

UNIVERZITA KARLOVA  
FILOZOFICKÁ FAKULTA  
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

Markéta Borovcová

**Supervize jako nástroj podpory a rozvoje zaměstnanců základních škol**

Supervision as a Tool for Support and Development of Primary School Employees

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Praha 2024

Vedoucí práce:

PhDr. Alexandra Fonville, Ph.D.

Prohlašuji,

že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně, že v ní řádně cituji všechny použité prameny a literaturu a že tato práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

.....

Datum

.....

Podpis autorky

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí mé diplomové práce, PhDr. Alexandře Fonville, Ph.D., za její laskavé, odborné vedení a všechna doporučení, která mi během psaní této práce poskytovala. Dále bych chtěla poděkovat všem informantům za jejich ochotu, otevřenost a zájem, s kterým se zúčastnili empirického šetření a také všem členům interního týmu organizace Jules a Jim, z.ú., kteří mi byli po dobu psaní práce oporou. Velké poděkování patří především mým nejbližším za to, že mě podporovali po celou dobu psaní této práce i během celého studia.

## **Abstrakt**

Diplomová práce se zabývá supervizí jako nástrojem podpory a rozvoje zaměstnanců základních škol. Cílem diplomové práce je analyzovat proces implementace služby supervize na základní školy a zkoumat různé možnosti a formy jejího využití u zaměstnanců základních škol. Nejprve se práce zaměřuje na definici, cíle a funkce supervize. Dále zkoumá možné formy a využití supervize u zaměstnanců základních škol včetně její historie a aktuálního stavu využívání v českém školství a pozornost je věnována také specifickým supervize ve školním prostředí oproti jiným oborům. Dále práce popisuje proces implementace služby supervize na základní školy včetně přípravné fáze před implementací a zabývá se podmínkami a faktory, které podporují úspěšnou implementaci a rozvoj supervizní praxe. Práce obsahuje empirické šetření, jehož cílem je analyzovat proces implementace a rozvoj supervizní praxe na základních školách v Praze a Středočeském kraji z pohledu vedoucích pracovníků základních škol a z pohledu supervizorů realizujících supervizi na základních školách, s důrazem na identifikaci faktorů, které úspěšnou implementaci a udržitelný rozvoj supervizní praxe podporují, včetně subjektivně vnímaných přínosů, bariér a limitů supervize na základních školách. Dílčím cílem bylo analyzovat aktuální stav využívání supervize na základních školách, konkrétně zjistit, jaké formy supervize základní školy využívají a za jakých organizačních podmínek, jaká jsou nejčastěji řešená témata a zda je školní prostředí na rozdíl od jiných oborů něčím specifické v souvislosti s implementací a rozvojem supervizní praxe. Empirické šetření je realizováno pomocí kvalitativní metody polostrukturovaného rozhovoru s vybranými informanty z řad ředitelů či jiných pracovníků odpovědných za implementaci a rozvoj supervizní praxe na základních školách v Praze a Středočeském kraji, které službu supervize zavedly a pravidelně ji minimálně po dobu jednoho školního roku využívají, a z řad supervizorů poskytujících pravidelné služby supervize základním školám v Praze a Středočeském kraji.

## **Klíčová slova**

supervize, implementace supervize, supervizní praxe, supervizor, ředitel, základní škola, pedagogičtí pracovníci, nepedagogičtí pracovníci, profesní rozvoj

## **Abstract**

The thesis deals with supervision as a tool for support and development of primary school staff. The aim of the thesis is to analyse the process of implementation of supervision service in primary schools and to investigate different possibilities and forms of its use among primary school staff. First, the thesis focuses on the definition, objectives and functions of supervision. It then examines the possible forms and uses of supervision for primary school staff, including its history and current state of use in the Czech education system, and attention is also paid to the specifics of supervision in the school environment compared to other fields. Furthermore, the thesis describes the process of implementing supervision services in primary schools, including the preparatory phase before implementation, and discusses the conditions and factors that support the successful implementation and development of supervision practice. The thesis includes an empirical investigation aimed at analysing the process of implementation and development of supervision practice in primary schools in Prague and the Central Bohemia Region from the perspective of primary school managers and from the perspective of supervisors implementing supervision in primary schools, with an emphasis on identifying factors that support successful implementation and sustainable development of supervision practice, including subjectively perceived benefits, barriers and limitations of supervision in primary schools. A sub-objective was to analyse the current state of the use of supervision in primary schools, specifically to identify what forms of supervision are used by primary schools and under what organisational conditions, what are the most frequently addressed topics, and whether the school environment, in contrast to other sectors, is in any way specific to the implementation and development of supervision practice. The empirical investigation is carried out using the qualitative method of semi-structured interviews with selected informants from among principals or other staff responsible for the implementation and development of supervision practice in primary schools in Prague and the Central Bohemian Region that have introduced the supervision service and regularly use it for at least one school year, and from among supervisors providing regular supervision services to primary schools in Prague and the Central Bohemian Region.

## **Key words**

supervision, supervision implementation, supervision practice, supervisor, headmaster, primary school, teaching staff, non-teaching staff, professional development

## Obsah

<b>0</b>	<b>Úvod .....</b>	<b>8</b>
<b>1</b>	<b>Supervize jako nástroj profesního rozvoje a podpory.....</b>	<b>11</b>
1.1	Cíle a funkce supervize .....	13
1.2	Aktéři a průběh supervize.....	18
1.2.1	Průběh supervize .....	19
1.2.2	Role a odpovědnosti jednotlivých aktérů .....	22
1.2.2.1	Role a odpovědnosti supervizora .....	23
1.2.2.2	Role a odpovědnosti supervidovaných.....	27
1.2.2.3	Role a odpovědnosti zadavatele .....	28
1.3	Druhy a formy supervize.....	29
1.4	Oblasti využití a přínosy supervize .....	35
<b>2</b>	<b>Supervize zaměstnanců základních škol.....</b>	<b>39</b>
2.1	Využívání supervize na základních školách.....	40
2.1.1	Historie a aktuální stav využívání supervize v českém školství .....	40
2.1.2	Projekty a organizace zahrnující supervizi na základních školách .....	44
2.1.3	Specifika supervize ve školním prostředí.....	45
2.2	Zaměstnanci základních škol .....	49
2.3	Nástroje podpory a rozvoje zaměstnanců základních škol.....	50
2.4	Cíle a funkce supervize zaměstnanců základních škol.....	55
2.5	Formy supervize zaměstnanců základních škol a jejich přínosy.....	58
<b>3</b>	<b>Implementace a využívání supervize na základních školách .....</b>	<b>63</b>
3.1	Příprava na implementaci a využívání supervize na základní škole .....	64
3.1.1	Vytvoření a podpora vhodných podmínek pro supervizi .....	65
3.1.2	Řízení změny .....	68
3.1.3	Příprava zúčastněných stran na implementaci a využívání supervize.....	70
3.1.3.1	Příprava vedení.....	70

3.1.3.2	Příprava příjemců supervize .....	74
3.1.3.3	Příprava supervizora .....	77
3.2	Proces implementace supervize na základní školu.....	77
3.2.1	Plánování supervize a proces kontraktování .....	78
3.2.2	Zahájení supervizní praxe .....	81
3.3	Zavedená supervizní praxe a její rozvoj.....	83
3.3.1	Řešená témata.....	85
3.4	Evaluace supervize .....	86
3.5	Bariéry a limity supervize ve školním prostředí .....	88
<b>4</b>	<b>Empirické šetření – Analýza zkušeností s implementací a rozvojem supervizní praxe na základních školách .....</b>	<b>94</b>
4.1	Cíl empirického šetření .....	94
4.2	Metodika empirického šetření .....	96
4.3	Výzkumný soubor .....	100
4.4	Výsledky šetření a jejich interpretace .....	103
4.5	Diskuse .....	178
<b>5</b>	<b>Závěr .....</b>	<b>193</b>
<b>6</b>	<b>Soupis bibliografických citací .....</b>	<b>195</b>
<b>7</b>	<b>Přílohy .....</b>	<b>207</b>

## 0 Úvod

Supervize je v mnoha oborech již ustáleným a uznávaným nástrojem rozvoje a podpory pracovníků. Zcela běžné je využívání supervize například v sociální práci, psychoterapii či zdravotnictví, jako efektivní nástroj rozvoje a podpory však může sloužit i ve školství. V posledních letech se základní školy stávají místem, kde pedagogičtí i nepedagogičtí zaměstnanci čelí stále rostoucímu množství náročných situací. Běžné i nestandardní situace vyžadující intervenci pracovníků kladou nároky na efektivní postupy řešení, i na psychickou odolnost pracovníků. Náročné situace přináší stres a pokud pracovníci nemají dostatečnou podporu, mohou se potýkat se syndromem vyhoření. Zaměstnanci základních škol jsou vystavováni zátěžovým situacím a velkému stresu, a zároveň jim často chybí prostor pro sdílení a vzájemnou podporu.

Začlenění supervize do běžné praxe základních škol může přinést nové perspektivy v řešení běžných i méně obvyklých výzev, s kterými se zaměstnanci základních škol setkávají. Supervize nabízí prostor pro reflexi, vzájemnou výměnu zkušeností a profesní i osobní rozvoj, čímž může přispívat ke zlepšování kvality vzdělávání i klimatu školy. Supervize přináší také podporu při zvládání stresových a emočně náročných situací a může být vhodným nástrojem prevence syndromu vyhoření.

Bohužel je však supervize na základních školách často opomíjena a její využívání ve školním prostředí není běžné. To může být způsobeno mnoha faktory, možná si školy potenciál supervize neuvědomují, nebo tuto službu vůbec neznají, nebo se ji pokusí zavést, ale neúspěšně. Školní prostředí není většinou zvyklé na supervizní způsob práce a proces implementace je pro úspěch supervize a její přijetí do běžné praxe klíčový. Proces zavádění supervize je nutné řádně naplánovat a podpořit, podobně jako zavádění jakékoliv jiné změny v organizačním prostředí. Je tedy nutné zabývat se tím, jak efektivně supervizi na základní školy implementovat a jak podpořit rozvoj supervizní praxe a analyzovat zkušenosti základních škol, které se o zavedení supervize pokoušely, ať už úspěšně či neúspěšně.

Diplomová práce si klade za cíl analyzovat proces implementace služby supervize na základní školy a zkoumat různé možnosti a formy jejího využití u zaměstnanců základních škol. Supervize je v této práci chápána jako nástroj rozvoje a podpory zaměstnanců. Práce je zaměřena na specifickou oblast školství – základní školství. Zaměření na základní školy vychází z předpokladu, že zaměstnanci základních škol musí stále častěji řešit krizové a emočně



náročné situace a zároveň se jich ve velké míře týká syndrom vyhoření, nejen v souvislosti s náročnými situacemi, s kterými přichází každodenně do kontaktu, ale i v souvislosti s dalšími zatěžujícími faktory, ke kterým patří například intenzivní kontakt s lidmi, nedostatečná finanční odměna, omezené rozhodovací kompetence nebo společensky nízko vnímaná prestiž a nízké ocenění pracovníků ve školství.

Práce je členěna do čtyř kapitol. První kapitola představuje službu supervize, její cíle a funkce, a popisuje aktéry supervize a jejich role v supervizním procesu. Pozornost je věnována možnému dělení supervize a oblastem využití supervize a jejím přínosům. Tato kapitola čerpá především ze zdrojů Baštecká, Čermáková a Kinkor (2016), Hawkins a Shohet (2016) a Havrdová a Hajný (2008).

Druhá kapitola je věnována supervizi zaměstnanců základních škol, popisuje historii a aktuální stav využívání supervize v oblasti školství v České republice a zabývá se také specifiky supervize ve školním prostředí. Dále nabízí možné dělení zaměstnanců základních škol z hlediska náplně jejich práce a popisuje možnosti jejich podpory a rozvoje, včetně supervize a jejich cílů, funkcí a forem využitelných na základních školách, včetně jejich přínosů. Kromě odborných publikací zmíněných při použití v první kapitole, vychází druhá kapitola zejména z publikací Smetáčková a kol. (2021), Břízová a Šleisová (2021), Mohaupt (2014) a Svobodová (2013).

Třetí kapitola se zabývá implementací supervize na základní školy, od příprav na zavedení supervize, přes proces kontraktování až po zahájení supervizní praxe a její evaluaci. Zabývá se také možnými bariérami a limity, s kterými se mohou základní školy potýkat při implementaci a rozvoji supervizní praxe. Podkladem pro tuto kapitolu se staly především tyto odborné zdroje: Smetáčková (2021), Kalvínský (2019); Baštecká, Čermáková a Kinkor (2016); Havrdová a Hajný (2008),

Čtvrtá kapitola zahrnuje empirické šetření, které si kladlo za cíl analyzovat proces implementace a rozvoj supervizní praxe na základních školách s důrazem na identifikaci faktorů, které úspěšnou implementaci a udržitelný rozvoj supervizní praxe podporují, včetně subjektivně vnímaných přínosů, bariér a limitů supervize na základních školách z pohledu vedoucích pracovníků základních škol a z pohledu supervizorů realizujících supervizi na základních školách. Dílčím cílem bylo analyzovat aktuální stav využívání supervize na základních školách, konkrétně zjistit, jaké formy supervize základní školy využívají a za jakých organizačních podmínek, jaká jsou nejčastěji řešená témata a zda je školní prostředí na rozdíl

od jiných oborů něčím specifické v souvislosti s implementací a rozvojem supervizní praxe. V podkapitole Diskuse jsou komparovány výsledky empirického šetření v kontextu teoretických poznatků analyzovaných v prvních třech kapitolách práce. Diskuse obsahuje také navržená doporučení, která byla učiněna na základě poznatků vyplývajících z teoreticky zaměřených kapitol a výsledků empirického šetření, která by mohla základní školy využít ve své praxi při zavádění a využívání služby supervize. Popsány jsou také možné limity empirického šetření a doporučení pro další zkoumání problematiky týkající se supervize ve školním prostředí.

Práce obsahuje tři přílohy. Přílohou A je vzor informovaného souhlasu informantů s účastí na empirickém šetření. Příloha B obsahuje vzor polostrukturovaného rozhovoru s informanty, verzi pro vedoucí pracovníky základních škol a příloha C obsahuje vzor polostrukturovaného rozhovoru s informanty, verzi pro supervizory. Příloha B a C sloužily jako podklad pro realizaci Empirického šetření.

Volba tématu a cíle empirického šetření byla snahou přinést komplexnější pohled na proces implementace a rozvoj supervizní praxe na základních školách, neboť se na základě vlastní zkušenosti se supervizí a praxe lektorky primární prevence a DVPP domnívám, že supervize může být v oblasti školství efektivním nástrojem rozvoje a podpory zaměstnanců a její přínosy mohou podpořit efektivitu vzdělávacího procesu a podpořit wellbeing zaměstnanců i žáků a pomoci budovat pozitivní klima a kulturu školy. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla zaměřit celou práci i empirické šetření na problematiku supervize se zaměřením na implementaci a rozvoj supervizní praxe na základních školách, se záměrem poskytnout informace o tom, jakým způsobem mohou školy podpořit úspěšné zavedení a rozvoj supervizní praxe, jaké přínosy může supervize přinášet a na jaké překážky je nutné se připravit.

# 1 Supervize jako nástroj profesního rozvoje a podpory

Supervize představuje možnost podpory a profesního rozvoje pracovníků v pomáhajících profesích. Tradičně bývá supervize spojována se sociální prací, psychoterapií či poradenstvím. Sociální služby dle vyhlášky MPSV č. 505/2006 Sb., prováděcího předpisu k zákonu č. 108/2006, o sociálních službách, v platném znění dle Standardu kvality č. 10e), musí zajišťovat „... *pro zaměstnance, kteří vykonávají přímou práci s osobami, kterým je poskytována sociální služba, podporu nezávislého kvalifikovaného odborníka.*“ (MPSV, 2006, s. 23) U psychoterapeutů je využívání pravidelné supervize často podmínkou pro členství v profesních asociacích, např. Česká asociace pro psychoterapii vyžaduje pravidelné využívání supervize u svých členů v zájmu udržení a zvyšování kvality psychoterapeutické praxe (ČAP, nedatováno, nestránkováno), nebo bývá supervize také jednou z podmínek pro akreditaci psychoterapeutických výcviků (Kalvínský, 2019, s. 10). Zajišťování přístupu k supervizi vedené externím pracovníkem je také součástí naplňování standardů v oblasti primární prevence rizikového chování (dále jen „PPRCH“) a odborné způsobilosti organizací poskytujících preventivní programy (Pavlas Martanová a kol., 2012, s. 59). Potenciál podpory a profesního rozvoje supervize lze však uplatnit v jakékoliv přímé práci, jejíž podstatou je práce a komunikace s lidmi a mezilidské vztahy. Supervize může být užitečným nástrojem zejména v pomáhajících profesích (Novotný, 2006, s. 1). Lze ji tedy kromě zmíněné psychoterapie, sociální práce a poradenství využít také například v oblasti zdravotnictví, vzdělávání, veřejné správy, podnikání a managementu, v neziskových organizacích či například ve školství.

Pojem supervize se původně začal používat v ekonomické sféře a představoval kontrolu či dohled (Kalvínský, 2019, s. 13). Později se termín supervize začal používat v kontextu přípravy v oblasti psychoterapie a vzdělávání, a označoval uvádění do praxe někým zkušenějším – v podobném slova smyslu se později rozšířil i do dalších pomáhajících profesí (Havrdová a Hajný, 2008, s. 17).

McIntosh a Phelps definovali supervizi jako „...*interakci mezi dvěma nebo více osobami za účelem sdílení znalostí, hodnocení odborných kompetencí a poskytování objektivní zpětné vazby s konečným cílem udržovat odborné kompetence a rozvíjet kompetence nové, které umožňují a usnadňují efektivní poskytování služeb.*“ (McIntosh a Phelps, 2000, s. 33–34)

Podle Bednářové a Pelecha je supervize specifická vzdělávací metoda založená na principech bezpečí a důvěry, jejímž cílem je profesní rozvoj zaměstnanců. Zaměřuje se na jejich podporu, vyjasňování konkrétních situací z praxe, vyhodnocování použitých postupů a metod, pojmenovávání dalších možných strategií a odhalování často i neuvědomovaných souvislostí a pocitů, které mohou supervidované v práci s klientem ovlivňovat (2003, s. 68).

Novotný popisuje supervizi jako bezpečnou, laskavou a obohacující možnost rozvoje a podpory, a chápe tuto službu jako model učení se z vlastní práce. Supervizi chápe jako vzdělávací proces, který zahrnuje učení a určité prvky poradenství, ale upozorňuje také, že by tyto prvky měly být řádně oddělovány. Zdůrazňuje také, že učení je oboustranný proces a na své vlastní praxi se učí supervidovaný i supervizor (2006, s. 1–2).

Pavlas Martanová definuje supervizi jako „...setkání dvou a více jednotlivců, kteří spolu prozkoumávají a hledají řešení v oblasti práce s klienty ... a v oblasti vztahové.“ (Pavlas Martanová, 2020, nestránkováno)

Přestože většina autorů vnímá supervizi jako metodu podpory a rozvoje, stále často bývá mylně považována za metodu kontroly (Pavlas Martanová, 2020, nestránkováno; Smetáčková a kol., 2021, s. 130; Novotný, 2006, s. 1). V současném pojetí supervize v oblasti pomáhajících profesí však jde především, jak vyplývá z výše uvedených definic, o komplexní proces zaměřený na reflexi vlastní praxe – svého chování, myšlení a prožívání, což přináší podporu a umožňuje profesní a osobní rozvoj.

Efektivní supervize může sloužit jako prostředek k získávání nových perspektiv, inovativních řešení problémů a náročných situací, ujasnění a potvrzení či vyvrácení vhodnosti různých pracovních postupů, a v konečném důsledku může také posilovat sounáležitost, vzájemnou podporu v profesní komunitě a pozitivně ovlivňovat celkovou pracovní spokojenost a loajalitu pracovníků (Pavlas Martanová, 2020, nestránkováno). Kettle potvrzuje podporu pracovní spokojenosti a spojuje supervizi i s nižší mírou fluktuace a vyšší mírou angažovanosti pracovníků (2015, nestránkováno).

Tato práce bude vycházet z pojetí supervize jako služby podpory a rozvoje, které je v souladu také s pojetím Českého institutu pro supervizi, jenž v České republice sdružuje supervizory z různých profesních oblastí, a mimo jiné se podílí na jejich vzdělávání a nastavuje a kontroluje dodržování standardů kvality supervize a profesní etiky (ČIS, 2010, nestránkováno).

Podporu a rozvoj mohou pracovníkům nabídnout i jiné metody a služby než supervize, například poradenství, koučink, mentoring či terapie. V lecčems se uvedené služby podobají či dokonce někdy překrývají, supervize je však oproti výše zmíněným službám „...nejkomplexnějším procesem jak z hlediska cílů, tak z hlediska používaných metod.“ (Havrdová a Hajný, 2008, s. 45)

## 1.1 Cíle a funkce supervize

Všeobecným cílem supervize je podpora rozvoje sebereflexe a reflexe vlastní práce, tedy stanovených cílů práce a používaných metod k jejich naplnění, výsledků práce a také vlastního prožívání během práce s klientem (Svobodová, 2013, nestránkováno). V souvislosti s výše uvedeným popisuje Havrdová a Hajný ještě obecnější cíl supervize, a to udržování a neustálé zlepšování kvality poskytovaných služeb pro klienta (Havrdová a Hajný, 2008, s. 48). Také Novotný považuje za prvotní cíl supervize zvyšování hodnoty práce pro klienta, profesionalizaci služby a podporu dodržování stanovených standardů (Novotný, 2006, s. 2). Pavlas Martanová považuje za hlavní cíl supervize rovněž profit klienta a dodává, že díky tomu je také jasně oddělena hranice mezi supervizí a psychoterapií či poradenstvím (Pavlas Martanová, 2020, nestránkováno). Tento rozdíl vymezuje i Horská, která uvádí, že cílem psychoterapie je zlepšení stavu terapeutovaného, zatímco u supervize nejde o zlepšení stavu supervidovaného, ale cílem je kvalitní práce s koncovým klientem<sup>1</sup> (Horská, 2016, s. 10).

Supervize má přímý efekt na práci s klientem supervidovaného a jejím cílem je tedy „...prospěch klientova klienta...“ (Bednářová a Pelech 2002, s. 68) Tím se dá supervize odlišit i od dalších zdánlivě podobných typů služeb, jako je např. koučink, mentoring, či poradenství. Koučink, podobně jako terapie, se soustředí na užitek klienta, který službu přímo využívá – tedy v tomto případě je přímo přítomen na koučovacím setkání. Dle Havrdové a Hajného je koučink více zaměřen na zvládnutí role pracovníka, koncepci a plánování akce, nasazení a využívání řídicích či jiných konkrétních nástrojů pro dosažení cíle, navíc je časově i tematicky jasně ohraničen a končí ve chvíli, kdy je stanoveného cíle dosaženo (2008, s. 45–46). Podobné rozdíly jako u koučinku a supervize se objevují i u mentoringu a supervize, mentor je navíc většinou na rozdíl od supervizora oborový specialista, který zprostředkovává znalosti a dovednosti v konkrétním oboru.

---

<sup>1</sup> Současně však může během procesu supervize ke zlepšení stavu supervidovaného díky sdílení a podpoře také docházet, pozn. M. B.

Vaňková a Bártlová vymezují rozdíl mezi supervizorem a mentorem na příkladu oboru ošetrovatelství takto: „*Supervisor v supervizi zohledňuje a dokáže nahlédnout a vědomě reflektovat i takové oborové a obor ošetrovatelství přesahující interdisciplinární vztahy, jejichž existenci mentoři, jakožto oboroví specialisté/experti, mohou velmi často i předpokládat, avšak v běžné každodenní praxi pouze spíše výjimečně vědomě reflektovat. K tomu patří také na dovednosti metareflexe postavená schopnost zvědomovat předpoklady (nejen své). Supervize se tak dotýká nejen teoretických předpokladů, ale i např. kontroverzních témat či etických dilemat z každodenní ošetrovatelské praxe.*“ (Vaňková a Bártlová, 2015, nestránkováno) Předávání znalostí a zkušeností u mentoringu převládá, naplňuje tedy hlavně vzdělávací funkci, mentee má od mentora přebírat zkušenosti, představy o zvládnání různých situací či získávat kontakty (Kalvínský, 2019, s. 4). Informace a rady předává podobně jako mentoring také poradenství, i to využívá podobně jako koučink a mentoring různé nástroje, které využívá i supervize (př. reflexe, zpětná vazba atp.), ale na rozdíl od ní se zaměřuje pouze na dílčí segment problémů a také dílčí subsystém organizace (jednotlivec, konkrétní skupina či tým) – oproti tomu supervizor musí být schopný tyto jednotlivé segmenty a jejich úrovně propojit a pracovat také s emočními i neuvědomovanými obsahy (Havrdová a Hajný, 2008, s. 46). Zásadním rozdílem také je, že koučink, mentoring i poradenství naplňují většinou pouze individuální formu – oproti tomu supervize nabízí kromě individuální také skupinovou formu, která je mnohonásobně efektivnější pro proces učení (Kalvínský, 2019, s. 7–8; Smetáčková a kol. 2021, s. 29–30). Faktem však je, že podobně jako supervize, i další metody jako je koučování, mentoring, či třeba facilitace a tutoring vnášejí do procesu partnerskou atmosféru a využívají podobné principy – např. dialog, reflexi atp. Z toho důvodu bývají občas zaměňovány či propojovány (Baštecká, Čermáková a Kinkor, 2016, s. 106).

Efekt supervize na prospěch koncového klienta, žáka či zaměstnance bývá nazýván tzv. dominovým efektem supervize (Novotný, 2006, s. 1). Je tedy zcela zřejmé, že cílem supervize je přímý prospěch klientů, k jehož naplnění je nutné, aby služby poskytovali kompetentní a spokojení pracovníci, kteří pečují o své fyzické i psychické zdraví a jejich práce je baví a naplňuje. Pro dosažení tohoto cíle je nutná neustálá péče a podpora zaměstnanců, jejich psychické odolnosti a schopnosti čelit výzvám a předcházet syndromu vyhoření, spolu s jejich profesním rozvojem. Pravidelné využívání supervize může efektivně přispět k naplňování těchto cílů.

Podle Novotného má každá supervize cíle „...dvojiho druhu:

- *pracovní, zaměřené na kvalitu péče o klienta a zlepšování standardů péče*
- *studijní a sebezvojové, zaměřené na rozvoj a zdokonalování se v oblastech, na které ukázala supervizní práce.*” (Novotný, 2006, s. 9)

Vybíral popisuje, že „... cílem dobré supervize je více reflektující, vědomější, kompetentnější a spokojenější pracovník, skupina, tým – dle toho, s kým supervize probíhá.” (Vybíral, 2018, nestránkováno) Novotný také uvádí, že kromě zvyšování kvality a efektivity, může být cílem supervize i vyšší uspokojení pracovníků z práce jako takové. Jako jeden z dalších cílů uvádí i prevenci syndromu vyhoření (Novotný, 2006, s. 1). O supervizi v souvislosti s prevencí syndromu vyhoření píše také Benešová a Šmidmajerová (2018, s. 63–71), Yuryevna (2018, nestránkováno), nebo Šik (2013, nestránkováno). Svobodová také potvrzuje, že supervizi považuje za jeden „...ze způsobů duševní hygieny, tedy péče o sebe.“ (Svobodová, 2013, nestránkováno) Hawkins a Shohet uvádí vyhoření do souvislosti s neustálým učením a tvrdí, že učící se prostředí, tedy prostředí učící se organizace, které supervize pomáhá spoluutvářet, je preventivním faktorem vyhoření (Hawkins a Shohet, 2016, s. 33).

Supervize nabízí prostor k reflexi vlastního chování i prožívání. Někdy se objevují argumenty, že „... profesionál svou práci přece neprožívá.” (Svobodová, 2013, nestránkováno), a tím pádem není nutné o svém prožívání mluvit. „*To je nereálné. Lidé, kteří nejsou vyhořelí, zcela disociovaní od svých pocitů, dlouhodobě pod farmakologickým tlumením apod., zpravidla „něco“ prožívají. Pokud opravdu neprožívají, nezasahuje tento stav jen jejich práci, ale celý život. Tedy i v pracovních vztazích profesionálové prožívají negativní pocity: zlost, bezmoc, lítost...*” (Svobodová, 2013, nestránkováno) Pocity strachu, úzkosti, pochybnosti a další jsou běžné a normální jevy, které zcela přirozeně doprovázejí péči o klienty nebo jakoukoliv jinou práci, kde člověk přichází do komunikace s dalšími lidmi a spoluutváří pracovní vztahy. O těchto pocitech je vhodné na supervizi mluvit (Novotný, 2006, s. 8). Supervize může být prostorem, kde je možné si těchto nepříjemných emocí a pocitů všimnout, prozkoumat a pojmenovat je, a v dalších podobných situacích s nimi pracovat vědoměji, čímž mohou účastníci supervize zkvalitnit a zefektivnit své pracovní postupy, a zároveň podpořit svůj vlastní wellbeing. Podpora wellbeingu, i v souvislosti s výše uvedenou spojitostí supervize s prevencí syndromu vyhoření, může být také jedním z cílů supervize. Odborné zdroje navíc uvádí, že wellbeing a spokojenost pracovníků se pak odráží i v dalších pracovních oblastech a ovlivňují mimo jiné i pracovní výkon (např. Warr a Nielsen, 2018, s. 14; Johnson a kol., 2005, s. 410). Zaměstnavatelé by proto tento cíl supervize rozhodně neměli podceňovat.

Přestože je psychická podpora v rámci supervize důležitá, supervize by neměla být prostorem pro řešení osobních či rodinných problémů, které přímo nesouvisí s profesní oblastí. Pavlas Martanová uvádí, že supervize by měla být čistě pracovním nástrojem. Osobní rovinu však nelze zcela opomíjet, jelikož se přirozeně s pracovní rovinou prolíná (Pavlas Martanová, 2020, nestránkováno). „*Pracovní vztahy nasedají na naše osobní zkušenosti, minulost, aktuální současnost i očekávání. Pracovní vztahy mohou otevírat naše osobní témata a oživovat staré zážitky.*“ (Svobodová, 2013, nestránkováno) Pracovní i osobní život nelze zcela oddělit, jelikož se navzájem prolínají a ovlivňují, osobním tématům se tedy ani na supervizi nelze zcela vyhnout, stále je však důležité respektovat hranice supervize a nezaměřovat ji primárně na osobní problémy a jejich příčiny či řešení, aby byl zachován rozdíl mezi supervizí a skupinovou psychoterapií či poradenstvím.

Jak bylo uvedeno, někdy převládá představa, že cílem supervize je kontrola a hodnocení. Cílem supervize však není supervidovaného „...*hodnotit, ale pomoci mu s profesní reflexí vlastní situace.*“ (Pavlas Martanová, 2020, nestránkováno) I přesto se však supervize může a má dotýkat etiky, cílů a standardů konkrétní profese, kde se hodnocení jejich naplňování nelze zcela vyhnout (Vybíral, 2018, nestránkováno). Na první pohled by se tak mohlo zdát, že v supervizi jde o hodnocení pracovních postupů a dodržování etických standardů atp., ale je důležité pochopit, že skutečný význam supervize a její podstata spočívá v poskytování podpory a rozvoji reflexe své práce, a i když se během supervize objeví hodnocení pracovních postupů a chování, jeho smyslem má být lepší porozumění vlastní práci a možnost ji zkvalitňovat, zefektivňovat a zpříjemňovat. Zároveň toto hodnocení, které se na supervizi objeví, by mělo zůstat mezi supervizorem a supervidovanými – nemělo by se tak dostat k vedení organizace a nemělo by sloužit jako nástroj ovlivňování hodnocení pracovníků, jejich kariérního postupu atp.

Funkce supervize se odvíjí od jejích cílů. Tradiční rozdělení funkcí využívané po desítky let vychází z koncepce, kterou na konci padesátých let dvacátého století představila americká psychiatrická sociální pracovníce a vzdělavatelka Charlotte Towle (Baštecká, Čermáková a Kinkor, 2016, s. 103).

Klíčové funkce supervize, vycházející z konceptu Towle, jsou následující:

- **funkce vzdělávací (formativní)** - rozvíjí kompetence v profesní i osobní oblasti;
- **funkce podpůrná (restorativní – obnovující, posilující)** - pomáhá snášet a zvládat pracovní zátěž, posiluje zdravý vztah k práci a pracovní spokojenost, a podporuje



supervidované, aby dokázali vnímat, jak osobní záležitosti ovlivňují ty pracovní a dokázali pracovat s emoční zátěží, kterou přináší osobní i profesní oblast života;

- **funkce řídicí (normativní)** - dohlíží a podporuje dodržování profesních standardů a zásad a uplatňování pracovních postupů v souladu s etickými normami a legislativou (Baštecká, Čermáková a Kinkor, 2016, s. 103). Tato funkce bývá nazývána také jako administrativní (Havrdová a Hajný, 2008, s. 48).

Mnohdy bývá ke třem uvedeným funkcím přidávána ještě čtvrtá – facilitace při řešení konfliktů (Matoušek, 2018, s. 218).

Vzdělávací funkci naplňuje supervize prostřednictvím vědomé reflexe vlastní práce. Díky reflexi a diskusi se supervizorem nebo ostatními účastníky a dalším technikám, které je možné v rámci supervize využívat (například hraní rolí atp.), může docházet k rozvoji znalostí, dovedností i postojů. Supervidovaný tak může rozvíjet své profesní i osobní kompetence a porozumět lépe sobě i své práci (Havrdová a Hajný, 2008, s. 51–52). Pozitivní vliv supervize na profesní i osobní rozvoj potvrzují také další zdroje, např. Pavlas Martanová (2020, nestránkováno); Břízová a Šleisová (2021, s. 34); Svobodová (2013, nestránkováno); Novotný (2006, s. 9); Bednářová a Pelech (2003, s. 68).

Podpůrná funkce může být naplňována samotným sdílením vlastních zážitků či obav – už jen pojmenování těchto pocitů v diskusi se supervizorem či ostatními účastníky supervize může přinášet úlevu a podporu, zároveň může být také inspirací pro ostatní účastníky (Svobodová, 2013, nestránkováno). Novotný vyzdvihuje podpůrnou funkci supervize i v kontextu toho, že v pomáhajících profesích při péči o klienty pracovníci více dávají, než získávají a je tak nutné někde pravidelně čerpat novou energii. Vzájemná podpora a ocenění či potvrzení, že svou práci dělají pracovníci nejlépe jak mohou, je důležitou funkcí supervize (Novotný, 2006, s. 8). Pokud má pracovník pečovat o druhé a poskytovat jim kvalitní služby, je klíčové, aby dbal také na péči o sebe a vlastní pohodu. To potvrzuje také Svobodová, která uvádí: „*Pokud se máme zabývat potřebami dětí (a některé mají i speciální potřeby), respektive žáků, je třeba se též zaměřit na potřeby učitelů. Jsem přesvědčena, že učitel, který nevnímá, nereflektuje a nenaplňuje potřeby vlastní, může jen stěží vnímat potřeby svých žáků, nebo za cenu vyčerpání či sebeobětování. Základem dobré péče o druhé je dobrá péče o sebe sama.*“ (Svobodová, 2013, nestránkováno) V této souvislosti se dá použít přirovnání k pokynům pro nasazení kyslíkové masky v letadle – nejprve je nutné nasadit ji sobě, až poté pomáhat ostatním.

Řídící neboli normativní funkce je spojena s dohledem a kontrolou dodržování etických a profesních standardů. Pavlas Martanová zdůrazňuje, že i přes důležitost kontroly vhodných pracovních postupů a pracovního chování, nemá supervize sloužit primárně jako kontrola (Pavlas Martanová, 2020, nestránkováno). Kontrola však může převládat tehdy, pokud vyvstane podezření, že je ohroženo klientovo blaho (Novotný, 2006, s. 2). Horská uvádí, že v praxi často tato funkce zcela chybí a potlačuje se, nebo naopak dominuje (Horská, 2016, s. 13). Funkce supervize by však v ideálním případě měly být vyrovnané a zastoupené rovnoměrně, jinak hrozí, že už nepůjde o službu supervize, ale jinou předem nekontraktovanou službu.

Supervize by neměla primárně naplňovat ani jiné funkce – například funkci metodického vedení, rozhodování o procesech, relaxace, společného tmelícího zážitku či samotného vzdělávání. Tyto funkce mohou být a jsou přirozenou součástí supervize, ovšem neměly by převažovat nad ostatním (Baštecká, Čermáková a Kinkor, 2016, s. 112). Pokud jsou potřeby supervidovaných převážně v těchto oblastech, měl by zadavatel přemýšlet o tom, zda by nebylo vhodné využít jiných způsobů a metod naplnění těchto potřeb – například zavést pravidelné porady, vyslat tým na teambuilding, školení, zajistit pracovníkům metodické vedení a interní odborný dohled atp. Pokud se v procesu supervize objeví převládající potřeby z jiných oblastí, měl by na tuto skutečnost supervizor upozornit zadavatele.

Přestože se autoři různí v názvech jednotlivých funkcí, všichni se shodují v tom, že díky reflexi vlastní práce dochází v rámci supervize k udržování a zvyšování kvality poskytovaných služeb a jejich celkové profesionalizaci díky rozvoji kompetencí supervidovaných a jejich podpoře při řešení náročných situací či emocí.

## **1.2 Aktéři a průběh supervize**

Supervize se vyznačuje specifickým průběhem a zahrnuje různé aktéry. Do procesu supervize vstupuje supervizor, supervidovaný (jednotlivec či tým) a zadavatel (Baštecká, Čermáková a Kinkor, 2016, s. 112). Někdy bývá zadavatel označován také jako tzv. sponzor, tedy ten, kdo službu financuje – v některých případech však zadavatel a sponzor nemusí být jednou osobou a sponzor pak může být ještě čtvrtou stranou nad rámec supervizního trojúhelníku (Riethof, 2023).

Zadavatel, supervizor a supervidovaný (jednotlivec, tým či skupina) společně tvoří tzv. supervizní trojúhelník. Všechny strany supervizního trojúhelníku by se měly ještě před

začátkem spolupráce nejprve vzájemně představit a rámcově se poznat – seznámit se s kvalifikací supervizora i týmu, seznámit supervizora s kulturou organizace, etikou profese a případně metodikou, kterou pracovníci využívají (Baštecká, Čermáková a Kinkor, 2016, s. 170). Následně by měly zjistit, zda z pohledu všech uvedených faktorů, kvalifikace supervizora, potřeb supervidovaných a zadavatele dává spolupráce smysl. Pokud se pro spolupráci nakonec rozhodnou, je důležité hned na začátku předem dohodnout postup spolupráce a její další kritéria. Všichni aktéři pak za celý proces supervize – od začátku až do konce běžící spolupráce – nesou dílčí odpovědnosti, plní úkoly a zastávají určité role. Hawkins a Shohet uvádí, že všechny dohody o rozsahu, formě, hranicích a pravidlech supervize včetně odpovědností jednotlivých stran by měly být uvedené ve smlouvě o službě supervize, tzv. kontraktu (Hawkins a Shohet, 2016, s. 63–67). Tato smlouva, kontrakt, slouží jako pevný základ pro celou službu i průběh spolupráce. Teprve pak může být spolupráce realizována a přicházejí na řadu další části služby.

### 1.2.1 Průběh supervize

Průběh supervize lze rozdělit do tří částí: kontraktování, supervidování a vyhodnocování (Baštecká, Čermáková a Kinkor, 2016, s. 151).

Kontraktování, jak již bylo popsáno, probíhá před samotným začátkem spolupráce a jeho výsledkem je smlouva, která tvoří základy celé služby. Horák vyzdvihuje, že kontrakt je ideálně trojstrannou dohodou mezi všemi stranami supervizního trojúhelníku, tedy zadavatelem supervize, supervidovanými a supervizorem (Horák, 2022, s. 80).

Novotný rozlišuje mezi tzv. technickým a obsahovým kontraktem:

- **technický kontrakt** uzavírá supervizor se zadavatelem a měl by obsahovat základní parametry supervize – formu, frekvenci, čas a místo setkávání, dohodu o mlčenlivosti a možných výstupech ze supervize, případně další dohody o tom, jak postupovat v případě zrušení supervize či nespokojenosti s procesem,
- **obsahový kontrakt** pak vzniká na začátku samotného supervizního setkání s účastníky a jedná se o dohodu o tom, na jaké téma, otázky či případy bude supervize zaměřena. Samotné vyjasňování zakázky může být náplní supervizního procesu (Novotný, 2006, s. 1).

Během kontraktování by všechny strany měly být seznámeny s etickými zásadami profese zadavatele i supervizora (Holeček, 2016, s. 22). V neposlední řadě by měl kontrakt stanovovat také to, jakým způsobem proběhne evaluace supervize, tedy jak se zjistí, že byla supervize užitečná a co konkrétně by se po ní mělo dít jinak (Hawkins a Shohet, 2016, s. 148). Význam evaluace v souvislosti s předem nastavenými cíli vyzdvihují také Havrdová a Hajný (2008, s. 112) nebo Baštecká, Čermáková a Kinkor (2016, s. 256–257). Nastavení procesu evaluace je důležité pro všechny strany a mělo by být předem jasné, jakým způsobem bude ověřována efektivita supervize a naplnění předem stanovených cílů – ať už v rámci technického kontraktu spolu se zadavatelem pro celkovou spolupráci, nebo v rámci obsahového kontraktu ze začátku supervizního setkání se supervidovanými.

V průběhu spolupráce může dojít i k tzv. rekontraktování, tedy změně či úpravě původního kontraktu. Ke změně kontraktu dochází, pokud se ukáže, že původní kontrakt byl nastaven nevhodně, s příliš úzkým nebo naopak širokým zaměřením, nebo je potřeba změnit formu supervize atp. (Havrdová a Hajný, 2008, s. 71). Rekontrakt lze definovat jako „... *zpřesnění kontraktu tím, že se pojmenují a k realitě vyladí očekávání a zodpovědnosti všech stran.*“ (Baštecká, Čermáková a Kinkor, 2016, s. 272) Drobné změny jako např. přidání nových cílů, když do týmu přijde nový člen atp. je možné řešit dodatkem k původnímu kontraktu (tamtéž, s. 273).

V průběhu supervize se často potřeby supervidovaných, zadavatele i supervizora mění a rekontrakt umožňuje na tyto pozměněné či nově objevené potřeby flexibilně reagovat. Často je vhodné změnit například formu setkávání, aktualizovat cíle a očekávání atp., aby byla zachována či zvýšena efektivita a relevance celého supervizního procesu. Rekontraktování je důležitý mechanismus pro adaptaci na nová zjištění a jeho cílem je zajistit efektivitu služby a naplnění aktuálních potřeb všech zúčastněných stran. Havrdová a Hajný uvádí, že změna kontraktu by měla probíhat ve chvíli, kdy jedna ze zúčastněných stran vyjádří potřebu cokoliv změnit (Havrdová a Hajný, 2008, s. 71). Oproti tomu Novotný uvádí, že by rekontrakt měl probíhat po každém supervizním setkání (Novotný, 2006, s. 10).

Na začátku fáze supervidování by kromě obsahového kontraktu se supervidovanými měl být připomenutý průběh minulého setkání, pokud již nějaké proběhlo, aby bylo možné se v případě potřeby vrátit k předchozím tématům (Venglářová, 2013, s. 289). Samotné supervidování pak může probíhat podle různých supervizních modelů, což jsou teoretické rámce nebo přístupy určené k usměrňování struktury a průběhu procesu supervize, aby byla maximálně efektivní. Jako jeden z modelů uvádí Novotný např. model cyklické supervize, který celému procesu

poskytuje pevnou, ale současně také dostatečně pružnou kostru, aby mohly být zapojené další metody a postupy dle potřeb supervidovaných (Novotný, 2006, s. 2–3). Kromě cyklického modelu mezi základní supervizní modely patří také tzv. sedmioký (procesní) model. Sedmioký model vznikl v kontextu psychoterapie, ale dá se uplatnit i v jakékoliv jiné oblasti, kde je důležitý prospěch „vnějšího zákazníka“, tedy koncového klienta služby (Baštecká, Čermáková a Kinkor, 2016, s. 153). Odborné zdroje uvádí i další využívané modely, jako např. vztahově-pečující model supervize (ACMS model) vycházející z teorie vztahové vazby (Chudobová, 2023, s. 29), Heronův model intervenční analýzy, integrovaný vývojový model (IDM model) nebo kooperativní model supervize (Frouzová, 2016, s. 9, 19 a 22). Ačkoliv se jednotlivé modely ve svých fázích různí, všechny modely provází reflexe vlastní práce, svého chování a prožívání prostřednictvím dialogu či skupinové diskuse.

Ať už supervize využívá kteréhokoliv modelu, může být v rámci procesu využíváno několik základních nástrojů a činností supervize, mezi které Baštecká, Čermáková a Kinkor řadí formulaci obsahu a hranic supervize, vyjednávání o průběhu supervize, pozorování, rozhovor, dotazování, třídění témat a případné odkazování na jiné služby či metody, komentování a pojmenovávání, znázorňování, dokumentování, sebe/posuzování, sebe/hodnocení a sebe/reflektování (Baštecká, Čermáková a Kinkor, 2016, s. 152).

Za předem domluvených etických pravidel mohou být v supervizi využity různé metody a techniky práce, součástí mohou být např. i videonahrávky či audionahrávky z přímé práce s klienty (s jejich souhlasem), asociování, projektivní metody jako je hraní rolí, kresba atp. (Novotný, 2006, s. 6). Havrdová a Hajný uvádí jako zvláštní metodu supervize (použitelnou při skupinové či týmové supervizi) tzv. bálintovskou skupinu, která je vedena podle daných pravidel v pěti fázích: nultá fáze je představení problémů a hlasování ve skupině o tom, které téma bude dále rozpracováno, první fáze je expozice neboli popis případu, druhou fází je doptávání, třetí fáze vyzývá k fantaziím nad popsáním případem, čtvrtá fáze přináší praktické náměty a poslední pátá fáze je určena ke shrnutí a závěru a pojmenování toho, co si supervidovaní odnáší (Havrdová a Hajný, 2008, s. 140). Smetáčková a kol. bálintovskou skupinu jako také popisuje jako zvláštní metodu supervize a dodává, že „... vznik tzv. bálintovské skupiny byl významným mezníkem ve vývoji supervizních technik a fenoménu supervize jako takové.“ (Smetáčková a kol., 2021, s. 72)

Nedílnou součástí průběhu supervize je také fáze hodnocení. „*Hodnotit lze vůči předem stanoveným cílům v kontraktu a ve vztahu k procesu učení, pokrokům. Hodnocení by mělo postihovat nejen výsledek (pocit kompetence, rozvoj dovedností, zlepšení komunikace a*

*spolupráce), ale i proces supervize.*“ (Havrdová a Hajný, 2008, s. 112) Supervizi by ideálně měly průběžně i souhrnně na konci spolupráce hodnotit všechny strany, které uzavíraly počítačící kontrakt a měly by hodnotit to, co kontrakt obsahoval – tedy předmět a kontext supervize, její účel a rámec (Baštecká, Čermáková a Kinkor, 2016, s. 256–257). Oproti tomu Havrdová a Hajný uvádí, že zadavatel u fáze hodnocení může či nemusí být, nebo si také může vyžádat pouze souhrnnou hodnotící zprávu či „... *písemné hodnocení a sebehodnocení každého účastníka (popř. i supervizora).*“ (Havrdová a Hajný, 2008, s. 113) Průběžné hodnocení může probíhat jak mezi setkáními, např. po půl roce spolupráce či jiném časovém úseku, ale také v rámci jednoho sezení po každém dílčím případě či tématu (Havrdová a Hajný, 2008, s. 112–113). Průběžné hodnocení během supervizního setkání je tedy příkladem hodnocení, kterého se neúčastní zadavatel (není-li přítomný jako supervidovaný účastník). Toto hodnocení je důležitou zpětnou vazbou i pro práci supervizora, protože na jeho základě může posoudit, zda zvolený supervizní model a metody vyhovují účastníkům a napomáhají dosahování stanovených cílů. Díky tomu je možné případně přizpůsobit parametry spolupráce a podpořit tak integraci supervize do kultury organizace. „*Dlouhodobá hodnocení jsou materiálem pro hodnocení roční ...*“ (Havrdová a Hajný, 2008, s. 112) Po roční zkušenosti je také vhodné udělat evaluaci supervizní praxe, hodnotit ji od procesu implementace, přes spokojenost supervidovaných, až po její efekt na práci zaměstnanců, subjektivně vnímané přínosy a spolupráci mezi všemi stranami supervizního trojúhelníku, podobně jako by mělo k evaluaci docházet po jiné aktivitě profesního rozvoje (viz kapitola 2.4).

### **1.2.2 Role a odpovědnosti jednotlivých aktérů**

Každá ze stran supervizního trojúhelníku zastává v supervizi svou specifickou roli a s ní spojené odpovědnosti, přičemž všechny strany jsou spoluodpovědné za nastavení, průběh a výsledky (včetně jejich zhodnocení) celé spolupráce. Každá ze stran se podílí na společné zodpovědnosti za:

- „... *snahu o vytváření vzájemného spolupracujícího vztahu;*
- *zvažování smysluplných výsledků a cílů supervize;*
- *domlouvání a dodržování kontraktu;*
- *otevřenou komunikaci v případě, že nastanou změny podmínek, vyskytnou se nejasnosti či nespokojenost okolo supervize;*

- *účast a podíl na organizování trojstranných setkání (úvodní kontraktování, evaluační setkání, rekontraktování);*
- *zohledňování zájmů klienta v rámci standardů dobré praxe a etiky.*” (Baštecká, Čermáková a Kinkor, 2016, s. 172)

Jak bylo uvedeno výše, všechny tři strany jsou také odpovědné za hodnocení supervize – tedy dosažení vytyčených cílů i celkového průběhu spolupráce. Každá z rolí navíc zastává další specifické role a nese další dílčí odpovědnosti.

### 1.2.2.1 Role a odpovědnosti supervizora

Úloha supervizora je v různých kontextech chápána odlišně v souvislosti s pojetím supervize a jejími cíli. V některých kontextech přichází supervizor jako kontrolor, v jiných jako nezaujatý pozorovatel a podpora. Hawkins a Shohet popisují, že supervizoři musí „... *ve své roli obsáhnout mnoho funkcí, k nimž patří poradce poskytující podporu; pedagog pomáhající supervidovaného učit se a rozvíjet se; manažer s odpovědností jak za činnost supervidovaného, tak vůči klientovi; manažer či konzultant s odpovědnostmi vůči organizaci, která za supervizi platí.*“ (Hawkins a Shohet, 2016, s. 54) Dále uvádějí, že je dalšími odbornými autory pojmenováno ještě několik dalších rolí, mezi které patří: „... *učitel; hodnotící pozorovatel; poradce; kolega; nadřízený; zkušený technik; manažer administrativních vztahů.*“ (Hawkins a Shohet, 2016, s. 54)

Novotný popisuje supervizora jako člověka odpovědného za proces supervize, který má dbát na profesní standardy a dodržování profesní etiky své práce i práce supervidovaných a má se zabývat potřebami supervidovaných (Novotný, 2006, s. 4). „*Supervizor nemá primárně kontrolní funkci, i když může a má klást otázky, které se dotýkají etiky, cílů a standardů dané profese.*” (Vybíral, 2018, nestránkováno) V této práci bude supervizor chápán jako osoba, která přichází za cílem podpory a pomoci, přičemž však ani toto pojetí nevylučuje naplňování všech funkcí supervize, včetně té kontrolní. Zároveň je důležité si uvědomit, že supervizor je zodpovědný za proces supervize a dodržování etických a dalších nastavených pravidel, není ale zodpovědný za to, co se díky supervizi pracovníci naučí, jakým způsobem je supervize rozvine a podpoří – tyto aspekty supervize záleží na samotných supervidovaných a jejich vlastní aktivitě během supervize.

Baštecká, Čermáková a Kinkor rozlišují interní a externí supervizory. Interní supervizor je v jejich podání často vedoucí pracovník, který zaměstnance upevňuje v jejich profesní roli a identitě, metodicky je vede a dohlíží na správné pracovní postupy, a v případě potřeby je k dispozici pro pomoc při řešení krizových situací. V případě interní supervize bývá tedy supervizor často hierarchicky nadřazený. Pro označení supervize, kterou vede pracovník na stejné hierarchické úrovni bývá používán pojem *intervize* (Baštecká, Čermáková a Kinkor 2016, s. 100–101).

Jiní autoři chápou supervizora pouze jako externí osobu, např. Pavlas Martanová definuje supervizora jako osobu „... s akreditovaným specializačním vzděláním, který je školou najímán zvenčí, není tedy zaměstnancem školy a nemá k ní blízký vztah. Z podstaty své profese má být supervizor průvodcem, který pomáhá supervidovanému jedinci, týmu, skupině či organizaci vnímat a reflektovat vlastní práci a vztahy, být u nalézání nových řešení problematických situací.” (Pavlas Martanová, 2020, nestránkováno)

V této diplomové práci bude supervizor chápán jako osoba, která přichází z vnějšího prostředí, tedy jako externista, za cílem podpory a pomoci. Hierarchický vztah může být pro supervizi, která se má konat v bezpečném prostředí problematický a supervidovaní nemusí chtít o své praxi mluvit natolik otevřeně kvůli obavám z hodnocení nadřazeného. Tuto skutečnost potvrzuje i Novotný který uvádí, že někteří supervidovaní mohou být kvůli přítomnosti zadavatele pasivní a k účasti přistupovat jen formálně (Novotný, 2006, s. 4), a Pavlas Martanová, která na základě realizovaného průzkumu uvádí, že pracovníci, kteří zažívají supervizi s interním supervizorem vnímají během využívání supervize více překážek (Pavlas Martanová, 2020, nestránkováno). Hierarchický vztah v souvislosti se zdráháním se supervidovaných řešit své problémy s nadřazeným problematizují i Bencherab a Maskari (2021, s. 99) nebo Kalvínský (2019, s. 32).

Supervizor může či nemusí být odborníkem na oblast, kterou superviduje – oboje má své pro a proti, někdy znalost oboru pomáhá, jindy brání v neutralitě a odstupu od problematiky. Záleží tak pokaždé na individuálních potřebách supervidovaných a zadavatele, vždy by ale měl supervizor alespoň obecně znát kontext dané profese (Baštecká, Čermáková a Kinkor, 2016, s. 117). Kromě kontextu by měl supervizor znát také legislativu, etické kodexy a pracovní standardy, případně další vnitřní organizační kodexy, směrnice či metodiky práce, kterými se supervidovaní pracovníci řídí.



Externí supervizor není osobně angažován v řešených situacích, problémech, či vztazích, díky čemuž může na diskutovaná témata nabízet jiné, nové a často i nečekané pohledy. Neměl by však nabízet hotová řešení. Svobodová uvádí, že by měl vhodnými otázkami dovést supervidované k nalezení vlastního, pro ně vhodného, řešení, či pokud situace žádné optimální východisko nemá, umožnit a pomoci jim se s náročnou situací či emocemi vyrovnat (Svobodová, 2013, nestránkováno). Supervizorova úloha by měla spočívat především ve facilitaci a moderaci, během které supervizor dohlíží na plynulost diskuse, dále v zajištění bezpečné atmosféry, rámování dohodnutých postupů či závěrů a podporování sdílení zkušeností (Smetáčková, 2021, s. 62).

Profesionalita a schopnost přizpůsobit průběh vzdělávací či rozvojové aktivity dle specifických potřeb jednotlivých pracovníků či pracovních týmů a skupin je významný faktor, který ovlivňuje efektivitu aktivity (Kocianová, Fonville, Gruber a Janšová, 2022, s. 88) Jedním z klíčových úkolů supervizora je tedy dokázat supervizní proces přizpůsobit potřebám a také možnostem supervidovaných. Novotný v této souvislosti vnímá také schopnost vytvářet a zajišťovat základní podmínky podmiňující efektivní supervizi – těmi jsou dle něj vřelost, respekt, autentičnost, vcítění, porozumění a podpora (Novotný, 2006, s. 2). Jinými slovy je supervizor odpovědný za nastavení a podporu bezpečí ve skupině, jen tak mohou supervidovaní opravdově a beze strachu přemýšlet nad svou prací a proniknout do hlubší sebereflexe. Novotný ale upozorňuje, že i přesto je mimo jiné supervizorovou úlohou dávat supervidovaným zpětnou vazbu, která se může týkat různých věcí – profesních dovedností a pracovních postupů, stylu práce, řízení či dynamiky ve vztazích (Novotný, 2006, s. 9). V tomto kontextu je klíčové připomenout, že externí supervizor není nadřazený supervidovaným a je vázán mlčenlivostí, tím pádem supervize může a také má být naprosto bezpečným prostorem, kde může supervidovaný mluvit o svém prožívání a chování bez obav z kontroly a hodnocení, které by mohlo ovlivnit jeho pracovní jistotu, odměňování, kariérní postup či jiné pracovní oblasti.

Úkolem supervizora je také hlídat hranice služby. Supervizor by měl mít vždy jasně na paměti, v rámci jakých hranic se skupina právě pohybuje, a jejich překročení by měl případně pojmenovat a odkázat na jiný typ podpory (Holeček, 2016, s. 22). To potvrzuje i Novotný, který uvádí, že pokud je v průběhu zjištěna potřeba, kterou supervize nemá primárně naplňovat, supervizor by měl odkázat a doporučit službu či aktivitu, která takovou potřebu naplní, například terapii, směr seberozvoje, či konkrétní literaturu pro samostudium atp. (Novotný, 2006, s. 4, 8). Havrdová a Hajný na druhou stranu popisují, že i v rámci supervize se může objevit jasně ohraničený, pojmenovaný a dohodnutý kus terapie, vzdělávání či jiné služby, která

povede ke zlepšení práce, pokud je taková možnost dohodnutá v kontraktu (Havrdová a Hajný, 2008, s. 40). Úkolem supervizora je tedy jasně vymezit hranice služby a hlídat jejich nepřekračování. Pokud je ale překročení hranic supervize předem dohodnuté v kontraktu (a supervizor má pro jiné služby potřebné kompetence a případně kvalifikaci), může supervizor upozornit, že se proces blíží k hranicím supervize, a kromě odkázání na využití jiných služeb může také nabídnout vědomé a supervidovanými odsouhlasené překročení těchto hranic. V rámci supervize se tak může objevit i část terapeutického procesu, poradenství či dalších služeb jako je mediace nebo krizová intervence.

Vzhledem ke složitosti pracovních situací, lidských vztahů a jejich dynamice, je občasné překračování hranic supervize běžnou součástí procesu. Je však důležité, aby byly hranice supervize předem jasně definovány, všechny strany s nimi byly seznámeny a byly překračovány pouze s vědomým rozhodnutím. Supervizor by měl aktivně pracovat na zvědomování si těchto procesů a měl by být sám otevřený využití supervize pro supervizi, aby i on měl možnost hlouběji prozkoumat a reflektovat svou vlastní supervizní praxi. Novotný uvádí, že stejně jako každý jiný profesionál, i supervizor potřebuje svého supervizora (Novotný, 2006, s. 2). Díky využívání supervize může supervizor podporovat kvalitu, efektivitu, etiku i bezpečí své vlastní práce pro všechny zúčastněné strany.

Supervizor je také odpovědný za:

- „... podpora atmosféry „učícího partnerství“ se supervidovanými;
- zaměření na supervizní potřeby supervidovaných a dohodnuté cíle supervize;
- kultivování komunikace partnerského sdělování a mluvení za sebe;
- vyjasnění komunikačních toků se zadavatelem;
- zohledňování kontextu organizace a zadavatele;
- zohledňování týmovosti;
- dodržování etické supervizní praxe;
- dodržování hranic (časových, vztahových);
- podporování reflexe supervizních procesů a za učení sebe/reflexi;
- přijímání pouze takových supervizních cílů, které jsou naplnitelné.“ (Baštecká, Čermáková a Kinkor, 2016, s. 172–173)

Na základě všech výše popsaných rolí supervizora a uvedených odpovědností a úkolů by se tento seznam dal doplnit ještě o odpovědnosti za:

- sestavení technického a obsahového kontraktu,
- rekontraktování a přizpůsobení procesu supervize při změně potřeb supervidovaných či jiných změnách,
- facilitování a moderování diskuse se zachováním bezpečné a učící atmosféry,
- hlídání hranic služby a odkazování na jiné služby či metody při identifikaci potřeb, které jsou primárně mimo hranice supervize,
- poskytování zpětné vazby supervidovaným na jejich profesní dovednosti, pracovní postupy a dynamiku vztahů,
- podporování vzájemného sdílení zkušeností,
- a využívání supervize pro svou vlastní praxi.

Tošner shrnuje roli supervizora jako podněcovatele ke změnám systému, které svými postupy on sám podporuje. Uvádí také, že supervizor ale „... *není expertem na řešení problémů a specialistou na zavádění změn; není diagnostik, jehož pravdě se musí všichni podříditi; není ten, kdo naplánuje změnu a určuje pořadí kroků.*“ (Tošner, 2012, s. 76)

### 1.2.2.2 Role a odpovědnosti supervidovaných

Aby byl proces supervize a spolupráce se supervizorem efektivní, je nezbytné, aby do procesu aktivně přispívali i supervidovaní a naplňovali jejich vlastní roli a odpovědnosti. Novotný uvádí, že supervidovaní jsou zodpovědní za ujasnění si cíle setkání a jejich odpovědnost spočívá také v jejich otevřenosti a ochotě sdílet své zkušenosti, přijímat zpětnou vazbu a učit se. Důležitá je také spolupěče o vztah se supervizorem a komunikace o průběhu a o případných nespokojenostech (Novotný, 2006, s. 5). Supervidovaní jsou odpovědní za svůj vlastní rozvoj a zapojení se do reflexe své práce (Bencherab a Maskari, 2021, s. 96). Za odpovědnosti supervidovaných lze také považovat:

- „... *přípravu na supervizi;*
- *aktivní přinášení supervizních témat, případů, nápadů;*
- *mluvení za sebe, pojmenovávají-li chování druhého;*
- *otevřenost vůči pojmenovávání vlastního chování;*
- *otevřenost sebe/reflexi;*

- *učení se možnosti „nevědět“, tj. přinášet do supervize svá dilemata, pochybnosti, selhání;*
- *přiměřenou sebeochranu;*
- *ochotu učit se, přijímat, objevovat;*
- *snahu o pravdivost;*
- *vytváření spolupracujícího vztahu se supervizorem, včetně ochoty sdělit supervizorovi svůj nesouhlas či nespokojenost.*“ (Baštecká, Čermáková a Kinkor 2016, s. 173)

Aktivní účast supervidovaných vyzdvihuje také Kalvínský (2019, s. 57). Přinášení témat a zapojení se do diskuse otevřenou komunikací je tedy základem pro úspěšný proces supervize. Angažovanost supervidovaných v celém procesu je také klíčová pro naplňování odpovědností supervizora – například pokud supervidovaní nebudou komunikovat své nespokojenosti nebo potřeby a nebudou mluvit o svém prožívání, supervizorovi se může hůře reagovat na měnící se potřeby. Pokud supervidovaní do procesu vstoupí aktivně a budou vyjadřovat svá přání, otázky, obavy, zážitky a výzvy, je pravděpodobné, že se jim společnými silami se supervizorem, který jim pro takovou proaktivitu musí vytvořit podmínky a bezpečí, podaří vytvořit vzájemně obohacující prostředí a maximalizovat potenciál supervize pro jejich podporu a rozvoj.

### **1.2.2.3 Role a odpovědnosti zadavatele**

Zadavatel může či nemusí být přítomen samotnému supervidování. Obě možnosti mají své pro a proti a velmi záleží na vztazích v týmu a organizační kultuře, zda budou převládat výhody či nevýhody (Svobodová, 2013, nestránkováno; Baštecká, Čermáková a Kinkor, 2016, s. 112; Havrdová a Hajný, 2008, s. 66; Hawkins a Shohet, 2016, s. 173). V některých organizacích může být přítomnost zadavatele na supervizi žádoucí a bude vnímána jako podpora týmu a partnerský přístup. Naopak v organizaci, kde panují napjaté vztahy mezi vedením organizace a zaměstnanci, by přítomnost zadavatele mohla vyvolávat obavy z hodnocení a kontroly (Novotný, 2006, s. 4; Pavlas Martanová, 2020, nestránkováno; Bencherab a Maskari, 2021, s. 99; nebo Kalvínský, 2019, s. 32). Přesto má zadavatel v celém procesu důležitou roli. Nejprve vůbec rozhoduje o tom, zda organizace službu supervize využije, dále pak dle Baštecké, Čermákové a Kinkora je odpovědný za:

- vytvoření vhodných podmínek pro supervizi (místo, uvolnění pracovníků, financování supervize atp.),
- formulaci zadání a cílů supervize na stanovené období,

- naslouchání výstupům, a případným doporučením pro vedení organizace (Baštecká, Čermáková a Kinkor, 2016, s. 175).

Další odpovědností zadavatele by mělo být také seznámení supervizora s etickými zásadami dané profese, případným metodickým postupem a dalšími specifiky práce, kterou pracovníci vykonávají (Holeček, 2016, s. 22).

Odpovědnost zadavatele spočívá již ve výběru vhodného supervizora a spoluvytváření dobrého kontraktu před začátkem spolupráce. Zadavatel by měl také seznámit se službou supervize a následně i vybraným supervizorem své podřízené a měl by se postarat o případné zmírnění obav od supervizního procesu a nastavení realistických očekávání, korespondujících s kontraktem. V souvislosti s vhodnými podmínkami pro supervizi by se zadavatel měl zabývat také organizační kulturou a podporovat otevřené, partnerské a bezpečné učící se prostředí, kde je reflexe práce běžnou a žádanou součástí pracovního života. Součástí odpovědnosti zadavatele je také návrh evaluace – tedy kontroly naplňování stanovených cílů a efektivity supervize.

### 1.3 Druhy a formy supervize

Supervize může nabývat různé druhy a formy, které je od sebe možné odlišovat, přestože jejich rozlišení není snadné, jelikož na dělení supervize neexistuje shoda ani mezi autory odborných zdrojů. Rozdílná pojetí dělení supervize potvrzuje také Horák (2022, s. 19). Někteří autoři (např. Hawkins a Shohet, 2016, s. 62) pojednávají pouze o druzích supervize, jiní zohledňují naopak pouze její formy (např. Baštecká, Čermáková a Kinkor, 2016, s. 102) anebo využívají označení „klasifikace“, „kategorie“ či „dělení“ atp. a druhy a formy od sebe nerozlišují (např. Horák, 2022, s. 19–40). Někteří autoři dělí supervizi dle účelu a cíle supervize (např. Havrdová a Hajný, 2008, s. 48–54).

V odborných zdrojích nebylo dohledáno ani žádné oficiální odlišení druhů od forem supervize, na rozdíl například od druhů a forem sociální práce, které od sebe odlišuje a vymezuje zákon. Jisté však je, že každá forma či druh supervize přináší specifické výhody a je vhodná pro rozdílné kontexty a potřeby supervidovaných i zadavatele. Formy více definují „jakým způsobem“ je supervize prováděna a druhy spíše popisují „s jakým cílem“ je supervize prováděna, druhy a formy od sebe však není jednoduché oddělit i z toho důvodu, že se obě tyto „kategorie“ v praxi vzájemně doplňují a prolínají, což je výhodné pro efektivitu supervizního

procesu, avšak ztěžuje to jejich vymezení. V této práci budou proto uvedeny různé způsoby dělení supervize dle jednotlivých autorů, nehledě na to, zda rozlišují formu či druh supervize.

Vybíral nabízí následující základní dělení:

### 1. Podle počtu účastníků

- a. individuální supervize
- b. skupinové supervize

### 2. Podle obsahu

- a. týmové supervize – zaměřují se na vztahy a spolupráci v týmu a jeho dobré fungování
- b. případové (kazuistické) supervize – zaměřují se na konkrétní případy a konkrétní pracovní situace (Vybíral, 2018, nestránkováno).

Podobné dělení jako Vybíral (2018, nestránkováno) používá také Pavlas Martanová, která definuje supervizi individuální či skupinovou a týmovou, zaměřenou buď na vztahy, nebo konkrétní případy. Nad rámec toho popisuje ještě supervizi manažerskou, určenou pro vedení či poradenské týmy, jejímž obsahem je reflexe procesů řízení a vedení (Pavlas Martanová, 2020, nestránkováno). Oproti tomu však Havrdová a Hajný za tzv. manažerskou supervizi považují interní supervizi vykonávanou nadřízeným pracovníkem, který je oficiálně odpovědný za práci jeho podřízených (Havrdová a Hajný, 2008, s. 163). S touto definicí souhlasí také Hawkins a Shohet, který takovou manažerskou supervizi nazývá také supervizí řídicí (Hawkins a Shohet, 2016, s. 62).

Havrdová a Hajný dále rozlišují supervizi dle několika faktorů. Dělí „... *faktor autority – externí nebo interní, ... faktor role, kompetencí a vztahů – individuální, skupinová a týmová, ... faktor zaměření – případová, poradenská nebo programová, ... faktor přístupu – administrativní, výuková a podpůrná, ... časový faktor – pravidelná, příležitostná, krizová.*“ (Havrdová a Hajný, 2008, s. 47) Programová supervize se zabývá chodem programu, projektu nebo celé organizace. Týmovou supervizi dále dělí na “supervizi týmu”, jež se zaměřuje na vztahy a reflexi spolupráce, a “supervizi v týmu”, kterou tým využívá jako supervizní skupinu, která se zabývá reflexí konkrétního případu (Havrdová a Hajný, 2008, s. 93). Nejjednodušeji se dle nich však supervize dá dělit za pomoci dvou základních otázek. První otázkou je, o čem má supervize být, přičemž nabízejí dělení dle zaměření supervize na organizaci, na zaměstnance a na případ. Druhá otázka zní, jaký je úkol supervize a odpověď na ni umožňuje dělení supervize na administrativní (kontrolní), vzdělávací a podpůrnou (Havrdová a Hajný, s. 48–57).

Dělení dle Hawkinsa a Shoheta je podobné jako dělení dle dvou základních otázek Havrdové a Hajného. Jejich dělení pátrá po způsobu vedení supervize a jejím úkolu. Dle úkolu supervize rozlišují supervizi následovně: „...*výuková supervize, ... výcviková supervize, ... řídicí (manažerská) supervize, ... poradenská supervize, ...*“ (Hawkins a Shohet, 2016, s. 62) Dle zaměření rozlišují supervizi zaměřenou na sebe sama, na klienta, na proces a na proces v kontextu, přičemž uvádí, že zaměření na různá témata je možné v takto dané posloupnosti a přirovnává je ke stádiím lidského vývoje – dětství, dospívání, raná dospělost a úplná dospělost nebo vývojem pracovníka z řemeslného cechu – nejprve pracovník „... *začíná jako učedník, poté se stává tovaryšem, pak nezávislým řemeslníkem a nakonec řemeslným mistrem.*“ (Hawkins a Shohet, 2016, s. 72) Stejně jako nelze přeskočit vývojová stádia, nelze přeskočit ani do vyššího stádia zaměření, pokud supervidovaní zdárně neprošli předchozím vývojovým stádiem a nedozráli do stádia dalšího. Nejprve musí supervidovaní pochopit a reflektovat svou vlastní roli a své prožívání, následně jsou schopni nahlížet individualitu klienta a pochopit, že dovednosti a intervence jsou v individuálních případech různě účinné, ve třetím stádiu dokáží nahlédnout a zohlednit všechny souvislosti konkrétních případů, mít větší nadhled a přizpůsobit své intervence a až v posledním stádiu jsou supervidovaní opravdovými „mistry“ a dokáží jakýmkoliv způsobem upravit svůj styl práce a reflektují všechny kontexty – pracovníci v tomto stádiu se mohou také sami stát supervizory (Hawkins a Shohet, 2016, s. 62–73).

Baštecká, Čermáková a Kinkor přistupují k dělení šířeji a jejich pojetí supervize by se dalo klasifikovat a popsat následovně:

### **1. Z hlediska počtu účastníků a jejich uskupení**

- a. Individuální supervize
- b. Týmová supervize
- c. Skupinová supervize

### **2. Z hlediska obsahu**

- a. Případová supervize – zaměřena se konkrétní případy s klienty
- b. Týmová supervize
  - i. Týmová vztahově komunikační – zaměřena na reflexi a rozvoj týmové spolupráce,
  - ii. Týmová případová – zaměřena na konkrétní případy klientů včetně spolupráce jednotlivých pracovníků

- iii. Týmová supervize řízení – „...zaměřena na reflexi řídicích procesů a jejich nositele, ... vzájemné vyladování, obohacování a učení.“  
(Baštecká, Čermáková a Kinkor, 2016, s. 110)
- c. Supervize řízení – zaměřena na řízení organizace
- d. Supervize výzkumná – zkušený vědec vede disertační práce doktorandů

### **3. Z hlediska způsobu supervize**

- a. Přímá – supervizor je přítomen přímé práci s klientem nebo je k dispozici audionahrávka či videozáznam z přímé práce supervidovaného
- b. Nepřímá – supervizor vychází z popisu supervidovaných a opírá se o jejich vnímání a paměť, případně psané dokumenty, záznamy atp.

### **4. Z hlediska supervizora**

- a. Interní supervizor – je v hierarchickém vztahu, nadřízený supervidovaných
- b. Externí supervizor – je nezávislý vnější odborník (Baštecká, Čermáková a Kinkor, 2016, s. 100–109).

Z hlediska počtu a uskupení účastníků lze rozlišovat ještě formu párovou a tandemovou, jak uvádí Pavlas Martanová a kol. (2012, s. 29). Tandemovou formu (neboli supervizi dvojice) uvádí jako zvláštní formu týmové supervize také Baštecká, Čermáková a Kinkor (2016, s. 102).

Také Horák nabízí široké dělení dle různých kritérií klasifikace, které lze shrnout následovně:

#### **1. Kritérium klasifikace: supervidování**

- a. Individuální supervize
- b. Skupinová supervize
- c. Supervize v týmu

#### **2. Kritérium klasifikace: četnost supervize**

- a. Jednorázová supervize
- b. Kontinuální supervize

#### **3. Kritérium klasifikace: zaměření supervize**

- a. Případová supervize
- b. Týmová supervize
- c. Metodická supervize
- d. Mentorská supervize
- e. Růstová supervize



#### **4. Kritérium klasifikace: forma supervize**

- a. Přímá supervize
- b. Nepřímá supervize

#### **5. Kritérium klasifikace: místo realizace supervize**

- a. V organizaci supervidovaných
- b. Na pracovišti supervizora
- c. Online supervize

#### **6. Kritérium klasifikace: pozice supervizora**

- a. Externí supervize
- b. Interní supervize (Horák, 2022, s. 19–40).

Přímou supervizi se rozumí taková forma, kdy je supervizor přímo přítomen reálným interakcím či intervencím supervidovaných s klienty nebo je mu z těchto situací poskytnuta audio či videonahrávka (Horák, 2022, s. 38). U přímé supervize je důležité, aby supervizor stále citlivě naslouchal zakázce supervidovaného (co od supervize očekává a potřebuje) a nenabyl mylného pocitu, že díky přímému pozorování je mu vše jasné a má přesný a správný pohled na situaci (Kalvínský, 2019, s. 30). V některých zdrojích bývá přímá supervize nazývána také jako klinická supervize (Bencherab a Maskari, 2021, s. 100).

Metodickou supervizi popisuje Horák jako supervizi, která v řešených tématech akcentuje metodický přístup a je nutné, aby supervizor byl odborníkem na danou oblast (často tuto funkci zastává interně odborný garant organizace). Více než v jakémkoli jiném typu supervize jsou zde přinášeny zkušenosti, nápady na řešení a rady od samotného supervizora. Výukový rozměr akcentuje také mentorská supervize a objevuje se především v dobách studia či v raném stádiu kariéry pracovníků (Horák, 2022, s. 34–35). Růstová supervize se zaměřuje na osobní růst pracovníka, v osobní i profesní rovině a podporuje uvědomění, že „... *základním nástrojem v oblasti pomáhajících profesí jsou pracovníci sami.*“ (Horák, 2022, s. 35)

Speciální formou interní supervize může být kolegiální supervize, kde účastníci nejsou v hierarchickém vztahu – přesnější označení takové supervize je však intervize (Lazarová a Cpinová, 2004, s. 4). Označení pro kolegiální supervizi může být také peer supervize, reciproční supervize či horizontální supervize (Horská, 2016 s. 14).

Další možné dělení je například zohlednění frekvence využívání supervize – zda je supervize pravidelná či příležitostná (vyplývá-li z momentálních potřeb či akutní problémové situace, lze mluvit o tzv. krizové supervizi), krátkodobá nebo dlouhodobá, nebo je možné zohlednit také

kritérium přítomnosti či nepřítomnosti vedení. Z hlediska času lze supervizi dělit také na plánovanou či neplánovanou a z hlediska přítomnosti či nepřítomnosti vedení na supervizi vertikální či horizontální (Horská, 2016, s. 14–15). Někteří autoři uvádí také tzv. autovizi či autosupervizi (Koláčková, 2003, s. 353; Hawkins a Shohet, 2016, s. 40), která spočívá v supervidování vlastní práce sebou samým. I pracovníci, kteří podstupují jakoukoliv jinou formu supervize, by měli rozvíjet „... *zdravého vnitřního supervizora* ...“ (Hawkins a Shohet, 2016, s. 40)

Z výše uvedených rozdílných přístupů vyplývá, že na dělení supervize je možné nahlížet různorodou optikou, rozdělení není úplně jednoduché a autoři se v něm často rozcházejí. Většina autorů se však shoduje na kritériu z pohledu počtu a složení supervidovaných, a jasně odlišují individuální supervizi od skupinové a týmové supervize.

V supervizi individuální se setkává supervizor pouze s jedním konkrétním pracovníkem. Horák uvádí, že je tato forma supervize nejčastěji využívána, pokud je supervidované téma velmi úzce propojeno s osobními tématy, je příliš intimní nebo ohrožující pro skupinovou či týmovou supervizi, nebo si pracovník nejprve potřebuje téma otevřít soukromě a zformulovat tak, aby se dalo přinést na supervizi týmovou či skupinovou (Horák, 2022, s. 20–21).

Účastníci skupinové supervize se většinou blíže neznají a není mezi nimi žádný pracovní vztah. Nemají žádný společný úkol, který by plnili v užší spolupráci, a tím pádem nejsou ovlivněni vzájemnými vztahy (Kalvínský, 2019, s. 30; Havrdová a Hajný, 2008, s. 75; Horák, 2022, s. 19). Účastníky skupinové supervize většinou pojí stejné pracovní zaměření, zájem o profesní rozvoj a zlepšování své praxe. Aby byla skupinová supervize efektivní, je důležité, aby byl omezen počet jejích členů – v tomto ohledu se autoři také různí, např. Havrdová a Hajný uvádí jako ideální počet tři až dvanáct osob (2008, s. 75), podle Horáka se počet pohybuje od sedmi do devíti účastníků (2022, s. 19) a např. Proctor uvádí, že pro zajištění efektivity jsou potřeba minimálně čtyři a maximálně sedm osob (2000, s. 25). S maximálním počtem účastníků do sedmi členů souhlasí také Hawkins a Shohet (2016, s. 134).

Rozdíl mezi týmovou a skupinovou supervizí spočívá v tom, že pracovníci jsou v týmu propojeni pracovními vztahy. U týmové supervize je však nutné odlišovat obsahy a zaměření jednotlivých supervizí. Je nutné připomenout dělení Havrdové a Hajného, kteří rozlišují „supervizi týmu“ a „supervizi v týmu“ (Havrdová a Hajný, 2008, s. 93). S tímto rozdělením souhlasí také Horák, který uvádí, že hlavní náplní supervize týmu je reflektování spolupráce mezi členy a jejich vztahů (Horák, 2022, s. 22). Dále může být supervize týmu zaměřena např.

na „... uspořádání rolí na pracovišti, kompetence jednotlivých kolegů, charakter řízení, mechanismy rozhodování a mnoho dalších oblastí týmové práce a spolupráce.“ (Havrdová a Hajný, 2008, s. 93) U supervize týmu je žádoucí, aby byl přítomen ideálně celý tým, nebo alespoň co největší část pracovníků (Horák, 2022, s. 22).

V praxi se všechny výše uvedené druhy a formy supervize často prolínají a není možné je zcela striktně oddělovat – příkladem může být třeba výše uvedená týmová supervize a její dělení na supervizi „týmu“ a „v týmu“. Toto ne zcela jasné oddělení druhů a forem je však pro supervizní proces výhodné, protože tak lze flexibilně reagovat na potřeby a požadavky supervidovaných a zadavatele. Pokud se formy, přístupy, modely a techniky supervize kombinují, mohou lépe naplňovat cíle a očekávání, zvyšovat efektivitu procesu a přinášet bohatší a komplexnější supervizní zkušenosti. Havrdová a Hajný nazývají supervizi, která zahrnuje více forem a účelů a je v nich flexibilní supervizi integrativní (Havrdová a Hajný, 2008, s. 48). Existují také konkrétní metody, které jsou na kombinaci několika forem přímo designované – například metoda CATS, která kombinuje supervizi případovou a týmovou (Baštecká, Čermáková a Kinkor, 2016, s. 159). Před vstupem do supervize je však vhodné si uvědomit, že pro některé účely a situace v různých obdobích se některé formy hodí více a jiné méně, proto je užitečné rozumět i drobným rozdílům a možnostem různého dělení (Havrdová a Hajný, 2008, s. 48).

#### **1.4 Oblasti využití a přínosy supervize**

Supervize představuje důležitý nástroj pro rozvoj profesních kompetencí, zkvalitňování práce a podporu pracovníků v nejrůznějších oblastech, jako jsou například sociální služby, psychoterapie, zdravotnictví, vzdělávání a další. Slouží jako prostředek pro zlepšení pracovních výkonů, ale současně také pro udržení pohody a podporu při zvládání stresu a emočně náročných situací (Pavlas Martanová, 2020, nestránkováno; Smetáčková a kol., 2021, s. 62, 74; Baštecká, Čermáková a Kinkor, 2016, s. 103 ad.). Přínosy supervize se mohou objevovat na různých úrovních, včetně přímého prospěchu pro supervidované osoby, pozitivního dopadu na organizaci, kde tyto osoby působí, a v jejich bezprostřední práci s klienty.

Hawkins a Shohet předkládají celou řadu možných přínosů, které lze popsat v bodech jako:

- pravidelný prostor pro uvažování a reflexi obsahu i procesů vlastní práce,
- porozumění vlastní práci a možnost získat informace a pohled na ni z jiné perspektivy,
- rozvoj profesních dovedností a zajištění kvality práce,

- získání zpětné vazby na vlastní praxi,
- uznání a podpora supervidovaných jako pracovníka i člověka,
- podpora při náročných situacích, pracovník není na nic sám,
- prostor pro zkoumání a vyjádření vlastních emocí, trápení či náročných situací,
- lepší plánování a využívání osobních i odborných zdrojů (Hawkins a Shohet, 2016, s. 61).

Pavlas Martanová popisuje podobné přínosy supervize, které lze shrnout jako:

- podpora sebereflexe a volby vhodných pracovních postupů,
- podpora wellbeingu a volby vhodných copingových strategií,
- prevence syndromu vyhoření,
- profesní a osobní rozvoj pracovníků,
- zpětná vazba na práci pracovníka a zlepšování kvality jeho práce (Pavlas Martanová, 2020, nestránkováno).

V souvislosti s posledním bodem lze vyzdvihnout fakt, že supervizor je sice povinen upozornit na nevhodné pracovní postupy, poškozují-li klienta, ale jako externí osoba není nadřazeným supervidovaných, takže je nepostihuje a nevynáší ani žádné informace zadavateli. Na vyžádání může poskytovat pouze obecné informace. *„Supervizor je vázán mlčenlivostí a nesmí o probíraných tématech mluvit s nikým mimo konkrétní supervizní setkání ... a nezprostředkovává ani konkrétní informace o proběhlé supervizi vedení ...”* (Pavlas Martanová, 2020, nestránkováno) Supervidovaní by se tedy neměli této zpětné vazby ani hodnocení obávat a měli by ji brát jako možnost zkvalitnit a zefektivnit svou vlastní praxi. Kettle vyzdvihuje, že supervize jim díky reflexi a zpětné vazbě může naopak přinést větší autonomii (2015, nestránkováno).

Každá forma supervize přináší specifické výhody a přínosy. Například skupinová supervize naplňuje potřebu propojení a sounáležitosti. Individuální supervize přináší možnost rozkrýt příčiny chování či prožívání, odhalit souvislosti konkrétních pracovních situací s jinými podobnými z osobního života, ale nesyťí tolik potřebu *„... nebýt na to sám ...”* (Svobodová, 2013, nestránkováno). Skupinová supervize nabízí možnost diskuse a sdílení s větším množstvím pracovníků, což může přinášet zajímavé vhledy, které by supervidovaného při individuální supervizi nemusely napadnout a může zažít podporu od více lidí najednou. Různorodost nápadů a řešení může být významně podpořena díky synergickému efektu, který může fungovat při skupinové diskusi. Novotný v souvislosti se sdílením ve skupině vyzdvihuje

také úlevu od napětí, odlehčení a pomyslné „odhození zátěže”, které samotné sdílení může přinášet (Novotný, 2006, s. 10).

Přínos týmové supervize může spočívat v podpoře soudržnosti a výkonnosti týmu a vzájemném ocenění a podpoře (Baštecká, Čermáková a Kinkor, 2016, s. 76–77). Týmová supervize může být také vhodnou prevencí konfliktů a toxických vztahů v týmu, které – pokud se objeví – mohou negativně ovlivňovat týmovou spolupráci.

Během jakékoliv formy supervize mohou být odhaleny nedostatky v řízení a vedení organizace, které pak mohou být po dohodě se supervidovanými předem nakontraktovaným způsobem předány zadavateli a mohou přinést zlepšení i na úrovni celé organizace. Novotný uvádí, a tím potvrzuje přínos supervize i v oblasti řízení organizace, že supervize poskytuje příležitost ke společné diskusi o možnostech změn v řízení organizace, přístupech vedení a způsobech poskytování služeb, což může vést k návrhům na zlepšení (2006, s. 10).

Z uvedených přínosů v této i předchozí kapitole lze vyvodit, že supervize hraje klíčovou roli v podpoře a profesním rozvoji pracovníků a umožňuje nejen rozvoj jejich dovedností, ale také podporu vlastní sebereflexe a reflexe vhodných pracovních postupů, což pomáhá pracovníkům lépe pochopit jejich vliv na práci s klienty. Součástí procesu reflexe a sebereflexe je také zvědomování si i podvědomých a nevědomých procesů a obsahů, které práci s klienty mohou ovlivňovat, což přispívá k hlubšímu porozumění vztahové dynamiky mezi pracovníky a jejich klienty či pracovníky navzájem.

Dalším významným přínosem supervize je rozvoj kritického myšlení a rozhodovacích schopností pracovníků, což následně přináší také větší kvalitu a efektivitu jejich práce. Supervize podporuje také pozitivní vnímání profesní identity a role pracovníků, což má pozitivní vliv i na uvědomování vlastní odpovědnosti a dodržování etických zásad a standardů práce. Díky náhledu na práci v celé její komplexnosti mohou pracovníci zažívat také větší profesní autonomii a nezávislost.

Supervize zároveň otevírá prostor pro zpětnou vazbu a dohled při dodržování etických standardů, metodických postupů atp., čímž zajišťuje udržování či zkvalitňování poskytovaných služeb a ve výsledku i praxe celé organizace. Supervize může pracovníky podporovat při řešení náročných situací a nabízet jim nové, inovativní a tvůrčí přístupy k práci či nabízet zcela nové úhly pohledu na dané situace. Pracovníci mohou v supervizi najít také pochopení a podporu při zvládnání náročných emocí a osvojování si vhodných copingových mechanismů, což přispívá k prevenci syndromu vyhoření a podpoře wellbeingu a duševní hygieny. Podpora partnerské

komunikace a spolupracujících vztahů v týmu je dalším klíčovým aspektem, které supervize přináší, stejně jako podporu sounáležitosti a vzájemného pochopení v týmu. Tím se posiluje mimo jiné i soudržnost pracovníků a zlepšuje se pracovní prostředí, což může pozitivně ovlivnit i celou kulturu organizace.

V neposlední řadě supervize přináší sociální podporu, úlevu od napětí, odlehčení zátěže a již zmíněnou podporu při práci se stresem, což jsou základní předpoklady pro to, aby pracovníci byli ve své práci efektivní a zároveň spokojení. Tak může supervize sloužit nejen supervidovaným, ale v konečném důsledku má vliv také na kvalitu poskytovaných služeb koncovým klientům a jejich spokojenost.

## 2 Supervize zaměstnanců základních škol

Supervize je využívána jako nástroj podpory a rozvoje pracovníků v různých oblastech – zmíněné bylo například běžné využívání supervize v sociálních službách či psychoterapii. Jako efektivní nástroj pro podporu a rozvoj pracovníků však může supervize sloužit i v oblasti vzdělávání a ve školství, přestože její využívání na školách není tak běžné.

Školní prostředí ovlivňuje velká řada aktérů – samotní žáci, jejich rodiče a zákonní zástupci, učitelé a další pedagogičtí pracovníci, vedení i všichni další zaměstnanci od personálu na vrátnici až po školní jídelnu. V oblasti školství se navíc intenzivně pracuje se vztahy a emocemi mezi zaměstnanci školy, žáky i rodiči, a do těchto komunikačních procesů a vztahů vstupují ještě další významné subjekty jako jsou zřizovatelé, Česká školní inspekce (dále jen „ČŠI“), Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (dále jen „MŠMT“) a další organizace a instituce, které mají vliv na školní prostředí. Je to tedy prostředí, které je velmi závislé na efektivní komunikaci a práci s lidmi, tudíž může být velmi dynamické a také náročné. „*O potřebě supervize ve školách u učitelů i řídicích pracovníků není pochyb. Jsou vystavováni každodennímu stresu a vztah je jedním z účinných nástrojů jejich profese.*” (Havrdová a Hajný, 2008, s. 175) Navíc zcela přirozeně prožívání každého zaměstnance, jeho postoje, názory a znalosti přímo ovlivňují intervence s každým žákem (Havrdová a Hajný, 2016, s. 56). Práce zaměstnanců ve školství je velmi úzce spojena s osobností pracovníků, a právě oni sami jsou důležitým a často i jediným „nástrojem“, který mají pro svou práci neustále k dispozici (Kalvínský, 2019, s. 58). Stejně jako se o své pracovní nástroje starají jiná povolání, i pracovníci ve školství by neměli zapomínat o svůj nástroj pečovat – tedy by měli pečovat především o sebe samé...

Supervizi a přínosy této formy podpory, rozvoje a učení nemusí však čerpat jen pedagogičtí pracovníci a jejich vedení, ale mohou ji využít i další lidé pracující ve škole bez ohledu na jejich profesi a pracovní pozici (Fejkusová, 2024, nestránkováno). Pedagogičtí pracovníci, vedení škol i ostatní nepedagogičtí zaměstnanci musí řešit nespočet náročných situací a supervize může přinášet všem zaměstnancům školy možnost a prostor pro reflexi své práce, sdílení zkušeností a vzájemnou podporu. Navíc supervize umožňuje rozvíjet jakoukoliv profesní kompetenci z jakékoliv oblasti (Kalvínský, 2019, s. 6). To potvrzuje také Vybíral, který uvádí, že supervize nabízí prostor pro podporu a zkoumání procesů a obsahů své práce v bezpečném prostředí, kde je možné svobodně reflektovat svou práci a své chování, otevřeně zkoumat své emoce a

potřeby, vlastní roli a ptát se sami sebe i ostatních na rozličné otázky týkající se (nejen) učitelské práce (Vybíral, 2018, nestránkováno).

Není tedy pochyb o tom, že podobně jako je supervize přínosem v jiných pomáhajících profesích, mohla by své místo najít i na základních školách. Supervize může být cenným nástrojem pro všechny zaměstnance školy a může významně přispět k jejich podpoře a profesnímu i osobnímu rozvoji. Supervize může pomoci všem pracovníkům na všech úrovních lépe porozumět školnímu prostředí a kontextu jejich práce, což může přinést zlepšení v oblasti spolupráce a komunikace, zefektivnit pracovní postupy i řízení školy, a celkově tak pozitivně ovlivnit kvalitu služeb poskytovaných koncovým klientům – tedy ve školním prostředí žákům. Pokud supervizi podstupuje vedení školy, dalo by se také říci, že klientem jsou současně i všichni podřízení, tedy všichni ostatní zaměstnanci školy.

## **2.1 Využívání supervize na základních školách**

Oproti jiným oblastem není supervize ve školství nijak hojně využívána a na základních školách je to stále často zcela nový pojem. Přesto však lze v posledních dvou desetiletích pozorovat určité snahy supervizi do škol zavádět – ať už v jednorázových pokusech zaměstnance se službou seznámit, či v systematictější podpoře pro využívání supervize na pravidelné bázi.

### **2.1.1 Historie a aktuální stav využívání supervize v českém školství**

Využívání supervize ve školství začalo v České republice o pár desítek let později než v zahraničí. Například ve Velké Británii se supervize z podoby dohledu a analytické práce začala do podoby podpory a rozvoje transformovat od šedesátých let dvacátého století. Od sedmdesátých let je pak v tamním školství supervize využívána jako podpora a rozvoj založená na reflexi a dialogu mezi supervidovanými a supervizorem (Starrat, 2023, nestránkováno). V nástroj podpory a rozvoje se supervize začala, podobně jako tomu bylo ve Velké Británii, z nástroje kontroly a vědeckého zkoumání transformovat v devadesátých letech dvacátého století také v USA (Martínková, 2021, s. 8). V šedesátých letech dochází k transformaci supervize v podpůrnou a rozvojovou službu také v Evropě, přičemž významný vliv na tento přerod měl mimo jiné vznik tzv. bálintovské skupiny (Smetáčková a kol., 2021, s. 72). Od té doby se supervize začala rozšiřovat i mimo pomáhající profese do manažerských a obchodních



odvětví (Martínková, 2021, s. 8). O využívání supervize ve školním prostředí však není v odborných zdrojích mnoho zmínek.

Přestože se v jiných oborech počátky využívání supervize v České republice datují už k přelomu minulého století (Šimek, 2002, nestránkováno), první pokusy využívat supervizi jako nástroj podpory a rozvoje pracovníků v českém školním prostředí se začaly objevovat až v prvních letech dvacátého prvního století, přesněji kolem let 2003–2005 (Vybíral, 2018, nestránkováno). V těchto letech totiž po čtyřech studijních rocích zdárně dokončili supervizní výcvik frekventanti třetí výcvikové skupiny SUR z řad pracovníků ze školství (Kalvínský, 2019, s. 13). Od prvního využití supervize ve školství zájem o supervize na školách mírně narůstá, ale její zavádění i využívání se potýká s řadou překážek a problémů (Vybíral, 2018, nestránkováno).

Na rozdíl od jiných oblastí není dána v České republice žádná zákonná povinnost supervizi na základních školách využívat. Od roku 2010 je však v oblasti školství platný tzv. Metodický pokyn k poskytování supervize ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a ve školských zařízeních preventivně výchovné péče, č.j. 1599/2010-6/IPPP, který stanovuje postup pro využívání supervize pro pracovníky v zařízeních institucionální péče (tedy pro pracovníky v diagnostických a výchovných ústavech, dětských domovech a dětských domovech se školou), ale supervizi pouze doporučuje a vyzývá zaměstnavatele, aby ji pracovníkům zajišťovali v rámci nepřímé pedagogické činnosti (MŠMT, 2010, s. 1). Tento metodický pokyn je jediným legislativním ukotvením supervize ve školství, a to ještě pouze v jeho jedné specifické oblasti.

Metodický pokyn MŠMT doporučuje využívat supervizi v zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy a v zařízeních preventivně výchovné péče především z toho důvodu, že se jejich zaměstnanci stále častěji potýkají s nestandardními a krizovými situacemi, které nastávají v souvislosti s narůstajícím počtem traumatizovaných dětí s psychiatrickými diagnózami, závislostmi, disociálním či agresivním chováním a celkově měnícím se sociálním prostředím v těchto zařízeních. Tyto situace prý pracovníci řeší především intuitivně a potřebují tak zpětnou vazbu na své intervence a prostor, kde budou moci své zkušenosti reflektovat a zpracovávat (Slavíková, 2013, nestránkováno). Děti s duševními problémy a projevy rizikového chování však stále přibývá i základních školách, s čímž je spojen i nárůst počtu náročných a krizových situací, které vyžadují intervence. Dokazují to např. výsledky Národního monitoringu duševního zdraví žáků na základních školách v ČR z roku 2023, které prokázaly zhoršený wellbeing u více než padesát procent žáků devátých tříd. Výzkum také ukázal, že v

běžné třídě o cca dvaceti žácích jich průměrně šest vykazuje příznaky úzkosti, dalších pět vykazuje příznaky mírné deprese a dalších osm příznaky středně těžké až těžké deprese (NUDZ, 2023, nestránkováno). V současné době by potřebovalo přibližně dvě stě sedmdesát tisíc dětí psychickou pomoc. Většina z nich je stále školou povinných a dochází na nějakou ze základních škol (Marie Hájek Salomonová, 2024, nestránkováno). Stejně tak se u žáků základních škol objevují stále častěji problémy s látkovými i nelátkovými závislostmi, či jinými typy rizikového chování jako je šikana, sebepoškozování, poruchy příjmu potravy atp. (Praha.eu, 2023, nestránkováno). V posledních letech chod celé společnosti navíc ovlivňují události jako např. Covid-19, válka na Ukrajině, válka v Gaze, bleskový rozvoj moderních technologií atp. či nedávná tragická událost na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy, které také významně ovlivňují duševní zdraví jednotlivců a ve výsledku ovlivňují i sociální prostředí na školách. Výše uvedené události ovlivňují nejen samotné žáky, ale i zaměstnance škol v pracovní i osobní rovině a pracovníci, kteří přichází s dětmi do každodenního kontaktu, tak zcela určitě musí řešit plno náročných situací, jak interpersonálních, tak intrapersonálních s konkrétními žáky, ale i kolegy nebo celými třídními kolektivy.

Školní prostředí a učitelské povolání je navíc samo o sobě dost náročné (Smetáčková a Štech, 2020, s. 51, 94; Krninský, 2012, s. 89–97; Kohoutek a Řehulka, 2011, s. 105). Nad rámec výše uvedené stoupající četnosti rizikového chování lze jako příklady náročných situací a stresu zaměstnanců základních škol uvést například úraz dítěte v souvislosti s trestně právní odpovědností zaměstnanců, či přítomnost České školní inspekce (Svobodová, 2013, nestránkováno). Přítomnost inspekce na škole je zátěžovou situací pro všechny pracovníky základních škol od učitelů, přes účetní a další administrativní pracovníky, až po vedení.

Velká část učitelů je ve výsledku vystavována velkému stresu a ohrožení syndromem vyhoření. To potvrzuje například organizace Nevypusť duši, která uvádí, že „... *pro 53, 2 % učitelů je jejich práce zdrojem dlouhodobého stresu, pouze 16 % učitelů uvádí, že na sobě nepocítují projevy syndromu vyhoření a 15 % učitelů v našich podmínkách se potýká s projevy středně těžké, nebo těžké deprese.*“ (Nevypusť duši, 2019, nestránkováno) Také Národní institut pro výzkum socioekonomických dopadů nemocí a systémových rizik na základě svého výzkumu uvádí, že „... *pětina českých učitelů, a zejména učitelek, trpí fyzickým vyčerpáním a 6 % z nich splňuje diagnostická kritéria pro syndrom vyhoření.*“ (SYRI, 2023, nestránkováno)

Přestože se dle výše uvedených argumentů dá konstatovat, že práce ve školství je psychicky náročná sama o sobě a počet nestandardních a krizových situací, které musí řešit zaměstnanci na všech úrovních, stále roste i na základních školách, s čímž stoupá také stres pracovníků a

ohrožení syndromem vyhoření, není v oblasti základního školství supervize žádným způsobem ukotvena ani doporučena (na rozdíl od jiných pomáhajících profesí) a k jejímu rozvoji dochází především ve střediscích výchovné péče, diagnostických a výchovných ústavech, dětských domovech nebo školských poradenských zařízeních. Na základních i středních školách není supervize příliš využívána. Kalvínský uvádí, že na základních školách je supervize stále je spíše výjimkou a její potenciál není dostatečně docenován (Kalvínský, 2019, s. 3).

Na základních školách je supervize v současné době realizována velice různorodou formou za různorodých podmínek a její pojetí není na školách a dalších školských zařízeních oproti jiným službám příliš jasné (Dosoudil a Myšková, 2015, nestránkováno). Pavlas Martanová uvádí, že supervizi zavádějí a využívají spíše „osvícené“ školy, které celkově systematicky pracují na pozitivním klimatu školy (Pavlas Martanová, 2020, nestránkováno). Zaměření na lidský aspekt a práci s klimatem a kulturou školy ale na rozdíl od metodické podpory na mnoha školách stále chybí (APIV B, 2022, nestránkováno). Břízová a Šleisová uvádí, že supervize je na většinách školách stále neznámý pojem a většina škol ji nevyužívá, přestože je školství obor, kde je intenzivně pracováno s emocemi a vztahy (Břízová a Šleisová, 2021, s. 32). Maříková také popisuje užívání supervize v českém školství jako sporadické (Maříková, 2018, nestránkováno). Dosoudil popisuje svou zkušenost se supervizí na základních školách spíše u menších týmů, např. u školních poradenských pracovišť či jiných úžeji profilovaných skupin, ale uvádí, že se častěji setkávají ve skupině tvořené zaměstnanci z různých škol, jako například školní metodici prevence či výchovní poradci. Uvádí také, že poměrně častou zkušenost má se supervizí individuální pro třídní učitele při řešení konkrétních situací (DYS-centrum, 2022, nestránkováno). Bohužel však neexistují žádná veřejně dostupná kvantitativní data, která by vypovídala o tom, kolik škol v České republice supervizi využívá. Jediná dostupná kvantitativní data v souvislosti se supervizí vychází z projektu TAČR „Učitelská supervize“ a přináší pouze obecnou informaci o tom, že nějaký druh supervize „... využívá 19 % pedagogů z celkového vzorku 2394 vyučujících. 52 % vyučujících službu zná, ale nevyužívá, 27 % učitelů o této službě nikdy neslyšela.“ (Pavlas Martanová, 2020, nestránkováno) Tato data však zahrnují pouze učitele, nejsou zahrnuti další pedagogičtí a nepedagogičtí pracovníci a není z těchto dat ani patrné, zda učitelé supervizi využívají díky tomu, že jim je nabízena v rámci jejich pracoviště, nebo z vlastní iniciativy vyhledávají supervizi mimo své pracoviště atp.

Dalo by se tedy shrnout, že nejčastěji supervizi jako formu podpory a rozvoje využívají školy, které zároveň vnímají důležitost práce s klimatem a kulturou školy a uvědomují si důležitost vztahů a komunikace mezi všemi zapojenými aktéry vzdělávacího procesu, nebo ji využívají

menší týmy či jednotlivci z řad členů školního poradenského pracoviště (dále jen „ŠPP“). Dosoudil a Myšková však upozorňují, že jakékoliv zobecněné či kvantifikované tvrzení o aktuálním stavu využívání supervize na českých školách není téměř vůbec možné, jelikož nejsou k dispozici žádné ucelené výzkumy zahrnující všechny základní školy v České republice a dostupných informací zkrátka není dostatek (2015, nestránkováno).

Přestože jak se zdá není v současnosti využívání supervize na základních školách příliš rozšířené, můžeme se u různých organizací jako např. Národní pedagogický institut (dále jen „NPI“), pedagogicko-psychologické poradny (dále jen „PPP“), nebo některé neziskové organizace setkat s různými osvětovými aktivitami a projekty na podporu jejího zavádění do škol a využívání u různých cílových skupin zaměstnanců. Služby supervize mohou školy využívat také napřímo od supervizorů jako nezávislých profesionálů, kteří poskytují individuální služby na základě živnostenského oprávnění.

### **2.1.2 Projekty a organizace zahrnující supervizi na základních školách**

Pro podporu zavádění a využívání supervize na základních školách vzniklo v České republice několik projektů. Centrum nové naděje realizovalo v letech 2009–2012 projekt Supervize do škol, jehož cílem bylo podpořit školy v Moravskoslezském kraji v implementaci supervize jako nástroje podpory a rozvoje pedagogických pracovníků, včetně prevence syndromu vyhoření, zvyšování kvality práce i klimatu školy. Součástí byla i podpora supervize pro vedoucí pracovníky a zvyšování jejich kompetencí (Skřekucká, 2013, s. 45). Dalším podobným příkladem je projekt Potřeby učitelů, žáků a inkluze, který běžel v letech 2010–2012, v jehož rámci byla supervize nabízena školám zdarma, či projekt KIPR (Kvalita-Inkluze-Poradenství-Rozvoj) z let 2016–2020. Jedním z jeho dílčích cílů bylo: „*Vytvořit doporučený systém supervize ve školském a školním poradenství, podpořit zavedení tohoto systému provázáním s programy DVPP.*“ (NÚV, 2018, nestránkováno) Projekt byl zaměřen na skupinovou supervizi (případovou a týmovou) odborných pracovníků školských poradenských zařízení a školních poradenských pracovišť (tamtéž, nestránkováno).

Některé projekty nebyly přímo zaměřeny na podporu zavádění a využívání supervize do škol, ale supervizi využívali jako nástroj pro naplnění cílů projektu. Tyto projekty byly nejčastěji zaměřeny na rozvoj a podporu pracovníků. V letech 2009–2012 běžel v Plzeňském kraji Evropskou unií spolufinancovaný a MŠMT podporovaný projekt Kotva, V rámci tohoto projektu byly supervize pravidelně poskytovány vybranému realizačnímu týmu nebo subtýmu

školy (Polanecká a Šedivá, 2012, s. 4). Jako další příklad lze uvést např. projekt Vytváření pozitivního psychosociálního klimatu ve škole, který běžel v letech 2012–2014 (Centrum nové naděje, nedatováno, nestránkováno). Dalším příkladem může být také projekt organizace Step by step s názvem Začít spolu, který je rovněž zaměřen na podporu profesního růstu a podporu učitelů, přičemž jednou z využívaných metod pro dosažení tohoto cíle je právě supervize (Začít spolu, 2023, nestránkováno). Supervize byla jedním z nástrojů také v projektu „Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi (Inkluze v praxi)“, který se pod záštitou NPI snažil „...zvýšit podporu společného vzdělávání u všech zainteresovaných skupin (odborné, pedagogické i široké veřejnosti) a posílit osobnostní a profesní kompetence pedagogických pracovníků (managementu škol a školských zařízení, učitelů, vychovatelů, pedagogů volného času aj.) potřebné k realizaci společného vzdělávání...“ (NPI, 2022a, nestránkováno) Tento projekt lze také najít pod názvem Zapojme všechny.

Také některé organizace se v jejich programech snaží dělat osvětu o supervizi ve školách a využívají ji jako jednu z metod své práce, např. pedagogicko-psychologické poradny, organizace Nevypusť duši, z.s., Jules a Jim, z.ú., TUDYTAM, z.s., Člověk v tísni, o.p.s., Supervize do školy, dále také organizace Výluka ve svých projektech Začni učit! a Zauč se!, Učitel naživo ve stejnojmenném projektu pro učitele a v projektu Ředitel naživo pro vedení škol (Grimmich, 2024). Jako metodu rozvoje a podpory nabízí supervizi také organizace SPIN-VTI, která se specializuje na metodu VTI, která spočívá v pořízení videozáznamu z běžné práce pracovníka s klientem a následném rozboru nahrávky (SPIN-VTI, 2012, nestránkováno). Tato organizace tedy využívá i přímou supervizi.

### **2.1.3 Specifika supervize ve školním prostředí**

Supervize má své společné základy napříč různými profesními oblastmi, školní prostředí však přináší některá specifika. Například na rozdíl od sociálních pracovníků a psychoterapeutů, kteří jsou na podobný styl práce připravováni už během svého studia nebo výcviku, kde se učí reflexi, sebereflexi, sdílení zkušeností nebo třeba přijímání a předávání konstruktivní a popisné zpětné vazby, nejsou zaměstnanci škol na supervizní styl práce zvyklí, ani připravováni (Havrdová a Hajný, 2008, s. 175). Zejména učitelé jsou pak zvyklí na zcela jiný způsob práce, který je založen především na pasivním poslouchání a získávání informací, nikoliv reflexi a sdílení svých prožitků atp. (Břízová a Šleisová, 2021, s. 26; Černý, 2012, s. 15). Velmi často se učitelé setkávají s metodickou podporou a podobný přístup očekávají i od supervize – předpokládají,

že jim supervizor nabídne řešení konkrétních situací a přesné postupy pro individuální případy (Břízová a Šleisová, 2021, s. 26; Mohaupt, 2014, s. 217; Havrdová a Hajný, 2008, s. 176). Navíc celé školní prostředí má tendenci hodnotit, označovat chování, postupy a věci jako dobré, správné či špatné, nevhodné atp. Ve školních prostředí zkrátka dochází ke škatulkování, zaměstnanci škol často vystupují a jednají z pozice moci a nejsou zvyklí na partnerský přístup a dialog (Břízová a Šleisová, 2021, s. 26; Mohaupt, 2014, s. 221). Žáci nejsou na rozdíl od klientů v sociálních službách či psychoterapii považováni za rovnocenné partnery a přístup k nim velmi často není individualizovaný, na rozdíl od jiných typů služeb (Mohaupt, 2014, s. 221). Ke všemu se navíc od zaměstnanců ve školství očekává, že jelikož učí ostatní, jsou oni ti, kteří mají vědět, znát a umět si poradit – často se proto obávají sdílet, že něco neví, neumí nebo pochybovat o své práci (Černý, 2012, s. 15).

Navíc jsou zaměstnanci škol daleko více zvyklí na metody kontroly – hospitace vedení, ČŠI ad., což přináší také větší obavy z hodnocení a kontroly i v průběhu supervize (Pavlas Martanová, 2020, nestránkováno; Havrdová a Hajný, 2008, s. 173; Černý, 2012, s. 16). Tyto obavy pak umocňuje i fakt, že pojem supervize a celý supervizní proces není ve školství příliš známý a na rozdíl od jiných resortů není legislativně ukotven či více doporučován, kromě Metodického pokynu MŠMT o poskytování supervize ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy a ve školských zařízeních preventivně výchovné péče (Svobodová, 2013, nestránkováno).

Zmíněné tendence k hodnocení a škatulkování ovlivňují často i průběh supervizních setkání. Specifická může být také skupinová dynamika při supervidování zaměstnanců škol – především pedagogové mají tendenci srovnávat a poučovat své kolegy, i s ohledem na délku jejich praxe. Typické jsou například komentáře typu „Ještě pár let a ono Tě to přejde...“, „Za pár let Tě to už nerozhází, mně už nic nepřekvapí...“, „To je zbytečné řešit, smíř se s tím...“, „Musíš být zkrátka víc / míň nějaký...“ atp. (Mohaupt, 2014, s. 219) Učitelé jsou navíc zvyklí hodnotit žáky, tudíž mají tendenci k hodnocení i svých kolegů (Černý, 2012, s. 15).

Dalším specifikem školního prostředí jsou většinou velmi početné týmy zaměstnanců škol, což přináší další požadavky na celý supervizní proces. „*Velké sborovny (týmy pracovníků) neumožňují vést supervize způsobem, jakým je většina supervizorů zvyklá pracovat v jiných resortech. Dělení na menší týmy zase klade větší nároky na čas.*“ (DYS-centrum, 2022, nestránkováno) S nároky na čas přináší dělení týmů i další finanční a organizační nároky. Organizační, časové a finanční prostředky omezují také možnou frekvenci supervizních setkání ve školách.

Financování supervize je v oblasti školství podobně náročné jako u jiných resortů, využít se dá ale různých forem finanční podpory, která je k dispozici např. přes tzv. šablony MŠMT a další podporované projekty (Smetáčková, 2021, s. 61). V některých případech dostávají na supervize či projekty zahrnující supervizi finance přímo organizace je poskytující, a mohou tak nabízet školám supervizi zdarma či za přijatelné finanční spoluúčasti. Smetáčková a kol. uvádí, že je však pro oblast školství, zvláště v některých regionech, náročné najít supervizora s odpovídajícím vzděláním či certifikací (2021, s. 71).

Specifická je také možná frekvence supervizního setkávání. Ta je samozřejmě ovlivněna dostupnými finančními prostředky a ochotou časové investice pracovníků, Mohaupt však uvádí ještě další specifikum školního prostředí, které frekvenci a možnost pravidelného setkávání značně ovlivňuje. Školní prostředí je totiž typické také řadou prázdnin, ředitelských volen a jiných (i neplánovaných) akcí v pracovní době pedagogů. Supervize navíc nespadá do přímé pedagogické činnosti a učitelé tedy často nemusí být v době jejího konání ani na pracovišti, není-li vedením stanoveno jinak (2014, s. 219–220). Je tedy často náročné supervize plánovat s pravidelnou frekvencí a také se stejným týmem.

Jako specifikum školního prostředí v souvislosti s cílem podpory a získání pocitu „nebýt v tom sám“ uvádí, že učitelství je specifické v tom, že učitel je z největší části na svou práci opravdu sám – stojí sám před třídou a je zodpovědný za vzdělávací proces, klima a vztahy ve třídě (Svobodová, 2013, nestránkováno). Vzhledem k tomuto specifiku a faktu, že pedagogičtí pracovníci pracují především samostatně, ale velmi často se potkávají nebo je nutná jejich spolupráce napříč předměty při intervencích spojených s jednotlivci či celými třídními kolektivy, je otázkou, nakolik jsou ve školním prostředí možné čistě skupinové či týmové supervize. Mohaupt totiž jako další specifikum školního prostředí uvádí, že u supervize zaměstnanci školy netvoří řádný pracovní tým a nelze z nich vytvořit ani řádnou skupinu. Dle něj tvoří pracovníci ve školství tzv. „pseudo-skupiny“ či „pseudo-týmy“ (2014, s. 219). *„Účastníci se ze školy znají, setkávají se při společných školních aktivitách, mají většinou stejného vedoucího – jsou tedy součástí týmu pracoviště. Zároveň se ale nepotkávají při své vlastní práci se žáky, mají odlišné individuální cíle a někdy i cílovou skupinu.“* (Mohaupt, 2014, s. 219) Pracovníci se často nedají považovat za tým, jelikož často vůbec nespolupracují a nemají tedy ani společný cíl, kromě všeobecně platného cíle edukovat žáky. Tento názor zastává také Černý, který nemluví o týmu učitelů, ale o „pracovních solitérech“ s příležitostnou spoluprací s ostatními kolegy (2012, s. 15). Havrdová a Hajný však namítají, definice týmu je naplněna ve

chvíli, kdy mají pracovníci společný pracovní úkol, což jeden společný případ, jeden žák, s kterým přicházejí všichni do interakce, toto kritérium naplňuje (2008, s. 57).

Týmy však mohou zcela prokazatelně tvořit např. pracovníci ŠPP, pro které často společný cíl tvoří podpora konkrétního žáka (Havrdová a Hajný, 2008, s. 174). Pracovní týmy ale mohou utvořit i další pracovníci, které spojuje společný cíl a úkoly jako je např. revize školního vzdělávacího programu či příprava metodiky konkrétních předmětů atp.

Skupinovou supervizi, (tak jak ji popisují např. Havrdová a Hajný, 2008, s. 75; Horák, 2022, s. 19, či Kalvínský, 2019, s. 30, kteří zdůrazňují, že mezi sebou pracovníci nemají žádný vztah), však zaměstnanci školy taky zcela nesplňují, jelikož mezi nimi jsou pracovní vztahy a vzájemně se potkávají např. na poradách a vstupují společně do formální i neformální komunikace a vztahů. I přes výše uvedené specifikum bude tato práce pracovat s možností, že v rámci školy může vzniknout supervizní skupina a může v jejím rámci probíhat i supervize týmu či v týmu.

Výše uvedená specifika školního prostředí s sebou přinášejí i nároky na supervizora. Vzhledem k náročnosti určení pracovních skupin či týmů ve školním prostředí a různým vztahům, které se na školách prolínají, si musí supervizor velmi dobře hlídat zaměření supervizních témat. Například je nutné hlídat, aby se neřešila témata týmová či organizační, pokud nejsou přítomni všichni aktéři či ti, kteří jsou oprávněni dané téma řešit - např. organizační věci má řešit skupina managementu školy, ne pedagogičtí pracovníci atp. (Mohaupt, 2014, s. 219).

Zároveň, na rozdíl od jiných oblastí práce, má každý supervizor zákonitě svou vlastní zkušenost ze školního prostředí, která může ovlivňovat jeho práci supervizora ve škole. Supervizor proto musí reflektovat své přenosy a protipřenosy, neboť je velmi pravděpodobné, že supervizor zažil za dobu své školní docházky situace, které nebyly příjemné, byly nespravedlivé, mocensky řešené atp., což může určovat jeho předsudky vůči zaměstnancům školy a ovlivňovat celý supervizní proces (Břízová a Šleisová, 2021, s. 26; Svobodová, 2016, nestránkováno). Stereotypy vůči učitelské profesi jsou rozšířené napříč společností a riziko předsudků supervizorů vůči supervidovaným ve školním prostředí tak může být daleko vyšší než u jiných profesí (Svobodová, 2016, nestránkováno). Stejně jako v jiných oblastech je proto velmi důležité, aby supervizor sám podstupoval supervizi své vlastní práce a tato témata mohl nahlížet a zpracovávat...



## 2.2 Zaměstnanci základních škol

Supervize ve školství bývají zpravidla zaměřené, tak jak to vyplývá i z předchozích kapitol, převážně na učitele a další pedagogické pracovníky (tedy pracovníky pomáhajících profesí). Supervizi však mohou využívat i ostatní zaměstnanci školy, kterým může supervize pomoci pochopit specifika školního prostředí, kontextu jejich práce a stejně jako učitelům, i ostatním pracovníkům může supervize přinášet úlevu, podporu a rozvoj. Toto tvrzení potvrzuje i Fejkusová, která uvádí, že supervize je vhodná pro jakéhokoliv pracujícího člověka, nehledě na jeho profesi (2024, nestránkováno).

Zaměstnance na základních školách lze rozdělit na dvě základní kategorie:

1. Pedagogické pracovníky,
2. Nepedagogické pracovníky.

Černý nepedagogické pracovníky označuje jako pracovníky technickohospodářské a zdůrazňuje, že i oni mají, ač se často zdají být „mimo systém“, zásadní dopad na fungování školy a realizaci různých opatření, a tím i na vzdělávací proces a klima školy (2012, s. 15). Klima školy mohou ovlivňovat všichni zaměstnanci školy, včetně např. pracovníků na vrátnici, přes pracovníky úklidu až po pracovníky školní jídelny, s nimiž všichni žáci přicházejí do každodenního kontaktu a také s nimi často komunikují.

Podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, jsou pedagogičtí pracovníci osoby, které „... vykonávají přímou pedagogickou, výchovnou, speciálně pedagogickou nebo pedagogicko-psychologickou činnost prostřednictvím přímého působení na vzdělávaného ...“ (Česko, 2004, §2) Patří sem tedy učitelé/ky prvního i druhého stupně, vedoucí pedagogičtí pracovníci (ředitelé/ky a jejich zástupci/kyně) a další pracovníci na specializačních pozicích - např. školní metodici/čky prevence, výchovní poradci/kyně, speciální pedagogové/žky, asistenti/tky pedagoga, školní psychologové/žky atp. (Česko, 2004, §2). Mezi nepedagogické pracovníky lze tedy zařadit všechny ostatní zaměstnance, kteří zajišťují činnosti nutné pro provoz školy, např. administrativní pracovníci (sekretariát, účetní atp.), technický personál (školník, údržbář, hospodář/ka, uklízeč/ka atp.), pracovníci jídelny, družiny, vedoucí zájmových kroužků či pracovníci na jiných pozicích (př. pracovníci knihovny) atp.

Sekera nabízí ještě další možné dělení pracovníků dle funkcí, které zastávají:

1. Pracovníci přímé péče o klienty – pedagogičtí pracovníci

2. Specialisté – pracovníci, kteří se na každodenní péči o klienty podílejí a poskytují různé typy intervence – např. školní psycholog, etoped, speciální pedagog, sociální pedagog atp.
3. Řídící pracovníci – ředitel a zástupci ředitele
4. Pracovníci údržby a pomoci v organizaci – ostatní pracovníci (Sekera, 2001, s. 30).

Je však nutné poznamenat, že někteří pracovníci na základních školách vykonávají přímou pedagogickou činnost a nenaplnují zákonné požadavky na pedagogické pracovníky. Toto je možné od 1. 9. 2023 díky novele zákona o pedagogických pracovnících, která určila, že je možné začít učit bez pedagogické kvalifikace, pokud si pracovník do tří let od nástupu do práce ve školství doplní vzdělání a aktuálně má alespoň magisterský titul z libovolného oboru, nebo absolvoval bakalářské studium v oblasti pedagogiky a současně pokračuje ve studiu navazujícím magisterském v pedagogickém oboru (MŠMT, 2023, nestránkováno). Stejně tak může přímou pedagogickou činnost vykonávat po přechodnou a nezbytně dlouhou dobu pracovník, který dle zákona nesplňuje odbornou kvalifikaci, pokud zaměstnavatel prokazatelně nemůže tuto pedagogickou činnost zajistit pracovníkem s potřebnou kvalifikací (Česko, 2004, §22). Naopak pedagogičtí pracovníci mohou vykonávat jinou pracovní činnost, pro kterou jejich odborná kvalifikace není nutná. Tato práce proto bude rozlišovat tři základní kategorie pracovníků – pedagogické pracovníky, potažmo všechny pracovníky, kteří vykonávají přímou pedagogickou činnost (např. třídní učitelé, asistenti pedagoga, speciální pedagogové, školní psychologové, vychovatelé ve školních družinách a klubech atp.) a ostatní nepedagogické pracovníky (např. administrativní pracovníky, technický personál, kuchyňský personál atp.). Samostatnou třetí kategorii pak bude tvořit vedení školy – tedy ředitel/ka a zástupci/kyně.

### **2.3 Nástroje podpory a rozvoje zaměstnanců základních škol**

Rozvoj pedagogických i nepedagogických pracovníků ve školství je klíčový pro zajištění kvalitního vzdělávacího prostředí. Rozvoj pracovníků bývá někdy zaměňován za vzdělávání, je však důležité tyto termíny od sebe oddělovat. *„Zatímco vzdělávání se zabývá především osvojením znalostí a dovedností, rozvoj se dotýká také osobnosti člověka.“* (Trojanová, 2014, s. 51) Vzdělávání (a výcvik) je spojeno se získáváním nebo rozšiřováním a prohlubováním schopností či rekvalifikací (Kocianová, Fonville, Gruber a Janšová, 2022, s. 88) a je možné ho definovat jako *„... aktivity zaměřené na znalosti, (praktické) dovednosti, chování, postoje a další schopnosti pracovníků ...“* (Kocianová, Fonville, Gruber a Janšová, 2022, s. 88)

Rozvoj pracovníků lze oproti tomu „... *charakterizovat aktivitami vykonávanými v rámci pracovní činnosti (například práce na projektech)*.“ (Kocianová, Fonville, Gruber a Janšová, 2022, s. 88)

Kromě zvyšování odborných znalostí a vědomostí i rozvoje sociálních a osobnostních kompetencí je však stejně důležitá i zmíněná podpora, péče o zaměstnance a jejich wellbeing, který se může promítnout v celkové spokojenosti a motivaci zaměstnanců, což má přímý vliv na jejich výkonnost a vztahy s žáky i kolegy (Warr a Nielsen, 2018, s. 6; Atalian, 2023, nestránkováno). To vše pak přispívá k bezpečnému a pozitivnímu klimatu, a tím dochází i ke zvyšování kvality a efektivity vzdělávacího procesu a ovlivňování celkové kultury školy.

Podporou zaměstnanců je myšlena sociální podpora, která může nabývat různých forem a podob, např. podpora emocionální, informační, instrumentální nebo povzbuzující (Smetáčková a kol., 2021, s. 24). „*Potřeba sociální opory a jejího poskytování má podle názoru některých sociálních psychologů přímou souvislost s uspokojováním sociálních potřeb. Sociální opora přispívá k pozitivnímu vývoji profesionální socializace, protože reaguje na profesní, ale také psychosociální potřeby ... a naplňuje je.*“ (Vaňková a Bártlová, 2015, nestránkováno) Podpora může být vnímána také jako příbuzný koncept *empowermentu*, který lze popsat jako „... *zážitek pocitu, kdy se člověk cítil osobně povzbuzován, podporován, vyzýván nebo inspirován druhým k nějaké činnosti či akci.*“ (Vaňková a Bártlová, 2015, nestránkováno) Podpora může vypadat také jako povzbuzování k překonávání překážek, posilování a zplnomocňování pracovníků a budování dobrých vztahů a příjemné atmosféry (Havrdová a Hajný, 2008, s. 52).

Podporou může být rozuměn také pocit vzájemného porozumění, sounáležitosti, ale také přijetí nějaké informace, rady či jakékoliv společné řešení a pomoc při prožívání náročných situací. Tato sociální podpora bývá považována za pozitivní copingovou strategii (Smetáčková a kol., 2021, s. 24). Podporou je posilována také profesní sebedůvěra (Kalvínský, 2019, s. 3).

Profesní rozvoj pedagogických pracovníků bývá někdy chápán ekvivalentně s pojmem Další vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen “DVPP”), v jiném pojetí bývá DVPP spolu s kariérním rozvojem chápáno jako součást profesního rozvoje (Rydlo a Tesárek, 2021, s. 18). OECD vymezuje profesní rozvoj pedagogických pracovníků jako činnosti, “... *kteřé rozvíjí dovednosti, znalosti, odbornosti a další charakteristiky jednotlivců jako učitele.*” (OECD, 2009, s. 49, přeložila M. B.) Také Smetáčková nezuzuje profesní rozvoj pouze na DVPP a uvádí následující definici: „*Pojem profesní rozvoj představuje proces, během něhož dochází ke zvyšování předpokladů pro úspěšný výkon pracovních aktivit. To předpokládá na jedné straně*

*prohlubování konkrétních oborových a didaktických znalostí a dovedností, na druhé straně prohlubování obecnějších kompetencí, včetně komunikace, plánování, sebehodnocení a sebereflexe.*” (Smetáčková, 2021, s. 60) Tohoto širšího pojetí, které nezahrnuje pouze DVPP se bude držet i tato diplomová práce.

Ať už je DVPP považováno za ekvivalent profesního rozvoje či je chápáno jako jeho součást, dá se z tohoto tvrzení usuzovat, že je rozvoj pedagogických pracovníků minimálně z části legislativně zakotven v právních školských i mimoškolských předpisech – jedná se především o Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce a Zákon č. 179/2006, Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů. Podle nich mají své povinnost (a s nimi přiznaná i práva) v oblasti profesního rozvoje ředitelé školy i samotní pedagogičtí pracovníci. Pracovníci mají právo na zvýšení kvalifikace a povinnost prohlubování kvalifikace, ředitelé mají povinnost v této oblasti pracovníkům napomáhat vhodnou kombinací forem a metod rozvoje na pracovišti i mimo něj, evaluací zvolených metod a následným hodnocením pedagogických pracovníků. Pedagogičtí pracovníci mají zákonnou povinnost tzv. průběžného vzdělávání, tedy *„... mají povinnost se po dobu své pedagogické činnosti, tedy i po ukončení studia k získání odborné kvalifikace, dále vzdělávat, prohlubovat, obnovovat a doplňovat si svou kvalifikaci, ...“* (MŠMT, nedatováno, nestránkováno) například díky studiu programů celoživotního vzdělávání poskytovaných vysokými školami nebo zařízeními pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (tamtéž, nestránkováno). *„Druhy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků pak upřesňuje vyhláška č. 317/20015 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariéřním systému pedagogických pracovníků, v platném znění.“* (Rydlo a Tesárek, 2021, s. 4) Jak konkrétně má být profesní rozvoj realizován však není legislativně upraveno, využít tak lze jakýchkoliv individuálních, skupinových, formálních i neformálních aktivit či programů, jejichž absolvování umožňuje zvýšit či rozšířit kvalifikaci.

U nepedagogických pracovníků může profesní rozvoj zahrnovat např. rozvoj dovedností v oblasti správy, managementu, technologií, či obecně klíčových kompetencí jako je komunikace a spolupráce. Kromě odborného rozvoje zaměstnanců, který *„... zahrnuje zejména zaškolení a zaučení, odbornou praxi absolventů škol, prohlubování kvalifikace, zvyšování kvalifikace ...“* (Česko, 2006, §227), a kromě normativního vzdělávání zaměstnanců, které vycházejí ze Zákoníku práce, není profesní rozvoj nepedagogických pracovníků nijak legislativně ukotven

(Česko, 2006, nestránkováno). Paláková uvádí, že odborný rozvoj by měl být součástí péče o zaměstnance (2021, nestránkováno).

U všech pracovníků lze profesní rozvoj rozdělit dle zaměření na specifický, pokud je zaměřen na osvojování či prohlubování konkrétních znalostí a dovedností daného oboru, nebo nespecifický, pokud je zaměřen na obecnější či klíčové kompetence, přenositelné napříč oblastmi – jde tedy převážně o kompetence kognitivní a metakognitivní, komunikační a vztahové (Smetáčková, 2021, s. 60–61). Podobně jako pedagogičtí pracovníci i ti nepedagogičtí využijí rozvoj tzv. soft skills, týmové aktivity a rozvoj v oblasti práce s klimatem a kulturou školy, aby i oni mohli spoluutvářet zmíněné efektivní vzdělávací prostředí.

Pro rozvoj i podporu zaměstnanců lze využít nejrůznější nástroje a aktivity. Smetáčková a kol. uvádí, že pracovníci mohou využívat skupinové formy rozvoje a podpory jako např. skupinová školení, workshopy, webináře a další vzdělávací aktivity jako skupinové konzultace atp., konference, kulaté stoly, moderované diskuse, intervize a supervize, teambuildingy atp., či individuální aktivity jako mentoring, individuální konzultace a poradenství nebo koučink (2021, s. 31). Další formy a metody rozvoje mohou být např. tutoring, poradenství, metodické vedení či facilitace (Baštecká, Čermáková a Kinkor, 2016, s. 104). Bencherab a Maskari uvádí jako zvláštní formu koučinku tzv. „peer coaching“ neboli vzájemné koučování ve dvojicích či menších týmech, v rámci kterého pozorují výuku druhých a pak ji reflektují, případně je reflexe možná pouze z vyprávění bez přímého pozorování (2021, s. 99). Rydlo a Tesárek uvádí jako formy rozvoje pedagogických pracovníků také e-learningy, samostudium, studium materiálů, manuálů, příruček atp., supervize, dny sdílení dobré praxe, stáže, kolegiální náslechy, hospitace a stínování (2021, s. 24). V souvislosti s podporou a rozvojem pracovníků uvádí Michek také aktivity založené na pozorování a následném hodnocení a sebehodnocení, studiu dostupných zdrojů dalších didaktických materiálů, nahrávky a následná analýza výuky diskutovaná s kolegy, poradenství od oborového didaktika z vysoké školy, návštěvy jiných organizací atp. (2016, s. 410). Návštěvy dalších institucí lze nazývat tzv. benchlearningem (NPI, nedatováno, nestránkováno). Na portálu NPI je také zmíněna další forma rozvoje a podpory, tj. kolegiální podpora a poradenství – konkrétně je jmenován např. projekt SYPO, který obsahoval tzv. metodické kabinety, v rámci kterých kolegiální poradenství probíhalo se zaměřením na konkrétní předměty (tamtéž, nestránkováno). Smetáčková uvádí, že kolegiální sdílení může probíhat různými způsoby, ať už díky formálním a systematicky organizovaným aktivitám nebo díky aktivitám neformálním, které jsou často založené na vzájemných vztazích, např. večírky, oslavy, povídání ve sborovně u kávy atp. (2021, s. 57). Jisté je, že kolegiální sdílení v jakékoliv

formě a podobě může přinášet významnou emocionální úlevu a podporu, inspiraci, nové informace a často i motivaci pro změnu profesního chování, zároveň podporuje a prohlubuje schopnost reflexe a sebereflexe. Supervize může být také formou kolegiálního sdílení, která může podpořit rozvoj i podporu pracovníků. Všechny uvedené formy mohou být obsahově přizpůsobené relevanci jednotlivých pozic, takže je mohou využívat všichni zaměstnanci školy, včetně nepedagogických pracovníků.

Michek uvádí, že je na základních školách využíváno hlavně individuálních forem podpory a rozvoje (Michek 2016, s. 410), což potvrzuje také autorský tým projektu APIV B, který k individuálním formám ještě dodává, že jsou nejčastěji zaměřené na metodickou podporu (APIV B, 2022, nestránkováno). Tato tvrzení korespondují také s popsáním aktuálním stavem využívání supervize na základních školách (viz kapitola 2.1). Přitom právě supervize může zaměstnancům základních škol nabídnout oproti jiným formám velmi významný prostor pro podporu (Pavlas Martanová, 2020, nestránkováno; Vaňková a Bártlová, 2015, nestránkováno; Havrdová a Hajný, 2008, s. 28) a zároveň představuje díky společné reflexi jeden z největších potenciálů pro učení (Havrdová a Hajný, 2008, s. 51; Pavlas Martanová, 2022, nestránkováno; Smetáčková a kol., 2021, s. 29–30, 61).

Dle Kocianové, Fonville, Grubera a Janšové je efektivita vzdělávání podmíněna vlastní aktivitou účastníků. Důležitá je jejich vlastní motivace a vhodná vnější stimulace pro vzdělávání a rozvoj. Další vliv na efektivitu vzdělávání a rozvoje mají vhodné organizační podmínky, které by měly být vedoucími pracovníky vědomě vytvářené a podporované. Je také důležité, aby bylo vzdělávání a rozvoj strategicky plánováno a bylo součástí personální strategie a politiky školy. Toto strategické plánování by navíc mělo být systémové a postihovat ideálně všechny aktéry, přičemž by měly být brány v úvahu potřeby organizace, konkrétních cílových skupin i jednotlivců (Kocianová, Fonville, Gruber a Janšová, 2022, s. 88–89). Strategický plán a vhodné nastavení cílů pro jednotlivé aktivity, včetně plánu pro implementaci a evaluaci může podpořit celkový dopad nastaveného systému vzdělávání a rozvoje, ale také jednotlivých aktivit. Vedoucí pracovníci by měli věnovat značnou pozornost řádné přípravě a strategickému plánování, včetně stanovování cílů, které by ideálně měly korespondovat také s celkovou vizí a hodnotami organizace. Tyto aspekty by proto neměly být podceňovány.

V rámci podpory a rozvoje zaměstnanců je velmi důležitá také evaluace jednotlivých aktivit, aby bylo možné průběžně vyhodnocovat efektivitu jednotlivých nástrojů a celkové nastavení strategie rozvoje a podpory. *„Evaluace je ve vzdělávání obvykle chápána jako systematické zkoumání kvality nebo hodnoty vzdělávacího programu nebo jeho jednotlivých částí, které*

*umožňuje usuzovat o celkové efektivitě studia a o edukativním potenciálu, ... jejím výsledkem je určení hodnoty a efektivity vzdělávacího programu.*” (Dvořáková, 2017, nestránkováno) Díky evaluaci může tedy vedení škol zjistit, které metody a techniky vzdělávání a rozvoje jsou nejúčinnější a nejvhodnější pro jejich zaměstnance (tamtéž, nestránkováno). Celá evaluace a hodnocení však začíná stanovením cílů v oblasti rozvoje a podpory. Doubková a Tomek uvádí, že bohužel není v současnosti možné vycházet z cílů a nastavených systémů na celostátní úrovni, významný vliv na stanovení cílů a výběr metod pro jejich dosažení tak mají vedoucí zaměstnanci, kteří mohou celkovou strategii rozvoje a podpory zaměstnanců podpořit rozvojovými plány odpovídajícími potřebám jednotlivých zaměstnanců. Existují však některé materiály, z kterých může vedení škol alespoň vycházet a inspirovat se jimi. Mezi takové materiály patří například kompetenční a referenční rámce, na jejichž základě lze pomocí jednotlivých kompetencí měřit profesní rozvoj – např. Referenční rámec profese pedagoga vytvořený Asociací pedagogů základního školství, Kompetenční model – východiska a příklady vytvořený Českou asociací mentoringu ve vzdělávání, Model NPI ČR, který vznikl během příprav kariérního řádu, jež však nebyl v roce 2017 schválen, nebo Model ČŠI – Kritéria kvalitní školy (Doubková a Tomek, 2022, s. 17–21). Aby měla evaluace vypovídající hodnotu, měla by být realizována komplexně, tedy před a po aktivitě, pokud trvá vzdělávací program delší dobu, je možné evaluovat i v jejím průběhu (Dvořáková, 2017, nestránkováno). K evaluaci je možné přistupovat za pomoci různých postupů a metod, v oblasti vzdělávání je často doporučován tzv. Kirkpatrickův model, který vzdělávací akci hodnotí ve čtyřech úrovních: na úrovni reakcí, učení, chování a výsledků (Langer, 2020, nestránkováno; Dvořáková, 2017, nestránkováno; Tenkl, 2014, nestránkováno). Měření rozvoje i podpory pak lze doplnit dalšími nástroji jako jsou např. pravidelné dotazníky spokojenosti, individuální hodnotící rozhovory a další podobné nástroje, které mohou podpořit získání informací pro průběžné hodnocení.

## **2.4 Cíle a funkce supervize zaměstnanců základních škol**

Cíle i funkce supervize na základních školách pro pedagogické i nepedagogické pracovníky vycházejí ze stejného základu jako supervize v jakékoliv jiné pomáhající profesi, lze tedy vycházet z kapitoly 1 (viz s. 13–18). „*Supervize jako nástroj formativní a podpůrný podporuje cíleně i profesionální sebereflexi učitelů a volbu pozitivních (dlouho době účinných a konstruktivních) copingových strategií.*“ (Pavlas Martanová, 2020, nestránkováno) Stejně cíle mohou být naplňovány i u nepedagogických pracovníků v oblastech, kterých se dotýká jejich pracovní pozice a náplň práce.

Vybíral shrnuje následující možné zacílení supervize na školách:

- „...*pojmenování, zvědomování a hledání řešení v různých oblastech profesionálního života – plánování, organizace, delegování, vyhodnocování,*
- *prozkoumání a zlepšení vztahů (s dětmi, spolupracovníky, rodiči dětí atp.),*
- *prožití a prozkoumání důvodů vašich úspěchů a radostí i neúspěchů a strastí,*
- *snižování emočního napětí a prevenci syndromu vyhoření,*
- *uvědomění si a řešení dlouhodobých problémů (tzv. „kostlivců ve skříni“).” (Vybíral, 2018, nestránkováno).*

Bencherab a Maskari vyzdvihují jako důležité cíle a funkce supervize ve škole následující:

- zajišťování efektivního plánování a realizace výuky
- podpora a vytváření důvěrné atmosféry, podpora vzájemného respektu a ochoty spolupracovat při řešení problémů
- podpora profesního rozvoje učitelů
- formování a přetváření myšlení nad vlastními postupy, efektivitou a vztahy
- zajišťování prostoru pro lepší porozumění procesu vyučování a učení (2021, s. 98–99).

Smetáčková a kol. považují za hlavní cíl supervize ve škole jednoduše „... *zkvalitňování profesionálně vedené výuky.*” (Smetáčková a kol., 2021, s. 68) Dosoudil také vyzdvihuje přínos supervize pro samotné žáky a jako cíl uvádí zkvalitnění služeb, které žáci dostávají a také zlepšení vzájemného vztahu mezi dětmi a pedagogy (DYS-centrum, 2022, nestránkováno). To koresponduje s celkovým záměrem a hlavním cílem supervize, která by vždy měla směřovat k profitu koncového klienta. Pokud se jedná o supervizi, kterou podstupují členové vedení, kromě žáků mohou ze supervize benefitovat také podřízení, jelikož i samotný přístup k nim se díky supervizi může výrazně zkvalitňovat.

Od cílů supervize se odvíjí také její funkce – i ve školním prostředí lze stále mluvit o funkci vzdělávací (formativní), podpůrné (restorativní) a řídicí (normativní).

Vzdělávací neboli formativní funkci naplňuje supervize ve škole například tím, že pomáhá supervidovaným nahlédnout dynamiku vztahů – ať už vztahů v týmu, mezi různými zaměstnanci školy či vztahy mezi konkrétním zaměstnancem a žáky či rodiči atp. Velmi



důležité jsou vztahy a dynamika třídního kolektivu, díky supervizi mohou učitelé nahlédnout podstatu vztahů a lépe porozumět konkrétním interakcím, což může přinést pochopení vlastní reakce i reakce ostatních aktérů a řešit problémy s lepším porozuměním situaci a s nadhledem (Pavlas Martanová, 2020, nestránkováno). Supervizor přichází z jiných prostředí a nemá detailní informace o konkrétní škole, často tak klade otázky, na které se zaměstnanci školy obvykle neptají, nebo se již ptát přestali. To může přinést obohacující perspektivu a poskytnout nový náhled na řešené situace, a zaměstnanci mají příležitost vymanit se z provozní slepoty. Bencherab a Maskari zmiňují, že podpora reflektivního myšlení během supervize přináší větší nezávislost a odpovědnost zaměstnanců (Bencherab a Maskari, 2021, s. 96, 98). Povzbuzení lidí k odpovědnosti a jejich kompetentnosti uvádí v souvislosti se supervizí také Svobodová a dodává, že supervize pomáhá také zvědomovat vlastní potřeby a nastavovat zdravé hranice (Svobodová, 2013, nestránkováno).

Podpůrná funkce je naplňována skrz pomoci v nahlížení a zvládnání nepříjemných emocí jako jsou vztek, bezmoc, zoufalství, či strach, a to jak ve vztahu k žákům, tak i zákonným zástupcům, či systému, škole nebo kolegům (Pavlas Martanová, 2020, nestránkováno). Dále je naplňována také samotným sdílením a vzájemným vyslyšením se mezi supervidovanými a vzájemnou empatií.

Řídící neboli normativní funkce pomáhá pracovníkům kontrolovat kvalitu práce v souvislosti s etikou a (ne)vhodnými pedagogickými postupy (Pavlas Martanová, 2020, nestránkováno). Má také pomáhat hlídat dodržování dobrých standardů práce a organizačních politik a plánů (Kettle, 2015, nestránkováno). Jak však bylo zmíněno (viz kapitola 1), supervizor nepředává informace mimo supervizní setkání, tedy neinformuje ani vedení školy (to může informace získat pouze tehdy, pokud je supervizních setkání někdo z členů vedení sám přítomný), zaměstnanci by se v ideálním případě této funkce neměli obávat a brát případnou zpětnou vazbu v této souvislosti jako rozvojovou, ne potenciálně ohrožující. Havrdová a Hajný však upozorňují, že se v praxi setkali i s řediteli škol, kteří právě tuto funkci supervize zveličovali a supervizi chápalo jako skrytou inspekční práci, která měla potvrzovat a podporovat ředitelova rozhodnutí (Havrdová a Hajný, 2008, s. 174). Kontrolní funkce však má být a je naplňována ve školním jinými strukturami jako je ČŠI, kancelář ombudsmana, zřizovatel atp. (Kalvínský, 2019, s. 13).

## 2.5 Formy supervize zaměstnanců základních škol a jejich přínosy

Podle rozdělení zaměstnanců základních škol lze v supervizi zaměstnanců základních škol identifikovat dvě hlavní cílové skupiny – pedagogické a nepedagogické pracovníky, třetí skupinou, která však formálně spadá do kategorie pedagogických pracovníků, jsou vedoucí pracovníci. Všechny cílové skupiny mohou využívat různé formy supervize a těžit z nich přínosy pro svou pozici, ať už na individuální, týmové úrovni v rámci zlepšování fungování týmu, spolupráce a komunikace v něm, či úrovni celooorganizační, dotýká-li se supervize řízení organizace.

Individuální supervizi může využít jakýkoliv zaměstnanec jako jednotlivec (např. členové vedení – ředitel/ka, zástupce/kyně, či další pracovníci na specializovaných pozicích jako je školní metodik/čka prevence, výchovný/á poradce/kyně, speciální pedagog/žka, třídní učitelé/ky, asistenti/ky pedagoga, školní psychologové/žky atp., stejně tak i nepedagogičtí pracovníci) a předmětem supervize se stává jejich konkrétní téma, což může přinést možnosti efektivnějších vzdělávacích a výchovných postupů a intervencí, zlepšení komunikace nebo zkrátka úlevu a podporu v náročných situacích.

Skupinová supervize může být využívána v rámci celého pedagogického sboru i nepedagogických pracovníků. Důležitým prvkem je, že skupinu spojuje nějaké společné téma, tedy že je tematicky zaměřená, např. na konkrétní případy, situace, nebo členy spojuje nějaká speciální funkce, například jsou všichni zúčastnění třídní učitelé/ky, vychovatelé/ky ve školní družině, asistenti/ky pedagoga, školní metodici/čky prevence, výchovní poradci/kyně atp. (Smetáčková, 2021, s. 61). Mohaupt však upozorňuje, že setkání všech členů pedagogického sboru bývá na větších základních školách z hlediska vysokého počtu pracovníků pro supervizní setkání nereálné (Mohaupt, 2014, s. 219). Navíc při větším počtu účastníků bývá náročné najít společný termín a čas setkání všech supervidovaných i supervizora samotného kvůli dalším pracovním i osobním povinnostem. Náročnou organizací by se však vedení škol nemělo nechat odradit, zahraniční i české výzkumy totiž ukazují, že skupinová supervize je velmi účinná – profesní rozvoj probíhá v kolektivu nejefektivněji díky komunikaci s dalšími kolegy, a také adekvátní sebepoznání a sebehodnocení probíhá efektivněji za přítomnosti dalších lidí, kteří mohou poskytnout zpětnou vazbu a pomoci udržovat soustředění a zaměření na podstatné části (Smetáčková a kol., 2021, s. 29–30). Pro to, aby tyto procesy ve skupinové supervizi fungovaly, je však nutné, aby bylo ve skupině bezpečí pro reflexi a členové se necítili vzájemně (či případně supervizorem) ohrožováni (Havrdová a Hajný, 2008, s. 76). Podporovat bezpečí ve skupině je jedním z úkolů supervizora a nastavit bezpečné podmínky může pomoci také dobrý

kontrakt na začátku služby i na začátku jednotlivých supervizních setkáních (tedy technický a obsahový kontrakt). Skupinová supervize může obohacovat profesní život zaměstnanců, posilovat jejich kompetence a zlepšovat kvality vzdělávání. Skupinová supervize také přináší ujasnění a potvrzení vhodnosti pedagogických postupů a přináší daleko více sociální podpory a opory než jiné formy supervize (Smetáčková a kol., 2021, s. 68). Během supervizí mohou učitelé společně zkoumat u konkrétních žáků či skupin, jaké pedagogické postupy se u nich osvědčují a které naopak moc nepomáhají, mohou také společně přicházet na to, v čem jsou jedinci silní a v čem se odlišují od ostatních, v čem jsou jedineční, a mohou společně poskládat „... mozaiku osobního a rodinného příběhu ...” (Svobodová, 2013, nestránkováno), což může ukázat nový pohled na situaci či přinést porozumění a hlubší pochopení příčin chování či jeho dalších spouštěčů. Supervize může usnadnit odhalit skryté potřeby a motivy dětí s náročným chováním nebo i samotných učitelů (NPI, 2022b, nestránkováno). Skupina může také pomoci nahlédnout, zda chování nespouští nějaké nevhodné pedagogické postupy, či zda celá situace nesouvisí více s osobností učitele celkově. Kalvínský uvádí, že skupinová supervize podporuje otevřenost v komunikaci, vzájemné pochopení a umožňuje sblížení pracovníků, a má tak potenciál mimo jiné i pro vyladění kooperace členů týmu (2019, s. 40).

V některých případech – u některých specifických rolí – není možné na některých školách vytvořit skupinu, jelikož je tam role zastoupená pouze jednou, zpravidla je to například školní metodik/čka prevence, výchovný/á poradce/kyně a podobně. V takovém případě je možné, aby tyto pracovníci navštěvovali skupinové supervize probíhající mimo jejich školu. Takové formy supervize často pořádají např. pedagogicko-psychologické poradny, centra sociálních služeb či neziskové organizace (DYS-centrum, 2022, nestránkováno). V takové skupině tedy není spojovací místo zaměstnání a jedna konkrétní škola, ale zaměření profesní činnosti a specializovaná role jejích členů – mohou to být například zmínění školní metodici/čky prevence, výchovní poradci/kyně, kariéroví poradci/kyně, školní psychologové či členové vedení, např. ředitelé škol, kteří se vzájemně neznají a nejsou mezi nimi žádné pracovní vztahy, čímž naplňují řádnou definici skupinové supervize.

Týmovou supervizi může využít tým pracovníků, který má společný cíl a úkol – typickým týmem ve škole jsou například pracovníci školního poradenského pracoviště (Havrdová a Hajný, 2008, s. 174). Tým může tvořit jakákoliv skupina pracovníků, kteří dlouhodobě spolupracují na nějakém cíli, např. revizi a aktualizaci Školního vzdělávacího programu atp. Černý uvádí, že tým ze zaměstnanců školy vzniká v případě, že společně řeší nějaký problém, připravují společnou akci nebo společně tvoří metodické materiály (Černý, 2012, s. 15). Tým

mohou tvořit také vedoucí pracovníci či nepedagogičtí pracovníci zajišťující další chod školy, které spojuje společný úkol a cíl. Náplní týmové supervize ve škole mohou být podobně jako u jiných profesí dle NPI, např. vztahy v týmu, nastavené procesy, které tým ovlivňují, spolupráce a komunikace mezi členy, ale komunikace s vedením, dalšími učiteli, rodiči atp. (NPI, 2022b, nestránkováno). Přínosy takové supervize se mohou objevit ve zlepšení spolupráce v týmu a tím mohou ovlivnit i efektivitu společné intervence a úspěch koncového klienta – žáka.

Individuální, týmová i skupinová supervize mohou být dále kombinované s dalšími formami supervize a nabývat podoby například supervize řízení pro management a vedoucí pracovníky, která je zaměřena na vztahy v týmu i směrem k podřízeným, na procesy řízení a vedení pracovníků atp. s cílem celkově zlepšit řízení školy a pracovníků. Další možnou podobou je supervize případová, která se dotýká konkrétních případů. Ani případová supervize však není většinou zaměřena pouze na daný případ, často je zaměření na případ (klienta) kombinováno se zaměřením na pracovníka, který případ řešil či řeší. Pokud jsou případy řešeny v rámci supervize týmové, předpokladem dle NPI je, že s daným žákem pracují všichni supervidovaní a vzájemně spolupracují, přičemž jejich spolupráci v rámci jednoho případu ovlivňují ještě jejich vzájemné vztahy (2022b, nestránkováno). Dále je možné kombinovat uvedené formy (převážně ale tedy individuální a týmovou supervizi) se supervizí přímou, kdy je supervizor přítomen přímé práce supervidovaných. V případě individuální supervize se dle Havrdové a Hajného může účastnit např. práce s třídním kolektivem či individuální konzultaci s dítětem, rodiči atp., v případě supervize týmové je možná přítomnost supervizora např. na týmové poradě nebo jiné týmové schůzce (Havrdová a Hajný, 2008, s. 105). Přímá supervize může jakoukoliv formu supervize doplnit o další pohledy supervizora přímo z pracovního procesu, ke kterým supervidovaní svou reflexí nemusí ani dojít, protože je zkrátka nejsou schopni nahlédnout. Přímá supervize navíc omezuje zkreslování situace díky přímému pozorování namísto zprostředkovaným informacím (Kalvínský, 2019, s. 30).

At' už zaměstnanci využijí jakékoliv formy supervize, každá z nich jim může přinést nezávislou podporu a rozvoj kompetencí. *„Zahraniční výzkumná šetření potvrzují, že supervize zvyšuje reflektivitu, citlivost a otevřenost pedagogů, zvyšují se jejich pedagogické a komunikační kompetence a self-efficacy (vnímaná osobní účinnost, v učitelství chápáno často jako profesní sebedůvěra). Supervize podporuje dobré kolegiální vztahy, konstruktivní vztahy s žáky a rodiči, snižuje míru stresu a zvyšuje profesní spokojenost.“* (Pavlas Martanová, 2020, nestránkováno)

Smetáčková a kol. uvádí, že se pedagogičtí pracovníci v rámci svého profesního rozvoje soustředí především na vztah k žákům a výuce, ale nereflektují tolik sami sebe jako učitele či

jako členy učitelského sboru (Smetáčková a kol., 2021, s. 34). K takové reflexi může supervize a otázky supervizora či ostatních supervidovaných významně pomoci. Stejně tak ve školách chybí zaměření na práci s klimatem a kulturou školy, která může být supervizí podporována (APIV B, 2022, nestránkováno). Supervize může dokonce klima a kulturu ovlivňovat velmi výrazně, jelikož supervize může nabízet pohled supervizora, který není osobně angažován a zainteresován a může přinášet nové pohledy, které mohou zaměstnance inspirovat, což může napomáhat k tzv. „změnám zdola“, tedy od zaměstnanců k vedení, které mají daleko větší dopad než změny, které přicházejí obráceným směrem (NPI, 2022b, nestránkováno).

Pavlas Martanová uvádí, že mezi nejčastěji identifikované přínosy z pohledu pedagogických pracovníků patří vzájemná motivace a povzbuzení, vytváření společné vize školy, inspirace v přístupech k obtížným situacím, náhled nezaujatého supervizora a kolegiální poradenství, prohloubení vzájemného porozumění a respektu, normalizace špatných zkušeností, získávání nových informací, sdílení didaktických postupů a zvyšování profesní důvěry. Dále učitelé vidí velký přínos supervize v podpoře sounáležitosti a většího vzájemného pochopení. Někteří učitelé nazývají supervizi jako čas trávený podstatou učitelské práce (Pavlas Martanová, 2020, nestránkováno). Nutno podotknout, že uvedené přínosy mohou být obdobné i pro nepedagogické pracovníky, pouze s relevancí k jejich oboru. Supervizi, jak bylo již několikrát zmíněno, může podstoupit jakýkoliv pracovník, nejen pracovníci pomáhajících profesí. Supervize může být užitečná komukoliv, kdo při své práci komunikuje s ostatními – ať už svými kolegy a kolegyně, nebo zákazníky.

U pracovníků, kteří mají naplňovat potřeby koncových klientů (ve školním prostředí převážně žáků, přičemž nezáleží na tom, zda se s žáky setkávají ve třídě při výuce, ve školní jídelně nebo při volnočasové aktivitě), je nutné, aby byly nejprve vnímány, reflektovány a naplňovány jejich vlastní potřeby. Není-li tomu tak, může práci doprovázet vyčerpání, sebeobětování, až vyhoření pracovníků (Slánská, 2015, nestránkováno). Supervize může kromě rozvoje zajistit prostor také pro potřebnou podporu a naplnění potřeb pracovníků (či alespoň umožnit hledání možných způsobů jejich naplnění mimo supervizi), a osvojení si vhodných copingových mechanismů. Pavlas Martanová (2020, nestránkováno) potvrzuje, že supervize snižuje míru projevů vyhoření, využívání nevhodných copingových mechanismů a mimo jiné zvyšuje i profesní spokojenost.

Smetáčková a kol. uvádí, že přínosy supervize nemusí být tolik vnímány v období, kdy není potřeba řešit náročné situace a problémy, i tak ale vnímá supervizi jako dobré preventivní opatření proti syndromu vyhoření a vysoké fluktuace, které navíc nabízí prostor pro rozvoj a

podporu díky expertnímu pohledu externího nezávislého člověka vázaného etickými pravidly, novým pohledům a nápadům, zvyšování sebereflexe a tím i profesionality (Smetáčková a kol., 2021, s. 71).

Výčet přínosů výše naznačuje, že potenciál supervize ve školním prostředí je opravdu veliký, ať už v podpoře či rozvoji pedagogických i nepedagogických pracovníků. Kromě toho výčtu se dají přičíst také všechny uvedené přínosy v kapitole 1 (viz s. 34–37).

### 3 Implementace a využívání supervize na základních školách

Problematicke implementace a rozvoji supervizní praxe na základních školách v České republice se v odborných pramenech a empirických šetřeních nevěnuje příliš pozornosti. Slabou empirickou evidenci na téma supervize a její využití ve školství potvrzuje také Smetáčková (2021, s. 62). Objevují se některé odborné zdroje, které se zabývají tématy souvisejícími se supervizí ve školním prostředí, není jich však mnoho a většina z nich se zaměřuje na postoje učitelů k supervizi nebo se snaží ukázat, že supervize může být nástrojem prevence syndromu vyhoření učitelů – většina z těchto zdrojů je využita v teoretické části. Procesu implementace se však skoro žádné zdroje nevěnují, přitom úspěšně zvládnutý proces implementace je klíčový pro úspěšnou adaptaci pracovníků na supervizi a další rozvoj supervizní praxe. Implementací a prvními kroky k ní (tedy by se dalo říci i přípravou na ni) se částečně ve svém kvalitativním výzkumu zabývaly Břízová a Šleisová, které provedly nestrukturované rozhovory se čtyřmi ředitelkami, sedmi učitelkami a jedním učitelem ze základních škol, v jejichž rámci se tázaly na zkušenosti pedagogických pracovníků se supervizí na školách, jejich postoj k důležitosti supervize v jejich profesním životě a také na proces implementace supervize do školy (Břízová a Šleisová, 2021, s. 26–30). V roce 2021 běžel výzkumný projekt „Supervize – prevence učitelského vyhoření“, který realizoval tým pracovníků katedry psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Tento projekt si kladal za cíl vyvinout metodiku supervize realizované ve školství a analyzoval její specifika, benefity, překážky a efektivitu z pohledu učitelů a ředitelů škol. Výstupem z výzkumu, kde byly uvedeny také jeho výsledky byla např. kniha *Techniky kolegiálního sdílení profesních zkušeností: Když spolu vyučující mluví o práci* (Smetáčková a kol., 2021) a *Učitelské vyhoření: Proč vzniká a jak se proti němu bránit* (Smetáčková a Štech, 2020) nebo články *Skupinová supervize z pohledu zúčastněných škol* (Smetáčková, 2021) a *Supervize jako jeden z efektivních nástrojů péče o učitele* (Pavlas Martanová, 2020) – v těchto zdrojích byly uvedeny mimo jiné výsledky výzkumu (STARFOS, 2022, nestránkováno). Všechny tyto zdroje byly použity v teoreticky zaměřených kapitolách. Žádný jiný výzkum, který by se zabýval implementací a rozvojem supervizní praxe na základních školách přes veškerou snahu nebyl nedohledán.

Školní prostředí a jeho pracovníci nejsou na využívání supervize příliš připravováni. Určitá připravenost a zralost organizace, ve školním prostředí tedy školy, i potenciálních příjemců supervize je však podmínkou pro její efektivní využívání a dosažení maximálních přínosů (Kalvínský, 2019, s. 35). Má-li se supervize stát funkčním a efektivním nástrojem rozvoje a

podpory zaměstnanců základních škol, měla by škola jako celek i jednotliví pracovníci projít rozsáhlým a promyšleným procesem příprav a adaptace.

Implementaci (neboli proces zavádění) je potřeba realizovat v postupných krocích a s dostatečným časovým prostorem (Břízová a Šleisová, 2021, s. 33). Klíčové je tedy pečlivé plánování a postupné zavádění s přihlédnutím k dostatečnému času pro adaptaci. Je důležité si uvědomit, že při zavádění a následném využívání supervize mohou nastat různé překážky. Aby bylo možné zajistit plynulý a efektivní průběh celého procesu, od zavádění až po další rozvoj supervizní praxe, je klíčová příprava nejen na předcházení těmto překážkám, ale také na jejich překonávání.

### **3.1 Příprava na implementaci a využívání supervize na základní škole**

Úspěšná a efektivní implementace služby supervize je zásadní pro její úspěšnost a efektivitu. Pracovníci školního prostředí nejsou běžně na využívání supervize či podobných služeb zvyklí. Přestože jsou pedagogičtí pracovníci chápáni jako pracovníci pomáhajících profesí, nejsou na supervizi na rozdíl od např. sociálních pracovníků připravováni ani během studia (Havrdová a Hajný, 2008, s. 173). Nepedagogický personál, pokud dříve nepracoval v jiné pomáhající profesi, není připravován už vůbec. Tuto skutečnost vyzdvihuje také Černý, který uvádí, že učitelé jsou vedeni k tomu, aby „učili vědět“ a jsou vzděláváni v odborných předmětech a v tom jak učit, tedy v didaktice. Pro supervizi je však vhodnější příprava učit se „... *pracovat se svojí nevědomostí*.“ (Černý, 2012, s. 15)

Zaměstnanci školy často o supervizi nemají žádné informace, nebo jsou jejich očekávání nesprávná a daleko od reality (Maříková, 2018, nestránkováno). Často očekávají kontrolu, hodnocení nebo rady a návody – což může vyplývat z toho, že takovým způsobem jsou oni sami zvyklí pracovat (Černý, 2012, s. 15–16). Z tohoto důvodu je nezbytné věnovat přípravě a samotnému procesu zavádění dostatečnou pozornost. Nedostatečná příprava a nevhodně provedená implementace může totiž vést k řadě negativních důsledků. Kalvínský jako důsledky nepovedené implementace uvádí rezignaci na týmové interakce a osobní reflexi, či rezistenci k otevřenému pojmenování a řešení problémů v týmu a místo nich pojmenování pouze obecných (zástupných) témat. To může v důsledku způsobovat či prohlubovat frustraci mezi pracovníky, která se může proměnit v agresi směrem k vedení či supervizorovi. Takové problémy se pak obtížně řeší a jejich reflexe je komplikovaná, protože nejsou jasně a otevřeně vyjádřeny a do supervize sublimují nepojmenovaně (Kalvínský, 2019, s. 56).



Proto je důležité věnovat přípravě implementace dostatečný čas a připravit na zavedení a využívání supervize všechny zainteresované strany – tedy vedení organizace, potenciální příjemce supervize, potažmo celou organizaci a přípravu by neměl zanedbat ani sám supervizor. Stejně tak je důležité vyhradit dostatečný čas i na implementaci samotnou a mít dostatek času pro adaptaci.

Bohužel však není možné pro úspěšné zavedení a rozvoj supervizní praxe poskytnout jednoduché návody a přesně platné postupy. Hawkins a Shohet upozorňují, že každá organizace je jedinečná a má své specifické potřeby, a proto nelze aplikovat jednotný model nebo soubor postupů na všechny školy (Hawkins a Shohet, 2016, s. 179). Celý proces zavádění musí být citlivě přizpůsoben konkrétním požadavkům, situaci a kontextu dané školy, aby bylo dosaženo optimálního efektu a přínosu supervize.

### **3.1.1 Vytvoření a podpora vhodných podmínek pro supervizi**

Před implementací supervize je zásadní řádná příprava všech zainteresovaných stran i školy jako celku. Jen tak lze dosáhnout opravdu efektivního využívání supervize. Pro úspěšné zavedení a následné fungování a rozvoj supervizní praxe je nutné, aby vedení školy a jeho přístup supervizi aktivně podporovalo a vytvořilo pro ni vhodné podmínky a prostředí v rámci celkové organizační kultury. Podle Svobodové hraje kritickou roli vedení, jeho přístup a podpora supervize – bez podpory a otevřenosti vedení k supervizi se zvyšuje riziko, že supervize nebude pro pracovníky ani školu přínosná a nemá smysl ji zavádět (Svobodová, 2013, nestránkováno).

Škola musí dosáhnout určitého stupně „zralosti“, jak popisuje Kalvínský, což dle něj představuje na jedné straně určitou vyspělost organizační kultury, která se pozná například podle otevřené komunikace, otevřenosti vůči změnám, schopnosti učit se novému apod., a na straně druhé vyspělost v oblasti řízení, kterou spojuje s kvalitním managementem, dobrou úrovní personální práce a fungujícím komunikačním systémem nebo třeba s prvky participativního řízení (Kalvínský, 2019, s. 35). Zásadní je, aby součástí kultury bylo otevřené řešení problémů a transparentní komunikace. Pouze takové prostředí umožňuje, aby byla supervize vnímána jako příležitost k růstu, a ne jako hrozba (Svobodová, 2013, nestránkováno).

Komunikace napříč celou školou, řešení problémů, vzájemné vztahy mezi pracovníky, ale i vztahy pracovníků s vedením, nebo např. s žáky či rodiči, psané i nepsané normy chování,

zaujímané postoje, hodnoty a další aspekty se promítají do kultury organizace. Ta je v kontextu zavádění a využívání supervize zásadní a je nutné, aby pro ni byla příznivá (Havrdová a Hajný, 2008, s. 66). Hawkins a Shohet za příznivou kulturu považují tzv. kulturu učící se organizace, která je charakteristická neustálou podporou učení a rozvoje, díky čemuž mohou být naplňovány potřeby zaměstnanců i klientů. Dále uvádí, že kultura učící se organizace zároveň podněcuje k budování vztahů, díky nimž je možné získávat komplexnější náhled na sebe i svět, ve kterém se pohybují, čímž se rozšiřují možnosti voleb jejich chování (Hawkins a Shohet, 2016, s. 173). Učící se organizace se snaží neustále zlepšovat svou praxi tím, že:

- „... podporuje vzájemné učení mezi lidmi jako vědomý a trvalý proces;
- podporuje výměnu informací mezi zaměstnanci;
- vytváří si základnu pracovníků, kteří jsou vzdělání;
- rozvíjí velmi flexibilní organizaci práce, v níž lidé budou akceptovat nové myšlenky a přizpůsobovat se jim i změnám prostřednictvím sdílené vize.

*V takové organizaci je reflexe ceněna jako důležitý prostředek učení a tvůrčího hledání pozitivních změn.*“ (Havrdová a Hajný, 2008, s. 66) Kocianová popisuje koncept učící se organizace jako kontinuální proces, do kterého je zapojen každý zaměstnanec. Zdůrazňuje, že se učení odehrává v širokém celo-organizačním kontextu vztahů a probíhá za pomoci vytváření nových znalostí a náhledu situací či problémů z různých úhlů pohledu, což vyžaduje systematické propojování učení skupin a jednotlivců (Kocianová, 2012, s. 59).

Kultura organizace podporující supervizi by se měla vyznačovat navíc tím, že chyby a problémy chápe jako příležitosti k učení a dále tím, že profesní rozvoj je přítomný po celou dobu kariéry všech zaměstnanců a je současně s rozvojem podporována i autonomie pracovníků a volnost při rozhodování. Spolu s profesním rozvojem by však měla být uznávána i emocionální zátěž práce a pozornost by měla být věnována také podpoře pracovníků (Kettle, 2015, nestránkováno).

Kultura učící se organizace s výše uvedenými charakteristikami je jedním z předpokladů pro funkční a efektivní supervizi, jelikož je v souladu s kulturou supervize samotné. Naopak supervize sama o sobě podporuje kulturu učící se organizace. Hawkins a Shohet dokonce věří, že supervize je hlavním jádrem učící se organizace (Hawkins a Shohet, 2016, s. 179).

Havrdová považuje supervizi za mezinárodně ustavenou instituci, která se vyznačuje svou vlastní kulturou zaměřenou na osobu, její důstojnost a potřeby, a je založená na individualizaci, naslouchání a respektu. Právě taková kultura usnadňuje učení, podporuje změnu postojů i

pracovních postupů a způsobů řešení problémů (Havrdová, 2012, s. 8, 15). Pokud kultura supervize a kultura organizace nejsou v souladu a rozporují se, supervize v takové organizaci zkrátka nemůže fungovat. K tomu může dojít například pokud je struktura organizace příliš hierarchická, řízení školy preferuje úkolově a výkonově orientované řízení, nebo je fungování pracovníků svázáno příliš mnoha pravidly (Havrdová, 2012, s. 16; Kettle, 2015, nestránkováno; Havrdová a Hajný, 2008, s. 66; Hawkins a Shohet 2016, s. 182). Střet kultur a nesoulad mezi nimi se pravděpodobně dříve nebo později objeví v nespokojenosti některé ze stran supervizního trojúhelníku.

Z výše uvedených skutečností vyplývá, že kultura organizace a přístup vedení jsou zásadní pro správné fungování organizace a umožňují zavedení supervize vůbec. To potvrzuje také Kalvínský, který uvádí, že pokud vedení nezaujme správný přístup a kultura organizace není na supervizi připravená, může být supervize ve výsledku nepoužitelná, zbytečná a někdy může dokonce prohlubovat bezmoc pracovníků (Kalvínský, 2019, s. 57–58).

Pokud se vedení organizace rozhodne supervizi podpořit a zaujme k ní otevřený postoj, mělo by však ještě dojít také k analýze současného stavu organizace. Vedení školy by si proto mělo odpovědět na otázku, zda kulturu učící se organizace dlouhodobě buduje a podporuje. Zda dbá na potřeby svých zaměstnanců, naslouchá jim, je ve škole každý respektován a zda je neustálé učení se a reflexe běžnou součástí práce všech zaměstnanců. Obzvláště v prostředí, kde jsou vzdělávání žáci, by mělo být průběžné a neustálé vzdělávání se podporováno u všech pracovníků. Dle Armstronga je však zkoumání kultury školy celkem obtížné, protože se kultura promítá do pozorovatelných jevů (chování, komunikace, používané symboly atp.), ale také do subjektivních zvnějšku nepozorovatelných postojů, názorů a přesvědčení zaměstnanců (Armstrong, 2007, s. 263). Vedení pro zkoumání kultury může využít své pozorování, ale je vhodné, aby pozorování doplnilo ještě dalšími nástroji, jako např. rozhovory či dotazníky zaměřující se na výzkum kultury, případně i dalšími metodami jako jsou třeba projektivní testy – ty jsou však náročnější na jejich vyhodnocení (Schein, 2004, s. 206).

Maříková dodává, že by vedení mělo analyzovat kromě kultury také naplňování vize školy, jelikož vize by měla spoluurčovat nastavení cílů pro supervizi. Vize se dle ní, podobně jako kultura, odráží také v tom, jaké hodnoty jsou prosazovány napříč celou školou, jak se daří spolupráce pracovníků, jak je nastavená komunikace mezi nimi, ale také mezi pracovníky a žáky a jejich rodiči a veřejností a v neposlední řadě také v tom, jak je úspěšný vzdělávací proces a co si žáci ze školy odnáší (Maříková, 2018, nestránkováno). Škola může podpořit naplňování

své vize vytvořením strategického plánu. Škola by měla aktivně plánovat a uskutečňovat postupné kroky, které vedou k naplňování vize, potažmo strategickému plánu.

### 3.1.2 Řízení změny

Supervize může organizacím pomoci se zaváděním změn. Pokud ale supervizi organizace nevyužívá, stává se sama supervize zaváděnou změnou, což vyžaduje schopnosti vedení v oblasti change managementu neboli řízení změny.

Přístupy k řízení změny mohou být různé. Vedení může zaujmout některé ze tří možných přístupů – nerealizovat žádnou implementaci změny a rovnou službu začít využívat, reaktivně řídit změnu po zavedení supervize nebo změnu řídit proaktivně a řádně se na ni připravit (ČAS, 2020, s. 4). Pokud se vedení organizace na implementaci nepřipraví a přeskočí ji, je dost pravděpodobné, že zaváděná změna se v organizaci dlouho neudrží nebo se neuchytí v požadované podobě a může se stát, že bude mít naopak na organizaci a její pracovníky negativní vliv, což se může projevit v poklesu výkonu či nespokojenosti zaměstnanců. Reaktivní řízení změny může vést k úspěšnému dosažení cíle, ale bude vedení i celou organizaci stát zbytečně velké a neefektivně vynaložené úsilí. Ideálním způsobem je proaktivní řízení změny, jehož součástí je příprava na změnu, konkrétní strategie jejího zavedení a také strategie překonávání překážek (tamtéž, s. 4).

Úspěch změny tedy záleží nejen na zmíněné kultuře, vizi školy a přístupu vedení k supervize, ale také na přístupu vedení k řízení změny a jeho dalších faktorech. Baštecká, Čermáková a Kinkor považují za klíčové změnu napevno zakotvit do organizační kultury. Nutné pro takové zakotvení podle nich je, aby vedení dobře připravilo ostatní pracovníky a podařilo se také některé z nich pro změnu nadchnout a udělat z nich její průkopníky (Baštecká, Čermáková a Kinkor, 2016, s. 65). Ideálními průkopníky jsou pak ti, kteří mají v organizaci přirozenou autoritu či moc (Hawkins a Shohet, 2016, s. 181). Z vedení organizace se musí při zavádění změny stát nositel a šířitel nových myšlenek a současně také činitel změny. Tyto dvě role musí vedení nutně zastávat naráz, nelze totiž docílit změny praxe bez změny myšlení, ale ani naopak (Rydlo a Tesárek, 2021, s. 25).

Zavádění změny probíhá v několika fázích, které s sebou přinášejí různé překážky a často také nepříjemné pocity. Změnou dochází k narušení současného stavu, na který jsou pracovníci zvyklí a kde mají jasno o svých úkolech a očekávání, díky čemuž mají pocit jistoty. Narušení

tohoto známého stavu zcela přirozeně narušuje i jistotu. Změny a novinky přinášejí nejistotu a mohou být vnímány jako hrozba. U pracovníků tak může dojít k odporu, popření nebo vyhýbání se těmto novým a neznámým situacím. V této fázi je potřeba pracovníky podpořit a pomoci jim tyto pocity překonat (ČAS, 2020, s. 8). Důvody odporu ke změně mohou být kromě narušení jistoty ještě:

- „*Obava, strach z nového*
- *Nedůvěra ve vlastní schopnosti*
- *Nepochopení potřebnosti změny*
- *Předchozí (špatná) zkušenost*
- *Rozdílné cíle osobní a školní*
- *Rozdílné vnímání změny, nedostatek tolerance*
- *Popírání předchozího vývoje (i pouhý pocit)*
- *Nevhodné načasování*
- *Neznalost kontextu*
- *Společná diskuse o možné eliminaci odporu.*“ (Rydlo a Tesárek, 2021, s. 26)

Odpor pracovníků bývá o to silnější, zavádí-li se daná změna natvrdo ze shora, proto je ideální, když vedení nejprve pro změnu získá alespoň některé pracovníky (Havrdová a Hajný, 2008, s.66; Baštecká, Čermáková a Kinkor, 2016, s. 124; NPI, 2022b, nestránkováno). Těm ostatním pracovníkům je potřeba pomoci překonat odpor, ať už jsou pro něj jakékoliv důvody a přesvědčit je o potřebnosti a užitečnosti dané změny. Hawkins a Shohet upozorňují, že však nemá smysl odpor popírat nátlakem a mocí, kterou vedení propůjčuje jeho hierarchické postavení, neboť tlak vyvolá akorát další protitlak (Hawkins a Shohet, 2016, s. 182).

Po fázi odporu přichází fáze chaosu. „*Organizace vstupuje do neznáma. Vztahy se otřásají. Stará očekávání přestávají platit, dřívější reakce nejsou už účinné, naučené chování už není možné.*“ (ČAS, 2020, s. 8) Tato fáze může přinášet další nepříjemné pocity jako je úzkost, strach ze ztráty identity, zranitelnost atp., je však velmi důležitá pro transformační proces (tamtéž, s. 8). Vedení školy by se proto nemělo snažit tuto fázi přeskočit a zmíněné pocity u pracovníků potlačovat či bagatelizovat. Naopak je důležité pracovníkům opět pomoci tyto pocity zpracovat a překonat, k čemu může pomoci uznání těchto pocitů a nabídnutí vhodných podpůrných (copingových) strategií. Tyto pocity a jejich zvládnutí se mimo jiné mohou stát také předmětem některého ze supervizních setkání.

Jakmile pracovníci objeví přínosy a užitečnost změny, začíná být změna integrována a nepříjemné pocity často nahradí pocity příjemné. I v této fázi však zaměstnanci potřebují podporu, aby se při nezdarech, které mohou změnu stále provázet, nepropadli zpět do fáze odporu či chaosu. Po nějaké době se změna ustálí a v ideálním případě se stane součástí organizační kultury (ČAS, 2020, s. 8–9).

Z uvedeného textu vyplývá, že úspěšné implementace změn, včetně supervize, vyžadují důkladnou přípravu a pevnou podporu od všech zapojených stran. Klíčovým prvkem je posilování organizační kultury, která neustále připravuje zaměstnance na přijímání novinek, podporuje jejich vzdělávání a otevřenost vůči změnám, a zároveň zdůrazňuje význam a přínosy změn, čímž podněcuje jejich akceptaci a vnímání změny jako přínosu. Proces implementace změn je sice složitý a může vyvolávat odpor, chaos a nejistotu, ale pečlivou přípravou, efektivní komunikací a adekvátní podporou je možné tyto překážky překonat a změnu udržitelně začlenit do organizační struktury.

### **3.1.3 Příprava zúčastněných stran na implementaci a využívání supervize**

Před zahájením implementace a využívání supervize by všechny zúčastněné strany měly být řádně připravené, aby se maximalizovaly přínosy a efektivita supervize, a překážky při zavádění a rozvoji supervizní praxe byly úspěšně překonány bez negativního vlivu na službu supervize, její příjemce nebo školu jako celek.

#### **3.1.3.1 Příprava vedení**

Analýzou aktuálních podmínek a stavu školy a přípravou na řízení změny spolu s podporou vhodných podmínek pro zavedení i využívání supervize by však příprava vedení školy neměla končit. Je velmi důležité, aby se vedení připravilo na samotnou supervizi a její využívání a mělo o ní dostatek informací spolu s představou o tom, jakých cílů v souladu s vizí má být pomocí supervize dosaženo a jak se naplnění těchto cílů bude hodnotit.

Vedení by si mělo udělat základní představu o tom, co supervize vlastně je a proč ji chce zavést, jaké mají být její cíle a co od ní očekává, jaké na ni má zdroje, s jakou frekvencí ji chce nastavit, kdo mají být její účastníci, zda má být účast povinná či nikoliv, v jakých prostorech a jakém čase s ohledem na účastníky bude probíhat a zvážit všechny další proměnné. Černý jako

základní otázky, které by si vedení školy mělo před zavedením supervize položit nabízí: „... jaký typ supervize zvolit z hlediska potřeb školy. ... Zvolit nabídku individuální supervize nebo týmové supervize či případovou supervizi. Vybrat metodu videotréninku interakcí či jinou. Začít dobrovolnou formou supervize nebo ji nařídit jako povinnou. Která forma nejvíce odpovídá potřebám školy? Odkud začít? Nebo zvolit jiný přístup jako je metodické vedení či koučování?“ (Černý, 2012, s. 14) Tyto představy a základní úvahy pak bude vedení potřebovat při domlouvání kontraktu se supervizorem, který by měl představy vedení, tedy zadavatele, brát v potaz, ale zároveň by je měl v případě potřeby usměrňovat a uvádět představy spojené se supervizí na pravou míru, s přihlédnutím k jeho vlastním kompetencím a potřebám pro odvedení kvalitní práce. Havrdová a Hajný uvádí, že by se vedení mělo při zavádění supervize jako nové služby vzdělat (ideálně kombinací samostudia a vzdělávacích kurzů a workshopů) v oblasti řízení změny a supervize samotné – především pak jejích standardů a uzavírání kontraktu. To se ale děje pouze ve chvíli, kdy je vedení v tzv. uvědomované nevědomosti. Pokud je ve stavu neuvědomované nevědomosti, přistupuje k přípravě na supervizi čistě formálně administrativně a pravděpodobně zvolí strategii typu „prostě ty papíry nějak sepíšeme a začneme, ono to nějak dopadne“ (Havrdová a Hajný, 2008, s. 55). Tato strategie většinou předpovídá neúspěch zavedení supervize nebo její ne zcela efektivní, často pouze formální, využívání (ČAS, 2020, s. 4).

Očekávání vedení od supervize (stejně tak jako očekávání supervidovaných) bývají často vzdálená od reality (Maříková, 2018, nestránkováno). Studium alespoň základních informací je tak nutné, aby vedení mělo na službu i supervizora reálné požadavky a očekávalo naplnění pouze reálných cílů. Informované vedení je ale užitečné i pro přípravu budoucích příjemců supervize a zvládnutí různých překážek, které se v průběhu zavádění i využívání supervize budou objevovat.

Vedení školy v rámci příprav na zavedení supervize čeká ještě jeden důležitý úkol, a to vybrat poskytovatele supervize. Při výběru supervizora je možné obrátit se na některé organizace, které supervizi nabízejí, nebo napřímo oslovit nějakého supervizora. Je také možné využívat reference jiných škol a dalších ředitelů na základě jejich zkušeností. Při výběru může být nápomocný web SuperUčitel, který vznikl v rámci projektu „Reálné problémy virtuálního světa“. Součástí tohoto webu je seznam supervizorů, kteří působí v oblasti školství v různých krajích, podle kterých jsou také řazeni (SuperUčitel, nedatováno, nestránkováno). Užitečný může být také seznam certifikovaných supervizorů, kteří se stali členy Asociace supervizorů pomáhajících profesí (ASuPP, nedatováno, nestránkováno), nebo seznam supervizorů, kteří se

stali členy Českého institutu pro supervizory (ČIS, nedatováno, nestránkováno), či seznam supervizorů od organizace REMEDIUM Praha o.p.s. (Remedium, 2006, nestránkováno) – tyto seznamy uvádí pouze certifikované supervizory, tedy supervizory, kteří naplňují požadavky daného institutu či asociace na kvalifikaci supervizora a zavazují se k dodržování Etického kodexu příslušné asociace. Tyto požadavky se u jednotlivých asociací mírně liší, jelikož „... v současné době u nás neexistuje žádné zákonné ustanovení, které by upravovalo podmínky pro poskytování supervize.“ (Kalvínský, 2019, s. 11)

Český institut pro supervizi (dále jen „ČIS“) definuje kvalifikaci supervizora následovně: „Supervizoři ČIS jsou zkušení odborníci s vysokoškolským vzděláním humanitního směru nebo medicíny, mají minimálně 15 let praxe v pomáhajících profesích, zkušenost s dlouhodobým vedením lidí (vzdělávacího programu nebo týmu). Mají dokončený psychoterapeutický výcvik akreditovaný českou psychoterapeutickou společností. V rámci supervizního výcviku absolvují 140 hodin přímé výuky a dalších 400 hodin aktivit spojených se supervizním tématem. Celý výcvik je zakončen závěrečnými zkouškami ...“ (ČIS, 2006, nestránkováno).

Metodický pokyn k poskytování supervize ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a ve školských zařízeních preventivně výchovné péče, definuje supervizora jako odborníka, který:

- a) „... je absolventem magisterského vysokoškolského vzdělání v oblasti psychologických, pedagogických nebo sociálních věd anebo lékařství,
- b) po dosažení vzdělání podle písm. a) má nejméně 10 let praxe v pomáhající profesi (v oblasti přímé práce s klienty),
- c) je absolventem akreditovaného psychoterapeutického výcviku,
- d) absolvoval výcvikový program v supervizi ukončený závěrečnou zkouškou.“ (MŠMT, 2010, s. 4).

Ať už vedení školy pro poskytování supervize osloví kohokoliv, mělo by vždy ověřovat jeho kvalifikaci a průběžně zjišťovat, jak supervize probíhá a jak jsou s průběhem supervidování spokojeni. Jelikož v české republice neexistují jednotné legislativní požadavky na kvalifikaci či standardy služby, nabízí supervize často i lidé, kteří kvalifikaci pro supervizi nemají žádnou, tzv. „samozvaní supervizoři“, a jejich služby se supervizi často v lepším případě jen vzdáleně blíží (ČIS, 2006, nestránkováno). Na druhou stranu je nutno podotknout, že žádný titul ani výcvik nezaručí, že práce daného supervizora bude kvalitní a odpovídat potřebám školy a supervidovaných. To potvrzuje také Havrdová a Hajný, kteří uvádí, že supervizor nemusí mít



dostatek školení přímo v supervize, ale přesto může být jeho práce kvalitní, jelikož tyto „nedostatky“ může vynahradit svým nadáním a životními zkušenostmi (Havrdová a Hajný, 2008, s. 71). I z toho důvodu by se však vedení mělo v supervizi alespoň základně orientovat, či by mělo případně využít poradenských služeb, aby vybralo vhodného supervizora a spolu s ním vhodně nastavili celou službu. Využití odborného konzultanta, který pomůže na zavedení i využívání supervize připravit vedení, organizaci i potenciální účastníky doporučuje také Havrdová a Hajný (2008, s. 55).

Kromě výběru supervizora musí vedení zajistit i další zdroje pro supervizi, jako je dostatek financí či vhodný prostor. Pavlas Martanová považuje za nutné pro zavedení i následné efektivní využívání investic osobních, časových, organizačních a finančních zdrojů (2020, nestránkováno). Smetáčková a kol. uvádí, že se získáním financí pro supervizi bývá ve školním prostředí často problém, kvůli kterému se špatně zajišťuje kontinuita služby (Smetáčková a kol., 2021, s. 67). Náročnost zajistit finance na supervizi na základních školách potvrzuje také Pavlas Martanová. Uvádí však, že lze čerpat finance z různých projektů, šablon a v některých případech peníze poskytuje také zřizovatel školy, nebo peníze na poskytování služby dostávají přímo konkrétní organizace v rámci projektů a grantů (Pavlas Martanová, 2020, nestránkováno). Kromě financí je důležité zajistit také vhodný prostor, kde bude moci supervize probíhat. Kalvínský zdůrazňuje možnost být nevyrušován a setkávat se na klidném místě (2019, s. 57), to však může být ve školním prostředí náročné zajistit (Mohaupt, 2014, s. 217). Vyrušování dalšími osobami však může narušit dialogický proces a znemožnit nebo zpomalit tak proces učení, který v supervizi může probíhat (Havrdová a Hajný, 2008, s. 55).

Příprava vedení a organizace jako celku může být sama o sobě časově i energeticky náročná. Tošner uvádí, že příprava a monitorování organizace může trvat jeden až tři měsíce (Tošner, 2009, s. 14). Je proto vhodné, aby probíhala postupně v malých krocích a vedení – tedy ředitel nebo ředitelka školy – na tuto přípravu nebylo samo, ať už pomoc najde v interních či externích zdrojích. Havrdová a Hajný také upozorňují, že při zavádění supervize, podobně jako při zavádění jakékoliv jiné změny do organizace, není možné předem a bezezbytku vyřešit všechny otázky a témata, a je naprosto přirozené, že v průběhu zavádění mohou vyvstat neočekávané problémy a komplikace. Proto doporučují, aby supervizi ostatních pracovníků doplnila i supervize vedení zaměřená na organizaci, aby i vedení mělo prostor pro učení a řešení předem nepředvídatelných problémů (Havrdová a Hajný, 2008, s. 54). Důležitost kvalitní a včasné vnější podpory pro vedení jako předpoklad pro zdárnou implementaci a využívání supervize potvrzuje také Rydlo a Tesárek (2020, s. 26).

### 3.1.3.2 Příprava příjemců supervize

Přípravou vedení a organizace přípravný proces nekončí. Velmi podstatné je také připravit samotné příjemce služby. Ideální je, když jsou pracovníci na supervizi připravováni hned při studiu a supervizi a reflexi své práce považují za samozřejmou a neoddělitelnou součást svého pracovního života (Havrdová a Hajný, 2008, s. 175). Takovou přípravou prochází studenti sociální práce, zaměstnanci základních škol však většinou takovou přípravu nikdy nezažili, dokonce se velmi často se supervizí ani neseťkali. Je proto velmi důležité seznámit všechny pracovníky s principy, cíli a přínosy supervize a vytvořit takové prostředí, kde tyto principy mohou zažít i mimo ni, seznámit se s nimi a zvyknout si na podobný styl práce. Když pracovníci vnímají podobné principy – tedy partnerský přístup, dialog, otevřenou komunikaci a konstruktivní zpětnou vazbu, reflexi své práce, možnost učit se z chyb atp. – jako součást své práce, snáze se jim bude na supervizi adaptovat. Příprava supervidovaných tak velmi úzce souvisí se zmíněnou kulturou organizace.

Aby supervize mohla být efektivní a sloužila pracovníkům v jejich práci i celé organizaci, je nezbytnou podmínkou „... zájem pracovníků o dobrou praxi ve své profesi a alespoň elementární naděje, že věci mohou být lepší. Bez této minimální podmínky nemůže supervizor se supervizanty pracovat.“ (Havrdová a Hajný, 2008, s. 40) Nezbytná je také ochota supervidovaných učit se a také otevřená a pravdivá komunikace příjemných i nepříjemných věcí (tamtéž, s. 40). Jedním z dalších principů supervize je také vlastní aktivita supervidovaných, která předpokládá všechno výše uvedené. „Supervize není pouze předávání vědomostí a dovedností, ale aktivní proces, do kterého vstupují všichni účastníci.“ (Kalvínský 2019, s. 57) Supervidovaní měli být přesvědčeni o potřebnosti supervize na jejich pracovišti (Břízová a Šleisová, 2021, s. 32). „Supervizi se daří tam, kde jsou pracovníci, nebo alespoň jejich dostatečná část, přemýšliví, zvědaví, ochotní se rozvíjet, připravení mluvit o své práci a sdílet svoje zkušenosti, potřeby i starosti, a to s vírou, že je to užitečné a důležité pro ně samotné, pro jejich klienty (žáky), kolegy a pro dobré fungování organizace.“ (Maříková, 2018, nestránkováno) Aby to tak ale mohlo být, potřebují být pracovníci o supervizi a jejich možnostech a přínosech informováni, musí pochopit, co je jejím cílem a smyslem a také za jakých podmínek jim přinese očekávané možnosti podpory a rozvoje. Před zahájením supervizní praxe může být zrealizováno například setkání s vedením, kde svým podřízeným takové informace předá, nebo například setkání se zaměstnancem z jiné organizace, kde je supervizní praxe běžná, nebo se supervizorem. Jako příklad dobré praxe lze uvést „nulté“ setkání na téma „Co je supervize a jak je možné ji využít.“ (Baštecká, Čermáková a Kinkor,

2016, s. 123) Stejně jako u přípravy vedení, je zavedení efektivní supervizní praxe podmíněno ale ještě stádiem tzv. uvědomované nevědomosti u supervidovaných – tedy že si jsou vědomi toho, že něco neví a neumí a chtějí se učit (Havrdová a Hajný, 2008, s. 25).

Příjemci supervize musí být ochotni učit se. Ochotu učit se a způsob učení během supervize je však nutné ještě blíže specifikovat. Supervize totiž dle Havrdové a Hajného předpokládá tzv. dialogické učení, kterému je potřeba se také naučit a pochopit principy dialogického chování (Havrdová a Hajný, 2008, s. 55). Právě v tomto stádiu je pak možná také zmíněná uvědomovaná nevědomost. Prvním stádiem je však nevědomost neuvědomovaná, která dle teorie učení dospělých Jacka Mezirowa souvisí s prvním způsobem učení, tzv. instrumentálním učením, které spočívá v předávání a získávání informací, návodů a instrukcí. Takové učení však pracovníci nemohou od supervize očekávat, navíc takové učení pro práci v mezilidských vztazích zákonitě nemůže fungovat, protože se stále budou objevovat situace, v kterých ony návody a jasné postupy selžou a nebudou platit. Odpovědi na řešení problémů a vzniklých situací s individuálními klienty, ve školním prostředí žáky, může přinést dialogické učení. To s sebou dle Kalvinského nese mimo jiné i práci s neuvědomovanými obsahy, reflexi vlastních zkušeností, práci s emocemi a se vztahy, s předpoklady a předsudky, mentálními mapami ad. (Kalvinský, 2019, s. 32–33). Musí být také zajištěny podmínky pro dialog, kterými jsou „... *otevřenost, ochota vzdát se snahy druhé o něčem přesvědčovat, schopnost hovořit pouze z vlastní zkušenosti, pochopení, že různé hodnoty jsou závislé na kontextu a že i dosti různá hlediska mají svou platnost, že nejde primárně o posuzování a hodnocení věcí, ale smyslem je pochopit a změnit smýšlení.*“ (Havrdová a Hajný, 2008, s. 55)

Předtím, než se pracovníci pustí do supervize, která předpokládá dialogické učení a výše uvedené principy a podmínky, je vhodné, když projdou nejprve učením instrumentálním, dostanou potřebné informace, mají možnost učit se na modelových situacích a reflexi své vlastní práce se učí postupně (Kalvinský, 2019, s. 56). Havrdová a Hajný také uvádí, že je přínosné, když pracovníci nejprve projdou různým vzděláváním a workshopy, které jim umožní nový model chování – dialog – zažít a mít z něj příjemnou zkušenost. Tedy že si vyzkouší, že je možné svobodně formulovat své myšlenky, vyjadřovat své názory, které jsou s vážností přijímány a že je možné si vzájemně naslouchat a zajímat se o jiné názory – teprve v tu chvíli je vytvořené „... *podhoubí pro zavedení supervize.*“ (Havrdová a Hajný, 2008, s. 56)

Pokud pracovníci nejsou na takové principy a způsoby učení zvyklí, bude jejich zavádění, včetně zavádění supervize, velkou změnou, která v nich může vyvolat odpor. Ten může být dle Hawkinse a Shoheta vyvolaný celou řadou faktorů, např. pocitem ohrožení statusu a dovedností

pracovníků, strach ze selhání a z neznámého, obavy z toho, že budou pracovníci vypadat hloupě, když přiznají, že něco neumí, špatné vztahy, neochota experimentovat a začít něco nového, nedůvěra vůči organizaci a vedení, silné skupinové normy atp. (Hawkins a Shohet, 2016, s. 182). Je nezbytné připomenout, že tyto obavy a odpor nemusí vzniknout, je-li v organizaci přítomna kultura učící se organizace a pracovníci si na uvedené principy učení (se) nemusí zvykat, jelikož jsou běžnou součástí jejich práce. Přesto, i pokud je taková kultura přítomna, může při zavádění supervize odpor přijít jako přirozená součást každé změny (Kotter a Schlesinger, 2008, nestránkováno). Z toho důvodu by i vedení, tak jak bylo uvedeno výše, mělo být připraveno na řízení změny, jehož součástí je mimo jiné i zvládnutí odporu a dalších podobných změnu doprovázejících pocitů...

Odpor pracovníků často při zavádění něčeho nového může vycházet z představy, že to, co teď probíhá a je běžné, je nedostatečné. Pracovníci pak mohou mít pocit, že jejich práce není dostatečně oceňována. Je proto velmi důležité při zavádění supervizní praxe ocenit to, co je ve škole již funkčně zavedené a ocenit jednotlivce a týmy za jejich práci. Pokud někteří pracovníci již svou práci běžně reflektují, nebo např. vedou intervize či další podoby kolegiálního poradenství, je třeba je ocenit a jejich nasazení využít i pro prosazení změny – tedy udělat z nich tzv. průkopníky supervizní praxe (Hawkins a Shohet, 2016, s. 180).

Dalším důležitým krokem je probudit zájem o rozvoj a praxi supervize i u ostatních pracovníků, aby byli ochotni se supervize aktivně účastnit, což je jednou z dalších podmínek pro její úspěch. Pro zájem o změnu je důležité, aby pracovníci sami měli pocit, že supervizi potřebují, aby odhodlání ke změně přišlo od nich samotných. Hawkins a Shohet jako možný způsob, jak pracovníky přesvědčit, že změnu a supervizi sami chtějí, popisují představit pracovníkům cenu za neexistující supervizi. Poukázat na nevyhovující praxi, stížnosti klientů, udělat průzkum postojů zaměstnanců, audity praktických činností, měřit míru fluktuace zaměstnanců a využít dalších podobných nástrojů (Hawkins a Shohet, 2016, s. 180). Kotter tento postup, kdy si pracovníci mají sami uvědomit potřebu změny, v tomto případě potřebu supervize, pojmenovává jako vyvolání pocitu naléhavosti (ČAS, 2020, s. 17). Po této fázi by pak zaměstnanci měli dostat možnost experimentovat s různými supervizními přístupy. Vedení školy by mělo podpořit ty pracovníky, kteří chtějí zkusit nové věci a vytvářet jim k tomu příležitosti (Hawkins a Shohet, 2016, s. 181).

Příprava pro úspěšné zavedení a rozvoj supervizní praxe do školy spočívá v několika krocích, které by se ze všech výše uvedených doporučení daly shrnout do několika kroků. Nejprve je nutné informovat pracovníky přínosech a způsobech použití supervize a se službou a jejími

možnostmi je seznámit, aby byla podpořena jejich otevřenost vůči nové praxi a viděli smysl v tom ji vyzkoušet. Dále je důležité vytvořit příležitosti, kde budou moci zažít principy supervize. Zásadní je pak najít nadšence do nové praxe či pracovníky, kteří podobné principy ve své práci běžně používají a udělat z nich průkopníky změny. Nesmí být opomenuta řádná příprava na řízení změny spolu se strategií, jak překonávat nepříjemné emoce se změnami spojené – odpor, strach atp. Pracovníci musí být ve zpracování těchto emocí podpořeni, aby je mohli překonat a úspěšně dojít do fáze adaptace a začlenili reflexi a supervizi do své běžné praxe...

### **3.1.3.3 Příprava supervizora**

Havrdová a Hajný uvádí, že zavádí-li se supervize do nového prostředí, měl by supervizor zpracovat tzv. expertní studii, v rámci které by měl analyzovat prostředí organizace, v případě oblasti školství tedy prostředí dané školy, a na základě této analýzy a diagnostiky by měl vedení navrhnout a doporučit, jak nejlépe supervizi zavést, na co ji zaměřit, jak ji rozvrhnout a organizovat (Havrdová a Hajný, 2008, S. 66). Tato analýza a diagnostika přitom může zabrat hned několik setkání. Tošner uvádí, že tato přípravná monitorovací fáze může trvat jeden až tři měsíce (Tošner, 2009, s. 14). Je však důležité tuto fázi nepodcenit, jinak služba supervize například nemusí vyhovovat potřebám školy, její pracovníci ji mohou odmítat, nebo službu využívat pouze formálně. Supervizor také nejlépe zná možnosti služby supervize a způsob své práce, měl by tedy také se supervizí a jejími možnostmi seznámit vedení organizace a pomoci tak s přípravou vedení i supervidovaných.

Příprava organizace, vedení, budoucích supervidovaných i samotného supervizora by měla proběhnout u každé zainteresované strany individuálně i na společných setkáních. Pokud budou všechny zapojené strany dobře připravené, velmi to usnadní průběh samotného zavádění a kontraktování, kterým by celá supervize měla začínat.

## **3.2 Proces implementace supervize na základní školu**

Po individuálních přípravách všech zainteresovaných stran by měla následovat ještě příprava společná. Před prvním supervizním setkáním by se všechny strany měly společně potkat a vytvořit kontrakt, kterým se bude následná supervizní praxe řídit. Měla by být také ujasněna a případně usměrněna vzájemná očekávání.

### 3.2.1 Plánování supervize a proces kontraktování

Všechny tři strany vstupují do služby supervize s vytvořenými očekáváními a představami o smyslu, možnostech a přínosech supervize. Tyto představy a očekávání jsou však nezdědka kdy velmi vzdálené od budoucí reality a také jsou často vzdálená i sobě navzájem – všichni aktéři mají od supervize odlišná a nerealistická očekávání. Nejasnosti ohledně supervize nejsou výjimkou, spíše pravidlem (Maříková, 2018, nestránkováno). Je proto nutné, aby se všechny strany před začátkem spolupráce setkaly a vzájemně si tyto nejasnosti i očekávání sdělily a ujasnily. Toto společné vyladění je další předpoklad k úspěchu celé supervize (Kalvínský, 2019, s. 19), což potvrzuje i Maříková, která důrazně doporučuje tuto fázi nepřeskakovat (2018, nestránkováno).

V této fázi hraje velmi důležitou roli sám supervizor, který by neměl předpokládat, že zadavatel i supervidovaní ví o službě supervize dostatečné množství informací a je jim jasné, co od služby čekají a potřebují. Měl by proto trpělivě vysvětlovat „... *kdo je, co umí, co smí, co neumí, nesmí, k čemu může být organizaci, týmu, jednotlivcům nebo skupinám pracovníkům práce jeho práce dobrá. Měl by také umět odhadnout, jestli v dané situaci nebude aktuálně vhodnější jiná forma profesionální podpory – třeba metodické vedení, mentoring nebo školení na specifické téma – a měl by tuto alternativu navrhnout.*“ (Maříková, 2018, nestránkováno) K tomu mu může dobře posloužit také zmíněný monitoring organizace, který společným setkáním předchází a měl by být součástí jeho vlastní přípravy.

V dalších krocích by pak mělo být ujasněno a domluveno, jaké cíle by supervize měla naplňovat v souladu s vizí školy, jaká je vhodná frekvence, čas a místo supervizních setkání, zda má nebo nemá být povinná, kdo se jí má účastnit včetně rozvahy o přítomnosti či nepřítomnosti vedení, případně jaké budou ze supervize záznamy a kdo k nim bude mít přístup, a v neposlední řadě také jak bude spolupráce evaluována a jak bude ověřováno, že supervize naplnila stanovené cíle. Všechny tyto uvedené faktory by měly být v rámci společných příprav dobře promyšlené a v kontraktu uvedené, přičemž by měly mít možnost podílet se na něm všechny strany, které se podílí na supervizním formátu (Kalvínský, 2019, s. 56).

Cíle supervize by se měly odvíjet od celkové vize organizace (Maříková, 2018, nestránkováno) a měly by se pravidelně hodnotit a revidovat (Baštecká, Čermáková a Kinkor, 2016, s. 51). Ke stanoveným cílům by se měl vyjádřit supervizor, jak může on svou prací během supervize tyto cíle podporovat – to bude dělat nejčastěji přes reflexi a seberefexi. Cíle mohou být doplněny například stanovením požadovaných charakteristik pracovníků (tamtéž, s. 51).

Frekvence supervize není v oblasti školství nijak určena, ani ji nedoporučuje metodický pokyn MŠMT pro školská zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a ve školských zařízeních preventivně výchovné péče. „*Ve školství není určena četnost setkávání (oproti tomu např. v dětských domovech či v prevenci je nepodkročitelné supervizní minimum stanoveno standardy na 3 setkání po 3 hodinách ročně.) Praxe ukazuje, že pro udržení kontinuity se jako optimální ukazuje 4–5 setkání v rozsahu 2–3 hodin ročně.*“ (Smetáčková a kol., 2021, s. 64–65) Takové pravidelné setkávání naplňuje od supervize očekávané rozvojové a podpůrné pojetí, a navíc spoluutváří reflektující prostředí a podporuje vhodnou kulturu učící se organizace. V kontraktu je však výhodné myslet také například na možnost krizové intervence v rámci supervize, která není pravidelná, ale je svolána dle potřeby (Baštecká, Čermáková a Kinkor, 2016, s. 101). Krizová supervize by ideálně měla být doplňkem pravidelné systematické supervize. Pokud mají supervidovaní zkušenost jen se supervizí spojenou s krizovou situací či problémem, a supervize má za úkol pouze „hasit a zachraňovat“, může se stát supervize jen nutným, ale nechtěným a nepříjemným zlem (Štorek, 2019, nestránkováno). Supervidovaní budou mít totiž supervizi spojenou pravděpodobně jen s nepříjemnými pocity a náročnými situacemi a nebudou znát její další přínosy a funkce. Toto tvrzení vyzdvihuje také tvrzení, že „... *primární funkcí supervize není řešení vyhrocených konfliktů, supervize je v první řadě službou preventivní.*“ (Smetáčková a kol., 2021, s. 71)

Důležité je také domluvit vhodný čas a prostor setkávání. Volba místa by se měla řídit tím, kde je možné zařídit klidné a nerušené prostředí. Možnost nebýt rušen je další podmínkou efektivní supervize (Kalvínský, 2019, s. 57; Havrdová a Hajný, 2008, s. 55; Mohaupt, 2014, s. 220). Samotné supervizní setkání pak samo o sobě není náročné na prostor. Pokud je zajištěné klidné a nerušené místo, postačí jakákoliv místnost, kde se dá sezení uspořádat do kruhu. „*Kruhové uspořádání je velmi důležité – podněcuje otevřenou komunikaci.*“ (Smetáčková a kol., 2021, s. 65) Čas setkání se odvíjí od časových možností a ochoty supervidovaných. Učitelé jsou však často velmi vytížení. S velkým časovým vytížením je spojeno také možné vnímání další aktivity v podobě supervize jako obtěžující a zatěžující (Smetáčková a kol., 2021, s. 67). „*Přetíženost učitelů tak mluví zároveň pro supervizi (pomůže jim) i proti ní (další povinnost navíc). Někteří pedagogové pak službu nikdy „neochutnají“.* Na to se váže i doporučení většiny supervizorů, že první setkání by mělo být povinné, aby všichni učitelé a učitelky měli možnost se se supervizí seznámit. Pak již je na rozhodnutí vedení, zda supervizi zavede povinně, či dobrovolně.“ (Smetáčková a kol., 2021, s. 67) Je však dobré mít na paměti, že povinnost zúčastnit se supervize může v pracovnících vyvolat odpor (Břízová a Šleisová, 2021, s. 33; Hawkins a

Shohet, 2016, s. 182). Ideálním scénářem by tedy bylo pracovníky pro supervizi nadchnout tak, aby ji chtěli vyzkoušet sami. Pravdou však je, že někteří pracovníci budou supervizi tvrdohlavě odmítat, a i přes veškerou snahu vedení i supervizora vzbudit v nich zvědavost a chuť na setkání přijít, se tento záměr nemusí naplnit. Takoví pracovníci nikdy supervizi nevyzkouší a nezjistí, čím jim může být přínosná. Každopádně odpor k supervizi kvůli vnímané vytíženosti může pomoci, pokud bude zadavatel nejvhodnější možnou dobu pro setkání hledat společně s pracovníky, aby mohli společně najít dohodu či alespoň funkční kompromis.

Stejně jako povinnost i nepovinnost účasti na setkávání má své výhody i nevýhody, může superviznímu procesu prospět nebo naopak uškodit i přítomnost či nepřítomnost vedení. Přítomnost vedení může zvyšovat obavy z kontroly (Břízová a Šleisová, 2021, s. 33; Mohaupt, 2014, s. 221), na druhou stranu může být přítomnost vedení na supervizi signálem pro pracovníky, že je vedení otevřené řešit případné problémy a podpořit své zaměstnance. Smetáčková a kol. uvádí, že většina supervizorů doporučuje zapojení vedení cíleně a plánovaně kombinovat (Smetáčková a kol., 2021, s. 68). Vyjádření zájmu a podpory a k upevnění pocitu smysluplnosti supervize může posloužit také občasná návštěva vedení v úvodu setkání. Během úvodu je také možné domluvit se se supervidovanými, zda má někdo z nich téma, u kterého by vedení být a podle toho se strany mohou domluvit, zda má být vedení přítomno nebo ne (Mohaupt, 2014, s. 220).

Také by měly být v kontraktu jasně vymezené odpovědnosti všech zúčastněných stran (Kalvínský, 2019, s. 19). Mohaupt kromě oddělených odpovědností zdůrazňuje oddělení vnitřního procesu supervize od vedení školy a řízení lidských zdrojů, aby bylo možné vytvořit bezpečné prostředí (Mohaupt, 2014, s. 221). S tím souvisí i dohoda o tom, kdo a jak má být o supervizi informován a zda mají být ze supervize tvořeny nějaké zápisy. Pokud mají, je důležité domluvit také jakou mají mít podobu a jak s nimi bude dále nakládáno. Pokud se ze supervize dělá zápis, je velmi důležité, aby měli všichni zainteresované přehled o tom, s jakým cílem se zápis pořizuje a jak s ním bude dále nakládáno. Opět je nutné myslet na bezpečí pro reflexi a pokud se nějaké informace předávají, supervidovaní mají předem znát znění, v jakém budou předány a měli by mít také právo veta ohledně informací, které dál předávat nechtějí (Havrdová a Hajný, 2008, s. 72). Zvláště během procesu zavádění je důležité nenarušit důvěru supervidovaných a pokud vedení na zápisech trvá, bylo by ideální, aby během procesu implementace obsahovaly pouze základní informace – jako např. datum setkání, seznam účastníků a obecně formulované téma bez dalších výstupů z jeho řešení (Baštecká, Čermáková a Kinkor, 2016, s. 123).



V rámci kontraktu by měla být také nastavená evaluace včetně podrobností o tom, jak, kdy a kdo bude evaluaci provádět – jaké cíle bude měřit a jakým způsobem bude jejich dosažení hodnotit (viz kapitola 3.3). Je důležité připomenout, že výsledky evaluace a výstupy ze supervizních setkání by neměly být spojovány s personálními činnostmi jako je hodnocení, odměňování pracovníků nebo řízení jejich kariéry. V rámci personálního řízení by však výsledky evaluace mohly pomoci při plánování vzdělávání a rozvoje pracovníků.

### **3.2.2 Zahájení supervizní praxe**

První supervizní setkání je pro další rozvoj supervizní praxe velmi důležité. Supervize se dle Maříkové má zkoušet tzv. informovaně (2018, nestránkováno). Je tedy důležité, aby byli příjemci supervize předem řádně připraveni a informováni o cílech, smyslu služby a seznámeni s principy supervize (viz kapitola 3.1) a na první supervizní setkání šli již připraveni. Na prvním setkání by měl připomenut také kontrakt a znovu vysvětleny základní principy supervize. Na začátku supervizního setkání může také proběhnout užší dojednání cílů spolu se supervidovanými (Baštecká, Čermáková a Kinkor, 2016, s. 123). První setkání by proto mělo být oproti dalším setkáním více v režii supervizora, který by měl setkání dát jasnou strukturu (Havrdová a Hajný, 2008, s. 100–101).

Během prvního supervizního setkání dochází k porovnání informací o možnostech supervize, reálného průběhu supervize a vlastních představ a potřeb, což může pracovníkům pomoci ujasnit si, zda supervizi vlastně chtějí a potřebují (Kalvínský, 2019, s. 56). Pokud pracovníci potřebují momentálně jinou formu podpory, je důležité to včas odhalit. Toto tvrzení lze dát do souvislosti s tím, co uvádí Havrdová a Hajný o instrumentálním a dialogickém učení. Pokud pracovníci neprošli instrumentálním učení, může být náročné přejít do učení dialogického, které se odehrává v rámci supervize (Havrdová a Hajný, 2008, s. 55). Vhodnější proto může být setkávání založené více na předávání informací, nácvicích, pozorování dobré praxe atp. Metody instrumentálního učení mohou proces zavádění supervize usnadnit, neboť umožňují připravit půdu pro její využívání v budoucnu (Kalvínský, 2019, s. 56).

Na prvním setkání také dochází k hlubšímu seznámení se supervizorem i průběhem supervize jako takové. Podmínkou pro efektivní supervizi je základní důvěra v proces a supervizora, která se sice utváří v průběhu celé spolupráce, ale na prvním setkání supervidovaní získávají první dojem, který se velmi těžko mění (Havrdová a Hajný, 2008, s. 40). Na začátku spolupráce by měl být vytvořen funkční důvěrný vztah mezi všemi stranami, který je postaven na autentičnosti

a vzájemném respektu, jen tak je možné zajistit bezpečný prostor, který motivuje k reflexi vlastní práce bez obav z hodnocení (Holeček, 2016, s. 23). Takový vztah je možný, pokud se strany vzájemně blíže poznají. Bližší seznámení by mělo být součástí prvního setkání, všechny strany by se o sobě měly dozvědět nějaké bližší informace (Havrdová a Hajný, 2008, s. 101). Supervizor by měl také znovu připomínat jeho roli, předpoklady dobré supervize i její etický rámec. Supervidovaným by mělo být připomenuto, že „... *etický rámec zahrnuje kromě mlčenlivosti i rovnocenný vztah, nezraňující prostředí, dobrovolnost vstupů, jasnou hranici supervize, poradenství či psychoterapie, oddělenost supervize od pracovního hodnocení a další.*“ (Mohaupt, 2014, s. 221) V prvním setkání by mělo být také místo na vzájemná očekávání a emoce, které s sebou zavedení supervize přináší (Havrdová a Hajný, 2008, s. 101).

Pro usnadnění fungování dle principů supervize je možné ve spolupráci s účastníky na zavést několik pravidel – např. každý mluví sám za sebe, pravidlo nevynášení ze supervize či právo stop. Baštecká, Čermáková a Kinkor nabízí jako příklad dobré praxe uzavírání vzájemně závazných dohod, mezi které může patřit např. dohoda o „fenomenologické empatii“ (představuje snahu všech reakce druhých pojmenovávat nehodnotícím empatickým způsobem), dohoda „o omylnosti“ - představuje přijetí předpokladu chybovosti a předpokládá otevřenost k příležitostem učit se a k upozornění na možnosti zlepšení, či dohoda o „dialektickém přístupu“ - otevřenost k rozmanitým úhlům pohledu na jednu situaci či skutečnost (2016, s. 141). Je ale dobré myslet na to, že pravidla mohou být pomůckou při učení se novému stylu práce, dobré pracovní spojení mezi supervizorem a supervidovanými, které je zásadní pro úspěch supervize, nestojí na „... *seznamu dohod a pravidel, ale na rostoucí důvěře, úctě a dobré vůli obou stran.*“ (Hawkins a Shohet, 2016, s. 65)

Hned z počátku supervizní praxe není většinou možné vstoupit do čistě případové supervize, jelikož se zcela přirozeně, pokud se povede v supervizi vytvořit bezpečné a otevřené prostředí, začnou do případů propisovat také vztahová témata a do té doby nerefléktované obtíže v týmu. Bude tedy většinou nutné reflektovat i komunikaci a spolupráci v týmu (Havrdová a Hajný, 2008, s. 57).

Baštecká, Čermáková a Kinkor shrnují na příkladech dobré praxe, že supervizi v organizacích pomáhá zavést, když jsou zřizovatelé ochotni podpořit zavedení supervize (teoreticky a případně i finančně), vedení má opravdový zájem a podporuje zavedení supervize i supervidované a pracovníci (nebo alespoň jejich část) jsou odvážní a aktivně do procesu vstupují už na prvních setkáních. Důležitý je prý také přístup a osoba supervizora, práci může ulehčit i jeho osobní zkušenost s oborem (Baštecká, Čermáková a Kinkor, 2016, s. 125). Pokud

tedy supervizor někdy pracoval či pracuje ve školním prostředí, mohou mu tyto zkušenosti pomoci k tomu, aby jej supervidovaní přijali a byli ochotni s ním spolupracovat.

Tošner uvádí jako kritéria úspěšné supervize:

1. *„Rozhodující pro úspěšnost supervize v organizaci je dobrá příprava pracovníků i vedení na supervizní proces.*
2. *Smlouva o supervizi, na jejíž tvorbě se podílí všichni zúčastnění, by měla být vždy základním požadavkem pro poskytování supervize.*
3. *Všichni supervidovaní by měli mít nezkreslenou představu o možnostech a limitech supervize a měli by souhlasit s její realizací.*
4. *Supervizor by neměl být v důvěrném vztahu s žádným supervidovanými, ani s vedením organizace a měl by být pro všechny přijatelnou postavou nevyvolávající negativní postoje.*
5. *Prostor k supervizi by měl být prostý všech rušivých vnějších vlivů a účastníci by měli být vůči sobě navzájem v rovnocenných pozicích.*
6. *Účinná supervize může probíhat pouze v prostředí alespoň minimální otevřenosti a důvěry.*
7. *Supervize je primárně zaměřená na pomoc pracovníkovi v udržení a prohloubení kvality jeho práce.*
8. *Supervize může být oporou a místem sdílení zkušeností, nejistot i obav.“ (Tošner, 2012, s. 76)*

### **3.3 Zavedená supervizní praxe a její rozvoj**

Pro další rozvoj supervizní praxe je klíčová pravidelnost setkávání a nastavení vhodné frekvence. Důležité ale je, aby supervizní setkání probíhala v nepřilíš dlouhém časovém rozmezí, Havrdová a Hajný doporučují, aby na sebe setkání navazovala s odstupem maximálně pět až šest týdnů, jinak se se supervizní praxí začíná v podstatě od začátku (Havrdová a Hajný, 2008, s. 57). Tento význam pro udržování kontinuity potvrzuje i Mohaupt, který uvádí, že pro naučení se supervizi a ukotvení supervizní kultury je potřeba minimálně čtyři až šest setkání s nepřilíš dlouhými rozestupy (Mohaupt, 2014, s. 221). Havrdová a Hajný považují za minimální počet supervizních setkání pro integraci supervizní praxe do organizační kultury šest setkání, ideálně však patnáct (Havrdová a Hajný, 2008, s. 57). Ukazuje se také, že s každým dalším podařeným setkáním a využíváním zkušeností ze supervize v praxi je podporován a posilován supervizní

proces (Mohaupt, 2014, s. 220). S každým dalším setkáním také dokonce klesá význam počátečních překážek a dochází k většímu potvrzení a uznání užitečnosti supervize, což potvrzují Pavlas Martanová (2020, nestránkováno) i Smetáčková a kol. (2021, s. 71). Je proto důležité nenechat se odradit prvotním odporem nebo neposlouchat tzv. ochotné zpravodajce, jak Maříková nazývá ty, kteří jsou se supervizí nespokojení a vlastní negativní postoje a názory vydávají za obecnou pravdu sdílenou všemi účastníky (2018, nestránkováno).

Během supervizních setkání by měli být supervidovaní stále podporováni v tom, aby se i nadále rozvíjeli ve schopnosti:

1. *„Učit se učit.*
2. *Učit se dávat a přijímat zpětnou vazbu.*
3. *Učit se realistickému sebehodnocení.*
4. *Učit se reflexi.*
5. *Učit se emocionální pozornosti.*
6. *Učit se dialogu.*“ (Horák, 2022, s. 63)

Zvláště důležitá je podpora otevřené komunikace a opakované vyzývání supervidovaných k předávání zpětné vazby. Tu by si měl supervizor opakovaně žádat, a i nadále by měl průběžně vyjasňovat a ověřovat, „... *zda to, co se v supervizi má dít nebo děje, je stále dohodnuto a chtěno všemi stranami.*“ (Maříková, 2018, nestránkováno) Pokud se objeví nějaké nejasnosti a nespokojenosti, mělo by během i po setkání docházet k průběžnému rekontraktování (viz kapitola 1.2).

Kromě pravidelných setkání je pro rozvoj supervizní praxe důležitá také homogenita skupiny. Vstupuje-li do rozjeté supervizní praxe nový účastník, hýbe se skupinovou dynamikou a jeho přítomnost může ostatní, kteří si již vytvořili bezpečné prostředí, znervózňovat či dokonce ohrožovat (Mohaupt, 2014, s. 220). Nutné je také zamezovat vzniku koalic mezi členy supervize (Holeček, 2016, s. 23). Takovou koalici může být např. koalice mezi supervidovanými a „ostatními pracovníky“, kteří supervizi nepodstupují (Mohaupt, 2014, s. 220), nebo koalice supervizora a některé z dalších stran supervizního trojúhelníku (Hawkins a Shohet, 2016, s. 176).

A konečně, i když se zdá, že supervize byla v organizaci úspěšně zavedena a její využívání funguje, je nezbytné nepřestávat podporovat kulturu učící se organizace. Podpora učící se kultury a supervize jsou vzájemně propojené a společně přispívají k udržitelnému rozvoji organizace. Supervizor i zadavatel supervize může ale zajišťovat a podporovat podmínky pro

zavedení supervizní praxe i pro její ukotvení v kultuře školy, konečná odpovědnost za zavedení změny, nových pracovních postupů a vzorců jednání je však na jednotlivých pracovnících (Tošner, 2012, s. 76). Bez toho, aniž by pracovníci přijali reflexi a supervizní praxi za pravidelnou součást své práce a vnímali ji jako důležitou, se pravděpodobně supervize ve škole zkrátka neuchytí...

### 3.3.1 Řešená témata

Na základě odborných zdrojů sepsaných supervizory poskytujícími své služby ve školách či dalšími odborníky supervizi se zabývající a z výstupů různých projektů zahrnujících supervizi je možné identifikovat témata, která jsou v rámci supervize na základních školách často řešena.

Smetáčková shrnuje z výsledků svého výzkumu tato nejčastější témata:

1. *„Žáci (komunikace se žáky, představy o konkrétních žácích, zvládání náročných situací atd.), ...*
2. *Rodiče (komunikace s náročnými rodiči, pravidla kontaktu s rodiči, konflikty a jejich řešení atd.), ...*
3. *Učitelský sbor (vztahy v kolektivu, spolupráce, konflikty mezi vyučujícími, asistentkami, vychovatelkami či vedením atd.), ...*
4. *Škola (fungování školy jako celku, klima ve škole, vize, pravidla atd.), ...*
5. *Osobnost a soukromí (rovnováha mezi pracovním a osobním životem, pracovní spokojenost, pochybnosti o vhodnosti povolání atd.), ...“ (Smetáčková, 2021, s. 64)*

Mohaupt nejčastější supervizní témata shrnuje do tematických okruhů:

- *„Konflikty se žáky a třídami (nevhodné jednání žáků, slabá motivace, nezájem o výuku, spory mezi žáky apod.)*
- *Pedagogická dilemata (míra tolerance k přestupkům, přiměřenost trestů a vlastních postojů, zasahování do rodičovských kompetencí apod.)*
- *Reflexe profesní kariéry (změny a zlomy v kariéře, sebehodnocení, profesní rozvoj, úvahy o odchodu apod.)*
- *Zvládání zatěžujících pocitů (marnost, nepoměr snahy a výsledků, vlastní nejistoty apod.)*
- *Prevence syndromu vyhoření (jak se chránit, zkušenost vyhoření, rozpoznávání příznaků apod.)*

- *Ostatní (příklady dobré praxe nebo témata vztahů mezi kolegy (mimo rámec kontraktu)).*“ (Mohaupt, 2014, s. 218)

Podobně jako Smetáčková (2021, s. 64) a Mohaupt (2014, s. 218), i Svobodová (2013, nestránkováno) uvádí jako nejčastější téma náročné chování konkrétních žáků.

Dle výstupů z projektu Kotva, který poskytoval supervizi především členům ŠPP, se zaměření supervize dá rozdělit do následujících kategorií:

- 1) *„Fungování týmu – pravidla, postupy, motivace druhých, týmová práce X sbor*
- 2) *Identita subtýmu – komunikace a vztahy uvnitř školy (sbor, vedení), role subtýmu pro školu, role vně školy (rodiče, instituce), kompetence*
- 3) *Cíle subtýmu – smysl, klima školy, komunikace s met. konzultantem, formulace potřeb*
- 4) *Role členů subtýmu – osobní motivace a dispozice, role a kompetence, péče o sebe x duševní hygiena na pracovišti, hranice a limity, vztahy v subtýmu.*“ (Polanecká a Šedivá, 2012, s. 7)

Přehled nejčastěji řešených témat napovídá, že pedagogičtí pracovníci často reflektují a řeší témata, která se dotýkají jejich pedagogické praxe, ale i spolupráce a interpersonálních vztahů a vlastní pohody. Otázkou zůstává, zda podobná témata řeší i nepedagogičtí pracovníci (a zda se vůbec supervize účastní), na ně se však bohužel žádný z uvedených výzkumů nesoustředil a nejsou k dispozici ani žádné jiné odborné zdroje, které by popisovaly zkušenosti ostatních pracovníků se supervizí na základních školách...

### **3.4 Evaluace supervize**

Podobně jako jiné metody profesního rozvoje a podpory zaměstnanců základních škol (viz kapitola 2.4), i supervizi je vhodné evaluovat. Součástí evaluace je také hodnocení jednotlivých stran a zpětná vazba, kterou si předávají.

Evaluace je komplexní proces, který začíná stanovením cílů. Ty jsou dány především podstatou celé služby a překrývají se s jejími funkcemi (Baštecká, Čermáková a Kinkor, 2016, s. 138). Je ale vhodné, aby byly blíže specifikovány v souladu s vizí školy (Maříková, 2018, nestránkováno). Ideální je, pokud jsou tyto cíle formulovány podle pravidla SMART – to dle nárokuje, aby byly cíle specifické, relevantní a bylo jich možné v předem stanoveném čase dosáhnout. Naplňování SMART cílů by mělo být díky výše popsaným parametrům možné měřit (Baštecká, Čermáková a Kinkor, 2016, s. 51). Komplikací u supervize však je, že je

orientována především na vztahy, takže je vzhledem k tomuto aspektu velmi náročné ji evaluovat a je také náročné ve vztahové oblasti SMART cíle nastavovat (tamtéž, s. 135). Stanovení vhodných a měřitelných znaků či parametrů považují za důležité pro evaluaci supervize také Havrdová a Hajný (2008, s. 72).

Evaluace supervize je však vzhledem k jejímu zaměření na vztahy náročná (Baštecká, Čermáková a Kinkor, 2016, s. 138). „*Jediným kritériem při evaluaci ... je obvykle subjektivní spokojenost supervizantů.*“ (Havrdová a Hajný, 2008, s. 77) Velmi důležitou součástí evaluace by proto mělo tvořit pravidelné hodnocení a supervize zapojenými stranami a jejich vzájemná zpětná vazba. Na hodnocení by se měly podílet všechny strany, které uzavíraly kontrakt – tedy v ideálním případě zadavatel, supervizor i supervidovaní (Baštecká, Čermáková a Kinkor, 2016, s. 257) a hodnotit by se mělo to, „... *co si v kontraktu domluvili, tedy kontext a předmět supervizní smlouvy, účel supervize, pracovní spojenectví, supervizní rámec a smluvní rámec ...*“ (Baštecká, Čermáková a Kinkor, 2016, s. 257).

Ideální je, pokud je během supervizních setkání i mimo ně místo na průběžnou zpětnou vazbu, která může přinášet podněty bezprostředně po nebo i v průběhu supervizního setkání a zvýšit pravděpodobnost, že se zpětná vazba, tedy přínosy a případná kritika, vztahují opravdu k službě supervize, a ne dalším aktivitám rozvoje a podpory. Mohaupt vyzdvihuje důležitost zpětné vazby po každém setkání i mimo oficiálně domluvenou evaluaci. Upozorňuje ale, že by toto hodnocení mělo být vždy vztaženo k prožívání každého účastníka a mělo by být konkrétně pojmenované, co pro každého individuálně dnešní setkání přineslo (Mohaupt, 2014, s. 221). Nemělo by být tedy zobecněné pro všechny účastníky, což také odpovídá předpokladu dialogického učení v rámci supervize, jak popisuje Havrdová a Hajný (2008, s. 55). Zpětná vazba by však neměla být zaměřená pouze na proces, ale i na obsah supervizních setkání. Díky průběžné zpětné vazbě může supervizor a zadavatel zjišťovat, zda supervize naplňuje stanovené cíle. Jako možnost sběru zpětné vazby mohou být dle Horáka také zpětnovazební dotazníky (Horák, 2022, s. 85). Zpětná vazba je nezbytnou součástí supervize, která by se měla odehrávat ve třech základních směrech. Kromě zmíněné zpětné vazby od supervidovaných k supervizorovi by měla proudit také od supervizora k supervidovaným a součástí supervize může být také příprava supervidovaných na předání zpětné vazby klientovi nebo někomu z kolegů či vedení (Horák, 2022, s. 55).

Vedení se při evaluaci může také zaměřit na jednotlivé funkce a aspekty supervize, v nich nastavit nějaké cíle a následně je měřit jednotlivě. Například lze hodnotit vzdělávací aspekt supervize a přínos supervize do profesního rozvoje a vzdělávání. Vedení se při stanovování cílů

(či sestavování požadovaného profilu pracovníka) může opřít například o kompetenční modely a pro přesnost evaluace může měřit vstupní úroveň kompetencí před zahájením supervize a po nějaké delší době jejího užívání (viz kapitola 2.4). Je možné také zaměřit se především na podpůrnou funkci supervize a evaluovat její dopady např. na syndrom vyhoření a spokojenost pracovníků pomocí dotazníků spokojenosti nebo dotazníků přímo zaměřených na syndrom vyhoření.

Je třeba však brát v úvahu, že pracovníci se obvykle účastní různých forem a metod vzdělávání, podpory a rozvoje, které mohou mít na jejich profesní růst, spokojenost či prevenci syndromu vyhoření vliv. Supervize není jediným zdrojem podpory a rozvoje, a nelze tedy automaticky přisuzovat veškerý pozitivní rozvoj výhradně supervizi. Evaluace však může umožnit mimo jiné také identifikaci významných nedostatků nebo oblastí nespokojenosti. To může sloužit jako cenná zpětná vazba pro organizaci, která by měla dále zkoumat a rozvíjet své strategie pro vzdělávání a podporu svých pracovníků, aby byly co nejúčinnější a nejefektivnější.

### **3.5 Bariéry a limity supervize ve školním prostředí**

Bariéry supervize jsou úzce propojené s nenaplněnými podmínkami pro úspěšnou implementaci či efektivní využívání supervize. Bariéry často vznikají jako přímý důsledek nenaplnění určitých klíčových podmínek nebo předpokladů potřebných pro úspěšné zavedení i fungování supervize – nedostatečná příprava a vzdělání všech zainteresovaných stran, nevhodný přístup vedení, organizační kultura nepodporující supervizi atd. (viz kapitola 3.1). Když nejsou základní požadavky pro úspěšné zavedení a využívání naplněny, může to přinést nepochopení, odpor, nebo třeba nedostatek angažovanosti a formální přístup supervidovaných, což jsou bariéry, které mohou značně komplikovat nebo dokonce znemožnit úspěšnou implementaci supervize či čerpat její přínosy při snaze o její využívání.

Překážky bránící úspěšnému zavedení nebo efektivnímu využívání mohou být strach a nedůvěru vůči službě nebo supervizorovi, předvádění autoritativního či mocenského postavení některé ze stran supervizního trojúhelníku, narušování supervizního procesu ruchem z okolí či vstupováním dalších osob do místnosti, špatné komunikační podmínky – např. příliš málo prostoru pro vyjádření názoru, odlišný jazyk, nesrozumitelný projev či únava atp. (Havrdová a Hajný, 2008, s. 19; Mohaupt, 2014, s. 220). Supervizi mohou bránit i další organizační překážky jako třeba nedostatek času nebo nedostatek financí (Dosoudil a Myšková, 2015, nestránkováno; Kalvínský, 2019, s. 3). Také nevhodný termín a čas supervizních setkání (např. v době



osobního volna, o prázdninách, v období vyššího vytížení či při velkém objemu atp.) mohou bránit efektivitě supervizního procesu, jelikož bude pravděpodobně nutné těmto pocitům, jejich ventilaci a podpory pracovníků na začátku nějaký čas (Baštecká, Čermáková a Kinkor, 2016, s. 126). Pro některé kraje může být bariérou pro zavedení a využívání supervize také nedostatek či nedostupnost kvalifikovaných supervizorů.

Velkou bariérou může být nevhodná kultura organizace a špatné podmínky pro supervizi. Hierarchický a mocenský přístup či prostředí, ve kterém chyby nejsou chápány jako příležitost k učení mohou vyvolávat pocit ohrožení, nedůvěru a napětí (Baštecká, Čermáková a Kinkor, 2016, s. 112; Havrdová a Hajný, 2008, s. 66). Školní prostředí je hierarchické ze své podstaty (Havrdová a Hajný, 2008, s. 77), proto je důležité, aby s tímto faktorem vedení školy aktivně pracovalo. Překážky se mohou však objevit i ve chvíli, kdy je kultura pro supervizi zdánlivě příznivá. Supervizní proces může být narušován napjatými vztahy mezi některými pracovníky nebo osobním nastavením jednotlivých pracovníků. To potvrzují Svobodová (2013, nestránkováno), Břízová a Šleisová (2021, s. 32) nebo Hawkins a Shohet (2016, s. 182).

Hawkins a Shohet shrnují překážky do následujících bodů:

- Předchozí zkušenosti: špatné zkušenosti mohou vést k ostražitosti, či nezájmu o službu, a naopak dobré zkušenosti mohou vytvářet vysoká očekávání či přinášet postoj nepřekonatelnosti předchozí zkušenosti.
- Osobní zábrany: obavy a ochrana před hodnocením a zkoumáním, nebo náročné osobní vztahy, které se mohou (zvláště v supervizi individuální) promítat do vztahu se supervizorem, případně dalšími zúčastněnými.
- Potíže s autoritou: u supervidovaných může docházet s přenosům, zpravidla k projektování kritických představ rodičů – supervizoři mohou být chápáni příliš autoritativně, s příliš velkou mocí, nebo naopak v sebeobraně jako bezcenní, což neumožňuje vytvořit bezpečný vztah pro efektivní supervizi.
- Konflikt rolí: nejčastěji konflikt v roli řízení, hodnocení a podpory – nastává nejčastěji ve chvílích, kdy je supervizor zároveň vedoucí.
- Praktické překážky: finance, dostupnost služby, v případě interní supervize může mít supervizor nedostatek kompetencí pro vedení efektivní supervize.
- Potíže s přijímáním podpory: pracovníci mohou mít pocit, že když přijímají podporu, jsou slabí a kvůli sdílení vlastních pocitů a potřeb je se cítí zranitelnější

- Překážky v organizaci – umožňuje kultura organizace říct si o podporu? Umožňuje vyžádat si supervizi? Jsou zaměstnanci povzbuzováni k supervizi? (Hawkins a Shohet, 2016, s. 35).

Překážkou mohou být i negativní zkušenosti, které mohou vyplývat z: „... *neschopnosti supervidovaných definovat svoji zakázku, neschopnosti supervidovaných dávat a přijímat zpětné vazby, mechanického „zavedení“ supervize vedením organizace, neadekvátní aplikace metod obvyklých klinické praxi supervizorem s převážnými zkušenostmi z této oblasti.*“ (Tošner, 2012, s. 75)

Řada bariér může nastat na straně supervidovaných. Mohou to být třeba mylné představy a nedostatečná informovanost o smyslu a průběhu supervize zvyšující obavy z kontroly či nedostatek zájmu pracovníků o supervizi (Dosoudil a Myšková, 2015, nestránkováno; Smetáčková a kol, 2021, s. 71).

Mylné představy a nereálná očekávání plynou nejčastěji z neznalosti a žádné zkušenosti se supervizí. Nenaplnění očekávání ale může přinést zklamání, které může vytvořit bariéru pro využívání supervize. Svobodová uvádí, že nejčastějším zklamáním je, že supervidovaní očekávají hotová řešení a chytré rady od supervizora. Obecné rady a řešení ale nikdy v prostředí vztahů nemohou fungovat univerzálně, neboť každý člověk a všechny mezilidské interakce jsou jedinečné (2013, nestránkováno). Preventivním opatřením mylných očekávání může být dostatečná informovanost a příprava supervidovaných, ale i tak se může stát, že supervidovaní zkrátka ještě nebudou pro supervizní typ služby zralí a bude potřeba začít jinými metodami podpory a rozvoje, např. metodickým vedením. Nezralost příjemců supervize je další překážkou, která pracovníkům brání supervizi efektivně využívat. Bariérou může být i stadium nevědomé nevědomosti, která je také spojena s nízkým zájmem a neuvědomovanou potřebou supervize spojováno (Havrdová a Hajný, 2008, s. 40).

Smetáčková a kol. (2021, s. 67) potvrzuje, že bariérou jsou často obavy spojené s hodnocením a kontrolou. To uvádí i Novotný (2006, s. 1), Bencherab a Maskari (2019, s. 98), nebo Dosoudil (DYS-centrum, 2022, nestránkováno). Obavy z kontroly potvrzují i zkušenosti z některých projektů, např. z projektu Kotva (Polanecká, Šedivá, 2012, s. 6) a TAČR (Pavlas Martanová, 2020). Tato obava může být reálná, pokud škola využívá supervizi interní a nepřizve do procesu externího odborníka, jelikož školní prostředí je hierarchické, což kontrolu a obavy z ní zcela přirozeně podporuje (Havrdová a Hajný, 2008, s. 77).

Další osobní překážkou je nezáměr o supervizi a vlastní rozvoj, a skeptičnost k efektivitě a přínosům supervize. Nejčastěji zaujímají takový postoj k supervizi ti, co s ní nemají žádnou zkušenost (Pavlas Martanová, 2020, nestránkováno). Z toho vyplývá, že značnou překážkou může být kromě obav a nedůvěry také nezkušenost s prací supervizního stylu, kterou však nelze prolomit jiným způsobem, než nabídnout zaměstnancům možnosti supervizi či jiné podobné formy kolegiálního sdílení s dodržáním základních principů dialogického a sebereflektujícího učení. Bohužel se však může stát, že přestože pracovníci supervizi vyzkouší, nebude jedno setkání mít vliv na jejich postoj. Často tak může dojít k tomu, že ji vyzkouší, jejich očekávání (ať už jsou jakákoliv) nebudou naplněna a tím do další supervizní praxe budou vstupovat s myšlenkou, že to k ničemu nebude. Pokud supervidovaní přichází na setkání s takovou myšlenkou, pravděpodobně jim setkání opravdu nic nepřinese, jelikož pravidlem supervize je, že to, co do ní supervidovaní vloží, to dostanou zpátky (Svobodová, 2013, nestránkováno). Na supervizi je potřeba se aktivně zapojit se, být přítomný myšlenkami, aktivně naslouchat a mít vůli hledat nebo připustit pochyby o své práci (Svobodová, 2013, nestránkováno; Kalvínský, 2019, s. 57) Pro efektivitu je také důležitý již zmiňovaný dialogický přístup – pokud jeho principy nejsou naplněny, může to být další překážkou supervize (Havrdová a Hajný, 2008, s. 55). Supervizní proces může tedy zpomalovat a komplikovat, pokud supervidovaní nejsou schopni mluvit za sebe a ze svých zkušeností, hledat vzájemné porozumění s ostatními a poslouchat jejich názory bez snahy přesvědčovat je o svém názoru, otevřeně přistupovat k různým kontextům a hodnotám nebo pokud hodnotí a posuzují názory a výroky ostatních bez snahy pochopit je a změnit své vlastní myšlení...

Velmi častou chybou při zavádění a následnou bariérou pro efektivní supervizi je nedostatečný nebo zcela opomenutý kontrakt (Holeček, 2016, s. 22). Dobře nastavený kontrakt je podmínkou pro efektivní a užitečnou spolupráci mezi supervizorem, zadavatelem i supervidovanými. Nekonkrétní kontrakt s nejasným zadáním, cíli či nedostatečnou specifikací forem supervize a jejich účelu, může vést k prolínání vztahových témat s případy z praxe, a to může vést k nepříjemnostem a nespokojenosti některé strany. Nešťastná je také volba pouze jedné formy supervize, například krizové – supervize má být primárně preventivním nástrojem a vedení by nemělo očekávat, že se na ní budou řešit jen vážné problémy a krize. V opačném případě mohou mít supervidovaní supervizi spojenou pouze s nepříjemnými pocity a situacemi a nebudou ji vyžívat, případně ji budou využívat formálně (Smetáčková a kol., 2021, s. 71; Štorek, 2019, nestránkováno). Překážkou může být také dvoustranný kontrakt, na kterém se nepodílí všechny tři strany (Baštecká, Čermáková a Kinkor, 2016, s. 219).

Z uvedeného vyplývá, že je potřeba vyjasnit, jaké formy supervize bude organizace využívat a jaký je jejich cíl. Vedení si tedy nejprve musí ujasnit, co od které formy supervize očekává. Následně by ve spolupráci se supervizorem měly být formy v rámci kontraktu jasné vymezené a ohraničené a kontrakt by měl také udávat, jak budou strany postupovat, pokud bude během supervize přineseno nebo se nečekaně objeví téma, které by vyžadovalo jinou formu supervize (či jiný typ služby celkově). To se však dle Havrdové a Hajného dá v zásadě očekávat, jelikož je pravděpodobné, že se v supervizi objeví případy, do kterých budou vstupovat týmové vztahy a skupinová dynamika – na tento aspekt by měl pamatovat také kontrakt, který by měl být komplexní a na tyto přesahy a jejich řešení připraven (Havrdová a Hajný, 2008, s. 57).

V případě, že zadavatel nemá dostatečnou motivaci k uzavření kvalitního supervizního kontraktu, (což může být způsobeno nedostatkem informací a porozumění nebo absencí zkušenosti se supervizí, nebo pokud supervizi iniciuje jen kvůli splnění formálních požadavků svého povolání, nebo „na oko“, aby například vyšel vstříc požadavkům některých zaměstnanců bez skutečného zájmu o výsledky supervize), a zároveň se setká s nezkušeným nebo nedostatečně kompetentním supervizorem, může to vést k situaci, kdy jsou všechny zúčastněné strany nespokojené.

Limity supervize se ve své podstatě doplňují a překrývají s hranicemi supervize jako služby. Hranice stanovují možnosti, které může supervize pokrývat. Cokoliv mimo tyto stanovené hranice je limitem. Hranice jsou dány podstatou služby supervize, dané etickým kodexem a kvalifikací supervizora, ale také jsou upravovány a stanovovány kontraktem. Zároveň opačně, limity služby stanovují a pomáhají definovat zdravé hranice, což je zásadní pro efektivní průběh v podstatě jakékoliv služby. Limitem může nebo nemusí – dle domluveného kontraktu – být např. hranice služeb supervize oproti terapii. Pokud však kontrakt překročení hranic do terapie neumožňuje, je tato hranice limitem supervize a neměla by být překračována. Havrdová a Hajný (2008, s. 175) i Smetáčková a kol. (2021, s. 68) upozorňují, že pokud je vytvořeno bezpečné prostředí a navázán důvěrný vztah mezi supervidovanými a supervizorem, je toto překročení občas očekáváno či vyžadováno supervidovanými.

Jasná hranice má být vymezena také mezi supervizí a personálním řízením. Vedení organizace by nemělo využívat výstupy ze supervize jako nástroj k řízení nebo k rozhodování o citlivých personálních záležitostech. Supervizoři by neměli být žádáni, aby poskytovali informace o problematickém chování zaměstnanců nebo aby se podíleli na komunikaci nepopulárních rozhodnutí, jako je například propouštění. Holeček uvádí, že pokud se vedení rozhodne opřít se o některý z výstupů, neměl by tento výstup být pouze zprostředkovaný a vedení by mělo být

při jeho vzniku přítomno, jinak může podkopávat bezpečné prostředí, které je pro reflexi a rozvoj v rámci supervize klíčové (2016, s. 23). Při nedodržení těchto limitů se supervize může stát pouze formálním nástrojem, který nepřináší skutečnou hodnotu pro osobní ani profesní rozvoj supervidovaných.

## **4 Empirické šetření – Analýza zkušeností s implementací a rozvojem supervizní praxe na základních školách**

Teoretické poznatky z předchozích kapitol poukazují na přínosy a význam supervize ve školním prostředí pro profesní i osobní rozvoj zaměstnanců základních škol, zlepšení komunikace a spolupráce mezi zaměstnanci, i pro celkovou kulturu školy. Tyto přínosy mohou mít také pozitivní dopad na koncové klienty, tedy žáky a edukační proces. Vzhledem k tomu, že supervize stále není běžně rozšířeným nástrojem rozvoje a podpory zaměstnanců základních škol, je nezbytné ji do škol nejprve úspěšně zavést a podpořit efektivní využívání a rozvoj supervizní praxe ve školním prostředí.

Proces implementace a příprava na něj hraje klíčovou roli pro úspěšné a efektivní využívání supervize. Způsob a kvalita implementace může velmi významně ovlivnit úspěch a efektivitu supervize. Proto je nezbytné proces implementace a rozvoje supervizní praxe důkladně analyzovat a pochopit, jaké faktory ho ovlivňují. Empirické šetření této práce je proto zaměřeno na zkušenosti vedení škol a supervizorů s implementací a rozvojem supervizní praxe na základních školách. Vyhodnocení zkušeností dvou ze tří klíčových aktérů supervizního procesu umožní identifikovat osvědčené postupy, faktory, které podporují úspěšnost implementace a rozvoje supervizní praxe podporují, a umožní také identifikovat bariéry a limity, na které by se měly školy před zaváděním supervizní praxe řádně připravit. Analýza zkušeností vedení i supervizorů navíc umožní odhalit důvody či motivaci pro zavádění supervize, její přínosy a může pomoci analyzovat aktuální stav využívání a rozvoje supervizní praxe v oblasti základního školství.

### **4.1 Cíl empirického šetření**

Cílem empirického šetření této diplomové práce bylo analyzovat proces implementace a rozvoj supervizní praxe na základních školách s důrazem na identifikaci faktorů, které úspěšnou implementaci a udržitelný rozvoj supervizní praxe podporují, včetně subjektivně vnímaných přínosů, bariér a limitů supervize na základních školách. Dílčím cílem bylo analyzovat aktuální stav využívání supervize na základních školách, konkrétně zjistit, jaké formy supervize základní školy využívají a za jakých organizačních podmínek, jaká jsou nejčastěji řešená témata a zda je školní prostředí na rozdíl od jiných oborů něčím specifické v souvislosti s implementací a rozvojem supervizní praxe.

Pro naplnění hlavního cíle empirického šetření byla formulována hlavní výzkumná otázka **HVO1: „Jaké faktory podporují úspěšnou implementaci a rozvoj supervizní praxe na základních školách?“**

Tato hlavní výzkumná otázka měla pomoci objasnit, jaké faktory a specifické podmínky přispívají k úspěšné a efektivní implementaci a dalšímu rozvoji supervizní praxe ve školním prostředí. Aby na ni bylo možné odpovědět, bylo nutné analyzovat celý proces implementace od důvodů a motivací pro implementaci supervize, přes přípravu na implementaci, implementaci samotnou až po evaluaci implementace i supervize jako celku. Empirické šetření se proto zaměřuje na analýzu různých postupů, metod a strategií, které školy využívají pro zavedení a udržování supervizní praxe. Zahrnuje identifikaci klíčových kroků, zainteresovaných stran a způsobů integrace supervize do běžného fungování škol. Analyzuje také subjektivně vnímané přínosy, bariéry a limity supervize na základních školách.

Pro nalezení odpovědi na hlavní výzkumnou otázku bylo formulováno osm dílčích výzkumných otázek:

- DVO1: „Jaké jsou důvody a motivace základních škol pro implementaci supervize?“
- DVO2: „Jak probíhá příprava na implementaci a rozvoj supervizní praxe na základních školách?“
- DVO3: „Jak probíhá implementace a rozvoj supervizní praxe na základních školách?“
- DVO4: „Jaké bariéry je nutné při implementaci a rozvoji supervizní praxe na základních školách překonávat?“
- DVO5: „Jakým způsobem základní školy evaluují a průběžně hodnotí implementaci a využívání supervizní praxe?“
- DVO6: „Jaké jsou vnímané přínosy implementace a využívání supervizní praxe na základních školách?“
- DVO7: „Jaké jsou vnímané limity supervize na základních školách?“
- DVO8: „Co by pracovníci odpovědní za proces implementace a supervizoři doporučili dalším školám, které chtějí supervizní praxi zavést?“

Tyto otázky pomohly poskytnout ucelený pohled na procesy, strategie, výzvy a podpůrné faktory související s implementací a rozvojem supervizní praxe na základních školách. Dílčí cíl

bude naplněn pomocí doplňujících otázek mířených na aktuální stav využívání a rozvoj supervizní praxe v oslovených školách a školách, kde působí oslovení supervizoři.

## **4.2 Metodika empirického šetření**

Empirické šetření bylo realizováno kvalitativní metodou s důrazem na dojmy, perspektivy a názory informantů (Disman, 2002, s. 290). Kvalitativní šetření umožňuje poskytnout komplexní a detailní informace i v případě, že se jedná o málo zkoumaný jev, což implementace a rozvoj supervizní praxe na základních školách v českém prostředí je (Švaříček a Šedřová, 2007, s. 13). Kvalitativní šetření bylo zvoleno také z toho důvodu, že jelikož se jedná o málo zkoumanou oblast, bylo pravděpodobné, že se v průběhu šetření objeví nová zjištění a fakta, na která bude potřeba reagovat – kvalitativní šetření umožnilo výzkumný plán flexibilně upravovat i v jeho průběhu (Hendl, 2005, s. 46).

Šetření bylo realizováno formou polostrukturovaných rozhovorů s vedením základních škol či jinými zaměstnanci pověřenými implementací a rozvojem supervizní praxe na základní škole a se supervizoři, kteří své služby poskytují základním školám.

Kombinace perspektivy informantů z řad vedení základních škol, které supervizi využívají s perspektivou supervizorů, kteří na základních službách supervizi poskytují, byla zvolena pro komplexnější pohled na problematiku implementace a rozvoje supervizní praxe na základních školách. Šetření tak přináší pohled na problematiku dvou ze tří stran supervizního trojúhelníku a umožňuje získat informace o vnitřních procesech, strategiích a výzvách při zavádění a rozvoji supervizní praxe na úrovni školy, včetně zpětné vazby a zkušeností supervidovaných zprostředkovaných vedení během evaluace supervize a supervizoři mohou přinášet pohled zahrnující širší spektrum zkušeností z více škol. Tato kombinace tak umožňuje odhalit nové souvislosti a nabízí bohatší kontext pro pochopení procesů a faktorů, které podporují úspěšnou implementaci a udržitelný rozvoj supervizní praxe na základních školách.

Osobní rozhovory umožnily doptávat se informantů na další podrobnosti a vyjasňovat případná nepochopení položeným otázkám. Rozhovory byly vedeny za pomoci předem připraveného vzoru rozhovoru, který zahrnoval seznam témat a otázek, na které byly hledány odpovědi nehledě na pořadí a přesném znění otázek (Hendl, 2005, s. 174). Vzor rozhovoru obsahoval čtyři hlavní tematické okruhy.



Okruh I („Příprava na implementaci a využívání supervize“) se soustředil na přehled přípravných kroků před zavedením supervize. Zahrnoval také otázky týkající se kultury školy a podmínek pro supervizi před jejím zavedením, včetně využívaných nástrojů vzdělávání, rozvoje a podpory zaměstnanců školy. Dotýkal se také školní vize a hodnot.

Okruh II („Implementace a rozvoj supervizní praxe“) se zaměřoval na samotnou implementaci supervize a následný rozvoj supervizní praxe. Obsahoval otázky zaměřené na výběr supervizora, roli vedení školy a supervizora při zavádění supervize, proces kontraktování a stanovení cílů supervize. Zkoumal také organizační podmínky supervize po jejím zavedení.

Okruh III („Aktuální stav využívání supervize“) přinesl základní přehled o aktuálním stavu využívání supervize ve škole, zahrnoval otázky týkající se změny organizačních podmínek supervize, jejího hodnocení, přínosů a nejčastěji řešených témat.

Okruh IV („Překážky a limity při zavádění a rozvoji supervizní praxe“) byl zaměřen na diskusi ohledně překážek a limitů supervizní praxe na základních školách a hypotetického ideálního zavádění a využívání supervize.

V úvodu rozhovoru byly také zjišťovány základní informace o informantovi a škole, na které působí nebo v případě informantů z řad supervizorů o jejich kvalifikaci, délce a oblastech jeho supervizní praxe.

Empirické šetření bylo vystaveno na studii konkrétních případů, jak popisuje Hlad'o (2011, s. 116) a bylo zaměřeno na zjišťování informací o implementaci a rozvoji supervizní praxe na případech několika základních škol. Rozhovory s řediteli umožnily pohled na konkrétní zkušenosti jednotlivých škol a rozhovory se supervizory umožnily pohled na zkušenosti hned několika institucí a umožnilo tyto zkušenosti mezi sebou porovnat a najít souvislosti.

K dispozici bohužel v současnosti neexistují data, že kterých by bylo možné zjistit, kolik základních škol celkem v České republice, ani v jednotlivých krajích supervizi využívá. K dispozici jsou pouze data z kvantitativního výzkumu v rámci projektu TAČR „Učitelská supervize“ z roku 2018, která poskytují pouze základní informaci o tom, kolik učitelů ze škol po celé České republice pravidelně využívalo k roku 2018, kolik z nich jí znalo a kolik o ní nikdy neslyšelo (viz kapitola 2.1.1). To jsou však jediná dostupná data, která naznačují využívání supervize mezi učiteli, ale není z nich možné zjistit, zda a které školy těmto učitelům možnost supervize zajišťují. Jelikož tedy nebylo možné zjistit, kolik škol v České republice ani konkrétně v Praze a Středočeském kraji supervizi využívá, ani které konkrétně to jsou, byly

takové školy vytipovány a osloveny na základě interních informací o některých základních školách a službách, které využívají, k nimž má autorka práce přístup díky svému zaměstnání, a také na základě volně dostupných informací na internetu a doporučení supervizorů.

Celkem bylo e-mailem osloveno patnáct ředitelů a ředitelek základních škol u kterých byl předpoklad, že na jejich škole využívají supervizi a osm supervizorů a supervizorek ze seznamu ČIS a z autorčiny pracovní známosti, u kterých byl předpoklad, že v současnosti poskytují supervizi základním školám. Celý základní výzkumný soubor tedy tvořilo dvacet tři oslovených potenciálních informantů. Deset z oslovených byli ředitelé či ředitelky z pražských základních škol, pět ze škol středočeských. Z oslovených ředitelů a ředitelek sedm souhlasilo s rozhovorem, vedení jedné školy rozhovor odmítlo kvůli časovým možnostem a ze sedmi škol nepřišla žádná odezva. Jeden z domluvených rozhovorů nakonec nebylo z kapacitních důvodů informanta možné realizovat. Z oslovených supervizorů s rozhovorem souhlasilo šest z nich, dva supervizoři neodpověděli. Celkem tedy proběhlo dvanáct rozhovorů, z nichž šest tvořili informanti z řad pracovníků základních škol a šest z nich tvořili informanti z řad supervizorů.

Avizovaná délka rozhovoru bylo šedesát až devadesát minut, přičemž informanti byli požádáni o vyhrazení maximálního času pro plánovaný rozhovor, tedy hodiny a půl. Rozhovory proběhly v březnu a dubnu a průměrná délka rozhovoru byla hodina a devatenáct minut. Sedm rozhovorů proběhlo osobně, pět rozhovorů proběhlo online kvůli časovým možnostem a preferenci informantů.

Na začátku rozhovoru byli informanti seznámeni s autorkou, cílem diplomové práce i cíli empirického šetření. Všichni informanti byli seznámeni se svými právy – právem neodpovídat na jakoukoliv otázku nebo svou účast na šetření kdykoliv v průběhu rozhovoru ukončit a právem na vyžádání si dalších informací o autorce či šetření a jeho výsledcích. Vzhledem ke sdílené obavě několika informantů při oslovení byli účastníci ujištěni také o anonymizaci jejich výpovědí a o tom, že jejich výpovědi nebudou spojovány ani s konkrétní charakteristikou informanta. Od všech informantů byl získán souhlas k dobrovolné účasti v rozhovoru pro empirické šetření (Informovaný souhlas informanta empirického šetření je obsahem přílohy A) a byl získán také souhlas s nahráváním rozhovoru pro účely zpracování šetření. Nahrávky rozhovorů byly uloženy a archivovány v autorčině osobním online úložišti. Rozhovor probíhal podle předem připraveného vzoru rozhovoru s možnou úpravou přesného znění otázek a jejich pořadí (Hendl, 2005, s. 174). Vzory rozhovorů jsou součástí příloh (Příloha B: Vzor polostrukturovaného rozhovoru s informanty šetření, verze pro školy a Příloha C: Vzor polostrukturovaného rozhovoru s informanty šetření, verze pro supervizoři). Pro ověření

srozumitelnosti otázek byla provedena pilotáž rozhovorů – verze rozhovoru pro supervizory (Příloha C) byla prověřena zaměstnancem organizace Jules a Jim, z.ú., který supervizi a podobné služby na základních školách realizuje, ale nemá supervizní výcvik, kvůli čemuž nenaplnuje stanovená kritéria pro informanty empirického šetření a nebyl proto zařazen mezi oficiální informanty. Pilotáž verze rozhovoru pro školy (Příloha B) byla provedena s kolegyní autorky práce, která je současně zástupkyně ředitele na základní škole, jež však supervizi nevyužívá – vedení školy bez supervizní praxe bylo zvoleno záměrně, jelikož je pravděpodobné, že pokud jsou otázky srozumitelné i zaměstnancům, kteří nejsou příjemci supervize a nesetkávají se s ní, budou otázky srozumitelné i pracovníkům z prostředí, kde je supervizní praxe zaváděna nebo již úspěšně zavedena. Pro větší srozumitelnosti otázek a pro získání přesnějších odpovědí, začínal každý okruh ještě před položením hlavních otázek krátkým úvodem, který se snažil informanty seznámit s kontextem a účelem otázek.

Po realizaci rozhovorů proběhla jejich transkripce za pomoci online nástroje Transkriptor (Transkriptor.com, 2024). Přepisy rozhovorů z Transkriptoru byly porovnány s nahrávkou rozhovoru a znovu přepsány spisovným jazykem se zachováním pouze relevantních částí rozhovoru. Přepisy rozhovorů nebyly vzhledem k jejich rozsahu přiloženy do příloh práce, ale lze je dodatečně doložit.

V průběhu přepisu rozhovorů byly získané informace kategorizovány a zapisovány do tabulky dle jednotlivých kategorií. V kategoriích byly informace dále tříděny pomocí kódů a podskupin dle podobnosti výroků a souvislostí či rozdílů mezi nimi. Během tohoto procesu proběhl opakovaně poslech jednotlivých nahrávek a ověření, že informace nebyly vytrženy z kontextu. Během rozhovorů i následného zpracování dat probíhalo tzv. analytické poznámkování pro zachycení úvah, nápadů a otázek autorky práce (Hlad'o, 2011, s. 97). Proběhlo systematizování dat a podstatné výroky informantů byly přepsány do kapitoly 4.4 Výsledky šetření a jejich interpretace.

Práce obsahuje obecnou charakteristiku informantů, ale nebudou uvedena jejich jména ani školy, na kterých pracují či s kterými spolupracují. Pro anonymitu informantů bude v práci používáno generické maskulinum. Na základě žádosti několika informantů, aby nebylo možné spojit ani jejich výpovědi s obecným popisem a charakteristikou informanta a konkrétní školou, byli informanti z řad zástupců škol náhodně označeni písmeny A–F, informanti z řad supervizorů a jejich výroky budou náhodně označeny jako S1–S6, přičemž tato označení budou spojovat pouze výroky jednotlivých informantů, aby byl zachován kontext výpovědí, ale nebudou spojovány s konkrétním informantem a jeho charakteristikou. Označení informantů

písmeny A–F a S1–S6 neodpovídá pořadí, ve kterém jsou informanti v práci uvedeni a charakterizováni. Informanti tak budou plně anonymizováni. Práce bude obsahovat jen stručnou charakteristiku školy a informantovu pracovní pozici, včetně popisu jeho role při zavádění a rozvoji supervizní praxe. V případě informantů z řad supervizorů bude uvedena stručná charakteristika jejich kvalifikace týkající se supervize, délka supervizní praxe a jejich zkušenosti z různých oborů v souvislosti se supervizí, včetně uvedení počtu aktuálních spoluprací v oblasti školství.

### 4.3 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor byl zúžen na základní školy v Praze a Středočeském kraji a supervizory, kteří poskytují své služby pražským a středočeským základním školám. Toto zúžení mělo pomoci zajistit homogenitu výzkumného souboru, aby výsledky šetření nebyly ovlivněny např. nerovnými podmínkami v oblasti financování služeb nebo dostupnosti certifikovaných supervizorů. V rozhovorech byly zkoumány pouze ty případy škol, které supervizi využívaly minimálně po dobu jednoho školního roku. Tento časový rámec byl zvolen, protože umožňuje absolvovat doporučený minimální počet supervizních setkání, která jsou považována za nezbytná pro účinnou implementaci supervize do organizační kultury školy (Mohaupt, 2014, s. 221; Novotný, 2006, s. 3).

Na základě těchto definovaných faktorů byla stanovena následující tři kritéria pro výběr informantů z řad zaměstnanců základních škol:

- Škola, kde informant působí se nachází na území Prahy nebo Středočeského kraje,
- Škola, kde informant působí využívá (či v blízké minulosti do doby dvou let využívala) supervizi po dobu minimálně jednoho roku,
- Informant je či byl zodpovědný za implementaci a rozvoj supervizní praxe.

Pro výběr informantů z řad supervizorů byla stanovena dvě kritéria:

- Poskytují či poskytovali své služby alespoň třem pražským základním školám,
- Mají potřebnou kvalifikaci pro supervizi, tzn. prošli supervizním výcvikem.

Ředitelé a ředitelky základních škol byli osloveni prostřednictvím e-mailu, ve kterém autorka práce představila sebe, cíle své diplomové práce a plánované empirické šetření. Součástí e-mailu byla žádost o potvrzení využívání supervize v dané škole minimálně po dobu jednoho

roku a také žádost o poskytnutí rozhovoru pro účely empirického šetření, včetně upřesňujících informací o předpokládané délce rozhovoru a možnostech organizace setkání, ať už online nebo osobně, dle vzájemné dohody. Stejný přístup a informace byly poskytnuty i supervizorům a supervizorkám, které autorka identifikovala na základě veřejně dostupných údajů z webových stránek projektu „Supervize do školy“ (Supervize do školy, 2020, nestránkováno) a Českého institutu pro supervizi (ČIS, nedatováno, nestránkováno) a také na základě osobních profesních kontaktů. Tento způsob komunikace zajišťoval jasné a konzistentní informování všech potenciálních informantů o empirickém šetření a zároveň respektoval jejich preference ohledně formy účasti. Možnost online setkání byla nabídnuta s očekáváním, že zvýší ochotu informantů účastnit se empirického šetření díky eliminaci nutnosti dojíždění a celkově nižším nárokům na čas.

Rozhovory pro empirické šetření poskytli čtyři ředitelé základních škol, jeden zástupce ředitele a jeden speciální pedagog. Dále rozhovor poskytlo také šest supervizorů. S dvěma informanty se autorka práce zná osobně – jeden supervizor je zároveň její kolega a dalším supervizorem byla autorka po dobu několika let, naposledy však před třemi roky, sama supervidována jako lektorka primární prevence a DVPP.

Informanty pro empirické šetření se stali následující pracovníci základních škol:

- Pracovník pražské státní základní školy na pozici speciálního pedagoga, který se podílel na zavádění supervize do školy. První jednorázová zkušenost školy se supervizí přišla v roce 2014, pravidelně ji však škola využívala v letech 2016–2022. V příštím školním roce by škola chtěla supervizi opět obnovit. Škola aktuálně zaměstnává osmdesát tři pedagogických a devatenáct nepedagogických pracovníků a nabízí intenzivní výuku jazyků.
- Ředitel pražské státní základní školy, který supervizi na školu zavedl v roce 2014 a od té doby běží supervizní praxe nepřerušeně. Škola se specializuje na rozvoj kompetencí pro 21. století a momentálně zaměstnává čtyřicet dva pedagogických a deset nepedagogických pracovníků.
- Ředitel speciální státní základní školy pro děti s mentálním postižením s několika detašovanými pracovišti v Praze, který se na školu pokusil supervizi zavést již v roce 2010 různými ne zcela úspěšnými pokusy. Předloni supervizi obnovil a aktuálně se na škole daří realizovat ji pravidelně. Škola zaměstnává sedmdesát pedagogických a šest nepedagogických pracovníků.

- Ředitel soukromé základní školy v Praze, která vychází z přístupů alternativní pedagogiky a supervizi pravidelně využívá od roku 2014. Zavedení supervize inicioval zřizovatel a ředitel hrál klíčovou roli v procesu implementace a adaptace pracovníků. Aktuálně pracuje na škole čtyřicet pedagogických a sedm nepedagogických pracovníků.
- Zástupce ředitele pražské státní základní školy se zaměřením na tělesnou výchovu a výuku za pomoci digitálních technologií, na které je supervize zavedena od roku 2021 a od té doby se daří ji realizovat pravidelně. Zástupce ředitele zavedení supervize inicioval a následně měl její zavádění do školy na starost. Aktuálně na škole pracuje šedesát pět pedagogických a dvanáct nepedagogických pracovníků.
- Ředitel státní školy ve středočeském kraji, který inicioval a měl na starosti implementaci supervize. Supervizi škola využívá pravidelně již pátým rokem. Momentálně je ve škole zaměstnáno devadesát pět pedagogických a patnáct nepedagogických pracovníků a škola se zaměřuje na rozvoj socio-emočních dovedností a estetickou výchovu.

Informanty pro empirické šetření byli také následující supervizoři:

- Supervizor se supervizním výcvikem absolvovaným u ČIS. Supervizi se věnuje od roku 2000. Momentálně spolupracuje na dlouhodobé a pravidelné bázi s třemi základními školami, a kromě oblasti školství poskytuje supervizi také v oblasti primární prevence, sociálních službách a zdravotnictví.
- Supervizor více než patnáctiletou praxí v supervizi. Absolvoval výcvik v integrativní supervizi pod ČIS. Aktuálně realizuje supervizi na deseti základních školách, a kromě oblasti školství své služby poskytuje také neziskovým organizacím v sociální oblasti, ale i ve státní sféře.
- Supervizor s výcvikem v systemické supervizi a koučování pro pomáhající profesionály. Aktuálně poskytuje supervize dvěma školám, a kromě oblasti školství působí také v dalších oblastech státní sféry a neziskovém sektoru.
- Supervizor se supervizním výcvikem, který absolvoval u ČIS. Supervizi poskytuje více než deset let, mimo školství poskytuje supervizi také v sociálních službách a ve zdravotnictví. Aktivně spolupracuje s dvanácti školami, kterým poskytuje supervizi.
- Supervizor, absolvent oboru Supervize a řízení v sociálních a zdravotnických organizacích. Již více než sedm let poskytuje supervize v oblasti školství, sociální práce, zdravotnictví a justice. Aktuálně poskytuje supervizi deseti školám.

- Supervizor se supervizním výcvikem v systemické supervizi. Momentálně působí v roli supervizora na dvanácti základních školách, dále dělá supervize například v diagnostickém zařízení, dětském domově a pedagogicko-psychologických poradnách. Mimo oblast školství poskytuje supervizi v oblasti psychoterapie.

#### 4.4 Výsledky šetření a jejich interpretace

Cílem empirického šetření bylo analyzovat proces implementace a rozvoj supervizní praxe na základních školách s důrazem na identifikaci faktorů, které úspěšnou implementaci a udržitelný rozvoj supervizní praxe podporují, včetně subjektivně vnímaných přínosů, bariér a limitů supervize na základních školách. Dílčím cílem bylo analyzovat aktuální stav využívání supervize na základních školách, konkrétně zjistit, jaké formy supervize a za jakých organizačních podmínek základní školy využívají, jaká jsou nejčastěji řešená témata a zda je školní prostředí na rozdíl od jiných oborů něčím specifické v souvislosti s implementací a rozvojem supervizní praxe. Pro naplnění hlavního cíle empirického šetření byla formulována hlavní výzkumná otázka a osm dílčích výzkumných otázek, přičemž odpovědi na ně byly hledány za pomoci polostrukturovaných rozhovorů.

Odpověď na HVO1 „**Jaké faktory podporují úspěšnou implementaci a rozvoj supervizní praxe na základních školách?**“ byla hledána za pomoci dílčích výzkumných otázek (DVO1–DVO8), které souvisely s I.–IV. okruhem rozhovoru. Tyto okruhy obsahovaly otázky týkající se příprav na implementaci, průběhu implementace, aktuálního stavu a organizačních podmínek využívání supervize a také překážek a limitů supervize, s kterými se školy potýkají během zavádění i rozvoje supervizní praxe. Naplnění dílčího cíle bylo možné díky okruhu rozhovoru III, který obsahoval otázky týkající se aktuálního stavu využívání supervize na školách, včetně specifik školního prostředí.

Výsledky šetření jsou interpretovány v rámci jednotlivých dílčích výzkumných otázek a jsou doplněny o vybrané citované výroky informantů. Výroky informantů z řad vedení škol (či jiných implementací pověřených pracovníků) jsou pro kontext jednotlivých výpovědí a zachování souvislostí mezi nimi označovány A–F, výroky informantů z řad supervizorů jsou označovány S1–S5. Označení bylo každému informantovi přiřazeno náhodně, nehledě na pořadí, ve kterém jsou informanti v práci uvedeni.

První dílčí výzkumná otázka **DVO1 „Jaké jsou důvody a motivace základních škol pro implementaci supervize?“** byla zodpovězena za pomoci otázek z okruhu II, konkrétně za pomoci otázky 11 a 12 ze vzoru rozhovoru pro školy a otázky 1 okruhu I ze vzoru rozhovoru pro supervizory.

Tato dílčí výzkumná otázka vycházela z předpokladu, že důvody či motivace pro implementaci supervize mohou ovlivňovat její úspěšnost a adaptaci pracovníků na supervizní praxi. Výsledky ukázaly, že tento předpoklad byl oprávněný a že skutečně existují důvody a motivace pro implementaci a využívání supervizní praxe, které mohou naplňovat podstatu podpůrných faktorů, ale také ty, které mohou představovat bariéry pro supervizní praxi. Sami informanti z řad supervizorů ve svých výpovědích ve většině případů spojovali některé konkrétní důvody a motivace pro zavedení s výroky o tom, zda jsou takové důvody a motivace vhodné a spojené s reálnými očekávání od služby supervize, a tudíž mohou zavádění supervizní praxe podpořit, či naopak.

Výpovědi informantů naznačují, že pokud je supervize zaváděna s cílem poskytnout prostor pro reflexi práce, chování a prožívání, pro podporu při řešení náročných situací a zvládnání stresu, a je zaměřena na prevenci syndromu vyhoření, konfliktů a na podporu otevřené komunikace a spolupráce v týmu, vzájemné sdílení pocitů a zkušeností, a tím i vzájemné učení a rozvoj pracovníků, pak je pravděpodobnější, že supervize bude pracovníky pozitivně přijata a pravděpodobnost úspěchu implementace supervize bude vyšší. Naopak, pokud zadavatel supervize očekává, že bude supervize sloužit pro naplňování manažerských rozhodnutí či řešit akutní krizovou situaci nebo dlouhodobě neřešené vztahové problémy, je vyšší pravděpodobnost, že pokus o zavedení pravidelné a dlouhodobé supervizní praxe bude neúspěšný. To dokládají vybrané výroky informantů, které jsou v souladu s tím, co uvedli všichni ostatní informanti z řad supervizorů:

*S2: „Jako podpora a taky prevence vyhoření, ale často to trochu obrací a hledají řešení pro v podstatě neřešitelné situace a mají pocit, že by jim supervize mohla pomoci, což pak ale nefunguje. Ale myslím, že ti ředitelé hledají nejčastěji nějaký způsob, jak učitele rozvíjet, což je reálné očekávání. ... Zároveň ale se supervizí nemají často zkušenost, ale někde se o ní doslechli, tak to jako zkouší, občas s nejasným očekáváním. ... Myslím, že pomáhá, když to vedení má zkušenost se supervizí, protože sami ví, jakým způsobem to pomáhá jim.“*



S4: „*Pokud je to poučené vedení, tak chtějí podporu pro tým, to povolání je fakt náročné a je fajn, když mají prostor si to někde v bezpečí odventilovat, aby jim ti lidé pak neodcházeli. No a když není poučené, tak mají různé mylné představy a chtějí třeba vzdělávání, řešení nějaké krize nebo osobnostní změnu těch lidí, ale to víme, že většinou nekončí úspěchem...*”

S5: „*Většinou říkají, že by nějak chtěli učitele podpořit a zamezit konfliktům. Někdy volají, že teď mají nějakou akutní situaci, kterou potřebují řešit a občas taky zkouší, abychom za ně něco vyřešili, takže tam je pak důležité definovat, co ta supervize může a nemůže a jaké jsou moje kompetence jako supervizora a jaké jsou kompetence vedení nebo zkrátka manažera. ... Někdy se stává, že nemají přímou zkušenost, ale třeba ten nástroj znají z nějakého školení, kde o něm slyšeli a přišlo jim to smysluplné nebo se třeba občas stane, že je zahlcená pedagogicko-psychologická poradna, na kterou se učitelé často obracejí s žádostí o podporu a nabídne jim supervizi.*”

Výsledky také ukázaly, že někdy vedení školy nemá od supervize vlastně žádná očekávání, moc neví, co zavedení služby může přinést a nemá ani žádný cíl a konkrétnější motivaci. Několik informantů uvedlo, že se v některých školách setkávají s tím, že je školy osloví, protože mají aktuálně dostatek peněz na supervizi, ale vlastně nemají jasno v tom, co jim má supervize přinést, nebo ji dokonce ani nechtějí, ale potřebují někde peníze utratit a účetně vykázat. Tyto vnější důvody se ukázaly jako faktor, který znesnadňuje kontraktování a tím i úspěšnou implementaci. Jiný informant také zmínil, že tato „nulová očekávání“ nastávají v některých případech i u škol, kterým je supervize nabídnuta zdarma. Když za službu nemusí platit, rozhodnou se ji vyzkoušet, ale nemají jasnou představu o tom, co supervize je a co může přinést, což opět znesnadňuje spolupráci se supervizorem na kontraktu i zavádění supervizní praxe.

S3: „*Někdy je to jednoduše aktuální dostatek peněz, který školy získají třeba z různých dotací nebo operačních programů a podobně. Problém ale teď je, že školy dostanou dotaci v určité výši, ale v rámci některých programů třeba nemusí ani dokládat, kolik za službu opravdu vyúčtovali. Takže školy si požádají o nějaké peníze, ty dostanou, ale když pak tu službu seženou za menší částku, zbytek si nechají do normálního rozpočtu té školy. ... Takže občas tu supervizi vlastně ani nechtějí, ale jde o ty peníze, které třeba potřebují využít jinde... Ale myslím, že je to otázka priorit, do čeho ta škola chce investovat, což zase souvisí s nějakou její vizí, ale když to jako prioritu nevnímají, tak je to náročné...*“

S4: „*Jednou se mi stalo, že proběhlo první povinné setkání, to bylo takové dynamické, pak už to bylo dobrovolně a moc tam nechodili, vlastně by byli včetně vedení radši, kdyby to nebylo a úplně nejradši by byli, kdybych jim to jenom vyfaktoval a oni se zbavili šablon, vlastně jsem je tím obtěžoval, tak to je pro mě naprosto nepřijatelné...*”

S6: „*Někdy se o službě dozví od někoho jiného a chtějí to zkusit, to pak jdou většinou po nějaké intuitivní lince, ale často tuší jen obecně, co by od supervize chtěli jako třeba „podporu“ nebo podobně obecné tvrzení.*“

Informanti z řad supervizorů nereálné či nulové očekávání dávali do souvislosti spíše s neúspěšnou nebo přinejmenším náročnou implementací supervize. Z výroků proto lze soudit, že pro úspěšné zavedení je vhodné mít reálné očekávání, které je v souladu s vizí a hodnotami školy a také vnitřní motivaci pro implementaci supervize, nejen vnější důvod pro její zavedení. Vnitřní motivace umožňuje také pro supervizi nadchnout ostatní zaměstnance, jak uvedlo několik informantů, např. informant S4: „*Když to ví to vedení, co od toho chce, tak se pak samozřejmě lépe komunikuje to zavedení i ostatním a je to i jim jasnější, k čemu a proč to teď děláme...*“

Tato souvislost mezi vnitřní motivací vedení pro zavedení supervize či jinými vnějšími důvody pro zavedení a více či méně úspěšnou implementací supervize by se dala vyzorovat také u informantů z řad vedení škol. Ukázala se možná souvislost mezi tím, jaká měli zadavatelé očekávání od supervize, zda měli vizí a hodnoty, které pravidelně komunikovali svým zaměstnancům a supervize s nimi byla v souladu, a úspěšností implementace a integrace supervize do kultury školy. Například na školách informantů B, E a F byla supervize zaváděna s konkrétní vnitřní motivací a supervizi se zavést podařilo, třebaže implementace i aktuální rozvoj supervizní praxe doprovázely různé překážky. Oproti tomu například informant C popsal spíše vnější důvod pro zavedení supervize a v rozhovoru zmínil daleko více vnímaných překážek než informanti B, E a F a zaznamenal také větší odpor u zaměstnanců.

B: „*My jsme chtěli reagovat na situaci po Covidu, protože jsme cítili, že děti se potřebují nějak vrátit do starých kolejí a tápali jsme, jak je podpořit, ale i ti učitelé potřebovali podporu, protože ta covidová doba byla pro některé opravdu extrémně náročná, ... a cítili jsme, že prostě potřebujeme pro kolegy nějakou podporu.*“

C: „*Poprvé jste to zkoušeli někdy v roce 2014, protože na to zrovna byly vypsané nějaké šablony myslím, tak jsme to chtěli zkusit, ale nemělo to moc úspěch... .. Spíš je to pro*

*ně takové nutné zlo bych řekl. ...Cítím, že to pro školu není priorita, že jsou vyšší priority.“*

*E: „Začínali jsme s myšlenkou, aby se pokud možno úplně všichni zaměstnanci školy napojili na nějakou podobnou filosofii, podobný způsob uvažování, komunikace a řešení problémů, takže jsme systematicky nastavili vzdělávání a to jsme propojili se supervizí, abychom to jednotné nahlížení převedli do každodennosti a měli jsme také nějakou podporu pro to...“*

*F: „Všímal jsem si té potřeby pracovat s dětmi nějak jinak, řešili jsme různé kauzy s naším etopedem, my jsme k němu chodili si tak jako vylít duši a řešit ty případy a vlastně jsme pak zjistili, že už to nestačí, že je nás hodně a on u nás byl jen jeden den v týdnu, tak jsme se domluvili, že zkusíme supervizi, že ta by tyhle naše potřeby sdílet a hledat řešení mohla pokrýt.“*

Je však nutné podotknout, že vhodné důvody a motivace samostatně nezaručují úspěch implementace a rozvoje supervizní praxe, ale jsou jen dílčím faktorem. To dokazuje například zkušenost informanta A, který uvedl: *„Moje motivace byla posunout učitele, naučit je dívat se na problémy, sdílet je, aby prostě věděli, že v tom nejsou sami a že v jiných třídách jsou také problémy.“* Jeho motivace pro zavedení byla tedy v souladu s výše uvedeným, ale i přesto se implementace supervize a její integrace do běžné praxe zaměstnanců jeho školy na prvních pár pokusů nepodařila a bylo nutné nejprve změnit kulturu školy.

Z provedených rozhovorů také vyplynulo, že pokud má zadavatel vnitřní motivaci, ale nereálná očekávání od supervize, implementace také není ve většině případů úspěšná. Pokud vedení očekává, že supervize vyřeší dlouhodobě neřešené problémy nebo akutní krizovou situaci, není toto očekávání reálné a pravděpodobně povede k nespokojenosti některé ze stran, jelikož se nedá na začátku supervizní praxe naplnit – tím pádem hrozí, že bude spolupráce se supervizorem ukončena. Pokud se náročná či krizová témata řeší již v průběhu implementace, pak také hrozí, že si supervidovaní spojí své prožívané nepříjemné či náročné emoce se supervizí jako takovou a vytvoří si k ní odpor. Ukázalo se ale, že supervize může sloužit jako podpora a prostor vhodný k otevření těžkých a náročných, či dokonce krizových témat, je však nutné, aby byla supervize již zavedená a integrovaná jako dlouhodobý podpůrný nástroj a pracovníci na ni již byli plně adaptovaní. Spolupráce trvající delší dobu zvyšuje pravděpodobnost, že supervidovaní již pocítili nějaké přínosy supervize a přijímají ji jako podpůrný nástroj. Díky předchozím pozitivním zkušenostem supervidovaných se supervizí se

tak snižuje riziko, že budou supervidovaní supervizi spojovat pouze s nepříjemnými pocity a vytvoří si k ní odpor a negativní vztah. Navíc je také pravděpodobné, že se díky delší spolupráci mezi všemi supervizními stranami vybuduje dostatečně důvěrný vztah a bezpečné prostředí, které je podmínkou pro otevření náročných či krizových témat a pro supervidované tak bude o něco snazší mluvit o těchto tématech. To potvrzuje například výrok S4, který zmínil zkušenost s otevřením tématu smrti, které ale dle jeho slov bylo možné jen díky tomu, že se setkávají již několik let a mají vybudované bezpečné prostředí, nebo výrok informanta S6:

*S4: „Nedávno jsme na jedné škole řešili nečekané úmrtí jedné kolegyně, ten tým se s tím potřeboval nějak vyrovnat, nevěděli, jak s tím mají pracovat ve vztahu k žákům a podobně, takže jsme to řešili na supervizi a oni byli vděční, mluvili o tom, že je skvělé mít místo, kde tohle mohou sdílet. Ale my se vídáme už několik let a máme vybudované bezpečné prostředí. ... Ale poptat supervizora jako „hasiče“, v tu chvíli má supervize velmi malou šanci uspět, protože ta supervize je potom spojená s tím, že přišel supervizor a bylo to strašné a vlastně to trochu může vypadat, že to, že tam lidi pláčou atd. je vina toho supervizora nebo té služby obecně a nemusí ji pak znovu chtít.“*

*S6: „Je nutné, aby se tam vybuďovalo bezpečí, nastavila pravidla, aby se to naučili a začali nějak supervizně pracovat a teprve potom tam máme dobře připravenou půdu i na nějakou krizi případně, ale když se implementuje a jejich první zážitek je krize, tak to není dobré, to prostě poškodí tu službu.“*

Výsledky potvrdily, že důvody a motivace mohou být jak podpurným faktorem, tak i bariérou při snaze o úspěšnou implementaci a rozvoj supervizní praxe. Ukázalo se, že důvody a motivace pro implementaci úzce souvisejí s očekáváním, co by supervize měla naplňovat a jaké by měly být její přínosy a dopady. Pokud je supervize vnímána jako dlouhodobý preventivní a podpurný nástroj určený k reflexi, sdílení, podpoře a rozvoji, je pravděpodobnější, že bude zavedena úspěšně. Naopak pokud je supervize zaměněna za nástroj kontroly, krizového řízení, nebo jednorázové řešení náročné situace či dlouhodobě neřešených sporů, úspěch její implementace je nejistý, jelikož může v účastnících posilovat nepříjemné pocity spojené se supervizí. Pokud dostanou supervidovaní příležitost proniknout hlouběji do supervizní praxe díky pravidelnému a dlouhodobému setkávání, zvyšuje se předpoklad, že přijmou všechny emoce jako běžnou součást supervize, a i ty nepříjemné budou vnímat pozitivně, jelikož v konečném důsledku přinesou očekávanou úlevu. Setkání s nepříjemnými emocemi až během pozdějších setkání významně snižuje riziko, že účastníci supervizi odsoudí. Je však důležité mít na paměti, že přestože jsou důvody a motivace pro zavedení důležitým předpokladem pro přijetí supervize

pracovníky a její úspěšnou implementaci, nejsou jedinou zárukou úspěchu a jsou jen jedním z mnoha podpůrných faktorů...

**Odpověď na DVO2: „Jak probíhá příprava na implementaci a rozvoj supervizní praxe na základních školách?“** byla hledána za pomoci otázek z okruhu I, konkrétně otázek 1–9 a 13–18 ze vzoru rozhovoru pro pracovníky základních škol a 2–7 ze vzoru rozhovoru pro supervizory.

Výstupy z rozhovorů přinesly informace o tom, že u většiny základních škol neprobíhá žádná větší příprava na implementaci a rozvoj supervizní praxe. Výroky informantů ukázaly, že vedoucí pracovníci se ve většině případů nepřipravují vůbec, maximálně někteří z nich vstupují do implementace s vlastní zkušeností se supervizí, což je však jen jednou částí z příprav, kterou by vedoucí pracovníci mohli podnikat. Z rozhovorů vyplynulo, že vedoucí pracovníci často ani neuvažují o tom, že by byla příprava nutná. To může být dle informantů z řad supervizorů způsobené nízkou informovaností o supervizi a specifickém způsobu práce v supervizním procesu nebo nedostatečnými kapacitami vedoucích pracovníků, které jim neumožní se přípravě věnovat, nebo také tím, že zavádění supervize nepovažují za proces změny, který by měl být aktivně řízen, a tedy nevnímají potřebu příprav na implementaci.

Výsledky přinesly informaci o tom, že ve velkém množství případů iniciuje zavedení supervize vedení školy, ale poslední dobou informanti z řad supervizorů zaznamenávají rostoucí iniciativu i ze strany zaměstnanců. To potvrzují například níže uvedené výroky i výpovědi několika informantů z řad vedení škol, kdy v pár případech inicioval zavedení supervize na jejich školu člen školního poradenského pracoviště nebo učitel.

*S2: „Já mám zkušenost i s tím, že to iniciuje vedení, ale taky zaměstnanci, třeba školní metodik prevence a taky ve dvou případech to iniciovala a organizuje městská část, která to i platí.“*

*S4: „Od vedení, to má totiž ty peníze, ale často supervizi do školy protlačí někdo ze školního poradenského pracoviště, výchovný poradce, školní metodik nebo někdo, kdo to třeba zažil v nějakém jiném kontextu a říká si, že je to dobré, že by bylo fajn to zavést. Někdy to jsou i učitelé, kteří to zažili nebo přinášejí tu potřebu, ptají se toho vedení, nebo si třeba u tvorby šablon všimnou, že tam jsou šablony na supervizi, tak si řeknou, že o to zkusí požádat.“*

S5: „Kdybyste se mě zeptala před půl rokem, tak řeknu, že vedení, ale poslední půl rok se nám opravdu schází i poptávky ze zdola, že volají třeba školní psychologové nebo metodici nebo i výchovní poradci, že by chtěli podporu pro školu. Třeba s tím mají zkušenost a chtějí to šířit v rámci jejich školy, což je dobré, protože oni mají jiné kanály k tomu to vedení vysvětlit, já jako supervizor mám k dispozici jen jednu schůzku... A měli jsme třeba i iniciativu od aktivních učitelů.”

S6: „... Ale už jsem taky zažil, že mě vyhledali sami učitelé, že třeba na jejich škole není supervize zvykem, ale oni ji chtějí a zaplatí si u mě individuální supervize.”

B: „Já jsem přišel s tím, že by to bylo dobré, protože jsem to znal ze své původní práce a přišlo mi to užitečné. To jsem byl na pozici tělocvikáře a pak jsme se s panem ředitelem domluvili a dostal jsem na starost oblast komunikace tady u nás na škole a domluvili jsme se i na té supervizi...”

D: „My jsme supervizi začali využívat na základě spolupráce s dvěma psychologkami, od kterých jsme měli takové jednorázové vzdělávání několikrát pro celé školní kolektivy na různá témata a věděla jsem, že se věnují i supervizi, tak jsem je oslovila.”

F: „U nás to inicioval vlastně pan etoped, který supervizi znal a u nás byl na částečný úvazek a dělal nám takovou interní supervizi, ale pak jeho kapacity přestaly stačit ... a navrhl právě, ať zkusíme supervizi.”

Přestože zřizovatel nebyl popisován jako příliš často zapojený aktér, z výroků informantů z řad supervizorů je možné odvodit, že zřizovatel v procesu může hrát důležitou roli při přípravě i implementaci supervize na základní školy, ať už jako iniciátor pro zavedení supervize, nebo alespoň informátor o tom, že taková služba existuje, nebo může přípravu a implementaci významně podpořit financováním služby. Byla však také popsána zkušenosti s tím, kdy zřizovatel zamezil využití supervize. Informanti uvedli:

S1: „I zřizovatelé mohou mít důležitou roli. Setkávám se s tím, že někdy supervizi zadává obec nebo kraj. Třeba je skvělé, když zřizovatel supervizi financuje. Zrovna teď s jednou takovou školou spolupracuji, celé to financuje obec a ředitel má volnou ruku ve výběru supervizí i jejich rozsahu.”

S2: „Mám dobrou zkušenost s tím, když to organizuje a financuje zřizovatel jako městská část, která je i platí a umožňuje těm školám, které se o supervizi přihlásí ji absolvovat nebo jim to i doporučuje.”

S5: „*Já bych si moc přál, aby zřizovatelé hráli větší roli, protože můžou mít velký vliv. V některých jiných krajích, třeba v Plzeňském, se ale setkávám s tím, že je supervize a obecně sociální práce ve školách zřizovateli podporována a myslím, že je to fakt důležité.*”

S6: „*Setkal jsem se s případem, kdy bylo nakročeno k supervizi celého týmu včetně nepedagogických pracovníků a zřizovatel tenhle typ supervize nedovolil a řekl, že zajistí jiný typ podpory, ale nakonec neudělal nic a té škole vůbec nepomohl...*“

Z výroků informantů z řad pracovníků škol se ukázalo, že zřizovatel do procesu příprav (ani následné implementace) příliš často v těchto konkrétních případech nevstoupil. Významnou roli sehrál zřizovatel pouze v případě informanta E, který uvedl, že zřizovatel zavedení supervize do školy přímo inicioval a podílel se také na přípravě vedení pro její zavedení: „*Ta iniciativa šla vlastně od zřizovatele a pak to představil managementu a tvořili jsme to pak už nějak spolu...*“ Tento příklad by mohl sloužit jako příklad dobré praxe, jelikož se v rozhovoru s informantem E ukázalo, že supervize na jejich škole zahrnuje různé aktéry od zřizovatele, přes vedení a pedagogické i nepedagogické pracovníky, díky čemuž supervize postihuje celý systém školy a slouží jako dlouhodobá, pravidelná, a především systematická podpora celé školy a je plně integrována do praxe všech zaměstnanců.

Výběr supervizora probíhá u většiny škol na základě osobní známosti, např. z jiných metod rozvoje a vzdělávání nebo ze supervize realizované jinde, či supervizora zná někdo z dalších zaměstnanců školy, který ho následně doporučí vedení, jak dokládají výroky informantů níže, v několika případech byla také spolupráce se supervizorem uzavřena na základě projektu, který nabízel supervizi do školy zdarma od některé neziskové organizace, ty lze tedy považovat jako důležitého informátora o existenci služby supervize a jejích přínosech.

B: „*My jsme věděli, že tu supervizi chceme a zrovna to bylo v období po Covidu, na což reagovaly i některé organizace a přišla nám nabídka jednoho projektu, který nabízel supervizi zdarma, tak jsme na to odpověděli a měli jsme štěstí na dvě skvělé supervizorky.*“

D: „*My jsme se znali z těch jednorázových školení, které nám realizovali, takže to bylo na základě té osobní známosti s nimi.*”

F: „*Nám supervizora doporučil náš pan etoped.*“

Také někteří informanti z řad supervizorů potvrdili, že neziskové organizace mohou být důležitým informátorem o možnosti supervize, dále byly zmíněny ještě pedagogicko-psychologické poradny nebo konference. Ukázalo se však, že v některých případech se vedení škol rozhoduje supervizi začít využívat právě na základě nabídky supervize zdarma, což se však někdy negativně promítá do toho, jak implementace probíhá, jelikož takové vedení často nemá představu, co by od supervize chtělo – to dokládá například výrok informanta S3: *„Oni to často znají nějak obecně třeba z různých konferencí a líbí se jim to, tak si to objednají, ale nepřemýšlí nad tím už, co to může přinést pro tu jejich konkrétní školu...“* O nereálných či nulových očekáváních od supervize a jejich dopadu na implementaci supervize pojednávalo také vyhodnocení DVO1.

Výsledky dále ukázaly, že školy ve většině případů nepracují se strategickým plánem pro implementaci a adaptaci zaměstnanců na supervizi, což potvrdili výroky informantů z řad vedení škol i z řad supervizorů. Informant E uvedl, že zaměstnanci jeho školy mají sestavený rámcový plán vzdělávání, jehož součástí je supervize, několik dalších informantů uvedlo, že mají sestavený strategický plán rozvoje školy, jehož součástí je supervize jako nástroj pomáhající k naplňování stanovené vize a cílů, k naplňování personální strategie a péče o zaměstnance. Strategický plán vytvořený přímo pro účely implementace a adaptace zaměstnanců na supervizi žádný z informantů z řad vedoucích pracovníků nevyužil, ani informanti z řad supervizorů se se strategickými plány pro implementaci a adaptaci na supervizi neseťkali a nepopsali ho jako běžnou praxi:

S1: *„Ne, tak to fakt ne, v tom školství prostě začínáme teprve.“*

S5: *„To je opravdu vtipné, to vůbec ne, ta supervize ve školství je fakt v plenkách, to mám pocit nefunguje ani v sociálních službách, kde ta povinnost už pár let je, ale ve školství tohle fakt není. Maximálně plánujeme na rok dopředu časy a termíny, to funguje, ale takhle sofistikovaně opravdu plánovat, tam ještě bohužel nejsme.“*

Pouze informant S2 uvedl, že má zkušenost se školou, která plán pro implementaci vytvořila, ale nevyhodnotila ho a supervizi se nakonec nepodařilo na školu úspěšně implementovat: *„Na jedné škole jsem to zažil, že měli plán pro implementaci, ale pak už neproběhla jeho evaluace, což myslím, že se mělo stát. Ani v průběhu té implementace to moc neřešili ... ale stejně se nepodařilo supervizi zavést.“* Z uvedeného výroku ani následných doplňujících otázek během rozhovoru nelze usuzovat na kvalitu strategického plánu ani na to, jak dobře odrážel skutečné potřeby vedení, zaměstnanců a celého organizačního prostředí a kontextu školy, což mohlo



ovlivnit úspěšnost implementace supervize. Bez ohledu na kvalitu však lze z výroku usuzovat, že samotný strategický plán není zárukou úspěšné implementace a je nezbytné, aby byl kvalitně připraven, ale také náležitě evaluován nejen na konci implementačního období, ale i v jeho průběhu a případně byl také adaptován dle vývoje situace a odezvy příjemců supervize.

Někteří informanti z řad supervizorů naznačili, že někteří vedoucí pracovníci mají nedostatečné kompetence v oblasti strategického plánování a neumí dobře pracovat s cíli obecně. Pokud vedení nedokáže vhodně nastavit cíle a neví, co by služba supervize do jeho školy měla přinést, může být náročné taky kontraktování a supervizní praxe může být neefektivní a její přínosy tak nemusí být zřejmé. To může snižovat také motivaci k jejímu využívání jak na straně vedení, tak samotných supervidovaných pracovníků.

*S3: „Někteří ředitelé neumí obecně nastavovat cíle, natož sestavovat strategické plány pro jejich dosažení. A zároveň to pak souvisí i s tím, že nejsou zvyklí evaluovat, ale to je bolest celkově celého školství, že s tím neumí pracovat, takže je pak těžší i nastavení té supervize... ...a občas pak ani nepoznají, jestli jsou spokojeni nebo má ty přínosy a dají třeba jen na ty silné hlasy, co šíří tu nespokojenost.“*

Žádný z informantů z řad vedení škol nereflektoval zavádění supervize jako zavádění změny. Tuto souvislost pojmenovávali pouze informanti z řad supervizorů např. S1 uvedl: *„To máte jako při zavádění čehokoliv jiného, každá změna s sebou nese nějaké těžkosti, třeba zavádění osobnostně-sociální výchovy nebo pravidelných třídnických hodin... ale nevím, jestli to tak vnímají, možná si to neuvědomují...“* Pokud vedoucí pracovníci nevnímají zavádění supervize jako zavádění změny, nevnímají možná ani potřebu se na její zavádění připravovat a vědomě nepracují ani s překážkami, které může implementace přinést, což může negativně ovlivnit úspěch implementace...

Výsledky také ukázaly, že se informanti z řad supervizorů setkávají s nereálnými či nulovými očekáváními od supervize, což může být dle jejich domněnek způsobeno také nedostatečnou informovaností a absencí vlastní zkušenosti se supervizí, které jsou důležitou součástí přípravy vedení. Z rozhovorů je patrné, že právě vlastní zkušenosti vedoucích pracovníků se supervizí vnímá většina informantů jako zásadní pro úspěch a přijetí supervize i mezi zaměstnanci a může také napomoci při nastavování očekávání a cílů supervize. Vedoucí pracovník s vlastní zkušeností je schopen lépe předávat informace o možném průběhu supervize a jejích přínosech, čímž pomáhá vytvářet reálná očekávání i na straně zaměstnanců a může také zmírňovat případné obavy apod. Osobní zkušenost a její užitečnost zmínila většina vedoucích pracovníků

z oslovených škol a dokazují to také výroky supervizorů. Zástupně lze uvést například výrok informanta S6, který uvedl, že „...je skvělé, když si ty informace vytahají přímo ze své vlastní zkušenosti, že supervizi taky vyzkouší.“ Na druhou stranu, informant A před zavedením supervize na školu vlastní zkušenost měl, ale ukázalo se, že je nepředatelná. V rozhovoru uvedl: „Já se o to zavedení pokusil několikrát, ale většinou to byly neúspěšné pokusy, nedařilo se mi úplně vysvětlit, k čemu ta supervize může být, protože oni nemají tu osobní zkušenost a říkali mi, že když něco potřebují řešit, tak to řeší ad hoc s kolegy na chodbě a podobně.“ Podobný příklad demonstruje i výrok informanta C: „Já vycházel z toho, že supervizi znám a že vím, jak ta supervize může pomoci, přinést nějaký rozvoj a podporu, ale z vlastní zkušenosti vím, že je to hrozně těžké tohle předat ostatním zaměstnancům, protože oni to vidí z jiné perspektivy.“ Z těchto výroku vyplývá, že vlastní zkušenost může usnadňovat průběh zavádění například během kontraktování a nastavování spolupráce se supervizorem a dá se považovat za součást přípravné fáze, ale ještě nezaručuje, že se tuto zkušenost podaří předat a zaměstnance pro supervizi nadchnout. Jistě však je užitečnou součástí přípravné fáze, jelikož umožní vedení udělat si o supervizi reálnou představu, což může usnadnit nastavování cílů pro supervizi během kontraktování.

Někteří informanti z řad vedení škol svou přípravu na implementaci reflektovali jako nedostatečnou a zpětně si uvědomili její důležitost. Například informant E uvedl: „Když bych měl supervizi zavádět znovu, tak bych se lépe připravil, šel bych na to víc strategicky, naplánoval bych to a nešel na to stylem pokus omyl...“ Z uvedeného výroku vyplývá, že pro některé vedoucí pracovníky opravdu může být představa o procesu implementace jiná než pozdější realita a potvrzuje domněnku některých informantů z řad supervizorů, že vedoucí pracovníci často nevnímají důležitost příprav na implementaci...

Výsledky ukázaly také další zajímavou skutečnost, že většina zadavatelů supervize spoléhá v rámci přípravy zaměstnanců na implementaci supervize na roli supervizora, od kterého očekávají, že zavedení supervizní praxe podpoří tím, že účastníky informuje o možnostech, průběhu a přínosech supervize a zvolí vhodný přístup. Skutečnost, že vedení očekává podporu od supervizorů může být způsobeno několika faktory, prvním možným důvodem by mohla být neznalost služby supervize a nízká informovanost vedení, což potvrzují i výroky informantů z řad supervizorů. Např. S5 uvedl, že „...často ty svoje zaměstnance ani pořádně informovat nemůžou, protože si sami nejsou jistí v kramflecích, jak ta supervize ve školství neprobíhala donedávna a oni sami tu zkušenost nemají, tak to nechávají většinou na nás. Třeba mají nějakou představu, to ano, ale úplně neví, jestli je ta jejich představa správná nebo ne.“ Přehození

odpovědnosti z vedení na supervizory na ně však klade velké nároky. Vedení, přestože třeba nezná službu supervize a neví, co přesně může od supervize očekávat či jaké jsou její možnosti a limity, by si mělo být vědomo faktu, že supervizor bez hluboké předchozí analýzy, která může zabrat velké množství času, nedokáže bez pomoci vedení nahlédnout souvislosti a zvolit tak ten nejvhodnější způsob podpory adaptace pracovníků. To potvrzuje například výrok informanta F, který uvedl: *„My jsme to nějak tvořili společně, protože supervizor je odborník na tu supervizi, ale já zase znám ty svoje zaměstnance, to je myslím velmi důležité, vím, jak na co reagují a podobně, což pro toho supervizora jsou ti lidé cizí...“* Také výrok informanta S2 potvrzuje důležitost spolupráce vedení i supervizora: *„Já vlastně nevím, jaký je ten ideální způsob pro to zavedení, vždycky se to snažím hledat přímo s tou školou, to si myslím, že je hrozně důležité, společně nastavit nějaká sdílená pravidla, kdo tam bude chodit, kdo ne, jak se bude pracovat s výstupy, kdy ta supervize může fungovat a tak podobně.“*

Výsledky však ukázaly, že ne všech případech implementace supervize na základní školu vedení se supervizorem spolupracuje a snaží se ten nejvhodnější způsob implementace a rozvoje supervizní praxe hledat společně s ním. Několik informantů z řad supervizorů během rozhovoru zmínilo, že v některých případech je velmi těžké efektivně se na spolupráci domluvit, jelikož je často náročné a komplikované si s vedením školy domluvit případnou plánovací schůzku. Informanti vyjádřili své domněnky, proč tomu tak může být, mezi které patřily např. časové a finanční náklady pro strategické plánování a setkání se supervizorem, nedostatečné časové kapacity a zahlcenost ředitelů a ředitelek nebo nízká motivaci supervizi opravdu zavést a dlouhodobě využívat. To mohou demonstrovat např. výroky:

S3: *„Vyžaduje to asi i nějaké komplexní přemýšlení o tom systému, Musí vědět, proč to chtějí a nestačí vědět, že to má nějaký smysl, ale jaký konkrétní smysl to má mít pro ně. To vyžaduje nějaké hlubší přemýšlení, i komplexně o tom systému a do toho se jim nechce, protože je to náročné nebo v jejich očích často nemají čas. ... A když nabídnu nějakou schůzku a podporu k tomu nastavení cílů, tak to zase vyžaduje čas a čas jsou peníze, takže k tomu setkání ani často nedojde, nebo je vyzvu k tomu, ať si o tom přemýšlí sami a dají mi vědět, co konkrétně od té služby chtějí a oni už se neozvou...“*

S5: *„Často jsou zahlcení asi a někdy vnímám taky vlastně nedostatečnou motivaci asi, protože si možná neuvědomují, jak klíčová ta příprava může být.“*

Zapojení supervizora do příprav zaměstnanců je logickým krokem, jelikož je expertem na supervizní proces a pravděpodobně dokáže lépe vysvětlit, co je v supervizní práci důležité, na

druhou stranu však na rozdíl od vedení nezná supervidované a nemusí tak zvolit vhodné formy či styl komunikace atp. Většina informantů zdůrazňovala roli vedení pro přípravu zaměstnanců i prostředí na implementaci jako klíčovou, nejen během domlouvání spolupráce se supervizorem, ale již dlouhou dobu před implementací obecně personálním řízením a řízením školy jako systému:

S1: *„Přijde mi důležitý přístup vedení a obecně to, aby vedení znalo svoje lidi, vědělo, koho v tom týmu má a aby s nimi aktivně pracovali. A aby vedení samo vědělo, co to ta supervize je a jaké obrovské benefity to může vedení i těm učitelům přinést. Prostě ta “ryba smrdí od hlavy”, tak to je. Vedení tomu prostě musí věřit...“*

S4: *„Přístup vedení je velmi důležitý, mám pocit, že to funguje tam, kde to vedení má jako kdyby otevřené dveře, zkrátka že to vedení je vyslechne, řeší ty věci, nezamete to pod koberec, když s něčím přijdou, je tam otevřená komunikace. Na některých školách se třeba učitel k vedení ani běžně nedostane, to pak ani supervize nefunguje většinou. ... Ale obecně i jako taková ta kultura celé školy, jak se zachází s žáky, jestli je tam respektující prostředí, jestli tam jsou nějaká pravidla, která se vyžadují a dodržují a tak. Prostě jak se říká, ryba smrdí od hlavy, takže role vedení je obrovská.“*

Konkrétní vědomá příprava vedení nebyla zmíněna žádným z informantů, na některých školách však proběhla alespoň drobná příprava budoucích příjemců supervize a prostředí, což dokazují níže uvedené výroky. Příprava zaměstnanců probíhá typicky zvyšováním informovanosti o supervizi. K tomu se jako běžně využívané způsoby dle výroků informantů z řad vedení i supervizorů zdají být různé tištěné materiály a letáky, informační dopisy či videa, které je možné se zaměstnanci sdílet, či pořádané workshopy a semináře pro seznámení se se supervizí. Využití těchto způsobů zvyšování informovanosti v rámci přípravy před zavedením supervize uváděla většina informantů, ve většině případů však tyto materiály poskytl nebo úvodní schůzky inicioval supervizor. Všichni informanti z řad supervizorů uvedli, že proaktivně nabízí a doporučují různé způsoby, jak k zaměstnancům dostat základní informace o supervizi ještě před prvním supervizním setkáním, ať už za pomoci osobního setkání, nebo dodáním písemných či audiovizuálních podkladů. Pouze informanti S2 a S4 uvedli zkušenost s tím, že by informace předával někdo jiný, například zaměstnanec školy se zkušeností. To dokazují například výroky:

S1: *„Někdy probíhá nějaká příprava před tím prvním setkáním, občas škole doporučím někoho z kolegů, který jim tam udělá třeba takový workshop, aby se se supervizí*

*seznámili ti příjemci i vedení, aby zjistili, o čem supervize je a vlastně mi to přijde fajn, když něco už takhle i oni dopředu ví. Může to tu půdu tak jako předpřipravít.”*

*S2: „To záleží, děje se to tak i tak, někdy se děje, že jsou na schůzce všechny tři strany, ale nedokážu teď říct, jestli to má pak vliv na úspěšnost toho zavádění, to asi nejde takhle odpovědět.”*

*S4: “Někde jim třeba předem trochu řeknou, ale spíš se setkávám s tím, že předpokládají, že to na prvním setkání uděláme my, že jim řekneme, o čem to je a o čem není, že je to vlastně naučíme. Někdo třeba dělá nějaký seminář, já to spíš představím na prvním setkání tak jako hodně obecně a pak je vyzývám, ať přinesou téma a na něm se to budeme učit. A u toho tématu se pak bavíme o tom, kde to má hranice a podobně, že se to učíme spíš tím žitím.”*

*S5: „Co já dělám a myslím, že se to fakt vyplácí, je přijet do té školy, na poradu nebo někam, kde se ty lidi setkávají, ... tam jim také představím, co je to supervize, doptávám se, proč ji objednávají, jaká mají očekávání a tak. ... Někdy třeba posílají svým zaměstnancům nějaký leták, co je supervize a my jako supervizoři to pak ještě ošetříme na prvním setkání. ... Je důležité k nim dostat srozumitelné informace, které jim nezaberou moc času a mají nějakou hezkou formu.”*

*S6: “Já začínám tím, že vedu interaktivní semináře na začátku své práce na školách. Je to důležité, protože tím dávám pedagogům možnost potkat se se mnou a otevřeně si povídat o tom, co to vlastně ta supervize je, co všechno umí a kde má svoje meze, a hlavně jak ji můžou využít. Tohle je základ, aby pedagogové věděli, s kým mají tu čest, a aby taky pochopili, co od supervize mohou čekat. Teprve až tohle proběhne, můžeme pokračovat dál. A ještě jim dávám takový tištěný materiál o supervizi, protože každý jsme různý a někdo má rád přímý kontakt a diskutovat o věcech a někdo si ty věci radši přečte, takže to nechávám na nich, není mým cílem, aby to četl každý, protože je nechci přetěžovat, ale myslím, že je dobré, aby měli možnost si to nějak prostudovat i sami v nějakém svém vnitřním klidu...”*

Také informanti z některých oslovených škol popsali, že proběhla před prvním supervizním setkáním osobní schůzka se supervizorem, několik informantů ale podpořilo informovanost svých zaměstnanců i samostatně, nejčastěji sdílením své osobní zkušenosti se supervizí a posláním základních informací přes e-mail, což opět zdůrazňuje užitečnost vlastní zkušenosti vedoucích pracovníků se supervizí. Z výroků informantů z řad supervizorů vyplynulo, že

někteří z nich schůzku všech tří stran supervizního trojúhelníku iniciují, jiní se setkávají pouze s vedením a setkání se zaměstnanci se děje až na prvním supervizním setkání. V některých případech však zaměstnanci nedostali ani základní informace a rovnou bylo zahájeno první supervizní setkání, kde byla služba představena. Výše uvedená tvrzení dokazují např. výroky uvedené v rámci DVO2 výše a tyto výroky:

B: *„Já jsem jim o tom říkal na poradě ze své vlastní zkušenosti a posílal jsem pak i nějaké informace, takové úvodní jen, co to vůbec je a k čemu to je, e-mailem. ... A pak na prvním setkání se supervizorem to ještě vysvětloval podrobněji on...“*

C: *„Poprvé to bylo v přípravném týdnu, kdy je vždycky nějaké vzdělávání nebo rozvoj, takže jako věděli, že něco bude, ale asi ne že to bude zrovna supervize a dozvěděli se to vlastně pár dní předem a pak na tom prvním setkání proběhlo seznámení s tou službou a supervizory...“*

D: *„Žádná schůzka před nebo tak neproběhla, protože ti učitelé je vlastně znali z toho vzdělávání předchozího, takže rovnou proběhlo první supervizní setkání, kde proběhlo nějaké seznámení s tím konceptem supervize, co to je vůbec za službu, co od ní učitelé mohou očekávat a co naopak ne a byla jim představena metoda bálintovské skupiny, kterou využíváme, ... a následně se už vlastně přirozeně navazovalo bez nějakého dalšího výkladu.“*

Většina informantů z řad supervizorů však uvedlo, že seznámení se službou i supervizorem ještě před zahájením prvního setkání vnímají jako podpůrný faktor pro úspěch implementace supervize, což mohou dokazovat například výroky S5 a S6:

S5: *„Mně se osvědčilo se s nimi opravdu setkat před, protože mě vidí, kdo jsem, trochu víc tuší, do čeho jdou a rovnou si ujasníme i ta očekávání, já tím vlastně i předcházím těm nereálným očekáváním...“*

S6: *„Myslím, že ten úvodní seminář o supervizi je taková moje dobrá praxe a taky mám dobrou zkušenost s tím, když do té školy přijedu a oni mě tam provedou, seznámí třeba s těmi vedoucími pracovníky, ...“*

Někteří informanti v souvislosti s přípravou zaměstnanců základních škol uvedli také přípravu probíhající během studia vysoké školy nebo při účasti na nějakém projektu či stáži. Informant S4 uvedl, že: *„...někdy už přicházejí na školu a supervizi znají, jsou za ni rádi, nebo třeba byli v nějakém projektu, už mají tu zkušenost. A na fakultě to myslím taky zažívají, že se chodí na*

*stáže a pak se ty stáže nějak supervidují, reflektují, a díky tomu se pak i miň bojí, že jim bude někdo koukat pod ruce a jsou víc myslím schopní pracovat s chybou...” Informant S5: „Myslím, že je taky důležité, jak zvládnou učitele připravit vysoké školy a jaký zážitek se supervizi dokážou zprostředkovat. Vysoké školy se hodně pokud vím zaměřují na mentoring, ale bylo by fajn, kdyby měli i takovou přípravu na supervizi a víc tohle téma řešili.“ Z uvedených výroků informantů S4 a S5 a s přihlédnutím k tomu, že žádní jiní informanti úlohu vysokých škol při přípravě zaměstnanců základních škol na supervizi nezmínili, se dá usuzovat, že vysoké školy nehrají příliš významnou roli pro přípravu a informovanost pedagogických pracovníků o supervizi, přestože právě jejich role by mohla být klíčová pro to, aby si supervizi a reflexi své práce budoucí zaměstnanci základních škol osvojili již na začátku své profesní kariéry a považovali ji tak za běžnou součást jejich praxe...*

Přestože se vedení na implementaci příliš nepřipravuje a nesestavuje strategické plány implementace a adaptace pracovníků na supervizní praxi, a nezabývá se příliš ani přípravou budoucích příjemců supervize, dalo by se říci, že jistá příprava pro úspěšnou implementaci probíhala na některých školách již dlouhou dobu před jejím zavedením, a to podporou kultury učící se organizace, která koresponduje s vhodnými podmínkami pro zavedení supervize. Informanti ze škol, v kterých se podařilo zavést pravidelnou supervizi uvedli, že ještě před jejím zavedením byly běžně využívány i další formy podpory a rozvoje zaměstnanců a byla podporována otevřená komunikace a spolupráce mezi pracovníky i mezi pracovníky a vedením. Většina z těchto škol měla také před zavedením supervize formulovanou vizi, hodnoty a strategické plány, které byly průběžně komunikované k zaměstnancům různými kanály (např. na poradách a dalších společných setkáních či prostřednictvím webu) a byly v souladu s dalšími aktivitami celé školy (např. projektovými dny). Z výše uvedeného se dá usuzovat, že alespoň podmínky a prostředí bylo na zavedení supervize v těchto školách, ač často možná nevědomky, připravováno. Pro doložení byl vybrán např. výrok informanta D, který souhrnně uvedl využívané nástroje podpory a rozvoje a příležitosti ke spolupráci a otevřené komunikaci, které v průběhu zmiňovali i ostatní informanti z řad vedení škol: *„Běžné bylo a je další vzdělávání pedagogických i nepedagogických pracovníků, ti to mají podle zaměření, ...a se všemi děláme hodnotící rozhovory. Co se týká pedagogických zaměstnanců, tak tam mají možnost si vybírat sami, co potřebují, mně to dávají pouze k nahlédnutí a odsouhlasení, aby to bylo v souladu s koncepcí a rozvojem školy. ... Někdy máme i výjezdové školení. ... Dále jsou to třeba kurzy RVCT, měli jsme tady i programy koučování, takže i koučink a mentoring, různé semináře, supervize, kromě toho jsou běžné hospitační činnosti, ať už ze strany vedení, tak i vzájemně*

*mezi sebou. Jsou zvyklí spolupracovat a sdílet zkušenost v rámci předmětových komisí a metodického sdružení pro 1. stupeň a mají i možnost tandemové výuky. ... A máme tady školní psycholožku, takže za tou mohou jít řešit své problémy a taky nám skvěle funguje školní poradenské pracoviště, kde se vlastně taky děje trochu taková interní supervize činností jednotlivých členů, kdy si vlastně sdílí, co dělají, jak to dělají, jaké mají úspěchy a neúspěchy, ... takhle se setkávají jednou za měsíc pod vedením vedoucího toho ŠPP.”*

Informant C uvedl nejmenší počet takových nástrojů a také míru spolupráce a otevřené komunikace mezi zaměstnanci hodnotil jako nepříliš vysokou. Na škole, kterou tento informant zastupoval byly pokusy o zavedení supervize opakované a zájem o supervizi informant hodnotil jako nízký i v tomto školním roce, přestože se počet zájemců o supervizi ustálil. Rozhovor s informantem C tedy může potvrzovat možnou souvislost mezi dalšími využívanými nástroji podpory a rozvoje zaměstnanců, včetně úrovně spolupráce a komunikace na škole s úspěšností zavedení supervize. Je však potřeba brát v úvahu, že informant C také v rozhovoru zmínil nepříliš velkou podporu supervize ze strany vedení, která je dalším z faktorů podporující úspěšnou implementaci supervize (viz vyhodnocení DVO3) a není možné tedy s jistotou říci, že nízký počet využívaných nástrojů podpory a rozvoje, a nízká míra spolupráce a otevřené komunikace, implikují neúspěšné zavedení supervize.

Fungující systém podpory a rozvoje a jeho souvislost s úspěšnou implementací a rozvojem supervizní praxe vyzdvihli také informanti z řad supervizorů. Informant S5 však také vyzdvihl, že je důležité, aby využívaných nástrojů rozvoje a podpory nebylo až příliš mnoho a bylo všem jasné, k čemu mohou konkrétní nástroje využít:

*S5: „Určitě je užitečná kultura učící se organizace, když je ta škola otevřená celkově vůči různým nástrojům rozvoje a podpory. Ale není zase dobré, když je ta škola otevřená až moc, nebo jak to říct, někde jsou ti učitelé zahlceni různými projekty a nástroji jako koučink, mentoring, supervize, mediace, mají všechno najednou a pak už vlastně moc nevědí, která bije, protože toho mají najednou tolik, že nemají kapacitu všechno přijímat. Navíc je pak náročné i často vymezit, co je mentoring, co koučink, co supervize a je tam nutné mít opravdu hodně dobře nastavený kontrakt, co já jako supervizor můžu nabídnout.”*

Výroky informantů také ukázaly, že s kulturou učící se organizace, spoluprací a otevřenou komunikací je velmi úzce propojeno také bezpečné prostředí a dobré vztahy mezi zaměstnanci navzájem i mezi zaměstnanci a vedením, což jsou další podpůrné faktory pro úspěšnou



supervizní praxi od jejího zavedení až po další rozvoj, které se na základě výroků daly indentifikovat.

Vytvoření vhodných organizačních podmínek a supervizi podporující organizační kulturu, tedy kulturu učící se organizace, která podporuje otevřenou a transparentní komunikaci, reflexi a zpětnou vazbu na práci zaměstnanců jako běžnou součást práce, se někteří supervizoři snaží podporovat tím, že již při zavádění nebo během supervizní praxe doporučují ještě další metody a nástroje rozvoje a podpory. Například informant S2 uvedl, že doporučuje školám vždy zavést systém pravidelné průběžné zpětné vazby, pokud ho nemají, jelikož ho vnímá jako důležitou přípravu pro reflexi své práce a supervizní praxi: „*Já se snažím ve všech školách, kde pracuju, aby zavedli nějaký systém zpětné vazby, ať už třeba hospitace od vedení nebo vzájemné mezi učiteli, náslechy, nebo i třeba metodu video tréninku interakcí nebo koučink a mentoring, protože moje zkušenost je, že pokud tam zpětná vazba neprobíhá, tak ti učitelé jsou potom ztraceni jednak ve své vlastní práci a jsou v tom utopení, nemají podporu a nemůžou se nic nového naučit a usnadňuje to i pak tu supervizní práci...*“

Ukázalo se však, že není příliš časté, aby byly doporučované nějaké jiné nástroje a metody podpory a rozvoje ještě před uzavřením spolupráce a prvním supervizním setkáním na základě analýzy prostředí školy. K doporučení jiných služeb či metod podpory a rozvoje dochází v některých případech ze stran supervizorů na základě nereálných očekávání zadavatele od supervize (např. při očekávání, že supervize vyřeší akutní krizi či dlouhodobě neřešený konflikt v týmu) nebo až ve chvíli, kdy se během supervizních setkání objeví nějaká potřeba, kterou by jiné služby naplnily lépe. Tyto dva důvody pro doporučení ilustrují výroky uvedené níže. Žádný informant z řad vedení škol neuvedl, že by supervizor během spolupráce doporučil jiné metody podpory a rozvoje na základě analýzy prováděné před zahájením spolupráce.

S4: *“Ano, doporučuji, předem asi ne, ale někdy se ukáže, nebo na to přijdeme i společně na té supervizi, že jim něco chybí, že třeba jdeme po nějaké kazuistice a ukáže se, že to dítě je třeba autista, ale oni o tom vlastně nic moc neví, tak doporučím vzdělávání, nebo třeba přijdeme společně na to, že se vůbec nepotkávají a že by bylo třeba dobré udělat nějaký teambuilding.”*

S5: *„Někdy má škola jiné potřeby, které supervizi nejdou naplnit, tak já doporučuji třeba koučink nebo mentoring a podobně. Supervize není pro všechno vhodná, záleží, jaké má škola potřeby.”*

Důvodem, proč doporučení jiných nástrojů a metod podpory a rozvoje většinou nedochází ještě před samotným zahájením supervizní praxe může být to, že jak ukázaly rozhovory s informanty z řad supervizorů, není běžné, aby probíhala analýza prostředí školy. Supervizoři se s prostředím konkrétní školy před zavedením supervize seznamují většinou jen povrchově přes webové stránky školy nebo krátkou návštěvou školy, ale nerealizují žádnou hlubší analýzu za pomoci konkrétních diagnostických nástrojů, a ani nedochází k detailní přípravě na implementaci supervize ze strany supervizorů. Žádnou nebo pouze povrchovou a intuitivní analýzu prostředí před zavedením supervize a minimální přípravu na poskytování supervize konkrétní škole dokazují následující výroky:

S2: „*Předem nějak to moc nedělám, protože si myslím, že většina organizací stejně není v tomhle úplně otevřená, že nesdělují, co tam nefunguje, ale vždycky se sejdou s tím ředitelem nebo vedením a diskutuji s nimi o té implementaci, o cílech, o jejich zkušenostech, co se jim na škole daří a s čím by chtěli pomoci, tomu věnuju vždycky takovou hodinu a půl, i aby se oni mohli rozhodnout.*“

S4: „*Já se moc nepřipravuju, ... nemám čas a vlastně ani chuť, nechci, ... maximálně se podívám a stránky školy... Nejlíp se odráží to prostředí, když se tam ukážou v průběhu nějaké emoce, to té škole fakt nakouknete pod pokličku, když to tam zaplaví ty emoce, tak hodně rychle poznáte dynamiku týmu, způsob vedení, co jak funguje a občas tam nahlédnete nějakou patologii. A mně to vlastně takhle baví víc, je to dobrodružství a myslím, že je to autentičtější...*“

S5: „*Většinou když mě škola osloví, tak nejdřív zjišťuji očekávání zadavatele, což je většinou teda vedení, to je takový první kontakt a pak už transparentně komunikuji vždy s oběma stranami na nějakém společném setkání, aby to nebylo, že se domlouváme nějak bokem. ... A pak na to jaké to prostředí ve škole, tak to občas o některých těch školách víte, že je něčím specifická, když se v tom školním prostředí nějak pohybujete, ale pak se mi osvědčuje o tom mluvit hlavně s těmi účastníky, jaká je jejich škola, co by na ní vyzdvihli a co naopak...*“

S6: „*Ano, já jdu do té školy vždycky dopředu a tam využívám takovou nějakou svou dovednost terapeuta, že si tu školu tak jako “očuchám”, ... pracuju s nějakou intuitivní složkou, ... ono to tak je, že za ta léta praxe už cítím, co v tom prostoru je a fakt je užitečné být tam takhle dopředu. Zároveň to taky dělám proto, abych našel dopředu nějaké vhodné místo, kde se ty supervize budou dít, abych to viděl.*“

Z uvedených výroků však také vyplývá, že někteří supervizoři tento postup volí záměrně, ať už z hlediska svých kapacit nebo preferencí, nebo z toho důvodu, že věří, že nejlépe jim vzhled do prostředí a kultury organizace zprostředkují samotní supervidovaní.

Výsledky získané díky DVO2 ukázaly, že příprava na implementaci a rozvoj supervizní praxe není běžná. Už vůbec není běžná analýza kultury školy záměrně prováděná před zahájením supervize a ani sestavování strategického plánu pro implementaci, a tím pádem se neděje ani jeho evaluace, která se nestala ani ve zmíněném případě, kdy strategický plán sestaven byl. Vedoucí pracovníci se většinou nepřipravují, při přípravě zaměstnanců spoléhají na supervizora, zřizovatel se ve většině případů na přípravách nepodílí, nebo jen finančně. Příprava zaměstnanců probíhá typicky zvyšováním informovanosti, která se zdá být běžnou přípravou, nejčastěji způsoby zaslání textových či audiovizuálních materiálů. Supervizoři se na implementaci v konkrétní škole také nijak zvlášť nepřipravují, neprovádí analýzu prostředí, což může být důvodem, proč jsou jen minimálně doporučovány jiné nástroje před zahájením spolupráce. Přesto v některých případech doporučení jiných nástrojů a metod rozvoje a podpory nastává na základě nereálných očekávání od supervize, nebo když se objeví potřeba během supervizního setkání, kterou by jiné služby naplnily lépe. Příprava prostředí se děje nepřímo, spíše nevědomky, podporou učící se kultury, nastavováním dalších metod podpory a rozvoje zaměstnanců.

Na DVO3 („Jak probíhá implementace a rozvoj supervizní praxe na základních školách?“) byly hledány odpovědi za pomoci otázek z okruhu II, konkrétně otázek 1–18 ze vzoru rozhovoru pro informanty zastupující školy a 1–7 ze vzoru rozhovoru pro informanty z řad supervizorů.

Výsledky ukázaly, že postupy implementace na jednotlivých školách se liší. Informanti z řad vedení škol popisovali rozdílné průběhy implementace, ač bylo možné vysledovat některé podobnosti, což je pravděpodobně způsobené tím, že každá škola spolupracuje s jiným supervizorem. Jak bylo uvedeno výše v rámci zodpovězení DVO1, důležitou roli při přípravě na implementaci hrají supervizoři. Dá se tedy předpokládat, že i průběh samotné implementace je ovlivněn přístupem a osvědčeným postupem každého ze supervizorů, což ostatně dokládají i výroky informantů z řad supervizorů, kteří popisovali většinou nějaký jejich osvědčený způsob, jak při implementaci postupují napříč školami, se kterými spolupracují, maximálně s drobnými úpravami na základě domluvy s vedením.

Jak bylo zmíněno, v informanty uvedených postupech implementace lze vyzorovat jisté společné prvky. Ve většině případů probíhá prvotní kontakt se supervizorem telefonicky či e-

mailem, na tom se shodla většina informantů. Někteří informanti uvedli osobní setkání při jiné příležitosti (např. školení). Po prvotním kontaktu následuje většinou osobní schůzka, přičemž obsah schůzky se různí, ale nejčastěji je její náplň kontraktování. Několik informantů z řad supervizorů uvedlo také jako náplň tohoto setkání seznámení se se supervizorem, supervizí a ladění očekávání a představ od služby i supervizora a kontraktování probíhá až po nějaké době s odstupem od této schůzky. Liší se také to, jaké strany jsou na této schůzce přítomny. Ve většině případů se jedná o schůzku pouze se zadavatelem, v některých případech se však ukázalo, že jsou přítomni i supervidovaní. Dále se také různí to, na jak dlouhou dobu je domlouvána spolupráce – někteří informanti z řad supervizorů domlouvají spolupráci na celý školní rok, typicky na čtyři až pět setkání, někteří informanti ale popsali, že domlouvají tři setkání a po nich vyhodnocují, zda bude spolupráce pokračovat. Jeden informant také uvedl dobrou zkušenost s tím, kdy i supervidovaným bylo transparentně komunikováno, že první tři setkání jsou implementačním procesem.

S2: *„Pomohlo, když jsme ta první tři setkání měli opravdu pojmenované jako implementaci a všichni společně jsme definovali, že je to prostor, ve kterém se tu supervizi vlastně teprve učíme. A pojmenovali jsme si, že to není klasická supervize, ale že to jsou nějaké kroky učení a pracovali jsme s tím, že se učíme přinášet nějaké téma, nějak o něm přemýšlet, třídit ho, dávat si zpětnou vazbu a takové další kroky učení, a to si myslím, že byl dobrý moment. ... Ta tři setkání a po nich vyhodnocení dělám většinou běžně.“*

S6: *„Dělám ta tři setkání, že mají možnost prakticky zažít supervizi a pak se rozhodujeme, jestli mě vlastně budou chtít, zda jim vyhovuje můj rukopis, moje podpora a vedení procesu, ale zároveň už si tam vyzkouší i ten vzorec supervizní.“*

Součástí kontraktování, ať už se děje kdekoliv a s kýmkoliv bylo ve všech případech také popsáno nastavování cílů, většinou jsou však nastavené cíle velmi obecné a odrážejí obecné cíle supervize, jen v menšině případů bylo informanty uvedeno nastavení užších cílů, které odrážely celkovou vizi školy a dílčí cíle ze strategického plánu. Průběh kontraktování a nastavení cílů dokazují výroky níže:

S2: *„Já se snažím, aby tam byli všichni, ale ne vždycky se to povede, většinou se domlouvám s tím vedením, ale ideální varianta je, když se mi podaří, že je pak třeba ten ředitel na úvodním setkání a tam kontraktujeme. Ale to se mi moc nedaří, nevím ani*

*proč, možná to mám mít jako podmínku... Ale možná je to i tím, že je to nějak delegované, že tam jsou třeba zástupci.”*

*S4: „Ano, voláme si nebo se sejdeme a povídáme si o tom, jak to teda bude, jak se to bude dít, jak dlouho, pro koho, jestli tam bude vedení nebo ne, jestli to udělat povinně nebo dobrovolně, nebo to střídat, nebo jenom dobrovolně pro nějaké vybrané skupiny. ... cíle nastavuju taky hodně obecné, aby se pak dalo jít po tom, a co je aktuální potřeba toho týmu a autenticky bylo možné jít po tom, co se aktuálně děje.”*

*S5: „Cíle nastavujeme na začátku obecné takové, aby byly nějak v souladu s tím, co je v rámci supervize splnitelné nebo není splnitelné, většinou je to tak jako dané jako podpora učitelů a pak vlastně stanovujeme cíle každou supervizi v tomto rámci nějak podrobněji.”*

*S6: „Většinou to probíhá po tom úvodním semináři, ale nechávám tam nějaký prostor, aby o tom v rámci té školy mohli spolu nějak komunikovat, aby si ta škola sama přišla na to, jak to chtějí uchopit.“*

Také informanti z řad vedoucích pracovníků popisovali nejčastěji kontraktování pouze mezi zadavatelem a supervizorem, stejně tak popisovali nastavené pouze obecné supervizní cíle, například informant D uvedl: *„Jako nějaké užší cíle jsme nenastavovali, cílem byla primárně podpora těch učitelů, protože ta každodenní praxe přináší plno problémů a je jich čím dál tím víc. A já důvěřoval těm supervizorkám, protože jsou to zkušené psychologičky a mají velké množství klientů, takže já vím, že to dokáží nějak vyhodnotit a dát tomu nějaký rámeček, co ty učitelé potřebují.“* Byla ale také popsána zkušenost s nastavením užšího cíle pro každou supervizi předem, to popsal informant F, který uvedl: *„Máme supervizi tak tematicky většinou, nastavíme si nějaké téma, v kterém se chceme posunout, teď jsme měli třeba cíl zkvalitnit vzdělávání na prvním stupni, probrat, co tam máme nebo nemáme s těmi žáky dělat. Tak to si předem určíme občas, ale někdy je to prostě ve vztahu k tomu, co se děje, někdy je třeba trápit něco vztahového mezi nimi, tak je tam prostor i na to určitě. ... A taky nám většinou vyleze třeba nějaký větší cíl potom právě na té supervizi, že se tam sejdou nějaká témata a řekneme si, že tohle je něco, na čem budeme nějak dlouhodobě pracovat.“*

Přestože většinou se kontraktování děje mezi zadavatelem a supervizorem, většina informantů z řad supervizorů by kontraktování mezi všemi třemi stranami supervizního trojúhelníku považovali za užitečné. Z jejich výpovědí je však patrné, že taková schůzka není často z organizačních důvodů možná. Někteří informanti také uvedli, že schůzka všech tří stran je

osvědčený postup, na kterém při domlouvání trvají a setkání všech tří stran zařídí tím, že se k zaměstnancům připojí na jejich běžné poradě. Několik informantů z řad supervizorů však schůzku všech tří stran pro kontrakt považují za ideální, ale v praxi ji vlastně nepovažují za efektivní kvůli neznalosti služby.

S4: „... většinou probíhá jen s vedením, protože ono se jako těžké kontraktovat s někým, kdo o tom nic neví a nikdy to nezažil, dokonce ani neví jak kontraktovat, to je jako byste se chtěla domlouvat na tom, co dáme do receptu na rajskou s člověkem, co nikdy nadržel hrnec, takže já si s nimi na těch prvních setkáních takovou rajskou nejprve uvařím, aby tu službu ochutnali, a teprve pak se jich ptám, jestli by to potřebovali jinak...“

S5: „Chci se s nimi transparentně domlouvat, aby ten kontrakt běžel mezi třemi stranami. I na těch věcech jako třeba jaké by vedení chtělo dostávat informace a co je zkrátka možné vůbec pro tu supervizi, aby to zkrátka bylo bezpečné pro všechny tři strany, a hlavně pro ty účastníky.“

S6: „A probíhá většinou se zadavatelem, protože často to technicky není možné, aby se potkaly všechny tři strany, ... i když musím říct, že je to tak nejlepší, ale není to ve většině případů organizačně možné. Ale já pak vždycky ten kontrakt zprostředkovávám a pak je hodně důležité, aby se ti účastníci cítili jako kompetentní k tomu, že o tom ale spolurozhodují, že to není jenom tak k nim delegované, ale že se oni můžou vymezit, jestli jim ten supervizor nebo způsob vedení sedí, nebo ne. To považuji za hodně důležité, aby se přizvali k té spoluzodpovědnosti potom.“

První supervizní setkání je většinou naplněno seznámení se se službou a pravidly supervizní práce, na tom se shodli všichni informanti, pouze se liší míra detailu, do kterého informace zacházejí podle toho, zda před prvním setkáním proběhlo seznámení se supervizí a supervizorem či nikoliv.

Rekontraktování se děje spíše méně často a v naprosté většině ho vyvolávají supervizoři, jak vyplynulo z výroků informantů z řad supervizorů, přičemž informanti z řad vedení škol uváděli, že spíše „mezi řečí“ hodnotí průběh, pokud se vůbec se supervizorem setkávají, ale pravděpodobně tento proces nevnímají jako kontraktování, nebo v rámci jejich případů opravdu ke kontraktování z nejrůznějších důvodů nedochází. Rekontraktování většinou nastává v případě nespokojenosti týmu, jak zmiňuje informant S2, zatímco informanti S4 a S6 poukazují na jemné úpravy kontraktu, které často provádějí po prvních setkáních nebo ročním hodnocení, aniž by však měnili smlouvu. Z těchto výroků lze soudit, že zásadnější

rekontraktování nenastává často, což může být způsobené například tím, že je vše dobře nastavené, protože se služba zavádí a supervizoři dávají tedy velkou pozornost kontraktování na začátku spolupráce, jak uvedl jeden informant z řad supervizorů. Možná souvislost se může také ukazovat mezi informovaností vedení škol a nastavováním cílů supervize, jelikož podobně jako supervidování nemohou dobře být ve své roli při úvodním kontraktování, pokud neví, co služba přináší a jak probíhá, tak stejně tak nemusí vedení vědět, co v rámci rekontraktování požadovat nebo kdy ho vyvolat, zvláště, když nemá předem nastavené cíle a jasnou představu o tom, co má supervize jeho škole přinést. Může existovat také spojitost mezi tím, že školy dle výroků informantů ve většině případů nedělají systematické průběžné hodnocení se zaměstnanci a spoléhají v rámci průběžného hodnocení i evaluace na konci roku opět na roli supervizora, tím pádem se k vedení nemusí dostat ani informace o tom, že současné nastavení služby není vyhovující a rekontraktování by bylo potřeba...

*S2: „Vyvolám to, ale jen pokud se tam něco jako opravdu děje, že třeba ten tým je nespokojený a je potřeba to nějak změnit ten formát.“*

*S4: „Většinou po vyhodnocení, cca po tom roce, když mají tu zkušenost se ptám, a někde to upravíme, ale taky někde třeba vedení řekne, že za ně dobré, že pokračujeme dál a pak už jenom vlastně kontraktuju s těmi lidmi, jestli je to za ně takhle v pořádku, nebo by to chtěli jinak.“*

*S6: „Ne, to se mi v oblasti školství ještě nestalo, ale myslím, že je to tím, že jak je to nové, tak to dobře ošetříme předem, vlastně jenom jednou se stal rekontrakt, když se měnilo vedení.“*

Většina informantů ve svých výrocích pojmenovala, že pro úspěšnou implementaci a rozvoj supervizní praxe vnímají jako zásadní roli vedení. To může úspěšnost a celý postup implementace významně usnadnit, pokud jde svým zaměstnancům příkladem a supervizních setkání se také účastní, nebo využívá vlastní supervizi, ať už individuální, či týmovou pro členy vedení a vhodným způsobem o supervizi mluví s dalšími zaměstnanci. Informanti však také uváděli, že přítomnost vedení na supervizních setkáních je bezpečná pouze v případě, že jsou mezi vedením a zaměstnanci nastaveny otevřené a bezpečné vztahy. Pokud jsou vztahy špatné, může to vyvolávat obavy z hodnocení, a naopak přítomnost vedení může být kontraproduktivní. Navíc je pravděpodobné, že pokud vedení nepracuje na vztazích se svými zaměstnanci, dost možná nebude pracovat ani na vztazích mezi nimi a nebude vytvořeno bezpečné prostředí, které se ukazuje jako podpůrný faktor pro implementaci a rozvoj supervizní praxe. Dokazují to např.

výroky informantů z řad supervizorů níže, nebo také skutečnost, že většina informantů z řad vedení škol, kde je supervize úspěšně zavedena, nejdříve nebo současně se svými zaměstnanci využívalo supervizi také a dlouhodobě pracuje na otevřené komunikaci a vztazích mezi zaměstnanci a vedením.

S1: „Vedení by ideálně mělo jít příkladem, pracovat na sobě i na tom týmu. A zároveň to funguje tam, kde je vedení přijímající, otevřený a respektující i k potřebám těch svých zaměstnanců... Vždycky chci, nebo to nějak prostě domlouvám, aby na supervizi bylo i vedení, to myslím, že je hodně důležitý. Pokud teda je to vedení otevřený a má nějaký partnerský přístup k podřízeným. ”

S2: „Myslím, že když je možné organizačně zajistit, aby tam vedení bylo přítomné, že je to velký benefit. Ale někde to samozřejmě narazí, že se ti lidé bojí to vedení pozvat, nebo někde to narazí na organizační důvody, že musí obejít hodně týmů a je to časově náročné a vlastně to nejde. ”

S5: „Záleží na konkrétním případě, jak je ta škola obecně nastavená, ale mám konkrétní případy, kde ta účast vedení je skvělá a vyjadřuje vlastně ten zájem o lidi a důraz na to, že jim chce vedení zprostředkovat nástroj, který jim může v práci pomoci. Ale kultura našeho školství ještě bohužel není na takové úrovni, aby to bylo všude na školách. “

S6: „Myslím, že výborný je model, kde má vedení samo taky supervize, že ti podřízení vidí, že to není jenom delegované k nim, aby to konzumovali jako nějakou pomoc, ale že i ten vrcholový manažer potřebuje vlastně stejný způsob podpory a pomoci. ”

Rozhovory však také ukázaly, že i bez větší podpory vedení a pozitivního vztahu vedení k supervizi je možné, aby byla zavedena a považována za součást práce alespoň části zaměstnanců. Ukazuje se však, že je důležité, aby tuto podpůrnou roli místo vedoucích pracovníků zastal někdo ze zaměstnanců. Také se ukázalo, že je pro rozvoj supervizní praxe důležité, aby na supervizi chodilo alespoň pár lidí, kteří jsou o jejích přínosech přesvědčeni, využívají ji rádi a přijímají ji jako součást jejich profesionality. Takoví pracovníci pak mohou postupně pomáhat supervizní praxi nastavovat jako normu a přenést svoje nadšení i na další zaměstnance...

S4: „Myslím ale, že v každé škole je nějaké to “dobré hnízdo”. Jasně, jsou tam i “hnízda zmijí”, která budou proti, ale jsou tam vždycky nějaká dobrá hnízda a může se to na ně



*postupně začít nabalovat. Že ta “dobrá infekce” pak může postupně prorůstat tou školou, ale někde to trvá fakt strašně dlouho.“*

*S5: „Teď si vzpomínám na jednu paní učitelku, která dřív pracovala v rámci sociálních služeb, kde měli supervizi povinnou a opravdu to chtěla zavést i u nich ve škole a tlačila na to, aby se v té škole supervize zavedla a povedlo se to takhle přes ni.“*

*S6: „Zažil jsem i školy, kde ten ředitel třeba nebyl té práci až tolik nakloněný a nebylo tam až takové souznění, takže ke mně delegoval důvěru, skoro až opravdu absolutní, a ta supervize se taky dařila, ale byla na bázi dobrovolnosti.“*

*B: „Pan ředitel vlastně pověřil mě, on je supervizi nakloněný, sám ji podstupuje, ale neměl nikdy moc času na to zavádění, tak jsme se domluvili, že to bude moje práce a osvědčilo se to. Já tam chodím taky, ale myslím, že to máme takové kolegiální, že nás to spojuje, než že by to vnímali jako že jsem nastrčená kontrola...“*

*C: „Pan ředitel tomu moc nakloněný není, respektive není to jeho prioritou a jako rád to zaplatí, když vidí, že to má smysl, ale spíš to vnímáme jako opravdu smysluplné my s paní psycholožkou a školním poradenským pracovištěm. ... Zájem moc není ale, spíš to berou jako nutné zlo, ale nějaké jádro se tady vytvořilo a ti chodí pravidelně a občas se povede, že s nimi přijde i někdo nový, koho přesvědčí...“*

Během vyhodnocování byly v rozhovorech objeveny ještě výroky, které dávají do souvislosti bezpečné prostředí, vztahy a úspěšnost implementace a rozvoje supervize, např. výrok S3: *„Potřeba je tam nějak zavést bezpečí, abychom se mohli bezpečně pustit do otevírání těch citlivých témat, ale to samozřejmě není tak jednoduchý, zvláště když tam jsou nějaké vztahové problémy.“* Ukázalo se také, že je důležité pracovat na bezpečném a důvěrném vztahu mezi supervidovanými a supervizorem. Také informanti z řad supervizorů tento vztah problematizují a někteří z nich se ho snaží aktivně podpořit tím, že se se supervidovanými chtějí potkat ještě před prvním supervizním setkáním, jak dokazují výroky uvedené v rámci DVO3 výše. Vztah mezi supervidovanými a supervizorem je také významným faktorem pro další rozvoj supervizní praxe, jak dokládá výrok informanta S4: *„...a když se to (důvěrný a otevřený vztah mezi všemi stranami a bezpečné prostředí, pozn. M. B.) povede, tak pak časem můžeme jít i do další věcí, které přidávají hloubku té supervizi, že už vlastně nejdeme po povrchu těch kazuistik, ale můžeme ty lidi třeba i víc edukovat a zvědomovat další věci, jako třeba Kaufmannův dramatický trojúhelník, když to tam vidím, že se to děje, tak jim to může vysvětlit a zasadit to do nějaké teorie, že už to někdo popsal, nebo co je to paralelní proces, že to, co se jim děje s*

*žáky se děje i tady a můžeme to společně nahlédnout, ale to jde opravdu až když je ta supervize hezky zaběhlá. Pak můžeme jít i do nějaké hloubky včetně třeba fyzického prožívání, co to s těmi lidmi dělá fyzicky, ale musí na sebe i na mě být zvyklí, aby mohli jít hlouběji a je tam opravdu potřeba to bezpečné prostředí. Můžeme jít třeba i do nějakých dalších technik jako hraní rolí, kreslení, nějaké karty a projektivní techniky, a to pak najednou hrozně efektivně hýbe s celou tou situací, kterou zkoumáme, ale pro tyhle způsoby práce to musí být hezky nachystané a nejde to všude. Kde to prostředí není připravené, tak tohle může působit jako nějaké šarlatánství a supervizor jim může připadat jako někdo “ezo” a podobně.“*

Rozhovory ukázaly, že i během implementace a dalšího rozvoje supervizní praxe může docházet k tomu, že se objeví náročné nebo nepříjemné emoce. Informanti však většinou tento stav považují za něco, co k supervizi neodmyslitelně patří. Na základě níže uvedených výroků lze vyvodit další důležitý poznatek pro přípravnou fázi před supervizí, a to ten, že je vhodné připravit zaměstnance, že supervize nemusí být příjemným procesem a může přinášet náročné emoce. Zároveň je to ale právě bezpečný prostor supervize, který umožňuje tyto náročné emoce v bezpečí a s podporou prožít a odventilovat, což později přináší úlevu a zaručuje také to, že pracovníci vhodným způsobem pracují se svým stresem a nepříjemné pocity v sobě nezadržují, což může vést k jejich akumulaci a mohou se projevit později, o dost intenzivněji a jejich zpracování může být náročnější...

*S4: „Jako někdy je to opravdu těžké, náročné, někdy tam i brečí, jsou vynervovaní, ale i taková náročná situace na té supervizi pak je efektivní, protože pak prostě přijde úleva nebo řešení, nebo nějaké zvědomení, že na to nejsme sami, ale supervize není jen pohodová záležitost, no. ... Ale to k tomu patří a je to zase lepší způsob, než to v sobě hromadit, protože to tak někdy praskne...“*

*F: „Už si zvykli, ví, že to má nějaký přínos, takže přijdou, i když je to dobrovolné, a i když ví, že je to někdy trochu zabolí, ale pak vlastně uběhne třeba čtrnáct dní a onni mi řeknou něco ve smyslu, že je to tenkrát mrzelo, ale vlastně díky tomu něco pochopili, porozuměli a začali to dělat jinak, nebo se s někým domluvili na jiném způsobu fungování a teď to běží dobře a podobně. Takže ta supervize je taková trošku operace, člověk potom není hned fit, musí přijít nějaký rekonvalescence, ale potom vlastně zjistí, že na tom novém koleně se chodí líp.“*

Výsledky ukázaly, že zkušenosti vedení i supervizorů včetně průběhu implementace a zainteresovaných stran se velmi různí a je proto je obtížné je zobecňovat. Přesto lze z výsledků

empirického šetření vysledovat jisté podobnosti ve zkušenostech s implementací a rozvojem supervizní praxe. Podobně probíhá ve všech případech ze zkušeností informantů prvotní kontakt se supervizorem a první setkání, před kterým v některých případech předchází ještě schůzka se supervizorem či interaktivní seminář o supervizi, na prvním supervizním setkání však stále probíhá seznamování se supervizní praxí a také průběhem supervize. Výsledky ukázaly, že velmi významnou roli hrají supervizoři, ačkoliv ji může zastat také vedení, které svým přístupem a chováním může úspěšný rozvoj supervizní praxe podpořit. Vztahy, bezpečné prostředí a přizpůsobení implementace i cílů supervize jsou dalšími důležitými prvky, které podporují efektivní supervizi. Výsledky ukázaly, že na většině škol nedochází k plánování a nastavování cílů pro supervizní setkání, respektive děje se až na samotném setkání se supervidovanými pro konkrétní setkání. Školy však mohou podpořit rozvoj supervizní praxe i tím, že nastaví cíle, které jsou v souladu s vizí a hodnotami školy a také celkovým strategickým plánem rozvoje školy, čímž mohou jeho naplňování podpořit, což se však v současnosti ve většině případů neděje. Minimálně dochází také k rekontraktování, což může být způsobené i zmíněnou absencí cílů, jelikož pokud nejsou nastavené cíle a jejich evaluace, je náročnější odhalit, že služba neplní to, co od služby vedení školy očekávalo... Pro rozvoj supervizní praxe je dle výsledků nutné budovat vztah mezi supervizorem a supervidovanými a dále pracovat na budování bezpečného prostředí a důvěrných vztazích.

**Odpovědi na DVO4 „Jaké bariéry je nutné při implementaci a rozvoji supervizní praxe na základních školách překonávat?“** byly nalezeny především díky okruhu IV, konkrétně díky otázkám 3–5 ze vzoru rozhovoru pro školy a 1 ze vzoru rozhovoru pro supervizoři, některé bariéry byly však informanty zmiňovány v průběhu celého rozhovoru a objevily se při vyhodnocování různých DVO.

Tato dílčí výzkumná otázka byla zařazena za předpokladu, že odstranění bariér je nutné pro úspěšnou implementaci a rozvoj supervizní praxe. Zároveň, jsou-li nalezeny bariéry, mohou být nalezeny také podpůrné faktory. Toto tvrzení vyplývá z předpokladu, že transformace bariér do jejich opačných ekvivalentů může odhalit faktory, které mohou implementaci a adaptaci zaměstnanců na supervizní praxi podpořit. Tento předpoklad se během rozhovorů potvrdil, jelikož sami informanti při otázkách týkajících se bariér do svých odpovědí často zahrnovali také myšlenky o tom, jakým způsobem je implementace ovlivněna, pokud těmto bariérám školy předcházejí za pomoci opačných ekvivalentů.

Jako velmi významná bariéra byla identifikována nevhodná kultura organizace, která nepodporuje spolupráci, otevřenou, transparentní komunikaci a vzájemnou zpětnou vazbu a

není v ní pečováno o vztahy mezi zaměstnanci. Na tom se shodli v podstatě všichni informanti, jako příklad lze uvést citaci informanta S4: „*Bariérou určitě je, když ty lidi nejsou zvyklí na spolupráci, nekomunikují spolu a potkávají se společně jenom velmi málo a nemají zaběhlé nějaké komunikační mechanismy. ... To se pak špatně mluví o pocitech, zkrátka ta supervize musí mít pod sebou nějaké pevné kameny, abychom mohli reflektovat a mluvit o emocích...*” Několik informantů ve svých výpovědích také zmínilo, že při zavedení supervize narazili na to, že se zaměstnanci v podstatě neznají, protože se potkávají pouze jednou za čas během povinných porad nebo jiných povinných akcí a nejsou zvyklí spolu otevřeně komunikovat ani spolupracovat. To může být významnou překážkou pro to, aby na supervizi bez obav reflektovali svou práci a otevřeně mluvili o svých pocitech a náročných situacích, natož aby přiznali nějaké pochybení či selhání. Informant S1 uvedl: „*Až pak na té supervizi jsem zjistil, že se vlastně vůbec nepotkávají, nemluví spolu, nejsou zvyklí otevřeně reflektovat práci a mluvit o svých pocitech, dokonce se mezi sebou všichni neznali ani jménem, tak to bylo hodně náročné a vlastně se tak nedalo vůbec supervizně pracovat...*“

V souvislosti s organizační kulturou, komunikací a spoluprací byla zmiňovány také vztahové bariéry, které často znemožňují vytvořit bezpečné prostředí, jež je pro supervizní práci nutné. Dokazují to výroky uvedené níže. Někteří informanti problematizovaly vztahy mezi zaměstnanci navzájem, někteří ale také jako bariéru zmínili i vztahy mezi členy vedení, které se mohou negativně promítat do klimatu celé školy.

S2: „*Taky když tam není bezpečný prostředí mezi nimi, když tam třeba běhají různé zákulisní věci, pomlouvání a tak. ... Nebo když je nějaké napětí ve vedení, to taky není dobré a mám zkušenost, že supervizi pak někteří považují za zbytečnou a to znamená, že jich to část třeba bojkotuje...*”

S4: „*Občas je tam mezi nimi nějaký travič studní, ... jeden nebo dva lidi nebo případně nějaké menší hnízdečko a tihle lidé pak dokáží zamořit celý ten tým. Pak to někde vypluje na povrch, že tam šíří pomluvy, donáší nebo dokonce vynáší ven z té supervize, a to pak samozřejmě nemůže fungovat. A takoví lidé jsou pak často i proti té supervizi, protože jim se to taky nelíbí, že tam tyhle věci vyplavou.*”

C: „*Občas podle mě do něčeho nejdou nebo ani na tu supervizi nepřijdou, protože je tam nějaký kolega, před kterým to nechtějí vůbec říkat a bojí se, jak se ta informace pak nějak dostane dál třeba v jiném znění než sami řekli...*“

Další identifikovanou vztahovou bariérou byl nefunkční vztah mezi supervidovanými a supervizorem. To může být způsobené například tím, že si prostě strany vzájemně „lidsky nasednou“, jak uvádí informant S6, někdy supervidovaným nemusí být blízký způsob vedení supervizního procesu, který může být ovlivněn přístupem a výcvikem, kterým supervizor prošel. To zmínil např. informant A.

*S6: „Nejprve je nutné vytvořit nějaký vztah mezi supervizorem a těmi lidmi, skrz ten vztah je pak možné nějak postupovat. ... Samozřejmě to není terapie, ale i tady je lidské setkání se taky velmi důležité, hraje to taky roli. ... No a umět si to říct na rovinu je velmi důležité, protože když se to nepotká, tak to pak tak dobře nenasedá v těch dalších procesech a ta supervize nefunguje. Zároveň když si to říkáme na rovinu, tak zase podporujeme a učíme lidi otevřené komunikaci, to já velmi podporuji. ... A to se prostě může stát, že si nasedneme.“*

*A: „Tak jsem to nastavil povinně, ale nefungovalo to moc a taky si asi nasedli s tím supervizorem úplně, že neměl energii a neřídil to úplně jak si představovali, nějak si s ním nezvládli vybudovat vztah a oni byli zároveň v odporu...“*

Uvedený výrok informanta A může také naznačovat, že povinnost účastnit se supervizních setkání se může podílet na tvoření bariér a může to v zaměstnancích vyvolávat odpor či obavu z toho, že je supervize nástrojem kontroly, což potvrdili ve svých výrocih i někteří další informanti z řad vedení škol. Z výroků informantů bylo možné dedukovat, že v některých případech může mít nepřímý vliv na výše zmíněný vztah mezi supervidovanými a supervizorem také vztah mezi pracovníky a jejich nadřízeným a organizační kultura. Informanti především z řad supervizorů zmiňovali, že překážkou může být to, pokud jsou pracovníci zvyklí spíše na řízení a kontrolu vedoucích pracovníků, než podporu a vedení v partnerském duchu, mohou od supervizora i třeba nevědomě očekávat podobný přístup, což může vztah ovlivnit ještě před tím, než se supervizorem vůbec poprvé setkají, nebo mohou být v odporu k celé službě z nejrůznějších důvodů (např. předchozí negativní zkušenost, nedostatek informací o službě, obava ze sdílení před kolegy kvůli špatným vztahům na pracovišti atp.).

*S2: „Ta supervize se prostě většinou nedaří v nedemokratickém prostředí, kde vedení nemá pravidelnou otevřenou komunikaci se zaměstnanci, je potřeba to demokratické prostředí, kde se zaměstnanci nebojí vedení, nemají pocit, že je jenom kontroluje, pak se to může projevit i na té účasti na supervizi...“*

V některých případech možná ale také nemusel vzniknout potřebný prostor, aby se vztah se supervizorem vůbec vytvořil, jelikož pro vybudování důvěrného vztahu je nutné, aby se obě strany vzájemně lépe poznaly. To však není možné stihnout za jedno setkání, což někteří informanti popisovali jako počet setkání, po kterém byla spolupráce ukončena... Vztah se supervizorem může být také narušen tím, že se osobně zná s vedením školy nebo některými konkrétními pracovníky, jak uvedlo několik informantů. Informant C, který se s touto překážkou setkal na vlastní škole uvedl: *„Nám se to teď tak potkalo, že paní supervizorka má tady na škole dítě, takže je tam v dvojí roli a dostali jsme se do nepříjemné situace střetu zájmů a pro ty pracovníky to už není komfortní se s ní bavit otevřeně o tom, co řešíme uvnitř školy, takže teď hledáme nového supervizora.“*

Další informanti v souvislosti s kulturou školy zmínili, že bariérou je také absence funkčně nastaveného systému rozvoje a podpory zaměstnanců a vzájemné spolupráce, tedy implementace je náročná, pokud je supervize jediným nástrojem rozvoje a podpory zaměstnanců. Například informant S1 uvedl: *„Myslím si, že supervize je vlastně až taková třešinka na dortu, že před tím musí být lidi zvyklí pracovat týmově, mají mít společné vzdělávání, pracovat společně na nějaké vizi, měli pravidelné porady, ne jenom čtvrtletní klasifikační rady, protože jsou školy, kde spolu pracovníci vlastně vůbec nekomunikují a když tohle není v té škole běžné, tak to vnímám jako velkou překážku.“* Podobné názory zastávali i všichni ostatní informanti z řad supervizorů, jako další příklad lze uvést např. výrok informanta S2, který řekl: *„Podle mě má být supervize jenom taková doplňující služba a je ideální, když je to součástí nějaké dlouhodobější strategie a strategického plánu jako celku té školy. A pokud ho škola nemá, tak supervize je tam tak jako “na vodě” a není vlastně jasné, proč by ty supervize vlastně měly být a jaký mají mít význam. ... Supervize funguje, když je to součástí celého podpůrného systému, jinak pokud chybí další nástroje, tak je to velmi náročné a je to komplikace...“* To lze dát do souvislosti i s úspěchem či neúspěchem implementace supervize na školy jednotlivých informantů z řad škol – informanti, kteří popsali, že ještě před supervizí byl nastavený fungující systém podpory a rozvoje, který zahrnoval další nástroje jako společné vzdělávání, teambuildingy, vzájemné hospitace a náslechy, tandemovou výuku nebo metodická setkávání, intervize atp., popisovali také implementaci supervize jako jednodušší. Informanti, kteří se o zavedení pokusili s neúspěšným výsledkem reflektovali, že se zavedení podařilo později poté, co zavedli do běžné praxe i další podpůrné a rozvojové nástroje. Lze uvést např. výrok informanta A, který systém podpory a rozvoje zaměstnanců podpořil náslechy: *„U nás potom pomohlo, že si začali vzájemně chodit na náslechy do jiných tříd. Do té doby měli pocit,*

*že ta jejich třída je nejhorší, nejtěžší, nejnáročnější, ale vlastně tím, jak viděli, jak pracuje jiný tým, tak si myslím, že to vedlo ke zlepšení v spolupráci, protože do té doby nebyli vlastně moc zvyklí na nějakou týmovou práci a mám pocit, že to pak usnadnilo i tu supervizi alespoň trochu.*” Výrok informanta potvrzuje také důležitost spolupráce a komunikace mezi zaměstnanci, což souvisí také s výše popsanou bariérou nevhodně nastavené organizační kultury. Jiní informanti zastupující konkrétní školy uváděli, že supervizní proces byl podpořen např. tandemovou výukou nebo interními konzultacemi. Několik informantů z řad vedení také zmínilo, že vnímají jako důležité, aby se zaměstnanci společně vzdělávali, což pomáhá najít a nastavit společná východiska pro různé situace, což může v důsledku usnadňovat i supervizní proces, kde mohou pracovníci opravdu reflektovat svou práci a hledat možná řešení v rámci podobné filozofie či podobných přístupů. Společné vzdělávání může být základní stavební kámen, který může předcházet střetu postojů a hodnot, který by mohl mimo jiné mohl také vytvářet pocit nekomfortu či obav otevřeně sdílet své názory v diskusi, což mohou být také bariéry pro úspěšné zavedení a rozvoj supervizní praxe, jak vyplynulo z rozhovorů s informanty.

Odpor supervidovaných je další identifikovanou překážkou. Tu ve svých výpovědích zmínili skoro všichni informanti, pouze minimum informantů z řad vedení škol uvedlo, že se s odporem vůbec nesetkalo nebo byl minimální. Z rozhovorů vyplynulo, že odpor může být způsobem mnoha důvodů – např. povinností účastnit se supervize, přetížením pracovníků jinými úkoly, absence bezpečného prostředí nebo některé organizační podmínky, především nevyhovující čas konání supervize v odpoledních hodinách. Všechny tyto uvedené faktory lze také považovat za případné bariéry.

*S2: „To je velmi strategická otázka, jestli je dobrovolná nebo povinná, protože když je to dobrovolné, tak je tam riziko, že tam vlastně nikdo nebude chodit a postupně se supervize nebude dít vůbec, nebo tam bude chodit třeba jen úzká skupina, a zase když je to povinné, tak se to sice může ujmout, ale taky to může vytvořit velký odpor u těch pracovníků.”*

*S5: „Pokud je povinné pouze první setkání, tak oni stejně během něj nezjistí, jestli jim to k něčemu je, a ještě tam může být ten problém, že když tam s odporem, tak to vlastně nezjistí ani za rok, protože nejsou motivovaní a na té supervizi se pak třeba ani nic neděje, když je to většina skupiny.”*

Z výše uvedeného výroku lze vyvodit, že další bariérou může být pasivita účastníků. Pokud supervidovaní nemají vnitřní motivaci přinášet témata a vstupovat do společných diskusí, nemůže být supervize efektivní, což potvrzovali i ostatní informanti.

Pouze informant D uvedl, že se s odporem k supervizi vůbec nesetkal. To mohlo být soudě na základě jeho dalších výroků z ostatních částí rozhovoru způsobené tím, že byly postupně odbourávané další překážky, které mohly odpor vyvolávat. Na jeho škole byla záměrně a dlouhodobě budovaná kultura učící se organizace (např. funkčně nastaveným systémem rozvoje a podpory, časté spolupráce mezi kolegy ad.), bylo pečováno o dobré vztahy mezi pracovníky (např. pravidelné teambuildingy a další společné vzdělávací i neformální akce) a vztah se supervizorem se vytvořil ještě před samotným zahájením supervizní praxe, jelikož pracovníci opakovaně po dobu několika let potkávali supervizora v rámci jiných aktivit. Informant D popsal jeho vnímání ohledně nepřítomnosti odporu u zaměstnanců takto: *„Já myslím, že nejvíce to podporuje to, že to nemají dané příkazem. Takže ta dobrovolnost a opravdu to bezpečné prostředí. A taky bych řekla, že ty dvě supervizorky už znají delší dobu, i z toho předchozího vzdělávání a vytvořili si k nim nějakou důvěru. Vlastně když jsme začínali s tím vzděláváním s nimi, tak tam jsem pozorovala na začátku větší odstup, ti učitelé byli víc uzavření, ale jak je postupně poznávali a chodily sem pravidelně, tak poznali, že to jsou opravdu dvě zkušené ženské a vlastně nám připravovaly i nějaké stmelování kolektivu, tak se tam ta vzájemná důvěra postupně vybuďovala.“*

Několik informantů uvedlo, že může být bariérou také nevhodné prostředí pro supervizi, supervize například nemůže efektivně probíhat tam, kde je supervizní proces narušován vlivy z okolí. Několik informantů také uvedlo, že prostředí a například občerstvení může zmírnit odpor k supervizi:

S4: *„Někdy si to dělají takové jako opravdu příjemné, napečou, chlebičky přinesou, někde si z toho prostě umí udělat svátek, tak to je prima. ... A myslím, že to ukazuje, že ten tým si to umí udělat příjemné a že nějak pospolu drží, že si to dokážou pro sebe udělat hezké. ... Myslím, že to není jako podmínkou pro úspěch supervize, ale prospívá to.“*

S5: *„Na některých školách ještě skvěle funguje nějaké občerstvení, voda, káva, ča, sušenky, to prostě navodí hned jinou atmosféru, než když si tam každý přinese vlastní hrnek z kabinetu nebo pro to odbíhají do sborovny, takhle tam přijdou, nalejou si kávu, vezmou sušenku nebo nějaké občerstvení, a to myslím je důležitý aspekt. A dáváte tím*



*taky důraz na to, že teď je tady prostor pro vás a zabezpečte si svoje potřeby, aby vám to bylo příjemné.”*

Výše uvedený výrok informanta D může opět potvrzovat také to, že povinnost supervize může být vnímána jako další překážka, která brání efektivní implementaci a rozvoji supervizní praxe. Tato překážka byla zmíněna i u většiny dalších informantů, ukázalo se však, že někteří z nich ji jako překážku nevnímají, nebo minimálně připouští, že může být zároveň také jedním z nástrojů toho, jak pracovníky se supervizí seznámit, a tím podpořit úspěšnou implementaci. Většina informantů se však shodla na tom, že v některých případech může právě povinnost využívání supervize vyvolat odpor pracovníků k supervizi ještě před tím, než ji vyzkouší, což může supervizi a její implementaci předem odsoudit k neúspěchu. Na druhou stranu informanti z řad zastoupených škol ve většině případech uvedli, že povinnost vnímají jako překážku, respektive si myslí, že by v jejich zaměstnancích vyvolala odpor, nebo by zkomplikovala supervizní proces, jelikož by na setkání chodili i nemotivovaní lidé, kteří by se nechtěli aktivně zapojovat a mohli by setkání schválně bojkotovat, takže výhodu povinného setkání spíše nevnímají. Na tyto závěry lze soudit např. z následujících výroků:

*A: „Několikrát jsem to zkusil, aby to bylo povinné, ale i když tam ti lidi třeba přišli, tak jak byli v odporu, tak ani aktivní nebyli a vlastně stejně nezjistili, k čemu to je, vlastně ani neměli šanci za to setkání to poznat...“*

*C: „Vedení mělo občas snahu to nastavit povinné, ale nesetkávalo se to s kladnou odezvou, protože někteří to berou tak, že oni sami nemají problémy a nechtějí poslouchat problémy jiných, není jim ani třeba příjemná ta forma, sedět v kroužku a povídat si jak se mám, co řeším... Takže ta povinnost nefungovala, akorát to vzbuzovalo ještě větší odpor, že tam musí jít...“*

*F: „Já myslím, že by to povinně ani nefungovalo prostě, někteří na to opravdu nastavení nejsou, to by nedělalo dobrotu, kdybychom tak nastavili.“*

*S3: „Někde si to i dobrovolně časem sedne, ale někde se to prostě nepodaří a někdy zase i když je to povinné, tak to není bezpečné a vyvolá to strach a odpor, že je tam natvrdo někdo nahnal...“*

*S4: „Podle mě nějaká povinnost na začátku být musí, otázka je, jak to udělat citlivě, ale když to neochutnáte, nezažijete, tak nevíte, jestli to chcete. Takže když se vedení ptá, co doporučuji, tak já říkám na začátku povinně, aby to všichni viděli a slyšeli ta pravidla.“*

*Ale samozřejmě oboje má pro a proti, když je to povinnost, může chybět motivace a chodí si to tam jen přetřpět, ale nepřijmou to jako součást profesionality...*”

S5: *„Když nejsem motivovaný, sám to nechci a někdo mě donutí tam jít, tak stejně možná nebudu aktivní, nebudu tam chtít být a nebudu nad tím co se řeší ani přemýšlet, když už tam jsem a můžu to stejně jako děti ve třídě podvědomě bojkotovat.“*

Z uvedených výroků mimo jiné také může vyplývat, že dobrovolné či povinné docházení na supervizi může ovlivňovat také to, zda jsou lidé aktivní či na supervizi jen pasivně sedí a čekají až skončí. Pasivitu supervidovaných tak lze označit za další bariéru úspěšné implementace a rozvoj supervizní praxe, přičemž bariérou může být jak pasivita během supervizních setkání, která byla již zmíněna ve výrocích i vyhodnocení této DVO výše a projevuje se například tím, že účastníci nepřinášají témata nebo se nezapojují do společných diskusí, ale bariérou může být také pasivní přístup a nevole měnit svou dosavadní praxi a zaujmout k problémům a situacím na supervizi řešených aktivní přístup i mimo supervizní setkání. To dokazuje např. výrok informanta S2: *„Nestačí, že nejsou spokojeni, je fajn, když můžou v supervizi odventilovat tu nespokojenost a odreagovat se, ale když zároveň nejsou rozhodnutí s tou situací něco sami dělat, aktivně to řešit, tak ta supervize pomalu ztrácí energii nebo nenaplnuje očekávání.“* Pokud nebudou naplněna očekávání supervidovaných či zadavatele, může to znamenat, že se supervizi rozhodnou přestat využívat a implementace supervizní praxe a její přijetí jako běžné součástí své praxe nebude možná, jak zmínili někteří informanti z řad supervizorů.

Bariérou vnímanou především informanty z řad supervizorů mohou být také nereálná očekávání nebo mylné představy o službě, které mohou souviset s další bariérou – nedostatečnou informovaností zaměstnanců. Mylná očekávání mohou být v očích vedení (ta byla doložena výroky v rámci DVO1), ale i na straně supervidovaných, jak dokládá výrok informanta S4: *„Někdy si to trochu pletou s nějakým místem pro vyřikání si starých křivd nebo s psychoterapií, tak tam na sebe křičí, obviňují se, úplně se promění, ... Někdy se to podaří ustát a někdy ne a mají to spojené s nepříjemnem a nejde to dál. ... A někdy zase opět nereálně očekávají, že jsme nějaká kontrola a mají různé fantazie, že budeme někoho vyhazovat nebo pro vyhazování sbírat podněty nebo zase naopak, že jsme je přišli vzdělávat a bude to školení...“* Je proto velmi důležité v rámci informovanosti pracovníků představit také roli supervizora a jeho úlohu, včetně funkcí supervize a osvětlovat, že jednou z funkcí sice je funkce kontrolní, zároveň jsou ale supervizor i všichni ostatní, jedná-li se o supervizi týmovou či skupinovou vázání mlčenlivostí a žádné informace by tak neměly být ze supervize vyneseny, jak zdůrazňovali všichni informanti z řad supervizorů. Pokud však není ve mezi pracovníky

důvěra a bezpečí, pravděpodobně ani nastavení pravidla nevynešení supervizorem nemusí zaručit, že se to opravdu nestane nebo že z toho supervidovaní minimálně nebudou mít obavy.

Obavy z hodnocení, strach a nejistota jsou další překážkou, která opět úzce souvisí s mírou informovanosti zaměstnanců o supervizi. To dokazuje výrok informanta C, který uvedl: „Někteří se ze začátku trochu obávali, protože tu službu neznali a měli pocit, že je to nějaké psycho, že je tam budou nějak zkoumat nebo terapeutovat...“

Několik informantů, především z řad supervizorů, uvedli jako překážku související s výše zmíněnou obavou z hodnocení také osobní nastavení některých zaměstnanců a obecně nastavení školního prostředí, které je orientované na hodnocení a výkon. Toto nastavení někteří informanti dávali do souvislosti právě s tím, že podobně jako velká supervidovaných hodnotí své žáky z pozice učitele, očekávají hodnocení také od supervizora nebo svých kolegů a tyto obavy z hodnocení jim brání v otevřeném sdílení a reflexi vlastní práce.

S2: „A učitelé si myslím neumí moc přemýšlet případově o těch dětech. Oni umí přemýšlet o tom učení, ale jako o případu z nějakého kontextu to prostě moc neumí často, to je třeba podle mě velká bariéra případových supervizí a taky nejsou zvyklí spolupracovat, nejsou týmoví hráči a jsou zvyklí, což tak ale zase na druhou stranu jako vlastně je, že musí všechno vyřešit sami, nějak si v tu chvíli ve třídě poradit...“

S4: „Jak je ta škola vlastně výkonová, tak oni to očekávají i od nás a té supervize, že tam budeme jejich výkon nějak hodnotit, a to může být bariéra, protože pak mají obavy a nejdou do té pravé supervizní práce, neotevřou se... A na začátku se tohle musíme zbavovat, že to nebude hodnotící, že naopak ta supervize je nebo má být přijímající...“

S5: „Je to hodně o tom, jak si získat důvěru těch zaměstnanců, aby se nás jako nebáli nebo nebáli hodnocení. Nejrychleji získáváme důvěru u asistentů a myslím, že je to dané i z hlediska té pozice, že oni vlastně děti nehodnotí, narozdíl od těch pedagogů. U těch pedagogů tam vidím paralelu mezi tím, když se v roce 2017 zaváděli asistenti – tam vlastně taky byl ten další dospělý člověk ve třídě, který kouká na jejich práci dlouho na obtíž a trvalo jim, než si na to zvykli a pochopili, co jim může asistent přinést. ... Učitelé pracují s chybou jako něčím, co je špatné, hodnotí červenou tužkou na základě počtu chyb, a ne na základě počtu správných odpovědí, takže pak je těžké to myšlení přetransformovat a tady na supervizi začít říkat, co se mi nepovedlo a sdílet svoje nejistoty, když jsem učitel.“

S6: „Obecně školní prostředí je nastavené na znalosti, jsou učení, že musí vědět a mám pocit, že supervize funguje obráceně, že lidi musí pracovat s nějakou svou pochybností o tom, jestli tu práci dělají nebo nedělají dobře, to je něco, na co to školství naráží. Taky s tím souvisí nějaký archetypální pohled na učitele, že jsou velmi vzdělaní, přinášejí moudra, rady v podstatě se vším, a najednou je ale ten pedagog v dnešní době konfrontován s tím, že nemůže úplně všechno zvládnout a pojmout, což je normální, ale pak je pro ně možné těžké přerušit tu archetypální linku a říct si o pomoc.“

Některé obavy z hodnocení a celkový osobní postoj, který je spíše negativní vůči supervizi, mohou souviset s příslušností k různým generacím. Informanti poukázali na to, že zejména starší generace mají tendenci vnímat učitele jako bezchybné autority, což může vést k většímu odporu vůči supervizi, jelikož se obávají práce na svých nedokonalostech a hodnocení, což může snižovat jejich motivace účastnit se supervizních setkání. To potvrdilo hned několik informantů. Nutno však dodat, že všichni zároveň poznamenali, že to samozřejmě není plošným pravidlem a odpůrci i nadšenci do supervize se objevují napříč generacemi. Neplatí proto, že by příslušnost k některé generaci byla bariérou sama o sobě... Lze doložit např. výroky informantů B, S4 a S5, kteří zároveň uvedli také své domněnky, čím může být tento postoj různých generací k supervizi ovlivněn:

S4: „Většinou ti noví učitelé to chtějí a berou to víc jako standard a pochvalují si, že tu supervizi mají, zatímco ti starší remcaj, že je to něco navíc. ... Ti mladí cca do třiceti jsou myslím obecně víc naklonění. Vyrůstají ve společnosti, která je těmto službám už více nakloněná, je už docela obvyklé chodit na psychoterapii, je moderní nějaký seberozvoj a tak, není to tabu, ale spíš je to nějaký trend. Tak si myslím, že to má taky vliv a že ti mladí opravdu jsou více naklonění tomu reflektovat, mluvit o své práci... Ale samozřejmě to není pravidlo, ... je plno starých i mladých, kteří jsou nadšení, ale taky zase i mladí, kteří to nechtěj, ale ten trend u mladších učitelů pozorují, že jsou tomu otevřenější, víc se zamýšlí, reflektují. Možná je to taky tím, že nemají ještě svoje děti a dávají nebo mohou dávat plnou pozornost do té práce.“

S5: „Já tam vidím zkrátka souvislost i v tom, v jakém prostředí ti lidé vyrostli. Myslím, že těch 20 let období socialismu za vlády komunistů se prostě na starších ročnících učitelů podepsalo, tam byl učitel jako bůh, autorita, která všechno ví, nikdy se nemýlí, vždycky má pravdu. A ta reflexe práce do tohohle prostě nezapadá, nejsou na to ti starší učitelé vůbec zvyklí, ale myslím, že jak dochází ke generační obměně, tak mladší kolegové by mohli supervizi už vnímat jako něco, co je podporuje a nemusí se toho bát.“

B: „*Setkáváme se s určitými generačními odlišnostmi v přístupu k té supervizi, že pro starší kolegy je to možná náročnější, je to pro ně novinka úplná...*“

Někteří informanti ve svých výpovědích také zmínili bariéru v podobě přístupu vedení k supervizi. Pokud vedení nevnímá supervizi jako důležitý a užitečný nástroj rozvoje a podpory zaměstnanců, hůře se pak její význam vysvětluje ostatním zaměstnancům. Například informant C uvedl: „*To je náš věčný spor s vedením, protože je ta supervize nákladná, ale řediteli se nelíbí za ni dávat peníze, když přijde třeba pět, sedm lidí. Pro nás (v rámci ŠPP, pozn. M. B.) je to fajn i kdyby to mělo pomoci jednomu člověku a zastáváme názor, že je ideální, aby to bylo dlouhodobé a pravidelné, ale vedení pak zaplatí třeba jen nějaké setkání, protože má pocit, že se to nevyplatí tak často, ale pak si na to ti lidi zase nemůžou zvyknout a je to takový začarovaný kruh. ... A taky ti učitelé to vnímají, že to není prioritou a my v rámci ŠPP nemáme dost energie na to, abychom o tom přesvědčili vedení i ty kolegy...*“ Z výroků informanta C lze také vyvodit jako další možnou bariéru nahodilost setkání, což potvrzovali také informanti z řad supervizorů. Supervize je efektivní ve chvíli, kdy je využívána dlouhodobě a pravidelně. Někteří supervizoři však zmínili, že i nepravidelné setkávání má smysl, jelikož se zaměstnanci alespoň mají čas se službou seznámit.

Zároveň se také jako bariéra v rozhovorech ukázala absence alespoň jednoho nadšeného pracovníka do supervize či ideálně menší skupinky, která může být průkopníkem změny. To vyplývá z výše uvedeného výroku informanta C, ale také z výroků dalších informantů, kteří několikrát v rozhovorech zmínili důležitost existence člověka, který supervizi opravdu věří. V některých případech byli tito aktivní pracovníci i mimo řadu vedoucích pracovníků, ve všech případech byla implementace ale vnímána jako náročnější z důvodu velké investice času a energie do přesvědčení vedoucích pracovníků o smysluplnosti supervize. Ukázalo se také, že pokud není přesvědčeno vedení, další zaměstnanci se přesvědčují z kolegiální pozice náročněji. Z rozhovorů také vyplynulo, že pokud je podpora supervize od vedení a mezi zaměstnanci se podaří vytvořit skupinku lidí, kteří supervizi přijmou jako součást své profesionality, daří se supervizní praxi rozvíjet a postupně ji přijímají také ostatní zaměstnanci. Pokud se tedy nepodaří vytvořit takovou skupinu, nebo taková skupina nedostane dostatečnou podporu od vedení, může to být další bariérou pro úspěšnou implementaci a rozvoj supervizní praxe. Dokazuje to např. výrok informanta F, který uvedl: „*Myslím si, že nejdůležitější, proč to začalo fungovat a funguje dál je fakt, že se vytvořilo nějaké gró toho sboru, že je tam jádro, které drží a nastavuje normu toho sboru, že supervize je přijímaná a kvitovaná a vnímají tu firemní kulturu, kterou tihle lidé tvoří a přenáší ji na ty ostatní...*“

Další informanty vnímanou bariérou byly některé organizační podmínky. Souvislost bariér a povinností supervize byla již popsána výše, dále se však jako jistá bariéra, kterou z pohledu informantů vnímají především učitelé, ukázal čas, v kterém jsou supervizní setkání organizována. Objevila se také souvislost s přetížením zaměstnanců administrativou, přičemž toto celkové přetížení může být popsáno jako další bariéra bránící úspěšné integraci supervizní praxe do práce všech zaměstnanců.

A: *„Je těžké je přesvědčit, že i po vyučování je to stále jejich pracovní doba a nemají volno.“*

S2: *„Velký fenomén je také to, že ty supervize probíhají v čase té nepřímé odborné práce, kterou prostě učitelé berou jako jejich osobní čas a je pak hodně na vedení, aby dokázalo vysvětlit, že to vlastně osobní čas není a že by ho měli věnovat buď přípravám nebo rozvoji.“*

S4: *„Někde chodí i odpoledne a nediví se, ale někde je to taky prostě nepopulární, že je to po vyučování a ti učitelé to berou jako něco navíc a nechtějí to. ... Mladí jsou tomu otevřenější, ale možná je to tím, že nemají ty děti a berou to jako standard, neberou to odpoledne, jako že to krájí ze svého volného času, ale berou to jako součást pracovní doby pořád...“*

S5: *„Vnímám bariéru i v čase. To, jak je vedení schopné zařídit, aby to učitelé měli v pracovní době. ... Je zkrátka jiné, když to máte dopoledne nebo odpoledne, kdy jdete ještě vyzvedávat vlastní děti a dělat si přípravy, být v té škole po vyučování je vlastně pro ně zatěžující.“*

S6: *„Jsou fakt přetížení administrací a spoustou z mého pohledu zbytečných úkolů, které je obtěžují pak nezbyvá čas soustředit se nějak na tu práci.“*

Někteří informanti jako bariéru zmínili i nedostatek financí, ale všichni informanti se shodli na tom, že finance nejsou hlavní bariérou pro implementaci a rozvoj supervizní praxe, spíše se informanti vyjadřovali o tom, že jsou omezujícím faktorem pro nastavení ideální frekvence než pro samotné zavedení. To dokazuje také to, že informanti z řad vedení škol finance jako bariéru sami nevnímali, jen několikrát ji zmínili právě v souvislosti s tím, že s neomezenými financemi by nastavili častější frekvenci supervizí, podobně jako např. informant B.

B: „Nevnímám peníze jako překážku, ale samozřejmě kdybychom je měli neomezené, tak bychom určitě využili vyšší frekvenci těch setkání, protože bychom to určitě využili...“

S1: „Řekla jsem finance, ale vlastně si myslím, že to vlastně jako není problém.“

S4: „Ten argument, že nejsou peníze, není podle mě platný, protože často to jde třeba na začátku přes nějaké projekty nebo šablony a ta škola zjistí, že je to dobré, ti učitelé to chtějí, zjistí, jakou to má funkci, ... a pak nebývá problém sehnat ty peníze, někde to platí ze svého, nebo jsou sehnat jako na vzdělávání nebo třeba napíšou na obec...“

S5: „I když to třeba je tak, že ty školy začnou se supervizí zdarma v rámci nějakých projektů, tak když chtějí pokračovat, tak ty peníze na to seženou, takže ty finance vlastně nejsou až tak velká bariéra pro ty školy. A vlastně jsme z toho byli docela překvapeni, že opravdu po skončení toho projektu ty peníze alokují, i v současné době, kdy je fakt nedostatek těch finančních zdrojů ve školství...“

S5: „Ty školy to mají často fakt těžké, ale o tu supervizi stojí, tak ji nějak zaplatí, jen občas to už třeba není taková frekvence, jako byla třeba z projektu, nicméně ji chtějí zachovat, tak ty peníze někde seženou.“

Výsledky z rozhovorů přinesly velké množství bariér, kvůli kterým může implementace selhat, například nevhodná organizační kultura, nevyhovující vztahy mezi zaměstnanci nebo zaměstnanci a vedením, absence otevřené komunikace a spolupráce, systému zpětné vazby nebo celkově systému rozvoje a podpory, či některé organizační podmínky. Neúspěšná implementace supervize však většinou selhává na mnoha bariérách naráz a většina faktorů, která podmiňují úspěch či neúspěch implementace supervize na sobě navzájem závisí a podmiňují se, není tedy možné určit jen jednu nejčastější příčinu neúspěchu. Z výpovědí informantů se za největší překážku považují nevhodnou kulturu organizace, která v sobě zahrnuje několik dalších bariér jako je nedostatečná spolupráce a komunikace mezi zaměstnanci, špatné nebo žádné vztahy, absence bezpečného prostředí kvůli pomluvám, vynášení ze supervize atp. Jako bariéra se také ukázala nedostatečná informovanost zaměstnanců včetně vedení a s ní spojená nereálná očekávání, obecné nastavení školního prostředí a osobní nastavení některých zaměstnanců spojené s vnímanou podstatou učitelské profese nebo generačním postojem. Jako bariéra se také ukázal být nedostatek financí, ale spíše pro zajištění ideální frekvence a všichni informanti se shodli, že finance nejsou velkou bariérou.

**DVO5 „Jakým způsobem základní školy evaluují a průběžně hodnotí implementaci a využívání supervizní praxe?“** byla zodpovězena na základě otázek 5b a 14 z okruhu II a otázek 4 a 9 z okruhu III ze vzoru rozhovoru pro školy a otázek 4 okruhu II a otázky 8 okruhu III ze vzoru rozhovoru pro supervizory.

Rozhovory s informanty přinesly ohledně evaluace a průběžného hodnocení supervizní praxe zjištění, že přístupy k hodnocení i celkové evaluaci jsou různé, podobně jako přístup k zavádění supervize a mimo jiné také nastavování cílů pro supervizi (viz vyhodnocení DVO2). Další podobnost s procesem zavádění lze pozorovat v tom, že podobně jako u přípravy i samotné implementace hrají v průběžném hodnocení i evaluaci na konci školního roku důležitou roli supervizoři a většinou jsou v pozici iniciátora průběžného hodnocení i celkové evaluace. Výsledky ukázaly, že na konci každého supervizního setkání probíhá průběžné hodnocení supervidovanými se supervizorem, na tom se shodli všichni informanti. Stejně tak všichni informanti z řad vedení škol uvedli, že probíhá nějaké větší hodnocení zpravidla na konci školního roku, které vyvolá supervizor. Průběžné hodnocení mezi zadavatelem a supervidovanými se dle výpovědí děje spíše necíleně v rámci neformálních hovorů vedoucích pracovníků se svými zaměstnanci. V některých případech uvedli také jako formální příležitost pro hodnocení roční hodnotící pohovy. Informanti z řad vedení škol se o hodnocení a evaluaci vyjadřovali například takto:

*B: „Děláme jednou ročně hodnotící pohovory s panem ředitelem, takže tam mohou sdílet a jinak samozřejmě během těch setkání, respektive na konci a pak já se vždycky tak průběžně ptám mezi řečí...“*

*C: „Většinou jen jak se mezi sebou bavíme, ale kdyby nebyli ti co tam chodí spokojení, tak věřím, že to přijdou říct. ... A ještě se k tomu mohou vyjádřit během hodnotících pohovorů co mají každý rok s panem ředitelem.“*

*D: „Zjišťuji spokojenost běžným osobním rozhovorem, bavím se s nimi, takže vím, že jsou spokojení, a hlavně se toho účastní pravidelně, takže to беру taky jako známku spokojenosti. A se supervizorkami se taky setkávám průběžně, žádné další větší hodnocení neděláme.“*

Informanti z řad supervizorů jako běžnou praxi všichni uvedli průběžné hodnocení na konci supervizního setkání a k celkové evaluaci supervizní praxe se vyjádřili následovně:



S1: „Většinou tak po těch čtyřech až pěti setkáních se snažím, aby to proběhlo, abychom si společně alespoň se zadavatelem řekli.“

S2: „Já dělám vždycky takové vyhodnocení po prvních třech setkáních, která slouží k takovému vzájemnému poznání, a pak se koukneme na to, jestli to k něčemu je, a pak ideálně na konci školního roku. Dělán to i s týmem a pak udělám nějakou zprávu pro to vedení se souhlasem týmu. Když by to bylo úplně ideální, tak bych přizval tým a vedení společně, ale ne vždycky to jde, nebo to chce tým nebo vedení.“

S6: „Já dělám vždycky bilanční hodnocení po každém roce, abychom si udělali takový retrospektivní přehled a zhodnocení, protože to vnímám jako důležité. I když ta spolupráce totiž pokračuje, tak je každý rok příležitost třeba něco změnit, zlepšit. Plus teda dělám takové zhodnocení po těch prvních třech setkáních, jestli jsme si sedli a jestli takhle chceme pokračovat, nebo nějak jinak, nebo vůbec třeba.“

Z výpovědí informantů z řad supervizorů lze soudit, že evaluace supervize probíhá zpravidla po roce, v některých případech po prvních pár setkáních, aby se strany domluvily, zda má spolupráce pokračovat. Většina informantů z řad vedení spoléhá na ústní zpětnou vazbu, z výroků však nevyplývá, kromě párkrát zmíněných hodnotících rozhovorů, kde je mimo jiné prostor i na vyjádření se k supervizi, že by slovní hodnocení záměrně vyvolávali a vytvářeli na něj speciální prostor a čas, jedná se spíše o běžné rozhovory v rámci denní komunikace. Zároveň výroky naznačují, že žádné hodnocení ani evaluace neprobíhá na jiné než první úrovni Kirkpatrickova modelu, tedy je zjišťována převážně spokojenost supervidovaných. Jeden z informantů však zmínil, že se snaží o hodnocení dopadu nějakých větších tematických celků, které se na supervizi rozpracují. Informant F uvedl: „Pokud ze supervizí vyleze nějaké společné téma, tak si třeba na poradě za nějaký čas vyhodnotíme, co se v tom tématu změnilo. Třeba nedávno jsme takhle nějak tvořili pravidla a sankční řád, mluvili jsme o tom na supervizi a pak jsme si na poradě v malých skupinkách říkali, co se povedlo, jaký to má dopad a identifikovali jsme i další témata, co nám z toho vypadla a na čem teda budeme pracovat dál. ... A pak to vždycky ve skupinkách na poradě po nějaké delší době vyhodnotíme, kam jsme se v tom tématu posunuli, co komu v praxi funguje a co zase ne...“

Průběžné hodnocení i celková evaluace za přítomnosti všech stran supervizního trojúhelníku probíhá dle informantů spíše výjimečně, k zadavateli se často dostává pouze zprostředkované hodnocení či závěrečná evaluace spolupráce probíhá zvlášť se supervidovanými a zvlášť se zadavatelem, ačkoliv někteří z informantů z řad supervizorů zdůrazňují důležitost zapojení

všech aktérů do procesu evaluace najednou a ukázalo se, že se to v některých případech konkrétních škol daří:

A: *„Teď nás čeká vyhodnocení na konci školního roku, ale tak jako průběžně zjišťuju, vím, že část je spokojená a část určitě není a připadá to některým jako ztráta času. ... Na vyhodnocení mě přizval supervizor přímo k týmu, poslal mi k tomu i nějaké podklady a jsme domluveni, že na poslední supervizi v tomto školním roce bude u každého týmu zástupce vedení.“*

E: *„Na poslední supervizi každého týmu je vždycky někdo z vedení a tam to celkově zhodnotíme, někdy jsem to já jako ředitel, ale taky třeba zástupci pro první nebo druhý stupeň jako přímí nadřízení, kteří s těmi lidmi opravdu pracují...“*

Informant S3 uvedl svou domněnku o tom, proč evaluace supervize není na školách běžnou praxí a upozornil na nedostatečné využívání evaluace ve školství obecně: *„Myslím, že to neumí obecně, nastavovat cíle a evaluovat je, ať se bavíme o čemkoliv, přestože je to ve školství za mě trochu paradoxní, ale je to tak... Samozřejmě ne všude, ale s tímhle se setkávám často.“*

Žádný z informantů neuvedl žádnou formalizovanou metodu evaluace. Využívané nejsou ani kompetenční profily – ty ve škole využívá pouze jeden informant (E), ale nepracuje s nimi při evaluaci supervize. Také zápisy nejsou běžnou praxí, většina informantů z řad supervizorů uvedlo, že si dělají zápisy pro sebe pro lepší vedení procesu a kontinuitu služby, ale nepředávají ho vedení, maximálně píšou velmi obecný zápis, pokud se jedná o supervizi financovanou různými projekty, kde je zápis požadován. Pouze menšina supervizorů považovala zápis pro vedení za užitečný, ale uvedli, že často jeho zhotovení brání časové nároky na formalizovaný zápis či nezájem vedení. Několik supervizorů však na druhou stranu uvedlo, že i pokud by vedení školy zápis požadovalo, s velkou pravděpodobností by ho ani nechtěli dělat, jelikož by mohlo být ohroženo pravidlo nevynášení, nebo by do něj zahrnuly jen ty nejobecnější informace. Většina informantů z řad supervizorů uvedla, že zápisy nejsou požadovány a nejsou běžnou součástí supervizního procesu na školách, což potvrdili také informanti z řad vedení škol, z nichž ani jeden zápis ze supervize nepožaduje.

Výsledky ukázaly, že průběžné hodnocení ani proces evaluace na většině školách neprobíhá vědomě a systematicky a důležitou roli hrají supervizoři, jelikož průběžné hodnocení i hodnocení po delší době spolupráce, které by se dalo nazývat evaluací, jelikož se týká také průběhu spolupráce a jejích dopadů a přínosů, ve většině případů iniciují právě oni. Hodnocení je většinou neformální a probíhá převážně ústně během běžné komunikace nebo při ročních

hodnotících pohovorech. Systematické průběžné hodnocení nebylo označeno za běžné. Jednou z příčin může být také to, že ve většině případů nejsou nastavovány ani konkrétní cíle pro supervizi, jak vyplynulo z vyhodnocení otázky DVO1 a není tedy jasné, co by mělo být předmětem evaluace. V očích některých supervizorů také vedoucím pracovníkům chybí pro nastavování cílů a jejich evaluaci potřebné kompetence. Vzhledem k tomu, jakým způsobem probíhá průběžné hodnocení a evaluace, není běžné ani rekontraktování služby a ukázalo se, že i v rekontraktování hrají klíčovou roli supervizoři a jejich iniciativa.

Otázky 7, 8 z okruhu III a otázka 1 z okruhu IV ze vzoru rozhovoru pro školy a otázky 9, 10 z okruhu III ze vzoru rozhovoru pro supervizory umožnily nalézt odpověď na **DVO6 „Jaké jsou vnímané přínosy implementace a využívání supervizní praxe na základních školách?“**

Mezi nejčastěji identifikované přínosy informanti řadili jasně ohraničený čas a prostor, ve kterém je možné reflektovat, řešit a sdílet jakékoliv příjemné i nepříjemné zkušenosti či pocity a tyto pocity legalizovat, dále pak vzájemnou podporu v náročných situacích a pocit, že na to nemusí být sami. Byly identifikované také přínosy pro kulturu organizace skrze kultivaci komunikace a spolupráce a možnosti společně diskutovat o vizi a hodnotách a sjednocení se na některých postupech a přístupech k různým tématům, přičemž tato změna či kultivace kultury školy nese dle většiny informantů přínosy i pro samotné žáky a vzdělávací proces. Díky vzájemné komunikaci a sdílení zkušeností, a také díky nezaujatému pohledu supervizora, který klade otázky a řídí supervizní proces, informanti popisovali také přínos supervize v podobě nových pohledů na řešení některých problémů a zvyšování nadhledu pracovníků. Zmíněné byly také přínosy v podobě lepšího zvládnutí stresu, což se dle informantů mimo jiné promítá také do vyšší pracovní spokojenosti zaměstnanců a působí preventivně proti syndromu vyhoření. Identifikován byl také přínos v oblasti zvýšení energie, motivace a využití potenciálu pracovníků. To mohou doložit například následující výroky:

*S1: „Supervize může značně přispět k lepší komunikaci a spolupráci v týmu. Pomáhá otevřeně diskutovat o problémech, sdílet nápady a přístupy a podporuje osobní i profesní růst jednotlivců. V ideálním případě vede k posílení organizační kultury a podporuje týmový duch.“*

*S4: „Určitě nějaký nový vhled, rozbití nějakého tunelového vidění často, a bezpečné místo, kde se zastavíme a podíváme se na ty věci do hloubky a když se povede opravdu to bezpečné prostředí, tak je to místo i na ty nepříjemné emoce, že si můžou dovolit říct*

*něco, co třeba normálně není úplně košér, třeba že jim nějaký žák vadí, nejradši by ho uhodili, nebo že se jim naopak nějaký žák nebo žákyně líbí a co to s nimi dělá atp.”*

*S5: „Zkompetentňování těch lidí, aby třeba si uměli sami mezi sebou nebo i k vedení něco vykomunikovat. Myslím, že tak po třech až čtyřech setkáních je vidět, že tam jsou nějaké rozdíly v přístupu k řešení věcí. Ale největší přínos vidím nakonec pro ty děti, k tomu by ve finále měla ta supervize být, aby učitel byl v pohodě sám se sebou i s kolegy a když není, tak si umí říct o podporu. To je myslím to hlavní, protože učitelé se učí taky komunikovat bezpečným způsobem a učitel fakt pak může být průvodce toho dítěte a ne jen ta autorita, které se máme bát.”*

*D: „Lidi tam mají prostor, a hlavně čas řešit ty problémy, protože jinak je řeší jen tak letmo o přestávce, tady mají prostor vlastně se k tomu všichni vyjádřit, nějak to nahlédnout a sdílet různé pohledy na věc, ty názory mohou být dost různé, což jejich sběr pak umožňuje se v tom problému nějak posunout dál. ... A navíc mají k dispozici pohled nezávislých odborníků, což myslím, že je pro ně důležité, protože pedagogicko-psychologická poradna často nestíhá a mohou se obrátit maximálně na někoho ve škole, výchovnou poradkyni a tak, ale myslím, že je užitečné, že je tam někdo zkušený zvenku.”*

Dopad na kulturu školy zmínili i někteří informanti z řad vedoucích pracovníků, například informanti:

*A: „Tak řekl bych, že vidím, že se tady vytvořila kultura, že když se něco děje, tak že si o tu supervizi požádají, buď individuálně, nebo nějaké skupinky.”*

*C: „Myslím, že ty lidi mluví i víc mimo supervizi, že se nebojí přijít a říct, co si o něčem myslí, co jim třeba nevyhovuje a tak.“*

Informant S5 dále také v souvislosti s přínosy uvedl, že si často lidé předem neuvědomují, co jim supervize může přinášet a že to bylo užitečné zjišťují až po proběhlém setkání, což opět ukazuje na důležitost vlastní zkušenosti a osobního prožitku: *„...často se setkávám s tím, že před supervizí říkají, že ji nepotřebují, protože problémy nemají nebo je řeší průběžně, ale pak po zavedení říkají, že je to fajn, že by se takhle nesešli v takovém složení nebo tomu tématu nevěnovali hodinu a půl. Ono je to něco jiného, než když ty věci řeší za běhu o přestávce mezitímco vyřizují hovory s dětma a běží na záchod...”* V uvedeném výroku také zaznívá, že lidé nechtějí připustit, že by měli nějaké problémy. To může být dle výpovědí informantů možná způsobené obavami z hodnocení ostatních, či pocitu selhání, pokud by pracovníci

problémy pojmenovali a sdíleli. Je proto velmi důležité budovat na škole kulturu, která umožňuje své problémy sdílet a normalizuje je jako součást práce všech lidí, která je však zároveň velmi důležitá, protože umožňuje další růst a rozvoj – ze všech problémů je možné získat cenné zkušenosti a zlepšovat svou praxi. Neochota sdílet své problémy a diskutovat o nich, ať už je způsobena obavami z hodnocení nebo nedostatkem vnitřní motivace mohou dle informantů představovat bariéry pro úspěšné zavedení supervizní praxe do školy, viz DVO4.

Je však potřeba vzít v úvahu, že jelikož většina škol dle informantů nemá zavedený pravidelný systém evaluace, jsou uvedené výroky domněnkami a subjektivním vnímáním přínosů vedení škol i supervizorů. Není proto jisté, zda popisované přínosy stejně vnímají i samotní supervidovaní, což ve svém výroku vzpomněl také informant S2, který uvedl: *„Mně to často zvenku připadá vlastně dobré, ale těžko říct, jak to vnímají oni, někdy se může dít něco v pozadí, já nevím, jestli ty lidi neodchází třeba nějak zranění, když se jim nějaké téma otevře. Nebo často nevidí ten efekt, přestože já zvnějšku ano.“*

Zmíněný byl i přínos pro vztahy a pracovní postupy mezi nadřízenými a podřízenými, pokud supervizi podstupují společně, ale i ve chvíli, kdy ze supervize vzejde nějaká potřeba, kterou supervidovaní zvládnou dobře vykomunikovat (i třeba díky přípravě na supervizi) s vedením, informanti uvedli například:

*A: „Moje osobní zkušenost je, že je to velmi přínosné, když jsme tam taky, když nás přizvou, že to většinou pomůže. Třeba nedávno jsem na jednom setkání s překvapením zjistil, že ne všichni zaměstnanci mají potřebné informace týkající se jednoho případu. Myslel jsem si, že jsme byli nějak odmluveni, jak postupovat, ale ukázalo se, že ne všichni o tom věděli, nebo si to někteří z nich netroufli. Já jsem měl jako ředitel představu, že je to poměrně jasné, ale nebylo to tak a některé komunikační věci se prostě ztratily...“*

Informanty identifikované přínosy se týkaly převážně nových náhledů na situace a možnosti řešení konkrétních případů, dále duševní hygieny a zlepšování komunikace a spolupráce, byly popisovány i přínosy pro kulturu organizace. Informanti z řad vedoucích pracovníků více vnímali přínosy pro jednotlivé zaměstnance, informanti z řad supervizorů zase naopak více nahlíženy přínosy pro školu jako celek a její organizační kulturu, včetně dopadu na vzdělávací proces a koncové klienty, tedy žáky.

Odpověď na DVO7 „**Jaké jsou vnímané limity supervize na základních školách?**“ byla hledána za pomoci okruhu IV: Překážky a limity při zavádění a rozvoji supervizní praxe, konkrétně otázkami 6 z verze rozhovoru pro školy a otázky 2 a 3 verze rozhovoru pro supervizoři.

Tato otázka se zaměřovala na to, jaké limity supervize vnímají supervizoři a vedoucí pracovníci, jelikož je předpokládána souvislost mezi limity a faktory, které podporují úspěšnou implementaci. Vnímané limity supervize mohou poukázat na potenciální překážky, díky jejichž identifikaci je možné definovat faktory, které podporují úspěšnou implementaci a rozvoj supervizní praxe.

Služba supervize a její limity byly často spojené s hranicemi služby. Vnímané limity služby informanty souvisely také s nereálnými očekáváními od supervize a dalšími bariérami, které byly identifikovány v DVO4. Jako limit supervize ovlivňující její úspěšnost a efektivitu byla informanty chápána také doba, kdy probíhá implementace supervize. Pokud vedení zvolí neklidnou dobu z hlediska emočního vypjetí pracovníků, ať už z důvodů přetížení vzhledem ke koloběhu školního roku nebo z důvodů napjatých vztahů na pracovišti, jsou dle informantů významně limitovány možnosti jejího úspěchu. Dále byly jako limitující označovány schopnosti supervidovaných v oblasti sebereflexe a reflexe své práce a jejich neaktivita a absence vnitřní motivace.

Limity související s hranicemi mohou dokazovat například výroky informantů S2 a S5:

S2: „...supervize neumí řešit všechno, co vedení očekává, že vyřeší. Třeba nějaké dlouhodobé problémy nebo konflikty.“

S5: „Supervize není zázračný lék, snažím se vždycky očekávání krotit hned na začátku spolupráce, že to není tak, že spolknete zázračnou pilulku a všechno co v té škole řešíte se vyřeší na supervizi. ... A taky ne všechna témata se tam dají řešit, supervize by se striktně měla týkat té pracovní stránky, ale v poslední době se hodně objevují věci, které řeší učitelé v soukromí, což má samozřejmě vliv i na tu práci a udržet ty hranice supervize je občas někdy fakt těžký, to je velká výzva supervize ve školství, jak pracovat a nedostat se do terapie nebo do osobní roviny. A je to zároveň výzva pro supervizora, jak se nedostat do té osobní roviny, ale zároveň u toho člověka nevytvořit pocit, že jste ho odbyl.“

Limity služby v souvislosti s nereálnými očekáváními mohou ilustrovat např. výroky informanta S4, který uvedl: „*Někdy si myslí, že jim supervize vyřeší všechno, že je to zázračný lék na všechny problémy, protože o tom třeba nic neví, ale někdy je místo supervize potřeba třeba nějaké manažerské rozhodnutí, potřeba vyjet na teambuilding a něco spolu zažít, nebo nějaký jiný druh podpory a supervize nemusí vždycky pomoci.*“, nebo informanta S6, jež řekl: „*Někdy očekávají univerzální kuchařky a rady, jak vyřešit všechny situace, ale to nejde, protože každý ten případ je úplně jiný a není možné, aby ke všem existoval jen jeden klíč.*“

Informant S2 promluvil ve výroku uvedeném výše o řešení konfliktů a dlouhodobých problémů. Také další informanti se shodli na tom, že pokud je supervize zaváděna v průběhu dlouhodobě neřešených problémů či krizí, je to velkým limitem pro její úspěšné zavedení a rozvoji supervizní praxe na dlouhodobé a pravidelné bázi. Z výroků informantů lze tedy soudit, že je velmi důležité zavádět supervizi jako preventivní nástroj a nepokoušet se ji zavést během náročného období, jelikož si ji zaměstnanci mohou spojit s nepříjemnými pocity. Výroky, které toto téma ilustrují přinesli např. informanti S4 a S5:

*S4: „No ještě je celkově limitem pro to úspěšné zavedení, kdy se ta supervize poptá, aby to nebylo ve chvíli, kdy se něco fakt hodně pokazí, nebo je nějaká velmi těžká situace, nějaká kauza. Já tyhle kontrakty už vůbec neberu, protože supervize má být prostě preventivní nástroj, musíme nejdřív vybudovat bezpečí a pak teprve je možné tam řešit i třeba ty krize, ... ale supervizor nemá být primárně hasič, to by ty školy měly poptat spíš nějaké krizové řízení, protože v takovou chvíli má ta supervize hodně malou šanci uspět, protože je ta služba spojená s tím, že přišel supervizor a bylo to strašné, ale kvůli už té vzniklé situaci, ale pak se to prostě s tou službou táhne...“*

*S5: „Supervize by měla být preventivní. Může předcházet konfliktům, ale nemůže ty konflikty řešit, když jsou akutní. A velmi nebezpečné mi přijde řešit ke všemu ještě konflikt jako skupina versus jednotlivec, to je velký limit, užitečný ale, protože to by ani nebylo bezpečné pro toho člověka...“*

Uvedené výroky naznačují, že někdy supervizi limituje neporozumění tomu, co může supervize nabídnout, a tedy nedostatečná informovanost zadavatelů i zaměstnanců může být limitující. Nedostatečná informovanost zaměstnanců škol a nedostatečná zkušenost se supervizí může být zase obloukem spojená s důvodem, proč vznikají nereálná očekávání. Z toho vyplývá, že je opravdu velmi důležitá informovanost vedení jako zadavatelů i zaměstnanců jako příjemců supervize, aby byla správně nastavená očekávání a s nimi i dobře vytyčené hranice služby.

Výrok informanta S5 zdůrazňuje také nároky na supervizora vhodným a vyváženým způsobem udržovat profesionální hranice. Nejasné nebo nereálné očekávání od supervizora a jeho role, ale také jeho možnosti a kompetence, byly některými informanty také zmíněny jako potenciální limity služby.

S4: „*No a někdy oni sami nás tak jako popichují, co jim teda ukážeme, co máme jako připravené a nechápou, že já tam jsem opravdu jen od toho procesu. ... Někdy očekávají, že já budu ten expert, který jim bude říkat, jak se co dělá... Nebo jednou jeden pán očekával, že budu manažer štěstí, tak to ne, to je prostě jiná služba...*”

S5: „*...limitované jsou taky moje kompetence jako supervizora. Moje kompetence zkrátka někde končí a někde začínají ty manažerské. A důležité je také, co je cílem supervize, třeba není možné v pozici supervizora stranit jedné ze stran třeba v konfliktu.*”

S1: „*Supervizoři mají své limity taky. Já se snažím supervizi školám vždy poskytnout, pokud to dovolí čas a to prostředí, ale pokud jsem nějak zapojená do jiných rolí v té škole nebo znám osobně někoho z vedení, tak je to důvod k odmítnutí supervize nebo minimálně tento limit musím dobře zvažovat.*”

Limity supervize však nemusí být pouze na straně supervizora nebo služby jako takové, ale mohou se objevit i na straně příjemců supervize. Část informantů z řad supervizorů uvedli v souvislosti s limity schopnosti, motivaci a aktivní přístup supervidovaných:

S2: „*Když nejsou aktivní a motivovaní se zapojit, tak to pak není vlastně opravdová supervize, ale spíš ztráta času.*”

S4: „*Když nenosí témata a vlastně nejsou moc ochotní pracovat, protože ta supervize opravdu funguje jen v nějakých podmínkách. Nebo když nosí jenom taková obecná témata a chtějí spíš jako plkat, tak to se to pak „rozplizává“ a vlastně nevím, jestli to má smysl, ani pro mě, já tam chci odvádět svoji práci, a ne aby mě platili za to, že tam piju kafe a jsem tam spíš na diskusním kroužku, kde ale ti lidé pak na těch tématech, nad kterými pláčou, nechtějí makat. Stává se mi to málo, ale pokud se to stane, tak to vnímám jako velký limit...*”

S5: „*Určitě pak limitující v celém procesu je, když ten jedinec se nechce zapojit, není motivovaný něco řešit a vlastně ho do supervize třeba nominuje vedení.*”



S6: „Ale limitující jsou také schopnosti nebo jak to říct pro tu supervizi, že zkrátka ta služba může jen tím tempem, které dovoluje vlastně ten prostor, kultura toho pracoviště a ti pedagogové, ti jsou nositeli děje, já to jako supervizor musím respektovat, to v čem a jak žijí, nemůžu to nijak urychlovat a mí tam nějaké svoje ambice, musím být trpělivý a věřit, že to nějak půjde svým tempem, které určují ti lidé...”

Jako limitující byly označeny ale také vztahy mezi pracovníky a celkově nevhodné prostředí, například informant C uvedl: „Myslím, že limit je to, že škola je drbárna a že i když si řekneme, že se to probírá jen na supervizi a nikdo nic nikam nevynese, tak se to stejně pak probírá někde v kabinetu, slyší to někdo, kdo tam nebyl a ty informace se nesou dál, takže pak někteří nechtějí otevřeně některé věci sdílet, protože se bojí o to svoje soukromí a bezpečí, že se ta informace pak navíc ještě zkomolí a předá jinak atp. Tak to vnímám jako limit.“ A informant S2 uvedl: „Když to není demokratické prostředí, ale je tam velká hierarchie, tak to to limituje, tam ty možnosti nejsou takové...”

V několika případech byly zmíněny i finanční limity. Např. informant F uvedl: „Limitem jsou peníze do jisté míry, my jsme teď na horním limitu našich možností, ale jdeme do nich vlastně rádi. ... No a pak taky ta supervize má svoje limity jako služba, nemá přecházet do jiných služeb, takže se nemůže zavděčit úplně všem...” Podobný výrok uvedl také informant B, který akcentoval kromě finančních možností také časovou náročnost: „Limitem je ta časovost, my bychom to ideálně potřebovali každý týden, ale to je bohužel nereálné stíhat.“

Několik informantů uvedlo jako limit časové možnosti zaměstnanců a jedou zazněl také limit možného zprostředkování vlastní zkušenosti, tedy že není jednoduché lidem předat, k čemu jim supervize může být. Oboje může dokazovat např. výrok informanta F: „Za mě jsou to limity toho, jak to těm lidem zprostředkovat, jak jim to představit a ukázat, zvědomit, že se toho nemusí bát. A pak jejich časové možnosti, že je pro ně náročné zůstat tam ještě po vyučování a bere jim to v jejich očích volný čas nebo čas na přípravy a tak dál.“

Limity, které identifikovali informanti z řad supervizorů i vedení se z velké míry prolínají s bariérami. Ukázalo se, že přítomnost některých z bariér může vytvářet předpoklad právě pro limity celé služby a její možnosti. Například nereálná očekávání mohou vést k nereálným požadavkům na supervizora a nastavení nevhodného cíle, které službu následně omezuje. Informanti zdůraznili, že supervize má stejně jako každá jiná služba své hranice, které supervizi také nastavují limity, například není možné libovolně přecházet do terapie apod., pokud tak není nastavený kontrakt. Limity služby jsou také odvislé od aktivity a motivace

supervidovaných. I přes to, že vedení a supervizor udělají pro podporu implementace a adaptace pracovníků na supervizi maximum, nemůže se supervizní praxe rozvíjet bez toho, aniž by účastníci vyvinuli vlastní aktivitu a byli pro reflexi své práce a využívání supervize vnitřně motivováni.

Zodpověď DVO8 „Co by pracovníci odpovědní za proces implementace a supervizoři doporučili dalším školám, které chtějí supervizní praxi zavést?“ umožnil okruh IV, konkrétně otázky 2 a 7 z verze rozhovoru pro školy a 4 z verze rozhovoru pro supervizoři.

Doporučení, která informanti uváděli pokrývala velkou část spektra supervizní praxe a zasahovala do různých fází implementace, od přípravné fáze, implementace samotné, přes další rozvoj supervizní praxe až po evaluaci a průběžné hodnocení supervizní praxe. Zároveň doporučení zahrnovala různé aktéry supervize, typicky strany supervizního trojúhelníku, žádné doporučení nesměřovalo ke zřizovatelům. Z doporučení uvedených informanty bylo možné identifikovat další faktory, které mohou podporovat úspěch implementace a rozvoj supervizní praxe. Mezi doporučeními byly reflektovány faktory jako např. dobrovolnost či povinnost supervizní praxe a vytrvalost v ní, vlastní zkušenosti vedení se supervizí a vůbec postoj vedení k supervizi, postupné a systémové zavádění, plánování implementace a přizpůsobování procesu potřebám a možnostem aktérů i celého systému školy.

Informanti z řad supervizorů často spojovali svá doporučení s kulturou školy a bezpečným prostředím, oproti tomu informanti z řad vedení škol mnohokrát kulturu školy nezmiňovali a jejich doporučení se týkala častěji organizačních podmínek, za kterých je supervize realizována. To může být způsobeno tím, že většina z oslovených škol či ze zkušeností supervizorů s kulturou školy vědomě nepracuje, jak ukázaly rozhovory, takže její důležitost pro úspěšné zavedení nemusí být vedoucími pracovníky tolik reflektována, což dokazuje i zjištění, že analýzu kultury či klimatu školy realizuje jen menší část z oslovených škol. Několik doporučení ohledně organizačních podmínek zaznělo i od informantů z řad supervizorů. Zástupně je možné doložit např. výroky informantů:

S1: „Úspěšné zavedení supervize závisí velmi na kultuře školy. Je důležité, aby škola měla již stabilní komunikační mechanismy a spolupráci mezi zaměstnanci. Školy, kde je týmová spolupráce běžná a zaměstnanci mají třeba funkční a pravidelné porady, tak se se supervizí vyrovnávají snadněji.“

S2: „Je to hodně o té kultuře a o tom vedení těch lidí, když s nimi vedení pracuje, jsou zvyklí na rozvoj a zpětnou vazbu, spolupracovat mezi sebou, pracují týmově, tak to jde

*lépe. Myslím, že by pomohlo, kdyby museli pravidelně spolupracovat, měli třeba tandemovou výuku nebo náslechy a tak.”*

S6: *„Vždycky tam tu roli hraje kultura organizace, ta musí být připravená pro tu supervizi, nejde to moc opačně, že by supervize měla připravit kulturu sama o sobě. ... Důležité je dobré, zdravé prostředí a vztahy, kontakt a pravidelná komunikace mezi lidmi, to je klíčové.“*

Informant S6 zdůrazňuje, že dobrovolnost se týká nejen účasti na supervizi, ale i způsobu, jakým se naloží s jejími výstupy. Tento přístup pozitivně hodnotí, protože supervize se tím stává podpůrným nástrojem, nikoli kontrolním nebo donucovacím mechanismem: *„Ta supervize je vlastně možnost nějakého nového poznání, ale ta kompetence něco změnit je delegovaná k vám jako příjemci. Vy jste odpovědná sama za sebe a za to co uděláte, nejste odpovědná supervizorovi a vlastně v tom je taková osobní svoboda, aby s tím každý naložil, jak chce. To by měli všichni ti, kdo do supervize jdou, vědět...“*

Jako další doporučení zaznělo několikrát také postupné a systémové zavádění, včetně osobní zkušenosti vedoucích pracovníků. Dokazuje to například výrok informanta S3, který uvedl, že jako ideální model zavádění vidí nejprve začít u vedoucích pracovníků v rámci individuálních forem, aby pochopili, o čem supervizní práce je a jak ji nejlépe mohou do školy zavést a v čem ji využít: *„Já myslím, že oni ty přínosy nějak ví, že je do nich hustí na různých školeních a tak, ale nemají tu vlastní zkušenost. Jako ideální model bych viděl, aby si vedení zaplatilo individuál, aby prošlo třeba deseti setkáními a zažilo si to na vlastní kůži a pak až to postupně zavádělo dál, ideálně zase nabídnout individuální formu a pak se pouštět dál do skupinové nebo týmové, protože v rámci toho individuálu je to samozřejmě intenzivnější ta práce a člověk se to lépe naučí...“* Nebo také S1 uvedl: *„Zavádět nejdřív supervizi pro nějaké menší týmy, začít od vedení, pak školní poradenské pracoviště, pak bych to nabídl dobrovolně mezi všechny v té individuální formě a postupně pak z těch lidí, co mají zájem, zase budoval nějaké menší týmy.“* Stejný názor zastávali například také informanti E a D, kteří uvedli:

E: *„... zavádět postupně, nejdřív třeba zařadit nějaké společné vzdělávání s podobnými principy, které využívá supervize, ... pak třeba sestavit nějaké menší motivované týmy nebo skupinky, nebo ty lidi poslat někam ven. A začít tím managementem, pak třeba střední management nebo nějaké vybrané lidi. ... Tak nějak opatrně s tím začínat, nejt do toho jako plnou verzí rovnou, když vím, že tam ještě nejsem v té fázi, vlastně ta*

*supervize by měla přijít až v nějaký pokročilosti toho týmu, jinak by to mohlo napáchat víc škody než užitku, kdyby to nebylo zabezpečené.“*

*D: „Nejprve to bylo tak jednorázově, dvakrát do roka, protože jsem nevěděl, jaká bude reakce učitelů, teď to máme nastaveno pravidelně, čtyřikrát v roce se setkáváme ... A byl jsem vlastně mile překvapen, že vlastně ze začátku, když jsme to navýšili ze dvou na tři a pak na jsme se domluvili na čtyřech pravidelných setkáních, tak nikdo z učitelů nepřišel říct něco ve smyslu nás to nezajímá nebo nebaví, chodí tam v tom svém volném čase, takže si myslím, že to dává smysl a zejména ta pravidelnost je důležitá, takže to by bylo moje doporučení, dělat to postupně a přidávat, až si ti lidé zvyknou...“*

Z uvedených výroků také vyplývá, že doporučením by mohla být vytrvalost a dlouhodobost, s čímž bylo spojené i nenechat se odradit negativními ohlasy, což potvrzují např. výroky:

*S6: „Uvědomit si, že je to proces, který trvá a vyvíjí se, takže to znamená, že je potřeba být trpělivý a tomu procesu důvěřovat, nesnažit se ho nějak urychlit... Spíš být jako supervizor trpělivý a věřit, že ti lidé mají schopnosti se to časem naučit, jen to možná chvíli potrvá...“*

*S4: „Ať to vydrží dlouhodobě, protože jen tak to pak vede k tomu pochopení, o čem a k čemu to je. ... A je dobré si to jako říct i dopředu, že je to dlouhodobé, protože občas mají ti lidé pocit, že si jako odkroutí ten jeden rok a vlastně to, že to bude dlouhodobé nepřijmou a zase to ovlivňuje to, jak se to daří...“*

*S5: „Aby setkání probíhala dopoledne a aby to nevzdali, když jim první supervizor nesejde, to se může stát, že se to lidsky nebo hodnotově nepotká, ale aby zkusili 1, 2 supervize a pokud jim supervize a jeho práce nesejde, tak aby nezavrhovali ten nástroj, ale našli si někoho jiného, protože ten prostor pro reflexi je fakt důležitý“.*

*C: „Často pak o té supervizi mluví jen ti, co jsou nespokojení a ti další se neozvou, tak na ty by to vedení nemělo primárně dávat...“*

*F: „Aby se nenechali odradit, protože si často stěžují jen ti nejhlasitější a ostatní mlčí, ale neodpovídá to spokojenosti ostatních...“*

Ve výpovědích informantů zazněla také doporučení pro vedoucí pracovníky, spojená s jejich přístupem k supervizi nebo organizačními podmínkami, ale také v souvislosti s průběžným hodnocením a evaluací supervize a také celkově činnosti zaměstnanců a pracovních postupů. To mohou dokazovat např. výroky informantů:

A: „*Já doporučuju, aby ty školy průběžně pracovaly se zpětnou vazbou, jednak během supervize, ale hlavně pravidelně mimo ni, protože si myslím, že bez té zpětné vazby jsou tak na moři a nevidí nebo nechtějí vidět nějaké věci... a postupně si tak mohou zvyknout na tu reflexi, že je to součást dobré práce...*“

C: „*Myslím, že se nejdřív vedení má rozhodnout, proč tu supervizi vlastně chce, mít v tomhle jasno a vědět, že je to něco, co vede k naplnění nějakých cílů, které jsme si stanovili a ideálně se s i těmi učiteli domluvili, že na tom u nás ve škole chceme pracovat a jedním z nástrojů, jak toho chceme dosáhnout je supervize... To si myslím, že je podmínka pro to, aby to bylo úspěšné. Protože když i to vedení ví, proč a k čemu to chce, tak pak je jednoduché ovlivnit i ty organizační podmínky, sehnat na to peníze a zajistit nějakou smysluplnou frekvenci... .. A asi i nastavit nějaký důmyslnější způsob ověřování, jestli ty cíle, které jsme nastavili se daří naplnit, ale ty cíle musí být nějak konkrétnější než „chceme učitelům pomoci pečovat o duševní zdraví“, to asi moc ověřovat ani nejde...*“

S1: „*Aby to probíhalo dopoledne, a aby to nevzdali, když si vyberou supervizora, který jim nesedne, aby to zkusili znovu s někým jiným...*“

Většina informantů také kladla důraz na informovanost supervidovaných, kromě ní byla také zmíněna informovanost zadavatele o tom, kdy a za jakých podmínek se mohou projevit a objevit přínosy supervize, tedy pouze za podmínek, kdy jsou supervidovaní sami aktivní, a to až za několik setkání. Informant S3 upozornil: „*Snazil bych se taky připravit to vedení na to, že supervize je nějaký proces, má jistý průběh – na začátku jde o navazování vztahů, seznámení se se supervizorem i tou službou a budování bezpečného prostředí ve skupině nebo týmu taky, pak přichází učení se té reflektivní a supervizní práci a ten efekt nemusí být hned vidět... No a pak zpravidla přijde fáze, kdy se otevře něco zásadního, šlápne se na kuří oko a chvíli je to náročné, musí se projít tím bahnem a pak se z něj noříme ven a většinou až po nějaké době přijdou ty přínosy nebo je začneme vnímat...*“ Na tuto skutečnost by zadavatelé měli být dle některých informantů také připravováni, aby neukončovali spolupráci jen na základě toho, že proces není jednoduchý, příjemný a nepřináší zatím žádné očividné přínosy.

Doporučení formulovaná informanty pomohla odhalit další důležité faktory pro úspěšnou implementaci supervize a její rozvoj. Tato doporučení byla směřována na všechny strany supervizního trojúhelníku a byla zaměřená na různé fáze supervizní praxe. Informanti z řad supervizorů kladli větší důraz na doporučení týkající se kultury školy a vedoucích pracovníků,

což potvrzuje, že vedení může hrát velmi důležitou roli v celém procesu, ale v současnosti ji příliš často nezastávají. Informanti z řad vedení směřovali svá doporučení převážně směrem k organizačním podmínkám anebo vedoucím pracovníkům. Důraz byl kladen také na trpělivost a vytrvalost a dlouhodobé využívání a rozvoj supervizní praxe, což napomáhá hlubšímu porozumění a snadnější integraci supervize do školního prostředí.

**Dílčí cíl, kterým bylo analyzovat aktuální stav využívání supervize na základních školách, konkrétně zjistit, jaké formy supervize základní školy využívají a za jakých organizačních podmínek a zda je školní prostředí na rozdíl od jiných oborů něčím specifické** v souvislosti s implementací a rozvojem supervizní praxe, mohl být popsán díky otázkám 15 a 16 z okruhu II a díky okruhu III, konkrétně otázkám 1–6 ze vzoru rozhovoru pro informanty zastupující školy a 1–7 a 11 okruhu III ze vzoru rozhovoru pro informanty z řad supervizorů.

Informanti především z řad supervizorů se shodli, že supervize je ve školství ve svých začátcích, ale daří se ji postupnými kroky rozvíjet a rozšiřovat do většího počtu škol. To dokazuje např. výrok informanta S5, který uvedl: *„Na školách fakt začínáme, tam je supervize, jak se říká, v plenkách, ale mám pocit, že je po ní stále větší poptávka, ... i proto teď musíme rozšiřovat tým, protože nám nestačí kapacity a nabíráme nové supervizory.“* Označení, že je supervize „v plenkách“ nezávisle použil také informant S1: *„Na mnoha školách je supervize v plenkách.“*, zároveň ale také uvedl, že se setkává i se školami, kde se supervizní práci daří rozvíjet: *„Ale také potkávám školy, kde to vedení podporuje reflexi a sebereflexi zaměstnanců a pracují fantasticky a je to opravdová supervizní práce.“* Podobný pohled sdílel také informant S4: *„Ta supervize není tak častá, oproti jiným oborům, kde je to zavedené a nikdo se tomu už nediví, ale mám pocit, že se to mění, že dřív i to slovo supervize byla naprostá exotika a dneska už to tak není, existují školy, kde to hezky běží, už to zažívají...“* Vyhodnocení rozhovorů ukázalo, že zájem o supervizi v oblasti školství zdá se postupně roste, a to převážně díky možnosti čerpat finance na supervize z grantů či ji využívat zdarma v rámci různých projektů. Tyto cesty se ukázaly jako velmi časté vstupní brány supervize do škol.

Výroky většiny informantů ukázaly, že mezi běžné druhy a formy supervize využívané na základních školách patří supervize skupinová často zaměřená kazuisticky a supervize individuální. Podobný názor jako informant S2, který uvedl, že *„...nejčastější je asi supervize skupinová a případová, ... a pak asi individuální,“* zastávala většina informantů z řad supervizorů (to může dokazovat např. výrok dalšího informanta S4: *„Úplně nejběžnější podoba je fakt standardní, kazuistická supervize v nějaké skupině. ... a často chodí individuálně.“*).

Využití skupinové a individuální formy supervize uvedli také všichni informanti ze škol, což by mohlo potvrzovat názor supervizorů, že jsou tyto formy využívané nejčastěji.

Informant S5 formu supervize uvedl do souvislosti s jejími příjemci: *„Záleží i podle cílové skupiny, třeba u učitelů mám pocit, že jsou nejčastěji individuální, ale třeba asistenti nebo vychovatelé, tam to jsou zase skupinové supervize, ti je přímo milují a nechtějí individuální.“* Několik informantů dalo využívání individuální formy supervize do souvislosti s ne zcela bezpečným prostředím ve skupině nebo obavou z hodnocení a zazněla také souvislost s denní dobou, kdy bývají organizované jiné formy supervize. Informant B uvedl: *„Někteří kolegové využívají individuální supervizi, protože pro některé ten čas odpoledne nebyl vyhovující, tak si to dali do svých volných hodin.“*

Ukázalo se také, že méně běžné je využití supervize týmové, která byla v souvislosti se zaměstnanci základních škol některými informanty problematizována a byly vyjádřeny názory, že ve školách v podstatě není možná kvůli vysoké míře individuální práce pedagogických pracovníků nebo z hlediska velkého počtu zaměstnanců, což znesnadňuje organizaci i samotný průběh supervize, a zároveň také často zvyšuje náklady, neboť informanti z řad supervizorů několikrát zmínili, že pokud vstupují do supervizní práce s větším týmem, typicky pedagogickým sborem pro první nebo druhý stupeň, pracují často v tandemu, aby bylo možné supervizní proces dobře řídit. Pro ilustraci byl vybrán výrok informanta S5: *„...týmové supervize vlastně moc nejsou, to skoro asi nejde z hlediska té jejich práce, protože to vlastně moc týmy ani nejsou, často vůbec nespolupracují, ...“*

V souvislosti s týmovou supervizí se však informanti často zmiňovali o velké efektivitě supervize, pokud se sestaví vhodný tým, který spolu opravdu spolupracuje – typicky mluvili v této souvislosti o týmu školního poradenského pracoviště, což dokládá například výrok S2: *„Myslím, že to funguje lépe, když se vytvoří nějaký tým. Když se třeba povede nastavit poradenský tým ve škole, tam mi to připadá hodně funkční. Nebo třeba tým vychovatelů, ten funguje výborně, s tím mám dobré zkušenosti.“* Tato souvislost s efektivní supervizí a ŠPP však může být dle některých informantů dána tím, že jeho členy tvoří lidé se specializačním studiem, jehož součástí velmi často supervize také jsou, nebo prošli sebezkušenostním výcvikem a jsou tak zvyklí na reflektivní práci a sebereflexi. Několik informantů ale přesto mezi výčtem druhů a forem supervizí, které poskytují, týmovou supervizi uvedlo. Také někteří informanti z řad vedení škol zmínili využívání týmové supervize pro tým pracovníků školního poradenského pracoviště, týmu vedoucích pracovníků a párkrát byly zmíněné i menší týmy pedagogických pracovníků, které v na školách fungují.

Jako nejčastější příjemce supervize identifikovali informanti učitel, asistenty pedagoga a vychovatele ze školních družin. Většina supervizorů mezi příjemci zmínili i členy vedení, přestože se někteří informanti shodli na tom, že supervize pro členy vedení není příliš častá. Z uvedených výroků však lze soudit, že podobně jako se zvyšuje zájem o jiné formy supervize, roste postupně zájem i o supervizi manažerskou. To dokazují nejen výroky některých supervizorů (např. informant S6 uvedl, že má pocit, že „...*supervize pro vedení se objevují až v poslední době, ale stále častěji...*“), ale také rozhovory s informanty z řad vedení škol, z nichž většina supervizi využívá, ať už individuální nebo týmovou pro vedoucí pracovníky. Většina informantů z obou skupin se zároveň shodla na tom, že supervizi pro členy vedení vnímají jako velmi důležitou, a to hned ze dvou důvodů. Prvním uváděným důvodem bylo, že práce členů vedení školy je také náročná a přináší velké množství krizových a nestandardních situací, přičemž tyto situace ovlivňuje hned několik aktérů (zřizovatel, podřízení, žáci, rodiče a případně další instituce jako ČŠI či OSPOD atp.), ale ředitel kolem sebe přitom nemá mnoho blízkých pracovníků, na rozdíl od početných pedagogických sborů atp. A jako druhý důvod byla zmiňována souvislost mezi tím, zda supervizi podstupuje vedení a mezi zájmem o supervizi ze strany dalších pracovníků. V této souvislosti několikrát zaznělo slovní spojení, že „ryba smrdí od hlavy“ a aktuální stav využívání na konkrétních dotazovaných školách i zkušenosti supervizorů potvrdily, že pokud vedení supervizi nevyužívá, ale očekává, že ji budou podstupovat pouze ostatní zaměstnanci, je implementace i rozvoj supervizní praxe náročnější a zájem zaměstnanců o ni je nižší, než v případech, kdy supervizi podstupuje také vedení, a to ať individuálně či v týmu členů vedení, nebo dochází na supervize týmů či skupin ostatních zaměstnanců. Uvedené může být doloženo např. výrokem informanta S4, který uvedl: *„Ale mám pocit, že často vedení zapomíná na sebe, že bych si přála, aby ta manažerská supervize byla více rozšířená, protože to vedení je tam vlastně často hodně opuštěné, oni to zaplatí svým lidem, ale často zapomínají na sebe, přitom taky řeší náročné situace a ještě mají tlak z více stran, vstupuje tam zřizovatel, učitelé, rodiče, různé stížnosti přicházejí a myslím, že by to to vedení fakt potřebovalo, ale nedopřávají si to většinou.“*

Výroky informantů týkající se využívaných forem supervize naznačily ještě jisté rozdíly a specifika v preferencích supervize mezi různými cílovými skupinami. Zatímco učitelé často vyhledávají supervizi individuální, asistenti pedagoga a vychovatelé preferují skupinové supervize. To poukazuje na důležitost přizpůsobení supervizních metod a přístupu supervizorů i vedení při implementaci a rozvoji supervizní praxe. Informant C a S6 uvedli domněnku o důvodu těchto rozdílných preferencí:



S6: „*A mám pocit, že nejsou zvyklí sdílet svoje nejistoty, ... mají vytvořené velké obrany v tom k sobě někoho pustit, a i proto třeba myslím více vyhledávají individuální supervize, protože ta skupinová je pro ně ještě víc znejišťující. ... A taky jsou učitelé v tom postavení, že mají žáky hodnotit, kdežto asistenti mají i jiný přístup k těm dětem, hodnocení se jich netýká a myslím, že se ho i o něco méně obávají...*”

C: „*Mám pocit, že jsou (asistenti a vychovatelé z družiny, pozn. M. B.) méně opečovávaní celkově, takže když se o ně někdo zajímá, tak jsou vděční, protože to není časté možná...*“

Využívání individuální supervize bylo také několika respondenty z obou cílových skupin spojeno se specifickou rolí či pozicí, například ji využívají školní metodici prevence, výchovní poradci, školní psychologové či třídní učitelé. Informant S6 v souvislosti s individuální supervizí zdůraznil, že by bylo vhodné nabízet tuto formu sociálním pedagogům, jejichž pozice je na školách relativně nová a potřebují ve své roli ukotvit: „*...ted' se objevuje nově sociální pedagog, jako úplně nový směr vlastně, často ani neví, co mají na těch školách dělat, neví to ani ti vystudovaní, protože to na školách nebylo, takže nějak nově vymezují ten prostor, a to jsou situace, kdy potřebují individuální podporu.*“

V rozhovorech se ukázalo, že větší zájem mají o supervizi většinou asistenti pedagoga nebo vychovatelé z družiny či týmy ŠPP, učitelé byli většinou informantů vnímáni jako cílová skupina, která o supervizi stojí nejméně. Například informant C uvedl: „*Když jsme se supervizi jeden rok přestali, tak i když jsme se ptali na poradě, zda by o to měli zájem, tak se nikdo z učitelů nepřihlásil. Říkali jsme si, že to možná nechtěli říkat na poradě před ostatními, ale ani pak nikdo nepřišel individuálně. ... Naopak asistenti se ptali, zda opět bude, takže tam jsme to alespoň nahradili intervizním setkáváním, a to mělo také pozitivní zpětnou vazbu.*“

Supervize nepedagogických pracovníků je spíše výjimečnou záležitostí a zdá se, že pokud již supervizi nepedagogičtí pracovníci podstoupí, bývá to ve skupině spolu s pedagogickými pracovníky. Minimum informantů uvedlo zkušenost se supervizí jednotlivce, týmu či skupiny čistě nepedagogických pracovníků. Ve svých výpovědích se o informanti o využívání supervize nepedagogickými pracovníky zmínili takto:

S1: „*... občas se setkávám s tím, že je třeba vezmou mezi sebe na nějakou supervizi. Ale samostatně, že by tam měli třeba tým deseti lidí z kuchyně, tak to ne.*”

S2: „Občas jsou přítomní, že jsou třeba součástí toho vedení nebo jiných týmů, ale samostatně jsem to nezažil. ... Ale možná by ani neměli zájem, myslím, že je to taky trochu otázka vzdělanosti a dalších věcí.“

S4: „To jsem v supervizi nezažila, jednou vlastně si vzpomínám na takový velký problém s paní kuchařkou, kde měla být supervize, ale nakonec k tomu nedošlo, protože to nebylo technicky možné a nedokázal se sejít celý ten tým...“

S5: „Jednou jsem zažil supervizi nepedagogického pracovníka, kdy se jednalo o vedoucí pozici v oblasti stravovacího úseku a přišlo mi to moc fajn. Supervize byla skvělá, ale bylo to díky tomu, že vedení zjistilo, o čem supervize je a pak potřebovalo podpořit tenhle jeden článek, tak ji nabídlo.“

S6: „S tím se neseťkávám, jednou to málem dopadlo, ale nakonec to nebylo, protože tam by se musel zaktivovat opravdu celý systém a vůbec nikdo by nesměl být vynechám, ale to nedopadlo organizačně, protože zřizovatel to nepovolil, ...“

A: „Asi jsme jim to nezkoušeli přímo nabízet, zároveň moje zkušenost je, že tyhle technickohospodářští pracovníci se často drží trochu stranou, jedou si jen v těch provozech schválně a tolik se nezapojují do toho běžného dění, ani třeba tolik nechodí na nějaké vánoční večírky a tak.“

B: „Supervizi přímo ne, ale já se snažím jako člen vedení se jich často ptát, dávat jim ten prostor pro sdílení, protože jsou samozřejmě také důležití.“

C: „No jednu dobu jsme to měli v jídelně hodně vypjaté, ale tam ty úvahy, jak to změnit byly úplně jiným směrem než k nějakému superviznímu setkání, to nás asi ani nikoho nenapadlo, nepřišlo to v úvahu.“

D: „Ne, to myslím, že ani nepotřebují.“

E: „Ano, vedoucí officu, co s námi procházeli i společným vzděláváním se mohou zapojovat do supervizí nebo si o ni říct i individuálně, ale je tam trochu problém, že jich je moc málo a když se mají připojovat k těm pedagogickým pracovníkům, tak zase ta témata, která řeší, se od těch jejich dost liší, ... ale vedoucí officu je u nás brána na úrovni managementu, takže chodí s námi na supervizi managementu, ... a teď třeba za měsíc bude mít supervizi tým kuchyně, to jsou čtyři lidi, takže to se podařilo udělat jako malý tým, ale u těch ostatních je to obtížnější, chudák školník je úplně sám, takže tam

*ho někam zařadit, to skoro nejde, ... ale kdyby chtěl, tak si taky může určitě zažádat o individuální supervizi. “*

*F: „My děláme minimálně jednou za rok s těmi nepedagogickými pracovníky intervizi, takové ladění ohledně vize, komunikace s veřejností i s dětmi, co je naším hlavním cílem a jak k tomu mohou i oni přispět, protože oni neodmyslitelně patří k tomu vzdělávání, na druhou stranu v tom běžném provozu na to bohužel není čas. ... A vyloženě supervizi jsem zažila jednou, nebo ono to bylo možná víc do koučinku, ale nabídla se paní hospodářce, u které jsem měl nějaké nespokojenosti ohledně její komunikace, a to musím říct, že hodně prospělo, že jsme se pak zvládli domluvit i na nějakém řešení a možná to byla jako nějaká finanční ztráta, ale nakonec se nám to bohatě vyplatilo... “*

Navzdory tomu, že supervize nepedagogických pracovníků není rozšířená, z pohledu skoro všech informantů z řad supervizorů, by mohla být tato forma užitečná a přínosná pro kulturu školy, na čemž se shodla většina informantů z řad supervizorů, ale zastávali tento názor i někteří informanti z řad škol, například informant B, nebo informanti E a F, kteří jim supervizi poskytují či alespoň v minulosti poskytli.

*S2: „Ano, to by bylo fajn, když jsem dělal video trénink interakcí v Holandsku, tak tam vlastně vždycky chtěli, aby tyhle lidi byli zapojení. Protože jsou taky součástí té kultury, a už dělá dojem jenom to, jak mi do školy otevřou, nebo jestli přijdete na vrátnici a nikdo tam není, nebo je škola otevřená, ... připadalo by mi to dobré.”*

*S4: „Ano, dokážu si představit, že by to bylo fakt dobré, kdyby to mohlo běžet i s těmito pracovníky, protože i oni mohou v tom kontaktu s dětmi dělat něco, co je jako rušivé nebo by nemělo tak být, ale myslím, že je to zatím science fiction, protože by bylo potřeba mnohem více supervizorů a ty peníze na to, ale ty kapacity jsou myslím kruciólní problém toho školství.”*

*S5: „Myslím, že by to smysl mělo, protože když zacílíte na celý systém, tak ten synergický efekt je potom obrovský. Takže já si myslím, že všichni, kdo se pohybují v pomáhajících profesích by si zasloužili supervizi, i ti, kdo jsou jako technickou podporou, za mě je to důležité. Vždyť i oni se potkávají s ostatními pracovníky i dětmi na chodbách, mluví spolu, dostávají se do interakcí, a občas se prostě hodí, že třeba trauma respektující přístup nebo teorii attachmentu znají a pracují s tím i třeba paní uklízečky nebo kuchařky ve školní jídelně. ... Nebo přístup paní na vrátnici je taky důležitý a dělá obrázek o škole, a jde to hezky preventivně ošetřit na supervizi.”*

S6: „*Určitě, já na to nahlížím tak, že tam jsou všichni v té škole důležití. I ta paní kuchařka, paní uklízečka, i školník, ti všichni tam mají své místo. Ale faktem je, že se to neděje, i když by to nebylo vůbec špatné, aby tihle lidé dostali taky prostor a bezpochyby by to napomohlo tomu systému a má to hluboký smysl za mě, protože i tihle pracovníci se výrazně podílí i na té kultuře, už jenom to, že žák přijde a potká paní na vrátnici, která se na něj buď usměje a přivítá ho ve škole, nebo mu hned vynadá, že není přezutý a podobně.*”

B: „*Určitě, já se s nimi snažím aspoň pravidelně mluvit, ale supervizi nemají, to nás asi nenapadlo a nevím, jestli by na to byly peníze, ale je to určitě dobrý nápad, nad tím se zamyslím ještě...*“

Takový názor na supervizi nepedagogických pracovníků však nezastávali všichni informanti z řad škol. To může být způsobeno různými důvody. Jedním z důvodů by mohly být dle informantů z řad supervizorů například organizační bariéry – jednou z nich by mohl být fakt, že nepedagogičtí pracovníci nejsou na školách zastoupení v tak hojném počtu jako pedagogičtí, kvůli čemuž může být náročné vytvořit týmy či skupiny složené čistě z nich, další organizační bariérou by pak mohly být také finance, jelikož někteří informanti uvedli, že s formami supervizí, které na jejich školách momentálně realizují, jsou na pokraji možností supervizi financovat... Dalším z důvodů, proč pedagogičtí pracovníci nejsou častými příjemci supervize by mohla být domněnka některých informantů, že si vedení škol nedostatečně uvědomuje vliv nepedagogických pracovníků na klima a kulturu školy, nebo mají pocit, že pozice nepedagogických pracovníků nepřináší tolik náročných situací a náplň jejich práce není tak náročná, jako práce pedagogických pracovníků. Tento dojem může být navíc podpořen tím, že nepedagogičtí pracovníci možná o supervizi neprojevují zájem a nežadají o ni, což může opět souviset s různými důvody – možná tito pracovníci supervizi ani neznají a neví, co jim může nabídnout, nebo je nenapadne o ni požádat, když jim není nabízena, či se ostýchají nebo obávají říct si o pomoc a podporu. Nebo o ni opravdu nemají zájem, ať už kvůli tomu, že svou práci nevnímají jako stresující a náročnou, nebo mají jiné způsoby rozvoje a podpory. Jistá souvislost by se dala možná hledat i mezi zájmem o supervizi a vzdělanostní úrovní, jak zmínil informant S2. Vzdělanostní úroveň a její souvislost mezi motivací a schopností realizovat supervizní praxi uvedl také respondent S3, který ji vztáhnul i k schopnosti a zájmu využívat supervizi mezi pedagogickými pracovníky. Konkrétně uvedl, že „...více se daří ta supervize a chtějí ji např. u členů školního poradenského pracoviště, což si vykládám tím, že tam jsou lidi vzdělanější v téhle oblasti a rozumí tomu smyslu, přece jen je tam školní psycholog, školní metodik a tak, kteří

*prošli různými výcviky a tam se s tím setkali třeba, minimálně měli větší šanci se s tím potkat než obyčejný dějepisář si myslím, ale je to jen moje domněnka.“*

Většina informantů z řad vedení však supervizi nepedagogickým pracovníkům ani nezkoušelo nabídnout, jak ukázaly výsledky, nemohli tedy ani odpovědět na otázku, zda o supervizi nepedagogičtí pracovníci zájem mají, či ne... U informantů D a E, kteří uvedli, že supervizi nepedagogickým pracovníkům nabízejí, se dá pozorovat jistá podobnost – supervizi na jejich škole využívají již několik let, je dle slov informantů velmi dobře začleněna do kultury školy a reflexe je součástí každodenní práce zaměstnanců školy. Dal by se tedy pozorovat také jistý možný vztah mezi mírou adaptace pracovníků na supervizi, její integrací do běžné praxe a tím, zda je nebo není nabízena také nepedagogickým pracovníkům...

Nejčastěji využívanou formou supervize byla informanty popisovány jako skupinová případová. Zdá se, že tomuto faktu odpovídají také nejčastěji řešená témata. U všech informantů z obou skupin panovala shodla na tom, že velmi častým, pravidelně zastoupeným tématem jsou konkrétní žáci či třídní kolektivy a náročné situace v nich, případně pak náročné situace spojené s rodiči či komunikace s dalšími institucemi jako je OSPOD apod. Zároveň také všichni informanti uvedli, že do všech typů a forem supervizí pravidelně vstupují také vztahová témata týkající se spolupráce či komunikace pracovníků mezi sebou navzájem, ale také ve vztahu k vedení. Informant S2 dokonce uvedl, že si myslí, že vztahová témata převažují a občas se ze supervizního setkání vytratí hlavní cíl – tedy zlepšování péče pro koncové klienty, v tomto případě děti.

*S2: „Nejčastěji, tipnul bych takových šedesát procent se věnuje nějakým vztahům, hlavně mezi nimi ... často se tam prolínají vztahy, organizace práce, vztah k vedení, k organizaci a ke kolegům ... a pak takových čtyřicet procent je věnováno těm dětem a na konci pak nějakému rozvoji té práce. ... Ty děti jsou trochu upozaděné, snažím se je z toho vytahovat, snažím se sám je víc vést k tomu, aby to bylo opravdu víc o dětech, protože jakmile je to o těch vztazích, tak je to komplikované a není to ani úplně bezpečné, ale oni se o těch dětech teprve nějak učí hlouběji přemýšlet.“*

Většina informantů z řad supervizorů a také někteří informanti z řad zastoupených škol však uvedlo, že vnímá řešení vztahových témat na skupinové supervizi jako náročné a neideální a řešení takových témat by dle nich mělo být pouze na supervizi týmové. Zároveň však také uváděli, že taková témata lze málokdy utnout či utlumit, jelikož se do diskusí samovolně vracejí a je těžké účastníky zastavovat, když je cítit silná potřeba ventilace nahromaděných emocí i

palčivost tématu. Kromě výše uvedeného výroku informanta S2 lze pro ilustraci uvést také výrok informanta S4, který v rámci řešených témat uvedl pokročilejší téma, konkrétně samotnou kulturu školy. Informanti z řad vedení škol ve svém výčtu řešených témat kulturu školy neuvedli napřímo, ale několikrát pojmenovali, že se například snaží sjednotit na přístupu k používání digitálních technologií, nastavit jednotný sankční řád nebo chtějí diskutovat o vizi, což jsou témata, která s kulturou školy velmi úzce souvisí a promítají se do ní. Dále je doložen výrok informanta S1, který uvedl, že pozoruje souvislost mezi společenskými jevy a řešenými tématy na supervizi, jako např. covid nebo válka na Ukrajině.

*S1: „V rámci případových supervizí jsou to většinou něčím speciální žáci, speciální rodiče nebo třídy a pak hodně i různé fenomény, ať už to bylo za distanční výuky náročnost toho jako učitel žít a učit v onlinu, nebo pak vlna přílivu ukrajinských dětí třeba. Myslím, že to jako časově koresponduje s tím, co se děje ve společnosti, ... a pak záleží, často je to nějaká únava, syndrom vyhoření anebo taky hodně vztahy mezi těmi lidmi.“*

*S4: „Náročné situace s žáky, konkrétní třídy, spolupráce s rodiči nebo dalšími institucemi a pak taky běžné věci jsou směrem ke komunikaci nebo fungování týmu a tak. A ty zralejší školy si tam třeba berou i nějaká témata kolem vize a opravdu té kultury školy, jako dohodnout se, jak to chtějí s telefony nebo s nějakou třídou, nebo různá opatření, třeba jak řešit nikotinové sáčky apod., tak si tam udělají jako plán.“*

Jako typické místo pro supervizní setkání skoro všichni informanti shodně uvedli klasickou třídu, většina z nich však zdůraznila, že je to třída odlehlá, kde je zajištěno, že nebude supervizní proces narušován žádnými externími faktory. Několik z informantů uvedlo situaci, kdy zvolili prostor, do kterého vstupovali další lidé, ať už záměrně či omylem, což narušovalo soustředění supervidovaných a průběh supervize. V tomto kontextu je možné uvést např. výrok informanta F, který uvedl: *„Pokusíme se teď místo přesunout, někam do hezkého prostoru, kde je příjemné sedět, protože místo, kde je frekventovaný provoz není nejlepší, i když se snažíme dávat na dveře ceduli nerušit, občas se snaží někdo zařukat, tak to naruší...“*

Na základě výsledků šetření nebylo možné stanovit typickou délku trvání jednoho supervizního setkání, neboť výpovědi informantů se v této otázce velmi různily. Nejkratším formátem byla označována supervize individuální, která dle výroků informantů trvá typicky jednu hodinu. Nejkratší uvedený čas pro supervizi skupinovou nebo týmovou bylo devadesát minut, nejdelší uvedený čas byly tři hodiny.

Minimální uvedený počet setkání byl dvě za školní rok, maximální uvedený počet byl devět setkání za školní rok, takže nelze ani odhadnout, jaká je typická frekvence setkávání. Z výroků informantů je však patrné, že ve většině případů je určitý počet setkání škoře doporučen supervizorem na základě jeho zkušeností s dopady na efektivitu supervizní praxe a jeho časových možností. Finální domluva se školou pak závisí na organizačních možnostech a finančních zdrojích školy, většina informantů zastupující školy však uvedla, že se snaží řídit doporučeným počtem od supervizora. V několika případech musel být doporučený počet snížen kvůli nedostatku finančních zdrojů. Někteří informanti z řad supervizorů se shodli, že pod jistý počet setkání za rok zakázky nepřijímají, pokud se nejedná o situaci, kdy by škola byla nakloněná dlouhodobé a pravidelné spolupráci, ale potýká se s aktuálním nedostatkem financí. Jako nejčastější důvod odmítnutí spolupráce byla uváděna nereálná očekávání, kdy chce vedení supervizi řešit nějakou krizovou situaci či ji využívat pro řešení dlouhodobě neřešených problémů, tedy když se nejedná o dlouhodobé preventivní řešení. To dokazuje např. výrok informanta S4, který uvedl: *„Já už kontrakty, kde se něco rozpadá a poptávají supervizi až ve chvíli, kdy se něco pokazí, neberu. Párkrát jsem to zažil a nefunguje to, ta práce musí být dlouhodobá, aby se tam vytvořilo bezpečí...“* Podobně se vyjadřovali i další informanti v souvislosti s bariérami, že není vhodné supervizi zavádět jako řešení akutních aktuálních situací a problémů (viz vyhodnocení DVO4).

Informant S1 uvedl, že přijímá i jednorázovou spolupráci, jelikož zastává názor, že každé supervizní setkání může být užitečné a v konečném důsledku může být také podnětem rozhodnout se využívat službu dlouhodobě, informantovi S3 zase dává jednorázová spolupráce smysl ve chvíli, kdy má škola jasně vydefinovanou zakázku a chce pracovat na jasně ohraničeném tématu.

S1: *„Já beru, pokud mám sama kapacity, i ty jednorázové zakázky, protože si myslím, že každá supervize dobrá a může k ní někomu ukázat cestu i jako k dlouhodobě využívanému nástroji...“*

S3: *„Jednorázově pouze pokud má ta škola nějakou jasně definovanou zakázku, že se za to jedno setkání chtějí podívat na nějaké konkrétní úzce vymezené téma, které tam odpracujeme klidně i za jedno setkání. Jinak to nemá cenu a beru ty dlouhodobé...“*

Frekvence setkávání může být dle výroků informantů ovlivněna také specifickým průběhem školního roku, což uvedlo několik informantů z obou cílových skupin. Některé měsíce jsou kvůli koloběhu školního roku informanty vnímány jako náročnější než jiné a zaměstnanci tak

jsou více zatíženi např. administrativními úkoly nebo se konají různé mimoškolní akce, tudíž pracovníci nemohou na supervizi přijít. Tato specifika lze uvést na příkladech výroků informanta S1, S5 a F:

S1: *„Vlastně narozdíl od jiných služeb, které jedou pořád, tak v té škole je ta práce vlastně možná během nějakých osmi měsíců jenom, protože v září se to ještě rozbíhá všechno a v červnu už to zase moc nejde kvůli únavě a výletům a tak.“*

S5: *„Narážím třeba i na to, a to myslím je taky ojedinělá zkušenost ze školství, jiných profesí se to netýká, že když jsou prázdniny nebo ředitelské volno a dá se supervize tam, tak to nedělá dobrotu, protože kdyby nebyla supervize, tak mohou být v klidu doma a třeba si dělat ty přípravy, takže tudy cesta taky nevede.“*

F: *„Ale samozřejmě do toho vstupuje plno faktorů, třeba v červnu už jsou v takovém jiném módu, takže tam vlastně supervizi neděláme, jen do konce května, protože pak už jsou jinak nastavení, jsou vyčerpaní, má se psát vysvědčení a tak dál... Září je zase takové rozjezdové, musí být čas něco posbírat...“*

Další specifika byla odhalena při otázce směřující k typické denní době setkání. Ukázalo se, že zvláště učitelé často nepovažují dobu po vyučování jako svou pracovní dobu a považují odpoledne za svůj volný čas. Realizovat supervizní setkání v dopoledním čase je dle informantů však většinou reálné jen u asistentů pedagoga, vychovatelů školní družiny či u individuálních forem supervize. Setkání učitelů v dopoledním čase bylo informanty označováno jako organizačně velmi náročné z hlediska suplování, což dokládají výroky informantů:

S5: *„Většinou u asistentů a jiných pedagogických pracovníků, než přímo učitelé jsou to dopolední hodiny, protože ty můžou pedagogové chvíli postrádat, kdežto u učitelů je to spíš odpoledne, protože dopoledne to moc nejde. Individuální supervize různě, tam to ty školy umí, vyvázat někoho individuálně a zasuplovat za něj.“*

F: *„Dopoledne to bohužel organizačně kvůli rozvrhům nejde, to nejsme schopni zařídit, takže je to dobrovolně odpoledne...“*

Přesto se však ukázaly případy, v kterých se jednorázově či pravidelně daří supervizi pro týmy či skupiny učitelů realizovat v dopoledním čase, což uvedl např. informanti E, několikrát byla zmíněná ale i možnost individuální supervize pro učitele v dopoledních hodinách:

E: *„My to máme tak, že některé dny v roce máme tzv. pracovní den pro učitele, což znamená, že děti dostane na starost třeba družina a asistenti a zajistí jim nějaký*



*výjimečný program, takže ti učitelé mohou být tím pádem uvolnění na supervizi nebo nějakou jinou činnost jako společné vzdělávání atd. “*

*B: „Máme nabídku individuálů i dopoledne, aby si to tam mohli ve své volné hodině dát učitelé, kterým nevyhovuje to odpoledne, to umíme zařídit, když je to jeden člověk takhle... “*

Na základně výpovědí informantů z řad supervizorů mohla být identifikována také jistá specifika, které přináší školní prostředí. Tři informanti zmínili, že nejen zavádění, ale i samotný supervizní proces vnímají jako náročnější než v jiných oborech, přičemž byla tato náročnost dávána do souvislosti s tím, že je zkrátka supervize pro zaměstnance ve školách stále ještě novinkou. Dokazují to výroky:

*S1: „Pro spoustu škol je supervize stále nová, na rozdíl od zdravotnictví nebo sociálních služeb, kde je supervize běžně zahrnutá jako povinná součást dalšího vzdělávání. Ve školství je to více o zavádění té služby a adaptaci na novou praxi. “*

*S4: „V jiných oborech je to větší pohoda, tam je to prostě zavedené, nikdo už se tomu nediví, ale to školství je těžké. “*

*S5: „Často je to náročnější, protože je to úplně nový způsob práce. “*

Několik informantů uvedlo jako specifikum školního prostředí supervizi nevyhovující osobní nastavení pracovníků, které bylo uváděno do souvislostí hned s několika faktory. Prvním faktorem ovlivňující osobní byla vnímána výše uvedená příslušnost ke starším generacím, jako další faktory však byly pojmenované také obecné nastavení školního prostředí, které je typicky zaměřené na hodnocení, nebo již několikrát uvedená neinformovanost a absence osobní zkušenosti se supervizí nebo také vzdělanostní úroveň a způsob přípravy budoucích pedagogických pracovníků, která často zapomíná na důležitost reflexe a supervizní praxe. Zároveň někteří informanti uvedli, že je možné, že někteří lidé zkrátka nemají pro supervizní praxi vhodné osobní nastavení celkově a vlastně supervizní, potažmo reflektivní práce nejsou schopni a nemají k tomu zkrátka osobní předpoklady... Důvody, které uváděli také ostatní informanti shrnul informant S2 ve svém výroku: *„Specifikum je také osobnostní nastavení, pracovníci v sociálních službách nebo psychologové prošli výcvikem nebo jsou zvyklí na skupinovou práci a spolupráci, kdežto učitelé takhle vedení vlastně nejsou, nemají zkušenost s reflexí a sebereflexí a nejsou zvyklí pracovat s chybou. A jelikož často ani nemají zkušenost se supervizí, tak nevnímají její přínosy a nejsou často motivovaní. ... A taky myslím, že někteří*

*účastníci ani nejsou schopni sebereflexe nebo reflexe svojí práce, že ani nejsou vhodní na supervizi.*” Kromě toho však v rozhovorech zazněla několikrát také druhá strana a informanti zmiňovali, že pozorují, že pedagogičtí pracovníci nejsou v některých případech zvyklí na podporu a zájem, což v některých případech vstupuje do supervizních setkání tím, že se např. ostýchají přinést téma, aby neubrali prostor někomu jinému nebo se omlouvají, že prostor využili. Dokazuje to také výrok informanta S5: *„To mi přijde vlastně dojemné, že se často na konci omlouvají, že zabrali tolik prostoru, že využili třeba celých těch 90 minut, oni vlastně vůbec nejsou zvyklí na tu pozornost a na to, že by se někdo zajímal o jejich potřeby kladně a takhle intenzivně a nejsou zvyklí na tu péči.“* Naopak jsou více zvyklí na kontrolu, jak dokazuje informant S6: *„Myslím, že pedagogové jsou obecně hodně ostražití ostražitý v tom smyslu, že vlastně když tam někdo vstupuje jako do toho prostoru školy, tak vždycky s cílem kontroly, vždycky se jim „jdou koukat pod prsty“, jak to dělají a myslím, že to mají často oprávněně, že převažuje třeba od vedení ta kontrola než podpora, navíc vstup někoho cizího do toho prostoru je narušení nějaké jejich autonomie, takže je nutné ze začátku hodně vysvětlovat, co supervize je. ... A někdy se taky prostě nechtějí rozvíjet, nestojí o tenhle typ podpory a vedení si občas myslí, že to potřebují a že k tomu supervize motivuje, ale to je myslím velmi lichá představa. Takoví lidé jsou pak ve velkém odporu většinou a jsou v tom systému pak kontraproduktivní, přináší tam negativní energii, nechtějí se rozvíjet, nechtějí otevřeně komunikovat.“* Výrok informanta S6 dokazuje také již zmiňované specifické osobní nastavení některých zaměstnanců základních škol a jejich neochotu se rozvíjet.

Specifikem dost možná spojeným s faktem, že je supervize ve školství nová může být „neukotvenost v systému a teror příležitostí“, jak nazvala informantka S5 situaci, která ve školství aktuálně panuje – je možné čerpat finance z různých projektů na nejrůznější služby, ale školy se v tom dle názoru některých informantů často ztrácí, když to není systémově ukotvené a doporučované.

*S5: „Jako bolest českého školství mi teď přijde to, že máte spoustu projektů, ze kterých je možné čerpat finanční zdroje, ale nic není systémově ukotvené, není to provázané a chceme nějaké výsledky, ale přitom se trochu topíme v příležitostech.“*

Dalším specifikem, které informanti popsali, je již několikrát zmíněná obtíž sestavit mezi zaměstnanci škol nějaké týmy, kde by docházelo k pravidelné spolupráci. Např. informant S2 uvedl: *„Učitelé mezi sebou nespolupracují, takže se špatně tvoří týmy, ale supervize funguje v týmu ideálně. ... Ale vlastně nevím moc jak na to, jak to dělat, nevím, jestli existuje nějaký funkční model. ... Ani vedení nemá často vytvořený tým a často je to jen ten ředitel nebo*

*ředitelka a není to nějaký větší ekosystém. ... V jiných oborech jsou menší týmy a jsou jednoznačně definované, spolupracují spolu.”*

Několik informantů zmínili také pozorovanou neochotu supervizorů jít působit do školství, což by se vzhledem k tomu, že se to v jiných oborech dle jejich slov neděje, dalo považovat také za specifikum školního prostředí. Tato neochota působit ve školství může být dle informantů způsobena různými důvody, v rozhovorech zazněly například domněnky, že to může být právě kvůli náročnosti zavádění služby a neznalosti supervize jako takové ve školství, dále osobnostním nastavením pedagogických pracovníků, ale také jejich společenskou stereotypizací. Dokázat to mohou například následující výroky informantů:

*S1: „Mám pocit, že to moc lidí v tom školství nechce dělat, což je pak myslím taky důvod, proč musí supervizoři na jedné škole brát víc týmů, i když ideální by bylo, aby vedli třeba jen jeden tým nebo stejnou skupinu, aby nevedli učitele a zároveň třeba vedení nebo jiný tým...”*

*S4: „Ono je to prostředí školství takové specifické a supervizorům se tam často nechce, většina jde pak po výcviku k terapeutům nebo k těm sociálním pracovníkům, protože tam jsou zvyklí to dělat dlouhodobě a je to vlastně pohodička, ale v tom školství je to dřina, jak jsme na začátku, tam se nadřete prostě.”*

*S6: „Taky je to možná ovlivněné celkově společenským pohledem na učitele. .... Já to mám opačně trochu, chovám k nim velkou úctu, a další věc je, že mám pocit, že je pro ty pedagogy málo podpory, že na tohle ten systém zapomíná. Vydáváme se inkluzivním školstvím, které ale není lehkou disciplínou a nechali je v tom. Často vůbec nepamätujeme, že bychom měli poskytovat podporu i těm pedagogům.”*

Výsledky ukázaly, že zájem o supervize na základních školách dle názorů informantů pomalu, ale jistě roste, včetně zájmu o supervize pro vedení, která ještě donedávna nebyla tak často poptávaná. Pouze supervize nepedagogických pracovníků byla zmíněna výjimečně. Dále výsledky dokazují, že je běžné, že na školách běží současně různé druhy a formy supervize za různých organizačních (vyhovujících či méně vyhovujících) podmínek a pro různé cílové skupiny, kterými jsou typicky učitelé, asistenti pedagoga, vychovatelé v družinách, nebo tým pracovníků školního poradenského pracoviště či specializované pozice jako školní metodik prevence a školní psycholog, či nově speciální pedagog. Ukázalo se, že pracovníci na těchto specializovaných pozicích využívají individuální supervizi, kterou často vyhledávají také učitelé z důvodu obav ze sdílení ve skupině nevyhovujícím času jiných supervizních setkání.

Nejvíce vnímanými přínosy byly prostor a čas pro reflexi a diskusi nad problémy a tématy, na které není běžně čas, podpora otevřené komunikaci a spolupráce, a tedy i pozitivní vliv na kulturu školy a podpora psychohygieny. Jako typické místo setkávání byla označena školní třída, denní doba setkání se dle výroků informantů různí pro jednotlivé cílové skupiny – asistenti a vychovatelé z družiny se mohou potkávat dopoledne, což se dle informantů jeví jako ideální doba pro setkání i ostatních pedagogických pracovníků, kteří se však typicky setkávají v odpoledních hodinách, ale dobu po vyučování plno z nich vnímá jako osobní čas, což v některých případech zvyšuje odpor k supervizi jako celku. Popisovaná délka setkání se také různila dle jednotlivých forem supervize, na trvání individuálních supervizí byla většinou mezi informanty shoda a ukázalo se, že trvají kolem jedné hodiny, ostatní formy setkávání jsou delší, typicky mezi hodinou a půl až třemi hodinami. Frekvence setkávání se také dle informantů liší škola od školy, nejméně však probíhají dvě setkání ročně, tedy jedno setkání za pololetí, ve většině případů byla však popsána frekvence o něco vyšší, kolem čtyř až pěti setkání za školní rok. Výjimečně byla uváděna frekvence častější, někteří informanti zmiňovali setkání jednou za měsíc, přičemž však v září a červnu vzhledem ke specifikům koloběhu školního roku setkání většinou neprobíhají. Výjimečně dle informantů probíhají také setkání během přípravného týdne v srpnu, které ale mohou dobře posloužit například na seznamovací seminář se supervizorem či supervizí a může být vhodným časem pro zavedení supervize, vzhledem k pomyslnému novému začátku. Většina informantů hodnotila stávající organizační podmínky jako vyhovující, v několika případech by informanti z řad supervizorů i vedení škol navýšilo frekvenci setkávání, to však pro ně většinou není aktuálně možné kvůli organizačním či v některých případech také finančním zdrojům. Další nevyhovující organizační podmínkou, kterou však informanti vnímali spíše na straně samotných supervidovaných, byla již zmíněná denní doba setkávání a v ojedinělých případech také místo setkávání. Informanti také popisovaly specifika školního prostředí, mezi která zařadili například nestálou frekvenci vzhledem k průběhu školního roku, nastavení školního prostředí a některých pracovníků na hodnocení a výkon, nemožnost či náročnost při sestavování týmů kvůli individuální povaze práce, neochotu supervizorů působit v oblasti školství a neukotvenost supervize oproti jiným oborům.

Je však nutno podotknout, že výše uvedený popisovaný stav je stavem převážně na pražských základních školách a minimálně odráží stav základních škol ve středočeském kraji. Využívání supervize i proces implementace se však může významně lišit v jiných krajích...

Na základě odpovědí na všechny dílčí výzkumné otázky a díky dalším konkrétním výroklům informantů, které v průběhu realizace empirického šetření zazněly během rozhovorů, byly identifikovány faktory, které implementaci i rozvoj supervizní praxe mohou pozitivně či negativně ovlivňovat a bylo tak možné odpovědět na hlavní výzkumnou otázku „Jaké faktory podporují úspěšnou implementaci a rozvoj supervizní praxe na základních školách?“. Na základě popsanych zkušeností informantů s procesem implementace a rozvojem supervizní praxe bylo možné identifikovat hned několik faktorů, které mohou podporovat úspěšnou implementaci a rozvoj supervizní praxe.

Prvním důležitým faktorem, který podmiňuje úspěšnost implementace a rozvoj supervizní praxe se ukázal být vhodný důvod a vnitřní motivace vedoucích pracovníků pro její zavedení. Supervize by měla být považována za podpůrný a preventivní nástroj. To souvisí také s očekáváními, která zadavatel od supervize má, která by měla být reálná a naplnitelná, jinak je supervize s velkou pravděpodobností předurčena k neúspěchu a nespokojenosti minimálně některé strany supervizního trojúhelníku. Důležitým faktorem se ukázalo být také správné načasování implementace supervize – v ideálním případě by měla být zaváděna v klidném období, což se ve školním roce a životě škol často těžko nachází, zadavatelé by se však minimálně měli vyhnout jejímu zavádění při akutních problémech a krizových situacích.

S výše zmíněnými očekáváními a motivací pro zavedení byl zmiňován také další podpůrný faktor, kterým je dostatečná informovanost všech zúčastněných stran. Zadavatel a příjemci supervize by měli být dostatečně informováni o tom, co supervize nabízí, jaké jsou její možnosti atp., ale informovaný by měl být také supervizor, jelikož ten vstupuje do prostředí školy jako do zcela neznámého prostředí, díky čemuž může přinést nezaujatý a věcný pohled, pokud má ale škola nějaká specifika či vizi, kam má směřovat, nebo mají pracovníci dodržovat nějaké systémově nastavené postupy atp., měl by být supervizor o těchto věcech také informován, aby mohl supervizní setkání efektivně směřovat vhodným směrem.

Jako významný faktor podporující úspěšnost implementace i rozvoj supervizní praxe se ukázala vhodná kultura školy pro supervizi, tedy konkrétně kultura učící se organizace, v níž je běžná otevřená, transparentní komunikace a efektivní spolupráce mezi všemi zaměstnanci. Takovou kulturu je však nutné dlouhodobě budovat a posilovat, není možné ji vytvořit ze dne na den. Je proto velmi důležité věnovat pozornost způsobům řízení a vedení lidí, podporovat vhodné způsoby komunikace a spolupráce a celkově se snažit prostředí a kulturu školy kultivovat v každodenní praxi. V rámci pro supervizi vhodné kultury by také mělo být zcela běžné, že se s chybou pracuje jako se zkušeností, která umožňuje růst a učit se, což může zmírňovat případné

obavy z hodnocení během supervize a podporovat reflexi své práce a otevřenou komunikaci o různých pracovních situacích mezi supervidovanými. Kromě práce s chybou by mělo být ve vhodné kultuře školy běžné a možné říkat si o pomoc. Pokud mají pracovníci pocit selhání, mají-li si říct o pomoc a podporu nebo zažívají obavy z toho, že se na ně bude pohlížet jako na neschopné, pravděpodobně pro ně nebude ani snadné využívat podpůrný nástroj jako je supervize. Přijetí podpory dostávané na supervizi může napomoci také větší zájem o pracovníky a jejich průběžná podpora, jelikož se ukázalo, že zaměstnanci škol často na podporu a péči o ně nejsou zvyklí, což je může během supervize uvádět do rozpaků nebo jim může bránit v tom, aby požádali o individuální supervizi. Úspěšnosti supervizní praxe může také napomáhat normalizace nepříjemných pocitů spojených s prací a uznání náročnosti práce ve školství...

Dalším podpůrným faktorem se ukázal být vhodně nastavený, potřebám jednotlivých pracovníků i celé školy odpovídající systém podpory a rozvoje zaměstnanců na všech úrovních, který podporuje výše zmíněnou kulturu učící se organizace a podporuje a umožňuje pravidelnou a systémovou reflexi práce a vzájemnou zpětnou vazbu. Přijetí reflexe práce a zpětné vazby jako součást své každodenní praxe, jsou navíc sami o sobě faktory, které supervizní práci podporují, nebo lze dokonce říci umožňují, jelikož bez reflexe svého chování a prožívání a otevřenosti k přijímání i dávání zpětné vazby nemůže být supervizní praxe příliš efektivní...

Jako podpůrný faktor se i v souvislosti s nastavováním funkčního systému rozvoje a podpory zaměstnanců školy ukázala také jasná formulace vize a hodnot školy, které mají přímou souvislost s dalšími podpůrnými faktory, kterými jsou kromě již zmíněného systému podpory a rozvoje například bezpečné prostředí a celková kultura školy. Vědomá práce s vizí, hodnotami, kulturou školy a také vědomé uvažování nad tím, kam do tohoto systému zapadá supervize, mohou zvýšit úspěšnost implementace a rozvoje supervizní praxe.

Bezpečné prostředí a dobré vztahy mezi zaměstnanci navzájem, ale také s vedením jsou dalším identifikovaným podpůrným faktorem. Jako podpůrný faktor tedy lze chápat také jakákoliv preventivní opatření a činnosti, které dobré vztahy podporují. Těmi mohou být například teambuildingy a jakékoliv jiné formální i neformální pravidelné akce, na kterých se všichni zaměstnanci setkávají a mají možnost se vzájemně poznat, nebo třeba funkčně nastavená pravidla, která jsou laskavě, ale důsledně vyžadována a dodržována, a partnerský přístup a nenásilná komunikace mezi všemi pracovníky na všech úrovních. Důležitým podpůrným faktorem je také důvěrný vztah zadavatele i supervidovaných se supervizorem. Podpořit to může, když mají možnost se blíže poznat, aby získali vzájemnou důvěru a věděli, že pravidla nastavená na supervizních setkáních (např. nevynešení informací ze supervize) jsou dodržována

a jakékoliv informace, které jsou předávány dál, jsou transparentně komunikovány a schvalovány před jejich předáním, případně i setkání se zadavatelem jsou transparentní a je jasné, kdy, proč a s jakým obsahem se dějí.

Významnou podporou úspěchu zavedení i rozvoji supervizní praxe může být její vědomé využívání. To zahrnuje stanovení jasných cílů a představu o tom, jaké výsledky má supervize přinést. Tento přístup umožňuje efektivní kontraktování se supervizorem a zajišťuje, že supervize bude zaváděna do konkrétního systému dalších opatření, nástrojů a metod rozvoje a podpory, a ne pouze pro aktuálně dostupné finanční zdroje na ni nebo pouhého jednorázového využití supervize. Supervize má být dobře promyšlený a cílený nástroj podpory a rozvoje zaměstnanců, což je klíčové pro její úspěšnost a udržitelnost, neboť se zvyšuje také pravděpodobnost, že bude supervizní proces relevantní a přinese konkrétní přínosy nejen pro jednotlivé zaměstnance, ale také školu jako celek. Zaměstnanci by zároveň měli být seznámeni s tím, proč je supervize do stávajícího systému podpory a rozvoje zařazována, jaký je její účel a v čem se liší od dalších služeb a metod rozvoje a podpory.

Příprava na implementaci všech zainteresovaných stran i prostředí byla dalším popisovaným podpůrným faktorem. Příprava prostředí souvisí s již zmíněnou kulturou školy a bezpečným prostředím v ní. Pokud takové prostředí ve škole není, je vhodné ho ještě před zavedením supervizní praxe postupně budovat a vytvořit pro supervizi vhodné podmínky. Proto může být užitečné klima a kulturu školy pravidelně měřit a analyzovat, k čemuž je možné využít různé metody a nástroje. Před zavedením supervize do školy je tedy vhodné analyzovat kulturu organizace, dále může být užitečné zjistit stávající zkušenosti zaměstnanců se supervizí a jejich postoje k ní, a na základě těchto informací přizpůsobit a vhodně naplánovat průběh implementace supervize.

Příprava vedení souvisí s analýzou a řízením změny – podpůrným faktorem se ukázalo být proaktivní řízení změny. Do proaktivního řízení spadá příprava všech stran a prostředí, kterou může podpořit informovanost vedoucích pracovníků, příprava na možné překážky a jasný plán pro implementaci a adaptaci pracovníků na supervizní praxi. Strategický plán sice většinou školy pro implementaci nesestavují, ale jelikož výsledky ukázaly, že je nutné implementaci přizpůsobit na míru škole (což se dá považovat za další podpůrný faktor), ukazuje se dostatečně flexibilní a průběžně i na konci evaluovaný strategický plán jako další podpůrný faktor.

Pečlivě plánovaný a koordinovaný proces implementace, který opět souvisí s vytvořením strategického plánu se ukázal jako další podpůrný faktor. Důležité je však také vyhradit

dostatečný čas a kapacity na setkání se supervizorem, který do procesu vstupuje, a sladit vzájemná očekávání a domluvit se na společném postupu procesu implementace a rozvoje supervizní praxe. Supervizoři mohou hrát významnou roli v procesu zavádění, neměli by ji však zastávat samostatně bez podpory vedení či jiného implementací pověřeného pracovníka na straně školy.

Dalším podpůrným faktorem se ukázal být individuální přístup a postup zavádění dle potřeb a možností prostředí a příjemců supervize. To vyžaduje pečlivé porozumění individuálním potřebám zaměstnanců a celého systému a také možnost na tyto potřeby flexibilně reagovat. V tom může pomoci výše zmíněná analýza prostředí a příprava strategického plánu, který zohlední aktuální stav, podmínky kultury školy a celkový kontext zavádění změny. Individuální a flexibilní přístup je pak nutný od všech zapojených aktérů, kteří se na implementaci podílejí.

Za podpůrný faktor implementace a rozvoje supervizní praxe bylo považováno také postupné zavádění supervizní praxe, které reflektuje a odpovídá aktuálním možnostem a schopnostem zaměstnanců i prostředí a umožňuje reagovat na překážky, které se v průběhu zavádění i využívání supervizní praxe mohou objevit. Postupné zavádění může spočívat například v postupném zacílení supervize na různé cílové skupiny, od managementu přes různé skupiny pedagogických pracovníků až po pracovníky nepedagogické, nebo také v postupném využívání různých metod. Například nabízet individuální supervize v začátcích implementace supervizní práce, aby měli zaměstnanci možnost se se supervizí seznámit, pochopit a vnímat její přínosy a také naučit se způsobům supervizní práce, pak postupně přidávat supervize skupinové případové, které mohou být v lecčems pro pracovníky pocitově bezpečnější. Až v pozdější fázi implementace (nebo ve chvíli, kdy se začnou vztahová témata propisovat do případových setkání) může být správný čas zavést supervizi týmovou.

Jako podpůrný faktor může dle výsledků působit také zapojení všech aktérů celého systému školy, tedy ideálně zapojení zřizovatelů, vedení, pedagogických i nepedagogických pracovníků a pracovat s vědomím, že každý ze zmíněných se podílí na tvorbě kultury školy a svým chováním a vzájemnými vztahy významně ovlivňuje také klima a kulturu školy.

Mezi výsledky šetření se také jako podpůrný faktor objevovala trpělivost a vytrvalost, jelikož supervizní praxi je potřeba se učit a jsou zaměstnanci, kteří k ní mají přirozeně blíž a jiní zase dál. Supervizní praxe se musí budovat a rozvíjet postupnými krůčky a je potřeba počítat s tím, že její přínosy nebudou vidět hned, nebo že se dokonce v průběhu objeví nepříjemné zkušenosti a pocity. To vše k supervizi patří a než přinese očekávané, musí se s ní pracovat dlouhodobě a



pravidelně. K podpůrným faktorům lze zařadit také dostatečnou informovanost supervidovaných i zadavatele o těchto skutečnostech. Je důležité zvědomit, že supervize může být i nepříjemným zážitkem a její přínosy nemusí být pozorovatelné hned, pokud jsou na to však všechny strany připraveny předem a jsou srozuměni s tím, že je to důležitá součást procesu, právě proto, aby se časem mohly objevit kýžené přínosy, snižuje to jejich překvapení a nespokojenost.

Jako zásadní faktor se ukázaly také vhodné organizační podmínky, za kterých je supervize realizována. Podpůrným faktorem může být dobrovolnost, možnost svobodné volby tuto službu využít či se rozhodnout pro jiné metody či služby určené k podpoře a rozvoji. Na druhou stranu může dobrovolnost představovat také překážku a znamenat, že lidé dobrovolně nikdy nepřijdou. Je proto potřeba s tímto faktorem vědomě pracovat. Zásadní je najít rovnováhu mezi povinnostmi a vnitřní motivací zaměstnanců. Důležitou podmínkou je denní doba, respektive čas, ve kterém je supervize organizována. Ukázalo se, že někteří zaměstnanci nejsou spokojeni s tím, že se supervize realizuje v odpoledních hodinách – tedy v době, která je často i přes to, že spadá do nepřímé pedagogické činnosti, považována za osobní volno. Přijetí práce v odpoledních hodinách by mohl podpořit model fungující na několika školách, kdy mají pracovníci jasně stanovený den, kdy i odpoledne musí trávit ve škole a předem počítají s tím, že v tento den může být realizováno vzdělávání, porada, supervize ad. Důležitým faktorem je také pravidelná frekvence setkávání s nepříliš velkým rozestupem. Nastavení frekvence by však mělo probíhat po zvážení celkového kontextu dalších povinností zaměstnanců, aby supervizi nevnímali jako další zátěž místo podpory. Pravidelná frekvence setkávání, která je dobře zvážena v kontextu dalších povinností zaměstnanců podporuje kontinuitu a efektivitu supervize a pomáhá také budovat důvěrný vztah mezi supervidovanými navzájem i směrem k supervizorovi a také buduje návyk na supervizní praxi. Jako podpůrný faktor byl také uváděn příjemný, útulný prostor a možnost občerstvení...

Dalším podpůrným faktorem může být vlastní pozitivní zkušenost, která napomáhá tvorbě reálných očekávání a umožňuje lépe informovat a připravit ostatní. Nelze však v rámci přípravy vedení ani ostatních zaměstnanců spoléhat pouze na vlastní zkušenost, protože ta je velmi těžko předatelná a často je nutné, aby si každý udělal svou vlastní zkušenost, než předávaným zkušenostem a informacím opravdu porozumí a přijme je.

Ukázalo se, že podpůrným faktorem může být přítomnost alespoň jednoho člověka či ideálně skupiny lidí, kteří supervizi podporují. V ideálním případě by touto skupinou měli být vedoucí pracovníci, stát se jím může ale v podstatě kdokoliv, kdo má se supervizí pozitivní zkušenosti,

věří v supervizní proces, vidí jeho přínosy a dokáže své nadšení pro supervizi šířit mezi ostatní zaměstnance. S tímto souvisí také další identifikovaný podpůrný faktor, a to vlastní aktivita supervidovaných, angažovanost a přijetí spoluodpovědnosti za supervizní proces. Ve chvíli, kdy supervidovaní sami aktivně přinášejí supervizní témata, vstupují do diskusí, přemýšlí a reflektují své chování a prožívání, se zároveň supervizní praxi učí a mohou následně pocítit i její přínosy, což významně usnadňuje přijetí supervize jako součást práce. Vlastní, ač třeba externí, zkušenost se supervizí a možnost pocítit přínosy na vlastní kůži je dalším podpůrným faktorem.

Podpůrným faktorem je tedy i vhodný přístup vedení. Vedení, které supervizi podporuje a jde příkladem v supervizní praxi, podstupuje supervizi manažerskou a/nebo se pravidelně či alespoň příležitostně účastní týmových či skupinových supervizí svých kolegů a aktivně přinášejí témata. Tento faktor se podpůrným stává však pouze ve chvíli, kdy je mezi zaměstnanci nastaveno bezpečné prostředí a partnerský přístup, jinak může naopak přítomnost vedení na supervizi vyvolávat obavy a být tak kontraproduktivní pro supervizní práci. S tímto faktorem je potřeba vědomě pracovat, stejně jako s mnoha dalšími.

Nutno podotknout, že úspěšné zavedení a rozvoj supervizní praxe je podmíněn mnoha faktory najednou. Také většina výše uvedených jsou vzájemně podmíněné, překrývají se a je nutné jim věnovat pozornost jako celku, ideálně totiž musí fungovat všechny najednou nebo alespoň jejich většina, aby byla implementace a rozvoj supervizní praxe úspěšná. V souvislosti s tímto tvrzením lze použít přirovnání jednoho z informantů empirického šetření, který uvedl, že úspěšný implementační proces a rozvoj supervize je koktejl složený z mnoha přísad. Z výsledků empirického šetření i v rámci odpovědí na jednotlivé dílčí výzkumné otázky je patrné, že i když je v mnoha případech splněno několik faktorů (např. má zadavatel reálná očekávání a vhodnou motivaci pro zavedení supervize, osobní pozitivní zkušenost i další supervizi aktivně podporující zaměstnanci), úspěšnost implementace může selhat na některém z dalších faktorů, zvláště těch velmi významných, jako je třeba vhodná kultura organizace...

#### **4.5 Diskuse**

Empirické šetření bylo zaměřeno na proces implementace supervize na základní školy, jelikož úspěšné zavedení a adaptace pracovníků na supervizní praxi je klíčovým okamžikem pro její zakotvení do organizační kultury a následný rozvoj supervizní praxe. Cílem empirického šetření této diplomové práce bylo analyzovat proces implementace a rozvoj supervizní praxe na

základních školách s důrazem na identifikaci faktorů, které úspěšnou implementaci a udržitelný rozvoj supervizní praxe podporují, včetně subjektivně vnímaných přínosů, bariér a limitů supervize na základních školách z pohledu vedoucích pracovníků a supervizorů. Dílčím cílem empirického šetření bylo analyzovat aktuální stav využívání supervize na základních školách, konkrétně zjistit, jaké formy supervize základní školy využívají a za jakých organizačních podmínek, jaká jsou nejčastěji řešená témata a zda je školní prostředí na rozdíl od jiných oborů v souvislosti s implementací a rozvojem supervizní praxe něčím specifické.

Realizované empirické šetření ukázalo, že postupy vedení škol i supervizorů při implementaci supervize na základní školy se různí a každý ředitel i supervizor přistupuje k implementaci supervize jinak. I přesto však lze najít většinovou názorovou shodu informantů na faktory, které podporují či brání úspěšné implementaci a lze vyzorovat i shodu či podobnosti v některých postupech během různých fází implementace.

Teoretické poznatky ukázaly, že k implementaci supervize do organizace jako zcela nové služby je vhodné přistupovat jako k řízení změny a je užitečné sestavit strategický plán, který na základě analýzy prostředí a kultury školy umožní přizpůsobit proces implementace na míru každé škole vzhledem k jejímu jedinečnému kontextu a podmínkám, čímž se zvyšuje pravděpodobnost úspěchu zavedení změny, tedy zavedení supervizní praxe (např. Baštecká, Čermáková a Kinkor, 2016, s. 65; Hawkins a Shohet, 2016, s. 181; Rydlo a Tesárek, 2021, s. 25 ad.). Jinými slovy by škola měla k implementaci supervize a řízení této změny přistupovat proaktivně a měla by se na zavádění řádně připravit, včetně vytvoření strategického plánu pro implementaci a adaptaci pracovníků, a také přípravy všech zainteresovaných stran. Pokud je zvolena reaktivní strategie řízení změny či změna není řízena vůbec, je pravděpodobné, že implementace a integrace supervize do organizační kultury bude náročnější, případně se nepodaří vůbec (ČAS, 2020, s. 4). Výsledky empirického šetření ukázaly, že většina základních škol však k implementaci nepřistupuje strategicky a volí většinou právě zmíněné reaktivní řízení či změnu dokonce vědomě vůbec neřídí. To vyvíjí velké nároky na zapojené strany, především pak na supervizora a supervidované, jelikož vstupují do zcela neznámé oblasti, pokud nejsou podpořeni a připraveni na změnu. V empirickém šetření se však ukázalo, že i bez proaktivního řízení, strategického plánu a plánu adaptace pracovníků na supervizní praxi je možné, aby se supervize na škole alespoň částečně uchytila a byla užitečným nástrojem rozvoje a podpory pro část zaměstnanců školy. Výsledky však také ukázaly, že v souladu s výše uvedenými teoretickými poznatky se zdá, že pokud škola změnu řídí reaktivně, není přijata všemi zaměstnanci a není tak plně integrována do organizační kultury, na rozdíl od škol, kde

k implementaci přistoupili vědomě a strategicky. Reaktivní či nevědomé řízení změny je navíc náročnější než proaktivní pro všechny aktéry (ČAS, 2020, s. 4), což informanti z řad supervizorů potvrzovali a několik z nich konstatovalo, že je i pro ně spolupráce s novou školou, kde supervize není zavedená, náročná. Zároveň výsledky ukázaly, že školy, které přistoupily k proaktivnímu řízení implementace supervize a měly také jasně formulovanou vizi a strategii celé školy, dokázaly zavést supervizi jako systémovou záležitost a v současné době slouží všem zaměstnancům, včetně těch nepedagogických. Souvislost vize a úspěšnosti supervizní praxe tematizuje např. Maříková (2018, nestránkováno).

Provedené empirické šetření prokázalo, že mezi faktory podporující úspěšné zavedení lze řadit zejména kulturu učící se organizace a podpůrný a otevřený přístup vedení, které jsou v odborných zdrojích uváděny jako zásadní podmínkou pro úspěch supervize (např. Kalvínský, 2019, s. 58; Hawkins a Shohet, 2016, s. 179, Havrdová a Hajný, 2008, s. 66). V souvislosti s kulturou organizace se také potvrdila důležitost bezpečného prostředí a dobrých vztahů na pracovišti, a to jak mezi zaměstnanci navzájem, tak mezi zaměstnanci a vedením, což tematizuje např. Novotný (2006, s. 4) či Pavlas Martanová (2020, nestránkováno). Bencherab a Maskari (2021, s. 99) pojednávají také o tom, jak vztahy s vedením ovlivňují přítomnost či nepřítomnost obav ve chvíli, kdy je vedení přítomno na supervizi. Tato souvislost se objevila i ve výsledcích empirického šetření a potvrdilo se, že pokud jsou mezi všemi zaměstnanci a vedením dobré vztahy, je jejich přítomnost na supervizi vnímána pozitivně a jako vyjádření zájmu a podpory. Naopak ve školách, kde vztahy nejsou přívětivé a zaměstnanci se s vedením vlastně ani moc nepotkávají, pouze pokud se řeší nějaký problém a podobně, je jejich přítomnost vnímána spíše jako bariéra a zaměstnanci se obávají hodnocení, což může omezovat rozvoj jejich supervizní praxe.

Výsledky empirického šetření prokázaly také souvislost mezi úspěšnou implementací, rozvojem supervizní praxe a přítomností práce s chybou jako příležitostí k učení, které pro supervizi považuje za důležité např. Kettle (2015, nestránkováno), otevřeností vůči změnám, jak uvádí Kalvínský (2019, s. 35), nebo také otevřeným řešením problémů a transparentní komunikací, kterou tematizuje Svobodová (2013, nestránkováno). Potvrdilo se, že ne všechny školy jsou vzhledem k úrovni své kultury na supervizi připravené, jak popisuje Kalvínský (2019, s. 35). Kalvínský do souvislosti s úspěchem supervizní praxe uvádí také participativní řízení (tamtéž, s. 35). Z výsledků empirického šetření se dá formulovat souvislost mezi participativním vedením žáků a úspěchem supervizní praxe. Zdá se, že rychleji, snadněji a bez větších bariér, které by bylo nutné překonávat, implementovaly supervizi školy, jejichž vedení

v rozhovorech několikrát tematizovalo mimo jiné také participativní přístup k žákům. Tuto souvislost si vykládám tím, že pokud jsou na škole participativně vedeni žáci, bude s velkou pravděpodobností stejný princip uplatňován také k zaměstnancům. Dále se potvrdila souvislost mezi přístupem vedení k supervizi a její úspěšnou implementací, kterou popisuje např. Svobodová (2013, nestránkováno). Školy, jejichž vedení vnímá supervizi jako smysluplnou, samo ji využívá a podporuje v ní své zaměstnance, rozvíjí supervizní praxi úspěšněji než ty, kde ji vedení „pouze platí“.

Nad rámec výčtu faktorů podmiňujících úspěch implementace supervize do organizace v teoreticky zaměřených kapitolách se ve výsledcích empirického šetření objevil ještě faktor stanovení doby konání supervize. Výsledky ukázaly, že ve školním prostředí má značné množství pedagogických pracovníků pocit, že doba po vyučování spadá do jejich volného času a supervizní setkání v odpoledních hodinách často vzbuzuje odpor, o čemž odborné zdroje využité při psaní této diplomové práce nepojednávaly. Baštecká, Čermáková a Kinkor ale zmínili, že nevhodný termín a čas, například o prázdninách či v období vyššího vytížení, může vyvolávat nepříjemné emoce, kvůli kterým může být pozdržen supervizní proces, jelikož bude nutné tyto emoce na začátku odventilovat (Baštecká, Čermáková a Kinkor, 2016, s. 126). To potvrdily také výsledky empirického šetření, z kterých vyplynulo, že prázdniny či ředitelné volno se nejeví jako vhodné dny pro supervizi. Na rozdíl od Smetáčkové a kol. (2021, s. 67), kteří uvádí, že je častým problémem alokování finančních zdrojů na supervizi, se tato překážka jako častý jev v empirickém šetření neprokázala. Všichni informanti z řad supervizorů i vedení škol uvedli, že pokud škola chce, je vždy schopna zajistit peníze na supervize, alespoň pro minimální počet setkání ročně, například jednou za pololetí či čtvrtletí. Ve výpovědích informantů se však ukázala možná souvislost se získáváním financí na supervizi a motivací či prioritami pro její zavedení. Tato skutečnost by mohla naznačovat, že finanční bariéra může být pouze zástupným důvodem pro vedení školy, proč supervizi není možné zavést.

Nejdůležitější roli při zavádění změn, a tedy i zavádění supervize, by měli hrát vedoucí pracovníci (Havrdová a Hajný, 2008, s. 55). Výsledky šetření však ukázaly, že vedení se často své role vzdává a spoléhá na supervizora, což však může ovlivňovat úspěch implementace. Skutečnost, že mají zásadní roli při implementaci na základní školy spíše supervizoři, než vedoucí pracovníci může být dle výsledků šetření způsobena přetížením ředitelů a ředitelek nebo také nedostatečnou informovaností o službě, která je však autory odborných zdrojů považována za nezbytnou (např. Maříková, 2018, nestránkováno; Havrdová a Hajný, 2008, s. 40). Dalším důvodem by také mohlo být, že vedoucí pracovníci nevnímají implementaci

supervize jako zavádění změny, tudíž nepovažují za důležité věnovat procesu implementace a přípravám na ni zvýšenou pozornost.

Hawkins a Shohet vyzdvihují také důležitost analýzy aktuálního stavu a potřeb organizace, aby bylo možné službu vhodně přizpůsobit, zavést ji co nejvhodnějším způsobem a nastavit pro ni vhodné cíle, jelikož každá organizace má specifické potřeby a kontext, což znamená, že jednotný postup nelze uplatňovat (Hawkins a Shohet, 2016, s. 179). Nastavení procesu implementace na míru popisuje také Havrdová a Hajný (2008, s. 66), kteří uvádí, že by supervizor před vstupem do spolupráce s novou organizací měl prostředí analyzovat, což může zabrat poměrně dlouhý čas v řádu několika týdnů (Tošner, 2009, s. 14). Výsledky empirického šetření však ukázaly, že analýza prostředí se ve většině případech neděje, a pokud supervizoři nějakým způsobem přece jen alespoň částečně prostředí školy mapují, nepoužívají jiné metody než rozhovor a pozorování, což například Schein (2004, s. 206) nepovažuje za dostatečné a doporučuje tyto metody doplnit ještě o další metody jako jsou například dotazníky atp. Pokud neprobíhá analýza prostředí školy a nastavení vhodného strategického plánu pro implementaci supervize, který respektuje celkovou vizi a strategii rozvoje školy, klesá pravděpodobnost na úspěšnou systémovou implementaci supervize (např. Maříková, 2018, nestránkováno; Kalvínský, 2019, s. 35). Školy však nemohou a neměly by spoléhat na to, že analýzu provede a plán implementace navrhne supervizor, jelikož supervizor „... *není expertem na řešení problémů a specialista na zavádění změn; není diagnostik, jehož pravdě se musí všichni podříditi; není ten, kdo naplánuje změnu a určuje pořadí kroků.*“ (Tošner, 2012, s. 76) Školy by proto měly převzít odpovědnost za implementaci do svých rukou a supervizora využít jako externího poradce, který je expertem na supervizní proces a může například pomoci s realističností očekávání a cílů supervize, neměl by však být tím, kdo je odpovědný za implementaci supervize a adaptaci pracovníků na ni, přestože to svým přístupem může významně podpořit – jak uvádí Kocianová, Fonville, Gruber a Janšová (2022, s. 88), schopnost přizpůsobit průběh rozvojové aktivity dle specifických potřeb jednotlivých pracovníků či pracovních týmů a skupin je významný faktor, který ovlivňuje efektivitu aktivity a může tak ovlivňovat i vnímané přínosy a tedy i postoj ke službě jako celku. Některé školy v různých časových mezích analyzují kulturu školy, jak ale ukázaly výsledky šetření, nepoužívají výsledky těchto šetření v rámci přípravné ani žádné pozdější fáze implementace supervize. Přitom právě také tato analýza kultury školy by mohla pomoci určit, jakou formu a zaměření supervize nejlépe zvolit.

Úspěch supervizní praxe ovlivňuje společné vyladění zadavatele a supervizora (Kalvínský, 2019, s. 19; Maříková, 2018, nestránkováno). Výsledky šetření ukázaly, že společné „ladící schůzky“ probíhají spíše sporadicky a jejich náplní je informování zadavatele o službě a jejich možnostech, méně už supervizoři a vedení škol diskutují o tom, jak přesně supervizi implementovat. Tato fáze by přitom neměla být podceňována a vedení škol by mělo svůj čas schůzkám se supervizory věnovat, což se často kvůli jejich přetížení administrativou a další agendou bohužel neděje. Řešením této situace může být pověření zástupců ředitele nebo jiného vedoucího pracovníka implementací, který bude moci přípravám věnovat dostatečné množství času a bude v celém procesu aktivně angažován.

Přestože zavádění není na většině školách strategicky plánované, je supervize na základních školách postupně více využívaným nástrojem. Minimálně výsledky empirického šetření ukázaly, že informanti z řad supervizorů pozorují rostoucí poptávku po supervizi ve školství, což potvrzují např. Pavlas Martanová, 2020, nestránkováno nebo Vybíral, 2018, nestránkováno.

Nárůst poptávky po supervizi ze strany škol může být ovlivněný tím, že si stále více škol uvědomuje přínosy supervize. Mezi nejčastěji vnímané přínosy patří na základě teoretických poznatků vytvoření pravidelného prostoru pro reflexi, podpora wellbeingu a prevence syndromu vyhoření, podpora a profesní rozvoj a možnost sdílet své radosti i problémy, možnost nebýt na to sám (Hawkins a Shohet, 2016, s. 61; Pavlas Martanová, 2020, nestránkováno, Svobodová, 2013, nestránkováno), což potvrdily také výsledky empirického šetření. Nejčastěji zmiňovaným přínosem byl prostor pro zamyšlení, nahlédnutí na situace, nad kterými v běžném provozu není čas se pozastavovat, podpora při zvládnání náročných situací a stresu a psychohygiena. Informanti ve svých výpovědích jako přínos nezmiňovali přímo profesní rozvoj, ale několikrát byl popsán vděk za nové náhledy ostatních, či tipy a rady, jak řešit náročné situace s konkrétními žáky, z čehož lze usuzovat, že supervize zcela přirozeně rozvoj podporuje, což potvrzují i odborné zdroje (např. Havrdová a Hajný, 2008, s. 51–52; Bednářová a Pelech, 2003, s. 68; Smetáčková a kol. 2021, s. Vybíral, 2018, nestránkováno; Pavlas Martanová, 2020, nestránkováno a další).

Potvrdila se také některá specifika, která byla uvedena v teoreticky zaměřených kapitolách, jako např. nízká připravenost zaměstnanců základních škol na supervizní praxi (Havrdová a Hajný, 2008, s. 175; Černý, 2012, s. 15), častá obava přiznat, že učitel něco neví, neumí a obava říct si o pomoc spojené s obavou z hodnocení (Černý, 2012, s. 15; Pavlas Martanová, 2020, nestránkováno), specifická tímů kvůli velké individualizaci práce učitele i specifická možné frekvence kvůli typickému průběhu školního roku (Mohaupt, 2014, s. 219; Svobodová,

2013, nestránkovááno; DYC-centrum, 2022, nestránkovááno). Teoretické poznatky také naznačují specifickou dynamiku mezi učiteli a tendenci se poučovat a hodnotit navzájem (Mohaupt, 2014, s. 219; Černý, 2012, s. 15). Tato skutečnost nebyla zmíněna žádným informantem, je však potřeba brát v úvahu, že na toto specifikum nesměřovala přímo žádná konkrétní otázka.

Mimo výše uvedené se také potvrdilo, že supervize plní ve školách důležitou funkci nejen v rámci rozvoje zaměstnanců, ale také podpory, která je vzhledem ke stále narůstajícímu počtu náročných situací a pracovního stresu významnou prevencí syndromu vyhoření, jak v odborných zdrojích uvádí např. Maříková, 2018, nestránkovááno, NUDZ, 2023, nestránkovááno; Hájek Salomonová, 2024, nestránkovááno ad. Rostoucí počet náročných a nových nepředvídatelných situací, v kterých je potřeba zaměstnanci základních škol podpořit, potvrdily také výroky informantů z řad vedení i supervizorů.

Autoři odborných zdrojů (např. Havrdová a Hajný, 2008, s. 112–113; Baštecká, Čermáková a Kinkor, 2016, s. 256–257) vyzdvihují také význam evaluace a průběžného hodnocení supervize. Baštecká, Čermáková a Kinkor uvádí, že by průběžné hodnocení, ale především závěrečná evaluace po delší době spolupráce měly probíhat za přítomnosti všech tří stran supervizního trojúhelníku (2016, s. 256). Havrdová a Hajný zmiňují také jako možnost hodnocení supervizora se supervidovanými a předání souhrnné zprávy zadavateli, či možnost vyžádat si písemné hodnocení a sebehodnocení každého účastníka (Havrdová a Hajný, 2008, s. 112). Výsledky empirického šetření ukázaly, že průběžné hodnocení supervize se většinou děje pouze mezi supervizorem a supervidovanými, případně je toto průběžné hodnocení ústně zprostředkováno supervizorem k vedení. Mezi supervidovanými a vedením školy probíhá průběžné hodnocení nepravidelně, většinou ústně, když se vedení neformální cestou dotazuje, jak jsou spokojeni. Spokojenost je však na druhou stranu vzhledem k zaměření na vztahy a měkké kompetence obvyklé kritérium evaluace supervize, pokud nejsou specifikované konkrétnější cíle (Baštecká, Čermáková a Kinkor, 2016, s. 138; Havrdová a Hajný, 2008, s. 77). Evaluace na konci školního roku zpravidla probíhá na popud supervizora, mělo by však být v zájmu zadavatelů evaluovat probíhající spolupráci, aby bylo možné odhalit případné nespokojenosti zaměstnanců či fakt, že supervize neplní účel a rámec supervize.

Na základě teoreticky zaměřených kapitol a výsledků empirického šetření lze formulovat několik doporučení, která by mohla usnadnit proces implementace na základní školy a zvýšit pravděpodobnost jejího úspěchu. Prvním krokem je řádná příprava na implementaci a využívání supervizní praxe. Ta by měla zahrnovat všechny aktéry – tedy supervizora, vedení



školy, její zaměstnance a v ideálním případě také zřizovatele. Výsledky empirického šetření ukázaly, že se většinou vedoucí pracovníci žádným zvláštním způsobem nepřipravují. Ukázaly se přitom souvislosti, že pokud škola zaváděla supervizi vědomě, s jasnými cíli navazujícími na vizi školy, podařilo se supervizi rychle ukotvit do stávající dlouhodobě budované kultury. Jedním z doporučení by tedy mohlo být soustředit se více na přípravou fázi a řízení změny celkově, včetně analýzy prostředí a kultury školy, která je jak vyplynulo z empirického šetření také opomíjena, přitom i odbornými zdroji je její důležitost dokazována (např. ČAS, 2020, s. 4; Baštecká, Čermáková a Kinkor, 2016, s. 65; Hawkins a Shohet, 2016, s. 181 nebo Rydlo a Tesárek, 2021, s. 25).

Příprava na zavádění supervize by měla začínat postupně. Začíná vlastně přípravou vhodného prostředí, aby měla supervize šanci se efektivně integrovat do organizační kultury. Proto by měla být dlouhodobě a soustavně budována na školách kultura učící se organizace a měl by být efektivně nastaven systém vzdělávání a rozvoje pracovníků, včetně jejich podpory (Hawkins a Shohet, 2016, s. 173; Havrdová a Hajný, 2008, s. 66; Kalvínský, 2019, s. 57–58 ad.). Zásadní je také nastavení celkové vize a hodnot školy (Maříková, 2018, nestránkováno). Dále by mělo být budováno prostředí, kde jsou zaměstnanci zvyklí sdílet pracovní postupy, spolupracovat a komunikovat spolu na pravidelné bázi. Měl by být nastaven také systém průběžné zpětné vazby. V tomto směru může pomoci zavedení pravidelného společného vzdělávání, pravidelných náslechlů a hospitací mezi pracovníky vzájemně i z pozice vedení, zavedení tandemové výuky a pravidelného hodnocení zaměstnanců – tyto aktivity podporují reflexi práce, která by se měla stát každodenní součástí práce všech zaměstnanců na všech úrovních. Důležitý je také přístup k chybám – ty by měly být vnímány jako příležitosti k rozvoji a učení. Současně by mělo být také budováno bezpečné prostředí. Je tedy důležité, aby vedení školy nezapomínalo na preventivní péči o vztahy a pořádalo společné teambuildingy a další formální i neformální akce, které umožní zaměstnancům vzájemně se poznávat a budovat vztah a důvěru. Výše uvedené ukázaly poznatky z teoreticky zaměřených kapitol (př. Kettle, 2015, nestránkováno; Kalvínský, 2019, s. 35; Svobodová, 2013, nestránkováno ad.) i výsledky empirického šetření a vnímání informantů.

Jelikož se v empirickém šetření ukázalo, že hlavně pedagogičtí pracovníci často nejsou ochotni podstupovat supervizi v odpoledních hodinách, které vnímají jako svůj volný čas, přestože tento čas spadá do nepřímé pedagogické činnosti, mělo by být pracováno také s tímto aspektem. Jako dobrá praxe na několika školách se ukázalo nastavení nějakého dne, kdy zaměstnanci mají svůj čas trávit ve škole. Tento stanovený den pak umožňuje plánovat do tohoto času společné

vzdělávání a další aktivity podpory a rozvoje, jako jsou například intervize či supervize atp. Samozřejmě může být řešením také to, že se vedení pokusí zajistit, aby mohla supervizní setkání probíhat dopoledne, toto řešení však bude pravděpodobně organizačně i finančně náročnější než nastavit normu, že odpolední přítomnost ve škole v některých dnech je součástí profesionality.

Před samotnou implementací supervize je vhodné udělat analýzu prostředí a kultury školy (Maříková, 2018, nestránkováno; Havrdová a Hajný, 2008, s. 66; Tošner, 2009, s. 14 ad.), na jejímž základě může vedení školy zvolit vhodné formy a metody supervize, případně revidovat systém podpory a rozvoje a zjistit, zda jsou zaměstnanci na supervizní praxi připravení. Vedení si může také položit otázky, zda se zaměstnanci dobře znají a panují mezi nimi dobré vztahy, zda jsou zaměstnanci připravováni na změny – tedy zda je podporována jejich adaptabilita a flexibilita (Černý, 2012, s. 14). Přípravu na zavedení nové změny, tedy zavedení supervize, může vedení dle výsledků empirického šetření podpořit také evaluací implementace některé změny předchozí. Vedení se může zaměstnanců ptát, jak vnímali předchozí zaváděnou změnu (např. zavedení pravidelných třídnických hodin, osobnostně sociální výchovy atp.), aby zjistilo, jak zaměstnanci změnu prožívali, co jim v procesu vyhovovalo a co by naopak potřebovali jinak. S analýzou a vhodným nastavením strategického plánu implementace může pomoci také externí konzultant, který do procesu analýzy může přinést nezaujatý pohled a pomoci odbourat tunelové vidění vedoucích pracovníků (Havrdová a Hajný, 2008, s. 55). Analýza by zároveň měla zahrnovat více metod, jelikož je možné, že během rozhovorů s vedením nebudou chtít zaměstnanci z různých důvodů některá témata sdílet, proto může být vhodné zařadit i anonymní metody hodnocení, například dotazníky atp. Opět však není možné spoléhat jenom na ně, jelikož dotazníky neumožňují doptat se na případné souvislosti atp., vhodná je tedy kombinace různých metod (Schein, 2004, s. 206). Zjištěné informace o předchozí změně a vnímání aktuální kultury školy mohou napomoci lépe naplánovat implementaci změny budoucí, tedy zavedení supervize.

Poznatky z teoretických kapitol (např. Maříková, 2018, nestránkováno; Havrdová a Hajný, 2008, s. 55; Svobodová, 2013, nestránkováno ad.) i z empirického šetření poukázaly na důležitost informovanosti všech zainteresovaných stran, jelikož očekávání vedoucích pracovníků i zaměstnanců škol jsou často nereálná. Důležité je proto zvýšit informovanost a povědomí o supervizi, jejích možnostech a přínosech, ale také o možných způsobech její implementace a procesu řízení změn na úrovni zřizovatelů a vedení škol. Několik informantů v empirickém šetření zmínilo, že někdy vedení se zavedením pravidelné supervize váhá –

v tomto ohledu by se dalo doporučit propojování váhajících vedení škol s členy vedení škol, kde je supervize již zavedená, díky čemuž by mohly získat reálnou představu o tom, jaké změny supervize na školu přinesla a získat také cenné rady a doporučení od škol, které již implementací supervize prošly. Pomoci by mohlo také prezentování konkrétních reálných příkladů dobré praxe na konferencích a dalších setkáních ředitelů a ředitelky. Pro informace a souvislosti se supervizí lze zhlédnout také záznam setkání supervizorů a členů vedení škol Platformy rovných příležitostí na téma Supervize ve školství (KCV, 2024).

Informovanost je základem pro úspěšné zavedení a využívání supervize, netýká se však jen zřizovatelů a vedení škol, ale také potenciálních příjemců supervize (př. Maříková, 2018, nestránkováno; Havrdová a Hajný, 2008, s. 55 ad.). Dalším krokem po důkladné přípravě vedoucích pracovníků a plánu implementace je proto informovanost zaměstnanců na všech úrovních a získání podpory alespoň některých pracovníků, z kterých se mohou stát ambasadoři změny a mohou k ní motivovat i další pracovníky (Hawkins a Shohet, 2016, s. 2016, s. 181; Baštecká, Čermáková a Kinkor, 2016, s. 65). V rámci přípravy zaměstnanců základních škol považují za klíčové, aby se supervizní praxe a reflexe stala neoddělitelnou součástí každodenní praxe pedagogických pracovníků. V tomto ohledu mohou hrát dle informantů klíčovou roli vysoké školy, které mohou reflektivní a supervizní praxi zařazovat již od prvních ročníků studia pedagogických pracovníků a normalizovat takový způsob práce jako součást jejich profesionality. Doporučení podpořit informovanost a zařadit supervizi jako součást přípravy na vysokých školách by mohlo být tedy směřováno i pedagogickým a dalším fakultám. Podpořit informovanost svých zaměstnanců mohou také vedoucí pracovníci, takže i ředitelé a jejich zástupci mohou na škole povědomí o supervizi šířit – k tomu je však zásadní jejich vlastní příprava, která byla popsána výše a ideálně také osobní zkušenost se supervizí. Informace o supervizi se dají k zaměstnancům doručit různými způsoby, mezi které může spadat osobní předání informací či zprostředkování osobního zážitku supervizorem či jiným pracovníkem se zkušeností se supervizí, psané texty a dokumenty (př. informační dopisy, letáky a plakáty atp.), či jiné audiovizuální materiály. K tomuto účelu mohou posloužit také některá volně dostupná videa, například animované video Supervize nekouše zpracované Katedrou psychologie PedF UK, které ve třech minutách tematizuje průběh a pravidla supervize včetně možných témat, která je možné otevřít a přínosy supervize ve škole na příběhu jedné paní učitelky, která po vyučování supervizi navštíví (UK, 2021). Dále je možné použít například pětiminutové video od Jihomoravského centra pro mezinárodní mobilitu, kde supervizorka dlouhodobě působící ve školství představuje funkce supervize, její přínosy, možná supervizní témata a také formy

supervize a jejich výhody (JCMM, 2020). Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci natočila dvacetiminutové video, v kterém zaznamenala sestříhaný průběh první individuální supervize, ve kterém supervizor na začátku seznamuje učitele, který na supervizi přichází poprvé s tím, jak supervize bude probíhat, jaká má pravidla a jaká je role supervizora. Ve videu je natočené to, jakým způsobem učitel přináší zakázku, tedy popisuje téma, s kterým přichází a následně i společná práce se supervizorem, v rámci které se analyzuje téma, supervizor se doptává a společně hledají, co by učitel potřeboval a jaké jsou možnosti dalšího řešení a podpory (Macoszek a Šindelková, 2022). Dostupný je také krátký film Supervize očima učitelů, který je natočen formou rozhovoru, v němž učitel, který supervizi nepodstupuje a je k ní velmi skeptický, má různé obavy až odpor a není přesvědčen o její užitečnosti, diskutuje s učitelkou, která supervizi podstupuje pravidelně několik let a vnímá její přínosy. V rámci rozhovoru je tematizován průběh supervize, možná témata, role supervizora a jsou otevřeny také některé obavy a překážky, kvůli kterým učitel supervizi nechce vyzkoušet, které se učitelka se zkušeností se supervizí snaží osvětlovat či vyvracet. Také tematizuje průběh supervize a možnosti zapojení se každého účastníka (ASuPP, 2017). Posloužit by mohly i další audio materiály, jako např. 25. díl podcastu Zapojme všechny s názvem „Supervize ve školách“, kde probíhá rozhovor s dvěma supervizory o supervizi ve školním prostředí (NPI, 2022c) nebo podcast Člověka v tísní Mimo zorné pole s názvem „O duševní zdraví musejí pečovat jak děti, tak učitelé. V cestě jim ale nesmí stát rodiče“, ve kterém probíhá rozhovor se zástupkyní ředitele školy, kde probíhá pravidelná supervize a supervizorkou, která na dané škole supervizi vede a tematizuje aktuální problémy ve třídách a podpoře učitelů nejen formou supervize (Člověk v tísní, 2024).

Na základě empirického šetření se dá doporučit také v rámci informací o supervizi, které jsou předávány zaměstnancům zmínit, že se mohou na supervizi otevřít témata, která jsou náročná a mohou vyvolat nepříjemné pocity. Ty jsou ale běžnou součástí supervize i obecně práce s lidmi a supervize podporuje tyto emoce v bezpečném prostředí prožít a zpracovat (Svobodová, 2013, nestránkováno; Novotný, 2006, s. 8 ad.). Je důležité zaměstnance připravit na to, že ne každé supervizní setkání bude příjemné, jisté však je, že s odstupem času i tento nepříjemný či náročný zážitek přinese své přínosy, jak upozornili informanti z řad supervizorů. Spolu s touto informací je ještě nezbytné uvést, za jakých podmínek může být supervize opravdovým přínosem – supervizor nepřichází jako osoba, která má radit a určovat, jakým způsobem mají pracovníci řešit problémy či přistupovat k řešeným situacím. Pro její efektivitu je nutné, aby zaměstnanci věděli, že od supervize dostanou pouze to, co do ní sami vloží a že

se supervizní proces neobejde bez jejich aktivity, což potvrzují jak poznatky z empirického šetření, tak autoři odborných zdrojů, např. Bencherab a Maskari (2021, s. 96), Kalvínský (2019, s. 57). Důležitý je však vhodný způsob těchto sdělení, aby se zaměstnanci naopak nezalekli, ideální je průběžně stimulovat jejich motivaci a probouzet v nich vnitřní touhu supervizní praxi zařadit do svého běžného fungování.

Možným způsobem, jak zvýšit informovanost a zájem zaměstnanců o supervizi je nabídnout jim účast na skupinové supervize mimo školu, což někteří informanti popsali jako osvědčený způsob, jak zaměstnancům zajistit vlastní zkušenost a vzbudit v nich o supervizi zájem, nebo přinejmenším alespoň zvědavost. Externí skupinové supervize jsou často realizovány například při pedagogicko-psychologických poradnách nebo některých neziskových organizacích (Pavlas Martanová, 2020, nestránkováno).

Dalším doporučením pro samotné zavádění může být zavádět supervizi postupně. Jako ideální model se v rámci empirického šetření několikrát objevil postup shora dolů – tedy nejprve zavést supervizi manažerskou pro tým vedení. V rámci supervizních setkání pro vedoucí pracovníky nejenže může dojít k lepšímu porozumění celé službě, nastavení reálných očekávání, ale vedení si také může jako téma do supervize přinést právě plánovanou implementaci supervize do celého systému školy, což umožní najít vhodné způsoby implementace a lépe nastavit strategický plán pro supervizi. Informanti jako dobrou praxi také často zmiňovali začínat se supervizí postupně, respektive zavádět její formy ve vhodném pořadí. Pomoci může například nejprve zavést individuální supervize, kde mají zaměstnanci možnost se seznámit se službou, jejím průběhem i prací supervizora a naučit se reflektivní a supervizní práci. Dalším krokem může být zavedení supervize skupinové případové, kterou informanti často hodnotili jako bezpečnější pro supervidované. Po nějakém čase se však s velkou pravděpodobností začnou i během skupinové případové supervize objevovat témata týkající se vztahů (Havrdová a Hajný, 2008, s. 57), což může být vhodným časem pro zavedení supervize týmové. Jak bylo uvedeno u specifík školního prostředí, sborovny bývají velmi početné, avšak supervize může být efektivní do určitého počtu lidí, na konkrétním počtu sice autoři nemají shodu, ale žádný z odborných zdrojů nemluví o efektivní supervizi v počtu více než patnácti účastníků (např. Havrdová a Hajný, 2008, s. 75; Horák, 2022, s. 19; Proctor, 2000, s. 25). Pedagogické sbory však velmi často čítají daleko více zaměstnanců, je proto zásadní vhodně sestavit týmy a určit, kdo se s kým má potkávat, aby to odpovídalo také běžné spolupráci zaměstnanců.

Důležitým doporučením, které vychází jak z teoretických poznatků (např. Dvořáková, 2017, nestránkováno; Baštecká, Čermáková a Kinkor, 2016, s. 138), tak výsledků empirického

šetření, je evaluovat celý proces implementace a průběžně zavádění a rozvoj supervizní praxe se zaměstnanci hodnotit. Díky pravidelnému průběžnému hodnocení je možné včas odhalit překážky rozvoje supervizní praxe a zaměřit se na jejich minimalizaci. Zásadní je pak také pravidelně evaluovat samotnou supervizní praxi a případně spolupráci rekonstruktovat, pokud se ukáže, že současné nastavení není vyhovující. Do procesu rekonstruktování je vhodné zapojit všechny strany supervizního trojúhelníku, tedy i supervidované.

Usnadnění implementace supervize na základní školy by dle informantů empirického šetření mohla podpořit větší podpora zřizovatelů nebo systémové doporučení, například MŠMT by mohlo reagovat podobným metodickým pokynem jako pro školská zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy a ve školských zařízeních preventivně výchovné péče či nějakým jiným strategickým dokumentem, který by mohl doporučovat postup pro přípravu i samotnou implementaci supervize do škol a mohl by tak školám usnadnit i tvorbu strategického plánu pro implementaci a adaptaci. Pokud by však dokument obsahující doporučený postup pro implementaci supervize vznikl, bylo by nutné, aby doporučený postup byl dostatečně flexibilní, aby fungoval v různých kontextech a odlišných podmínkách různých škol (Hawkins a Shohet, 2016, s. 179). Implementaci a rozvoj supervizní praxe mohou podpořit i vysoké školy již během studia pedagogických pracovníků. Pokud bude supervize pravidelně zařazována již za dob studia, zvyšuje se pravděpodobnost, že zavádění supervize na základní školy bude jednodušší, jelikož pracovníci budou dle informantů z řad supervizorů reflexi a supervizní praxi považovat za součást své práce již od začátku jejich kariéry, což považuje za důležité i Havrdová a Hajný (2008, s. 32). Stejně tak příprava ředitelů může být podpořena pravidelnou supervizí a seznámením se službou. Užitečné může být také zařazení vzdělávání na téma řízení změny a leadershipu.

Je potřeba uvažovat o tom, že empirické šetření této práce může mít jisté limity. Limitem provedeného šetření mohla být například kombinace osobní a online formy rozhovorů, jelikož online formou mohlo být náročnější vytvořit důvěrnou atmosféru pro otevřenou komunikaci, což Hlad'ová (2011, s. 90) považuje za důležitý faktor úspěšnosti výzkumu. V současné době je však využití digitálních technologií běžné a všichni informanti, s kterými online forma rozhovoru proběhla, využívají digitální technologie na denní bázi, domnívám se proto, že efekt na výsledky byl minimální. Dalším limitem empirického šetření by mohl být fakt, že většina informantů zastupujících školy zaváděli supervizi již před několik lety. Tento značný časový odstup způsobil, že si informanti na některé skutečnosti již nedokázali vzpomenout nebo si jimi

nebyli zcela jisti. Delším časovým odstupem mohlo také dojít ke zkreslení vnímání procesu implementace.

Výsledky empirického šetření by mohly implikovat směr dalších výzkumů. Zajímavé výsledky by mohlo přinést zkoumání postojů zřizovatelů k supervizi a jejich role při implementaci a rozvoji supervizní praxe, a mimo jiné třeba také porovnání podobností a rozdílů v postojích a zaujímaných rolí zřizovatelů v soukromém a státním školství. Mohou-li zřizovatelé, jak vyplývá z šetření této práce, hrát důležitou roli při zavádění a rozvoji supervizní praxe, považují za důležité zabývat se tím, jak oni sami supervizi vnímají a jak ji podporují, případně jaké jsou důvody toho, že ji nepodporují atp.

Výsledky šetření této práce by také mohly posloužit jako podklady pro kvantitativní šetření, jehož cílem by mohla být analýza aktuálního stavu využívání a rozvoje supervizní praxe na základních školách, jelikož taková data nejsou k dispozici a chybí celorepublikový přehled o tom, jak často a jakým způsobem školy vlastně supervizi využívají či z jakých důvodů ji nevyužívají. Předmětem dalšího zkoumání by mohla být také analýza procesu implementace supervize na školách v celé České republice. Dále by mohlo vzniknout šetření s cílem analyzovat proces implementace z pohledu supervidovaných, jelikož výsledky tohoto šetření jsou subjektivním pohledem informantů z řad vedení škol a supervizorů, a mohou se tedy lišit od pohledu příjemců supervize. Takto zaměřené empirické šetření by mohlo přinést nová poznání ohledně bariér a faktorů podporujících úspěšnou implementaci a rozvoj supervizní praxe na základních školách.

Zajímavé poznatky by mohlo přinést další šetření týkající se supervize jako nástroje podpory a rozvoje z pohledu samotných supervidovaných zaměstnanců, jelikož mezi vnímáním informantů šetření této diplomové práce, tedy převážně vedoucími pracovníky a supervizory, a vnímáním pracovníků mohou být značné odlišnosti. Identifikované faktory ovlivňující úspěch implementace by také mohly být ověřeny dalším empirickým šetřením s informanty ze škol, kde se o implementaci pokusili neúspěšně. Pro další zkoumání by také mohlo být užitečné kvantitativní šetření mezi pedagogickými a nepedagogickými zaměstnanci základních škol zaměřené na to, zda je jim supervize nabízena a mají možnost ji využít, zda tuto službu znají a mají o ni zájem, nebo by o ni zájem měli, kdyby jim byla nabídnuta apod. Jelikož se v rámci výsledků empirického šetření této práce ukázaly jisté rozdíly v preferencích a přístupu k supervizi mezi různými cílovými skupinami, mohlo by být užitečné informanty možných budoucích šetření dělit nejen na pedagogické a nepedagogické pracovníky, ale i menší cílové skupiny jako učitelé, asistenti pedagoga, vychovatelé z družin, členové školního poradenského

pracoviště atp. Zaměření dalšího šetření by mohlo cílit samostatně na vedoucí pracovníky škol, jelikož by mohlo potvrdit či vyvrátit souvislost úspěchu implementace supervize do škol s jejich vlastní zkušeností se supervizí a obecně přístupem k supervizi a k vedení lidí. Zajímavé by mohlo být také zkoumat, zda jsou v rámci studia ředitelé a ředitelky škol dostatečně připravováni na řízení změny a jaké jsou postupy při zavádění změn ve škole obecně (např. zavedení pravidelných třídnických hodin či osobnostně sociální výchovy, začleňování nových specializovaných pozic jako asistenti pedagoga či sociální pedagogové atp.). V rámci šetření s různými cílovými skupinami příjemců supervize by mohla být také zkoumána změna jejich postojů k supervizi před jejím využíváním a po nějaké době jejího využívání, a také posun ve vnímání bariér pro zavádění a rozvoj supervizní praxe před a po jejím zavedení...



## 5 Závěr

Supervize na základních školách není ještě tak rozšířenou službou jako v jiných oborech pomáhajících profesí, nicméně i ve školství má supervize své místo a může přinášet podporu a rozvoj všech zaměstnanců základních škol. Musí být však vhodným způsobem implementována a podpořena adaptace pracovníků na supervizní praxi, aby se úspěšně integrovala do kultury školy a stala se přijatou součástí práce a profesionality zaměstnanců. Cílem této diplomové práce bylo analyzovat proces implementace služby supervize na základní školy a zkoumat různé možnosti a formy jejího využití u zaměstnanců základních škol.

Diplomová práce byla zaměřena na službu supervize jako nástroj podpory a rozvoje zaměstnanců základních škol. Supervize byla charakterizována jako podpůrná a preventivní služba, která může pomáhat v profesním rozvoji, prevenci syndromu vyhoření a budování bezpečného prostředí a kultury učící se organizace. Je však nezbytné, aby byla zasazena do již fungujícího systému rozvoje a podpory a její implementace byla realizována vědomě, strategicky a s řádnou přípravou všech zainteresovaných stran včetně dlouhodobého budování vhodné kultury školy – kultury učící se organizace, kterou vedoucí pracovníci mohou postupně budovat díky otevřené a transparentní komunikaci, pravidelné spolupráci, společnému vzdělávání a rozvoji včetně průběžné zpětné vazby. Zásadní je tedy také personální řízení celé organizace. Pokud jsou však vytvořené vhodné podmínky a všechny strany supervizního trojúhelníku, tedy zadavatel, supervidovaní i supervizor, jsou řádně připraveny, může supervize sloužit zaměstnancům na všech úrovních, tedy od vedení školy, pedagogické pracovníky až po nepedagogické pracovníky.

Cílem empirického šetření bylo analyzovat proces implementace a rozvoj supervizní praxe na základních školách s důrazem na identifikaci faktorů, které úspěšnou implementaci a udržitelný rozvoj supervizní praxe podporují, včetně subjektivně vnímaných přínosů, bariér a limitů supervize na základních školách. Aby bylo možné zodpovědět hlavní výzkumnou otázku, tedy jaké faktory podporují úspěšné zavedení supervize na základní školy, bylo nutné pochopit průběh implementace supervize a zjistit, jakými způsoby a s jakými výsledky je na různých školách realizována. Dílčím cílem bylo analyzovat aktuální stav využívání supervize na základních školách, konkrétně zjistit, jaké formy supervize a za jakých organizačních podmínek supervizi základní školy využívají, jaká jsou nejčastěji řešená témata a zda je školní prostředí na rozdíl od jiných oborů něčím specifické v souvislosti s implementací a rozvojem supervizní praxe.

Výsledky empirického šetření ukázaly, že zkušenosti s implementací a rozvojem supervizní praxe na základní školy se různí, stejně tak jako využívané druhy a formy supervize i organizační podmínky, za kterých jsou supervizní setkání realizována. Přesto však empirické šetření spolu s východiskem z teoreticky zaměřených kapitol může přinášet poznatky, které by pro implementaci i rozvoj supervizní praxe na základní školy mohly být užitečné. Ukázalo se, že klíčovou roli hraje příprava vedení školy na implementaci supervize, tedy příprava na řízení změny, a také přístup vedení k supervizi i zaměstnancům, tedy celkově personálnímu řízení. Velmi důležitá je také příprava budoucích příjemců supervize, a především pak dlouhodobé budování vhodné kultury školy, tedy kultury učící se organizace, kde spolupráce, otevřená komunikace, reflexe práce, sdílení zkušeností a profesní rozvoj jsou chápány jako každodenní součást práce všech zaměstnanců. Výsledky také zdůraznily postupné, vědomé a plánované zavádění supervize, které by v ideálním případě mělo postihovat celý systém školy, od zřizovatele přes vedoucí pracovníky, pedagogické pracovníky až po pracovníky nepedagogické, kterým je však v současnosti supervize nabízena minimálně.

Implementace supervize do školy může přinést velké množství výzev, je proto klíčové mít pro implementaci strategický plán, včetně plánu adaptace pracovníků na supervizní praxi a plánu na překonávání překážek, které se mohou při zavádění i rozvoji supervizní praxe objevit. Implementace by proto měla probíhat na základě dobré analýzy kultury školy a plán pro její zavádění by měl zohledňovat specifické potřeby zaměstnanců i školy jako celku. Celkový záměr zavedení supervize do školy by také měl být v souladu s celkovou vizí školy a žitými hodnotami.

Přípravu na implementaci by neměla podcenit žádná ze zainteresovaných stran včetně vedoucích pracovníků, supervidovaných i supervizorů, kteří by měli počítat s tím, že školní prostředí přináší oproti jiným oborům jistá specifika. Bylo by také vhodné, aby byli do implementace supervize více zapojeni zřizovatelé a službu supervize vnímali jako užitečnou a důležitou pro profesní rozvoj zaměstnanců a zkvalitňování vzdělávacího procesu. Pokud se totiž supervizi podaří úspěšně implementovat a integrovat do kultury školy, může významně přispět ke spokojenosti zaměstnanců, zkvalitnění pedagogických postupů i zlepšení kultury školy, což může zcela významně ovlivnit také spokojenost žáků a zkvalitnit celý vzdělávací proces.

## 6 Soupis bibliografických citací

APIV B. *Podcast 25. díl: Supervize ve školách* [online]. Praha: NPI, 2022 [vid. 2024-02-01]. Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/clanek/podcast-25-dil-supervize-ve-skolach?activate=0&show=1>.

ARMSTRONG, Michael. *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1407-3.

ASUPP. *Supervizoři a supervizorky* [online]. Praha: Asociace supervizorů pomáhajících profesí, nedatováno [vid. 2024-04-12]. Dostupné z: <https://asupp.cz/supervizori/>.

ASUPP. *Krátký film o supervizi* [online]. Praha: Asociace supervizorů pomáhajících profesí, 2017 [vid. 2024-04-12]. Dostupné z: <https://asupp.cz/kratky-film-o-supervizi/>.

ATALIAN. *Well-being na pracovišti: Klíč k úspěšnému podnikání* [online]. Praha: Atalian services, 2023 [vid. 2024-01-12]. Dostupné z: <https://atalian.cz/well-being-na-pracovisti-klick-uzpesnemu-podnikani/>.

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

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

BENEŠOVÁ, Veronika a Edita ŠMIDMAJEROVÁ. Supervize jako nástroj v prevenci syndromu vyhoření. *Sociální práce* [online]. 2018, (18)2, s. 63–71 [vid. 2024-01-13]. ISSN: 1805-885X. Dostupné z: <https://socialniprace.cz/wp-content/uploads/2020/11/2018-2.pdf>.

BENCHERAB, Azzeddine a Ali Al MASKARI. Clinical Supervision: A Genius Tool for Teachers' Professional Growth. *The Universal Academic Research Journal* [online]. 2021, 2(2), s. 96–102 [vid. 2023-12-07]. ISSN 2717-9133. Dostupné z: <http://tuara.org/frontend//articles/pdf/v2i2/clinical-supervision-a-genius-tool-for-teachers-professional-growth-5pdf.pdf>.

BŘÍZOVÁ Bohdana a Jana ŠLEISOVÁ. Supervize na základních školách. *E-Pedagogium* [online]. 2021, 21(1), s. 23–35 [vid. 2024-02-12]. Dostupné z: [https://e-pedagogium.upol.cz/artkey/epd-202101-0002\\_supervize-na-zakladnich-skolach.php](https://e-pedagogium.upol.cz/artkey/epd-202101-0002_supervize-na-zakladnich-skolach.php).

CENTRUM NOVÉ NADĚJE. *Historie organizace* [online]. Frýdek-Místek: Centrum nové naděje, nedatováno [vid. 2024-01-04]. Dostupné z: <https://cnnfm-cz.webnode.cz/historie-organizace/>.

ČAP. Výkon psychoterapie. *Kdo je kvalifikovaný k poskytování psychoterapie?* [online]. Praha: Česká asociace pro psychoterapii, z.s., datum vydání neuvedeno [vid. 2024-02-08]. Dostupné z: <https://czap.cz/Vkon-psychoterapie>.

ČAS. *Obecná metodika pro řízení změn – Change management* [online]. Praha: Česká agentura pro standardizaci, 2020 [vid. 2024-03-10]. Dostupné z: [https://www.koncepcebim.cz/wp-content/uploads/2023/04/Obecna-metodika-pro-rizeni-zmen-Change-management\\_Agentura-CAS-1.pdf](https://www.koncepcebim.cz/wp-content/uploads/2023/04/Obecna-metodika-pro-rizeni-zmen-Change-management_Agentura-CAS-1.pdf).

ČERNÝ, Milan. Implementace supervize z pohledu ředitele školy. In: ZŠ Kamenický Šenov, ed. *Sborník konference Rozvoj školy a supervize* [online]. Praha: LUMEN VITALE – Centrum vzdělávání, o.s., 2012 [vid. 2024-04-01], s. 9–12. ISBN 978-80-905000-7-5. Dostupné z: <https://asupp.cz/wp-content/uploads/2017/08/Sbornik-konference-rozvoj-skoly-a-spv.pdf>.

ČESKO. *Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů* [online]. Praha, 2004 [vid. 2024-03-12]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich-ve-zneni-ucinnem-ode-dne>.

ČESKO. *Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce* [online]. Praha: 2006 [vid. 2024-03-12]. Dostupné z: [https://ppropo.mpsv.cz/zakon\\_262\\_2006](https://ppropo.mpsv.cz/zakon_262_2006).

ČIS. *Kdo je supervizor* [online]. Praha: Český institut pro supervizi, 2006 [vid. 2024-02-06]. Dostupné z: <https://www.supervize.eu/supervizori/kdo-je-supervizor/>.

ČIS. *O nás* [online]. Praha: Český institut pro supervizi, 2010 [vid. 2024-02-06]. Dostupné z: <https://www.supervize.eu/o-techto-strankach/>.

ČIS. *Seznam supervizorů ČIS* [online]. Praha: Český institut pro supervizi, nedatováno [vid. 2024-04-10]. Dostupné z: <https://www.supervize.eu/supervizori/seznam-supervizoru-cis/>.

ČLOVĚK V TÍSNI. *Podcast Mimo zorné pole: O duševní zdraví musejí pečovat jak děti, tak učitelé. V cestě jim ale nesmí stát rodiče* [online]. Praha: Člověk v tísní, 2024 [vid. 2024-4-28]. Dostupné z: <https://www.clovekvtsni.cz/podcast-mimo-zorne-pole-o-dusevni-zdravi-museji-pecovat-jak-deti-tak-ucitele-11140gp>.

DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 978-80-246-0139-7.

DOSOUDIL, Pavel a Lucie MYŠKOVÁ. Co víme o supervizi ve školách a školských zařízeních. *Školní poradenství v praxi: nový odborný časopis pro poradenské pracovníky* [online]. 2015, 2(6), s. 14–15. ISSN 2336-3436. Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/casopisy/skolni-poradenstvi-v-praxi/co-vime-o-supervizi-ve-skolach-a-skolskych-zarizenich.m-2337.html>.

DOUBKOVÁ, Anna a Karel TOMEK. *Manuál individuální pomoci pro školy* [online]. Praha: NPI, 2021 [2024-03-01]. Dostupné z: <https://vedemeskolu.npi.cz/wp-content/uploads/2022/01/MANUAL-INDIVIDUALNI-POMOCI-PRO-SKOLY.pdf>.

DVOŘÁKOVÁ, Miroslava. EVALUACE JAKO NÁSTROJ ZJIŠŤOVÁNÍ KVALITY V DALŠÍM VZDĚLÁVÁNÍ [online]. Praha: NPI, nedatováno [vid. 2023-12-02]. Dostupné z: <https://archiv-nuv.npi.cz/t/evaluace-jako-nastroj-zjistovani-kvality-v-dalsim-vzdelavani.html>.

DYS-CENTRUM. *Jak si vedou supervize ve školství?* [online]. Praha: DYS-centrum, 2022 [vid. 2024-01-06]. Dostupné z: <https://www.dyscentrum.org/jak-si-vedou-supervize-ve-skolstvi>.

FEJKUSOVÁ, Pavlína. *Informace o supervizi* [online]. Frýdek-Místek: Pavlína Fejkusová, 2024 [vid. 2024-03-12]. Dostupné z: <https://vlnka.f-m.cz/informace-o-supervizi/>.

FROUZOVÁ, Magdaléna. *Zkušenosti se supervizními modely v praxi* [online]. Praha: Český institut pro supervizi, 2016 [vid. 2023-12-03]. Dostupné z: <https://www.supervize.eu/archiv/konference/konference-2016/>.

GRIMMICH, Matyáš. *Ústní sdělení*. Praha, 22. 1. 2024.

HAVRDOVÁ, Zuzana. *Působení kultury supervize v organizaci* [online]. Praha: Univerzita Karlova, 2012 [vid. 2024-03-12]. Dostupné z: <https://dl1.cuni.cz/mod/resource/view.php?id=316958>.

HAVRDOVÁ, Zuzana a Martin HAJNÝ. *Praktická supervize*. Praha: Galén, 2008. ISBN 978-80-7262-532-1.

HAWKINS, Peter a Robin SHOHET. *Supervize v pomáhajících profesích*. Praha: Portál, 2016. ISBN 80-7178-715-9.

HÁJEK SALOMONOVÁ, Marie. *Může to být i vaše dítě. Jak je možné, že mladí s psychickými potížemi čekají na péči měsíce?* [online]. Praha: Heroine, 2024 [vid. 2024-03-25]. Dostupné z: [https://www.heroine.cz/zdravi/muze-to-byt-vase-dite?fbclid=IwAR3wicUFKOpxydymmziX9DQHKC\\_FgLvJRryk10NmsuxfnZEM7D-CduAzJYU](https://www.heroine.cz/zdravi/muze-to-byt-vase-dite?fbclid=IwAR3wicUFKOpxydymmziX9DQHKC_FgLvJRryk10NmsuxfnZEM7D-CduAzJYU).

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 978-80-262-0219-6.

HLAĎO, Petr. *Úvod do pedagogického výzkumu pro učitele středních škol* [online]. Brno: Institut celoživotního vzdělávání, 2011 [vid. 2024-04-05]. ISBN 978-80-7375-544-7. Dostupné z: <https://dl1.cuni.cz/mod/resource/view.php?id=392504>.

HOLEČEK, Lukáš. Supervize v pobytových sociálních službách. *Sociální služby* [online]. 2016, (18)3 s. 22–23 [vid. 2023-12-17]. ISSN 1803-7348. Dostupné z: <https://www.socialnisluzby.eu/ckfinder/userfiles/files/Supervize.pdf>.

HORÁK, Michal. *Supervize – příručka pro uživatele*. Tábor: Asociace poskytovatelů sociálních služeb ČR, 2022. ISBN 978-80-88361-21-3.

HORSKÁ, Bohuslava. *Supervize v pomáhajících profesích* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2016 [vid. 2024-02-10]. Dostupné z: [https://is.muni.cz/el/ped/podzim2016/SV4MP\\_ZSVZ/studijni\\_materialy\\_I\\_IS\\_MUNI\\_svize\\_kombi\\_2016.pdf](https://is.muni.cz/el/ped/podzim2016/SV4MP_ZSVZ/studijni_materialy_I_IS_MUNI_svize_kombi_2016.pdf).

CHUDOBOVÁ, Petra. *Konec v týmové supervizi* [online]. Praha: 2023 [vid. 2023-03-11]. Diplomová práce. Univerzita Karlova. Fakulta humanitních studií. Vedoucí práce: Peter BRNULA. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/179745/120437361.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

JCMM. *Supervize* [online]. Brno: JCMM, 2020 [vid. 2024-04-12]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=WE5-GqGoAHM>.

JOHNSON, Sheena a kol. The Experience of Work-Related Stress across Occupations. *International Journal of Stress Management* [online]. 2005, 12(4), s. 409–423 [vid. 2023-12-10]. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/237398278\\_The\\_Experience\\_of\\_Work-Related\\_Stress\\_across\\_Occupations](https://www.researchgate.net/publication/237398278_The_Experience_of_Work-Related_Stress_across_Occupations).

KALVÍNSKÝ, Ivo. *Zkušenosti ze supervizních setkání a návrh systému supervize* [online]. Praha: MŠMT, 2019 [vid. 2024-01-05]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/06/Zkusenosti-ze-superviznich-setkani-a-navrh-systemu-supervize.pdf>.

KCV. *Platforma RP – Supervize ve školství* [záznam online setkání]. Plzeň: Krajské centrum vzdělávání, 2024 [vid. 2024-04-22]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/@kcv3284>.

KETTLE, Martin. Achieving effective supervision. *Insights* [online]. 2015, 30, s. 3–16 [vid. 2024-03-20]. Dostupné z: <https://www.iriss.org.uk/sites/default/files/2016-07/iriss-insights-30-23-06-2015.pdf>.

KOCIANOVÁ, Renata. *Personální řízení. Východiska a vývoj*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-7640-8.

KOCIANOVÁ, Renata, Alexandra FONVILLE, Jan GRUBER a Marie JANŠOVÁ. *Analýza zákona o státní službě* [online]. Praha: Ministerstvo vnitra ČR, 2022 [vid. 2024-02-12]. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/sluzba/clanek/analyza-zakona-o-statni-sluzbe.aspx>.

KOHOUTEK, Rudolf a Evžen ŘEHULKA. Stresory učitelů základních a středních škol v České republice (zejména stresory způsobené učitelům žáky [online]. *Škola a zdraví*. 2011, 21, s. 105–117 [vid. 2024-02-12]. Dostupné z: [https://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2011/37/texty/cze/kohoutek\\_rehulka.pdf](https://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2011/37/texty/cze/kohoutek_rehulka.pdf).

KOLÁČKOVÁ, Jana. Supervize. In: MATOUŠEK, Oldřich a kol. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, 2003, s. 349–364. ISBN 80-7178-548-2.

KOTTER, John P. a Leonard A. SCHLESINGER. *Choosing Strategies for Change* [online]. USA: Harvard Business Review Home, 2008 [vid. 2024-02-12]. Dostupné z: <https://hbr.org/2008/07/choosing-strategies-for-change>.

KRNINSKÝ, Luboš. Pracovní zátěž a stres v povolání učitele (přehledová studie). *E-pedagogium* [online]. 2012, 12(1), s. 82–108 [vid. 2023-12-10]. Dostupné z: [https://e-pedagogium.upol.cz/artkey/epd-201201-0007\\_pracovni-zatez-a-stres-v-povolani-ucitele-prehledova-studie.php](https://e-pedagogium.upol.cz/artkey/epd-201201-0007_pracovni-zatez-a-stres-v-povolani-ucitele-prehledova-studie.php).

LANGER, Tomáš. *Měření výsledků vzdělávání na základě inovovaného Kirkpatrickova modelu* [online]. Praha: EPALÉ, 2020 [vid. 2024-03-12]. Dostupné z: <https://epale.ec.europa.eu/cs/resource-centre/content/mereni-vysledku-vzdelavani-na-zaklade-inovovaneho-kirkpatrickova-modelu>.

LAZAROVÁ, Bohumíra a Soňa CPINOVÁ. Kolegiální učení. K možnostem rozvoje hospitačních a supervizních setkávání učitelů. *Učitelství listy*. 2004, 12(3), s. 4. ISSN 1210-6313.

MACOSZEK, Jakub a Klára ŠINDELKOVÁ. *Supervize – jak probíhá a k čemu slouží* [online]. Praha: Podpora zvládnání problémového chování ve škole, 2022 [vid. 2024-04-12]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=XLu7rv8NU9E&t=10s>.

MATOUŠEK, Oldřich. *Slovník sociální práce*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-368-0.

MARTÍNKOVÁ, Hana. *Supervize pedagogů na základních školách* [online]. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2021 [vid. 2024-02-11]. Vedoucí práce: Olga KUČEROVÁ. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/171196/120407883.pdf?sequence=1&isAllowed=>.

MAŘÍKOVÁ, Karla. *Supervizi potřebují všichni pomáhající profesionálové (ne však za každou cenu...)* [online]. Praha: Řízení školy, 2018 [vid. 2024-03-20]. Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/aktuality/supervizi-potrebuji-vsichni-pomahajici-profesionalove-ne-vsak-za-kazdou-cenu-otevreny-clanek.a-5198.html>.

McINTOSH, David a Leadelle PHELPS. Supervision in school psychology: Where will the future take us? *Psychology in the Schools* [online]. 2000, 37(1), s. 33–38 [vid. 2024-02-06]. Dostupné z: [https://sci-hub.ru/10.1002/\(sici\)1520-6807\(200001\)37:1%3C33::aid-pits4%3E3.0.co;2-f](https://sci-hub.ru/10.1002/(sici)1520-6807(200001)37:1%3C33::aid-pits4%3E3.0.co;2-f).

MICHEK, Stanislav. Využití aktivit podporujících profesní rozvoj a vnímání jejich překážek učiteli základních a středních škol. *Pedagogika. Časopis pro vědy a vzdělávání o výchově* [online]. 2016, 66(4), s. 408–426 [vid. 2024-03-10]. Dostupné z: <https://ojs.cuni.cz/pedagogika/article/view/316>.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.

MOHAUPT, Zbyšek. Co s tímto žákem? Zkušenosti supervizora ve středním školství. *PSYCHOTERAPIEPRAXE – INSPIRACE – KONFRONTACE* [online]. 2014, 8(3), s. 216–222 [vid. 2023-12-09]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/psychoterapie/issue/view/734/420>.



MPSV. *Vyhláška č. 505/2006 Sb. o dokumentaci v sociálních službách a o změně některých vyhlášek v oblasti sociálních služeb* [online]. Praha: MPSV, 2006 [vid. 2024-02-08]. Dostupné z: [https://www.mpsv.cz/documents/20142/372793/vyhlaska\\_505-2006.pdf/bf86c99a-18ed-afb0-9d38-4ab5cf469dbd](https://www.mpsv.cz/documents/20142/372793/vyhlaska_505-2006.pdf/bf86c99a-18ed-afb0-9d38-4ab5cf469dbd).

MŠMT. *Metodický pokyn k poskytování supervize ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a ve školských zařízeních preventivně výchovné péče, č.j. 1599/2010-6/IPPP* [online]. Praha: MŠMT, 2010 [vid. 2024-03-02]. Dostupné z: [https://www.msmt.cz/file/1569\\_1\\_1/](https://www.msmt.cz/file/1569_1_1/).

MŠMT. *Informace k novele zákona o pedagogických pracovnících účinné od 1. 9. 2023* [online]. Praha: MŠMT, 2023 [vid. 2024-03-12]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/informace-k-novele-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich>.

MŠMT. *Další vzdělávání pedagogických pracovníků* [online]. Praha: MŠMT, nedatováno [vid. 2024-03-02]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani-pedagogickych-pracovniku>.

NEVYPUSŤ DUŠI. *Syndrom vyhoření u učitelů* [online]. Praha: Nevypusť duši, 2019 [vid. 2024-02-15]. Dostupné z: <https://nevypustdusi.cz/2019/09/09/syndrom-vyhoreni-u-ucitelu/>.

NOVOTNÝ, Jiljí. *Něco o supervizi – cíle, úkoly, smysl, postupy* [online]. Liberec: Český institut pro supervizi, 2006 [vid. 2024-02-06]. Dostupné z: <https://www.supervize.eu/publikace-a-clanky/ruzne-texty/neco-o-supervizi/>.

NPI. *Inkluze v praxi – o projektu* [online]. Praha: NPI, 2022a [vid. 2024-03-02]. Dostupné z: <http://inkluzevpraxi.cz/apivb/o-projektu?highlight=WyJzdXBlnZpemUiXQ==>.

NPI. *Zapojme všechny – supervize ve školách* [online]. Praha: NPI, 2022b [vid. 2024-03-01]. Dostupné z: <https://www.npi.cz/aktuality/7327-zapojme-vsechny-supervize-ve-skolach>.

NPI. *Supervize ve školách* [online]. Praha: Zapojme všechny, 2022c [vid. 2024-04-12]. Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/clanek/podcast-25-dil-supervize-ve-skolach>.

NPI. *Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů* [online]. Praha: NPI, rok vydání neuveden [vid. 2024-03-01]. Dostupné z: <https://www.npi.cz/projekty/4587-system-podpory-profesniho-rozvoje-ucitelu-a-reditelu>.

NUDZ. *Národní monitoring duševního zdraví dětí: 40 % vykazuje známky střední až těžké deprese, 30 % úzkosti. Odborníci připravují preventivní opatření* [online]. Praha: NUDZ, 2023

[vid. 2024-01-13]. Dostupné z: <https://www.nudz.cz/pro-media/tiskove-zpravy/narodni-monitoring-dusevniho-zdravi-deti-40-vyказuje-znamky-stredni-az-tezke-deprese-30-uzkosti-odbornici-pripravuji-preventivni-opatreni>.

NÚV. *Projekt KIPR* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2018 [vid. 2024-01-03]. Dostupné z: <https://archiv-nuv.npi.cz/kipr/projekt-1.html>.

NÚV. *Shrnutí projektu* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, rok vydání neuveden [vid. 2024-03-01]. Dostupné z: <https://archiv-nuv.npi.cz/kipr/011.html>.

OECD. *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS* [online]. Paříž: OECD, 2009 [vid. 2024-03-02]. Dostupné z: <https://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>.

PALÁKOVÁ, Deborah. *Odborný rozvoj zaměstnanců* [online]. Praha: ATLAS GROUP, 2021 [vid. 2024-03-01]. Dostupné z: <https://www.pravniprostor.cz/clanky/pracovni-pravo/odborny-rozvoj-zamestnancu>.

PAVLAS MARTANOVÁ, Veronika. *Supervize jako jeden z efektivních nástrojů péče o učitele* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2020 [vid. 2024-01-14]. Dostupné z: <https://www.ped.muni.cz/komensky/clanky/supervize-jako-jeden-z-efektivnich-nastroju-pece-o-ucitele>.

PAVLAS MARTANOVÁ, Veronika a kol. *Standardy odborné způsobilosti poskytovatelů programů školské primární prevence rizikového chování* [online]. Praha: Univerzita Karlova, 2012 [vid. 2024-03-02]. Dostupné z: <https://www.adiktologie.cz/file/333/standardy-ozpprch-web.pdf>.

PODPORA ZVLÁDÁNÍ PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ VE ŠKOLE. *Supervize – jak probíhá a k čemu slouží* [online video]. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, 2022 [vid. 2024-04-12]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=XLu7rv8NU9E>.

POLANECKÁ, Markéta a Dana ŠEDIVÁ. *Supervize jako podpůrný prostředek při zavádění systémových změn z oblasti PP rizikového chování na škole* [online]. Plzeň: Centrum protidrogové prevence a terapie, o.p.s., 2012 [vid. 2024-03-12]. Dostupné z: [https://www.pprch.cz/d/doc\\_file\\_344\\_27c9df9d4409ca081e1e836caec3d0a2\\_\\_pdf/Mgr-Marketa-Polanecka-Mgr-Dana-Sediva-Supervize-jako-podpurny-prostredek-pri-zavadeni-systemovych-zmen-z-oblasti-PP-rizikoveho-chovani-na-skole.pdf](https://www.pprch.cz/d/doc_file_344_27c9df9d4409ca081e1e836caec3d0a2__pdf/Mgr-Marketa-Polanecka-Mgr-Dana-Sediva-Supervize-jako-podpurny-prostredek-pri-zavadeni-systemovych-zmen-z-oblasti-PP-rizikoveho-chovani-na-skole.pdf).

PRAHA.EU. *Duševní zdraví žáků v Praze je alarmující, odborníci bijí na poplach* [online]. Praha: Magistrát HMP, 2023 [vid. 2024-03-02]. Dostupné z: [https://www.praha.eu/jnp/cz/o\\_meste/magistrat/tiskovy\\_servis/tiskove\\_zpravy/dusevni\\_zdravi\\_zaku\\_v\\_praze\\_je.html](https://www.praha.eu/jnp/cz/o_meste/magistrat/tiskovy_servis/tiskove_zpravy/dusevni_zdravi_zaku_v_praze_je.html).

PROCTOR, Brigid. *Group Supervision: A Guide to Creative Practice*. Londýn: SAGE Publications, 2000. ISBN 978-0-7619-5979-3.

RIETHOF, Norbert. *Význam supervize pro práci kouče a mentora a zajišťování skutečného přínosu jejich práce pro organizace (funkce supervize: normativní, formativní a restorativní; metasupervize)* [přednáška]. Praha: Katedra andragogiky a personálního řízení FF UK, 20. 11. 2023.

REMEDIUM. *Seznam supervizorů* [online]. Praha: Remedium, o.p.s., 2006 [vid. 2024-04-25]. Dostupné z: <https://www.remedium.cz/seznam-supervizoru.php?kraj1=&akreditace1=&forma1=&oblastprace1=&prijmeni1=&submit=Hledat>.

RYDLO, Josef a Leoš TESÁREK. *Manuál profesního rozvoje pedagogických pracovníků* [online]. Praha: NPI, 2021 [vid. 2023-12-13]. Dostupné z: <https://vedemeskolu.npi.cz/wp-content/uploads/2022/09/2.Manual-profesniho-rozvoje-pedagogicky-ch-pracovniku-pro-skoly.pdf>.

SEKERA, Julius. *Mikrořízení a interpersonální vztahy v organizacích ústavní výchovy*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7042-187-8.

SCHEIN, Edgar H. *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass, 2004. ISBN 978-0-7879-7597-5.

SKŘEKUCKÁ, Lea. *Supervize ve školách* [online]. Olomouc, 2013. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Fakulta pedagogická. Vedoucí práce: Michal RŮŽIČKA. Dostupné z: <https://theses.cz/id/hncd4z/7638775>.

SLAVÍKOVÁ, Ivana. *Uplatňování supervize ve školských zařízeních institucionální výchovy a preventivně výchovné péče* [online]. Praha: NPI, 2013 [vid. 2024-02-13]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/SS/17911/UPLATNOVANI-SUPERVIZE-VE-SKOLSKYCH-ZARIZENI-INSTITUCIONALNI-VYCHOVY-A-PREVENTIVNE-VYCHOVNE-PECE.html>.

SLÁNSKÁ, Jitka. *Co je to syndrom vyhoření v životě člověka, pracovníka?* [online]. Hradec Králové: Health centrum, 2015 [vid. 2024-02-12]. Dostupné z: <https://www.profeskoucink.cz/blog/syndrom-vyhoreni.php>.

SMETÁČKOVÁ, Irena. Skupinová supervize z pohledu zúčastněných škol. *Diagnostika a poradenství v pomáhajících profesích* [online]. 2021, 5(1), s. 59–69 [vid. 2023-12-15]. ISSN 2570-7612. Dostupné z: <https://starfos.tacr.cz/vysledky-vyzkumu/RIV%2F00216208%3A11410%2F21%3A10440901>.

SMETÁČKOVÁ, Irena a kol. *Techniky kolegiálního sdílení profesních zkušeností: Když spolu vyučující mluví o práci...* [online]. Praha: Univerzita Karlova, 2021 [cit. 2024-02-14]. Dostupné z: <https://pages.pdf.cuni.cz/vyzkumvyhoreni/files/2021/09/monografie.pdf>.

SMETÁČKOVÁ, Irena a Stanislav ŠTECH. *Učitelské vyhoření: proč vzniká a jak se proti němu bránit*. Praha: Portál, 2020. ISBN 978-80-262-1668-1.

SPIN-VTI. *Jak práce pomocí VTIP vypadá* [online]. Praha: SPIN, z.s., 2012 [vid. 2024-04-01]. Dostupné z: <https://www.spin-vti.cz/o-metode-vti/jak-prace-pomoci-vti-vypada>.

STARFOS. *Supervize – prevence učitelského vyhoření. Výsledky* [online]. Praha: Ta ČR, 2022 [vid. 2024-02-18]. Dostupné z: <https://starfos.tacr.cz/projekty/TL01000399#project-results>.

STARRAT, Robert J. *The History of Supervision, Roles and Responsibilities of Supervisors, Issues Trends and Controversies* [online]. Místo vydání neuvedeno: Education – Free Encyclopedia Search Engine, 2023 [vid. 2024-01-15]. Dostupné z: <https://education.stateuniversity.com/pages/2472/Supervision-Instruction.html>.

SUPERUČITEL. *Seznam Supervizorů* [online]. Praha: SuperUčitel.cz, nedatováno [vid. 2024-04-12]. Dostupné z: <https://www.superucitel.cz/seznam-supervizoru/>.

SUPERVIZE DO ŠKOLY. *O nás* [online]. Praha: Supervize do školy, 2020 [vid. 2024-04-12]. Dostupné z: <https://supervizedoskoly-cz.webnode.cz/o-nas/>.

SVOBODOVÁ, Renata. *Supervize pro učitele jako cesta k řešení náročných situací* [online]. Praha: NPI, 2013 [vid. 2024-01-08]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/s/17755/SUPERVIZE-PRO-UCITELE-JAKO-CESTA-K-RESENI-NAROCNYCH-SITUACI.html>.

SVOBODOVÁ, Renata. *Škola a supervize* [online]. Praha: Český institut pro supervizi, 2016 [vid. 2024-04-02]. Dostupné z: <https://listy.supervize.eu/temata/precetli-jsme-za-vas/skola-a-supervize/>.

SYRI. *Pětina pedagogů trpí fyzickým vyčerpáním. Tiskové zprávy* [online]. Praha: Národní institut pro výzkum socioekonomických dopadů nemocí a systémových rizik, 2023 [vid. 2024-02-16]. Dostupné z: <https://www.syri.cz/tiskove-zpravy/petina-pedagogu-trpi-fyzickym-vycerpanim>.

ŠIK, Vladimír. *Supervize jako forma prevence syndromu vyhoření v procesu vzdělávání* [online]. Praha: NPI, 2013 [vid. 2024-02-12]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/S/17915/supervize-jako-forma-prevence-syndromu-vyhoreni-v-procesu-vzdelavani.html>.

ŠIMEK, Antonín. *Historie supervize v ČR* [online]. Praha: Český institut pro supervizi, 2002 [vid. 2024-02-01]. Dostupné z: <https://www.supervize.eu/publikace-a-clanky/ruzne-texty/historie-supervize-v-cr/>.

ŠTOREK, Milan. *Překážky dobré supervize* [online]. Místo vydání neuvedeno: Milan Štorek, 2019 [vid. 2024-03-12]. Dostupné z: <https://milanstorek.webnode.cz/kontakt/>.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

TENKL, Miroslav. *Kirkpatrickův čtyř-úrovňový model: teorie, praktické využití a možná úskalí* [online]. Praha: Evaluační teorie a praxe, 2014 [vid. 2024-02-01]. Dostupné z: <https://www.evaltep.cz/inpage/kirkpatrick/>.

TOŠNER, Jiří. Příležitosti a bariéry supervize v pomáhajících profesích. In: ZŠ Kamenický Šenov, ed. *Sborník konference Rozvoj školy a supervize* [online]. Praha: LUMEN VITALE – Centrum vzdělávání, o.s., 2012, s. 76–79 [vid. 2024-04-01]. ISBN 978-80-905000-7-5. Dostupné z: <https://asupp.cz/wp-content/uploads/2017/08/Sbornik-konference-rozvoj-skoly-a-spv.pdf>.

TOŠNER, Jiří. *Supervize v sociálních službách: Podklady pro diskusi o systematické supervizi v sociálních službách*. Praha: Hestia, 2009. ISBN neuvedeno.

TRANSKRIPTOR.COM. *Convert audio to text* [online]. Middletown: Transkriptor, 2024 [vid. 2024-04-12]. Dostupné z: <https://transkriptor.com/>.

TROJANOVÁ, Irena. *Vedení lidí ve školách a školských zařízeních*. Praha: Wolters Kluwer, 2014. ISBN 978-80-7478-656-3.

UK. *Supervize nekouše* [online]. Praha: Katedra psychologie PedF UK, 2021 [vid. 2024-04-12]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=u290gkHVQjQ>.

VAŇKOVÁ, Milena a Sylva BÁRTLOVÁ. Supervize a mentoring v ošetrovatelství – Koncepty podporující profesionální rozvoj a identitu sester. *Florence* [online]. 2015, 11(9), s. 23–26. ISSN: 1801-464X. Dostupné z: <https://www.florence.cz/casopis/archiv-florence/2015/9/>.

VENGLÁŘOVÁ, Martina. *Supervize v ošetrovatelské praxi*. Praha: GRADA, 2013. ISBN 978-80-247-4082-9.

VYBÍRAL, Michal. *Supervize ve školách a její vztah ke společnému vzdělávání* [online]. Praha: Národní pedagogický institut, 2018 [vid. 2024-06-02]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-reditel/1118-supervize-ve-skolach-a-jeji-vztah-ke-spolecnemu-vzdelavani>.

WARR, Peter a Karina NIELSEN. *Wellbeing and work performance* [online]. Salt Lake City: DEF Publishers, 2018 [vid. 2024-03-01]. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/323268036\\_Wellbeing\\_and\\_work\\_performance](https://www.researchgate.net/publication/323268036_Wellbeing_and_work_performance).

YURYEVNA, Katrin T. Supervize jako prevence profesního vyhoření. *Psychologie a psychoterapie rodiny* [online]. 2018, 4(2), s. neuvedeno. ISSN 2587-6783. Dostupné z: <https://doaj.org/article/caa137c3dc8e42a385a9079de22aa9b9>.

ZAČÍT SPOLU. *Naše služby* [online]. Praha: Step by Step, o.p.s., 2023 [vid. 2024-04-12]. Dostupné z: <https://www.zacitpolu.eu/nase-nabidka/#>.

## 7 Přílohy

### Příloha A: Informovaný souhlas

#### Informovaný souhlas informanta empirického šetření

Souhlasím s účastí na empirickém šetření realizovaném pro účely diplomové práce s názvem Supervize jako nástroj podpory a rozvoje zaměstnanců základních škol, jejíž autorkou je Markéta Borovcová, studentka oboru Andragogika a personální řízení na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy.

Byl/a jsem seznámen/a s účelem a cílem empirického šetření a jeho podmínkami, včetně způsobu zachování anonymity a mlčenlivosti, tedy že v diplomové práci nebudou mé výpovědi spojovány se školou, kterou zastupuji nebo školami, kterým poskytuji své služby a že s veškerými získanými informacemi bude pracovat pouze řešitelka šetření, Markéta Borovcová, a že výsledky budou využity výhradně pro účely empirického šetření. Souhlasím také s pořízením audiozáznamu realizovaného rozhovoru a využitím citací mnou poskytnutých informací.

Dobrovolně souhlasím se svou účastí na výše uvedeném šetření a jsem si vědom/a toho, že mohu neposkytnout odpověď na jakoukoliv položenou otázku nebo rozhovor kdykoliv ukončit a od šetření odstoupit.

Jméno a příjmení:

Datum a podpis:

**Příloha B: Vzor polostrukturovaného rozhovoru s informanty šetření, verze pro vedoucí pracovníky základních škol**

<b>Úvod rozhovoru</b>
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Pozdravení, poděkování za souhlas s účastí na výzkumu a možnost potkat se.</li><li>2. Představení mě a diplomové práce.</li><li>3. Připomenutí účelu a cílů empirického šetření a etických zásad rozhovoru: Ujištění, že se získanými daty budu pracovat výhradně já. Možnost neodpovídat na otázky, které informant vyhodnotí jako příliš citlivé nebo mu nejsou příjemné. Možnost rozhovor kdykoliv přerušit a odstoupit od účasti na šetření. Možnost vyžádat si další informace o šetření nebo jeho výsledcích.</li><li>4. Prostor pro dotazy a další poznámky informanta.</li><li>5. Prosba o souhlas informanta s nahráváním rozhovoru a podpis informovaného souhlasu.</li></ol>
<b>Základní informace o informantovi</b>
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Na jaké pozici pracujete?</li><li>2. Kolik pedagogických pracovníků pracuje na vaší škole?</li><li>3. Kolik nepedagogických pracovníků pracuje na vaší škole?</li><li>4. Kdy poprvé jste supervizi na vaší škole využili?</li><li>5. Jak dlouho je supervize na vaší škole využívána dlouhodobě a pravidelně?</li></ol>
<b>okruh I: Příprava na implementaci a využívání supervize</b>
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Byla před zavedením supervize mezi zaměstnanci (pedagogickými i nepedagogickými pracovníky) běžná spolupráce, vzájemné sdílení zkušeností, konstruktivní zpětná vazba a podpora v profesní roli?<ol style="list-style-type: none"><li>a. Pokud ano, jaké metody či příležitosti byly pro sdílení, podporu a předávání zpětné vazby využívány?</li></ol></li><li>2. Probíhalo na vaší škole pravidelné vzdělávání a profesní rozvoj pedagogických pracovníků?<ol style="list-style-type: none"><li>a. Pokud ano, jaké metody rozvoje a podpory byly využívány?</li></ol></li><li>3. Probíhalo na vaší škole pravidelné vzdělávání a profesní rozvoj nepedagogických pracovníků?<ol style="list-style-type: none"><li>a. Pokud ano, jaké metody rozvoje a podpory byly využívány?</li></ol></li><li>4. Probíhala na vaší škole reflexe metod práce, pedagogických postupů, interakcí se žáky apod.?</li><li>5. Jak byste popsal/a atmosféru a vztahy na pracovišti?<ol style="list-style-type: none"><li>a. Mezi zaměstnanci navzájem.</li><li>b. Mezi zaměstnanci a vedením.</li><li>c. Mezi zaměstnanci a žáky.</li></ol></li><li>6. Měla vaše škola formulovanou vizi?<ol style="list-style-type: none"><li>a. Pokud ano, jakým způsobem byla komunikována zaměstnancům?</li></ol></li><li>7. Měla vaše škola formulované hodnoty?<ol style="list-style-type: none"><li>a. Pokud ano, jakým způsobem byly komunikovány zaměstnancům?</li></ol></li><li>8. Jak jste se o možnosti využití supervize na vaší škole dozvěděli?</li><li>9. Byly před zavedením supervize zvažovány či dokonce supervizorem doporučeny nějaké jiné nástroje podpory a rozvoje zaměstnanců?</li></ol>



- a. Pokud ano, jaké?
  - b. Pokud ano, z jakého důvodu?
10. Kdo byl iniciátorem zavedení supervize?
  11. Jaké byly důvody a motivace pro zavedení supervize na vaši školu?
  12. Jaká očekávání jste od supervize měl/a?
    - a. Naplnila se tato očekávání?
      - i. Pokud ne, která očekávání se nenaplnila?
  13. Měl/a jste se supervizi před jejím zavedením na vaši školu nějakou zkušenost?  
/ Mělo vedení školy se supervizi předchozí zkušenost?
  14. Jakým způsobem jste se na zavedení supervize připravoval/a?  
/ Jakým způsobem se na supervizi připravovalo vedení školy?
    - a. Zjišťoval/a jste si o supervizi nějaké informace?
  15. Jakým způsobem probíhala příprava na zavedení supervize jejích budoucích příjemců?
    - a. Jak bylo zavedení supervize komunikováno zaměstnancům?
    - b. Jaké informace o supervizi byly předány zaměstnancům?
    - c. Jakým způsobem byly zaměstnanci se supervizí a supervizorem seznámeni?
      - i. Proběhlo nějaké přípravné seznamovací setkání před samotným zahájením supervizní praxe?
  16. Byl vytvořen plán pro implementaci?
    - a. Pokud ano, co bylo jeho obsahem?
      - i. Byl součástí také plán pro překonávání překážek?
      - ii. Byly součástí i nějaká opatření na podporu adaptace pracovníků na supervizi?
      - iii. Byl průběžně vyhodnocován a případně upravován?
    - b. Pokud ne, z jakého důvodu?
  17. Jak se na přípravě implementace podílel supervizor?
  18. Proběhlo před zavedením supervize nějaké setkání se supervizorem?
    - a. Pokud ano, co bylo jeho obsahem?
    - b. Pokud ano, kdo se setkání účastnil?

## **okruh II: Implementace a rozvoj supervizní praxe**

1. Bylo zavádění a využívání supervize na vaší škole nějakým způsobem podpořeno zřizovatelem?
2. Jakou roli hrálo vedení školy při zavádění supervize do školy?
3. Jak probíhal výběr supervizora?
  - a. Ověřovali jste jeho kvalifikaci?
  - b. Zjišťovali jste si nějaké reference?
4. Jak probíhalo kontraktování?
  - a. Co bylo jeho obsahem?
  - b. Kdo se ho účastnil?
5. Jaké byly stanoveny cíle pro supervizi?
  - a. Byly tyto cíle v souladu s vizí školy?
  - b. Jakým způsobem byla nastavena evaluace cílů?

6. Jakým pracovníkům byla supervize nabídnuta?
  - a. Byla supervize nabídnuta také nepedagogickým pracovníkům?
  - b. Pokud nebyla nabídnuta, z jakého důvodu?
  - c. Uvažovali jste někdy o nabídnutí supervize nepedagogickým pracovníkům?
7. Byla účast na supervizních setkáních povinná?
  - a. Pokud ano/ne, z jakého důvodu?
8. Jak probíhalo první supervizní setkání?
9. V jakém čase (v jakou denní dobu) supervizní setkání probíhala po jejich zavedení?
10. Jak dlouho trvala jednotlivá supervizní setkání po jejich zavedení?
11. S jakou frekvencí probíhala supervizní setkávání po jejich zavedení?
12. Na jakém místě probíhala supervizní setkávání po jejich zavedení?
13. Účastnilo se supervizních setkání po jejich zavedení i vedení?
  - a. Pokud ne, z jakého důvodu?
  - b. Pokud ano, z jakého důvodu?
14. Vznikal ze supervizních setkání zápis?
  - a. Pokud ano, komu byl určen?
  - b. Pokud ano, jak se s ním dále pracovalo?
15. Byl o supervizi ze strany pedagogických pracovníků zájem?
16. Byl o supervizi ze strany nepedagogických pracovníků zájem?
17. Jak byla stimulována motivace zaměstnanců účastnit se supervizních setkání?
18. Byla implementace supervizní praxe evaluována?
  - a. Pokud ano, jakým způsobem?

### **Okruh III: Aktuální stav využívání supervize**

1. Změnily se formy setkávání od zavedení supervizní praxe?
2. Změnily se nějakým způsobem nastavení supervize či nějaké organizační podmínky supervizních setkávání?
  - a. Změnily se nastavené cíle? Jakým způsobem?
  - b. Změnila se forma setkávání? Jakým způsobem?
  - c. Změnil se čas supervizních setkání? Jakým způsobem?
  - d. Změnila se délka supervizních setkání? Jakým způsobem?
  - e. Změnilo se místo supervizních setkávání? Jakým způsobem?
  - f. Změnila se frekvence setkávání? Jakým způsobem?
  - g. Změnila se účast vedení na supervizních setkáních? Jakým způsobem?
3. Pokud se nějaké podmínky změnil, jaké byly důvody těchto změn?
4. Jsou aktuálně využívané formy a organizační podmínky supervize vyhovující?
  - a. Jsou vyhovující z Vašeho pohledu?
  - b. Jsou vyhovující z pohledu supervidovaných?
  - c. Pokud vyhovující nejsou, ale nezměnily se, co jejich změně brání?
5. Jak často se jako zadavatel supervize na vaší škole setkáváte se supervizorem?
  - a. Probíhá rekontraktování?
    - i. Pokud ano, kdo se na něm podílí?

6. Jaká jsou nejčastěji řešená témata?
7. Jaké přínosy přineslo zavedení supervize pro vaši školu?
  - a. Víte, jaké přínosy nejvíce vnímají supervidovaní?
  - b. Na základě čeho přínosy hodnotíte?
8. Vnímáte po zavedení supervize nějaké změny v normách, chování či hodnotách u zaměstnanců?
9. Jakým způsobem supervizi hodnotíte?
  - a. Máte nastavené průběžné hodnocení a proces evaluace celé služby?
  - b. Kdo se na hodnocení a evaluaci podílí?
  - c. Využíváte pro evaluaci kompetenční profily nebo jiné nástroje?
  - d. Zjišťujete nějak hodnocení a spokojenost supervidovaných?

#### **Okruh IV: Překážky a limity při zavádění a rozvoji supervizní praxe**

1. Naplnila se vaše očekávání od supervize?
  - a. Pokud ne, jaká očekávání nebyla naplněna?
  - b. Pokud ne, proběhlo rekontraktování?
2. Kdybyste supervizi zaváděli znovu, udělali byste něco jinak?
3. Objevily se v průběhu zavádění nebo využívání nějaké překážky?
4. Objevily se v průběhu implementace a rozvoji supervizní praxe nějaké projevy odporu?
  - a. Pokud ano, jak bylo s odporem zaměstnanců pracováno?
5. Máte k dispozici dostatečné finanční zdroje?
  - a. Pokud ano, z jakých zdrojů čerpáte finance?
  - b. Pokud ne, jak tuto překážku řešíte?
6. Vnímáte vy či supervidovaní nějaké limity supervize?
7. Co byste doporučil/a jiným školám, které se chystají supervizi implementovat?

#### **Závěr rozhovoru**

1. Shrnutí rozhovoru a řešených témat. Výzva k doplnění čehokoliv, co informant vnímá v souvislosti se supervizí jako důležité a ještě nezaznělo.
2. Prosba, aby mě informant kontaktoval, pokud by chtěl k rozhovoru něco dalšího dodat nebo měl jakékoliv dotazy.
3. Poděkování za účast v šetření a otevřené sdílení informanta.

## Příloha C: Vzor polostrukturovaného rozhovoru s informanty šetření, verze pro supervizory

<b>Úvod rozhovoru</b>
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Pozdravení, poděkování za souhlas s účastí na výzkumu a možnost potkat se.</li><li>2. Představení mě a mé diplomové práce.</li><li>3. Připomenutí účelu a cílů empirického šetření a etických zásad rozhovoru:<ul style="list-style-type: none"><li>- Ujistění, že se získanými daty budu pracovat výhradně já.</li><li>- Možnost neodpovídat na otázky, které informant vyhodnotí jako příliš citlivé nebo mu nejsou příjemné.</li><li>- Možnost rozhovor kdykoliv přerušit a odstoupit od účasti na šetření.</li><li>- Možnost vyžádat si další informace o šetření nebo jeho výsledcích.</li></ul></li><li>4. Prostor pro dotazy a další poznámky informanta.</li><li>5. Prosba o souhlas informanta s nahráváním rozhovoru a podpis informovaného souhlasu.</li></ol>
<b>Základní informace o informantovi</b>
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Jaká je Vaše kvalifikace pro supervizi?</li><li>2. Jak dlouho poskytujete službu supervize?</li><li>3. V jakých oborech službu supervize poskytujete?</li><li>4. Od kdy poskytujete supervizi v oblasti školství?</li><li>5. Na kolika základních školách momentálně poskytujete pravidelnou supervizi?</li></ol>
<b>okruh I: Příprava na implementaci supervize</b>
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Jaké jsou nejčastější důvody a motivace pro zavedení supervize?<ol style="list-style-type: none"><li>a. Je to častěji iniciativa vedení nebo zaměstnanců?</li><li>b. S jakým očekáváním školy supervizi poptávají?</li></ol></li><li>2. Jak probíhá příprava vedení škol na implementaci a využívání supervizní praxe?</li><li>3. Jak probíhá příprava budoucích příjemců supervize?</li><li>4. Jakou roli v přípravě hrajete Vy?</li><li>5. Analyzujete před zahájením supervizních setkání prostředí školy?<ol style="list-style-type: none"><li>a. Pokud ano, na co se v rámci analýzy zaměřujete?</li><li>b. Jaké metody pro analýzu prostředí využíváte?</li><li>c. Doporučujete na základě diagnostiky prostředí také nějaké jiné nástroje podpory a rozvoje zaměstnanců?</li></ol></li><li>6. Vytvářejí školy plány implementace a rozvoje supervizní praxe?<ol style="list-style-type: none"><li>a. Pokud ano, co je obsahem plánů?</li><li>b. Plánují školy adaptaci zaměstnanců na supervizní praxi?</li></ol></li><li>7. Jak ve své roli podporujete implementaci a adaptaci zaměstnanců na supervizní praxi?</li></ol>
<b>okruh II: Implementace a rozvoj supervizní praxe</b>

1. Jak na školách proces zavádění typicky vypadá? Popište prosím proces zavádění.
2. Jak na školách probíhá kontraktování?
3. Probíhá nějaké setkání všech stran supervizního trojúhelníku?
4. Probíhá během rozvoje supervizní praxe rekontraktování?
5. Jakou roli hraje při zavádění a rozvoji supervizní praxe zřizovatel?
6. Jaké faktory ovlivňují úspěšnou implementaci a rozvoj supervizní praxe?
7. Jak probíhá evaluace implementace?

### **Okruh III: Aktuální stav využívání supervize**

1. Jakou formu supervizi školy nejčastěji využívají?
2. Jaká jsou nejčastěji řešená témata?
3. Kdo jsou nejčastější příjemci supervize?
  - a. Setkáváte se i s poptávkou po supervizi pro vedení?
  - b. Setkáváte se i s poptávkou po supervizi pro nepedagogické pracovníky?
4. Jak často se vidíte se zadavateli?
5. Kde typicky supervize probíhají?
  - a. Je takové prostředí z Vašeho pohledu vhodné?
    - i. Pokud ne, jaké prostředí by pro supervizi bylo ideální? Z jakého důvodu?
    - ii. Proč není pro školy možné tyto ideální podmínky zajistit?
6. Jak dlouhá jsou většinou supervizní setkání?
  - a. Je tato délka z Vašeho pohledu dostatečná?
    - i. Pokud ne, jaká délka by byla ideální? Z jakého důvodu?
    - ii. Proč není pro školy možné tyto ideální podmínky zajistit?
7. Jaká je typická frekvence setkávání?
  - a. Je z Vašeho pohledu tato frekvence dostatečná?
    - i. Pokud ne, jaká by byla ideální frekvence? Z jakého důvodu?
    - ii. Proč není pro školy možné tyto ideální podmínky zajistit?
8. Jak probíhá průběžné hodnocení a evaluace supervizní praxe?
9. Pozorujete po zavedení a rozvoji supervizní praxe nějaké změny v organizační kultuře škol? (Např. změny v komunikaci mezi pracovníky, změny norem chování, změny v hodnotách atp.?)
10. V čem vidíte největší přínos supervize pro školy?
11. Jaké odlišnosti mezi supervizí na základních školách a supervizí v jiných oborech vnímáte?

### **Okruh IV: Překážky a limity supervize při zavádění i rozvoji supervizní praxe**

1. Jaké překážky při zavádění a rozvoji supervizní praxe na školách vnímáte?
2. Jaké u supervize ve školách vnímáte limity?
3. Co byste školám, které chtějí supervizi zavést a využívat doporučoval/a?

### **Závěr rozhovoru**

1. Shrnutí rozhovoru a řešených témat. Výzva k doplnění čehokoliv, co informant vnímá v souvislosti se supervizí jako důležité a ještě nezaznělo.
2. Prosba, aby mě informant kontaktoval, pokud by chtěl k rozhovoru něco dalšího dodat nebo měl jakékoliv dotazy.
3. Poděkování za účast v šetření a otevřené sdílení informanta.