

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Oddělení praxe

Bakalářská práce

**MOŽNOSTI VYUŽITÍ SUPERVIZE
V PROFESI VYCHOVATELE ŠKOLNÍ
DRUŽINY**

Vedoucí práce: Mgr. Magdalena Ehrlichová

Autor práce: Jindřiška Kolářová

Studijní obor: Pedagogika volného času

Forma studia: Kombinovaná

Ročník: 3.

2014

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích 1. 3. 2014

Jindřiška Kolářová

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat vedoucí své bakalářské práce Mgr. Magdaleně Ehrlichové za odborné vedení, cenné rady a připomínky a také za podporu a trpělivost, se kterou se mi po celou dobu přípravy bakalářské práce věnovala. Zvláštní poděkování patří rodině, která mi byla oporou po celou dobu mého studia.

Obsah

Obsah	4
Úvod.....	6
1 Školní družina	8
2 Vychovatel školní družiny	12
2.1 Charakteristika profese vychovatele školní družiny	12
2.2 Profesní příprava vychovatele školní družiny.....	13
2.3 Osobnostní předpoklady vychovatele školní družiny	13
2.4 Odborné kompetence vychovatele školní družiny	15
2.5 Náplň práce vychovatele školní družiny	18
2.5.1 Přímá pedagogická činnost	18
2.5.2 Další práce související s pedagogickou činností.....	20
3 Supervize	22
3.1 Cíle supervize.....	23
3.2 Druhy supervize	24
3.3 Funkce supervize.....	26
4 Supervize vychovatelů školní družiny.....	29
4.1 Formy supervizní práce ve školských zařízeních.....	29
4.2 Význam supervize ve školských zařízeních.....	31
4.3 Překážky při zavádění supervize do školských zařízení	32
4.4 Možné přínosy supervize vychovatelů školní družiny.....	34
4.4.1 Vzdělávací funkce supervize v profesi vychovatele školní družiny.....	35
4.4.2 Podpůrná funkce supervize v profesi vychovatele školní družiny	37

4.4.3	Řídící funkce supervize v profesi vychovatele školní družiny	39
	Závěr	42
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	44
	ABSTRAKT	48
	ABSTRACT.....	49

Úvod

Školní družina je místem, kde některé děti tráví šest i více hodin volného času svého všedního dne. Nejvíce ji navštěvují žáci z prvních až třetích tříd základní školy. Mezi zařízeními, která nabízejí volnočasové aktivity, má školní družina zvláštní postavení. Měla by být jakýmsi univerzálním odrazovým můstkem, kde se děti po volnočasových aktivitách teprve rozhlíží, mají možnost si vyzkoušet širokou škálu činnosti a zjišťují, co je vlastně zajímavé a baví, případně pro co mají vrozené vlohy. Člověkem, který má tu výsadu být u toho a děti při tomto hledání směřovat a doprovázet, je vychovatel¹ školní družiny. Je to člověk všestranných zájmů, který má pro děti pochopení a rád si s nimi hraje.

Profese vychovatele školní družiny je velmi náročná a při jejím výkonu je nezbytné intenzivně pracovat s lidmi. Pedagogická činnost je odpovědná a vyžaduje mnohé osobnostní dovednosti a kvality. Při takto zodpovědné práci je zcela přirozené, že mohou nastat situace, ve kterých si vychovatel školní družiny nemusí vždy vědět rady a může pochybovat, zda zvolil správné řešení. Může se ptát, jak by měl zlepšit svou práci. Na koho by však měl vychovatel školní družiny tyto otázky směřovat? Kde může získat podporu a zpětnou vazbu? V souvislosti s těmito otázkami se nabízí využití supervize.

Supervize představuje účinnou možnost, jak profesionál, který denně vstupuje do interakce s jinými lidmi, může pracovat na zvyšování kvality své práce. Supervize také podporuje profesní růst pracovníků, pracovních týmů i celé organizace.

Jaké požadavky jsou kladeny na vychovatele pracujícího ve školní družině? Má vychovatel školní družiny nějaký nástroj zvyšování kvality své práce? Byla by takovým nástrojem supervize, která zatím není ve školství příliš nevyužívána? Tyto otázky mne přivedly k tématu mé bakalářské práce. Hlavním cílem této bakalářské práce je zjistit:

¹ Pojmem vychovatel rozumíme muže i ženu, kteří vykonávají danou profesi.

„Jakým způsobem může supervize podporovat profesní růst vychovatelů školní družiny?“

Bakalářská práce je rozdělena do čtyř kapitol. Úkolem první kapitoly je specifikovat školní družinu, jako prostředí, kde se odehrává výchovně-vzdělávací činnost vychovatele školní družiny. Druhá kapitola se zabývá osobou samotného vychovatele, jaké schopnosti a dovednosti jsou pro výkon této profese nezbytné, jakých kvalit má osobnost vychovatele školní družiny dosahovat. Třetí kapitola představuje supervizi jako poradenskou metodu, která pomáhajícím profesím napomáhá v jejich profesním růstu, a která je zacílena především na zvyšování kvality poskytovaných služeb v nejrůznějších oborech. Čtvrtá a pro tuto práci stěžejní kapitola pak na základě teoretických východisek, které byly vymezeny v předchozích částech, propojuje činnost vychovatele školní družiny s posláním supervize a hledá možnosti, kterými by supervize mohla přispět k profesnímu růstu vychovatelů školní družiny. Celá problematika je zkoumána s ohledem na funkce supervize a zabývá se uvedenou problematikou v teoretické rovině.

Školní družina a pedagogičtí pracovníci v ní zaměstnaní nejsou příliš v centru zájmu odborné veřejnosti. Jak jsem zjistila během studia odborných textů, teoretické poznatky o profesi vychovatele školní družiny jsou velmi kusé a chudé. Při zpracování bakalářské práce jsem čerpala z dostupné české odborné literatury, která se zabývá pedagogikou volného času a v první řadě školními družinami a vychovateli, kteří v nich pracují. Tímto tématem se u nás zabývá hlavně Mgr. Bedřich Hájek, PhDr. Břetislav Hofbauer, CSc a také PhDr. Jiřina Pávková.

Při zkoumání tématu supervize jsem využila dostupnou odbornou literaturu v českém jazyce. Jedná se především o práce PhDr. Zuzany Havrdové, CSc., PhDr. Martina Hajného Ph.D. et. al., a dále pak knihu autorů Petera Hawkinse a Robina Shoheta. V několika případech bylo využito cizojazyčné literatury.

1 Školní družina

Jestliže se tato bakalářská práce chce zabývat profesí vychovatele školní družiny (dále jen ŠD), je potřeba si nejprve charakterizovat jeho pracovní prostředí, které je specifické a předem dané. Čím je a k čemu slouží toto zařízení a v neposlední řadě i to, jak je ŠD vymezena legislativně.

Jak uvádí v úvodu své knihy Holeyšovská, je ŠD školským zařízením, v němž na základě vytvořeného školního vzdělávacího programu probíhá v době mimo vyučování výchovně-vzdělávací činnost.² Ve ŠD jde o tzv. zájmové vzdělávání, které je určeno převážně žákům prvního stupně základní školy. Žákům je ve ŠD zajištěn odpočinek, rekreace, zájmové činnosti a smysluplné využití volného času. Specifickým způsobem, skrze hru a volnočasové aktivity dochází ve ŠD k posilování a rozvoji klíčových kompetencí.³ Výchova ve ŠD je zaměřena především na rozvoj vzájemné komunikace a posilování sociálních kompetencí směřující k úspěšnému začlenění účastníka do skupiny a společnosti. Žáci se ve ŠD také učí nést odpovědnost za své chování a jednání. To vše směřuje k formování osobnosti žáka, jeho názorů na život, hodnotového žebříčku, k rozvoji vrozených vloh a ke smysluplnému využití jeho volného času.⁴

ŠD většinou působí při základní škole, ale může být zřízena i jako samostatné zařízení. Činnost ŠD vymezuje a legislativně upravuje zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen školský zákon) a vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. 74 ze dne 9. února 2005 o zájmovém vzdělávání. Dle této vyhlášky je zájmové vzdělávání v ŠD uskutečňováno formou:

- příležitostné výchovné, vzdělávací, zájmové a tematické rekreační činností,

² Povinnost mít školní vzdělávací program školním družinám ukládá zákon 561/2005Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

³ Souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění jedince ve společnosti.

⁴ Srov. HOLEYŠOVSKÁ, A. *Zájmová činnost ve školní družině*, s. 13-14.

- pravidelné výchovné, vzdělávací a zájmové činnosti,
- využití otevřené nabídky spontánních činností.⁵

Z uvedených forem je pro práci ve ŠD zásadní pravidelná činnost, kterou obsahuje týdenní plán zaměstnání. Jde většinou o organizované, zájmové či pohybové aktivity, ale také práci zájmových útvarů, které může ŠD pro své žáky provozovat. Naproti tomu příležitostné akce nejsou součástí týdenního plánu a většinou ani nejsou záležitostí jednoho oddělení ŠD. Mohou to být např. výlety, výstavy, soutěže, návštěvy divadelních představení apod. Při těchto akcích často jednotlivá oddělení ŠD vzájemně spolupracují a mohou na nich být přítomni účastníci z řad rodičovské a širší veřejnosti. Celodenní dění ve ŠD prostupují spontánní aktivity. Sem patří činnosti klidového charakteru a spontánní hry (např. při ranní družině, po obědě, při pobytu venku). Tyto činnosti bývají také zařazovány po organizované části programu ve ŠD. Vychovatel při nich zajišťuje bezpečnost žáků, ale také vystupuje jako průvodce aktivitou a někdy ji i vyvolává. Tímto se ŠD výrazně odlišuje od středisek volného času, kde jsou spontánní činnosti chápány jako nabídka tzv. otevřeného zařízení (hřiště, herny, počítačové pracovny apod.), často bez přímé účasti pedagoga.⁶

K vymezení funkcí ŠD využijeme krátký pohled do historie těchto zařízení. Společenská potřeba péče o děti v jejich volném čase přichází počátkem 19. století, kdy dochází k prudkému nárůstu obyvatel měst a rodiče, často pro velké pracovní vytížení či nemoc, nejsou schopni se o děti dostatečně postarat. Na tuto situaci reagují dobročinné organizace. Jejich pozornost je ale zpočátku upřena hlavně k materiálnímu zabezpečení dětí (jídlo, oblečení apod.). Občas se ovšem tyto organizace věnují i vzdělávání, zábavě nebo dokonce pořádají pobytové akce v době prázdnin. Později přispívají k výchově dětí i organizace tělovýchovné, skautské či křesťanské. Takové výchovné působení však postrádá systém a nemůže do své péče začlenit co do množství významnou část mladé generace.⁷

Již koncem 19. století začínají obce zřizovat tzv. útulky, které pečují o děti školního věku. Jejich posláním je především funkce sociální, tedy zajištění bezpečnosti dětí v době zaměstnání či nemoci rodičů. Už i ve struktuře programu těchto útluků je však

⁵ Srov. Vyhláška 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání.

⁶ Srov. HÁJEK, B. *Jak vytvořit vzdělávací program pro školní družinu*, s. 26-27.

⁷ Srov. HÁJEK, B.; PÁVKOVÁ, J. a kol. *Školní družina*, s. 19-21.

patrná výchovně-vzdělávací složka. K samozřejmostem patřila příprava na vyučování a pracovní výchova (samoobsluha, různé pracovní dovednosti), ale zařazovány byly i činnosti rekreační, estetické, práce s hudbou či literaturou, tělovýchovné a společensko-vědní. Kromě struktury činností lze podobnost se ŠD nalézt i v používání mírných výchovných metod a snaze o vytvoření příjemné atmosféry. Stále větší důraz byl kladen na funkci výchovnou oproti sociálně-charitativní. S tím souvisela i změna názvu, ke které došlo v roce 1931, z útulku na družinu. Už v té době se vyžadovalo pedagogické vzdělání vychovatelů, kteří v útulcích a později v družinách působili. K masivnímu nárůstu počtu družin dochází po roce 1945, kdy začíná být kladen větší důraz na kolektivní výchovu. V roce 1948 se tzv. družiny mládeže stávají součástí škol.⁸

Z historického vývoje ŠD je patrné, že na tato zařízení byly kladeny vyšší nároky než pouze jako na sociální službu, která ovšem byla zřejmě důvodem jejich vzniku. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice Bílá kniha říká, že funkce zájmového vzdělávání, do kterého řadí i ŠD, jsou: „*výchovná, vzdělávací, kulturní, zdravotní (regenerační a relaxační), sociální a preventivní.*“⁹

Podobně vymezuje funkce výchovy ve volném čase i Pávková ve své knize Pedagogické ovlivňování volného času. Uvádí čtyři funkce, a to výchovně-vzdělávací, zdravotní, sociální a preventivní. Protože každé volnočasové zařízení má jiný účel, tak i míra naplňování jednotlivých funkcí je různá. Za nejdůležitější se v současné době považuje funkce výchovně-vzdělávací, která má rozhodující vliv pro utváření osobnosti jedince. Velký význam je připisován i funkci zdravotní. Pedagogické působení musí směřovat k podpoře zdravého vývoje jedince a to po stránce tělesné, duševní i sociální. Funkce sociální je chápána jako péče o děti a jejich bezpečnost, ale i jako prostor k navazování kontaktů s vrstevníky a začleňování jednotlivce do skupiny. Tím vede k socializaci člověka. Preventivní funkce školských volnočasových zařízení je spatřována v jejich předcházení společensky nežádoucím jevům. Jde o tzv. primární prevenci.¹⁰

Pedagogická práce ve ŠD je velmi specifická. Nejedná se totiž o pokračování školního vzdělávání. Některé z činností ŠD přesahují vzdělávací obory i tematické okruhy základního vzdělávání. Jak už jsme konstatovali výše, odlišné jsou i formy,

⁸ Srov. HÁJEK, B.; PÁVKOVÁ, J. a kol. *Školní družina*, s. 19-21.

⁹ MŠMT, *Národní program rozvoje vzdělávání: Bílá kniha*, s. 54.

¹⁰ Srov. HÁJEK, B.; HOFBAUER, B.; PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času*, s. 70-72.

kterými zájmové vzdělávání probíhá. Žáci jsou do ŠD zapisováni na základě dobrovolnosti - nemají povinnost se zájmově vzdělávat. ŠD nemá závazné cíle zájmového vzdělávání, avšak vychází z obecných vzdělávacích cílů stanovených školským zákonem.¹¹

Při stanovování cílů pedagogického působení ve ŠD, je potřeba vycházet z obecného cíle edukace, kterým je všestranně harmonicky rozvinutý jedinec a jeho úspěšné zapojení do společnosti. Naplňování tohoto cíle však ovlivňují aktuální požadavky společnosti. Výchovu ve ŠD je nutné přizpůsobit konkrétním požadavkům moderní doby a podmínkám prostředí, ve kterém děti vyrůstají. Velmi aktuální je dnes např. problematika primární prevence sociálně patologických jevů (jako je např. drogová závislost, gamblerství, záškoláctví, šikana, rasismus či xenofobie), výchova ke zdravému životnímu stylu (uvědomování si odpovědnosti za své zdraví, zdravá výživa a pitný režim, posilování tělesné zdatnosti, otužování, ale i rozvoj estetické a emoční stránky osobnosti) a rozvoj komunikačních dovedností (kultivace verbální i neverbální komunikace, rozvoj slovní zásoby, vzájemná respektující komunikace ve skupině, tedy i schopnost naslouchat).¹²

Také prostředí, ve kterém se odehrává pedagogické působení vychovatele ŠD, musí být této činnosti dostatečně uzpůsobeno. Základním předpisem, který upravuje tuto oblast je vyhláška Ministerstva zdravotnictví č. 410/2005 Sb. o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých. Základním požadavkem je, že prostory pro pobyt žáků musí umožňovat činnost, pro kterou jsou určeny. ŠD by měla být prostorem estetickým a dostatečně inspirativním, měla by umožňovat komunikaci a sociální kontakty mezi žáky. Nábytek musí odpovídat věku žáků a veškeré zařízení se musí snadno udržovat v čistotě. Je také potřeba, aby zařízení vyhovovalo pestrým, volnočasovým aktivitám. Dispoziční řešení a uspořádání nábytku by mělo být jiné, než v běžné školní třídě, tedy není vhodné frontální uspořádání lavic.¹³

¹¹ Srov. HÁJEK, B. *Jak vytvořit vzdělávací program pro školní družinu*, s. 13-14.

¹² Srov. HÁJEK, B.; PÁVKOVÁ, J. a kol. *Školní družina*, s. 12-15.

¹³ Srov. HÁJEK, B. *Jak vytvořit vzdělávací program pro školní družinu*, s. 45-46.

2 Vychovatel školní družiny

V této kapitole je nezbytné vymezit profesi vychovatele školní družiny (dále jen vychovatel ŠD) z pohledu legislativy a odborné literatury. Dále je úkolem této kapitoly popsat osobnostní předpoklady, profesní přípravu a náplň práce vychovatelů ŠD.

2.1 Charakteristika profese vychovatele školní družiny

Pedagogickým pracovníkem je podle zákona 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících ten, kdo vykonává přímou vyučovací, výchovnou, speciálně-pedagogickou nebo pedagogicko-psychologickou činnost. Mezi pedagogické pracovníky se řadí učitelé, vychovatelé, speciální pedagogové, pedagogové volného času, psychologové, asistenti pedagoga, trenéři a vedoucí pedagogičtí pracovníci. Každý pedagogický pracovník musí splňovat požadavek způsobilosti k právním úkonům, musí být odborně kvalifikovaný, bezúhonný, zdravotně způsobilý a také musí prokázat znalost českého jazyka.¹⁴

Hájek, Hofbauer a Pávková označují pedagogického pracovníka, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve ŠD, za vychovatele. Zároveň se shodují v názoru, že jeho hlavním posláním je pedagogické ovlivňování volného času.¹⁵ Jiné vymezení profese vychovatele uvádí katalog Národní soustavy povolání. Vychovatel je podle tohoto katalogu pedagogický pracovník, který: „*provádí výchovně vzdělávací činnost zaměřenou na celkový a specifický rozvoj osobnosti dětí, žáků nebo studentů a na jejich zájmové vzdělávání podle výchovně vzdělávacích programů ve školní družině, domově mládeže, v internátu, případně v jiných zařízeních.*“¹⁶ Tuto činnost uskutečňuje v době mimo vyučování, tj. ve volném čase svěřených žáků, prostřednictvím různě zaměřených činností. Vychovatel ŠD také organizuje režim příslušného zařízení.

¹⁴ Srov. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění platném k 1. 9. 2012.

¹⁵ Srov. HÁJEK, B.; HOFBAUER, B.; PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času*, s. 130.

¹⁶ Národní soustava povolání, *Vychovatel* [online].

2.2 Profesní příprava vychovatele školní družiny

Dle zákona 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících lze odbornou kvalifikaci pro výkon profese vychovatele získat několika způsoby, a to studiem vysoké nebo vyšší odborné školy se zaměřením na pedagogické obory, studiem střední školy s maturitní zkouškou rovněž se zaměřením na pedagogické obory, případně studiem v programu celoživotního vzdělávání zaměřeném na vychovatelství, sociální pedagogiku, pedagogiku volného času nebo jiné obory pedagogiky.¹⁷

Všeobecné, odborné a pedagogické vědomosti získané studiem se musí opírat o osobnostní dispozice a hodnotovou orientaci pedagoga. Přičemž hodnoty uznávané pedagogem musí být v souladu s humanismem, vlastenectvím a demokratickým systémem.¹⁸ Dle zákona o pedagogických pracovnících je nezbytné, aby se vychovatel během své profesní kariéry soustavně vzdělával: „*Pedagogičtí pracovníci mají po dobu výkonu své pedagogické činnosti povinnost dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, udržují a doplňují kvalifikaci.*”¹⁹

2.3 Osobnostní předpoklady vychovatele školní družiny

Výchovně-vzdělávací proces je vzájemnou interakcí mezi pedagogem a vychovávaným jedincem. V tomto procesu je velice důležitým činitelem osobnost pedagoga, na jejíchž kvalitách je závislá účinnost výchovně-vzdělávacího procesu, tedy to, jak bude probíhat a zda bude úspěšný.²⁰ Na osobnost vychovatele ŠD lze nahlížet jako na bio-psycho-sociální systém, na kterém nás budou zajímat jak jeho vrozené vlastnosti, tak i vlastnosti získané během ontogenetického vývoje člověka.²¹

Žádoucí znaky u osobnosti vychovatele lze rozdělit do tří skupin:

- kladné obecně lidské vlastnosti,
- vlastnosti, důležité pro všechny pedagogické profese,

¹⁷ Srov. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění platném k 1. 9. 2012.

¹⁸ Srov. JÚVA, V. *Základy pedagogiky*, s. 56.

¹⁹ Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění platném k 1. 9. 2012.

²⁰ Srov. JÚVA, V. *Základy pedagogiky*, s. 55.

²¹ Srov. KOHOUTEK, R. *Úvod do psychologie: Psychologie osobnosti a zdraví žáka*, s. 54-56.

- specifické osobnostní předpoklady vychovatele, jako pedagoga volného času.²²

Následující odstavec se zabývá tím, jaké jsou nároky na obecně lidské vlastnosti u profese vychovatele ŠD. Vychovatel ŠD by měl mít pozitivní lidské vlastnosti, jako například dobrou úroveň kognitivních procesů, přiměřené volní vlastnosti, altruismus, spravedlivost, pracovitost, sebeovládání apod. Zde je však potřeba zdůraznit, že každý vychovatel ŠD je „jen“ člověk se všemi silnými i slabými stránkami své osobnosti. Je ale důležité, aby si vlastnosti své osobnosti uvědomoval a uměl s nimi pracovat.²³

Další skupinou znaků, jsou takové, které jsou základem pro úspěšné vykonávání jakékoliv pedagogické profese. Tyto rysy osobnosti se utvářejí dlouhodobě, na vrozeném základě a jsou formovány i prostředím, výchovou a sebevýchovou. Každý pedagog by měl mít vysokou míru empatie, což je umění vcítit se do prožívání druhých. Měl by být komunikativní po stránce verbální i neverbální. Dalším takovým znakem osobnosti je přirozená autorita, která pedagogovi (a tedy i vychovateli ŠD) umožňuje vést jiné lidi. Velice nezbytná je psychická odolnost, stabilita a nekonfliktnost. Tyto vlastnosti jsou potřebné pro zvládání zátěžových situací. Celkové vyladění osobnosti vychovatele ŠD by mělo být pozitivní a optimistické. Toto vyladění mu pak pomáhá vyhledávat v činnostech a při jejich hodnocení především kladné momenty, což v žácích vyvolává radost a povzbuzuje je k další činnosti. Pro práci vychovatele ŠD je důležitý pozitivní vztah k dětem a lidem vůbec a umění, tento vztah vhodně projevovat.²⁴

Existují však ještě další vlastnosti, zvláště žádoucí pro pedagogy volného času, a tedy i pro vychovatele ŠD. Tento požadavek vyplývá z nároků na jejich povolání, kdy tito pedagogové pracují často s různorodou skupinou žáků. Jedná se např. o jedince různého věku, různých zájmů. Je nutné, aby vychovatelé ŠD byli vnímaví a chápaví k potřebám žáků. Vychovatel ŠD musí být schopen přizpůsobit se a řešit nenadálé události. Zároveň ale musí být aktivní a musí umět prosadit svůj názor. Důležitou vlastností je tvořivost a fantazie. Vychovatel ŠD si musí umět hrát - hra s žáky mu přináší potěšení. Rozhodně by mu neměl chybět smysl pro humor. K samozřejmostem patří i fyzická zdatnost, pohybové aktivity s žáky nesmí vychovateli ŠD činit žádné obtíže. Ani vnější vzhled není možné podceňovat. Vychovatel ŠD by měl být vhodně

²² Srov. HÁJEK, B.; HOFBAUER, B.; PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času*, s. 134.

²³ Srov. Tamtéž, s. 134-135.

²⁴ Srov. Tamtéž, s. 135.

a vkusně upravený, protože působí na estetické cítění žáků. Navíc oblečení je něco, co spoluvytváří první dojem o vychovateli. Pro zvládnání rozmanitých výchovných situací je také důležité, aby vychovatel ŠD ovládal a uměl v praxi uplatnit techniky efektivního jednání. Jsou to techniky vycházející z respektujícího přístupu k žákům i k sobě samému, uplatňující se především v tzv. demokratickém stylu výchovy. Žák je pro vychovatele ŠD partnerem a ne jen objektem výchovného působení.²⁵

Závěrem lze konstatovat, že kromě vrozených předpokladů se člověk k mnohým uvedeným osobnostním předpokladům pro výkon profese vychovatele ŠD může dopracovat vlastní pílí a cílevědomou prací na osobním rozvoji. Na osobnosti vychovatele ŠD, jeho celkovém naladění a životních postojích závisí, jaká bude ve školní družině základní atmosféra. Pouze v klidném a radostném prostředí, kde se žáci setkávají s pochopením a kladnými, emocemi může probíhat úspěšná výchova a může docházet k úspěšnému pedagogickému ovlivňování osobnosti žáka.²⁶

2.4 Odborné kompetence vychovatele školní družiny

Pojem kompetence je v této práci chápán jako propojený soubor vědomostí, dovedností, schopností a postojů, díky kterým člověk zvládá úkoly a situace, které mu přináší studium, práce i osobní život. To znamená, že se člověk dokáže v nastalé situaci zorientovat, zaujmout přínosný postoj a na základě toho vhodně konat.²⁷ Člověk tedy může mít určité schopnosti (např. snáze a rychleji získávat informace, znalosti či dovednosti), to ale ještě neznamená, že bude úspěšně jednat. Schopnost je jeden z předpokladů výkonu.²⁸

Každý pedagog, tedy i vychovatel ŠD, musí disponovat určitými odbornými kompetencemi. Při vymezení základních, pedagogických kompetencí lze vyjít z teoretického seznamu V. Spilkové. K základním pedagogickým kompetencím dle ní patří²⁹:

- a) kompetence odborně-předmětové, což jsou nezbytné vědecké základy daných předmětů. Vychovatel ŠD musí ovládat širokou škálu volnočasových

²⁵ Srov. HÁJEK, B.; HOFBAUER, B.; PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času*, s. 135.

²⁶ Srov. HÁJEK B.; PÁVKOVÁ J. a kol. *Školní družina*, s. 35-36.

²⁷ Srov. BĚLECKÝ, Z. et al *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*, s. 7.

²⁸ Srov. NIDM. *Kompetence a schopnosti* [online].

²⁹ Srov. SPILKOVÁ, V. *Východiska vzdělávání učitelů primárních škol*. *Pedagogika*, 46, s. 136.

a zájmových aktivit z různých oblastí, jako jsou společensko-vědní, pracovně-technické, esteticko-výchovné, sportovně-pohybové. K samozřejmosti patří, že vychovatel zná osnovy a učební plány žáků ze své skupiny. Dokáže jim poradit s jejich učební látkou při přípravě na vyučování.

- b) kompetence psychodidaktické, to znamená vytvoření příznivých podmínek pro učení, tedy motivace, aktivace myšlení, příznivé klima, přizpůsobení procesu učení žakově individualitě a věkovým zvláštnostem atd. Vychovatel ŠD musí mít vědomosti o věkových zvláštnostech žáků, znát metodiku jednotlivých zájmových činností a musí je umět žáky naučit. Také musí umět v žácích vybranými aktivitami vyvolat zájem o činnost, přispívat k rozvoji sebevědomí a pozitivních stránek jejich osobnosti.
- c) kompetence komunikativní, které pedagogové uplatňují ve vztahu k žákům, ale i k rodičům, kolegům a širší veřejnosti. Vychovatel ŠD má základy psychologie mezilidské komunikace. V kapitole Osobnostní předpoklady vychovatele ŠD bylo řečeno, že vychovatel ŠD by měl být komunikativní, tedy že mu komunikace s druhými lidmi nečiní žádný problém. Disponovat komunikativní kompetencí znamená ovládat efektivní komunikační techniky a cílevědomě je užívat v praxi. Obě složky komunikace (jak verbální, tak i neverbální) by žákům měly být srozumitelné a měly by být v souladu. To se týká správné síly, tónu, tempa a intonace řeči, dostatečné slovní zásoby, používání žákům srozumitelných slov atd. Je vhodné, aby měl k žákům partnerský přístup, aby nepoužíval zdobnělny, ironii a zesměšňování. Vychovatel ŠD musí žákům předávat jasné, pravdivé a srozumitelné pokyny a informace. Musí umět žáky zaujmout a naslouchat jim. Při komunikaci s žáky udržuje oční kontakt.
- d) kompetence organizační a řídicí, ke kterým patří schopnost plánování, projektování své činnosti, navozování a udržování řádu a systému. Výchovná práce probíhá podle předem připraveného programu, který vychovatel ŠD musí umět vhodně sestavit. V kolektivu žáků vychovatel ŠD umí vyvodit jasná pravidla a důsledně dbá na jejich dodržování. Dopřává tak žákům pocit bezpečí.
- e) kompetence diagnostická a intervenční, kterou se rozumí užití prostředků pedagogické diagnostiky pro způsob žakova myšlení, jeho emoce, příčiny jeho jednání, problémy žáka apod. Vychovatel ŠD musí být připraven řešit

nejrůznější krizové a konfliktní výchovné situace či kázeňské problémy žáků, včetně sociálně patologických jevů (toto často vyžaduje speciální pedagogickou připravenost). Také zná právní a bezpečnostní předpisy pro práci s dětmi. Musí umět rozpoznat individuální možnosti a potřeby každého žáka.

- f) kompetence poradenská a konzultativní, kterou pedagog uplatňuje hlavně směrem k rodičům žáků. Vychovatel ŠD se setkává s rodiči, hovoří s nimi o problémech jejich dětí a umí jim navrhnout vhodná řešení.
- g) A v neposlední řadě také kompetence reflexe vlastní činnosti. Vychovatel ŠD analyzuje svou pedagogickou činnost a na základě toho vyvozuje určité důsledky. Je si vědom svých nedostatků a pracuje na jejich eliminaci. To znamená, že přehodnocuje své chování, pedagogické metody, přístupy apod.

Pokud má vychovatel ŠD dostát aktuálním požadavkům pedagogiky volného času, měl by navíc vládnout kompetencemi specifickými pro pedagoga volného času. Jedná se především o to, aby vychovatel ŠD uměl aplikovat poznatky ze sociální psychologie při práci se skupinou, dávat prostor pro seberealizaci každého jednotlivce ale i pro spolupráci celé skupiny, vést účastníky k aktivnímu podílu na všech fázích činnosti, ať už se jedná o její plánování, realizaci či hodnocení.³⁰

Vychovatel ŠD musí umět v praxi používat alternativní pedagogické metody, jako je zejména pedagogika zážitku. Jedná se o velice účinnou pedagogickou metodu, která je postavena na silném, emotivním zážitku, překonávání překážek i sebe sama.³¹

Pro vychovatele ŠD jsou také důležité schopnosti organizace a řízení volnočasových aktivit. Tyto aktivity probíhají v rozličném prostředí. Může se jednat o místnost, tělocvičnu, hřiště, přírodu, ale i dílny vybavené pro určité zájmové činnosti.³² Ve ŠD může probíhat několik aktivit najednou, protože vychovatel ŠD musí dodržovat základní princip pedagogiky volného času a tím je dobrovolnost, je tedy potřeba nabízet více rozličných činností. Volnočasové aktivity jsou spíše krátkodobějšího charakteru, protože ve ŠD je běžné časté střídání žáků, jejichž skupina je heterogenní, a to z hlediska pohlaví, věku, zájmů apod. Konkrétně ve ŠD je také

³⁰ Srov. HÁJEK, B.; HOFBAUER, B.; PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času*, s. 78-81.

³¹ Srov. Tamtéž, s. 58-59.

³² Srov. HÁJEK B.; PÁVKOVÁ J. a kol. *Školní družina*, s. 43-45.

potřeba umět skloubit činnost oddělení a jednotlivých zájmových útvarů, které v rámci ŠD mohou být organizovány.³³

2.5 Náplň práce vychovatele školní družiny

Z poslání ŠD (viz kapitola 1) a z podmínek zařízení a místa, ve kterém se toto zařízení nachází, vychází náplň práce vychovatele ŠD. Z obecného hlediska je náplní práce vychovatele ŠD zajišťovat pestrý a přitažlivý obsah zájmového vzdělávání žáků v souladu se školním vzdělávacím programem. Vedle toho vychovatel organizuje režim ŠD a je odpovědný za chod tohoto výchovného zařízení. Pedagogická práce vychovatele ŠD je vcelku rozsáhlá. Zahrnuje široké spektrum činností a může být různě pojatá. Správně vymezená náplň práce vychovatele ŠD přispívá ke zvyšování kvality jeho pedagogické činnosti a bezproblémovému chodu ŠD. Tato kapitola uvádí přehled činností, které jsou obsahem náplně práce vychovatele ŠD.

Vyhláška č. 263/2007 Sb., která stanovuje pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení, rozděluje náplň práce pedagogických pracovníků na přímou pedagogickou činnost a další práce související s přímou pedagogickou činností.³⁴

2.5.1 Přímá pedagogická činnost

V následujících odstavcích je nezbytné vymezit si činnosti, které patří do přímé výchovné práce vychovatele ŠD. Dle Hájka se mezi tyto činnosti zahrnuje:

- *„přímá výchovně-vzdělávací práce s dětmi od převzetí dítěte od jeho rodičů či od učitele po skončení vyučování do rozchodu dětí domů, včetně výchovných činností spojených se stravováním žáků ŠD ve školních jídelnách;*
- *Organizované činnosti s žáky v rámci výchovně-vzdělávacích aktivit základních škol.*³⁵

Vychovatel ŠD musí při zajišťování výchovně-vzdělávací činnosti s žáky respektovat režim dne ŠD a vhodně zařazovat činnosti odpočinkové, které mají

³³ Srov. HÁJEK B.; PÁVKOVÁ J. a kol. *Školní družina*, s. 58-59.

³⁴ Srov. Vyhláška 263/ 2007 Sb.

³⁵ HÁJEK, B.; PÁVKOVÁ, J. a kol. *Školní družina*, s. 38.

kompenzovat únavu žáků ze školního vyučování; činnosti rekreační sloužící k regeneraci sil; činnosti zájmové, rozvíjející osobnost žáka, přípravu na vyučování a další doplňkové činnosti jako jsou vycházky, poslech, práce s knihami a časopisy apod. Je nezbytné, aby vychovatel ŠD věnoval jednotlivým činnostem ve ŠD dostatečný časový prostor.³⁶

Je také potřeba, aby vychovatel ŠD respektoval specifika práce ve ŠD, která vychází z principů pedagogiky volného času, tedy princip dobrovolnosti, zajímavosti a zájmovosti, princip pestrosti a přitažlivosti, princip seberealizace atd.³⁷ To znamená, že vychovatel ŠD při svém výchovném působení nesmí inklinovat k přejímání postupů vhodných pro vyučování – např. používání vyučovacích metod jako je předávání hotových poznatků výkladem, přepisování textu apod. Naopak, veškeré poznatky, zkušenosti a dovednosti by žáci ve ŠD měly získávat zábavnou a hravou formou. Za velmi důležitou součást výchovného působení ve ŠD je považována motivace žáků k činnosti. Není např. vhodné, pokud je motivace nahrazována pouhými pokyny. Výchovné působení ve ŠD by v zájmu kvality nemělo být příliš organizované, musí zde být dán prostor pro spontánní činnosti žáků. Aby bylo pedagogické ovlivňování volného času ve ŠD úspěšné, je nutno se vyvarovat spěchu a nervozity. Je potřeba, aby započaté činnosti byly dokončovány, včetně závěrečného hodnocení aktivit a následné reflexe.³⁸

Při práci s žáky vychovatel ŠD musí dodržovat zásady psychohygieny, bezpečnosti a ochrany zdraví. Tyto zásady vychází z Metodického pokynu MŠMT ČR ze dne 22. 12. 2005 k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních a dále pak z Vyhlášky č. 410/2005 Sb. o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých. Při práci ve ŠD je nutné dbát na čistotu, pořádek a ochranu životního prostředí a k tomuto také vést děti.³⁹

Vychovatel ŠD musí vyhodnocovat potřeby žáků ve svém oddělení a brát ohled na jejich věkové a individuální zvláštnosti. Musí brát ohled na momentální stav žáků, který je ovlivněn událostmi dne, počasím a jinými vnějšími vlivy.⁴⁰ Samozřejmostí také je, že se vychovatel ŠD orientuje i v činnostech se specifickými cíly a pravidelně je zařazuje

³⁶ Srov. HÁJEK, B.; PÁVKOVÁ, J. a kol. *Školní družina*, s. 39.

³⁷ Srov. HÁJEK, B.; HOFBAUER, B.; PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času*, s. 78.

³⁸ Srov. HÁJEK, B. *Jak vytvořit vzdělávací program pro školní družinu*, s. 37-38.

³⁹ Srov. HÁJEK B.; PÁVKOVÁ J. a kol. *Školní družina*, s. 39.

⁴⁰ Srov. Tamtéž, s. 57-58.

do programu. Týká se to například témat multikulturních, environmentálních, prevence sociálně patologických jevů apod.⁴¹

Je žádoucí, aby uvnitř skupiny žáků vychovatel ŠD vytvářel radostnou atmosféru, ve které probíhá efektivní komunikace a živé dialogy. Je potřeba dát žákům pocit bezpečí, radosti a úspěchu a tím zvyšovat jejich sebevědomí. Důležité je také vytvářet z nich dobrý kolektiv a učit je dodržovat pravidla společenského chování.⁴²

2.5.2 Další práce související s pedagogickou činností

Na přímou pedagogickou činnost se vychovatel ŠD musí náležitě připravovat, včetně pomůcek a materiálu, který je pro výchovnou práci ve ŠD nezbytný. O materiál a zařízení ŠD, ke kterému patří hry, knihy, sportovní náčiní apod., také musí vychovatel ŠD řádně pečovat.⁴³

Vychovatel ŠD nese přímou odpovědnost za výsledky svého pedagogického působení a o své práci vede příslušnou pedagogickou dokumentaci. Jedná se zejména o Přehled výchovně vzdělávací práce, kam zapisuje průběh svého pedagogického působení i poučení dětí o dodržování zásad bezpečnosti.⁴⁴

Vychovatel ŠD také musí pravidelně komunikovat s rodiči žáků ze svého oddělení a seznamuje je s výsledky, kterých jejich dítě ve ŠD dosahuje. K této komunikaci dochází např. při třídních schůzkách. Výsledky činnosti ŠD vychovatel ŠD také vhodnými formami prezentuje na veřejnosti.⁴⁵

K samozřejmostem patří, že se vychovatel ŠD aktivně účastní pedagogických porad, školení a schůzí podle plánu školy, a také že spolupracuje s ostatními pedagogickými pracovníky – s třídními učiteli, výchovným poradcem školy apod.⁴⁶

Mezi práce související s pedagogickou činností také nezbytně patří účast na kurzech, školeních a seminářích – tedy další vzdělávání, které vychovatel ŠD pro výkon své profese nezbytně potřebuje.⁴⁷

⁴¹ Srov. HÁJEK B.; PÁVKOVÁ J. a kol. *Školní družina*, s. 13-15.

⁴² Srov. Tamtéž, s. 39.

⁴³ Srov. Tamtéž.

⁴⁴ Srov. Tamtéž.

⁴⁵ Srov. Tamtéž.

⁴⁶ Srov. Tamtéž.

⁴⁷ Srov. Tamtéž, s. 38-39.

Dalším úkolem vychovatele ŠD je seznámit se s učivem žáků ze svého oddělení a na jejich předchozí znalosti a dovednosti při činnosti ve ŠD navazovat a vhodně je rozvíjet.⁴⁸

Výchova je plánovitý proces, a proto je nutné, mít vše předem promyšleno a připraveno – včetně vhodných pomůcek, mít stanovený výchovně-vzdělávací cíl. Na základě školního vzdělávacího programu si vychovatel ŠD vypracovává roční plán, který může být součástí ročního plánu školy. Na roční plán navazuje měsíční nebo týdenní plán. Je žádoucí, aby se na tvorbě těchto dílčích plánů spolupodíleli i žáci, a aby tyto plány byly volně přístupné veřejnosti – především rodičům žáků navštěvujících ŠD. Při tvorbě programu pro žáky vychovatel ŠD využívá svou odbornou přípravu a vlastní zaměření.⁴⁹

Z požadavku participace žáků na tvorbě plánu je patrné, že pracovní náplň vychovatelů ŠD nelze vždy striktně rozdělit na přímou pedagogickou činnost a činnosti s pedagogickou prací související. Tohoto oddělení nelze dosáhnout ani při evaluaci, která následuje po pedagogické činnosti. Je žádoucí, aby se i na evaluaci částečně podíleli žáci, a aby následovala po každé činnosti. Evaluace a autoevaluace je důležitou součástí pedagogické práce vychovatele ŠD.⁵⁰

⁴⁸ Srov. HÁJEK B.; PÁVKOVÁ J. a kol. *Školní družina*, s. 38-39.

⁴⁹ Srov. HÁJEK, B.; HOFBAUER, B.; PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času*, s. 222.

⁵⁰ Srov. HÁJEK, B. a kol. *Jak vytvořit vzdělávací program pro školní družinu*, s. 62-63.

3 Supervize

Dnes už běžnou součástí odborného růstu pracovníků v oblasti tzv. pomáhajících profesí je supervize. Úkolem této kapitoly je jasně vymezit, co to je supervize a jaké jsou její cíle. Dále pak se kapitola věnuje tomu, jaké jsou druhy supervize a v neposlední řadě i jaké jsou její funkce.

Supervize je specifická poradenská disciplína, která prostřednictvím rozhovoru a cílených otázek pomáhá supervidovaným v jejich profesním rozvoji. Je to metoda, která je založena na vzájemné úctě a respektu všech zúčastněných. Její snahou je zvýšení profesionality v péči o klienty, což mohou být žáci, pacienti či jiní uživatelé služeb.

Supervizi si lze představit jako diskusi nad nejrůznějšími pracovními situacemi. Předpokladem kvalitní supervize je dobrá vůle a ochota něco změnit, pak také ovzduší důvěry a dodržování etických pravidel. Supervize je obohacující zkušenost, která probíhá bezpečným a laskavým způsobem. Supervizor je: „*průvodcem, který pomáhá supervidovanému jedinci, týmu, skupině či organizaci vnímat a reflektovat vlastní práci a vztahy, nacházet nová řešení problematických situací.*“⁵¹ Supervizor je ten, kdo naslouchá, pomáhá hledat nové cesty, ukazuje jiný pohled na určitou situaci.

Supervize může být chápána čistě jako dohled nebo jako podpora a poradenství v profesionálním rozvoji. Výstižně definují supervizi Pelech a Bednářová: „*Supervize je zacílena na odborný i osobní rozvoj pracovníků. Jde o specifickou metodu učení v bezpečném prostředí důvěry, která se zaměřuje na podporu pracovníka, vyjasnění případu, vyhodnocení dosavadních postupů a metod, stanovení dalších strategií, odhalení neuvědomovaných souvislostí, pocitů a emocí, jež mohou ovlivňovat práci s klientem.*“⁵²

⁵¹ Supervize: stránky pro supervizory a supervidované. *Co je supervize* [online].

⁵² PELECH, L.; BEDNÁŘOVÁ, Z. *Slabikář sociální práce na ulici*, s. 68.

Z uvedené definice je patrné, že supervize dává podporu a povzbuzení do další práce, poskytuje supervidovanému pracovníkovi zpětnou vazbu a jiný úhel pohledu a zaměřuje se na jeho profesní růst. Také je patrné, že supervize dává lidem prostor otevřeně hovořit o pracovních problémech, zamýšlet se nad profesionálním přístupem a jednáním jednotlivých pracovníků i celých týmů, ale také například funkčností celého zařízení. Na prvním místě je v supervizi ochrana nejlepších zájmů klienta.

3.1 Cíle supervize

Z výše zmíněného vyplývá, že vždy před samotnou supervizí je potřeba si vyjasnit cíle, správně je pojmenovat a určit priority, ke kterým má supervizní proces směřovat. Děje se tak prostřednictvím vyjednání supervizního kontraktu, tedy uzavřením; dohody mezi supervizorem a supervidovaným.⁵³

Za hlavní cíl supervize lze považovat zlepšování nebo udržení kvality péče o klienty. Konkrétní účely supervize jsou odvozeny od tohoto jediného cíle, který se prolíná celým procesem supervize. K naplnění hlavního cíle supervize dochází dle Ch. Böckelmann především rozvojem v následujících oblastech: rozvoj profesních kompetencí, profesní identita, vztah ke klientům a institucionální integrace.

Pokud je tématem supervize oblast profesních kompetencí, jejich zachování a zvyšování, další vzdělávání pracovníků a profesní rozvoj, jedná se o to, aby:

- supervidovaný zvládal odborné kompetence své profese,
- byly vytvářeny koncepce řešení konkrétních případů,
- byla podporována metodická kompetence.

Supervize může být zacílena na vymezení vlastní profesní identity. V takovém případě jde o:

- podporu profesní role, vysvětlení hranic a kompetencí,
- stanovení osobní stránky odborné činnosti, vlastních představ, cílů, možností, hranic a perspektiv,
- podporu emocionálního vnímání a přiměřeného sebehodnocení,
- vyrovnání se se smysluplností vlastního jednání,

⁵³ KOLÁČKOVÁ, J. *Supervize*. In MATOUŠEK, O. a kol. *Metody a řízení sociální práce*, s. 354.

- diskusi nad etickými otázkami profese,
- vyrovnání se s mocí, otázkami zájmu a statutu.

Jde-li v supervizi o vztah ke klientům, bude se zabývat:

- objasňováním psychodynamických vztahů mezi supervidovaným a jeho klienty,
- analýzou rolí ve vztahu ke klientům, a pak také vlivů instituce, ve které se obě strany nacházejí,
- udržováním emocionálního odstupů vůči klientům supervidovaného,
- vypořádání se s očekáváními, požadavky a cíli klientů.

Pokud je cílem supervize institucionální integrace, půjde v ní o:

- porozumění vzájemně působících sil (např. porozumění strukturálním souvislostem ve vlastní profesi),
- objasnění vzájemného působení mezi institucionálními a psychickými složkami práce s klientem,
- přijetí očekávání, cílů a požadavků zaměstnavatele (instituce),
- zamýšlení se nad otázkou spolupráce s kolegy a nadřízenými,
- vyjasnění si otázek loajality.⁵⁴

3.2 Druhy supervize

Jak už bylo zmíněno výše, supervize může mít mnoho podob a forem a dělí se dle toho, které faktory jsou pro ni příznačné. Každý druh supervize je něčím specifický a může pro supervidovaného a jeho profesi být něčím přínosný. Havrdová uvádí dělení supervize podle těchto faktorů: autority, role, kompetencí a vztahů, zaměření, přístupu a času.⁵⁵

⁵⁴ BÖCKELMANN, Ch. *Beratung-Supervision-Supervision im Schulfeld*, s. 94.

⁵⁵ Srov. HAVRDOVÁ, Z.; HAJNÝ, M.; et. al. *Praktická supervize*, s. 47.

Faktor autority vyplývá z toho, kdo supervizi provádí a jaká je jeho pozice. Podle toho dělíme supervizi na interní a externí. Při interní supervizi je supervizorem někdo zevnitř organizace a naopak při externí supervizi je supervizor zvenčí.⁵⁶

Faktory role, kompetencí a vztahů se zabývají tím, s kým je supervize prováděna a podle toho ji dělí na individuální, skupinovou a týmovou. Při individuální supervizi supervizor pracuje s jedním pracovníkem. Při tomto typu supervize je velice důležité vytvoření ovzduší důvěry. Výhodou individuální supervize je množství pozornosti, které se dostává jednomu konkrétnímu pracovníkovi. Týmová supervize se většinou odehrává s celým týmem spolupracovníků z jednoho pracoviště, případně spolupracujících na určitém úkolu. Tyto pracovníky pojí vzájemné vztahy, existují mezi nimi určité formální či neformální role apod. Tento druh supervize je asi nejčastější. Skupinovou supervizi chápeme supervizi více pracovníků, které nespojuje společné pracoviště, ani řešení jednoho úkolu. Nejsou tedy součástí společného týmu. Bývají to však lidé stejné profese, mívají tedy podobné profesní potřeby.⁵⁷ Výhodou skupinové supervize je možnost vzájemné podpory a zpětné vazby mezi supervidovanými.⁵⁸

Podle faktoru zaměření, tedy podle toho, o čem supervize je, se supervize dělí na supervizi případovou, poradenskou a programovou. Případová supervize se orientuje na hledání nových možností, rezerv a nových cest řešení určitých případů.⁵⁹ Při poradenské supervizi jsou supervidovaní plně odpovědní za práci, kterou vykonávají se svými klienty, ale složitější případy konzultují se svým supervizorem. Tento typ supervize je určen především pracovníkům, kteří mají zkušenosti a odbornou kvalifikaci.⁶⁰ Programová supervize se zabývá celkovým chodem programu. Spíše než na řídicí složku je zaměřena na pracovníky, kteří program realizují a mohou se díky tomu dostávat do obtížných pracovních či vztahových situací.⁶¹

Faktor přístupu souvisí s tím, jak je supervize prováděna. Podle něj se supervize dělí na administrativní, výukovou a podpůrnou. Toto dělení vychází z funkcí supervize (viz kapitola 3.3).

⁵⁶ Srov. JEKLOVÁ M.; REITMAYEROVÁ, E. *Interní supervize*, s. 12.

⁵⁷ Srov. PELECH, L., BEDNÁŘOVÁ, Z. *Slabikář sociální práce na ulici: supervize, streetwork, financování*, s. 70.

⁵⁸ Srov. KOLÁČKOVÁ, J. *Supervize*. In MATOUŠEK, O. a kol. *Metody a řízení sociální práce*, s. 355.

⁵⁹ Srov. JEKLOVÁ M.; REITMAYEROVÁ, E. *Interní supervize*, s. 12.

⁶⁰ Srov. HAWKINS, P.; SHOHET, R. *Supervize v pomáhajících profesích*, s. 62.

⁶¹ Srov. Sborník příspěvků: *Standardy kvality sociálních služeb* [online], s. 160.

Časový faktor dělí supervizi podle toho, kdy je prováděna. Dle tohoto faktoru tedy existuje supervize pravidelná, příležitostná a krizová. Při pravidelné supervizi se jedná o pravidelná setkání na základě smlouvy. Příležitostná supervize jsou setkání domluvená dle potřeby. Krizová supervize je sjednávána v případě aktuální krizové situace.⁶²

V souvislosti se supervizí je možné se v praxi setkat ještě s pojmem intervize. Mluvíme-li o intervizi, jedná se o tzv. supervizní setkání skupiny pracovníků bez supervizora. Tito pracovníci mají podobné funkční postavení a odpovědnost za pracovní činnost.⁶³

3.3 Funkce supervize

Obecného cíle supervize lze dosáhnout různými cestami, podle kontextu, z kterého konkrétní supervize vychází. Odborná literatura nejčastěji v této souvislosti zmiňuje tři základní funkce, které supervize plní. Jedná se o funkci vzdělávací, podpůrnou a řídicí.⁶⁴

Cílem vzdělávací funkce supervize je zlepšovat odbornou kompetenci pracovníků.⁶⁵ Ve své vzdělávací funkci supervize rozvíjí dovednosti, porozumění a schopnosti supervidovaných. Děje se tak pomocí reflektování a rozebírání práce supervidovaných pracovníků s klienty. Supervizor tak pomáhá supervidovanému lépe pochopit klienta, více si uvědomovat své reakce a odezvy na klienta, lépe pochopit dynamiku interakce s klientem. Dále také supervize svou vzdělávací funkcí pomáhá supervidovanému všimnout si toho, jaké jsou používány postupy intervencí, jaké mají dopady a zkoumat další způsoby práce s klientem.⁶⁶

Někteří autoři označují vzdělávací funkci supervize za stěžejní a supervizi považují za celoživotní formu učení. V pomáhajících profesích je důležité ještě jiné učení, než jaké nabízí klasická forma vzdělávání zaměřená na získávání teoretických znalostí.

⁶² Srov. JEKLOVÁ, M.; REITMAYEROVÁ, E. *Interní supervize*, s. 13.

⁶³ Srov. KOLÁČKOVÁ, J. *Supervize*. In MATOUŠEK, O. a kol. *Metody a řízení sociální práce*, s. 356.

⁶⁴ Srov. KADUSHIN, A.; HARKNESS, D. *Supervision in Social Work*, s. 19-20.

Srov. HAVRDOVÁ, Z.; HAJNÝ, M.; et. al. *Praktická supervize*, s. 48.

⁶⁵ Srov. Tamtéž, s. 52.

⁶⁶ Srov. HAWKINS, P.; SHOHET R. *Supervize v pomáhajících profesích*, s. 60.

Jedná se o nabytí profesionální jistoty a kompetence v práci s klientem. Právě v této souvislosti vystupuje do popředí vzdělávací funkce supervize.⁶⁷

Podpůrná funkce supervize spočívá v tzv. spolunesení pracovní zátěže. Dle Schimmerlingové je supervize a kolektivní posouzení případů cesta, jak v práci čelit ztrátě optimismu a důvěry ve schopnosti klientů, k čemuž mohou vést neúspěchy a nezdary při práci s klienty.⁶⁸ Tato funkce supervize pomáhá supervidovaným zvládat své emoce, vyrovnávat se s náročnými situacemi, se kterými ve své profesi setkávají (zoufalství, bolest, roztržštěnost klienta apod.). Pokud se emočnímu vypětí pracovníků nevěnuje dostatečná pozornost, může to vést ke stresu a syndromu vyhoření. Hlavním účelem této funkce supervize tedy je učit supervidované zvládat stres a vypjaté situace, které souvisí s jejich profesí, umět tzv. odložit pracovní starosti a nenosit si je domů. Podpůrná funkce supervize má význam v emocionálním rozvoji supervidovaného.⁶⁹

Důraz na podpůrnou funkci supervize dávají např. Tošner a Tošnerová. Ti považují supervizi v pomáhajících profesích za systematickou pomoc (ať už individuální či skupinovou) při řešení pracovních problémů. Tato pomoc probíhá v neohrožujícím prostředí, které umožňuje pochopení všech souvislostí (osobních či emočních), které se podílí na určitém pracovním problému.⁷⁰

Přesto, že cílem podpůrné funkce supervize není přímo zvyšování kvality práce, jistě ji ve svém důsledku ovlivňuje. Psychická podpora a pomoc může pro supervidovaného znamenat stimul k práci a motivaci ke zdokonalování svého pracovního výkonu.

Každý pracovník má určitou potřebu reflexe odvedené práce. Tuto reflexi poskytuje supervize ve své řídicí funkci. Řídicí funkce supervize umožňuje vyjasnění pravidel a hranic a zajištění jejich dodržování. Tato funkce supervize vede supervidované k tomu, aby jednali v souladu s pravidly organizace, a aby jejich pracovní výkon byl efektivní.⁷¹

⁶⁷ PELECH, L.; BEDNÁŘOVÁ, Z. *Slabikář sociální práce na ulici*, s. 68.

⁶⁸ Srov. NOVOTNÁ, V.; SCHIMMERLINGOVÁ, V. *Sociální práce její vývoj a metodické postupy*, s. 114.

⁶⁹ Srov. HAWKINS, P.; SHOHEET, R. *Supervize v pomáhajících profesích*, s. 60.

⁷⁰ Srov. TOŠNEROVÁ, T.; TOŠNER, J. *Burn-Out syndrom/Syndrom vyhoření*, s. 13-15.

⁷¹ Srov. KADUSHIN, A.; HARKNESS, D. *Supervision in Social Work*, s. 20.

Řídící funkce supervize je nejčastěji spojená s odpovědností za kvalitu práce. Pokud supervizi provádí nadřízený v rámci organizace, jedná se o tzv. manažerskou supervizi. „*Jejím účelem je usměrnění pracovníka, aby si počínal správně v rámci stanovených pravidel a dobré profesionální praxe. Pomocí zpětné vazby pracovník dostává zprávu o tom, v čem je jeho praxe dobrá a v čem ne.*“⁷² Úkolem externího supervizora je rozvíjet dobrou praxi jinými, než mocenskými prostředky. Supervizor může pracovníkům např. pomoci vnímat a lépe pochopit standardy kvality nebo pomáhat se zavedením nové metodiky. Při případové supervizi může např. citlivě upozorňovat na porušování pravidel, hranic etického chování a dobré praxe, může také uvádět příklady dobré praxe. Pak už ale záleží na samotných pracovnících, jak těchto podnětů využijí.⁷³ Řídící funkce supervize ve svém důsledku vede k lepšímu plánování práce, vyjasnění kompetencí jednotlivých pracovníků či celých týmů a k větší participaci pracovníků na řízení kvality.⁷⁴

Přestože jsou jednotlivé funkce supervize v odborné literatuře prezentovány odděleně, v praxi se často vzájemně prolínají a doplňují. Každé supervizní setkání v určité míře obsahuje každou z těchto funkcí, některá ale může převládat. Záleží na tom, jaký je prvotní cíl konkrétní supervize. Jestli porovnává (kontroluje), zda skutečný stav odpovídá normám a nejrůznějším standardům kvality; vzdělává supervidované, aby se stali co nejlepšími odborníky; případně zda je podporuje, aby dokázali zvládat své emoce, pracovní zatížení, našli novou motivaci apod. Je důležité sledovat, jaké má supervidovaný priority a toto zohlednit ve sjednaném kontraktu.⁷⁵

⁷² HAVRDOVÁ, Z.; HAJNÝ, M. *Praktická supervize*, s. 49.

⁷³ Srov. Tamtéž, s. 48–49.

⁷⁴ Srov. Tamtéž, s. 50–51.

⁷⁵ Srov. Tamtéž, s. 48–53.

4 Supervize vychovatelů školní družiny

V předchozích částech práce byla vymezena profese vychovatele ŠD, objasněna jeho činnost a přiblíženo prostředí, ve kterém se tato činnost odehrává. Dále pak byla představena supervize, jako specifická disciplína, která je zacílena na profesní rozvoj. Jak již bylo řečeno výše, supervize má významné místo v pomáhajících profesích.

Úkolem poslední, závěrečné kapitoly je přiblížit situaci zavádění supervize do školských zařízení a uvažovat o tom, jaký má supervize význam u pedagogů v těchto školských zařízeních. Dále pak tato kapitola hledá, čím může být supervize přínosná pro samotnou profesi vychovatele ŠD. Jak už bylo uvedeno výše, ŠD jsou většinou zřizovány při základních školách. Vychovatelé ŠD jsou tedy součástí pedagogického sboru základní školy. Tento fakt je důvodem, proč se tato bakalářská práce zabývá také celkovou situací zavádění supervize do školských zařízení.

4.1 Formy supervizní práce ve školských zařízeních

Zatímco v sociální oblasti je supervize legislativně doporučenou součástí profesního rozvoje,⁷⁶ ve většině školských zařízeních v České republice je supervize dobrovolnou a velmi pozvolna zaváděnou poradenskou metodou. Výjimku tvoří školská zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a školská zařízení preventivní výchovné péče, kde je supervize uplatňována od roku 2010 na základě metodického pokynu k poskytování supervize. Supervize je zde chápána jako podpůrný pracovní nástroj, bez prvků dohledu či kontrolní činnosti.⁷⁷

Pro pedagogy ve školách jsou občas realizovány projekty na podporu využití supervize. Díky těmto aktivitám se pojem supervize pomalu dostává do jejich povědomí. Ačkoliv se tedy supervize v prostředí školy vyskytuje ojediněle, existují zde nástroje blízké supervizní práci.

⁷⁶ Srov. MPSV *Standardy kvality sociálních služeb*, [online].

⁷⁷ Srov. MSMT *Metodický pokyn k poskytování supervize ve školských zařízeních*, [online].

Tato kapitola poukazuje na rozdíly, mezi metodami, které se supervizi pouze podobají, a které jsou ve školství hojně využívané, a na druhé straně supervizi v její klasické, profesionální podobě.

Supervizním formám práce na školách se nejvíce podobá hospitace ze strany vedení školy či školních inspektorů. Hospitace je významným nástrojem hodnocení průběhu vzdělávací činnosti a je uskutečňována metodou pozorování. Takové hospitace ale většinou bývají prováděny za účelem kontrolním, což by nejvíce odpovídalo řídicí funkci supervize. Oproti supervizi je ale při tomto druhu hospitace patrný nerovný vztah a z tohoto důvodu slábne její rozvojový a podpůrný aspekt. Také zpětnovazebný prvek hospitace není vždy náležitě doceněn.⁷⁸

Další možností je partnerská návštěva učitele ve třídě či oddělení kolegy, který stojí na stejné služební úrovni, buď se záměrem poučit se z jeho práce, nebo naopak kolegovi poskytnout zpětnou vazbu. Po takovémto kolegiálním pozorování pedagogické práce následuje rozhovor zúčastněných pedagogů, který právě v sobě skrývá rozvojový potenciál. Velmi však záleží na tom, jakým způsobem je tento rozhovor vedený, jakých kvalit dosahuje.⁷⁹ Zde by se mohlo jednat o tzv. kolegiální supervizi tak, jak ji uvádí ve svém slovníku Hartl, Hartlová: „*supervize kolegiální je postup, při němž učitelé, kteří stojí na stejné služební úrovni, navzájem hospitují v hodinách a následně diskutují v přátelské atmosféře o svých poznatcích, s cílem zlepšit svou práci.*“⁸⁰

Někdy ve školství také mohou nastat situace, které mají charakter neformálního či spontánního supervizního rozhovoru. Pedagogové vzájemně na odborné úrovni diskutují a rozebírají své profesní problémy. Cílem je poskytnutí podpory a hledání řešení určitého problému. Výhodou této kolegiální spolupráce je dobrovolnost, důvěra a otevřenost, nevýhodou ale může být malá efektivita. Rizikem takového „přátelského rozhovoru“ může být jeho snadná proměna ve zcela nekonstruktivní nařikání či kritiku. Většinou zde chybí hlubší reflexe, nová zkušenost či inspiraci pro další profesionální výkon.⁸¹

⁷⁸ Srov. BĚLECKÝ, Z. *Hospitace* [online], Srov. MASÁKOVÁ, V. in ŠVANCAR, R. *Supervize není totéž co inspekce*, 2007.

⁷⁹ Srov. LAZAROVÁ, B.; CPINOVÁ, S. Supervizní formy práce ve školní praxi in *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*, s. 215-216.

⁸⁰ Hartl, P.; Hartlová, H. *Psychologický slovník*, s. 576.

⁸¹ Srov. LAZAROVÁ, B.; CPINOVÁ, S. Supervizní formy práce ve školní praxi in *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*, s. 217.

Ve srovnání s těmito výše uvedenými supervizními technikami se supervize obecně liší tím, že má předem stanovené cíle a priority a je vedena odborníkem. Samotné supervizi předchází proces hledání, dotazování a vyjednávání mezi supervizorem, zadavatelem supervize a případnými supervidovanými.⁸² Díky jasně daným pravidlům je supervize také efektivnější a bezpečnější. Je pro ni typické, že účinně poskytuje zpětnou vazbu, avšak nemá hodnotící charakter.⁸³

4.2 Význam supervize ve školských zařízeních

Jak uvádí Masáková, pedagogové ve školách jsou denně vystavováni stresu a jedním z jejich základních pracovních nástrojů je vztah. Není tedy dle ní pochyb o potřebě supervize u těchto pedagogů. Masáková uvádí, že je potřeba pečovat o duševní zdraví pedagogů, o jejich pracovní spokojenost a zároveň usilovat o prevenci syndromu vyhoření těchto pracovníků.⁸⁴

Pro pedagogy ve školách je důležité vědomí, že v případě náročné profesní situace nezůstanou sami, že budou mít možnost situaci s někým sdílet. Právě takovou pomoc pro pedagogy představuje supervize, která nabízí kvalitní a kvalifikovanou zpětnou vazbu.⁸⁵

Lazarová a Cpinová při svém zamyšlení nad významem supervize ve škole vychází z toho, v čem Hawkins a Shohet vidí pomoc supervizora v rámci naplňování vzdělávací funkce supervidovaným. Supervizor může pedagogům, a tedy i vychovatelům ŠD pomoci:

- a) lépe porozumět žákovi, případně rodičům nebo kolegovi,
- b) více si uvědomovat jak reagují na žáka, rodiče či kolegu a jakou má jejich reakce odezvu,
- c) lépe chápat dynamiku jejich interakcí s žákem, s rodičem nebo kolegou (jakým způsobem probíhá verbální i neverbální komunikace, způsoby řešení konfliktů apod.),

⁸² Srov. HAVRDOVÁ, Z. *Praktická supervize*, s. 44-65.

⁸³ Srov. LISNÍK, M. *Supervize do škol*, s. 12.

⁸⁴ Srov. MASÁKOVÁ, V. in HAVRDOVÁ, Z.; HAJNÝ, M. *Praktická supervize*, s. 175-176.

⁸⁵ Srov. ŠTĚTOVSKÁ, I. *Bálintovská skupina – bezpečná supervize pro učitele*. *Rodina a škola* 4/2007 [online].

- d) podívat se na to, jak intervenují a jaké mají dopady jejich intervence (zda zasahují v něčí prospěch, jakým způsobem a jaký má tento jejich zásah dopad),
- e) při zkoumání dalších způsobů práce s konkrétními a podobnými situacemi žáků, rodičů či kolegů.⁸⁶

Závěrem lze říci, že supervize, může pedagogům pomáhat identifikovat problémy, se kterými se během své pedagogické práce setkávají a zároveň také hledat účinná řešení těchto problémů. Zároveň také supervize může přispívat k profesnímu a osobnímu růstu pedagogů.

4.3 Překážky při zavádění supervize do školských zařízení

Přestože se odborníci shodují na tom, že pro profesi pedagoga je supervize důležitá jako jeden z nástrojů zvyšování kvality práce pedagogů, je supervize do základních škol v České republice zaváděna velmi pomalu.

Dle samotných pedagogů je situace zapříčiněna nedostatkem času, osobními překážkami (mezi ně patří strach, ostych, nízké sebevědomí, ale i pohodlnost, únava, nezájem), ale také vnějšími podmínkami práce (celková situace ve školství, nedostatek financí, hrozba nezaměstnanosti apod.) částečně i nízkým společenským ohodnocením práce ve školství. Svůj podíl nesou i mezilidské vztahy, špatná atmosféra na pracovišti (ovzduší nedůvěry a individualismu, rivalita, feminizace školství, závist a nedostatek tolerance).⁸⁷ Součástí úspěšného získávání supervize je tyto překážky rozpoznat a nalézt účinné způsoby jejich překonání.

Na to, zda bude zavedení supervize do určité organizace úspěšné či nikoliv, má velký vliv tzv. kultura organizace. Jedná se o soubor nevyjádřených postojů, hodnot, chování, které je v organizaci uznávané či naopak sankcionované.⁸⁸ V kontextu školy hovoříme v souvislosti s kulturou organizace o tzv. klimatu školy, které je také považováno za jednu ze základních podmínek úspěšného využívání supervize ve škole. Dle Havrdové: „*Tam, kde pracovníci nemají zkušenosti s reflexí a s kulturou učení, kde*

⁸⁶Srov. LAZAROVÁ, B.; CPINOVÁ, S. Supervizní formy práce ve školní praxi in *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*, s. 216.

⁸⁷ Srov. POL, M.; LAZAROVÁ, B. *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy*, s. 46-47.

⁸⁸ Srov. HAVRDOVÁ, Z. *Praktická supervize*, s. 66.

panuje mezi pracovníky a managementem silná tenze a nedůvěra, kde každý chybný výkon je považován za sankcionovaný prohřešek, kde vedení je silně hierarchické – tam nelze očekávat, že pracovníci budou přicházet s náměty, co se nedaří, co by se mělo zlepšit, co sami nevědí či o čem mají pochybnosti.“⁸⁹ Klima školy může pozitivně ovlivňovat mnoho výše zmíněných překážek. Proto se tomuto tématu věnují následující odstavce podrobněji.

Termín klima školy není úplně jednoznačně vymezen. Často je užíván ve smyslu stavu sociálního ovzduší, na jehož tvorbě se podílí všichni zúčastnění jedinci. Jedná se o poměrně stálou kvalitu vnitřního prostředí školy, která se odráží na chování a prožívání všech žáků a zaměstnanců školy. Vnímání školního klimatu je velice subjektivní. Do tvorby klimatu vstupují proměnné jako – region, ve kterém škola působí, architektonické řešení školy, organizační struktura školy, její školní vzdělávací program, vedení školy a v neposlední řadě i osobnosti pedagogů a žáků. Grecmanová říká, že: „*Klima je psychosociální fenomén, který vzniká odrazem objektivní reality (prostředí) v subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení jeho posuzovatelů. Klima nevzniká samo o sobě, nýbrž se vytváří. Jde o dlouhodobý jev.*“⁹⁰

Každá škola má své specifické klima a rozlišují se různé typy klimatu. Může to být klima, ve kterém vládnou špatné nebo jen formální vztahy mezi pedagogy a žáky a kde je malý zájem o lidi a jejich pracovní úkoly. Dále pak takové typy klimatu, kde jsou všichni svázáni byrokratickými pravidly, kde panuje ovzduší nátlaku a autoritářství, velký důraz je zde dáván na výkon a není zde prostor pro jakékoliv inovativní změny či diskusi. V těchto případech se jedná o autoritativní klima školy.⁹¹

Existuje však i klima, pro které je typická tolerance učitelů vůči žákům. Pro tento typ klimatu je charakteristická vzájemná pomoc, podpora individuálních potřeb žáků minimalizace situací vyvolávajících stres. Učitelé v žácích vzbuzují důvěru. Vzájemné vztahy mezi žáky i učiteli jsou velice dobré. Rovněž tak i vztahy s vedením školy. Ve školách s takovým typem klimatu se strach žáků ze školy objevuje jen výjimečně, žáci pociťují radost ze školy a mají velmi dobrou motivaci a chuť se učit. Zároveň i učitelé

⁸⁹ HAVRDOVÁ, Z. *Praktická supervize*, s. 66.

⁹⁰ GRECMANOVÁ, *Klima školy*, s. 9.

⁹¹ Srov. Tamtéž, s. 75-89.

zde mají možnost svobodného rozvoje a pocit spokojenosti se svým zaměstnáním. Takové klima školy lze nazvat demokratickým.⁹²

Posledním typem klimatu školy je tzv. liberální. Zde panují negativní vztahy mezi učiteli a žáky, ovšem výrazně dobré vztahy mezi spolužáky. Žáci pocítují nechuť ke škole, mají jen malou motivaci se učit, nemají ale strach ze školy. Učitelé jsou v takovém klimatu málo angažovaní, chybí zde jasně daná pravidla a důslednost v jejich dodržování. Vzájemné vztahy mezi učiteli a mezi učiteli a vedením nejsou vždy pozitivní.⁹³

Z výše uvedeného výčtu je patrné, že ne ve všechny typy školního klimatu na účastníky školního života působí příznivě a pozitivně. Klima spolupráce lze však dle Lazarové a Pola podporovat vzájemným poznáváním se, vhodnou komunikací a vzájemným respektem, porozuměním, podporou a pomocí, přátelskými vztahy a otevřeností ke změně. Spolupráce je možná pouze za předpokladu určitých podmínek. Jednou ze základních podmínek je nastavit a přesně formulovat společný cíl, vytvořit ovzduší důvěry, rovnoprávnost všech zúčastněných, mít na zřeteli společný prospěch oproti prospěchu osobnímu, ale v neposlední řadě i připravenost k určitému riziku.⁹⁴

4.4 Možné přínosy supervize vychovatelů školní družiny

Předchozí podkapitoly mapovaly současnou situaci ve školských zařízeních v České republice a poukázaly na překážky, které brání rychlejšímu zavádění supervize do prostředí školských zařízení. Nyní je potřeba zamyslet se nad souvislostí obecného cíle supervize a hlavního cíle pedagogické činnosti vychovatele ŠD.

Obecným cílem supervize je poskytovat klientům pomáhajících profesí kvalitní služby a zvyšovat profesionální dovednosti a schopnosti pracovníků. Tento cíl lze aplikovat i na prostředí ŠD. Cílem pedagogického působení ve ŠD je nabízet žákům kvalitní způsob trávení volného času⁹⁵. Vychovatel ŠD je pracovník, který je povinen zvyšovat své profesní schopnosti a dovednosti a tím zvyšovat kvalitu poskytované služby. Podpora v oblasti vzdělávání je vychovatelům ŠD zajištěna např. v rámci

⁹² Srov. GRECMANOVÁ, *Klima školy*, s. 75-89.

⁹³ Srov. Tamtéž.

⁹⁴ Srov. POL, M.; LAZAROVÁ, B. *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy*, s. 16-17.

⁹⁵ Srov. zákon 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících.

Národního institutu pro další vzdělávání pedagogických pracovníků či Zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.⁹⁶

V následující části práce jsou jednotlivé funkce supervize (tedy funkce vzdělávací, podpůrná a řídicí) aplikovány na prostředí ŠD a profesi vychovatele ŠD. Tato kapitola se zamýšlí nad otázkou, čím by supervize ve svých jednotlivých funkcích (viz. kap. 3.3) mohla být vychovatelům ŠD přínosná. Uvažuje tedy nad tím, ve kterých konkrétních situacích může být supervize vychovatelům rozvojem a vzděláváním, ve kterých situacích podporou či nástrojem řízení.

Při svém rozboru tato práce vychází ze seznamu prvořadého zaměření supervize, tak jak ho uvádějí Hawkins, Shohet.⁹⁷ Tito autoři popisují, jaké jsou dle nich hlavní kategorie zaměření supervize⁹⁸ a následně k nim přiřazují jednotlivé funkce supervize. Na základě výše zmiňovaného seznamu dále tato práce rozpracovává jednotlivé kategorie zaměření supervize a aplikuje je na určité momenty v pedagogické práci vychovatele ŠD tak, jak jsou uvedeny v kapitole 2 této bakalářské práce. Dále také je v následující části práce uvedeno několik příkladů supervizní práce ze školního prostředí.

4.4.1 Vzdělávací funkce supervize v profesi vychovatele školní družiny

Pokud je prioritou zlepšování profesní kompetence pracovníka, jedná se o funkci vzdělávací. Supervize se ve svém vzdělávacím aspektu liší od jiných vzdělávacích programů tím, že vyplývá z konkrétní situace či problému, s nímž přichází supervidovaný.⁹⁹

Supervize může pomáhat **rozvíjet porozumění a dovednosti v práci**. Pracovní dovednosti může supervize také prohlubovat. Vede supervidovaného k tomu, aby se zamýšlel nad svými kompetencemi a přehodnocoval své pracovní postupy. Díky tomu pak supervidovaný získává profesionální nadhled, hledá nové způsoby práce a konstruktivní řešení určitých pracovních situací. Toto vše prohlubuje pracovníkovu

⁹⁶ Hodnocení, do jaké míry je tato podpora zajištěna a využívána, není předmětem této práce.

⁹⁷ Srov. HAWKINS, P. SHOHET R. *Supervize v pomáhajících profesích*, s. 61.

⁹⁸ V následujícím textu jsou hlavní kategorie zaměření supervize zvýrazněny tučně.

⁹⁹ Srov. HAVRDOVÁ, Z. *Praktická supervize*, s. 51.

důvěru v sebe sama a své schopnosti.¹⁰⁰ V praxi lze tohoto aspektu supervize využít zejména u začínajících vychovatelů ŠD.

Dále pak supervize může vychovatelům ŠD pomáhat v pochopení pedagogicko-psychologických souvislostí práce s žáky. To znamená pochopit individuální zvláštnosti jednotlivých žáků, vycházející ze znalostí vývojové psychologie, i žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, práce se skupinou, kde se uplatňují znalosti ze sociální psychologie, znalosti z psychologie mezilidské komunikace, prevence rizikového chování apod. Supervize také může vychovatelům ŠD pomáhat zlepšovat komunikaci s rodiči žáků a i s ostatními pedagogickými pracovníky ve škole.

Supervize může vychovatelům **pravidelně poskytovat prostor pro setkávání, při kterých mohou uvažovat o obsahu a procesu své práce**, o použitých metodách a postupech. Toto se může odehrávat buď formou individuální, kdy supervidovaný pracovník rozebírá konkrétní situace, ke kterým v prostředí ŠD dochází, pouze se supervizorem. Další možností je, že setkávání probíhají formou týmovou, která je výhodná pro rozvoj vzájemné kooperace jednotlivých pracovníků, či na zvyšování efektivity spolupráce na společných projektech. V prostředí ŠD se může jednat např. o dny s určitou tematikou, jako je např. Den Země, tvořivé dílny, sportovní akce. Může jít ale i o setkávání vychovatelů z různých pracovišť formou skupinové supervize. Zde se pracovníkům může dostávat nových zkušeností a nápadů, nových pohledů na řešení určitých situací.

V některých rovinách supervize dochází k propojení funkce vzdělávací s funkcí podpůrnou. Je to například při **získávání informací a jiné perspektivy týkající se vlastní, pedagogické práce**, jakož i jiného úhlu pohledu na vlastní práci. Supervize také **poskytuje zpětnou vazbu** a dává možnost, podívat se na určitou pracovní situaci s odstupem. Vychovatel by při tomto procesu mohl nalézt více pochopení pro sebe, své chování, ale i pro druhé. Tedy pro kolegy, rodiče a v neposlední řadě pro žáky, se kterými pracuje.

Zde se opět jeví jako velmi vhodné využití případové supervize, kdy např. na případu konkrétního žáka, se kterým si vychovatel ŠD neví rady, se supervidování vzájemně učí, předávají si své zkušenosti a společně hledají řešení.¹⁰¹

¹⁰⁰ Srov. MICHKOVÁ, A. *Supervize*, s. 18.

Jako příklad lze uvést ukázkou supervizní práce, která se zabývá pedagogickou činností s žákem, jehož chování je provokativní, často hraničící se slušností. Otázka pedagoga, který přichází k supervizi, zní: „*Jak se žákem vyjít, tak abych nemusela neustále „tlačit“?*“¹⁰² Na začátku supervize proběhlo ujasnění celého příběhu, dále pak jeho ověření a ujasnění konkrétních momentů žákova problematického chování. Dále pak ujasnění emocí a reakcí pedagoga, který případ na supervizi přináší. Dochází k rozpoznání hry, kterou žák s pedagogem hraje. Supervizor spolu s kolegy pedagogy, hledá řešení situace – co by se stalo, kdyby pedagog přestal s žákem hru hrát, kdyby mu sdělil své skutečné emoce, jak by asi taková komunikace vypadala v praxi. Po hledání následuje shrnutí. Pedagog nachází nový pohled na svou komunikaci s žákem a řešení situace. Zatím k tomuto řešení nemá důvěru, je ale připraven, ho zkoušet.¹⁰³ Na tomto místě práce je tento příklad uveden, protože je v něm vidět propojení vzdělávací a podpůrné funkce supervize. Dále pak také proto, že s podobnými situacemi a potřebou řešit problémové chování žáků se v praxi setkávají i vychovatelé ŠD.

4.4.2 Podpůrná funkce supervize v profesi vychovatele školní družiny

Každý člověk potřebuje jisté **uznání a oporu**. Ať už po stránce osobní či profesionální. Pokud je toto hlavním cílem supervize, jedná se o její čistě podpůrnou funkci. Supervize v tomto případě poskytuje člověku pocit uspokojení z vlastní práce a z vlastního pracovního výkonu.¹⁰⁴

Další možnost, jak může supervize podpořit supervidovaného pracovníka, je **zajištění, aby jedinec nemusel sám nést obtíže, problémy a projekce** vyplývající z pracovních situací. U vychovatelů ŠD je potřeba podpory naléhavá z toho důvodu, že v reálné situaci je to vychovatel ŠD sám, kdo nese odpovědnost za skupinu žáků, jejich bezpečnost, za způsob, jakým budou trávit tito žáci volný čas ve ŠD. Vychovatel ŠD je odpovědný i za atmosféru, ve které bude jeho činnost probíhat a dokonce i může ovlivňovat vztahy, které ve skupině žáků vznikají.¹⁰⁵ Supervize pomáhá supervidovanému odkrýt vlastní pocity, pochopit je a porozumět konfliktním či vypjatým situacím. Také vytváří bezpečný prostor pro sebesdílení, kdy člověk dává něco ze sebe samého a je otevřený pro druhé a dále prostor pro sebezpetí, kdy člověk

¹⁰¹ Srov. SVOBODOVÁ, R. *Supervize pro učitele jako cesta k řešení náročných situací*. [online].

¹⁰² LISNÍK, M. *Supervize do škol*, s. 17.

¹⁰³ Srov. LISNÍK, M. *Supervize do škol*, s. 17.

¹⁰⁴ Srov. KADUSHIN, A.; HARKNESS, D. *Supervision in Social Work*, s. 20.

¹⁰⁵ Srov. HÁJEK, B.; PÁVKOVÁ, J. a kol. *Školní družina*, s. 34-36.

vyjadřuje své postoje a očekávání vůči sobě samému. U vychovatelů ŠD lze tohoto efektu využít např. při práci se žáky se závažnějšími kázeňskými problémy, řešení problémových situací mezi žáky – šikana, krádeže, xenofobie, ale i mezilidské vztahy na pracovišti apod.

Supervize poskytuje supervidovanému **prostor k prozkoumávání a vyjádření osobních problémů, vracejících se podnětů, přenosu či protipřenosu**, které se může během práce objevovat. Vychovatel ŠD si často ani neuvědomuje, že nepřistupuje ke všem žákům stejně. Neví, jaký se za tím skrývá důvod.

Dalším přínosem supervize je lepší **plánování a využívání osobních i odborných zdrojů**. Supervidovaný pracovník se díky supervizi stává **aktivní, nikoli pouze reaktivní**. V těchto aspektech podpůrná funkce supervize již přerůstá ve funkci řídicí.

Zde lze opět využít konkrétní příklad supervizní zakázky. Na supervizi je přinesen případ školní třídy, se kterou mají pedagogové problémy. Dochází v ní k sabotování výuky a k častému vyrušování. Někteří pedagogové opakovaně přicházejí za třídním učitelem s žádostí, aby zakročil a situaci ve třídě řešil. Přitom on sám a řada jiných kolegů ve třídě problémy nemá. Třídní učitel se snaží situaci řešit, nic ale nepomáhá, neví, co dál. Otázka k supervizi zní: „*Co ještě s nimi (třídou) mám dělat?*“¹⁰⁶

V první části supervize je mapována situace, následuje popisování postupů řešení používaných třídním učitelem. Třídní učitel popisuje své pocity (bezmoc) a zamýšlí se nad svými potřebami, nad vnitřní a vnější motivací řešit situaci ve třídě. Dále třídní učitel spolu se svými kolegy uvažuje o své roli ve třídě a společně si vymezují kompetence třídnictví. Supervizor pomáhá třídnímu učiteli pojmenovat a vyslovit své potřeby, rozpoznat příčinu jeho zátěže. Také pomáhá celou diskusi držet ve věcné rovině o tématu, které bylo ujednáno na základě zakázky supervize.¹⁰⁷

Třídní učitel během této supervize identifikoval a vyslovil svůj vnitřní konflikt. Ukazuje se, že nevidí problém pouze na straně žáků, ale i na straně stěžujících si kolegů. Došlo k vytvoření prostoru pro přemýšlení nad vzniklou situací, vytýčení hranic povinností třídního učitele. To by příště mohlo být nápomocno lépe odolávat případnému tlaku kolegů.¹⁰⁸ Na uvedeném příkladu vidíme propojení funkce podpůrné,

¹⁰⁶ LISNÍK, M. *Supervize do škol*, s. 18.

¹⁰⁷ Srov. Tamtéž.

¹⁰⁸ Srov. Tamtéž.

když dochází k přezkoumávání a vyslovení pocitů a potřeb supervidovaného, s funkcí řídicí v podobě vymezení hranic - pravomocí třídního učitele a vyjasnění vzájemné spolupráce mezi pedagogy. Příklad je zde uveden proto, že vnitřní konflikt a potřeba vyjasnění hranic může být přítomný i v práci vychovatele ŠD.

4.4.3 Řídící funkce supervize v profesi vychovatele školní družiny

Jak již bylo zmíněno výše, hlavním cílem řídicí funkce supervize je nastavení jasných hranic a pravidel. Pracovník se tak stává jistější ve své pracovní roli v rámci pracovního kontextu, který se díky tomu stává srozumitelnější a průhlednější a umožňuje **efektivněji a kvalitněji vykonávat práci s klienty.**¹⁰⁹

V prostředí ŠD jde především o to, aby byla jasně stanovena náplň práce, kompetence a odpovědnost jednotlivých vychovatelů ŠD a také aby byla práce řádně plánována, včetně časové dotace na jednotlivé činnosti. To znamená, že během volnočasových činností nesmí docházet ke spěchu, nervozitě, případně předčasnému ukončení a absenci závěrečného zhodnocení aktivity.¹¹⁰ Dále pak je potřeba, aby byla jasně stanovena pravidla příchodů a odchodů žáků do ŠD a jasně vymezena odpovědnost za žáky během jejich pobytu a pohybu ve škole např. odchod žáků ze ŠD do zájmových útvarů a zpět. Je také vhodné, aby vychovatelé ŠD spolupracovali s učiteli v rámci konkrétní školy, aby se tvůrčím způsobem podíleli na tvorbě ročního plánu celé školy.

Efektu řídicí funkce supervize může vychovatel ŠD využít i v procesu evaluace pedagogické činnosti a to zejména při vnitřních evaluačních procesech na úrovni individuální i týmové. Při individuálním hodnocení vlastní práce se vychovatel snaží o sebereflexi činnosti a její případnou korelaci. Hledá nové metody práce, které by vedly ke zkvalitnění pedagogického působení. Při evaluačním procesu na úrovni týmu se jedná o hodnocení pedagogické činnosti celým kolektivem vychovatelů ŠD, kdy opět na základě sebereflexe a vzájemných hospitací dochází ke stanovení společného postupu, případně i k úpravám školního vzdělávacího programu ŠD.¹¹¹

Řídící funkce supervize může vycházet z konkrétního případu, z konkrétní situace, která nastala a je jí potřeba řešit. Supervize v tomto případě napomáhá hledání

¹⁰⁹ Srov. HAVRDOVÁ, Z. *Praktická supervize*, s. 51.

¹¹⁰ Srov. HÁJEK, B. *Jak vytvořit vzdělávací program pro školní družinu*, s. 37-38.

¹¹¹ Srov. Tamtéž, s. 35-36.

vhodného postupu. Tento postup je pak možné aplikovat i na řešení jiných problémových situací, které se původně řešené podobají.

Zde lze uvést příklad supervizního setkání, na které přichází třídní učitelka a popisuje situaci, při které došlo k neuposlechnutí jejího příkazu. Žák odmítl jít na přidělenou službu v jídelně. Nejistota učitelky je prohloubena ještě tím, že jeden z rodičů žáků její třídy argumentoval proti nesmyslnému přidělování služeb v jídelně žákům, kteří na obědy do jídelny vůbec nechodí. Z dalšího líčení vyplývá, že případů neuposlechnutí přibývá, a že pedagogové mají pocit bezmoci a hněvu. Otázka k supervizi zní: „*Co s tím?*“¹¹²

V průběhu supervizního setkání byla nejprve snaha o konkretizaci problému. Dále pak došlo k pojmenování emocí, které vyvolalo žákovo neuposlechnutí, ale také celkové zajišťování služeb v jídelně. Další část supervizního setkání byla věnována práci s hranicemi. Byla zde snaha vymezit, za co třídní učitelka v dané situaci odpovídá, co může a nemůže ovlivnit, jaké jsou její cíle a očekávání. Během následné diskuse se zapojují kolegové z pedagogického sboru a sdělují své zkušenosti a pocity. Při tomto supervizním setkání se také pracuje s nadhledem. Předchozích reflexí je využito k uvažování nad otázkami: Kdy mohla učitelka skutečně něco ovlivnit? A dále pak: Jak došlo k tomu, že nese odpovědnost za něco, co ve skutečnosti nemůže mít pod kontrolou?¹¹³

Přínosem tohoto supervizního setkání byla jednak možnost ventilovat nahromaděné emoce třídní učitelky, ale také uvědomění si možnosti, nepřijímat na sebe bezmyšlenkovitě všechna opatření a nařízení. Každý pedagog může taková opatření aktivně připomínkovat, což přispívá k jejich optimalizaci a celkovému zefektivnění práce.¹¹⁴

Přestože je tento příklad supervizní práce uveden s ohledem na ukázkou řídicí funkce supervize, je na něm opět vidět, jak se během supervizního setkání jednotlivé funkce prolínají. Zmíněné supervizní setkání mělo řídicí funkci zejména ve své druhé polovině, kdy došlo k ujasnění si svých pravomocí a uvědomění si možnosti participace každého pedagoga na bezproblémovém chodu celé školy.

¹¹² LISNÍK, M. *Supervize do škol*, s. 19.

¹¹³ Srov. Tamtéž.

¹¹⁴ Srov. Tamtéž.

V této kapitole došlo ke shrnutí teoretických poznatků o možných přínosech jednotlivých funkcí supervize a tyto funkce byly aplikovány na profesi vychovatele ŠD a činnosti, které vychovatel ŠD ve své profesní práci vykonává. Byly hledány výhody, které by využití supervize vychovatelů ŠD mohlo mít a to nejen pro vychovatele samotné, ale v konečném důsledku i pro žáky, na které vychovatelé ŠD během svého pracovního výkonu působí a zároveň i pro kmenovou školu, při které je ŠD zřizována.

Závěr

Supervize je pojem, který má ve světě dlouholetou tradici a důležitou roli v mnoha pomáhajících profesích nikoliv ale v oblasti školství v České republice a už vůbec ne v oblasti zájmového vzdělávání, kam řadíme také školní družinu. Tato bakalářská práce se zabývá otázkou, jakým způsobem by supervize mohla podporovat profesní růst vychovatelů školní družiny. Za tímto účelem práce shrnuje teoretické poznatky o profesi vychovatele školní družiny a na druhé straně o supervizi a především o jejích cílech a funkcích. V teoretické rovině tato bakalářská práce hledá možné přínosy supervize pro profesi vychovatele školní družiny a zvažuje, jakým způsobem může supervize podporovat jeho profesní růst

Lze se domnívat, že každý pedagog, který je v přímém kontaktu se žáky, a který pracuje v interaktivním vztahovém prostředí, by měl vědět o supervizi a jejích možnostech. Každému takovému pedagogovi, tedy i vychovateli školní družiny může být supervize přínosná ve všech svých aspektech.

Supervize může vychovateli školní družiny poskytovat nový pohled na pedagogickou práci, může mu pomoci rozvíjet dovednosti sebereflexe a náhledu na svou profesní činnost. Supervize představuje také inspiraci, jak uchopit a řešit nové situace a zároveň rozšiřuje možnosti pohledu na problémové situace. Supervize může pomoci rozvíjet schopnosti vychovatele školní družiny při řešení problémových situací, ke kterým při pedagogické práci se žáky dochází a může zvyšovat efektivitu pedagogické činnosti vychovatele školní družiny.

Supervize může být vychovateli školní družiny rovněž užitečná jako podpůrná metoda, která přispívá k psychohygieně na pracovišti a k předcházení syndromu vyhoření, kterým může být ohrožen i vychovatel školní družiny. Vedlejším efektem využití supervize může být i to, že přináší větší motivaci a uspokojení z práce.

Další přínos supervize lze spatřit i v tom, že během supervize se vychovatelům školní družiny může dostat reflexe vlastního prožívání, na základě profesionální

podpory supervizora mají možnost třídit své emoce, vnímat své limity, ale i příležitosti a poznávat sebe sama. Po praktické stránce supervize umožňuje změnu v jednání a posun v řešení situací, které se zpočátku jeví jako neřešitelné.

Školní družina je většinou zřizována při základní škole a je její nedílnou součástí. Supervize vychovatelů školní družiny může přispívat ke zlepšení vzájemné spolupráce mezi pedagogy a také ke zlepšení klimatu školy. Bezpečné prostředí a dobře fungující školní družina, nabízející pestrou škálu volnočasových aktivit je jedním z kritérií, kterým se řídí rodiče při výběru základní školy pro své dítě.¹¹⁵ Ve svém důsledku může supervize vychovatelů školní družiny napomáhat lepšímu naplňování potřeb žáků navštěvujících školní družinu.

Na základě zjištěných teoretických poznatků lze konstatovat, že využití supervize v profesi vychovatele školní družiny má své opodstatnění, a že by její využití bylo přínosné jak pro vychovatele samotné, tak i pro žáky, kteří školní družinu navštěvují. Z využití potenciálu supervize pro vychovatele školní družiny může profitovat i samotná škola, která školní družinu zřizuje. Supervize může podporovat profesní růst vychovatelů školní družiny a to ve všech svých funkcích.

¹¹⁵SMETÁNKOVÁ, I. *Aktivně při výběru základní školy* [online].

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Tištěné

1. BEDNÁŘOVÁ, Z.; PELECH, L. *Slabikář sociální práce na ulici: supervize, streetwork, financování*. Brno: Doplněk, 2003. ISBN 80-723-91488.
2. BĚLECKÝ, Z. et al. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: © Výzkumný ústav pedagogický, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6.
3. BÖCKELMANN, Ch. *Beratung-Supervision-Supervision im Schulfeld: eine theoretische Verankerung des Beratungshandelns*. Innsbruck [u.a.]: Studien-Verl, 2002. ISBN 978-3706516396.
4. GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-807-4090-103.
5. HÁJEK, B. a kol. *Jak vytvořit vzdělávací program pro školní družiny*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-807-3672-331.
6. HÁJEK, B.; HOFBAUER, B.; PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času: trendy pedagogiky volného času*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0030-7.
7. HÁJEK, B.; PÁVKOVÁ, J. *Školní družina*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8751-5.
8. HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000, ISBN 80-717-8303-X
9. HAVRDOVÁ, Z.; HAJNÝ, M. et. al. *Praktická supervize: průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. Praha: Galén, 2008. ISBN 978-807-2625-321.
10. HAWKINS, P.; SHOHET, R. *Supervize v pomáhajících profesích*. Praha: Portál, 2004, 202 s. ISBN 978-807-1787-150.
11. HOLEYŠOVSKÁ, A. *Zájmová činnost ve školní družině*. Praha: Portál, 2009.

ISBN 978-807-3675-868.

12. JEKLOVÁ, M.; REITMAYEROVÁ, E. *Interní supervize*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2007. ISBN 978-80-86991-06-1.
13. JŮVA, V. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 2001. ISBN 80-859-3195-8.
14. KADUSHIN, A.; HARKNESS, D. *Supervision in Social Work*. 4. vyd. New York: Columbia University Press, 2002. ISBN 0-231-12094-X.
15. KOHOUTEK, Rudolf. *Úvod do psychologie: psychologie osobnosti a zdraví žáka*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4077-7.
16. KOLÁČKOVÁ, J. Supervize. In MATOUŠEK, O. a kol. *Metody a řízení sociální práce: supervize, streetwork, financování*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8548-2.
17. LAZAROVÁ, B.; CPINOVÁ, S. Supervizní formy práce ve školní praxi in LAZAROVÁ, B. a kol. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*, Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-114-6
18. LISNÍK, M. a kol. *Supervize do škol*. Frýdek-Místek: Centrum nové naděje, 2012. ISBN nevedeno.
19. MASÁKOVÁ V. Supervize ve školství. In HAVRDOVÁ, Z.; HAJNÝ, M. et. al. *Praktická supervize: průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. Praha: Galén, 2008. ISBN 978-807-2625-321.
20. MICHKOVÁ, A. *Supervize*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Zdravotně sociální fakulta, 2008. ISBN 978-80-7394-145-1.
21. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
22. NOVOTNÁ, V.; SCHIMMERLINGOVÁ. V *Sociální práce, její vývoj a metodické postupy*. Praha: Karolinum, 1992. ISBN 80-7066-483-5.
23. POL, M.; LAZAROVÁ, B. *Spolupráce učitelů - podmínka rozvoje školy. Řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. Praha: Agentura STROM, 1999. ISBN 80-86106-07-1.
24. SPILKOVÁ, V. *Východiska vzdělávání učitelů primárních škol*. *Pedagogika*, 46, 1996, č. 2 s. 135 – 146.
25. TOŠNEROVÁ, T.; TOŠNER, J. *Burn-Out syndrom/Sndrom vyhoření, pracovní*

- sešit pro účastníky kurzů*. Praha: Hestia, 2002. ISBN neuvedeno.
26. Vyhláška č 74/2005 Sb. o zájmovém vzdělávání, ze dne 9. 2. 2005.
 27. Vyhláška č. 263/2007 Sb., kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí, ze dne 4. 10. 2007.
 28. Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).
 29. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění platném k 1. 9. 2012.

Elektronické:

1. BĚLECKÝ, Z. *Hospitace*. In RVP Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů [online] [citováno 24. 8. 2013]. Dostupné na WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/933/HOSPITACE.html/>>.
2. Supervize: stránky pro supervizory a supervidované. *Co je supervize* [online]. Praha, Český institut pro supervizi, 2006 [citováno 24. 8. 2013]. Dostupné na WWW: <<http://www.supervize.eu/o-supervizi/co-je-supervize/>>.
3. MASÁKOVÁ, V. in ŠVANCAR, R. Supervize není totéž co inspekce. *Učitelské noviny* [online]. 2007, č. 46 [citováno 26. 1. 2013]. Dostupné z WWW: <<http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=2417&PHPSESSID=0f25f5ca140cecb2f5e2a53fa17d088d>>.
4. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Metodický pokyn k poskytování supervize ve školských zařízeních*. [online]. Praha, MŠMT, 17. 3. 2010 [citováno 12. 1. 2014]. Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/file/1569_1_1/>.
5. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Metodický pokyn k postavení, organizaci a činnosti školních družin* [online]. Praha, MŠMT, 10. 6. 2002 [citováno 21. 8. 2013]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/mladez/metodicky-pokyn-k-postaveni-organizaci-a-cinnosti-skolnich-druzin>>.
6. Národní institut dětí a mládeže. *Kompetence a schopnosti* [online]. Praha: NIDM, 2002 [citováno 24. 8. 2013]. Dostupné na WWW:

- <<http://www.nidm.cz/okpold/kompetence/kompetence-a-schopnosti>>.
7. Národní soustava povolání, *Vychovatel* [online]. Praha: Sektorová rada pro veřejné služby a správu, poslední aktualizace 30. 9. 2008 [citováno 10. 1. 2014]. Dostupné na WWW: <http://katalog.nsp.cz/karta_p.aspx?id_jp=101271&kod_sm1=11>.
 8. Sborník příspěvků: *Standardy kvality sociálních služeb* [online]. Praha: MPSV, 2008 [citováno 6. 12. 2013]. Dostupné na WWW: <http://www.mpsv.cz/files/clanky/5966/4_vykladovy_sbornik.pdf>.
 9. SMETÁNKOVÁ, I. *Aktivně při výběru základní školy* [online]. Praha: SCIO, 14. 12. 2010 [citováno 13. 2. 2014]. Dostupné na WWW: <<http://jdemedoskoly.cz/Clanek/2726/aktivne-pri-vyberu-zakladni-skoly>>.
 10. *Standardy kvality sociálních služeb* [online]. Praha: MPSV, poslední aktualizace 26. 10. 2009 [citováno 9. 1. 2014]. Dostupné na WWW: <<http://www.mpsv.cz/cs/5963>>.
 11. SVOBODOVÁ, R. *Supervize pro učitele jako cesta k řešení náročných situací*. In RVP Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů [online]. Praha, 19. 11. 2013 [citováno 12. 1. 2014]. Dostupné na WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/17755/SUPERVIZE-PRO-UCITELE-JAKO-CESTA-K-RESENI-NAROCNYCH-SITUACI.html>>.
 12. ŠTĚTOVSKÁ, I. Bálintovská skupina – bezpečná supervize pro učitele. *Rodina a škola* [online]. 2007, č. 4. Praha: Portál, 11. 4. 2007 [citováno 21. 1. 2014]. Dostupné na WWW: <<http://www.portal.cz/casopisy/ras/ukazky/balintovska-skupina---bezpecna-supervize-pro-ucitele/22254./>>.

ABSTRAKT

KOLÁŘOVÁ, J. *Možnosti využití supervize v profesi vychovatele školní družiny*. České Budějovice, 2014. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Oddělení praxe. Vedoucí práce Mgr. Magdalena Ehrlichová

Klíčová slova: školská zařízení, školní družina, vychovatel školní družiny, profesní růst, supervize, funkce supervize

Bakalářská práce se zabývá otázkou, jakým způsobem může supervize podporovat profesní růst vychovatelů školní družiny. V první části je specifikována školní družina, jako prostředí, kde probíhá pedagogická činnost vychovatele školní družiny. Dále je popsána osoba vychovatele školní družiny, jeho schopnosti, dovednosti a činnosti, které ve své praxi vykonává. Další část práce je věnována supervizi, jejím cílům, druhům a funkcím. V závěrečné části dochází k aplikaci jednotlivých funkcí supervize na pedagogickou činnost vychovatele školní družiny a k hledání možných přínosů pro profesní růst vychovatele školní družiny.

ABSTRACT

Possibilities of the supervision's use for the profession of the after school centers educator

Key words: school institutions, after-school centre, educator of after-school centre, professional growth, supervision, supervision's functions

The bachelor work deals with the question of supervisions support the professional growth of after-school centres educators. The first place of work is specified after-school centre as environment, where the pedagogic activity of after-school centres educator is being done. Also it describes the person of the educator – his abilities, skills and activities in his practice exercises. Another part of work is dedicated in supervision, its objectives, modes and functions. The final part is the application of individual supervision functions of educator's education and search for possible benefits to the professional growth of after-school centre's educator.