách. Jedním z takových projektů bylo vytváření Standardu kvality profese učitele, který realizovalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) v letech 2006 až 2012. Cílem tohoto standardu je podpořit kvalitu výuky a profesní rozvoj učitelů. Klíčovým aspektem je zapojení všech aktérů ve školství do diskuse o standardu, aby byl vnímán jako nástroj podpory, ne kontroly. Standard by měl přispět k definování státní zakázky pro přípravné vzdělávání učitelů, odborné a finanční podpoře, efektivnímu vykonávání profese, a také ke koncipování účinného systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (MŠMT, 2009a).

Současně v roce 2020 Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy zahájila výzkumný projekt "Supervize – prevence syndromu vyhoření" zaměřený na učitelský stres a možnosti jeho prevence. Důležitost a nutnost zkoumání tohoto tématu podpořila také Světová zdravotnická organizace zařazením vyhoření mezi pracovní fenomény (Páchová in Pedagogická orientace, 2019).

Nástroje a zdroje podpory pedagogů zahrnují široké spektrum aktivit, od zvýšení platů, odstranění neodborných činností, zajištění kvalitnějších ředitelů, až po lepší nabídku dalšího vzdělávání a materiálního vybavení škol. Respondenti v dotazníkovém šetření MŠMT zdůraznili potřebu financování odborné podpory a sdílení praktických zkušeností mezi učiteli. Vedle interních opatření ve školách je nutné zaměřit se i na vnější podporu a spolupráci s pedagogickými fakultami, profesními skupinami a dalšími institucemi. Důležitou roli hraje i pedagogické vedení, které má přímý vliv na klima školy a kvalitu výuky. Moderní společenské trendy a sociokulturní změny vyžadují od škol flexibilitu a schopnost adaptace na stále rostoucí požadavky rodičů a společnosti (Černý in Pedagogická orientace, 2022).

Celkově je zřejmé, že k zajištění kvality výuky a podpoře pedagogů je zapotřebí komplexní přístup, zahrnující jak legislativní, tak finanční a odbornou podporu, a to s důrazem na průběžné vzdělávání, sdílení zkušeností a vzájemnou spolupráci ve vzdělávacím sektoru.

3 SUPERVIZE VE ŠKOLSTVÍ

Tato práce se zabývá supervizí v kontextu školství, přičemž ji identifikuje jako jeden z klíčových nástrojů pro podporu a rozvoj profesní praxe učitelů, kteří jsou považováni za členy pomáhajících profesí. Koncept supervize, jehož potřeba a význam jsou zdůrazněny mnoha autory, se postupně zavádí do českého školství jako metoda prevence syndromu vyhoření a podpory profesního růstu pedagogických pracovníků. Supervize se ve školním prostředí vymezuje jako efektivní interaktivní metoda podporující profesní rozvoj a přípravu učitelů. Je vnímána jako způsob kolegiálního učení a vzájemné podpory, poskytující pedagogům možnost aktivně se zapojit do procesu zkoumání, reflexe a hledání významu svých zkušeností. Tento přístup umožňuje individuální nebo skupinovou podporu při řešení profesních výzev v prostředí, které je bezpečné a podporuje pochopení emocionálního vlivu pedagoga na dané problémy, který přispívá k jeho psychohygieně a prevenci vyhoření (Tošner, Tošnerová, 2000).

Neodmyslitelnou součástí supervize je schopnost pedagogů vést otevřenou komunikaci, být otevření vzájemné důvěře a sebereflexi, což však v praxi často naráží na bariéry, jako jsou předsudky vůči novým metodám a nedostatečná připravenost učitelů na supervizní styl práce.

V rámci pedagogické komunity se supervize stává cenným prostředkem pro zlepšení mezilidských vztahů a řešení problémových situací, ačkoliv je stále méně rozšířena ve srovnání s tradičnějšími formami, jako jsou inspekce a hospitace. Inspekce a hospitace jsou sice běžně praktikovány, ale nezahrnují supervizní principy zaměřené na podporu a rozvoj pedagogů. Nabídka kurzu „Řešení problémů se supervizním přístupem“ ukázala, že učitelé očekávají konkrétní metodické postupy pro řešení výzev, nicméně supervize je vede k hlubší reflexi a uvědomění si vztahových souvislostí ve výchově a vzdělávání na což mnozí z nich nejsou připraveni (Lazarová, Cpinová, 2004). Vzhledem k rostoucí potřebě péče o duševní zdraví pedagogů a podpoře jejich profesního růstu by měl být supervizní proces integrální součástí systému dalšího vzdělávání ve školách. Tato potřeba reflektuje širší tendenci směřující k začlenění supervize do pedagogické praxe jako způsobu, jak podporovat učitele v jejich každodenních výzvách, zlepšovat výchovné procesy a přispívat k pozitivnímu školnímu klimatu.

Klíčem k úspěšné supervizi je otevřenost učitelů k důvěře, sebereflexi a sdílení problémů s cílem nalézt řešení. Činnost supervize, která může být pro mnoho pedagogů nezvyklá kvůli jejich zvyku spíše přijímat informace než je aktivně reflektovat, vyžaduje důraz na rozvoj schopnosti sebereflexe a pochopení procesu supervize již v rámci pregraduální přípravy.

Vzdělávací proces, který supervize podporuje, vychází z konkrétních zkušeností učitelů a je založen na reflexi vlastní pedagogické praxe, čímž se pedagogové stávají aktivními tvůrci svého profesního vzdělávání skrze reflektivní proces. Supervize tak představuje nejen formu dalšího vzdělávání, ale také efektivní nástroj podpory učitelů v jejich profesním růstu (Reid, Westergaard, 2006).

3.1 Specifika supervize ve školství

V oblasti vzdělávání se supervize setkává s určitými unikátními výzvami, které by měl zkušený supervizor rozpoznat a pochopit před zahájením své práce ve školním prostředí. Tato specifika zahrnují nejen cílovou skupinu, kterou tvoří žáci, ale i učitelé podléhající supervizi a samotní supervizoři. Cílová skupina má tu specifickou, že docházka žáků na školu je povinná dle zákona, což znamená, že většina populace prochází základním vzděláním, s výjimkou těch, kteří z různých důvodů navštěvují speciální školy nebo mají individuální vzdělávací plán. Na straně učitelů a supervizorů ovlivňují specifika zažitá pedagogické přístupy a stereotypy, včetně preferování tradičních metod výuky a hodnocení, což může být v rozporu s principy supervize. Někteří učitelé, kteří ve školním prostředí strávili celý život, mohou mít omezené zkušenosti s jinými pracovními prostředími, což může ovlivnit jejich pohled na supervizi jako na formu kontroly (Svobodová, 2016).

Specifika z pohledu supervizora zahrnují jeho předchozí zkušenosti a potenciální předsudky, které mohou ovlivnit jeho přístup k supervidovaným. Supervizor může mít osobní zkušenosti se školním systémem, což může ovlivnit jeho vnímání a interakci s učiteli a žáky. Přestože je poptávka po supervizi ve vzdělávacím sektoru na vzestupu, supervize není v rámci školství legislativně zakotvena, což představuje další specifikum. Normy pro další vzdělávání pedagogických pracovníků jsou stanoveny zákonem, ale konkrétní požadavky na supervizi a její formu nejsou specifikovány (Metodický pokyn, 2010).

V některých dokumentech, jako je Koncepce pregraduální přípravy učitelů nebo Metodický pokyn pro supervizi, jsou supervizní aktivity definovány a podporovány, ale jejich přesná forma a rozsah nejsou dále specifikovány. Důležitost supervize je zvýrazněna také programy podporujícími bezpečné prostředí ve školách, které zdůrazňují potřebu efektivních supervizních vztahů založených na vzájemném respektu a spolupráci. Základem úspěšného supervizního vztahu je dobrá komunikace, důvěra a spolupráce, které jsou klíčové pro nalezení účinných řešení vzdělávacích výzev. Kvalitní supervizní vztah vyžaduje čas a vzájemné porozumění, přičemž etický kodex definuje jeho hranice a zásady (Metodický pokyn, 2010).

3.2 Zavádění supervize do škol

Supervize začala být zaváděna do sektoru školství v 90. letech 20. století, především díky práci s balintovskými skupinami (Jeklová, Reyt Mayerová, 2007). Klíčovým dokumentem, který představuje významný krok v rozvoji supervize ve školském prostředí, se stal Metodický pokyn k poskytování supervize v zařízeních pro ústavní a ochrannou výchovu a v preventivně výchovných zařízeních. Tento pokyn, který je součástí „Národního akčního plánu k transformaci a sjednocení systému péče o ohrožené děti na léta 2009-2011“, zdůrazňuje význam supervize pro pedagogické pracovníky působící v těchto zařízeních. Důležitost tohoto přístupu spočívá v systematickém způsobu práce s ohroženými dětmi, které jsou obzvláště zatíženy negativními sociálními vlivy, což má za následek zvyšování sociálního napětí v zařízeních pod záštitou MŠMT (Metodický pokyn, 2010). Metodický pokyn obsahuje pět článků, které stanovují pravidla pro provádění supervize, včetně definování cílů, kvalifikace supervizorů v souladu s normami Evropské asociace supervize (EAS) a dodržování etických principů během supervizní činnosti (Metodický pokyn, 2010).

Dalším významným krokem ve vývoji supervize ve školním prostředí bylo pořádání konference "Potřeby učitelů a žáků a inkluze" v Kamenickém Šenově v roce 2012 pod záštitou programu Rozvoj školy a supervize, organizovaného občanským sdružením LUMEN VITALE – Centrum vzdělávání. Konference přilákala široké spektrum účastníků, včetně ředitelů škol, učitelů, vzdělávacích expertů a supervizorů, aby společně diskutovali a vytvořili strategii pro další rozšíření supervize do školních systémů. Při této příležitosti došlo k výměně zkušeností se supervizí, což zdůraznilo její klíčovou roli v řešení komplexních problémů. Supervize se tak díky tomu stala také možným prostředkem předcházení předčasněmu ukončení kariéry učitelů (Fejfarová, 2012).

3.3 Význam supervize pro pedagogy

Supervize ve školním prostředí představuje důležitou součást profesního a osobnostního rozvoje pedagogických pracovníků, směřující ke zlepšení multidisciplinární péče o žáky. Cílem supervize je nejen podpora profesního růstu, ale také podpora duševního zdraví učitelů, prevence syndromu vyhoření a zvyšování pracovní spokojenosti. Supervize je vnímána jako nástroj, který poskytuje pedagogům možnost reflexe svého jednání, umožňuje sdílení zkušeností a pomáhá v nalezení nových přístupů k řešení vznikajících situací (Lazarová, Cpinová, 2004).

Tato forma podpory je zásadní nejen pro rozvoj vztahů mezi učiteli a žáky, ale také pro komunikaci s rodiči a mezi kolegy. Vytváří prostředí, kde je možné otevřeně hovořit o problémech, pochopit jejich kořeny a společně hledat řešení, což má pozitivní vliv na atmosféru školy a přispívá k lepším výkonům jak pedagogů, tak žáků. Supervize pomáhá učitelům lépe porozumět potřebám a dynamice interakcí se žáky, rodiči a kolegy, a zároveň se zaměřuje na psychohygienickou funkci, kdy slouží jako prevence vyhoření. Dále supervize funguje jako prostředek pro reflexi profesního jednání, čímž pedagogům umožňuje získat nadhled nad svým působením a identifikovat oblasti pro zlepšení. Supervize ve školství přináší také prostor pro osobní růst, pomáhá pedagogům poznávat vlastní přednosti a oblasti, ve kterých je potřeba se zlepšit (Lazarová, Cpinová, 2004).

Význam supervize je v zahraničí široce uznáván, avšak v českém školství stále čelí nedostatečnému využívání a porozumění. Některé z výzev spočívají v očekáváních řešení problémů ze strany vedení nebo vnějších autorit, nerozlišení povahy supervize od běžných pedagogických setkání, nebo v potřebě pedagogů mít kontrolu a přehled nad situací. Naopak, efektivní supervize vyžaduje otevřenost, ochotu sdílet a reflektovat, stejně jako připravenost na změnu a adaptaci nových přístupů (Fejfarová, 2012).

Supervizi lze pojímat jako efektivní nástroj, který poskytuje učitelům pomoc v identifikaci a řešení problémů, jež se objevují ve školním prostředí nejen během pedagogické činnosti. Jejím prostřednictvím dochází nejen k posílení odborných znalostí a dovedností, ale i k rozvoji osobnostních kompetencí. Klíčovým prvkem úspěšné supervize je vzájemná spolupráce a podpora, což vyžaduje od účastníků ochotu věnovat se prohloubené reflexi procesů, které ovlivňují mezilidské vztahy a situace, jež se vyskytují v jejich profesním životě. Současně je důležité, aby byli otevření novým perspektivám a přístupům a byli schopni se adaptovat na nově vznikající výzvy (Gaburo a Rothstein, 1998).

V kontextu pedagogického týmu nabývá supervize na významu zejména ve chvílích, kdy se pedagog ocitá v situaci, kterou vnímá jako přetěžující a blízkou bodu vyčerpání. V takových momentech může učitel pociťovat bezmoc, ztrátu orientace v problémech, nespokojenost s profesním životem, zároveň může přemýšlet o změně zaměstnání neboť se cítí přetížen požadavky ze strany žáků, kolegů či vedení školy. Tyto projevy naznačují možný vznik syndromu vyhoření. V těchto okamžicích je důležité si uvědomit, že dotyčný pedagog má stále zájem o odborný růst a rozvoj svých schopností a dovedností (Henning a Keller, 1996).

Cíle supervize, jak uvádějí odborníci v oblasti, zahrnují pomoc učitelům v rámci uvědomování si vlastních reakcí, lepší porozumění interakcím a dynamice vztahů ve třídě, a v hledání nových cest a metod v pedagogickém procesu. Supervize tedy představuje jeden z klíčových nástrojů pro zlepšení kvality vzdělávacího procesu, přičemž klade důraz na spolupráci, vzájemný respekt a otevřenou komunikaci mezi všemi zapojenými stranami. Výzvy spojené s pochopením a efektivním využíváním supervize mezi učiteli vyžadují cílenou podporu a osvětu. Je třeba zdůraznit, že supervize není mechanismem kontroly, ale představuje podporu odborného výkonu, která může výrazně přispět k profesnímu i osobnímu růstu pedagogických pracovníků a zlepšení vztahů ve školním prostředí (Lisník, 2012).

Supervize ve školství je zásadní pro podporu a motivaci pedagogů k inovacím a efektivnímu profesnímu růstu (Tošner, 2012). Pedagogové, kteří cítí podporu od kolegů, ředitelů či vedení školy nebo supervizorů, jsou aktivnější a setrvávají déle ve svém povolání. Existují různé přístupy k supervizi, včetně individuální, skupinové a týmové supervize, peer-supervize jako specifickými formami podporujícími vzájemný rozvoj a bohatou výměnu zkušeností (Horák, 2018). Důležitá je volba mezi interní a externí supervizí a formátem práce, které musí reflektovat potřeby pedagogů a organizace. Supervize může nabývat různých forem, od případové a ad hoc supervize po Bálintovské skupiny, které pomáhají pedagogům v emoční vyrovnanosti. Projekty jako "Supervize do škol" ukazují široký rozsah potřeb učitelů, které supervize může uspokojovat. Supervizní proces zahrnuje počáteční přípravu, realizaci a závěrečné vyhodnocení, s důrazem na otevřenou komunikaci, pečlivou přípravu a dodržování pravidel. Tento proces podporuje profesní rozvoj, spolupráci a zlepšování pracovního klimatu ve školách (Lazarová, Cpinová, 2004).

3.4 Překážky ovlivňující proces supervize ve školství

Před zahájením supervizního procesu je často nutné čelit určitým výzvám, které mohou bránit jeho hladkému průběhu nebo úspěchu. Častou překážkou může být nastavení a očekávání pracovníků vůči supervizi, zejména pokud s ní nemají předchozí zkušenosti. Tito pracovníci mohou vnímat supervizi jako kontrolní mechanismus, což vede k negativnímu postoji nebo odporu. Nesprávná očekávání vznikající z nedostatku porozumění mohou vyvolávat nesrovnalosti, a někteří mohou očekávat, že supervize vyřeší širokou škálu problémů, přičemž nerozeznávají její podpůrnou a kontrolní funkci (Michková, 2008).

Dřívější zkušenosti se supervizí mohou také ovlivňovat současný proces, přičemž mohou být jak negativní, což vede k opatrnosti, tak pozitivní, které však mohou představovat překážku díky srovnávání s minulými zkušenostmi (Venglářová, 2013).

Velký význam mají osobní bariéry a obranné mechanismy. Pokud se supervidovaní cítí být neustále hodnoceni, i když se žádné skutečné hodnocení nekoná, může to vyvolat pocit, že jsou pod dohledem, což může vést k aktivaci obranných mechanismů. Tyto reakce často vycházejí z projekcí kritických nebo nedostatečných postojů z dětství a mohou tak komplikovat vztah k autoritě supervizora, kterému může být přisuzována přílišná moc nebo je naopak vnímán jako nedůležitý. Konflikt rolí je další potenciální komplikací. Pokud supervizor zastává i roli nadřízeného, může to ztěžovat otevřenou komunikaci kvůli prolínání rolí podpory a hodnocení (Hawkins, Shohet, 2004).

Mezi běžné praktické překážky patří finanční omezení, geografická dostupnost nebo také nedostatek kompetentních odborníků, stejně jako organizační výzvy, jako jsou například problémy s náhradou nepřítomného kolegy (Venglářová, 2013).

Mnozí supervidovaní se mohou obtížně vyrovnávat s přijímáním podpory. Vyhledávání podpory a vyjádření osobních potřeb může vyvolávat obavy z kritiky nebo posměchu a může vést k tomu, že se jedinci mohou skrývat za fasádou pomáhajícího, což je pro ně zdánlivě bezpečnější postavení (Hawkins, Shohet, 2004).

- PŘEKÁŽKY ZE STRANY UČITELŮ

Podle Masákové (in Švancara, 2007) spočívá jedna z problémových oblastí ve schopnosti pedagogů vybudovat si rovnoprávný vztah v rámci supervize. Ve školním prostředí jsou učitelé často zvyklí na hierarchické uspořádání a nutnost dodržovat pravidla a metodiky, což může být překážkou pro vnímání supervizora jako podpůrné, nikoli kontrolní osoby. Hawkins a Shohet (2004) uvádějí, že mezi bariérami ze strany supervidovaných může být i negativní zkušenost se supervizí v minulosti, která může ovlivnit jejich vztah k současnému supervizorovi.

Často se setkáváme s tím, že rozvoji v supervizi brání sama osobnost pedagoga, který je dle Svobodové (2016) naučen hledat řešení problémů podle „návodu“ vycházejícího z didaktik a metodik svého oboru. Práce s chybou a bipolární hodnocení dobře/špatně jsou v rozporu s principem pochybování, který je pro supervizi charakteristický. Otevřeně se přiznat k možným chybám nebo nedostatkům vyžaduje ve skupinovém kontextu, kde se účastníci často navzájem znají a mohou si konkurovat, značnou míru odvahy. Vybíral (2014) poukazuje na problém

spočívající v nedůvěře některých pedagogů a jejich kritickém přístupu k supervizi, často s předem negativním očekáváním, že supervize „k ničemu není“.

- PŘEKÁŽKY ZE STRANY SUPERVIZORA

Potíže mohou vyvstat také na straně supervizora, pokud ačkoliv je kvalifikovaný pro supervizní práci, nemusí mít dostatečné porozumění pedagogické praxi. Supervizor může také nevědomě projektovat vlastní zkušenosti a předsudky na učitele, s nimiž pracuje. Svobodová (2016) zmiňuje, že supervizor, ač odborně vyškolený, může v osobním životě zaujímat různé role, například rodiče, což může vést k role-conflictu v supervizním procesu. Naopak Vybíral (2014) zdůrazňuje, že supervizor může čelit vlastním emocím, jako jsou napětí, úzkosti a nejistoty, které jsou přirozené, zároveň však přiznává, že s nabytými zkušenostmi se lze naučit tyto emoce lépe regulovat. Důležitou součástí supervizní praxe je také pravidelná práce s vlastním supervizorem pro zajištění profesionálního nadhledu.

- PŘEKÁŽKY ZE STRANY ORGANIZACE

Nemělo by se přehlížet ani prostředí organizace, kde supervize probíhá. Výzvy mohou spočívat v přístupu vedení školy k supervizi, možnostech financování, nedostatku času a prostoru pro supervizi, informovanosti a celkovém zájmu o vzdělávací možnosti pro zaměstnance. Pro úspěšnou supervizi je klíčové, aby bylo vedení školy přesvědčeno o její přínosnosti a tuto víru sdílelo i s pedagogy. Problémy mohou nastat, pokud pedagogové necítí důvěru ve vedení a mají obavy z možného zneužití informací získaných během supervize. Optimalizace spolupráce a ochoty být otevřený může být ztížena, pokud by se to obrátilo proti pedagogům. Financování supervize je další klíčovou otázkou, jelikož ne všechny školy mají možnost pokrýt náklady na supervizi z grantů nebo vlastního rozpočtu. Možnosti pro inovativní a smíšené formáty supervize mohou být omezené, což představuje výzvu pro začlenění supervize do stávajícího vzdělávacího systému Vybíral (2014).

3.5 Supervize pro učitele v České republice

Supervize se v oblasti školství objevuje jako relativně nový koncept, který není vždy správně pochopen nebo je dokonce pro některé neznámý. První kroky k její implementaci do školního systému byly učiněny v roce 2003 na základě iniciativy absolventů výcvikového programu SUR, přičemž se zaměřily zejména na pracovníky v zařízeních ochranné a ústavní výchovy. Proces zavádění tohoto nového typu podpory narazil na různé překážky a výzvy, včetně potřeby vyjasnění rolí supervizora vůči nadřízeným (jako ne spojenec) a pracovníkům (ne jako

kontrola), a budování důvěry. K tomuto účelu byly organizovány individuální schůzky mezi supervizory a pracovníky k probrání cílů, principů a možností supervize. Postupem času začala být supervize zaváděna i v dalších typech zařízení, jako jsou centra preventivně výchovné péče, speciálně pedagogická centra a pedagogicko-psychologické poradny. Významným milníkem pro supervizi v školství se stal Metodický pokyn k poskytování supervize ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a v zařízeních preventivně výchovné péče, který nabyl platnosti v březnu 2010. Tento dokument vycházel z materiálu připraveného tehdejšími Institutem pedagogicko-psychologického poradenství v ČR pod názvem „Strategie přípravy supervize ve školství“ (Slavíková, 2013).

Programy a kurzy zaměřené na supervizi jsou často pořádány ve spolupráci s Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy a také organizované spolu s Národním ústavem pro vzdělávání (NÚV). Jako příklad může sloužit supervizní den z roku 2016, na který se zájemci z celé České republiky mohli registrovat přes internetové stránky NÚV. Tento den byl především zaměřen na řešení konkrétních případů a situací, které účastníci přinesli. Velkým přínosem skupinových setkání byla výměna zkušeností s pedagogy z jiných zařízení, což může obohatit pohled na řešené problémy. Supervizní den byl zdarma pro školní metodiky prevence, výchovné poradce, školní psychology a speciální pedagogy, a celkem se ho zúčastnilo 832 pedagogů (NÚV).

NÚV také nabízel možnost zorganizovat supervizi přímo na školách, které se potýkají se zvýšeným rizikovým chováním žáků a chtějí tak poskytnout podporu svým pedagogům. Pro realizaci takové supervize bylo nutné dohodnout termín s certifikovaným supervizorem a zajistit setkání do konce roku 2016 s minimálně 8 a maximálně 16 účastníky. Náklady na supervizora hradil NÚV po předchozí dohodě se školou. Školy mají také možnost zorganizovat supervizi samy a nést náklady, nebo využít kurzy financované ze státních dotací. Často se však setkáváme s omezením, že nabídky jsou určeny primárně pro určité skupiny pedagogických pracovníků a mohou být nedostupné pro větší počet zaměstnanců z jedné školy, nebo jsou koncipovány jako krátkodobé. Přesto může být tato forma supervize cenná pro sdílení získaných poznatků mezi kolegy a jako taková přinášet užitek v současném školním prostředí (NÚV).

3.5.1 České instituce poskytující supervizi

V České republice se supervize stala nezbytnou součástí podpory profesního růstu v pomáhajících profesích, zejména díky implementaci standardů kvality a legislativy týkající se sociálních služeb. Tento trend odráží globální posun v rámci uznání významu supervize pro

zajištění efektivitu a kvalitu práce v různých sociálních a vzdělávacích sektorech. S nárůstem povědomí o supervizi vzrostla také snaha různých vzdělávacích a profesních institucí o rozvoj a nabídku supervizních kurzů, které jsou cíleně zaměřené na specifické metody a přístupy. Kromě těchto specializovaných kurzů organizují supervizní školení také odborné asociace, které sdružují profesionály pracující ve specifických oblastech sociálních služeb.

Přestože je již supervize v České republice relativně dobře zavedena a rozšířena, stále existuje potřeba většího uznání a institucionalizace tohoto oboru, napomoci by mohl i vznik národní asociace supervizorů. Takové sdružení by mohlo standardizovat praxi, definovat etické zásady a usnadnit výměnu zkušeností mezi odborníky.

Mezi významné instituce, které v ČR podporují rozvoj supervize, patří:

- Český institut pro supervizi (ČIS), který byl založen v roce 2002 a jehož zakladateli jsou renomovaní odborníci a absolventi supervizního výcviku. ČIS se věnuje nejen podpoře profesního rozvoje svých členů, ale i šíření supervize jako metodiky, organizaci tréninkových programů a publikování odborných materiálů.
- Českomoravský institut pro supervizi a koučink (ČMISK), který podobně jako ČIS sdružuje akreditované supervizory a kouče a nabízí akreditované vzdělávací programy pro pedagogické pracovníky.
- Asociace supervizorů pomáhajících profesí (ASSP) založená v roce 2011, která se soustředí na supervizory z oblastí sociální práce, zdravotnictví a školství. ASSP usiluje o zvyšování kompetencí supervizorů, podporuje jejich vzdělávání a šíří informace v oblasti supervize.
- REMEDIUM Praha, organizace s dlouholetou tradicí v poskytování podpory pracovníkům v pomáhajících profesích, nabízející široké spektrum vzdělávacích programů, včetně těch, které se věnují krizové intervenci a rozvoji osobních a profesních kompetencí.

Tyto a další instituce hrají klíčovou roli ve vývoji a podpoře supervizní praxe v České republice, přesto však zůstává výzvou zlepšení přístupnosti a informovanosti o supervizních službách pro širší veřejnost a zainteresované profesionály.

3.5.2 Projekt Supervize do škol

Projekt "Supervize do škol" představoval průkopnickou iniciativu v oblasti supervize v českém školství. Před jeho spuštěním v roce 2009 chyběly v systému jakékoliv zkušenosti nebo praktické příklady supervize, stejně jako odborníci specializující se na toto téma ve vzdělávacím kontextu. Projekt byl úspěšně ukončen v červnu 2012 s hlavním cílem implementovat supervizi prostřednictvím 69 akreditovaných kurzů do 24 škol. Supervize měla za úkol podpořit rozvoj klíčových dovedností u pedagogických pracovníků, zlepšit atmosféru ve školách a zvýšit kompetence v oblastech řízení a personálního managementu (Projekty ve školství).

Projekt se zaměřil na dva hlavní okruhy cílových skupin:

- Vedoucí pracovníci škol (ředitelé, zástupci), kteří se měli seznámit s využitím supervize pro rozvoj školy. Supervize byla součástí jejich pracovních aktivit, i když často neuvědomělá.
- Pedagogové (školní metodici, vychovatelé, výchovní poradci, třídní učitelé a učitelé), kteří byli uvedeni do supervizního procesu jako do strukturované reflexe konkrétní situace, získávající tak poradenskou, metodickou a podpůrnou pomoc.

Navzdory počátečním obtížím s angažováním škol se do projektu podařilo zapojit celkově 650 osob, což překonalo původní očekávání o 126 účastnících. Projekt obsahoval pět klíčových aktivit zaměřených na různé cílové skupiny, včetně externí odborné podpory pro management a pedagogické pracovníky, semináře, sociálně-psychologické výcviky a poradenskou podporu učitelům při integraci psychologických a pedagogických principů do vzdělávacích programů (Projekty ve školství).

Zejména případová supervize se ukázala jako velmi účinný nástroj pro rychlý přehled o specifických problémech. Vedle ní byla vyzdvihována i týmová supervize a supervize pro management škol. Realizátoři projektu se však setkávali s výzvami, jako byl negativní postoj ze strany vedení škol a pedagogických sborů, často kvůli špatným zkušenostem z minulosti, administrativním a organizačním překážkám nebo obavám z nových metod. Během provádění aktivit projektu narazili supervizoři na vysoká a nereálná očekávání od supervize a čelili tzv. skrytým zakázkám, které komplikovaly komunikaci. Naopak, dlouhodobě nesplněné potřeby řešení problémů, možnost diskuse a kolektivní spolupráce, a široká nabídka supervizních aktivit

byly identifikovány jako klíčové faktory pro úspěšné využívání a pochopení supervizního procesu (Projekty ve školství).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 DESIGN VÝZKUMU

Supervize představuje koncept poradenství, který pomáhá jednotlivcům, skupinám, týmům a organizacím reflektovat a přizpůsobovat své pracovní aktivity a strukturu. Problémy spojené s prací jsou v rámci supervize řešeny prostřednictvím podpory. Jedná se o vzdělávací model, jehož zaměření se soustředí na strukturování myšlení a učení, rozvoj emoční inteligence, porozumění, kreativní myšlení a získávání nových perspektiv. Supervizi je možné přirovnat k paletě barev, kde je k dispozici volba různých metod a postupů. Tyto metody a postupy mohou být v průběhu supervizního procesu rozšířeny nebo vynechány podle konkrétního kontextu a potřeb.

Supervize zaujímá významné místo v oblasti podpůrných profesí. Ačkoliv učitelství není tradičně považováno za pomocnou profesi a žáci nejsou vnímáni jako "klienti", supervizní práce ve školním prostředí má svou opodstatněnost. Jak zdůrazňují Lazarová a Cpinová (2004), učitelé jsou neustále vystaveni stresu a každodenně se setkávají s nestandardními situacemi, na které nebyli připraveni odborným výcvikem. Učitelství také přináší specifická profesní dilemata, která přímo vybízejí k využívání supervize, jako je například vyvažování moci, balancování mezi pomocí a sociální kontrolou, nedostatek zpětné vazby a profesní nejistota.

Zřejmé je, že supervize může poskytnout významný přínos pro všechny pedagogy, zejména pro začínající učitele, kteří stále čelí nedostatečné podpoře v českých školách (Pol, Lazarová, 1999). Z hlediska významu supervize ve školství shrnují Lazarová a Cpinová (2004) několik faktorů z perspektivy supervizora, které vycházejí z cílů supervizní práce. Supervizor pomáhá učitelům lépe porozumět žákům, kolegům nebo rodičům žáků, podporuje uvědomění si vlastních reakcí a odezev a v kontextu těchto interakcí napomáhá chápat jejich dynamiku. Dále umožňuje učitelům důkladněji zkoumat probíhající intervence a jejich následné dopady. Supervizor také asistuje při volbě vhodných přístupů k práci v různých problémových situacích týkajících se nejen žáků, ale i rodičů a kolegů.

4.1 Výzkumné cíle

HVC: Popsat postoj pedagogických pracovníků základních škol k supervizi jako nástroji profesního rozvoje.

DVC1: Identifikovat hlavní typy supervize používané na základních školách.

DVC2: Popsat, jak vnímají pedagogičtí pracovníci vzdělávací funkci supervize.

DVC3: Popsat, jak vnímají pedagogičtí pracovníci podpůrnou funkci.

DVC4: Popsat přínosy a negativa supervize z pohledu pedagogických pracovníků na jejich profesní rozvoj.

4.2 Výzkumné otázky a hypotézy

HVO: Jaký je postoj pedagogických pracovníků základních škol k supervizi jako nástroji profesního rozvoje?

H1: Věk pedagogů má statisticky významný vliv na jejich vnímání užitečnosti supervize jako nástroje pro profesní rozvoj.

H2: Pohlaví pedagogů má statisticky významný vliv na vnímání supervize jako prevence syndromu vyhoření.

H3: Délka praxe pedagogů má statisticky významný vliv na roli supervize v jejich profesním rozvoji.

DVO1: Jaké jsou hlavní typy supervize používané na základních školách?

DVO2: Jak vnímají pedagogičtí pracovníci vzdělávací funkci supervize?

H4: Existují rozdíly ve vnímání vzdělávací funkce supervize vzhledem k délce praxe pedagogických pracovníků.

DVO3: Jak vnímají pedagogičtí pracovníci podpůrnou funkci supervize?

H5: Existují rozdíly ve vnímání podpůrné funkce supervize vzhledem k věku pedagogických pracovníků.

DVO4: Jaké přínosy a jaká negativa má supervize z pohledu pedagogických pracovníků na jejich profesní rozvoj?

4.3 Druh výzkum

V rámci tohoto výzkumu se zaměřujeme na postoj pedagogických pracovníků základních škol k supervizi jakožto nástroji profesního rozvoje. Hlavním výzkumným cílem (HVC) je popsát, jak pedagogové vnímají supervizi ve svém profesním růstu, zatímco dílčí výzkumné cíle (DVC1-DVC4) se soustředí na identifikaci typů supervize používaných na základních školách, vnímání její vzdělávací a podpůrné funkce, a na posouzení jejích přínosů a negativ. Pro tento výzkum jsme zvolili hypotézy, které se zakládají na předpokladu, že sociodemografické faktory (věk, pohlaví, délka praxe) mohou ovlivnit postoj pedagogů k supervizi. První hypotéza - Věk

pedagogů má vliv na vnímání supervize, vychází z předpokladu, že starší pedagogové mohou mít odlišné zkušenosti a tím i postoj k supervizi než jejich mladší kolegové. Druhá hypotéza, která se zabývá možným vlivem pohlaví pedagogů na jejich vnímání supervize jako prevence syndromu vyhoření. Zde předpokládáme, že muži a ženy mohou mít odlišný pohled na to, jak supervize přispívá k jejich psychické odolnosti v práci. Třetí hypotéza se věnuje vlivu délky praxe na roli supervize v profesním rozvoji. Tato hypotéza se zakládá na myšlence, že pedagogové s dlouholetou praxí mohou supervizi vnímat jinak než ti na začátku své kariéry, například z hlediska potřeby dalšího profesního rozvoje. Čtvrtá a pátá hypotéza řeší rozdíly ve vnímání vzdělávací a podpůrné funkce supervize vzhledem k délce praxe a věku pedagogických pracovníků. Tyto hypotézy jsou motivovány představou, že délka praxe a věk mohou ovlivnit, jak pedagogové vnímají konkrétní přínosy supervize, ať už vzdělávací nebo podpůrné. Každá z těchto hypotéz nám umožňuje zkoumat specifické aspekty supervize v kontextu různorodého pedagogického personálu, což nám může pomoci lépe porozumět, jak supervizi efektivněji implementovat ve školním prostředí.

Pro empirickou část této diplomové práce byl zvolen kvantitativní výzkumný přístup. Zpracování tematiky supervize v učitelství v odborné literatuře umožňuje vytvoření kvantitativního výzkumného nástroje. Nástrojem sběru dat byl zvolen dotazník, neboť dle P. Gavora (in Chráska, 2007) je vymezován jako „*soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba odpovídá písemně.*“ Prostřednictvím dotazníku je tedy možné oslovit větší množství respondentů a jejich odpovědi přehledně prezentovat. Toto pojetí je v souladu s výzkumnými cíli, které se zaměřují na popsání postoje pedagogických pracovníků základních škol k supervizi jako nástroji profesního rozvoje.

4.4 Výzkumný soubor

Základní soubor

Téma supervize v učitelství je velmi podstatné, neboť přispívá k zajištění kvalitního vzdělávání, podporuje profesní růst a rozvoj pedagogických dovedností. Tím, že se zaměříme na supervizi, můžeme lépe řešit výzvy ve výuce, podporovat osobní pohodu učitelů a zvyšovat jejich odolnost vůči stresu a vyhoření. Supervize také napomáhá budování efektivních komunikačních a reflexivních dovedností, což je zásadní pro udržitelný rozvoj profesní praxe učitelů a pro zlepšení výsledků vzdělávání studentů.

Do výzkumného souboru řadíme všechny pedagogické pracovníky – učitele, působící na základních školách v České republice. Z dat MŠMT (2023) vyplývá, že se jedná se o počet 73 725 pedagogických pracovníků.

Výběrový soubor

Pro realizaci výzkumu byly náhodným výběrem vybrány školy ve Zlínském kraji a zároveň školy různých velikostí. Dané školy jsme vyhledávali na oficiálních webových stránkách Atlasu školství po zadání kritérií pro základní školy a vybraný kraj. Výběrový soubor tvoří pedagogičtí pracovníci, kteří působí na základních školách ve Zlínském kraji. Respondenti byli vybráni na základě dostupného výběru. Pomocí vyhledávače na webových stránkách Atlasu školství, jsme vybrali všechny základní školy, které spadají do zlínského kraje, které jsme si pro větší přehlednost dále rozdělili dle jednotlivých okresů. Z tohoto přehledu jsme vyjmuli Základní umělecké školy, načež jsme následně získali 264 škol.

Oblast	Počet základních škol
Zlínsko	78
Kroměřížsko	50
Vsetínsko	70
Uherskohradištsko	66

Tab. 1 - Počet základních škol

4.5 Výzkumný nástroj

Empirický výzkum byl realizován prostřednictvím dotazníkového šetření, které je navrženo tak, aby poskytlo odpovědi na klíčové výzkumné otázky a hypotézy tím, že zkoumá různé aspekty postojů pedagogických pracovníků k supervizi. Obsahuje položky, které se přímo vztahují k celkovému postoji k supervizi, vnímání jejích vzdělávacích a podpůrných funkcí, a také zjišťuje sociodemografické informace, které umožňují analýzu vlivu věku, pohlaví a délky praxe na tyto postoje. Kromě toho se dotazuje na konkrétní přínosy a negativa supervize z pohledu respondentů, což umožní komplexní pohled na supervizi jako nástroj profesního rozvoje.

Dotazník obsahuje celkem 29 položek, které jsou rozděleny do několika kategorií. Jedná se o:

- a) Sociodemografické údaje – 3 položky
- b) Typy a časové rozmezí supervize – 2 položky

- c) Postoj k supervizi - 7 položek
- d) Vzdělávací funkce supervize – 5 položek
- e) Podpůrná funkce supervize – 5 položek
- f) Přínosy a negativa supervize – 7 položek

V rámci dotazníku se vyskytují položky jak s otevřenými otázkami, uzavřenými otázkami, tak ale také položky, které jsou škálové a kde respondenti vyjadřovali míru svého souhlasu s danými výroky na škále pomocí výroků *Naprosto nesouhlasím – Nesouhlasím – Těžko říct – Souhlasím – Naprosto souhlasím*.

Dotazník byl distribuován prostřednictvím webové stránky survio.cz, což je nástroj určený pro online tvorbu dotazníků. Dotazník, vytvořený tímto způsobem předává údaje o respondentech v anonymizované podobě a splňuje podmínky GDPR. Odkaz na dotazník byl rozesílán přes emailové adresy, který jsme našli na webových stránkách jednotlivých škol.

4.6 Způsob zpracování dat

Hlavní výzkumná otázka zkoumá, jaký je postoj pedagogických pracovníků základních škol k supervizi jako nástroji profesního rozvoje. K této výzkumné otázce jsme si stanovili tyto hypotézy. H1 - Věk pedagogů má statisticky významný vliv na jejich vnímání užitečnosti supervize jako nástroje pro profesní rozvoj. Pro provedení analýzy vztahu mezi proměnnými jsme použili analýzu rozdílu, konkrétně ANOVA. H2 - Pohlaví pedagogů má statisticky významný vliv na vnímání supervize jako prevence syndromu vyhoření. Pro provedení analýzy vztahu mezi proměnnými jsme použili analýzu rozdílu, konkrétně T-Test. H3 - Délka praxe pedagogů má statisticky významný vliv na roli supervize v jejich profesním rozvoji. Pro provedení analýzy vztahu mezi proměnnými jsme použili analýzu rozdílu, konkrétně Pearsonův koeficient korelace.

První dílčí výzkumná otázka zkoumá, jaké jsou hlavní typy supervize používané na základních školách. Pro tuto výzkumnou otázku jsme použili popisnou statistiku.

Druhá dílčí výzkumná otázka se zabývá tím, jak vnímají pedagogičtí pracovníci vzdělávací funkci supervize. K této otázce jsme vytvořili následující hypotézu. H4 - Existují rozdíly ve vnímání vzdělávací funkce supervize vzhledem k délce praxe pedagogických pracovníků. Pro provedení analýzy vztahu mezi proměnnými jsme použili analýzu rozdílu, konkrétně test ANOVA.

Třetí dílčí výzkumná otázka zkoumá, jak vnímají pedagogičtí pracovníci podpůrnou funkci supervize. K této otázce jsme vytvořili následující hypotézu. H5 - Existují rozdíly ve vnímání podpůrné funkce supervize vzhledem k věku pedagogických pracovníků. Pro provedení analýzy vztahu mezi proměnnými jsme použili analýzu rozdílu, konkrétně test ANOVA.

Pro čtvrtou dílčí výzkumnou otázku, jaké přínosy a jaká negativa má supervize z pohledu pedagogických pracovníků na jejich profesní rozvoj jsme použili popisnou statistiku.

Prvotní vyhodnocení bylo provedeno v programu Excel za použití popisných statistických metod, konkrétně určením aritmetického průměru a směrodatné odchylky, následně byla data verifikována za použití softwaru SPSS.

4.7 Analýza dat

V této kapitole si vyhodnotíme jednotlivé odpovědi z dílčích položek v našem dotazníku, které nám poslouží jako výsledky pro náš výzkum. Jak již bylo uvedeno výše, dotazník obsahuje celkem 29 položek, které jsou rozděleny do několika kategorií. Jedná se o:

- a) Sociodemografické údaje – 3 položky
- b) Typy a časové rozmezí supervize – 2 položky
- c) Postoj k supervizi - 7 položek
- d) Vzdělávací funkce supervize – 5 položek
- e) Podpůrná funkce supervize – 5 položek
- f) Přínosy a negativa supervize – 7 položek

Z dotazníku o supervizi vyplývá, že celkový počet návštěv činil 361, z čehož 281 odpovědí bylo dokončených, což odpovídá úspěšnosti vyplnění dotazníku 77 %. Nedokončených odpovědí bylo 0, zatímco pouze zobrazení dotazníku, tedy případů, kdy respondenti dotazník otevřeli, ale nevyplnili, bylo 80. Tyto údaje ukazují na vysokou účast a zájem respondentů o téma supervize ve školním prostředí.

a) Sociodemografické údaje

Položka č. 1 - Jaké je Vaše pohlaví?

Z celkového počtu respondentů, kteří se zúčastnili výzkumu, bylo 172 žen (61 %) a 109 mužů (39 %). Tento poměr ukazuje na vyšší zastoupení žen v souboru respondentů.

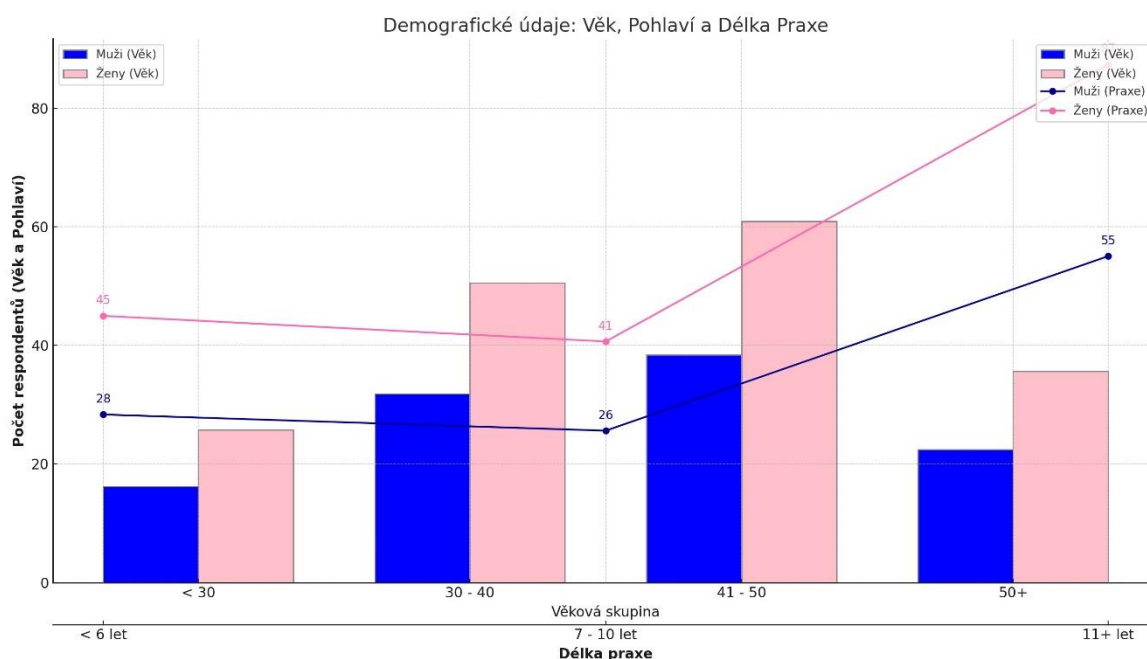
Položka č. 2 - Kolik Vám je let?

Pokud jde o věk respondentů, data ukazují, že 42 respondentů (15 %) bylo ve věkové skupině méně než 30 let. Věková skupina 30 - 40 let byla zastoupena 82 respondenty (29 %), což z ní činí druhou největší skupinu. Největší část respondentů, 99 (35 %), spadala do věkové kategorie 41 - 50 let. Skupina 50 a více let byla zastoupena 58 respondenty (21 %), což ji řadí na třetí místo ve věkovém zastoupení.

Položka č. 3 - Jak dlouho pracujete jako pedagog na základní škole?

Z hlediska délky praxe v pedagogické činnosti mělo 73 respondentů (26 %) praxi méně než 6 let. Dále 66 respondentů (24 %) uvádělo délku praxe mezi 7 a 10 lety. Největší část respondentů, 142 (50 %), měla pedagogickou praxi více než 10 let, což ukazuje na značnou míru zkušeností mezi účastníky výzkumu.

Tato detailní analýza demografických údajů poskytuje hlubší pohled na charakteristiky souboru respondentů a umožňuje lepší pochopení kontextu, ve kterém byly získány odpovědi na dotazník. Je zřejmé, že většinu respondentů tvoří ženy s bohatými pedagogickými zkušenostmi, přičemž největší zastoupení mají věkové skupiny od 30 do 50 let.



Graf 1 – Sociodemografické údaje

b) Typy a časové rozmezí supervize**Položka č. 4 - Jaký typ supervize probíhá ve Vaší škole?**

Pokud jde o typy supervize, největší počet, 132 respondentů (55 %), uvedl, že ve škole "Žádná" supervize neprobíhá. "Pouze individuální" supervize byla uvedena 37krát, což činí 14 % respondentů. Týmová supervize, ať už "Pouze týmová" nebo "Týmová + možnost individuální", byla uvedena 33krát v každé kategorii, což představuje 12 % respondentů v obou případech. "Pouze skupinová" supervize byla uvedena 19krát (7 %) a "Skupinová + možnost individuální" 27krát, což je 10 % respondentů.

Tato data zdůrazňují, že zatímco někteří pedagogové mají přístup k různým formám supervize, existuje významný počet učitelů, kteří tuto podporu ve svých školách postrádají. Tento rozdíl v dostupnosti supervize vyvolává otázky ohledně rovnosti přístupu k těmto důležitým zdrojům podpory a ukazuje na potřebu dalšího výzkumu a rozvoje v oblasti supervizních služeb vzdělávacích institucí.

Položka č. 5 - Jak často probíhá ve Vaší škole supervize?

Z údajů vyplývá, že nejčastější frekvencí supervize je "Čtvrtletně", což uvedlo 67 respondentů, což představuje 41 % všech odpovědí. Na druhém místě je frekvence "Každý měsíc" s 38 odpověďmi, což je 23 % respondentů. Frekvence "2 x ročně" byla zaznamenána u 31 respondentů, což odpovídá 18 %, a frekvence "1x ročně" u 26 respondentů, což je 16 %. Pouze malý počet, 3 respondenti (2 %), uvedl jinou frekvenci supervize.

Tato rozdělení frekvencí supervize poukazují na různé potřeby a preference pedagogů. Zatímco někteří upřednostňují pravidelnější a častější setkání, která jim poskytují kontinuální podporu a zpětnou vazbu, jiní považují za vhodné méně frekventované supervize, které umožňují více prostoru pro nezávislou práci a dlouhodobější reflexi. Toto zjištění naznačuje význam flexibility a přizpůsobení frekvence supervize individuálním potřebám a kontextu každého pedagoga.

c) Postoj k supervizi**Položka č. 6 - Supervize výrazně přispívá k mým profesním dovednostem a rozvoji.**

Z odpovědí respondentů vyplývá, že supervize je vnímána jako významný přínos pro profesní dovednosti a rozvoj. Celkem 62 % respondentů souhlasilo nebo naprosto souhlasilo s tvrzením, že supervize výrazně přispívá k jejich profesnímu rozvoji. Tento výsledek poukazuje na široce

rozšířenou pozitivní vnímání supervize jako nástroje pro zlepšení pedagogické praxe a podporu osobního růstu. Naopak, menší podíl, 18 %, nesouhlasil nebo naprosto nesouhlasil s tímto tvrzením, což může signalizovat prostor pro zlepšení v oblasti implementace supervizních programů ve školách. Těžko říct, jak na otázku odpovědělo 20 % respondentů, což odhaluje existenci skupiny pedagogů, kteří si nejsou jisti přínosem supervize nebo kteří mají smíšené zkušenosti.

Položka č. 7 - Jsem ochoten/a pravidelně se účastnit supervizních setkání.

Ochota pedagogů pravidelně se účastnit supervizních setkání je vysoká, což ukazují odpovědi 61 % respondentů, kteří souhlasili nebo naprosto souhlasili s tvrzením. Tento zájem o účast na supervizních setkáních odhaluje pozitivní postoj k supervizi a otevřenost pedagogů k pravidelné reflexi a rozvoji ve své profesní praxi. Na druhé straně, menší podíl respondentů vyjádřil nerozhodnost (19 %) nebo nesouhlas (20 %), což může odrážet různé faktory, včetně možných obav z hodnocení, nedostatečného času, nebo pocitu, že supervize není dostatečně relevantní pro jejich potřeby.

Položka č. 8 - V naší škole je snadné získat podporu pro supervizní činnosti.

Z odpovědí respondentů vyplývá, že 16 % naprosto souhlasí a 35 % souhlasí s tím, že získání podpory pro supervizní činnosti ve škole je snadné. Zatímco tato čísla naznačují, že značný podíl pedagogů cítí určitou míru podpory, 26 % nesouhlasí a 6 % naprosto nesouhlasí, což poukazuje na to, že existuje významný prostor pro zlepšení v oblasti poskytování podpory pro supervizní aktivity. 17 % respondentů se vyjádřilo, že si nejsou jisti, což může odrážet nejasnosti ohledně dostupných zdrojů nebo mechanismů podpory v jejich institucích.

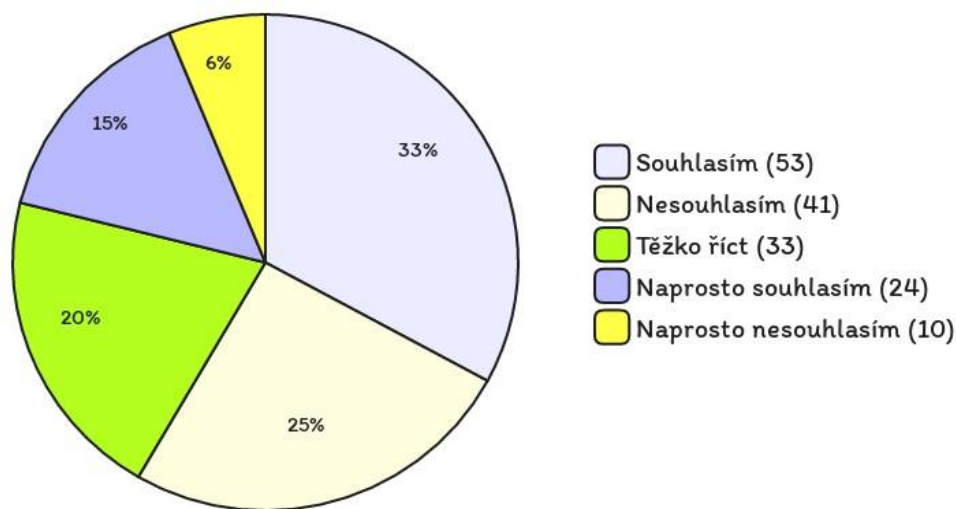
Položka č. 9 - V důsledku supervize je pracovní prostředí ve škole přátelštější a podpůrnější.

Tato otázka odhaluje, že 12 % respondentů naprosto souhlasí a 37 % souhlasí, že supervize má pozitivní vliv na pracovní prostředí ve škole, činí jej přátelštějším a podpůrnějším. Nicméně, 21 % nesouhlasí a 4 % naprosto nesouhlasí, což ukazuje, že zkušenosti s dopadem supervize na pracovní prostředí se mohou výrazně lišit. 26 % respondentů je nerozhodných, to naznačuje potřebu dalšího zkoumání, jak zlepšit efektivitu supervize ve vztahu k pracovnímu prostředí.

Položka č. 10 - Supervize mi pomáhá lépe zvládat pracovní stres a výzvy.

Z dat vyplývá (Graf 2), že 15 % respondentů naprosto souhlasí a 33 % souhlasí s tím, že supervize přispívá k lepšímu zvládnání pracovního stresu a výzev. Tato zjištění ukazují na hodnotu supervize jako nástroje pro podporu pedagogů v náročných situacích. Na druhé straně, 25 % nesouhlasí a 6 % naprosto nesouhlasí, což naznačuje, že ne všichni pedagogové pocítují supervizi jako efektivní nástroj pro zvládnání stresu. 20 % respondentů je nerozhodných, to zdůrazňuje potřebu dalšího výzkumu a rozvoje supervizních metod zaměřených na podporu pedagogů.

Tato analýza odhaluje různorodost názorů na supervizi a její dopad na pedagogickou praxi a pracovní prostředí. Je zřejmé, že zatímco někteří pedagogové vnímají supervizi jako cenný nástroj pro podporu a rozvoj, jiní se s ní potýkají nebo nedokáží plně využít její potenciální přínosy. Tyto výsledky poukazují na to, že supervize může hrát klíčovou roli ve zvyšování celkové kvality vzdělávacího prostředí prostřednictvím podpory učitelů ve stálém profesním rozvoji a adaptaci na neustále se měnící výzvy.

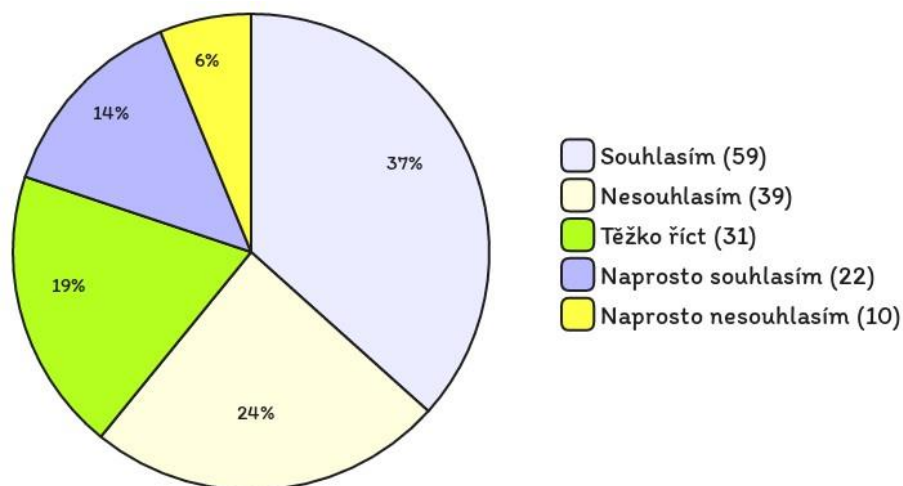


Graf 2 - Supervize jako prostředek zvládnání pracovního stresu a výzev

Položka č. 11 – Považuji supervizi za účinný nástroj pro prevenci profesního vyhoření.

V otázce číslo 11 se zaměřujeme na efektivitu supervize jako prevenci proti profesnímu vyhoření. Z analýzy odpovědí (Graf 3) vyplývá, že 59 respondentů souhlasí a 22 zcela souhlasí s přínosem supervize v této oblasti. Na druhou stranu, stojí proti tomuto tvrzení 39 nesouhlasících a 10 zcela nesouhlasících účastníků. Nejistotu v této otázce vyjadřuje 31 lidí, což poukazuje na širokou škálu zkušeností s využitím supervize pro prevenci vyhoření. Z tohoto přehledu je patrné, že supervize je vnímána jako významný faktor v prevenci profesního

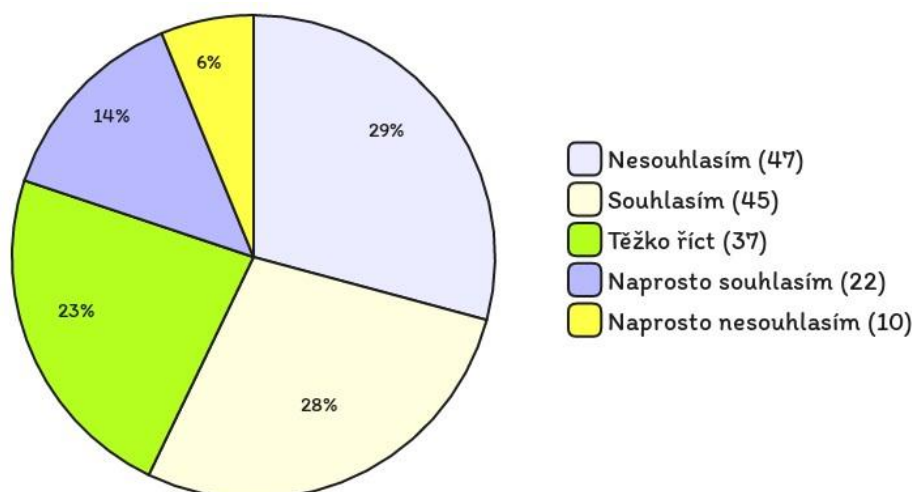
vyhoření. Analýza odpovědí odhaluje, že mnozí pedagogové oceňují supervizi jako prostředek, který jim pomáhá vypořádat se s náročnými situacemi a zabraňuje vyhoření. Tyto poznatky podtrhují význam supervize v kontextu podpory duševního zdraví a odolnosti učitelů, a ukazují na její klíčovou roli ve zvyšování pohody pedagogických pracovníků a efektivity jejich práce.



Graf 3 - Supervize jako nástroj prevence syndromu vyhoření

Položka č. 12 – Považuji supervizi za zásadní součást mého profesního růstu a rozvoje jako pedagoga.

Tato otázka odhaluje, že supervize je považována za jeden z klíčových faktorů profesního růstu. 14 % respondentů naprosto souhlasí a 28 % souhlasí, že supervize je zásadní pro jejich profesní rozvoj. Tato data ukazují na uznání supervize jako nástroje pro rozvoj a zlepšování pedagogické praxe. Nicméně, 29 % nesouhlasí a 6 % naprosto nesouhlasí, což poukazuje na rozdělené názory na přínosy supervize. 23 % je nerozhodných, a to může odrážet rozmanité zkušenosti se supervizí. Z této analýzy (Graf 4) vyplývá, že supervize je vnímána jako zásadní prvek podporující profesní růst a rozvoj pedagogů. Respondenti poukazují na to, že supervize poskytuje cenné perspektivy a otevírá nové možnosti pro jejich osobní a profesní rozvoj. Tento přehled zdůrazňuje, jak supervize přispívá k lepší připravenosti učitelů čelit výzvám a zároveň podporuje jejich kontinuální růst v dynamickém vzdělávacím prostředí, což je klíčové pro udržení a zvyšování kvality vzdělávání.



Graf 4 - Supervize jako zásadní součást profesního růstu a rozvoje pedagoga

d) Vzdělávací funkce supervize

Položka č. 13 - Supervize mě obohacuje (vědomosti, zkušenosti, pracovní postupy, získání jiného pohledu na práci/situaci...).

Z odpovědí je patrné, že supervize je vnímána jako obohacující zkušenost. Celkově 14 % naprosto souhlasí respondentů a 45 % respondentů souhlasí, že supervize přináší obohacení ve formě nových vědomostí, zkušeností a perspektiv. Toto naznačuje, že supervize je cenným zdrojem pro osobní i profesní rozvoj. 21 % respondentů nesouhlasí a 4 % respondentů naprosto nesouhlasí s tím, že by supervize přinášela takové obohacení, což může odrážet rozdíly v kvalitě nebo přístupu k supervizi. 16 % respondentů je nerozhodných, což může poukazovat na potřebu jasnějšího vymezení cílů a očekávání supervize.

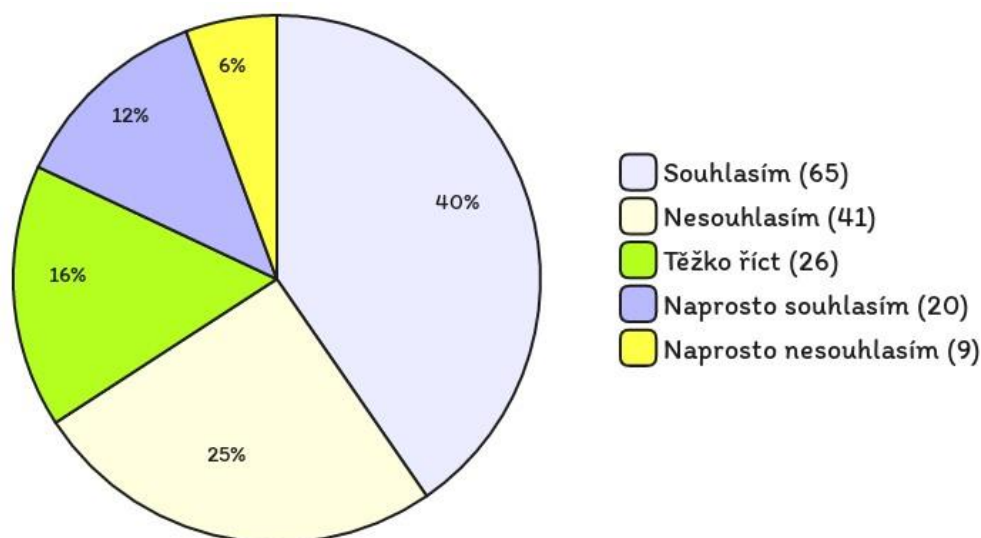
Položka č. 14 - Supervize je pro mne nástrojem, jak se naučit/zjistit něco nového.

Respondenti pozitivně vnímají supervizi jako zdroj nových informací a dovedností. 15 % naprosto souhlasí a 37 % souhlasí s tím, že supervize je pro ně nástrojem k učení. Tento pohled ukazuje na význam supervize ve vzdělávání pedagogů a v poskytování nových perspektiv pro jejich praxi. Naopak, 24 % nesouhlasí a 8 % naprosto nesouhlasí, což poukazuje na to, že ne všichni získávají ze supervize nové poznatky. Zároveň 16 % respondentů zvolilo odpověď „Těžko říct“, tedy nedokáží přesně posoudit, zda jim supervize slouží jako nástroj pro získání nových znalostí a dovedností.

Položka č. 15 - Poznatky ze supervize aplikuji v praxi při své práci.

Analýza odpovědí (Graf 5) na otázku č. 15 o uplatnění poznatků ze supervize v praxi ukazuje, že většina respondentů, 12 % naprosto souhlasí a 40 % souhlasí, že informace získané během supervize využívají ve své pedagogické činnosti. Nicméně, existuje také značný počet pedagogů, 25 % nesouhlasí a 6 % naprosto nesouhlasí, kteří mají obtíže s aplikací těchto poznatků. 16 % respondentů nedokáže posoudit, zda poznatky ze supervize využívají při své praxi. Tato rozdílná zjištění poukazují na význam jasnosti a přímé aplikovatelnosti obsahu supervize pro všechny pedagogy.

Většina respondentů potvrzuje, že poznatky získané ze supervize aktivně využívají ve své pedagogické praxi, což představuje přímý přínos pro zlepšení výukových metod a přístupů. Tento trend ukazuje na význam supervize jako klíčového nástroje pro podporu učitelů v jejich denní práci, podněcuje jejich osobní a profesní rozvoj a poskytuje jim nástroje pro efektivnější řešení výzev spojených s výukou. Odhaluje, jak důležité je pro pedagogy mít přístup ke kvalitní supervizi, která jim umožňuje reflexi vlastní praxe a zavádění inovací do výuky na základě osvědčených metod.



Graf 5 - Aplikace poznatků ze supervize v praxi

Položka č. 16 - Ze supervize odcházím s vědomím, že vím, jak řešit problémy, se kterými se aktuálně setkávám při práci.

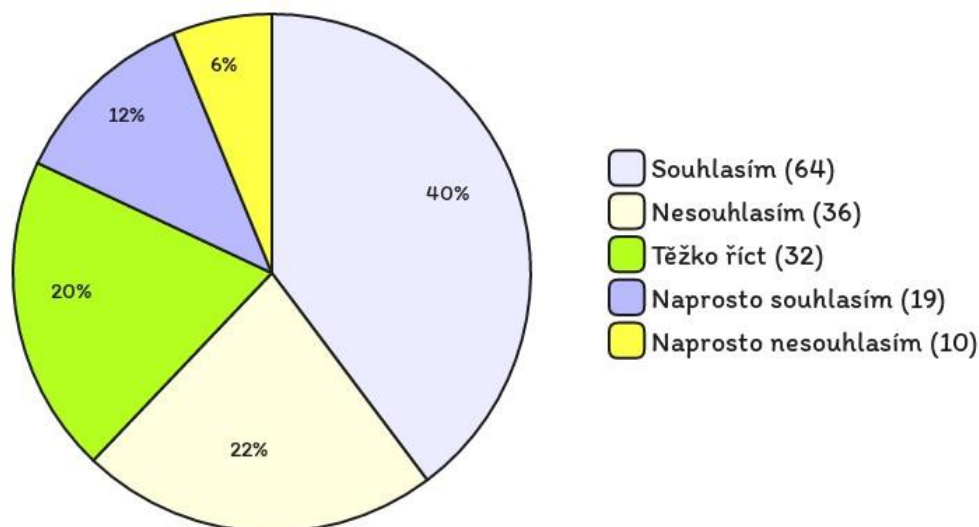
Tato otázka se zaměřuje na praktický přínos supervize, zejména na její schopnost poskytnout konkrétní řešení pro pracovní problémy, kterým pedagogové čelí. 23 respondentů (14 %) naprosto souhlasí s tím, že supervize jim poskytuje jasné návody, jak řešit své pracovní problémy, což ukazuje na vysokou úroveň užitečnosti supervize pro ně. Dalších 57 respondentů (35 %) souhlasí, což naznačuje, že supervize je považována za efektivní zdroj podpory v řešení

běžných výzev. Nicméně, 38 respondentů (24 %) nesouhlasí a 14 respondentů (10 %) naprosto nesouhlasí, to poukazuje na to, že ne všichni pedagogové nalézají v supervizi stejnou míru podpory a praktické pomoci. 28 respondentů (17 %) je nerozhodných, což může odrážet různé zkušenosti s kvalitou a přístupem v rámci supervizních setkání.

Položka č. 17 - Díky supervizi vím, jak mám postupovat v určitých situacích, které by mohly nastat při výkonu mé profese.

Tato otázka zkoumá, zda supervize přispívá k lepší připravenosti pedagogů na různé situace, které mohou ve školní praxi nastat. 19 respondentů naprosto souhlasí, což naznačuje, že pro některé pedagogy je supervize klíčovým nástrojem pro zlepšení jejich připravenosti a adaptability. 64 respondentů souhlasí, což zdůrazňuje obecně pozitivní vnímání přínosu supervize pro lepší orientaci v profesních situacích. Naopak, 30 respondentů nesouhlasí a 10 respondentů naprosto nesouhlasí, což ukazuje na rozdílné zkušenosti a možná na nedostatečnou specifičnost nebo zaměření supervizních sezení na konkrétní potřeby pedagogů. 37 respondentů je nerozhodných, což může naznačovat, že efektivita supervize v této oblasti není vždy jasně rozpoznána.

Z této analýzy (Graf 6) vyplývá, že supervize je vnímána jako zásadní prvek podporující profesní růst a rozvoj pedagogů. Respondenti poukazují na to, že supervize poskytuje cenné perspektivy a otevírá nové možnosti pro jejich osobní a profesní rozvoj. Tento přehled zdůrazňuje, jak supervize přispívá k lepší připravenosti učitelů čelit výzvám a zároveň podporuje jejich kontinuální růst v dynamickém vzdělávacím prostředí, což je klíčové pro udržení a zvyšování kvality vzdělávání.



Graf 6 - Orientace v profesních situacích díky supervizi

e) Podpůrná funkce supervize

Položka č. 18 - Nemám obavy řešit na supervizi případný pracovní problém.

Odpovědi na tuto otázku odhalují, že 28 respondentů (17 %) cítí dostatečnou důvěru a bezpečí během supervize, aby otevřeně mohli řešit své pracovní problémy. To je pozitivní ukazatel, který naznačuje, že supervizní prostředí je vnímáno jako podpůrné a bezpečné. Dále 60 respondentů (37 %) souhlasí s tímto tvrzením, což zvyšuje celkový počet pedagogů, kteří považují supervizi za vhodnou platformu pro řešení problémů. Na druhé straně, 34 respondentů (21 %) nesouhlasí a 11 respondentů (8 %) naprosto nesouhlasí, to ukazuje na to, že určitá část pedagogů může mít obavy ze sdílení svých problémů nebo nemají dostatečnou důvěru v supervizi. 28 respondentů (17 %) se vyjádřilo, že jsou v této otázce nerozhodní, což může signalizovat nejistotu ohledně otevřenosti a podpůrného charakteru supervizního prostředí.

Položka č. 19 - Supervize mi pomáhá při řešení různých pracovních situací/problémů.

Tato otázka se zaměřuje na praktický přínos supervize v kontextu řešení pracovních situací a problémů. 24 respondentů (15 %) naprosto souhlasí a 56 respondentů (35 %) souhlasí s tím, že supervize je pro ně užitečná v této oblasti. Tyto odpovědi zdůrazňují, že supervize je vnímána jako efektivní nástroj, který podporuje pedagogy v hledání řešení a nových přístupů k výzvám, se kterými se setkávají ve své práci. 33 respondentů (20 %) je nerozhodných, což může odrážet různé úrovně efektivity supervize nebo osobní zkušenosti. Naopak, 35 respondentů (22 %) nesouhlasí a 13 respondentů (8 %) naprosto nesouhlasí, to naznačuje, že ne všichni pedagogové považují supervizi za pomocný nástroj pro řešení svých pracovních problémů.

Položka č. 20 - Díky supervizi jsem si uvědomil/a, že práci vykonávám správně a jak nejlépe můžu.

Odpovědi na tuto otázku ukazují, že supervize může sloužit jako zdroj potvrzení a sebeuvědomění pro pedagogy ohledně kvality jejich práce. 22 respondentů (14 %) naprosto souhlasí a 49 respondentů (30 %) souhlasí, což naznačuje, že supervize má pozitivní vliv na jejich profesní sebevědomí a jistotu v jejich pedagogickém přístupu. 36 respondentů (22 %) je nerozhodných a 45 respondentů (28 %) nesouhlasí a 9 respondentů (6 %) naprosto nesouhlasí, to může signalizovat, že ne všichni pedagogové cítí, že supervize jim poskytuje potřebnou zpětnou vazbu nebo potvrzení jejich profesní praxe.

Položka č. 21 - Supervize mi pomáhá vyrovnat se s nároky mého povolání.

Tato otázka zkoumá, zda supervize funguje jako efektivní podpora pro pedagogy ve vyrovnávání se s nároky a tlaky, které jejich povolání přináší. 20 respondentů (12 %) naprosto souhlasí, že supervize jim v této oblasti pomáhá, což naznačuje, že pro určitou skupinu pedagogů představuje supervize významnou podporu. 51 respondent (32 %) souhlasí s tímto tvrzením, to zvyšuje celkový počet pedagogů, kteří považují supervizi za užitečnou v pomoci se zvládnutím profesních výzev.

29 respondentů (18 %) je nerozhodných, což může odrazit rozdílné zkušenosti se supervizí nebo možná nejednoznačnost ve vnímání jejího přínosu. 48 respondentů (30 %) nesouhlasí a 13 respondentů (8 %) naprosto nesouhlasí, to může ukazovat na to, že značná část pedagogů necítí, že by supervize představovala efektivní nástroj pro podporu v oblasti zvládnutí nároků jejich povolání. Tyto odpovědi naznačují, že zatímco někteří pedagogové oceňují supervizi jako podporu, existuje významná skupina, pro kterou supervize nepřináší očekávané výsledky v kontextu profesních výzev.

Položka č. 22 - Supervize mi pomáhá v boji proti syndromu vyhoření.

Otázka se zaměřuje na roli supervize v prevenci a řešení syndromu vyhoření, což je významné téma v kontextu současného vzdělávacího prostředí. 26 respondentů (16 %) naprosto souhlasí, že supervize je v tomto ohledu prospěšná, zatímco 48 respondentů (30 %) souhlasí, to dohromady společně tvoří poměrně vysoký počet pedagogů, kteří vnímají supervizi jako užitečný nástroj proti vyhoření.

Nicméně, 28 respondentů (17 %) je nerozhodných a 45 respondentů (28 %) nesouhlasí s tvrzením o přínosu supervize v boji proti vyhoření, což poukazuje na to, že ne všichni

pedagogové pocítují supervizi jako dostatečně účinnou v této oblasti. 14 respondentů (9 %) naprosto nesouhlasí, přičemž dochází ke zvýraznění existence skupiny pedagogů, kteří se domnívají, že supervize jim v této oblasti nepomáhá.

f) Přínosy a negativa supervize

Položka č. 23 - Jakým způsobem ovlivnila supervize Váš profesní rozvoj?

Odpovědi na tuto otázku ukazují širokou škálu zkušeností a vnímání supervize mezi pedagogy. Mnozí učitelé pocítují, že supervize pozitivně přispěla k jejich jistotě v práci, rozšířila jejich pedagogické dovednosti a zlepšila jejich schopnost reagovat na výzvy ve výuce. Například několik respondentů uvádí, že díky supervizi cítí větší jistotu ve svých pedagogických dovednostech, jsou schopni lépe organizovat svou práci a efektivněji komunikovat s kolegy.

Jiní uvádějí, že supervize jim poskytla inspiraci a nové nápady, jak oživit hodiny, což naznačuje, že supervize může sloužit jako zdroj kreativity a inovace pro pedagogy. Výsledky zdůrazňují, že supervize pomáhá pedagogům lépe porozumět potřebám a chování svých studentů, přičemž to může být jeden z klíčových prvků pro efektivní výuku.

Na druhou stranu, někteří respondenti vyjadřují, že supervize na jejich profesní rozvoj neměla žádný výrazný vliv. Tato diverzita v odpovědích odráží rozdílné zkušenosti a očekávání od supervize. Zmiňují se i připomínky k tomu, že supervize může být stresující a časově náročná, a někteří pedagogové by uvítali větší podporu ze strany vedení školy nebo supervizora.

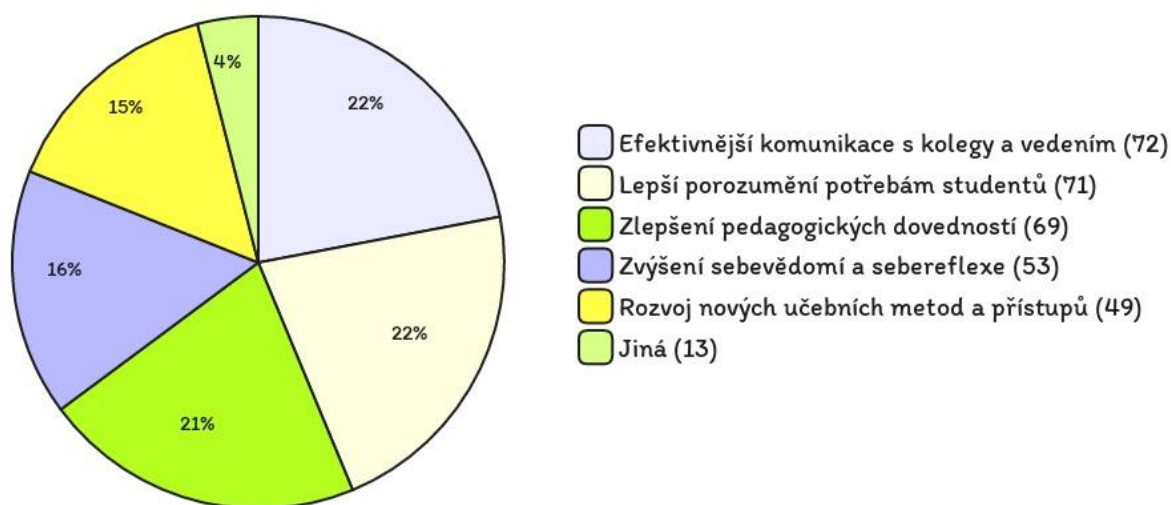
Z těchto odpovědí vyplývá, že účinnost a dopad supervize na profesní rozvoj se mohou výrazně lišit. To poukazuje na potřebu flexibilního přístupu k supervizi, který respektuje individuální potřeby a situace pedagogů, a zároveň zdůrazňuje význam kvality supervize a podpory ze strany supervizorů a školy.

Položka č. 24 - Jaké konkrétní přínosy supervize pro Vaši profesní praxi byste mohli uvést?

Údaje ukazují, že supervize nabízí široké spektrum výhod pro pedagogy. 69 respondentů (21 %) poznamenává zlepšení pedagogických dovedností, což ukazuje na supervizi jako na nástroj pro rozvoj a zdokonalení výukových metod. Lepší porozumění potřebám studentů bylo zaznamenáno 71 respondenty (22 %), to zdůrazňuje význam supervize v posílení schopnosti pedagogů reagovat na individuální potřeby žáků. Efektivnější komunikace s kolegy a vedením, uvedená 72 respondenty (22 %), poukazuje na to, jak supervize může zlepšit vzájemné vztahy a spolupráci v rámci školního personálu.

Dále 53 respondentů (16 %) uvedlo zvýšení sebevědomí a sebereflexe, což naznačuje, že supervize poskytuje bezpečný prostor pro osobní rozvoj a kritické zhodnocení vlastní praxe. Rozvoj nových učebních metod a přístupů, který zmínilo 49 respondentů (15 %), zdůrazňuje význam supervize v podporování inovace ve výuce. Dále 4 % respondentů zvolili odpověď „Jiná“. Tyto odpovědi reflektují, že supervize může být klíčovým prvkem v podpoře pedagogů k rozvoji širokého spektra dovedností a kompetencí, což přispívá k jejich profesnímu růstu a zvyšuje kvalitu vzdělávání.

Z této analýzy (Graf 7) vyplývá, že supervize je vnímána jako zásadní prvek podporující profesní růst a rozvoj pedagogů. Respondenti zdůrazňují, že supervize nabízí klíčové přínosy, jako je efektivnější komunikace s kolegy a vedením, lepší porozumění potřebám studentů a zlepšení pedagogických dovedností. Dále je zmíněno zvýšení sebevědomí a podpora sebereflexe, stejně jako rozvoj nových učebních metod. Tyto výsledky naznačují, že supervize může hrát klíčovou roli ve zvyšování kvality vzdělávání tím, že podporuje učitele ve stálém rozvoji a adaptaci na výzvy moderního vzdělávacího prostředí.

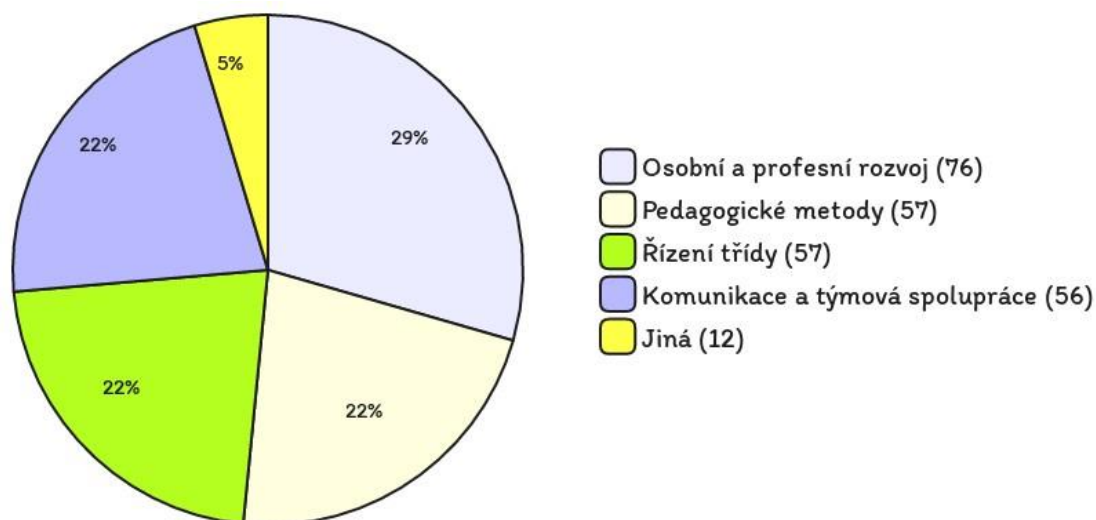


Graf 7 – Konkrétní přínosy supervize pro praxi pedagoga

Položka č. 25 - Ve kterých oblastech jste pocítil(a) největší rozvoj díky supervizi?

Z analýzy odpovědí (Graf 8) na otázku, ve kterých oblastech respondenti pocítili největší rozvoj díky supervizi, vyplývá, že supervize je považována za klíčový faktor ve vývoji široké škály pedagogických dovedností. Největší rozvoj byl pocíten v oblasti osobního a profesního růstu (76 odpovědí), což zdůrazňuje význam supervize pro celkové zlepšení pedagogické praxe a sebepojetí učitelů. Stejný počet respondentů (57) uvedl, že díky supervizi došlo k rozvoji v pedagogických metodách a řízení třídy, to ukazuje na přínos supervize v praktické rovině výuky

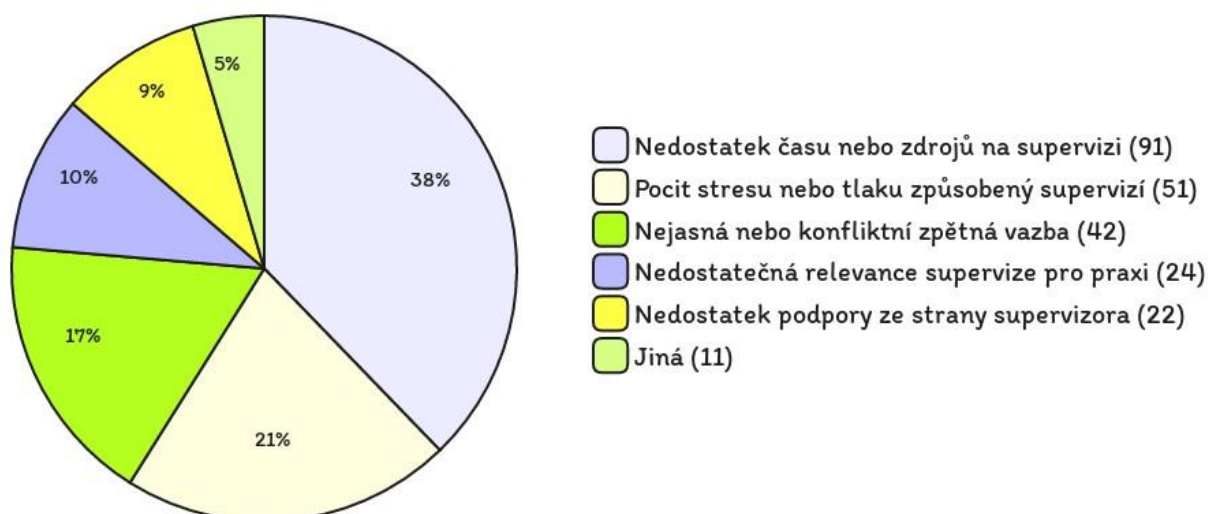
a třídního managementu. Komunikace a týmová spolupráce byly také často zmiňovány (56 odpovědí), což naznačuje, že supervize pomáhá pedagogům efektivněji spolupracovat a komunikovat s kolegy i žáky.



Graf 8 - Rozvoj dovedností získaných prostřednictvím supervize

Položka č. 26 - Jaká negativa nebo výzvy jste zaznamenal(a) v souvislosti se supervizí?

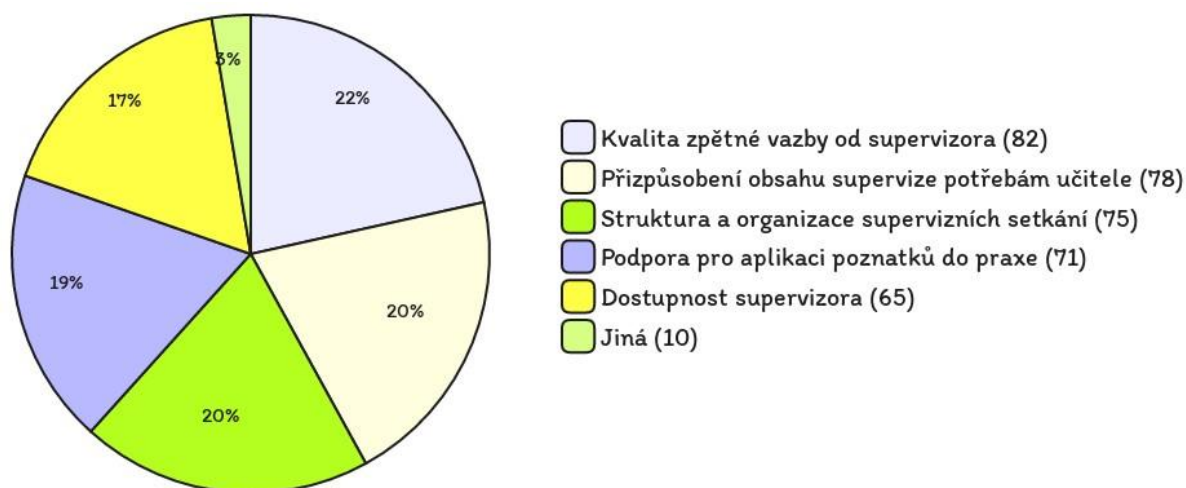
Z analýzy odpovědí (Graf 9) na otázku o negativních aspektech nebo výzvách spojených se supervizí vyplývá, že přestože supervize přináší řadu pozitiv, existují i určité výzvy, kterým čelí účastníci. Nejčastěji zmiňovanou výzvou je nedostatek času nebo zdrojů na supervizi (91 odpovědí), což poukazuje na logistické a organizační překážky v implementaci supervizních procesů. Další významnou oblastí je pocit stresu nebo tlaku způsobený supervizí (51 odpovědí), který může být důsledkem náročnosti supervizního procesu nebo osobního vnímání této zkušenosti. Nejasná nebo konfliktní zpětná vazba (42 odpovědí) a nedostatek podpory ze strany supervizora (22 odpovědí) také vyvstávají jako klíčové oblasti pro zlepšení. Tyto nálezy podtrhují význam adresování těchto výzev pro zvýšení efektivity supervize a jejího pozitivního dopadu na profesní rozvoj pedagogů.



Graf 9 - Negativa a výzvy supervize z pohledu pedagogů

Položka č. 27 - Jaké aspekty supervize by podle Vás vyžadovaly zlepšení?

Z analýzy odpovědí (Graf 10) na otázku týkající se aspektů supervize, které by podle respondentů vyžadovaly zlepšení, vyplývá, že pedagogové identifikují konkrétní oblasti pro optimalizaci supervizního procesu. Nejvýraznější potřeba zlepšení se týká kvality zpětné vazby od supervizora (82 odpovědi), což poukazuje na důležitost kvalitní, konstruktivní a přínosné zpětné vazby pro profesní rozvoj učitelů. Struktura a organizace supervizních setkání (75 odpovědi), přizpůsobení obsahu supervize potřebám učitele (78 odpovědi) a podpora pro aplikaci poznatků do praxe (71 odpovědi) jsou dalšími klíčovými aspekty, kde respondenti vidí prostor pro zlepšení. Tyto odpovědi zdůrazňují význam pečlivého plánování a individualizace supervize tak, aby co nejvíce vyhovovala potřebám a očekáváním pedagogů, zvyšovala jejich profesní kompetence a podporovala efektivní využívání získaných poznatků v praxi.



Graf 10 - Oblasti zlepšení v supervizních procesech

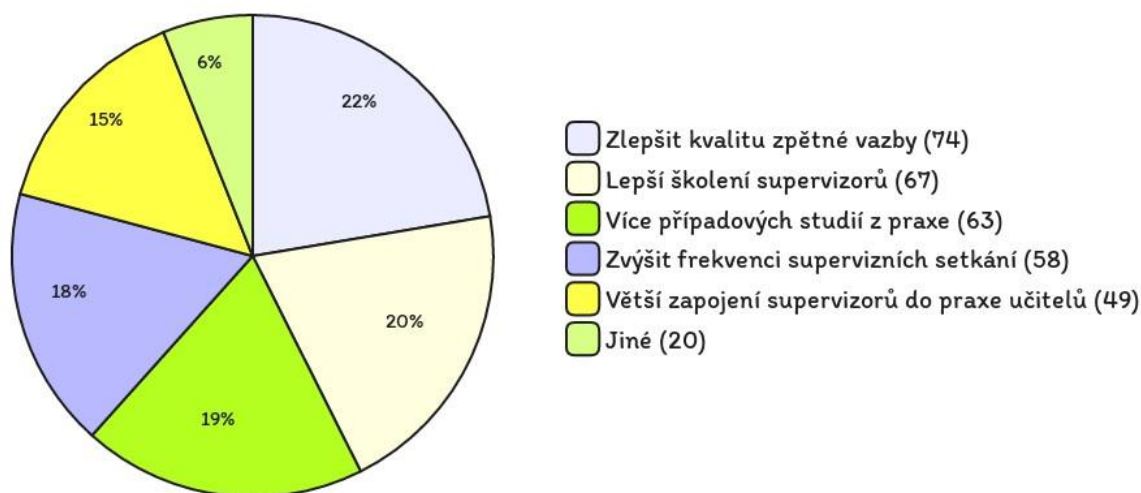
Položka č. 28 - Celkově, jak byste hodnotil(a) dopad supervize na Váš profesní rozvoj?

Na tuto otázku odpověděli respondenti rozmanitě, což odráží široké spektrum zkušeností se supervizí. 24 respondentů (15 %) hodnotí dopad supervize na jejich profesní rozvoj jako velmi pozitivní. Dalších 73 respondentů (45 %) vnímá dopad supervize jako pozitivní, to ukazuje na to, že většina účastníků dotazníku pocítuje ze supervize určitý přínos. 29 respondentů (18 %) si není jistých, jaký má supervize dopad na jejich profesní rozvoj, což může signalizovat nejednoznačnost nebo variability v kvalitě supervize, které zažívají. Stejný počet respondentů, 29 (18 %), hodnotí dopad supervize jako negativní, a malá skupina 6 respondentů (4 %) považuje dopad supervize na svůj profesní rozvoj za velmi negativní. Tyto odpovědi poukazují na různorodost zkušeností pedagogů se supervizí a na to, že zatímco někteří z nich zaznamenávají výrazné přínosy, jiní se setkávají s výzvami nebo nedostatkem očekávaného rozvoje.

Položka č. 29 - Máte nějaké doporučení nebo návrhy, jak by se mohla supervize zlepšit, aby lépe napomáhala Vašemu profesnímu rozvoji?

Z analýzy odpovědí na otázku o doporučeních nebo návrzích, jak by se mohla supervize zlepšit pro podporu profesního rozvoje pedagogů, vyplývá, že existuje několik klíčových oblastí, kde respondenti vidí potenciál pro vylepšení. Nejvíce zmiňovanou oblastí je zlepšení kvality zpětné vazby (74 odpovědí), což naznačuje, že pedagogové oceňují konstruktivní a relevantní zpětnou vazbu jako základní prvek pro svůj rozvoj. Dále respondenti navrhuji zvýšení frekvence supervizních setkání (58 odpovědí) a větší využití případových studií z praxe (63 odpovědí), které by jim měly pomoci lépe aplikovat teoretické poznatky v reálných situacích. Větší

zapojení supervizorů do praxe učitelů (49 odpovědí) a lepší školení supervizorů (67 odpovědí) jsou dalšími doporučeními, které by podle respondentů mohly přispět k efektivnější supervizi a podpoře profesního růstu.



Graf 11 - Doporučení pro zlepšení supervize

4.8 Interpretace dat

Tato kapitola empirické části je důležitou součástí, neboť překlenuje propast mezi surovými daty a jejich významem v kontextu stanovených výzkumných otázek a teoretického základu této práce. Cílem interpretace je odhalit, jak zjištěná data odrážejí, potvrzují či vyvracejí teoretické koncepty a předchozí výzkumy v oblasti supervize pedagogů na základních školách.

4.8.1 Zodpovězení výzkumných otázek

HVO: Jaký je postoj pedagogických pracovníků základních škol k supervizi jako nástroji profesního rozvoje?

Analýza odpovědí na otázky č. 6 až 12 z dotazníkového šetření odhaluje komplexní pohled na postoj pedagogických pracovníků základních škol k supervizi jako nástroji profesního rozvoje. Získaná data ukazují, že supervize je v zásadě vnímána pozitivně, přičemž významná část respondentů potvrzuje její přínos k rozvoji pedagogických dovedností, zlepšení pracovního prostředí a efektivnějšímu zvládnutí profesních výzev.

Přibližně 62 % respondentů vyjádřilo souhlas či naprostý souhlas s tím, že supervize přispívá k jejich profesním dovednostem a rozvoji, což poukazuje na široce rozšířenou akceptaci supervize jako užitečného nástroje pro pedagogický růst. Tato pozitivní zpětná vazba

zdůrazňuje hodnotu supervize v poskytování podpory, směřování a motivaci k neustálému zlepšování výukových metod a přístupů.

Navzdory tomu, že většina respondentů přijímá supervizi jako součást svého profesního rozvoje, určitá část vyjadřuje obavy a výhrady, zejména co se týče četnosti supervizních setkání a praktického dopadu supervize na jejich každodenní práci. Zároveň přes 50 % respondentů uvádí, že nemají možnost účastnit se žádné z uvedených typů supervize. Konkrétně, 14 % pedagogů uvádí pravidelnou účast na supervizních setkáních, což může odrážet rozpětí v preferencích ohledně frekvence a formátu supervize. Dále, ačkoliv 48 % respondentů uznává pozitivní vliv supervize na pracovní prostředí, stále existuje prostor pro zlepšení v implementaci supervizních programů, aby byly lépe přizpůsobeny potřebám pedagogů.

Významným aspektem je také vnímání supervize jako nástroje pro prevenci profesního vyhoření, kde téměř 50 % respondentů potvrzuje její účinnost. Tato zjištění poukazují na klíčovou roli supervize v podpoře duševního zdraví a pohody pedagogů, zdůrazňující význam dostupnosti a kvality supervizních služeb.

Z těchto dat vyplývá, že i když supervize je obecně považována za cenný nástroj pro profesní rozvoj, existují specifické oblasti, kde je potřeba dalšího vývoje a adaptace na individuální potřeby a očekávání pedagogů. Zlepšení v oblasti relevance supervizních aktivit, zajištění pravidelné a přínosné zpětné vazby, a zvýšení podpory ze strany vedení školy mohou dále posílit pozitivní dopad supervize na pedagogickou praxi.

DVO1: Jaké jsou hlavní typy supervize používané na základních školách?

Na základě odpovědí na čtvrtou a pátou otázku v dotazníku je možné identifikovat hlavní typy supervize používané na základních školách a frekvenci jejich konání.

Hlavními typy supervize, které probíhají ve školách, jsou: individuální supervize (14 %), týmová (12 %), a skupinová (7 %). Dále existuje možnost kombinace týmové supervize s možností individuální v případě potřeby a skupinová supervize s možností individuální (12 %). Nicméně, významných 55 % respondentů uvedlo, že na jejich škole supervize neprobíhá. Tato data ukazují na širokou škálu přístupů k supervizi na různých školách, zatímco výrazný podíl škol supervizi vůbec neaplikuje.

Co se týče frekvence supervize, odpovědi naznačují různorodost v pravidelnosti konání supervizních setkání. Nejčastější frekvencí je "Čtvrtletně", což uvedlo 41 % respondentů. Následuje "Každý měsíc" s 23 %, "2x ročně" se 18 % a "1x ročně" s 16 %. Pouze malý počet

respondentů (2 %) uvedl jinou frekvenci supervize. Tato data naznačují, že ačkoliv některé školy supervizi provádějí pravidelně, rozsah jejího konání se výrazně liší.

Z těchto informací vyplývá, že zatímco některé školy již supervizi jako nástroj profesního rozvoje začleňují, její forma a frekvence se liší. Zároveň vysoký podíl škol supervizi neprovádí, což může naznačovat potřebu dalšího rozvoje a podpory tohoto konceptu v rámci školského systému. Tato variabilita může odrážet různé potřeby a možnosti škol, ale také poukazuje na potenciální prostor pro zlepšení v rozsahu a kvalitě supervize nabízené pedagogům na základních školách.

DVO2: Jak vnímají pedagogičtí pracovníci vzdělávací funkci supervize?

Pedagogičtí pracovníci vnímají vzdělávací funkci supervize jako klíčovou složku svého profesního rozvoje, což potvrzují odpovědi na otázky č. 13 až 17 z dotazníku. Analýza těchto odpovědí odhaluje, že supervize je vnímána především jako příležitost k získání nových poznatků a zkušeností, které mohou pedagogové uplatnit ve své praxi.

Konkrétně, 15 % respondentů naprosto souhlasí a 37 % souhlasí s tvrzením, že supervize je nástrojem pro získání nových informací a dovedností, to dohromady tvoří významnou část pedagogů potvrzující její pozitivní dopad na profesní rozvoj. Tato zjištění zdůrazňují hodnotu supervize v poskytování směřování, podpory a motivace k neustálému zdokonalování pedagogických metod a přístupů.

V otázce č. 15, která se zabývá aplikací poznatků ze supervize v praxi, 12 % respondentů naprosto souhlasí a 40 % souhlasí, že jsou schopni tyto informace využívat ve své každodenní práci. Tento údaj naznačuje, že většina pedagogů vnímá supervizi jako prakticky užitečnou a přímo aplikovatelnou v jejich vzdělávací činnosti.

Dále, pedagogové oceňují supervizi za to, že jim umožňuje lépe čelit aktuálním výzvám a posiluje jejich schopnost efektivně řešit problémy, což je zjevné z 14 % naprosto souhlasících a 35 % souhlasících s tvrzením o zlepšení schopnosti řešit pracovní problémy díky supervizi.

Význam supervize pro přípravu na různé aspekty pedagogické práce je také zřejmý z odpovědí na otázku č. 16, kde 12 % naprosto souhlasí a 40 % souhlasí, že supervize pomáhá lépe se orientovat v potenciálně náročných situacích.

Celkově, 17 % respondentů naprosto souhlasí a 37 % souhlasí s celkovým vnímáním supervize jako nástroje pro profesní rozvoj. Tato data ukazují na širokou akceptaci supervize mezi pedagogy jako na cenný příspěvek k jejich osobnímu a profesnímu růstu, který jim umožňuje

nejen získávat nové poznatky a dovednosti, ale také efektivněji reagovat na výzvy spojené s výukou a školním prostředím. Supervize je tedy vnímána jako klíčový prvek v podpoře pedagogů k rozvoji širokého spektra dovedností a kompetencí, což přispívá k jejich profesnímu rozvoji a zvyšuje kvalitu vzdělávání.

DVO3: Jak vnímají pedagogičtí pracovníci podpůrnou funkci supervize?

Pedagogičtí pracovníci vnímají podpůrnou funkci supervize jako klíčový prvek svého profesního rozvoje a pohody. Analýza odpovědí na otázky 18 až 22 ukazuje, že supervize poskytuje pedagogům důležitou podporu v řešení pracovních výzev, posiluje jejich sebevědomí a podporuje well-being. Například, v otázce o řešení pracovních problémů na supervizi vyjádřilo pozitivní postoj 55 % respondentů, což ukazuje na důvěru v otevřené a podpůrné prostředí supervize. Přibližně 50 % pedagogů vnímá supervizi jako cenný zdroj při hledání řešení profesních situací, přičemž to naznačuje její roli jako klíčovou v profesním rozvoji a při zvládnutí nároků povolání.

Dále, supervize pomáhá pedagogům uvědomit si správnost svých pracovních přístupů a zvyšuje jejich odolnost proti stresu a syndromu vyhoření, což je potvrzeno významným procentem respondentů. Celkově pedagogové oceňují supervizi za její přínos k osobnímu a profesnímu růstu a za poskytování podpory ve vzdělávacím prostředí. Tyto závěry poukazují na supervizi jako na cenný nástroj, který podporuje pedagogy v jejich profesním životě, pomáhá jim efektivně čelit výzvám a přispívá k udržitelnému rozvoji jejich kariéry.

DVO4: Jaké přínosy a jaká negativa má supervize z pohledu pedagogických pracovníků na jejich profesní rozvoj?

Pedagogičtí pracovníci vnímají supervizi jako nástroj, který má své přínosy i výzvy v kontextu jejich profesního rozvoje. Z analýzy odpovědí na otázky č. 23 až 29 vyplývá, že supervize je považována za cenný zdroj podpory, který přispívá k rozvoji pedagogických dovedností, lepšímu porozumění potřebám studentů, efektivnější komunikaci s kolegy a vedením, zvyšování sebevědomí a sebereflexe, a také k rozvoji nových učebních metod a přístupů. Významná procenta respondentů uvádějí zlepšení v těchto oblastech jako klíčové přínosy supervize.

Na druhé straně, pedagogové zaznamenali i několik výzev a negativ spojených se supervizí. Mezi hlavní patří nedostatek času nebo zdrojů na supervizi, což uvádí 56 % respondentů. Pocit stresu nebo tlaku způsobený supervizí byl zmíněn 32 % pedagogů, zatímco nejasná nebo

konfliktní zpětná vazba a nedostatek podpory ze strany supervizora byly dalšími výzvami. Tyto negativní aspekty naznačují potřebu zlepšení v organizaci a provádění supervizních procesů, aby byly více přínosné a méně zatěžující pro pedagogy.

Z doporučení pro zlepšení supervize vyplynulo, že pedagogové by ocenili větší podporu ze strany vedení škol, častější a pravidelnější setkávání, lepší přizpůsobení supervize individuálním potřebám a cílům, a rozšíření tematických oblastí pokrývaných supervizí. Tyto návrhy poukazují na silnou touhu pedagogů po supervizi, která je více relevantní, přístupná a citlivá na individuální potřeby a kontexty jejich profesní praxe.

Celkově, supervize je vnímána jako důležitá složka profesního rozvoje pedagogů, avšak je potřeba řešit určité výzvy a pracovat na zlepšení, aby byla její efektivita maximálně využita a aby mohla plně naplnit svůj potenciál jako podpůrný nástroj pro pedagogy.

4.8.2 Ověření hypotéz

V rámci našeho výzkumu jsme se zaměřili na prozkoumání různých aspektů vnímání supervize pedagogy, aby bylo možné pochopit, jak různé demografické a profesní charakteristiky ovlivňují jejich postoj k supervizi jako nástroji pro profesní rozvoj, prevenci syndromu vyhoření a její vzdělávací či podpůrnou funkci. Pro tento účel byly formulovány následující hypotézy, které se vztahují k celému spektru našeho výzkumu a jsou zaměřeny na hlubší pochopení dynamiky mezi věkem, pohlavím, délkou praxe pedagogů a jejich vnímáním různých aspektů supervize:

Hypotéza 1 (H1): Věk pedagogů má statisticky významný vliv na jejich vnímání užitečnosti supervize jako nástroje pro profesní rozvoj.

Hypotéza 2 (H2): Pohlaví pedagogů má statisticky významný vliv na vnímání supervize jako prevence syndromu vyhoření.

Hypotéza 3 (H3): Délka praxe pedagogů má statisticky významný vliv na roli supervize v jejich profesním rozvoji.

Hypotéza 4 (H4): Existují rozdíly ve vnímání vzdělávací funkce supervize vzhledem k délce praxe pedagogických pracovníků.

Hypotéza 5 (H5): Existují rozdíly ve vnímání podpůrné funkce supervize vzhledem k věku pedagogických pracovníků.

K ověření těchto hypotéz byly využity statistické metody dvouvýběrového t-testu, jednofaktorové analýzy variance (ANOVA), Pearsonův koeficient korelace, které byly prováděné v programu SPSS. Tyto metody nám umožňují nejen identifikovat přítomnost statisticky významných rozdílů mezi jednotlivými skupinami pedagogů na základě jejich demografických a profesních charakteristik, ale také poskytují kvantitativní základ pro interpretaci těchto rozdílů. Analýza byla provedena s ohledem na standardní hladinu významnosti 0,05 pro zajištění spolehlivosti výsledků.

H1: Věk pedagogů má statisticky významný vliv na jejich vnímání užitečnosti supervize jako nástroje pro profesní rozvoj.

- **Nulová Hypotéza (H0):** Věk pedagogů nemá statisticky významný vliv na jejich vnímání supervize jako nástroje pro jejich profesní rozvoj.
- **Alternativní Hypotéza (HA):** Věk pedagogů má statisticky významný vliv na jejich vnímání užitečnosti supervize jako nástroje pro profesní rozvoj.

Přijímáme nulovou hypotézu ($p = 0,172$; $p > 0,05$). Z těchto výsledků vyplývá, že naše alternativní hypotéza se nepotvrdila. Proto konstatujeme, že neexistuje statisticky významný vliv věku pedagogů na jejich vnímání užitečnosti supervize jako nástroje pro profesní rozvoj. I když velikost efektu naznačuje jistou míru vlivu, tento vztah není statisticky významný.

H2: Pohlaví pedagogů má statisticky významný vliv na vnímání supervize jako prevence syndromu vyhoření.

- **Nulová Hypotéza (H0):** Pohlaví pedagogů nemá vliv na vnímání supervize jako prevence profesního vyhoření.
- **Alternativní Hypotéza (HA):** Pohlaví pedagogů má vliv na vnímání supervize jako prevence profesního vyhoření.

Na základě výsledků testu, kde $p < 0,001$, zamítáme nulovou hypotézu ve prospěch alternativní hypotézy. To znamená, že pohlaví pedagogů má statisticky významný vliv na vnímání supervize jako nástroje pro prevenci profesního vyhoření. Výsledky ukazují silný vztah mezi pohlavím pedagogů a jejich vnímáním účinnosti supervize v této oblasti.

H3: Délka praxe pedagogů má statisticky významný vliv na roli supervize v jejich profesním rozvoji.

- **Nulová Hypotéza (H0):** Délka praxe pedagogů nemá vliv na roli supervize v jejich profesním rozvoji.
- **Alternativní Hypotéza (H1):** Délka praxe pedagogů má vliv na roli supervize v jejich profesním rozvoji.

Na základě poskytnutých výsledků (průměrná hodnota posteriorní distribuce = -0.046 s 95% interval spolehlivosti od -0.198 do 0.106) přijímáme nulovou hypotézu. Rozsah 95% intervalu spolehlivosti zahrnuje nulu, což znamená, že mezi délkou praxe pedagogů a jejich vnímáním role supervize v rámci profesního rozvoje neexistuje statisticky významný vztah. Z toho vyplývá, že nemůžeme jednoznačně tvrdit, že délka praxe pedagogů má vliv na to, jak vnímají význam supervize pro svůj profesní rozvoj. Výsledky tedy naznačují, že mezi zkoumanými proměnnými nebyl nalezen statisticky významný vztah, což nám neumožňuje zamítnout nulovou hypotézu ve prospěch hypotézy alternativní.

H4: Existují rozdíly ve vnímání vzdělávací funkce supervize vzhledem k délce praxe pedagogických pracovníků.

- **Nulová Hypotéza (H0):** Neexistují rozdíly ve vnímání vzdělávací funkce supervize vzhledem k délce praxe pedagogických pracovníků.
- **Alternativní Hypotéza (HA):** Existují rozdíly ve vnímání vzdělávací funkce supervize vzhledem k délce praxe pedagogických pracovníků.

Přijímáme nulovou hypotézu, jelikož $p = 0.619$, což je výrazně nad hranicí 0.05. Tento výsledek naznačuje, že neexistuje statisticky významný rozdíl ve vnímání vzdělávací funkce supervize mezi skupinami s různou délkou praxe. Naše alternativní hypotéza se tedy nepotvrdila a nelze prokázat, že by délka praxe měla významný vliv na vnímání vzdělávací hodnoty supervize.

H5: Existují rozdíly ve vnímání podpůrné funkce supervize vzhledem k věku pedagogických pracovníků.

- **Nulová Hypotéza (H0):** Neexistují rozdíly ve vnímání podpůrné funkce supervize vzhledem k věku pedagogických pracovníků.
- **Alternativní Hypotéza (HA):** Existují rozdíly ve vnímání podpůrné funkce supervize vzhledem k věku pedagogických pracovníků.

Přijímáme nulovou hypotézu s hodnotou $p = 0.784$, což je daleko nad standardní hranicí významnosti 0.05. To znamená, že mezi různými věkovými skupinami pedagogů neexistuje

statisticky významný rozdíl v tom, jak vnímají podpůrnou funkci supervize. Tento výsledek ukazuje, že věk samotný není významným faktorem ovlivňujícím postoj k podpůrné funkci supervize.

5 DISKUSE

V této části se budeme zabývat zjištěními a aplikacemi výzkumu zaměřeného na postoje pedagogických pracovníků základních škol k supervizi v kontextu jejich profesního rozvoje. Výsledky ukazují, že supervize je důležitým a stále se rozvíjejícím nástrojem podpory kvality pedagogické práce, který však není mezi pedagogickou veřejností v České republice dostatečně známý nebo využíván. V minulosti to byla jen preventivně výchovná péče, speciálně pedagogická centra a pedagogicko-psychologické poradny, kde se supervize začala používat. Teprve později podporuje MŠST kurzy a semináře, ve kterých se pedagogové základních škol seznamují se supervizí jako klíčovým prvkem podpory profesního růstu pedagogických pracovníků.

Přestože se supervize v českém školství začíná pomalu rozvíjet, zdá se, že je stále brána spíše jako něco cizího nebo dokonce vnímána negativně, především kvůli nedostatečné informovanosti pedagogů o jejích přínosech a potenciálních aplikacích v jejich praxi. Toto pozorování koreluje s výzkumem Plávkové (2019), který rovněž identifikoval oblasti, kde supervize může nabídnout značné benefity, a to zejména ve vzájemné podpoře, sdílení didaktických postupů a normalizaci špatných zkušeností.

Klíčovým zjištěním našeho výzkumu je, že většina pedagogů není s konceptem supervize dostatečně seznámena. Je zřejmé, že pro účinné začlenění supervize do pedagogické praxe je nezbytná nejen zvýšená informovanost, ale také praktická příprava a podpora ze strany vzdělávacích institucí.

Dále je zjevné, že existuje rozpor mezi potřebou supervize a jejím skutečným využíváním v praxi. Tento rozpor může být překonán prostřednictvím osvětových programů, specializovaných školení a vytvořením příznivého prostředí pro supervizi, které by zahrnovalo jak podporu ze strany školských zařízení, tak zvýšenou dostupnost kvalifikovaných supervizorů.

Jedním z překvapivých zjištění byla nízká preference týmové supervize mezi pedagogy, což může odrážet obecné obavy z kritiky a hodnocení ze strany kolegů. Toto zjištění naznačuje, že při zavádění supervizních aktivit je třeba věnovat zvýšenou pozornost budování důvěry a otevřenosti v rámci pedagogických týmů.

Vzhledem k zjištěným překážkám a potenciálním benefitům supervize v pedagogické praxi je nezbytné přijmout komplexní přístup k vzdělávání a přípravě učitelů na supervizi. Tento přístup

by měl zahrnovat nejen teoretickou přípravu, ale i praktické aplikace supervizních metod a technik. Důraz by měl být kladen na vytváření bezpečného a podpůrného prostředí, které umožní pedagogům plně využít potenciál supervize pro svůj profesní růst a zlepšení kvality vzdělávání. Vzhledem k těmto zjištěním a diskusím je jasné, že supervize představuje klíčový nástroj pro rozvoj pedagogických pracovníků a kvalitu vzdělávání. Pro její úspěšné začlenění do pedagogické praxe je však zapotřebí další výzkum a rozvoj, zahrnující jak teoretické, tak praktické aspekty supervize.

5.1 Doporučení pro praxi

Na základě zjištění prezentovaných v diplomové práci je zřejmé, že supervize pedagogických pracovníků na základních školách je jedním z klíčových nástrojů pro jejich profesní rozvoj a zlepšení kvality vzdělávacího procesu. Aby byla supervize co nejefektivnější, je nezbytné zvýšit povědomí mezi pedagogy o jejím významu a přínosu. Je důležité, že školy a pedagogové většinou rozumí, jak může supervize podporovat jejich osobní i profesní růst, a to prostřednictvím informačních kampaní, seminářů a workshopů. Kromě toho, účinná supervize vyžaduje vytvoření bezpečného a podporujícího prostředí, kde mohou učitelé otevřeně sdílet své zkušenosti bez obavy z negativního hodnocení. Toto prostředí podporuje důvěru a otevřenost, které jsou pro úspěšnou supervizi zásadní.

Dále je klíčové, aby byla supervize začleněna jako integrální součást systému profesního rozvoje učitelů, s pravidelnými supervizními sezeními, která reflektují individuální potřeby pedagogů i cíle školy. Integrace supervize do celkového rámce profesního rozvoje zajistí, že bude považována za prioritní a hodnotnou součást učitelské praxe.

Školy by měly podporovat peer supervizi a vzájemnou spolupráci mezi pedagogy. Tento přístup umožňuje učitelům využívat vzájemné zkušenosti pro osobní a profesní růst, což posiluje kolegiální vztahy a podporuje kulturu neustálého učení. V neposlední řadě je důležité, aby supervize byla přístupná všem pedagogům a byla flexibilně přizpůsobena různým potřebám a kontextům vzdělávání. Tím bude zajištěno, že supervize bude sloužit jako účinný nástroj pro podporu pedagogických pracovníků v jejich neustálém profesním rozvoji a přispěje k zvyšování kvality vzdělávání na základních školách.

ZÁVĚR

V závěrečné části diplomové práce je naším cílem shrnout klíčové poznatky a zjištění z teoretického i praktického zkoumání supervize jako nástroje profesního rozvoje pedagogických pracovníků na základních školách. Práce systematicky rozebírá supervizi nejen z legislativního hlediska, ale také z pohledu jejího vývoje, aplikace a přínosů v rámci školního prostředí. Zásadním výstupem práce je ucelený pohled na supervizi, její modely, a způsoby implementace ve školství, a to s důrazem na její pozitivní vliv na profesní růst učitelů a na zlepšení kvality vzdělávacího procesu.

Cílem diplomové práce bylo poskytnout ucelený pohled na supervizi ve školství jakožto jeden z nástrojů pro profesní rozvoj pedagogických pracovníků základních škol. Práce byla koncipována jako teoreticko-empirická studie s cílem nejen teoreticky zkoumat supervizi, ale také empiricky zjistit konkrétní přínosy a limity supervize z pohledu pedagogů. Hlavní výzkumná otázka se zaměřila na postoj pedagogických pracovníků základních škol k supervizi jako nástroji profesního rozvoje.

V teoretické části jsme se zabývali definicí supervize, jejím vývojem, stejně jako rozdílnými modely supervize a jejich aplikacemi v pedagogickém prostředí. Byly popsány funkce a formy supervize, stejně jako její účastníci a samotný supervizní proces. Následovala analýza přínosů supervize pro pedagogické pracovníky, včetně jejího vlivu na zvyšování efektivity práce, na podporu profesního rozvoje a posílení spolupráce a komunikace mezi pedagogy.

Výsledky výzkumu ukázaly, že supervize je v zásadě vnímána pozitivně, významnou částí respondentů potvrzujících její přínos k rozvoji pedagogických dovedností, ke zlepšení pracovního prostředí a efektivnějšímu zvládnání profesních výzev. Přibližně 62 % respondentů vyjádřilo souhlas nebo naprostý souhlas s tvrzením, že supervize přispívá k jejich profesnímu rozvoji, což poukazuje na širokou akceptaci supervize jako užitečného nástroje pro pedagogický růst.

Navzdory pozitivnímu vnímání supervize, určitá část pedagogů vyjádřila obavy a výhrady, zejména co se týče četnosti supervizních setkání a praktického dopadu supervize na jejich každodenní práci. Pouze 14 % pedagogů uvedlo, že se pravidelně účastní supervizních setkání, což odráží různé preference v oblasti frekvence a formátu supervize.

Výzkum také identifikoval supervizi jako účinný nástroj pro prevenci profesního vyhoření, kdy téměř 50 % respondentů potvrzuje její efektivitu v této oblasti. Tato zjištění poukazují na významnou roli supervize v podpoře duševního zdraví a pohody pedagogů.

Výsledky diplomové práce přispívají k hlubšímu porozumění a ocenění supervize jako nástroje profesního rozvoje učitelů na základních školách. Pro další rozvoj a efektivní implementaci supervize je klíčové řešit obavy pedagogů z jejího negativního vlivu na práci učitele zaváděním „nových“ metod v pedagogické praxi a naopak zlepšit informovanost o jejích přínosech. Diplomová práce poukazuje na nezbytnost dialogu mezi pedagogy, školními administrátory a supervizory týkající se způsobů a využití supervize pro podporu pedagogické praxe, zlepšení vzdělávacího prostředí a předcházení profesnímu vyhoření.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Akreditace ČIS u EASC. *Supervize. Stránky pro supervizory a supervidované* [online]. Český institut pro supervizi, 2006 [cit. 2024-01-20]. Dostupné z: <http://www.supervize.eu/o-techto-strankach/akreditace-cis-u-eas/>

ANON. *Projekt: K naplnění předpokladů pro výkon činnosti v sociálních službách: Supervize v sociálních službách* [online]. 2011. České Budějovice: Vysoká škola evropských a regionálních studií [cit. 2024-01-19]. Dostupné z: <https://docplayer.cz/310548-Supervize-v-socialnich-sluzbach.html>

Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice. *Zdůvodňující zpráva: Návrh na zařazení profese sociálního pedagoga do zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících*. Olomouc, 2020.

BAŠTECKÁ, Bohumila. *Psychologická encyklopedie. Aplikovaná psychologie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-470-0.

BAŠTECKÁ, B.; GOLDMANN, P. (2001). *Základy klinické psychologie*. Praha: Portál.

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

BÄRTLOVÁ, Eva. *Supervize v sociální práci*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Fakulta sociálněekonomická, 2007, 62 s. ISBN 978-80-7044-952-3.

BEDNÁŘOVÁ, Zdena a Lubomír PELECH. *Slabikář sociální práce na ulici: supervize, streetwork, financování*. Brno: Doplněk, 2003. Co, jak, proč? ISBN 80-7239-148-8.

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

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

BRICHČÍN, S. *Balintovské skupiny - pomoc pomáhajícím*. Psychologie dnes [online]. 7/1999 [cit. 2024-01-12]. Dostupné z:

[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:r76K16f5gjEJ:www.pf.](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:r76K16f5gjEJ:www.pf.jcu.cz/stru/katedry/pgps/balint.rtf+&cd=1&hl=cs&ct=clnk&gl=cz&client=firefox-a)

[jcu.cz/stru/katedry/pgps/balint.rtf+&cd=1&hl=cs&ct=clnk&gl=cz&client=firefox-a.](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:r76K16f5gjEJ:www.pf.jcu.cz/stru/katedry/pgps/balint.rtf+&cd=1&hl=cs&ct=clnk&gl=cz&client=firefox-a)

BROŽOVÁ DOUBKOVÁ, Andrea a Kateřina THELENOVÁ. *Odborná praxe a supervize*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2010. ISBN 978-80-7372-687-4.

ČERMÁKOVÁ, Helena. *Český institut pro supervizi*. [online]. 2009 [cit. 2024-01-10]. Dostupné z: <http://www.supervize.eu/o-techto-strankach/historie-cis/>

ČERNÝ, Jakub. *Přetížení ředitelů. Kdo by je měl odbřemenit?*. Pedagogická orientace [online]. Brno, roč. 32/1 2022, s. 5-32 [cit. 2024-01-20]. ISSN 1805-9511. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/issue/view/1602/600>.

ČERVENÁKOVÁ, A.; FIGELOVÁ, J. a kol. *Metodika pro školní sociální pedagogy* [online]. Ostrava: 2019, 41 s. [cit. 2024-02-10]. Dostupné na www:

<https://socialnizaclenovani.ostrava.cz/wpcontent/uploads/2019/06/Metodika-pro-%C5%A1koln%C3%AD-soci%C3%A1ln%C3%AD-pedagogy.pdf>

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ, 2009. *Učitel, příprava na profesi*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-6191-6.

FEJFAROVÁ, Renata. *Rozvoj školy a supervize: sborník konference: ZŠ Kamenický Šenov dne 31.5.2012*. Praha: Lumen Vitale – Centrum vzdělávání, 2012. [cit. 2024-01-30] ISBN 978-80-905000-7-5. Dostupné také z: <https://asupp.cz/wpcontent/uploads/2017/08/Sbornik-konference-rozvoj-skoly-a-spv.pdf>

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1997. 383 s. ISBN 80-7178-063-4.

GARUBO, Raymond a Stanley ROTHSTEIN. *Supportive supervision in schools* [online]. Greenwood Publishing, 1998 [cit. 2024-01-30]. ISBN 0-313-29652-9. Dostupné z: <https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=YXYOt8uheIC&oi=fnd&pg=PA1&dq>

GOPEE, Neil. *Mentoring and supervision in Healthcare* [online]. 2011 [cit. 2024-01-23]. ISBN 978-0-85702-418-3. Dostupné z: http://books.google.cz/books?id=uzkfS_ulTwC&printsec=frontcover&dq=supervision&hl=cs&sa=X&ei=F9lFUcG_LbPE4gT0toCwAQ&ved=0CGIQ6AEwCDgU.

HAFFORD-LETCHFIELD, Trish. *Management and Organisations in Social Work: transforming social work practice*. 2. edition. Exeter: Learning Matters, 2009, 139 s. ISBN 978-1-84445-216-3. Dostupné také z: <https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=nl2JCwAAQBAJ&oi=fnd&pg>

- HARTL, Pavel, 2004. *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-803-1.
- HAVLÍČKOVÁ, Monika. *Mentoring a supervize jako zdroj sebereflexe učitele*. Praha: Vyšší škola sociálně právní, 2011, 51 s. ISBN 978-80-905109-2-0.
- HAVRDOVÁ, Zuzana. *Kompetence v sociální práci*. Praha: Osmium, 1999, 165 s. ISBN 80-902081-8-5.
- HAVRDOVÁ, Zuzana. Zrození a vývoj pojmu supervize. In: HAVRDOVÁ, Zuzana a Martin HAJNÝ. *Praktická supervize: průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. Praha: Galén, c2008. s. 17-40.
- HAVRDOVÁ, Zuzana a Martin HAJNÝ et al. *Praktická supervize: průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. Praha: Galén, 2008. 213 s. ISBN 978-80-7262-532-1.
- HAWKINS, Peter a Robin SHOHET. *Supervize v pomáhajících profesích*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 202 s. ISBN 80-7178-715-9.
- HAWKINS, Peter a Robert SHOHET, 2016. *Supervize v pomáhajících profesích*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0987-4.
- HENNIG, Claudius a Gustav KELLER. *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. Praha: Portál, 1996. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-093-6.
- HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-3704-1.
- HORÁK, Michal, 2022. *Supervize – příručka pro uživatele*. Tábor: Asociace poskytovatelů sociálních služeb ČR. ISBN 978-80-88361-21-3.
- HORÁK, Michal. *Aktuální praxe týmové supervize v oblasti sociální práce: rigorózní práce*. VŠZaSP sv. Alžbety, 2018, 110 s.
- HULL AND EAST RIDING COMMUNITY HEALTH NHS TRUST. (2003). *Supervision for All - A Framework for Best Practice*. [online]. [cit. 2024-01-30]. Dostupný z [www: http://www.humber.nhs.uk/upload/HERHIS/Humber%20Mental%20Health/Clinical%20Policies/Supervision%20for%20All%20Guidance.pdf](http://www.humber.nhs.uk/upload/HERHIS/Humber%20Mental%20Health/Clinical%20Policies/Supervision%20for%20All%20Guidance.pdf)

CHRÁSKA Miroslav. (2007). *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.

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

JUNKOVÁ in KALINA, Kamil a Antonín ŠIMEK, ed. *Supervize - kazuistiky*. Vyd. 1. V Praze: Triton, 2004. 171 s. ISBN 80-7254-496-9.

KADUSHIN, Alfred a Daniel HARKNESS. *Supervision in Social Work* [online. 4. vyd. New York and Chechester: Columbia University Press, 2002 [cit. 2024-01-14]. ISBN 023112094X. Dostupné z:

<http://books.google.cz/books?id=FerObBs7Xe0C&printsec=frontcover&hl=cs#v=onepage&q&f=false>

KALINA, K. 2015. *Klinická adiktologie*. Praha: Grada Publishing, 696 s. ISBN 978-80-247-4331-8.

KINKOR, Milan. *Příběhy supervize v NNO (část 3.)*. Grantis [online]. 2005 [cit. 2024-01-10]. Dostupné také z: https://www.neziskovky.cz/clanek/901/533/knihovna_archivcz/112005-pribehy-supervize-v-nno-cast-3-/

KOHNOVÁ, J. (1995). *Další vzdělávání základních a středních škol jako prostředek transformace českého školství*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.

KOHOUTEK, Rudolf. Stresory učitelů a učitelek základních a středních škol. In: *Psychologie v teorii a praxi* [online]. 2010 [cit. 2024-01-20]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/1003/stresory-ucitelu-zakladnich-a-strednich-skol>

KOLÁČKOVÁ, Jana in MATOUŠEK, Oldřich et al. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, 2003, 380 s. ISBN 80-7178-548-2.

KOŤA, Jaroslav, 2018. *Sociálněpsychologické poznání v pedagogickém prostoru*. In: Jedlička, R. – J. Koťa, J. Slavík. *Pedagogická psychologie pro učitele. Psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, ISBN 978-80-271-0586-1.

KRATOCHVÍL, Stanislav. *Základy psychoterapie*. 5. přepracované. vydání. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-122-0.

KRAUS, B.; POLÁČKOVÁ, V. aj. *Člověk, prostředí, výchova*. Brno: Paido, 2001, 199 s. ISBN 80-7315-004-2.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak neztratit nadšení*. Praha: Grada, 1998. Psychologie pro každého. s. 21.

LANG SOFT. *Vícejazyčný slovník* [online]. 2013 [cit. 2024-02-12]. Dostupné z: <http://www.slovník.cz/>

LAZAROVÁ, Bohumíra a Soňa CPINOVÁ. *Kolegiální učení. K možnostem rozvoje hospitačních a supervizních setkávání učitelů*. Učitelské listy: měsíčník Agentury Strom. Praha: Agentura Strom, 2004, č. 3, s. 4. ISSN 1210-6313.

LAZAROVÁ, Bohumíra a Alice PROKOPOVÁ. *Učitelé a jejich další vzdělávání: k některým psychologickým aspektům*. In. *Pedagogika*, 2004, roč. 54, č. 3, s. 261 - 273.

LAZAROVÁ, Bohumíra. *Netradiční role učitele: o situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-115-4.

LAZAROVÁ, Bohumíra. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-114-6.

LIBRA, J. (2006). *Zaváděcí seminář supervize*. Brno: Vzdělávací centrum diecézní charity.

LISNÍK, Martin. et al. *Supervize do škol*. Frýdek-Místek: CNN, 2012.

MAROON, I; MATOUŠEK, O.; PAZLAROVÁ, H. (2007). *Vzdělávání studentů sociální práce v terénu*. Praha: Karolinum.

MATOUŠEK, Oldřich a kol. *Metody a řízení sociální práce*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008. 380 s. ISBN 978-80-7367-502-8.

MATUŠKA, František. *Pomoc a kontrola v supervizi*. In *Časopis pro psychoterapii Konfrontace*. [online]. 2005 roč. 16, č. 1 [cit. 2024-01-10]. Dostupné z: http://psychoterapie.fss.muni.cz/files/field_files/magazine/352/konfrontace_xvi_2005_c_1_text_s.pdf

MCINTOSH a PHELPS in LAZAROVÁ, Bohumíra, CPINOVÁ, Soňa. *Kolegiální učení. K možnostem rozvoje hospitačních a supervizních setkávání učitelů*. Učitelské listy: měsíčník Agentury Strom, Praha: Agentura Strom, 3s. 4-4. ISSN 1210-6313. 2004

Metodika pro školní sociální pedagogy Ostrava, 2019. *Rozvoj rovného přístupu ke vzdělávání* [online]. [cit. 2024-02-10].

Metodický pokyn č.j. 1599/2010-6/IPPP k poskytování supervize ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a ve školských zařízeních preventivně výchovné péče [online]. MŠMT [cit. 2024-01-25]. Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicky-pokyn-k-poskytovani-supervize-1>.

MÍČEK, Libor a Vladimír ZEMAN. *Učitel a stres*. 1. vyd. Brno: Masarykova univ., 1992. 169 s. Věda do kapsy; Sv. 3. ISBN 80-210-0521-1.

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

MIKLOŠÍKOVÁ, M. *Další vzdělávání pedagogických pracovníků v rámci celoživotního učení*. Sborník mezinárodní vědecké konference „EDUKACJA – TECHNIKA – INFORMATYKA“, Rzeszów: FOSZE, 2010. s. 243-248. ISBN 978-83-7586-042-9

MOJŽIŠOVÁ, Adéla, 2007. *Studijní opora předmětu Metody sociální práce*. České Budějovice: Zdravotně sociální fakulta Jihočeské univerzity.

MORAVEC, Š., aj. *Zavedení pozice sociálního pedagoga do škol* [online]. Plzeň:

Společnost Tady a teď, o. p. s., 2015, 120 s. [cit. 2024-02-10]. Dostupné na www:

< https://www.kudyvedecesta.cz/sites/default/files/upload/studie_4_final.pdf >

MŠMT. (2023). *Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice v roce 2022* Praha. file:///C:/Users/Admin/Downloads/VZ_2022_MSMT_web.pdf

MŠMT. *Rejstřík škol a školských zařízení*. Rejstřík škol a školských zařízení. <https://rejstriky.msmt.cz/rejskol/>

MŠMT. Sociální pedagog - přehled škol a školských zařízení [online]. 2024. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/57148?lang=1>

NOVOTNÝ, Jiljí. *Něco o supervizi: cíle, úkoly, smysl, postupy* [online]. Liberec, 2008 [cit. 2024-02-12]. Dostupné z:

https://www.supervize.eu/wpcontent/uploads/necoosupervizi.pdf?fbclid=IwAR0788GrS9AhXefT11EYzQUoVNfgv5HBQmZQeu6Id1kCDMN_Er-LMfYk8Q

Obsahová analýza internetových dotazníků z druhého kola diskuse o tvorbě standardu kvality profese učitele. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2009 [cit. 2024-01-23]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/standarducitele/obsahove-analyzy-diskusnich-prispevku>

O nás. In: *Český institut pro supervizi* [online]. 2010 [cit. 2024-01-14]. Dostupné z: <http://www.supervize.eu/o-techto-strankach/>

OTAVA, L. (2007). *Supervize sociálních pracovníků v sociálních službách*. Brno: Centrum praktických studií FSS MU. [online]. [cit. 2024-02-12]. Dostupný z [www: http://www.socialnipracovnik.cz/storage/file/supervize_sp_v_soc_sluzbach.pdf](http://www.socialnipracovnik.cz/storage/file/supervize_sp_v_soc_sluzbach.pdf)

PAGE, S.; WOSKET, V. (1994). *Supervising the Counsellor. A cyclical model*. London: Routledge.

PÁCHOVÁ, Anna a Veronika FRANCOVÁ. *Sociální reprezentace vyhoření z pohledu vyučujících: „vyhoření“ mezi zkušeností a analytickou kategorií*. Pedagogická orientace [online]. Brno, roč. 29/1 2019, s. 1-73 [cit. 2024-01-20]. ISSN 1805-9511. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/issue/view/1602/600>

PILÁT, Miroslav. *Supervize Distanční studijní text* [online]. Opava, 2022 [cit. 2024-01-15]. Dostupné z: https://is.slu.cz/el/fvp/zima2022/UVSRPHK005/Supervize_opora_2022_-_PDF.pdf.

PLÁVKOVÁ, Kateřina. *Supervize jako nástroj profesního rozvoje učitele* [online]. Praha, 2019 [cit. 2024-01-20]. Dostupné také z: <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/110539/120339911.pdf>

Pol, M., & Lazarová, B. (1999). *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy: řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. Praha: Agentura Strom.

Projekty ve školství - Centrum nové naděje. In: *Centrum nové naděje* [online]. [cit. 2024-02-15]. Dostupné z: <http://www.cnnfm.cz/projektyveskolstvi/?projekty=ukoncene>

Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Portál. Praha, 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

RALPH, E. G. *Helping beginning teachers improve via contextual supervision*. Journal of Teacher Education, 1994, roč. 45, s. 354-363.

REID, L.H.; WESTERGAARD, J. (2006). *Providing support and supervision: An introduction for professionals working with young people*. Oxon: Routledge. [online].

[cit.2024-02-10]. Dostupný z www:

http://books.google.cz/books?id=HefwBEKCwI4C&pg=PA131&lpg=PA131&dq=self+supervision&source=bl&ots=AtrTSip2Rz&sig=Qq91VzZUhtE6c38TxY8HFUBnT6Y&hl=cs&ei=HEb1SpSmGMOa_QbB3sSiAw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=8&ved=0CC8Q6AEwBw#v=onepage&q=self%20supervision&f=false

REITMAYEROVÁ, Eva a Věra BROUMOVÁ. *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-317-8.

RICHTEROVÁ, B.; ORGONÍKOVÁ, L. (2008). *Různé cesty pomoci. Porovnání teorie a praxe sociální práce s lidmi bez domova*. Krnov: Aklub.

RICHTEROVÁ-TĚMÍNOVÁ, M. (2007). *Supervize*. Olomouc: Vzdělávání Působ managementu.

Rozsypalová, M. (2014). *Přínos supervize pro pracovníky v sociálních službách v domovech pro seniory* [Diplomová práce]. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

Supervize. *Stránky pro supervizory i supervizované* [online]. 2024, [cit.2024-02-13]. Dostupný z WWW: <<http://www.supervize.eu/>>.

SLAVÍKOVÁ, Ivana. *Uplatňování supervize ve školských zařízeních institucionální výchovy a preventivně výchovné péče*. [online]. 2013 [cit. 2024-01-16]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/S/17911/uplatnovani-supervize-ve-skolskych-zarizeni-institucionalni-vychovy-a-preventivne-vychovne-pece.html/>

SŁOMA, M. *Nowa rola pedagoga szkolnego*. [online]. Poznan: Edukacja i Dialog 6, 2001, [cit. 2024-02-10]. Dostupné na www: < http://edukacjaidialog.pl/archiwum/2001,99/czerwiec,170/nowa_rola_pedagoga_szkolnego,1160.html

SMÉKALOVÁ, E. (2008). *Supervize v sociální práci I*. In Vašálková, J.; Vyhnálková, P. *Způsoby evaluace v sociální práci*. Olomouc: Hanex.

SMETÁČKOVÁ, Irena, Ida, VIKTOROVÁ, Stanislav, ŠTECH, Veronika, PAVLAS-MARTANOVÁ, Anna, PÁCHOVÁ, Veronika, FRANCOVÁ, Radek, PTÁČEK. *Syndrom vyhoření a jeho souvislosti u vyučujících na českých základních školách*. Československá psychologie online. Praha 2019, roč. LXIII/číslo 4 , p.386-401 cit. 2024-01-20. Dostupné z: <https://websebscohostcom.ezproxy.is.cuni.cz/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=5f56f441-1a75-4aae-88fa-5aae1ffb6573%40redis>.

STARÝ, Karel. *Profesní rozvoj učitelů: podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2087-9.

SVOBODOVÁ, P.; VALÁŠEK, M. (2002). *Úvod do supervize. Cyklický model*. Tišnov: SCAN.

SVOBODOVÁ, Renata. *Škola a supervize*. Supervizní listy [online]. 2016 [cit. 2024-01-25]. Dostupné z: <http://listy.supervize.eu/temata/precetli-jsme-za-vas/skola-a-supervize/>

ŠIMEK, A. (2000). *Supervize je u nás stále nová*. Psychoterapeutické sešity, roč. 1, č. 2.

ŠIMEK, Antonín. *Historie supervize v ČR*. In: Český institut pro supervizi [online]. 2002 [cit. 2024-01-15]. Dostupné z: <http://www.supervize.eu/publikace-a-clanky/ruzne-texty/historie-supervize-v-cr/>

ŠTĚTOVSKÁ, I. *Bálintovská skupina – bezpečná supervize pro učitele*. Rodina a škola, Praha: Portál, 4/2007. ISSN: 0035-7766.

ŠVANCAR, Radmil. *Supervize není totéž co inspekce*. In: Učitelské noviny. [online]. 2007. č. 46 [cit. 2024-02-10]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=2417>

TOŠNER, J.; TOŠNEROVÁ, T. (2000). *Burn-out syndrom*. Praha: Hestia.

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

URBÁNEK, Petr. *Vybrané problémy učitelské profese: aktuální analýza*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická, 2005. ISBN 8070839422.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2008. 870 s. ISBN 978-80-7367-414-4.

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

VENGLÁŘOVÁ, Martina et. al., 2013. *Supervize v ošetrovatelské praxi*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-8790-9.

Victor C Ngwenya. (2020). *School-based supervision enhances the professional development of teachers*. South African Journal of Education, 40(3).

<https://doi.org/10.15700/saje.v40n3a1744>

VYBÍRAL, Michal. *Možnosti, příklady dobré praxe a úskali supervize v základních školách*. In *ACORát* [online]. 2014 roč. 3, č. 1 [cit. 2024-02-13]. Dostupné z:

http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.acor.cz/acor/media/content/Acorat/Acorat3/13_Vybiral_new.pdf&gws_rd=cr&ei=YJISWZXHJJGjwALsy5aYAg

WILLKE, Helmut. *Supervision in the knowledge society* [online]. Kassel, 2011 [cit.2024-02-13]. Dostupné z:

https://anse.eu/wpcontent/uploads/doc/Library/Positionen%20Heft%201_2012.pdf.

Zákon č. 108/2006 Sb., *O sociálních službách*, *Vyhláška č. 505/2006 Sb.*, [online]. [cit. 2024-01-15]. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-505#cast2>

Zákon č. 563/2014 Sb., *O pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*, novela č. 379/ 2015 Sb., [online]. [cit. 2024-02-01]. Dostupné z <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/novela-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich>.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ANSE	Asociace národních organizací pro supervizi v Evropě
ASSP	Asociace supervizorů pomáhajících profesí
ČIS	Český institut pro supervizi
ČMISK	Českomoravský institut pro supervizi a koučink
EAS	Evropské asociace supervize
HVC	Hlavní výzkumný cíl
HVO	Hlavní výzkumná otázka
DVC	Dílčí výzkumný cíl
DVO	Dílčí výzkumná otázka
H	Hypotéza
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NÚV	Národním ústavem pro vzdělávání

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1 Cyklický model	31
-----------------------------	----

SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

Tab. 1 Počet základních škol.....	62
Graf 1 - Sociodemografické údaje.....	66
Graf 2 - Supervize jako prostředek zvládnání pracovního stresu a výzev.....	69
Graf 3 - Supervize jako nástroj prevence syndromu vyhoření.....	69
Graf 4 - Supervize jako zásadní součást profesního růstu a rozvoje pedagoga.....	70
Graf 5 - Aplikace poznatků ze supervize v praxi.....	72
Graf 6 - Orientace v profesních situacích díky supervizi.....	73
Graf 7 - Konkrétní přínosy supervize pro praxi pedagoga.....	77
Graf 8 - Rozvoj dovedností získaných prostřednictvím supervize.....	77
Graf 9 - Negativa a výzvy supervize z pohledu pedagogů.....	78
Graf 10 - Oblasti zlepšení v supervizních procesech.....	79
Graf 11 - Doporučení pro zlepšení supervize.....	80

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P1 – Dotazník

Příloha P2 – Operacionalizace

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Supervize

Dobrý den,

jsem studentkou magisterského studia na Fakultě humanitních studií na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně a v rámci své diplomové práce se zabývám tématem supervize jako nástroje profesního rozvoje pedagogických pracovníků na základních školách. Cílem mého výzkumu je zjistit, jaký postoj mají učitelé k supervizi, jaké vnímají její přínosy a možná negativa, a jaký vliv má supervize na jejich profesní růst a rozvoj.

Vaše zkušenosti a názory jsou pro mě a pro tento výzkum velmi cenné, neboť přímo odrážejí realitu a praxi pedagogické práce. Vaše odpovědi mi poskytnou klíčové informace k lepšímu pochopení role supervize v pedagogickém prostředí a k identifikaci faktorů, které mohou supervizi činit efektivnějším nástrojem pro profesní rozvoj.

Vyplnění dotazníku by Vám nemělo zabrat více než 5 - 10 minut. Ujišťuji Vás, že všechny poskytnuté informace budou zpracovány anonymně a budou použity výhradně pro účely této diplomové práce.

Za Vaši ochotu a čas věnovaný vyplnění dotazníku předem děkuji a těším se na Vaše odpovědi.

S úctou,

Bc. Lucie Mikulášková
nMgr. Sociální pedagogika
l_mikulaskova@utb.cz

1) Jaké je Vaše pohlaví?

- a) Muž
- b) Žena

2) Kolik Vám je let?

- a) Méně než 30 let
- b) 30 – 40 let
- c) 41 – 50 let
- d) 51 a více let

3) Jak dlouho pracujete jako pedagog na základní škole?

- a) Méně než 6 let
- b) 6 – 10 let

- c) Více jak 10 let
- 4) Jaký typ supervize probíhá ve Vaší škole?
- a) Pouze individuální
 - b) Pouze skupinová
 - c) Pouze týmová
 - d) Skupinová + mám možnost individuální v případě potřeby
 - e) Týmová + mám možnost individuální v případě potřeby
- 5) Jak často probíhá ve Vaší škole supervize?
- a) Každý měsíc
 - b) Čtvrtletně
 - c) 2x ročně
 - d) 1x ročně
 - e) Jiná.....
- 6) Supervize výrazně přispívá k mým profesním dovednostem a rozvoji.
- a) Naprosto souhlasím
 - b) Souhlasím
 - c) Těžko říct
 - d) Nesouhlasím
 - e) Naprosto nesouhlasím
- 7) Jsem ochoten/a pravidelně se účastnit supervizních setkání.
- a) Naprosto souhlasím
 - b) Souhlasím
 - c) Těžko říct
 - d) Nesouhlasím
 - e) Naprosto nesouhlasím

- 8) V naší škole je snadné získat podporu pro supervizní činnosti.
- a) Naprosto souhlasím
 - b) Souhlasím
 - c) Těžko říct
 - d) Nesouhlasím
 - e) Naprosto nesouhlasím
- 9) V důsledku supervize je pracovní prostředí ve škole přátelštější a podpůrnější.
- a) Naprosto souhlasím
 - b) Souhlasím
 - c) Těžko říct
 - d) Nesouhlasím
 - e) Naprosto nesouhlasím
- 10) Supervize mi pomáhá lépe zvládat pracovní stres a výzvy.
- a) Naprosto souhlasím
 - b) Souhlasím
 - c) Těžko říct
 - d) Nesouhlasím
 - e) Naprosto nesouhlasím
- 11) Považuji supervizi za účinný nástroj pro prevenci profesního vyhoření.
- a) Naprosto souhlasím
 - b) Souhlasím
 - c) Těžko říct
 - d) Nesouhlasím
 - e) Naprosto nesouhlasím

- 12) Považuji supervizi za zásadní součást mého profesního růstu a rozvoje jako pedagoga.
- a) Naprosto souhlasím
 - b) Souhlasím
 - c) Těžko říct
 - d) Nesouhlasím
 - e) Naprosto nesouhlasím
- 13) Supervize mě obohacuje (vědomosti, zkušenosti, pracovní postupy, získání jiného pohled na práci/situaci ...).
- a) Naprosto souhlasím
 - b) Souhlasím
 - c) Těžko říct
 - d) Nesouhlasím
 - e) Naprosto nesouhlasím
- 14) Supervize je pro mne nástrojem, jak se naučit/zjistit něco nového.
- a) Naprosto souhlasím
 - b) Souhlasím
 - c) Těžko říct
 - d) Nesouhlasím
 - e) Naprosto nesouhlasím
- 15) Poznatky ze supervize aplikuji v praxi při své práci.
- a) Naprosto souhlasím
 - b) Souhlasím
 - c) Těžko říct
 - d) Nesouhlasím
 - e) Naprosto nesouhlasím

16) Ze supervize odcházím s vědomím, že vím, jak řešit problémy, se kterými se aktuálně setkávám při práci.

- a) Naprosto souhlasím
- b) Souhlasím
- c) Těžko říct
- d) Nesouhlasím
- e) Naprosto nesouhlasím

17) Díky supervizi vím, jak mám postupovat v určitých situacích, které by mohly nastat při výkonu mé profese.

- a) Naprosto souhlasím
- b) Souhlasím
- c) Těžko říct
- d) Nesouhlasím
- e) Naprosto nesouhlasím

18) Nemám obavy řešit na supervizi případný pracovní problém.

- a) Naprosto souhlasím
- b) Souhlasím
- c) Těžko říct
- d) Nesouhlasím
- e) Naprosto nesouhlasím

19) Supervize mi pomáhá při řešení různých pracovních situací/problémů.

- a) Naprosto souhlasím
- b) Souhlasím
- c) Těžko říct
- d) Nesouhlasím
- e) Naprosto nesouhlasím

20) Díky supervizi jsem si uvědomil/a, že práci vykonávám správně a jak nejlépe můžu.

- a) Naprosto souhlasím
- b) Souhlasím
- c) Těžko říct
- d) Nesouhlasím
- e) Naprosto nesouhlasím

21) Supervize mi pomáhá vyrovnat se s nároky mého povolání.

- a) Naprosto souhlasím
- b) Souhlasím
- c) Těžko říct
- d) Nesouhlasím
- e) Naprosto nesouhlasím

22) Supervize mi pomáhá v boji proti syndromu vyhoření.

- a) Naprosto souhlasím
- b) Souhlasím
- c) Těžko říct
- d) Nesouhlasím
- e) Naprosto nesouhlasím

23) Jakým způsobem ovlivnila supervize Váš profesní rozvoj?

- a) Vaše odpověď.....

24) Jaké konkrétní přínosy supervize pro Vaši profesní praxi byste mohli uvést?

- a) Zlepšení pedagogických dovedností
- b) Lepší porozumění potřebám studentů
- c) Efektivnější komunikace s kolegy a vedením
- d) Zvýšení sebevědomí a sebereflexe
- e) Rozvoj nových učebních metod a přístupů

f) Jiná.....

25) Ve kterých oblastech jste pocítil(a) největší rozvoj díky supervizi?

a) Pedagogické metody

b) Řízení třídy

c) Osobní a profesní rozvoj

d) Komunikace a týmová spolupráce

e) Jiná.....

26) Jaká negativa nebo výzvy jste zaznamenal(a) v souvislosti se supervizí?

a) Nedostatečná relevance supervize pro praxi

b) Nedostatek času nebo zdrojů na supervizi

c) Pocit stresu nebo tlaku způsobený supervizí

d) Nejasná nebo konfliktní zpětná vazba

e) Nedostatek podpory ze strany supervizora

f) Jiná.....

27) Jaké aspekty supervize by podle Vás vyžadovaly zlepšení?

a) Vaše odpověď.....

28) Celkově, jak byste hodnotil(a) dopad supervize na Váš profesní rozvoj?

a) Velmi pozitivní

b) Pozitivní

c) Těžko říct

d) Negativní

e) Velmi negativní

29) Máte nějaké doporučení nebo návrhy, jak by se mohla supervize zlepšit, aby lépe napomáhala Vašemu profesnímu rozvoji?

a) Vaše odpověď

Děkuji za vyplnění!

PŘÍLOHA P2 – OPERACIONALIZACE

HVO: Jaký je postoj pedagogických pracovníků základních škol k supervizi jako nástroji profesního rozvoje?		
H1: Věk pedagogů má statisticky významný vliv na jejich vnímání užitečnosti supervize jako nástroje pro profesní rozvoj.		
H2: Pohlaví pedagogů má statisticky významný vliv na vnímání supervize jako prevence syndromu vyhoření.		
H3: Délka praxe pedagogů má statisticky významný vliv na roli supervize v jejich profesním rozvoji.		
DVO3: Jak vnímají pedagogičtí pracovníci vzdělávací funkci supervize?		
H4: Existují rozdíly ve vnímání vzdělávací funkce supervize vzhledem k délce praxe pedagogických pracovníků.		
DVO4: Jak vnímají pedagogičtí pracovníci podpůrnou funkci supervize?		
H5: Existují rozdíly ve vnímání podpůrné funkce supervize vzhledem k věku pedagogických pracovníků.		
Proměnná	Indikátor	Vlastnosti / hodnoty
Postoj	Vnímání užitečnosti supervize	Naprosto nesouhlasím – Nesouhlasím – Těžko říct – Souhlasím – Naprosto souhlasím
	Ochota k účasti na supervizi	
	Potřeba a dostupnost podpory	
	Vnímaný vliv na vztahy a školní klima	
	Vliv na copingové strategie a zvládání stresu	
	Vnímání supervize jako způsobu prevence vyhoření	
	Role supervize ve vzdělávání a profesním rozvoji	
Věk pedagogů	Věk	Méně než 30 let; 30 -40 let; 41 - 50 let; 51 a více
Pohlaví pedagogů	Pohlaví	Muž; Žena
Délka praxe	Délka praxe jako pedagog na základní škole	Méně než 6 let; 7 - 10 let; více jak 10 let
Vzdělávací funkce	Obohacení supervizí	Naprosto nesouhlasím – Nesouhlasím – Těžko říct – Souhlasím – Naprosto souhlasím
	Nauka něčeho nového	
	Poznatky ze supervize	
	Řešení aktuálních problémů	
	Postup v určitých situacích	
Podpůrná funkce	Pracovní problém	Naprosto nesouhlasím – Nesouhlasím – Těžko říct – Souhlasím – Naprosto souhlasím
	Různé pracovní situace	
	Uvědomění výkonu práce	
	Nároky povolání	
	Syndrom vyhoření	