

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2014-2017

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Petra Holečková

Supervize jako nástroj dalšího vzdělávání dospělých

Praha 2017

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Marie Farková, Ph.D.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED (PART TIME) STUDIES

2014-2017

BACHELOR THESIS

Petra Holečková

Supervision as a Tool of Further Education of Adults

Prague 2017

The Bachelor Thesis Work Supervisor: PhDr. Marie Farková, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 25. 2. 2017

Petra Holečková

Poděkování

Děkuji vedoucí své práce PhDr. Marii Farkové, Ph.D. za lidský přístup, vstřícnost, podporu, její čas a věcné připomínky.

Anotace

Vzdělávání dospělých je součástí celoživotního vzdělávání a supervize je jednou z jeho důležitých, byť neprávem opomíjených metod. Cílem této práce je představit supervizi a zároveň vyzdvihnout její potenciál ve vzdělávání dospělých. V praktické části byly využity jako podklad pro analýzu názorů, zkušeností a postojů účastníků supervize polostrukturované rozhovory. Ty byly vedeny s běžnými účastníky supervize i se supervizory, kteří sami podstupují supervizi.

Klíčová slova

Emoční inteligence, komunikace, osobnostní rozvoj, profesní rozvoj, supervize, vzdělávání dospělých

Annotation

The education of adults is a part of lifetime education and supervision is one of the most important methods. The goal of this research is to introduce supervision and show its potential in the education of adults. The semistructural interviews were used in the practical part of this study as foundation of analyse the opinions, experiences and statements of subjects. These interviews were conducted with the supervisees and supervisors working under spervision.

Keywords

Communication, education of adults, emotional intelligence, personal developement, profesional development, supervision

ÚVOD	9
TEORETICKÁ ČÁST	11
1 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH.....	11
1.1 Metody používané ve vzdělávání dospělých	12
1.2 Vztah ve vzdělávání dospělých.....	13
1.3 Emoce a emoční inteligence ve vzdělávání dospělých	14
1.4 Komunikace ve vzdělávání dospělých.....	15
1.5 Bariéry ve vzdělávání dospělých	17
1.6 Znalosti, dovednosti, kompetence, kvalifikace.....	18
2 CO JE SUPERVIZE	20
2.1 Etika v supervizi	22
2.2 Praktické využití supervize	23
3 FORMY SUPERVIZE	24
3.1 Individuální, týmová a skupinová supervize	24
3.2 Jiné možnosti dělení supervize	25
3.2.1 Výuková supervize.....	25
3.2.2 Výcviková supervize.....	25
3.2.3 Manažerská supervize	26
3.2.4 Poradenská supervize.....	26
4 PROCES SUPERVIZE	27
4.1 Vlastní supervizní proces.....	28
4.1.1 Cyklický model supervize.....	29
4.1.2 Proces v Balintovské skupině	30
5 METODY A TECHNIKY POUŽÍVANÉ V SUPERVIZI	32
5.1 Podobnosti a rozdíly mezi supervizí a koučingem	33
6 EDUKAČNÍ POTENCIÁL A VÝZNAM SUPERVIZE A MOŽNOSTI JEHO VYUŽITÍ V PRAXI.....	35
6.1 Výhody a nevýhody využití supervize v praxi. Překážky, nástrahy a bariéry jejího využití.	36
6.2 Institucionální rámec supervize	37
PRAKTICKÁ ČÁST	38
7 VÝCHOZÍ ASPEKTY VÝZKUMU	38
7.1 Popis výzkumného problému.....	38

7.2	Cíle výzkumu.....	39
7.3	Výzkumné otázky	39
7.4	Výzkumný vzorek a organizace sběru dat	39
7.5	Popis výzkumného vzorku.....	42
7.6	Limitace výzkumu	44
8	ANALÝZA DAT ZÍSKANÝCH Z ROZHOVORŮ.....	45
8.1	I. Skupina	46
8.1.1	Individuální vnímání supervize.....	46
8.1.2	První vnímání supervize.....	47
8.1.3	Frekvence a dobrovolnost návštěv supervize.....	48
8.1.4	Změna ve vnímání supervize po absolvování výcviku s supervizi	48
8.1.5	Vztahy na pracovišti.....	48
8.2	II. Skupina:.....	49
8.2.1	Osobností a profesní rozvoj	49
8.2.2	Vzdělávání/ učení.....	49
8.2.3	Motivace	50
8.2.4	Bariéry v supervizi.....	51
8.2.5	Náhrada supervize jinou metodou.....	52
8.3	III. Skupina	52
8.3.1	Supervizor – pozitivně vnímaný	53
8.3.2	Supervizor – negativně vnímaný.....	53
9	SHRNUTÍ A DISKUZE	55
	ZÁVĚR	58
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	59
	SEZNAM ZKRATEK	63
	SEZNAM TABULEK.....	64
	SEZNAM PŘÍLOH.....	65

ÚVOD

Tato práce se zabývá supervizí jako jednou z forem vzdělávání dospělých. Supervize bývala ještě před několika lety označována za odborně vedenou pomoc poskytovanou supervizorem převážně pracovníkům v pomáhajících profesích, která poskytuje reflexi práce a vztahů na pracovišti, nadhled a podporu. Užitek ze supervize odborníka, specialisty by měl mít především jeho klient, ale pochopitelně také supervizovaný odborník. Edukační potenciál supervize byl zmiňován i v minulosti, nicméně nebyl vyzdvihován. Dnes je supervize nabízena i jako forma dalšího vzdělávání dospělých. A právě tímto aspektem supervize se předkládaná práce zabývá.

Supervize splňuje kritéria dalšího vzdělávání dospělých. Jde ve své podstatě o velmi unikátní formu celoživotního vzdělávání dospělých. V jejím procesu se uplatňuje učení záměrné i bezděčné. Ale zda je takto vnímána i účastníky supervizního procesu a jejich nadřízenými pracovníky je otázka, kterou si již léta kladou supervizoři, zastánci i odpůrci supervize. A položila si ji i autorka. Jedním z důvodů bylo to, že v některých pomáhajících profesích je supervize povinná, v některých dobrovolná, někde neprobíhá vůbec. Přístup k ní není jednotný ani v jednotlivých zařízeních stejných oborů a stejný postoj k ní nezaujímají ani její účastníci, tedy supervizovaní.

Supervize by měla být pro její účastníky obohacující a měla by naplňovat její edukační potenciál. Z tohoto důvodu je teoretická část práce věnována nejen supervizi samotné, ale i obecně vzdělávání dospělých. V supervizi by z něj mělo být využíváno mnoha prvků např. procesu učení, motivace, vztahu supervizora a supervizovaných, emocí, komunikace. Zároveň je potřeba mnoho bariér překonávat. Pokud supervizor toto zvládne, naváže vztah důvěry a vytvoří bezpečné prostředí, které je pro proces supervize nezbytné

Cílem práce bylo získat názory účastníků supervize na supervizi jako takovou a na její dopady v jejich práci. Zda vůbec považují supervizi za nástroj svého dalšího vzdělávání, zda je pro ně supervize přínosná a zda využívají poznatky, které načerpají v průběhu supervize i ve své odborné praxi.

Poznatky o supervizi od jejích účastníků byly získávány v rámci kvalitativního výzkumu, v němž byly využity polostrukturované rozhovory. Tento výzkum je

výzkumem pilotním a jeho výsledky je možné využít jako podklad pro další zkoumání, ale i k diskusi supervizorů a supervizovaných, jak by bylo možné supervizi posouvat a vyvíjet, ale i vyučovat, aby byla opravdu jako nástroj dalšího celoživotního vzdělávání vnímána a byla pro její účastníky přínosná a atraktivní.

TEORETICKÁ ČÁST

1 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Vzdělávání dospělých je součástí celoživotního vzdělávání či celoživotního učení a je jeho specifickou formou. Jedná se o kontinuální proces, při kterém jedinec získává a rozvíjí své vědomosti, intelektové schopnosti a praktické dovednosti a to převážně nad rámec počátečního vzdělávání. Je možné ho realizovat organizovaně neboli formální formou, nebo při individuální zájmové činnosti - neformální formou, ale také spontánně, bezděčně tj. informální formou (Kohout, 2010, s. 45-46).

Karel Čapek řekl, že „ *Vzdělání je to, co člověku zbude, když zapomněl vše, čemu se ve škole naučil.* “ Nicméně proces učení probíhá celý život. V prvních fázích života čerpá jedinec nejvíce znalostí a dovedností od matky, která je s ním většinu času, od otce a ostatních blízkých lidí. Děti mají dobrou mechanickou paměť a jsou schopny vstřebat obrovské množství informací. Učí se poznávat svět a žít ve společnosti. Nejprve ve společnosti lidí, kteří je mají rádi a chrání je, později tam, kde jsou vztahy k nám již nastaveny jinak a jedinec je mnohem více sám. Formální vzdělávání začíná vstupem do vzdělávací instituce, ale paralelně probíhá i vzdělávání neformální a informální. Formální vzdělávání bývá ukončeno, nicméně dále pak probíhá neformální i informální vzdělávání.

Obsahem celoživotního učení jsou kurzy, rekvalifikace, výcviky apod. Realizuje ho řada vysokých škol (VŠ) i jiných organizací, jsou zaměřeny na různé cílové skupiny, nabízejí kurzy s různým zaměřením. Celoživotní vzdělávání (CŽV) na VŠ většinou poskytuje vzdělání vysokoškolského typu, ale nemůže v něm být udělen akademický titul; některé programy jsou realizovány v rámci akreditovaného programu, ale studenti CŽV nemají právní postavení studenta a musí za studium platit, což někdy není rozdílné od některých programů formálního vzdělávání na VŠ. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) ve své strategii definuje celoživotní učení jako nepřerušovaný proces, který jde „od kolébky do zralého věku“. Další vzdělávání rozvíjí jeho dovednosti a schopnosti řešit nové problémy. CŽU (celoživotní učení) je pojem nadřazený pojmům počátečního a dalšího vzdělávání. Vytváří protiklad k tradičnímu vzdělávání zaměřenému na určité povolání (MŠMT, 2014).

I v dospělosti učit se znamená poznávat. Učení může být tedy záměrné či bezděčné. V andragogice jsou uváděny dva modely pedagogické práce. Ten první tvrdí, že člověk může dosáhnout určité dokonalosti jen ve výsledku vlastní námahy. Pedagog na této cestě za vzděláním doprovází. V této teorii je připodobněn k zahradníkovi, který opečovává rostliny. Druhý přístup je aktivnější, pragmatičtější, ve kterém nejde o dokonalost, ale schopnost obstát ve společnosti (Beneš, 2014, s. 13). V procesu výuky je nutné neopomenout fakt, že jedinci se liší schopností učit se, kapacitou paměti, předpoklady či talentem pro danou věc i handicap. Jejich odkryvání, zjišťování a následný rozvoj či posílení schopností a talentu a překonávání slabých stránek je důležitou součástí celoživotního učení. Poznání silných stránek a jejich posílení, stejně tak jako odkrytí slabiny a jejich zlepšování či překlenutí je v procesu učení v dospělosti nesmírně důležité.

Umění vyučovat, teorie vyučování, teorie vzdělávání čili didaktika - pochází z řeckého slova didaskain, které znamená učit, vyučovat, poučovat, jasně vykládat, dokazovat (Skalková, 2007, s. 13). Umění vyučovat by nemělo být setrvalým stavem, ale procesem, který by měl být progresivní, ne regresivní.

1.1 Metody používané ve vzdělávání dospělých

První vyučovací etapa je velmi důležitá, protože motivace je důležitým předpokladem k další činnosti a to platí i u procesu vyučování a učení. Vzdělávání by se nemělo zaměřovat pouze na doplnění deficitů, ale i na rozvoj a posilování schopností a talentu jednotlivců. A to tak, aby byl naplněn účinný kruh učení. Významná je orientace na efektivnost učení, jeho relevantnosti, zda je možné naučené bezprostředně aplikovat, což motivuje k dalšímu učení. Motivace k učení jsou různé v různém věku a liší se u různých jednotlivců. V tomto smyslu neexistuje homogenní skupina. Podle Mojžíška je jádrem procesu vyučování etapa expoziční, která bývá nejdélejší, následuje etapa fixační, aplikační (nemusí být, ale bývá) a etapa diagnostická (Čadílek a Loveček, 2005, s. 27).

Mezi základní formy ve výchově a vzdělávání dospělých patří formy monologické, dialogické a skupinové. Formy monologické (přednáška, referát, komentář, popis, úvaha atd.) jsou založeny na jednosměrné slovní interakci lektor – účastník. Velmi často je metoda využívána při výkladu nového učiva. Informace musí být tedy jasně strukturovány tak, aby umožnily účastníkovi chápat, o čem se chystá vyučující hovořit.

Formy dialogické používají jako formu vzdělávání aktivní dialogický vztah lektora a účastníka vzdělávacího procesu, případně účastníků mezi sebou. Formy skupinové využívají potenciálu interakcí ve skupině a skupinovou dynamiku. Zkušený lektor je schopen dobře pracovat s obojím a stejně tak zvládá i odpor ve skupině. Znalost skupinové dynamiky a práce s ní je nedílnou součástí vyučovacího procesu. Skupinová dynamika je soubor procesů probíhajících ve skupině lidí a kromě jiného na ni má vliv i délka fungování skupiny. Bude tedy různá ve skupině utvořené během jednodenního kurzu, jiná v několikadenním kurzu a jiná v několikaletém programu. (Barták, 2015, s. 129-138).

1.2 Vztah ve vzdělávání dospělých

Ve vzdělávání dospělých má velký význam nejen metoda učení, ale také vztah „učitele a žáka“, který je nadmíru důležitý a vytváří tak didaktické interakce. „Učitelem“ není myšlen pouze lektor, ale také kolegové nebo nadřízení, mentoři, koučové i supervizoři. Slovo učitel je nyní použito pro zjednodušení v obecném významu slova „mistr“ či ten, kdo předává zkušenosti, znalosti, dovednosti a slovo žák zjednodušuje popis toho, kdo se učí či je vyučován. V kvalitním vztahu žáka a učitele je osobnost velmi důležitá, stejně tak jako v jakémkoli jiném vztahu. Osobnost učitele hraje významnou roli při předávání a vstřebávání učiva, vědomostní či dovednostní. Důležitý je učitel znalý, schopný a empatický. Učitel, ke kterému máme dobrý vztah, cítíme se s ním dobře, bezpečně a důvěřujeme mu, pomáhá budovat emoční inteligenci.

Ale z hlediska učícího procesu je důležitá i negativní zkušenost, která pokud je správně analyzována, může jedince velmi obohatit a naučit. V každém případě však první etapa učícího procesu, která je etapou motivační, je efektivnější v případě, že učitel je schopen zaujmout a první zkušenost s ním je pozitivní.

Dobří, ale i ti ne zcela dobří učitelé, dokáží motivovat natolik, že jedinec zjistí, že je v životě důležité i sebepoznání a sebereflexe, což je také forma učení.

1.3 Emoce a emoční inteligence ve vzdělávání dospělých

Zákonnosti poznávací neboli gnoseologické jsou i smyslové, ve kterých hrají důležitou roli emoce. Emoce jsou odrazy jednotlivých vjemů, zatímco vjem v sobě zahrnuje pochopení a porozumění tomu, co na nás působí. Kromě smyslového poznání se uplatňuje poznání racionální. To znamená pochopení a schopnost toto pochopení vyjádřit slovy.

Emoční inteligenci, označovanou EQ, definoval v roce 1995 Goleman. Jedná se o znalost toho, co cítíme a schopnost zacházet s těmito pocity, aniž bychom jimi byli ovládnuti, schopnost motivovat se k vykonání práce, být kreativní a dosahovat špičkových výkonů, schopnost vnímat to, co ostatní cítí a efektivně zacházet se vztahy s ostatními lidmi. Emoční inteligenci tedy rozumíme: sebepoznání, sebeuvědomění, sebeovládání, sebemotivaci, sebedisciplínu, vytrvalost, trvalé pracovní zaujetí, empatii. To vše by mělo vyústit ve schopnost vést lidi (Barták, 2015, s. 119). Kladné emoce dokáží energizovat a tím uvolňovat náš potenciál k akci. V akční inteligenci (AQ) je využit náš intelektuální a emoční potenciál. Tento výrok lze převést do jednoduchá rovnice (Barták, 2015, s. 123): $AQ = IQ + EQ$. Nicméně tato rovnice je platná pouze za určitých a bazálních předpokladů, kdy jde skutečně pouze o prostý součet. Pokud je však dobře využíván potenciál IQ i EQ lze dosahovat vyšších hodnot než pouze prostého součtu. I k tomu může přispět supervize či koučing.

Mezi složky emoční inteligence patří:

- **Schopnost řízení sama sebe**

Jde o schopnost kontrolovat nebo přeměrovat své impulsy a nálady a regulovat své vlastní chování související s prosazováním cílů. S touto složkou souvisí sebekontrola, důvěryhodnost a čestnost, iniciativa, adaptabilita, nebýt vyváděn z míry nejasnou situací, vstřícnost ke změnám a silná potřeba uspět.

- **Vědomí sama sebe**

Je schopnost rozpoznat vlastní náladu, emoce a pohnutky Porozumět jim. S touto složkou souvisí sebedůvěra, realistické sebehodnocení a znalost vlastních emocí.

- **Sociální vědomí**

Je schopnost pochopit emoční uspořádání jiných lidí a dovednost jednat s nimi podle jejich citových reakcí. Souvisí to s empatií, zkušeností s formováním a udržováním

talentu, organizačními schopnostmi a znalostí organizace, citlivostí k jiným kulturám, oceňováním rozmanitosti a služeb klientů a zákazníků

- **Sociální dovednosti**

Jde o zběhlost v řízení vztahů, vytváření sítí za účelem dosahování výsledků i dosahování výsledků jiných lidí a plnění osobních cílů a schopnost nalézt společnou řeč s ostatními a společnou platformu. S tím souvisí schopnost vést, účinnost při řízení změny, zvládání konfliktů, vliv komunikace a zkušenost s budováním a vedením týmů.

Emoční inteligence je důležitá v kontaktu s lidmi. „*Dle výzkumů Golemana se vysoká emoční inteligence podílí až z 85% na úspěchu vedoucího pracovníka a je dvakrát důležitější než IQ. Proto jsou tak úspěšní altruističtí vůdci a leadři, kteří využívají demokratický a koučovací styl*“ (Barták, 2015, s. 121) Emoční inteligencí tedy rozumíme: sebezpoznání, sebeuvědomění, sebeovládání, sebmotivaci, sebedisciplínu, vytrvalost, trvalé pracovní zaujetí, empatii. (Barták, 2015, s. 119).

1.4 Komunikace ve vzdělávání dospělých

Komunikace a její správně zvolená forma je ve vzdělávání dospělých zcela nenahraditelným nástrojem, proto jí je věnován v této práci větší prostor. Slovo komunikace pochází z latiny – *communicare* – sdílet, radit se. Je odvozeno od slova *communis* – společný. Komunikace zprostředkovává přenos nejen informací, poznatků, znalostí, ale také emocí, potřeb, tužeb a fantazií. „*V nejširším pojetí můžeme chápat komunikaci jako proces vzájemného dorozumívání, sdělování za pomoci interakce a předávání zpráv.*“ (Hladílek, 2005, s. 15-16). Komunikace jsou nejen slova, potažmo řeč, ale i vše, co ji provází neverbálně. I mlčení je forma komunikace. Ve skupině (ani ve dvojici) tedy není možné nekomunikovat. Komunikaci lze dělit na **intrapersonální**, při které promlouvá jedinec sám se sebou „vnitřním hlasem“, **interpersonální a skupinovou**. Při posledních dvou zmíněných se jedná o vzájemné dorozumívání, probíhá obousměrně či více směry (ve skupině) a tím dochází k vzájemnému ovlivnění.

Nejčastějším prostředkem dorozumívání je řeč a psaná forma projevu. Podle toho, jaké výrazové prostředky používáme, dělíme komunikaci na **verbální a neverbální**. Prostředkem **verbální komunikace** jsou slova (z latinského *verbum* – slovo). Zatímco prostředky **nonverbální komunikace** využívají i zvířata. Mezi prostředky nonverbální

komunikace patří *mimika* – pohyby v obličeji, *kinezika* – pohyby těla, *gestika* – pohyby rukou, *posturika* - postoj, *proxemika* – odstup, *haptika* – dotyky, *oční kontakt*, *chronemika* – nakládání s časem při této komunikaci. Do komunikace však patří i *celkový vzhled*, barevné ladění oblečení, vlasů, líčení – tedy image, *paralinguika* - hlas - jeho tón, poloha, výška, zbarvení, síla hlasu, dikce, artikulace, tempo řeči (Nelešovská, 2005, s. 47-56). Neoddělitelnou součástí komunikace jsou osobnostní rysy, osobnost jako taková a vystupování.

Velmi často se uvádí, že nonverbální komunikace je důležitější než komunikace verbální (Vymětal, 2008, s. 56), což tak může být, ale nemusí, vždy záleží na situaci a kontextu. Nonverbální komunikace však bývá „opravdovější“ a méně často hraná, ale ani to není obecně platným pravidlem.

Verbální i neverbální komunikace podléhá kulturním rozdílům, jsou národy vyznačující se větším temperamentem, což poznamenává i jejich komunikaci - tempo řeči je rychlé, mimika výrazná, gestikulace bohatá, mluva hlasitá a vice versa.

Komunikace probíhá v racionální rovině a v rovině emocionální, může být formální či neformální. V komunikaci se podle komunikačního modelu německého psychologa a vědeckého pracovníka v oblasti komunikace Friedmanna Schulze von Thuna (2005) odrážejí **čtyři roviny sdělení**: věcný obsah, vztah, sebevyjádření a výzva. Ten, kdo sděluje v dané chvíli, funguje jako vysílač, a ten, komu je sdělení určeno nebo ho jinak zachytí, je příjemce. Na základě této teorie čtyř rovin můžeme hovořit o teorii čtyř uší a čtyř úst. V teorii *čtyř uší* jde o to, co slyšíme ve sdělení, které je nám prezentováno, zda slyšíme pouze věcnou informaci v rovině věcného obsahu, či zda slyšíme, co nám osoba říká o nás, třetím uchem, co o sobě, a čtvrtým, zda nás k něčemu vybízí. A podle toho, které „ucho“ máme v danou chvíli zapnuté, získávají sdělení různou konotaci, podle toho pak také vyřčené sdělení vnímáme a podle toho pak také jednáme. Teorie *čtyř úst* je velmi obdobná, pouze se vztahuje k vysílači. (Schulze von Thun, 2005)

Velmi působivou a důležitou „pomůckou“ v komunikaci může být využití „ego-stavů“. Vychází z **transakční analýzy** (založil ji Eric Berne v 60. letech minulého století a použil v ní poznatky jak Sigmunda Freuda, tak Erika Eriksona a Carla R. Rogerse). Transakční analýza se velmi obsáhle zabývá mezilidskou komunikací a používá zmíněný termín **ego-stavy**, které patří k základní terminologii v transakční analýze a rozvíjí

rozlišení tří základních komunikačních a osobnostních rovin (tedy ego-stavů): **Rodič, Dospělý a Dítě** (Berne, 1992, s. 15). Jedinec má pak vyvinutou pohotovost mezi jednotlivými stavy přecházet podle situace, ve které se právě nachází. Jednotlivé ego-stavy jsou od sebe poměrně pečlivě odděleny a ve své podstatě spolu nesouvisí. Ego-stav rodiče lze i z pohledu komunikace dělit na pečujícího rodiče a kárajícího rodiče a ego stav dítěte na dítě poslušné, adaptované a dítě rebelující či manipulující (Berne, 1992, s. 16-21). Komunikace se pak odehrává podle toho, které ego-stavy spolu komunikují. Komunikace ve vzdělávání dospělých má tak být asertivní s využitím aktivního naslouchání i empatie a měla by se vždy odehrávat v rovině dospělý – dospělý.

1.5 Bariéry ve vzdělávání dospělých

Ve vzdělávání dospělých se mohou vyskytnout různé typy bariér. Pojmem bariéra můžeme definovat obtíž či překážku, která zabraňuje rozšíření vzdělávacích aktivit. V širším slova smyslu to však mohou být prosté důvody neúčasti na CŽU, což se týká spíše jedinců, kteří nechtějí na stavu své vzdělanosti nic neměnit a o své aktivní účasti v CŽU neuvažují (Rabušicová et al. 2008, s. 97–112). Slovo bariéry má však konotaci nezvratitelnosti, což nemusí být vždy pravdou. I bariéry je možné bořit, překážky překonávat a motivovat k dalšímu vzdělávání. Přesto i motivovaný jedinec může narazit na bariéry, které mu znemožní vzdělávat se podle jeho představ. Někdy jde o překážky zcela objektivní a nezpochybnitelné, jindy o překážky subjektivní, závislé na situaci, ve které se dotyčný jedinec nachází či relativní, neboť stejnou situaci bude každý vnímat jinak a bude ji jinak prožívat.

Nezpochybnitelnou a objektivní překážkou jsou bariéry zdravotní – těch je pochopitelně obrovská škála zahrnující téměř celou Mezinárodní klasifikaci nemocí. Mezi další nezpochybnitelné bariéry patří mentální a kognitivní. Další velmi důležité překážky jsou ekonomické či sociální. Překážky můžeme podle časového hlediska dělit na trvalé, dlouhodobé a krátkodobé. Jiná typologie rozděluje bariéry na situační, institucionální a dispoziční. Situační bariéry vyplývají ze sociální pozice člověka a jeho životních podmínek. Institucionální bariéry vznikají z nedostatku nabídky vzdělávání. Dispoziční bariéry souvisí s postoji ke vzdělávání, sebehodnocením v roli učícího se a nedostatečnou motivací ke vzdělávání. Komplexnější modely pracují i s dimenzí

edukačně-institucionální, která představuje bariéry pramenící z nedostatků vzdělávací nabídky (Píša, 2015, s. 38 - 44).

Některé z překážek lze odstranit, některé překlenout. Vždy je nutné o nich vědět, umět je rozpoznat, pojmenovat, analyzovat a pak navrhnout možná řešení.

Strategie vzdělávání v organizaci by měla tedy zahrnovat i analýzu možných bariér, aby bylo možné se těmto bariérám vyhnout či je zdárně odstraňovat. Jedním z předpokladů je, že je vzdělávání koncipováno podle potřeb a neopomíjí specifika oboru i jednotlivců. Vzdělávání může být realizováno ve firmě i mimo firmu, je možné doplňovat deficity i rozvíjet schopnosti, kompetence, talent, dovednosti i znalosti. Rozvíjet lze jak explicitní, tak tacitní neboli implicitní znalosti pracovníků. Důležité je v běžné rutinní práci nezapomínat na smysl a souvislosti toho, co děláme. Velmi nebezpečné je zapomínání u vedoucích pracovníků, neboť ti spolurozhodují o prosperitě firem (Plamínek, 2011, str. 12) a strategiích firmy. I z těchto důvodů je kontinuální vzdělávání pracovníků i ve vedení důležité. V těchto bodech může být velmi nápomocná právě supervize či koučing.

1.6 Znalosti, dovednosti, kompetence, kvalifikace

Pojem **znalost** je v andragogice ne zcela vyjasněný pojem, což může být dáno mnohoznačností anglického výrazu „knowledge“. V pedagogice bývá často vykládán jako ekvivalent k termínu vědomost, což znamená, že znalost si člověk osvojuje jako výsledek záměrného učení. V andragogice se pojem znalost používá v širším smyslu a to nejen jako vědomost, ale i dovednost či profesní zručnost a profesní zkušenost. To vše lze skrýt pod anglický pojem „know-how“. Toto pojetí se uplatňuje zejména v oblasti profesního vzdělávání dospělých, kde jsou důležité nejen teoretické vědomosti, ale též schopnosti respektive kompetence (Průcha a Veteška, 2014, s. 309).

Pojmem **dovednost** (anglicky skill) rozumíme „*učením získanou dispozici ke správnému, rychlému a úspornému vykonávání určité intelektové nebo praktické činnosti. Jsou to zejména kognitivní dovednosti (schopnost pracovat s informacemi a využívat je), motorické schopnosti (schopnost pracovat s nástroji), dovednosti sociálních (schopnost dorozumívání, navazování kontaktu) aj. V andragogice se rozlišují soft skills/ hard skills*“

(Průcha a Veteška, 2014, s. 89). Soft skills (v českém překladu měkké dovednosti) nejsou přesně měřitelné a znamenají interpersonální komunikaci, přesvědčivost, empatii, schopnost týmové spolupráce, schopnost řešit konflikty atd. Hard skills (v českém překladu tvrdé dovednosti) naopak doložit lze. Jde například o stupeň dosaženého vzdělání, dosavadní praxe, doložitelné znalosti.

Termín **kompetence** bývá dnes nejen v oblasti vzdělávání, ale i v oblasti řízení lidských zdrojů upřednostňován před všemi ostatními termíny. Důvodem je jeho kompatibilita v mezinárodním, především evropském měřítku a také to, že svým rozsahem jako jediný ze zavedených pojmů sdružuje jak znalosti, tak dovednosti a schopnosti, ale i postoje a hodnoty, neboť jejich kombinace pak zaručuje kompetentní výkon v dané situaci. Kompetence mohou být vykládány jako jedinečné schopnosti člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál, vykonávat různé činnosti, úkoly a zvládat různé životní situace, umět se rozhodovat a umět nést odpovědnost za svá rozhodnutí (Průcha a Vsetečka, 2014, s. 157-158).

Ani termín **kvalifikace** není vykládán jednotně. Jeden směr vidí kvalifikaci jako soubor kompetencí, zatímco druhý směr definuje pojem kompetence širěji než kvalifikaci. Beneš (2014, s. 19) definuje kvalifikaci jako vztah člověka a práce, což vykládá jako vztah mezi individuálními předpoklady pracovníka a technicko-organizačnímu podmínkami.

Supervize stejně jako koučing může poměrně úspěšně kompetence i kvalifikaci rozvíjet. A to nejen kompetence profesní. Tím přispívá nejen k profesnímu rozvoji, ale také k rozvoji osobnostnímu. Vždy záleží na efektivitě supervize, kterou zajišťuje nejen supervizor, ale i supervidovaný. Techniky, modely a vedení supervize je sice v rukách supervizora, ale ten, kdo je supervidován, bude mít ze supervize užitek pouze tehdy, když se do procesu zapojí aktivně.

2 CO JE SUPERVIZE

Supervize je jednou z metod, která pomáhá zaměstnancům i vedoucím pracovníkům v jejich kontinuálním vzdělávání i v jejich osobním a profesním rozvoji. Velmi často je definována jako odborná pomoc poskytovaná obvykle pracovníkům v pomáhajících profesích profesionálem v oblasti supervize - supervizorem. Využívá mnoha poznatků a aspektů, o kterých je pojednáno v kapitole „Vzdělávání dospělých“. Tím, kdo supervizi vede, je **supervizor** - profesionál, který absolvoval supervizní výcvik a je k vedení supervize vzdělán. Tím, kdo supervizi přijímá je **supervidovaný či supervidant**.

Slovo **supervize** pochází z latiny, super znamená výše nebo přes a visio pohled či videre - hledět, vidět, zírat. Takto je možné termínu rozumět a tak je také vykládán. Supervize by měla poskytnout nadhled, podporu, pomoc, dohled, rozvoj a reflexi v práci supervidovaného. Součástí supervize by měla být spolupráce, odbornost, řešení problémů, učení, rada, hledání, sdílení, pochopení, empatie, pochvala, prevence, nabízení alternativ a komunikace. Postupně se tento pojem rozšiřoval o to, kdo může supervizi poskytovat, o standardy kvality vzdělávání v supervizi i standardy kvality supervize (Valášek a Svobodová, 2002, s. 14).

Supervize (angl. supervision) se původně vztahovala (a do dneška někde vztahuje) na každou činnost a situaci, v níž pověřená či zkušenější osoba dohlíží, neboli dozírá na jinou osobu při provedení úkolu či činnosti (Havrdová a Hajný, 2008, s. 17). Chápání tohoto pojmu se začalo v pomáhajících profesích měnit s měnící se kulturou „dohlížení“ na práci v různých oblastech. Nicméně nekončící debaty o termínu supervize svědčí o nejasném chápání obsahu a charakteru supervize (Valášek a Svobodová, 2002, s. 14).

Supervize je práce s lidmi, zaměstnanci, vedoucími pracovníky čili lidskými zdroji. Moderní společnost a globalizované konkurenční prostředí kladou vysoké nároky na práci organizací se zdroji, které jsou či se zdají být stále více omezené a méně dostupné. Ke klasickým zdrojům, jakými byly finanční prostředky, energie, výrobní prostředky, suroviny, technické vybavení (Horvátová, 2008, s. 1) a čas se v posledních desetiletích stále více klade důraz na lidské zdroje, které vstupují do popředí a stávají se stále důležitějšími. Jde tedy o dobrou práci s nimi, práci založenou na vedení, řízení a rozvoji zaměstnanců společností a organizací. S pokračujícím rozvojem specializovaných odvětví založených na moderních technologiích a kvalitním know-how, které je

základním předpokladem udržení konkurenceschopnosti, vyvstává v posledních dekádách i požadavek na zvýšení specializace a udržení vysoce kvalifikovaných zaměstnanců v mnoha odvětvích např. ve zdravotnictví či školství. Právě jedním z nástrojů, který je možné pracovníkům poskytnout, je supervize. Supervize se stává celosvětově moderním a efektivním nástrojem udržování kvality profesionální péče o lidi, ať už jde o klienty a uživatele zdravotní péče, žáky, studenty, podřízené či klienty v sociální sféře. Supervize pomáhá udržovat psychické a potažmo fyzické zdraví profesionálů v náročných oblastech a je jedním z osvědčených prostředků proti tzv. syndromu vyhoření.

Cílem supervize je napomoci zkvalitnění vzdělávací aktivity, výchovné péče, zdravotnické a psychoterapeutické péče. Nicméně dnes je supervize hojně využívána i v jiných odvětvích, ve kterých zaměstnanci pracují s klienty např. v sociální sféře či na odděleních sociální a právní ochrany dětí, také koučové využívají supervize k reflexi své práce (Brause et al., 2008, s. 62).

Supervisor supervizi vede a je pro supervizní proces jedním z nejdůležitějších článků. Supervisor by měl být vzdělaným profesionálem, zralou osobností, mít za sebou supervizní výcvik, umět komunikovat, znát zásady andragogického vzdělávání a umět je uplatňovat (Havrdová a Hajný, 2008, s. 42), měl by mít vysokou emoční a sociální inteligenci, měl by znát své emoce a umět s nimi dobře zacházet. Měl by mít vysoko nastavené morální a etické zásady a znát svou úlohu a nezneužívat ji. Mezi další vlastnosti supervizora se řadí flexibilita v pohybu mezi teoretickými koncepcemi a užitím široké škály intervencí a metod, pohled z noha perspektiv – schopnost vidět situaci z vícero úhlů, schopnost pracovat v rozličných kulturách nejen firemních, schopnost usměrňovat, otevřenost vůči učení, schopnost orientace v problému, humor, skromnost, trpělivost (Hawkins a Shohet, 2004 s. 51-52)

Úspěch supervizora stojí na základně odborných znalostí, podepřen jeho osobností, image, charismatem, správnou komunikací a vystupováním a velmi prospěšná je i znalost didaktiky tj. umění vysvětlit a naučit. Přesto není správné hovořit o supervizorovi jako o expertovi, neboť označení expert je v úloze supervizora velmi zavádějící.

Supervize v sobě zahrnuje řadu prvků, kterých využívá, jako je koučing, vedení, poradenství, řízení, vzdělávání. Nicméně se nesmí více přiblížit ani jednomu z nich, protože by ztratila svůj unikátní a originální význam.

Protože proces supervize je ovlivněn osobností supervizora, měl by supervizor být člověk, který by měl ctít etické zásady supervize a kromě morálního kreditu a charizmatu by měl být v oblasti supervize vzdělán. V současné době v ČR existuje několik supervizních institutů, které sdružují supervizory a které nabízejí supervizní výcviky různé kvality.

2.1 Etika v supervizi

Vzhledem k tomu, že supervize je práce s lidmi a jsou při ní pojednávány nejen příjemné stránky jejich práce i pracovních vztahů je nutné v supervizním procesu dodržovat etické zásady (Cooper, 2012, s. 60). Každý supervizní institut či asociace supervizorů by měl mít svůj etický kodex, který je vypracován na základech práva a dodržování lidských práv, humanity, demokracie, a na jejich dodržování dohlížet, neboť by měla být pro supervizory a kouče závazná. Prohřešky supervizorů proti etickému chování by pak měla řešit etická komise.

„Etická pravidla vyjasňují, za čím lidé, kteří se jimi řídí, stojí. Povolání supervizora nebo kouče je založeno na důvěře, kterou projevuje supervizor či kouč klientovi a klient supervizorovi či koučovi.“ (Etický kodex ČMISK, 2017). Na důvěře ve správné a spravedlivé jednání supervizora a kouče jsou etická pravidla založena. Jejich základem bývá respekt ke klientovi, k jeho hodnotě jako člověka bez ohledu na pohlaví, sociální status, náboženství, víru, etnický původ, politické přesvědčení, sexuální orientaci, psychické, mentální či fyzické zdraví. Zároveň klade důraz na chování supervizora, aby nedocházelo k závislému či jinak nerovnému vztahu mezi supervizorem a supervidovaným či k jinému nepřijatelnému chování, ale zohledňuje, že lidé jsou zodpovědní sami za sebe a supervizor či kouč je může podpořit tak, aby byli schopni samostatně jednat a žít. Je tedy nutné respektovat autonomii klienta, dodržovat princip mlčenlivosti a spravedlnosti.

2.2 Praktické využití supervize

Není tedy překvapivé, že hlavní uplatnění nachází supervize právě ve výše uvedených pomáhajících profesích – v psychologii, v sociální sféře, ve školství, ve zdravotnictví, nicméně její uplatnění by bylo možné rozšířit do všech oblastí, které pracují s lidmi např. na úřadech.

Velkou tradici má supervize v psychologii, analytičtí psychologové ji jako významnou součást své práce využívají mnoho let, z analytické psychologie se pak rozšířila i do ostatních psychologických oborů. V sociální sféře se supervize začala uplatňovat před několika lety a nyní je dokonce v této sféře povinná.

Ve školství je supervize uplatňována hlavně ve speciální pedagogice a to hlavně v ústavní výchově. V této oblasti je k dispozici i metodický pokyn k supervizi „Metodický pokyn k poskytování supervize ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a ve školských zařízeních preventivně výchovné péče“, který byl vydán ministryní školství Miroslavou Kopicovou. Propagátoři supervize ve školství založili Asociaci supervize ve školství. Nicméně v ostatních oblastech školství je supervize zatím ne zcela rozšířena, byť vznikají projekty na její podporu zastřešené Národním ústavem pro vzdělávání.

Ve zdravotnictví, s výjimkou psychiatrie, ve kterém jsou v dnešní době pracovníci enormně přetížení díky nedostatku personálu hlavně v nemocnicích, není supervize součástí práce a podpory zaměstnanců a pokud je poskytována, pak pouze výjimečně.

3 FORMY SUPERVIZE

Pracovník je nejvýznamnějším článkem pro fungování každé organizace. Například pracovníci v pomáhajících profesích jsou dnes a denně vystaveni velkému tlaku a přitom jsou zvyklí pomáhat. Nicméně pomáhání a přijímání pomoci je často ambivalentní proces. Motivy pro práci v pomáhajících profesích i v profesích, kde je nutná práce s klientem, se velmi různí. A role pomáhajícího s sebou nese i určitá očekávání a někdy brání vidět silné stránky klienta a naopak zranitelnost nás samých. Za zásadní vhléd doporučují odborníci zamyšlení pracovníků pomáhajících profesí nad složitou směsicí motivů, která je k této profesi přivedla (Hawkins a Shohet, 2004, s. 23). Supervize je jedním z prostředků, která má schopnost toto ošetřit a opravdu se může stát prostředkem péče o pracovníky a u pracovníků péčí o sebe sama. Je - li zprostředkována zaměstnavatelem, mohou z ní pracovníci profitovat. Tvrdí se, že Alexandr Veliký své vojáky nepovažoval za pouhé válečníky, ale spíše za společníky ve zbrani a snažil se uspokojovat jejich potřeby a podporovat je (Adair, 2006). Zadavatelem supervize může být tedy zaměstnavatel či supervidovaný sám.

A podle toho, kdo je supervidovaným a jak je supervize koncipována, můžeme rozlišovat její formy.

3.1 Individuální, týmová a skupinová supervize

Jedno z nejčastějších dělení je na supervizi **individuální**, kdy je supervidovaný sám se svým supervizorem, či supervizi **týmovou** nebo **skupinovou**, kdy jsou supervidovány pracovní týmy či skupiny. Každá z těchto forem má svá specifika a v organizaci může souviset i s ekonomickým využitím času, financí či odbornosti. Výhodami skupinové supervize je bezesporu to, že skupina dodává podpůrnou atmosféru, v níž mohou např. noví pracovníci vyjádřit své úzkosti a strachy z práce, do které nastoupili, supervidovaným se dostává reflexe a zpětné vazby nejen od supervizora, ale i od členů týmu, užitečná je i rozmanitost reakcí, skupina nabízí širší škálu životních a pracovních zkušeností, nabízí větší empatickou škálu a nabízí možnost použití technik, které nejsou v supervizi individuální možné např. přehrát situaci s klienty např. modelováním soch, převrácených rolí apod. (Hawkins a Shohet, 2004, s. 131-133). Velmi důležitým úkolem

ve skupinové či týmové supervizi je vytvoření dobré atmosféry, tak aby se supervidovaní cítili uvolněně a bezpečně, což je někdy velmi obtížné.

Vždy je nutné mít na paměti, že je potřeba sledovat a využívat skupinové dynamiky a dobře umět pracovat s odporem, který se může objevit.

Zvláštní formou skupinové supervize je tzv. **Balintovská skupina**. Michael Balint byl psychoanalytik maďarského původu žijící v Londýně, který si všiml, že příčinou diagnosticko- terapeutických neúspěchů bývá neutěšený vztah lékaře a pacienta zároveň vycházel z toho, že osobnost lékaře může na pacienta působit jako placebo. Začal tedy v 60. letech minulého století diskutovat ve skupinách praktiků jejich obtížné případy z hlediska vztahu ne z hlediska odborného. Od té doby se Balintovské skupiny organizují a rozšířily se i mezi ostatní profese. Účastní se jich pracovníci, kteří pracují s lidmi - nejčastěji z pomáhajících profesí (Pačesová, 2004, s. 21-24). Proces v Balintovské skupině je velmi strukturovaný a časově vymezený, tím se liší od ostatních forem supervize.

Skupinové a týmové supervize jsou vedeny jedním až dvěma supervizory.

3.2 Jiné možnosti dělení supervize

Jinou možností dělení je na supervizi **výukovou, výcvikovou, manažerskou a poradenskou**, jak uvádí Hawkins a Shohet (2004, s. 62). Důležité je zjistit, co supervidovaný potřebuje a jaká jsou jeho očekávání. Zda bude supervize více podpůrná či více edukativní.

3.2.1 Výuková supervize

V některých prostředích má supervize opravdu výukový charakter a supervizor je více učitelem či lektorem, který se zaměřuje na funkci vzdělávací.

3.2.2 Výcviková supervize

Tento typ supervize jednoznačně ukazuje také na vzdělávací funkci supervize, při které jsou supervidovaní spíše v roli výcvikové. Může jít o studenty či psychoterapeuty ve výcviku, či supervizory ve výcviku, kteří pracují s klienty vyčleněnými pro jejich výcvik. V této roli má supervizor jistou odpovědnost i za klienty svých supervizantů.

3.2.3 Manažerská supervize

Tento termín je užíván tehdy, pokud je supervizor zároveň nadřízeným supervidovaných. I v této roli má supervizor jednoznačně odpovědnost za práci s klienty supervizantů. Zde je však zřejmý vztah nadřízenosti – podřízenosti, což nevylučuje nutnost zdravé komunikace a kvalitního vztahu.

3.2.4 Poradenská supervize

Supervizor v této formě supervize není ani nadřízeným ani instruktorem supervidovaného, ale ten s ním sdílí, konzultuje a diskutuje svá témata. Odpovědnost za práci s klientem nese supervidovaný. Tento druh supervize je určen zkušeným kvalifikovaným pracovníkům.

Všechny dosud zmíněné formy supervize, byly **supervizemi vertikálními**, kdy supervizor, zkušený profesionál pracuje se supervidovaným.

Nicméně existuje i forma **supervize horizontální** – mezi kolegy (Hawkins a Shohet, 2004, s. 62). Horizontální supervize může probíhat v tzv. **peer skupinách**. Peer-to-peer v angličtině znamená rovnocenný rovnocennému. Hovoříme-li o peer skupině pracující v supervizi, jde velmi často o účastníky supervizního výcviku, kteří si poskytují supervizi navzájem v rámci výcvikového programu. Další zvláštní formou horizontální supervize je supervize, kterou si poskytují kolegové na pracovišti a která se nazývá **intervize**.

4 PROCES SUPERVIZE

Supervize je poměrně složitý proces, který od svého vzniku prošel několika zásadními etapami vývoje a podléhal mnoha vlivům. Při pohledu do historie zjistíme, že pojetí supervize se často vykládá podle zájmu určité pracovní skupiny. Supervizor tak často zabarví svou supervizorskou činnost specifickými přístupy pod vlivem vlastní profese (Valášek a Svobodová, 2002, s. 10).

Supervize by měla být založena na kvalitním vztahu supervizora a supervidovaného a na kvalitní komunikaci mezi nimi, neboť tyto dva aspekty zásadně ovlivňují supervizní proces. V supervizi by se mělo pracovat podle zásad a pravidel platných v psychoterapii, pedagogice, andragogice, speciální pedagogice a sociální péči. Na rozdíl od psychoterapie se v supervizi jedná o proces učení, edukace, ne o proces léčení, ozdravování. Přesto může být supervize ozdravná.

Kvalitním vztahem supervizora a supervidovaného je myšlen vztah profesionální, ve kterém jsou supervizor a supervidovaný ve stejném rovnocenném postavení, jde o vztah důvěry, kdy se supervidovaný cítí v bezpečí a je tedy o svých tématech týkajících se práce, potíží a problémů s ní spojených schopen a ochoten se supervizorem hovořit otevřeně tak, aby ze supervizního procesu měl prospěch nejen on sám, ale i jeho klienti.

Nerovnováha ve vztahu supervizor- supervidovaný je důležitým tématem v procesu supervize a rovnovážné postavení je nutné neustále udržovat. Už jen vzhledem k nerovnovážné roli, kterou obě strany v procesu zaujímají, a často kvůli přirozenému respektu supervidovaného k supervizorovi a určité bezbrannosti supervidovaného se podle Rogerse může vyvíjet nevyvážený stav z hlediska „moci“. Do vzájemného vztahu může proniknout osobní problém supervidovaného, pokud má být hodnocen a posuzován autoritou. Jak supervizor, tak supervidovaný musí vyzkoušet míru otevřenosti a objektivitu, která bude o jejich vztahu svědčit. Udržení rovnováhy ve vztahu je velmi důležitou úlohou supervizora a svědčí o jeho profesionalitě (Valášek a Svobodová, 2002, s. 14).

Zárukou dobré supervize je dobře vytvořený vztah mezi supervidovaným a supervizorem a bezpečné prostředí pro supervidovaného (Šimek, 2004, s. 16), protože velmi dobře se učíme od těch, jimž důvěřujeme. Supervize je tedy i předávání zkušeností, čerpání nových poznatků a náhled na daný problém či situaci z jiného úhlu pohledu.

Kvalitní komunikací je myšlena komunikace, která splňuje aspekty zdravé- tedy asertivní komunikace, probíhá v rovině dospělý- dospělý. Supervizor by měl být v komunikaci vzdělán a znát její polohy, sám by měl používat techniky aktivního naslouchání a být empatický. Komunikace mezi supervizorem a supervidovaným zcela zásadně ovlivňuje jejich vzájemný vztah.

Supervizor by měl v komunikaci používat její správné zásady. Carl R. Rogers, jedna z velkých legend světové psychologie, prosazoval přístup zaměřený na člověka, který je právě v supervizi dobře využitelný. Výhoda je, pokud tyto zásady používají obě strany. To znamená, že jsou v komunikaci otevření, vstřícní, uvolnění, akceptující (to znamená druhého přijímat a respektovat), sám být autentický, zajímaví se a umět se vcítit. Supervizor by měl však k výše uvedenému zvládnout více požadavků – mít dobrý sebeobraz o sobě, být přesvědčen, že lidská povaha je v zásadě konstruktivní, společenská a motivovaná, umět oceňovat a naslouchat, má umět facilitovat komunikaci (Vybíral, 2009, s. 201).

4.1 Vlastní supervizní proces

Supervizní proces je zahajován hledáním tématu, kterým se budou účastníci supervize zabývat. V průběhu této úvodní fáze dochází k domluvě mezi supervizorem a supervidovaným či supervidovanými na tématu, který je považován ze strany supervidovaného za důležitý, a proto jej supervizorovi předkládá. V další fázi supervidovaný své téma prezentuje, následně se supervizor, který naslouchá a doptává tak, aby tématu dobře porozuměl. V následující části procesu supervidovaný za pomoci supervizora problém analyzuje, reflektuje, snaží se mu porozumět a snaží se najít řešení, které je pro něj přijatelné. V supervizi není však vždy nezbytně nutné řešení nalézt, nesměruje vždy ke konkrétnímu cíli. Velmi důležitá může být právě reflexe, uvolnění napětí, práce s emocemi.

Z výše uvedených důvodů proces v supervizi může, ale nemusí být vždy přesně strukturován, přesto je možné v supervizním procesu nalézt fáze, které by v procesu supervize chybět neměly. Tím se zabývá model supervize, v němž pět jeho fází tvoří cyklus (Valášek a Svobodová, 2002, s. 20). To však neznamená, že je i při použití tohoto

modelu nutné, sledovat ho dogmaticky od začátku do konce. Pokud to supervizní proces vyžaduje, je možné posunout se jinam či tento model opustit.

4.1.1 Cyklický model supervize

Cyklický model může být využit díky své struktuře jako příklad či pro začátečníky jako návod, jakým způsobem může supervize probíhat a co od ní lze očekávat.

Tento model v sobě zahrnuje proces, funkci, cíle i metodiku. Jde o poměrně pevně zakotvenou, přesto velmi flexibilní strukturu, která může být obohacena o další modely supervize. Výběr modelu supervize však záleží na supervizorovi.

- **Smlouva**

Sjednání smlouvy je pro proces supervize velmi důležité a následně odráží celý proces supervize. Je vyjádřením vzájemného souhlasu o spolupráci obou stran. Smlouva určuje strukturu, směr, účel a vymezuje předmět supervize. Někdy je nutné po čase smlouvu změnit, což je dobré znamení dobře se vyvíjejícího vztahu, který se přirozeně také mění.

- **Zaměření**

Zaměření je výše zmiňovaná dohoda o tématu, kterým se stane předmětem pozornosti a zájmu supervize. Většinou začíná prezentací svého tématu, který chce dále prozkoumat. Zde se uplatňuje funkce vědomého zaměření se na určitý aspekt či problém a konkrétní záležitosti, která je relevantní pro práci supervidovaného. To zvyšuje odpovědnost supervidovaného za supervizní proces, za svou práci a přináší užitek ze supervize, její přípravu i reflexi dosaženého.

- **Prostor**

Vytvoření prostoru supervizorem pro supervidovaného, je klíčovým momentem celé supervize. Je to fáze, ve které by měl být supervidovaný podpořen, podržen, vyzýván a potvrzen ve své práci. V této fázi supervize by se měl odehrát celý „pohyb“ v supervizi-hledání, vhled, objevování, pátrání i jeho výsledek. Toto je fáze, v které je supervidovanému povoleno „nevědění“ a zmatek při hledání, neboť se ukazují prospěšné pro snahy supervidovaného a to i tehdy, když řešení na blízku není. Dlouhodobá pozornost a čas, které jsou práci věnovány, jsou následně zúročeny.

- **Most**

Most je důležitou etapou procesu supervize a slouží supervidovanému k návratu k jeho vlastní práci, k jeho klientovi. Je tedy spojnicí mezi supervizí a praxí. Tato fáze

zabezpečuje, že poučení, které ze supervize vyplynulo, bude také v praxi použito. Díky této fázi shledává, že si může být díky supervizi více vědom některých aspektů své práce či souvisejících procesů. Dokonce je někdy toto tím nejdůležitějším, když pokrok v tématu není zcela zřejmý.

- **Shrnutí**

Tato fáze by se měla pro supervizora i supervidovaného stát pravidlem. V této fázi dochází k rekapitulaci společné práce na tématu a poskytnutí zpětné vazby, nejlépe oboustranně. Vhodné je za nějaký čas zrekapitulovat dosavadní práci, vzájemnou spolupráci, vyhodnotit pokrok a zhodnotit současné vztahy. Tato fáze pomáhá všem zúčastněným, tedy nejen supervidovanému, ale i supervizorovi monitorovat svou profesionalitu a kvalitu své práce.

4.1.2 Proces v Balintovské skupině

Proces supervize v této zvláštní supervizní formě je naopak velmi strukturovaný a mimo jiné učí účastníky disciplíně a ovládnání. Má několik fází, které jsou časově vymezeny. V první fázi je účastníky vybráno jedno z témat, které účastníci předložili. Forma výběru je známa předem. V další fázi je předneseno vybrané téma, prezentující ho přednáší bez přerušení ostatními. Následuje další fáze, ve které mají ostatní účastníci možnost položit prezentujícímu dotazy týkající se předneseného tématu, poté v následující fázi mohou sdělovat své komentáře, doplnění, fantazie, dojmy, které mohou být ovlivněné jejich vlastní zkušeností (Kratochvíl, 2006, s. 290), do této fáze nikterak nezasahuje prezentující. Následuje fáze, ve které prezentující shrnuje, co slyšel, co si odnesl a co pro něj může být v jeho praxi užitečné. Stejně jako ostatní skupinové či týmové supervize využívá tento model síly několika účastníků, jejich zkušeností, kreativity, životních postojů: V tomto zvláštním supervizním modelu je více než v jiných supervizních modelech kladen důraz na přesně vymezenou strukturu procesu včetně přesného dodržení časových dotací pro jednotlivé fáze supervize.

Existuje mnoho supervizních škol, které používají nejrůznější procesní modely. Jiný procesní model- tzv. **dvojitou matici** či jinak také sedmioký model popisuje Hawkins a Shohet (2004, s. 75-77). Ten pracuje se čtyřmi prvky v supervizi, kterými jsou: supervizor, supervidovaný, klient a kontext práce. A proces supervize tak obsahuje dva

vzájemně provázané systémy - systém v běžné práci supervidovaného a systém supervizní. Úkolem supervizní matice je věnovat pozornost matici běžné práce.

5 METODY A TECHNIKY POUŽÍVANÉ V SUPERVIZI

Supervize využívá metodu dialogu a lze ji jako formu vzdělávání - aktivní dialogický vztah supervizora a supervidovaného – pojmut. Uvádí se, že jedním z impulzů pro vznik fenoménu supervize v dnešní podobě, byla zkušenost z dialogu, který může být velmi inspirativní právě v situaci společného hledání a učení (Havrdová a Hajný, 2008, s. 19).

V případě skupinových supervizí jde i o dialog účastníků mezi sebou. Formy skupinové využívají potenciálu interakcí ve skupině a skupinovou dynamiku, stejně jako jiné formy vzdělávání dospělých.

V supervizi hraje nejvýznamnější úlohu komunikace. V ní se uplatňuje mnoho komunikačních modelů. Kromě pozorování je stejně jako v koučingu možno uplatnit tzv. model ledovce- jen něco je zjevné, část zůstává skryta a je možné část poodkrýt. A důležité je navázání pracovní aliance a pracovního vztahu.

Jednou z nejdůležitějších technik používaných v supervizi je **rozhovor**. Rozhovor může využívat prvky rogeriánských rozhovorů, systemických rozhovorů, modelů z transakční analýzy či zcela jiné modely. Důležité je, aby byl pro proces supervize přínosný.

Práce s emocemi je velmi důležitým momentem v supervizním procesu. Nejde jen o to, aby byly uvolněny či se uklidnily. Emoce jsou jedním z důležitých témat pro reflexi a zpracování. Je nutné je brát velmi vážně. To však vyžaduje, aby supervizor uměl pracovat se svými emocemi, uměl je zvládat, byl zralým příkladem jejich zvládnutí a byl schopen emocemi provést supervidanty, schopen nabídnout přístupy umožňující externalizaci, reflexi a zpracování emocí (Havrdová a Hajný, 2008, s. 42).

Podle počtu účastníků supervize, podle jejich naladění, profese, zralosti je možné využít i kreativnějších metod jako je modelování soch, hraní rolí, hraní obrácených rolí a podobně.

Při skupinové supervizi je nutné dbát na rozmístění účastníků tak, aby na sebe všichni viděli a mohli na sebe vzájemně reagovat, nejlépe bez bariéry mezi nimi tj. bez stolu. Důležité je dbát na bazální potřeby supervidovaných jako jsou přestávky ke krátkému odpočinku a občerstvení zvláště v případech, kdy supervize trvá déle.

5.1 Podobnosti a rozdíly mezi supervizí a koučingem

Rozdíly mezi supervizí a koučingem jsou hledány a víceméně nacházeny či nenacházeny jak supervizory, tak kouči. Někteří z nich upozorňují na to, že koučing je poskytován řídicím pracovníkům, zatímco supervize zaměstnancům. Snaží se definovat rozdíly mezi cílovými skupinami, které využívají koučing a supervizi a akcentuje koučing jako metodu pro zlepšení funkčních schopností a supervizi jako metodu vedoucí k osobnostnímu rozvoji (Schreyögg, 2003, s. 217). Nicméně v této teorii narážíme na nepřesnost, protože supervizi mohou využívat vedoucí pracovníci stejně jako zaměstnanci koučing. Stejně jako supervize i koučing je pojímán jako metoda osobnostního rozvoje.

Zdá se, že největším rozdílem je cíl, který si klade supervize a který koučing.

Cílem **supervize** je podpora, odborná pomoc, zprostředkování nadhledu, vhledu, reflexe a zaměření na vztah. Supervize hledá řešení, ale nemusí najít řešení a nemusí nutně dojít k cíli. Počet supervizních setkání nebývá definován konečným počtem. O procesu v supervizi již pojednáno bylo.

Cílem **koučingu** je sice také podpora, odborná pomoc, zprostředkování nadhledu, vhledu, pomoc při reflexi a také koučing může být zaměřen na pracovní vztah či vztahy. Nicméně proces v koučingu by měl směřovat k cíli a cíle by mělo být dosaženo. Počet setkání, která by měla pomoci koučovanému dospět k řešení a tedy k cíli, bývá předem definován a pohybuje se kolem 5-10 setkání.

Existuje mnoho škol koučingu a s tím jde ruku v ruce i množství koučingových procesů, které bývají strukturovanější než supervize. Jednou z možností, jak vést koučingový proces je model tzv. „**koučingového deštníku**“, který se skládá ze šesti fází:

1. Kontakt a předložení problému, tématu
2. Orientace v problému, kontext
3. Analýza a reflexe problému
4. Řešení problému, hledání cest, plánování akce – koučovaný hledá svou vlastní cestu
5. Stabilizace a dosažení cíle, přenesení do praxe, reality,

6. Zakončení, shrnutí, evaluace

Ale i v tomto modelu procesu koučingu nalezneme podobnost s cyklickým modelem supervize.

Supervize i koučing mají hodně společného, nicméně rozdíly je možné nalézt. Supervize si neklade za cíl dospět vždy k řešení, nicméně se daleko více zaměřuje na reflexi práce i vztahů. Velmi podobné jsou si oba procesy právě ve svém vzdělávacím potenciálu, který mají.

EASC umožňuje supervizorům, kteří mají delší a náročnější výcvik než koučové, provádět jak supervizi, tak koučing.

Zásadní rozdíl je však mezi supervizí, koučingem a terapií. V mnohém se podobají, ale ani supervize ani koučing nemají léčebný potenciál, byť fungují ozdravně. A hranice mezi supervizí či koučingem a terapií by měla být dodržována.

6 EDUKAČNÍ POTENCIÁL A VÝZNAM SUPERVIZE A MOŽNOSTI JEHO VYUŽITÍ V PRAXI

Vzhledem k tomu, že v supervizi se dbá hlavně na prospěch klienta supervidovaného, který mu supervidovaný zprostředkovává, je dokonce nutné, aby supervize plnila i svůj vzdělávací rámec. Pokud je supervize vedena zkušeným a vzdělaným supervizorem, který splňuje požadavky na dobrého supervizora, o kterých je pojednáno výše, je její edukační potenciál neoddiskutovatelný. Důležité je si uvědomit, že proces vzdělávání probíhá nejen záměrně, ale i bezděčně. Tudíž je nutné brát v úvahu veškeré vedlejší efekty supervize, což je bezesporu i výuka dobré, správné a zdravé komunikace, naslouchání, empatie, poskytování a přijímání zpětné vazby, ale i pochvaly a kritiky. Dobrý supervizor vyučuje svým přístupem a slouží supervidovanému jako příklad.

Také skutečnost, že supervidovaný musí problém přednést, může mít velmi dobrý efekt. Supervidovaný se musí vědomě zaměřit na konkrétní aspekt jeho práce, třídí si myšlenky a objevuje nové skutečnosti v problému, učí se o problému hovořit, rozumět mu. Může své problémy konzultovat a získat nové poznatky a pohledy na daný problém. Učí se tedy nejen přijímat více hledisek, akceptovat jiné názory, ale vzdělává se také odborně.

Vzhledem k tomu, že téměř každá situace či problém je spjata s emocemi, učí se supervidovaný své emoce poznávat a pracovat s nimi.

Hawkins a Shohet (2004, s. 60) rozdělují **funkce supervize** do tří kategorií:

- **Vzdělávací neboli formativní funkce**

Vzdělávací neboli formativní funkce se týká rozvoje dovedností, schopností, porozumění. To se děje prostřednictvím reflektování a práce supervidovaných. Při těchto reflexích supervizor pomáhá s lepším porozuměním klientovi a práce supervidovaného, více si uvědomovat reakce a klienta, pochopit dynamiku probíhajících interakcí a jejich dopadů a zkoumat další způsoby práce.

- **Podpůrná neboli restorativní funkce**

Podpůrná neboli restorativní funkce je reakce na skutečnost, že na všechny pracovníky účastníci se práce s klienty působí bolest, zoufalství a roztržštěnost klienta. Pokud se s těmito jevy neparčuje, může se stát, že se pracovníci začnou

se svými klienty příliš identifikovat, nebo naopak se stanou odtahitými. Což může vést ke stresu a následně k syndromu vyhoření. Supervize poskytuje pracovníkům „očistu“ a podporu.

- **Řídící neboli normativní funkce**

V této funkci plní supervize funkci kontroly kvality práce. Téměř všichni supervizoři, ať už jsou či nejsou nadřízenými pracovníky supervidovaných, nesou jistou odpovědnost za kvalitní práci s klienty. Nakonec i koučové v zahraničí volají po supervizi jako po jednom z mechanismů kontroly kvality jejich práce, která by se měla stát jistě standardem (Sparrow, 2006, s. 22). Supervizoři sdružení např. v EASC supervizi své vlastní supervizní práce mají jako jedno z kritérií jejich dalšího vzdělávání a jako požadavek pro další práci v supervizi.

Mezi jednotlivými funkcemi může samozřejmě supervize přecházet i během jednotlivých supervizních setkání.

6.1 Výhody a nevýhody využití supervize v praxi. Překážky, nástrahy a bariéry jejího využití.

Výhodou supervize je to, co bylo zmíněno v textu výše. Supervize poskytuje podporu, pomoc, nadhled, vhled, má vzdělávací charakter, má charakter „ozdravný“, snižuje míru stresu a tím i riziko syndromu vyhoření.

Nevýhodou supervize jsou časové nároky a finanční zátěž a nakonec i nutnost organizovat jinak práci v den, kdy probíhá supervize. Vhodná je příprava nejen supervizora, ale i supervidovaného na supervizní setkání, což také vyžaduje aktivitu a čas.

Překážek, nástrah a bariér se v supervizi vyskytuje mnoho. Většina z nich se shoduje s bariérami ve vzdělávání. Nicméně, kromě toho, že je supervize považována za zbytečnou, je to často strach, který staví bariéru. Strach z toho, že budou odhaleny nedostatky v práci, kterou pracovník vykonává či strach z veřejného projevu, pokud jde o skupinovou supervizi. V supervizním procesu je však bariérou i pocit supervidovaného, že vše dobře zvládá a tak nepotřebuje nic ze své práce prezentovat ani slyšet nikoho jiného.

Bariéry v supervizi je vhodné také analyzovat a přijmout opatření, která by je mohla odstranit či překonat. Vzhledem k tomu, že supervize je pomoc pracovníkům, tedy lidským zdrojům, měla by do strategie organizace patřit i analýza bariér v supervizi, kterou je možné udělat v organizaci společně se supervizorem.

Supervizor se samozřejmě setkává i s odporem jednotlivců, se kterým je potřeba v supervizi pracovat a snažit se ho překonávat. Velmi často hraje roli, zda je supervize vyžádaná či povinná.

Supervizorova práce spočívá právě i v překonávání bariér a nástrah, nejen v ušlechtilé práci vzdělávací a podpůrné.

6.2 Institucionální rámec supervize

V současné době je kladen důraz na vzdělání supervizorů. Existuje mnoho supervizních škol a mnoho institutů v ČR zajišťuje vzdělání supervizorů. Výcviky v supervizi však nemají jednotná pravidla a nekladnou na supervizora stejné požadavky. Tato nejednotnost může být velmi konfušní.

V naší republice existují dva instituty, které zajišťují supervizní výcvik podle pravidel EASC: Českomoravský institut pro supervizi a koučing (ČMISK) a Český institut pro supervizi (ČIS). Výcvik trvá dva až tři roky a je sestaven z několika částí – přímá výuka, soustavná práce v peer skupinách, vlastní supervizní práce, supervize supervize, účast na vzdělávacích akcích se supervizní tematikou a aktivní přispění rozvoji supervize.

EASC rozlišuje čtyři stupně svého členství, které zároveň kopírují profesní rozvoj supervizorů - kandidát na supervizora, supervizor, vyučující supervizor (teaching supervisor, dříve označován pojmem mentor) a trenér (dříve lektor).

Z hlediska odborného i osobnostního rozvoje supervizora je žádoucí, aby byl sdružen v nějakém supervizním institutu či jiné asociaci supervizorů. Tyto sdružující organizace zajišťují další vzdělávání svých členů v supervizi i v oblastech, které se supervize dotýkají, mají své etické kodexy a etické komise a povinností členů je etické zásady supervizní práce dodržovat.

PRAKTICKÁ ČÁST

7 VÝCHOZÍ ASPEKTY VÝZKUMU

Kvalitativní výzkum je v psychologických, pedagogických i sociálních vědách přístupem, který využívá principů jedinečnosti, neopakovatelnosti, kontextuálnosti, procesuálnosti a dynamiky.

Pro výzkum v oblasti vzdělávání dospělých je kvalitativní výzkum vhodný. A to k popisu, analýze i interpretaci těžko kvantifikovatelných vlastností a fenoménů (Miovský et al., 2005, s. 21). Výzkum byl koncipován tak, aby splňoval kritéria správně provedeného kvalitativního výzkumu podle Strausse a Corbinové (1999, s. 20) – soulad mezi teorií a rozhovory, zobecnitelnost, reprodukovatelnost, přesnost, kritičnost a ověřitelnost. V tomto typu výzkumu, na rozdíl od výzkumu kvantitativního, je důležitá také kreativita výzkumníka, který musí být schopen klást otázky, podle toho jak je vyžaduje daná situace.

7.1 Popis výzkumného problému

Supervize je v dnešní době supervizory a institucemi nabízejícími supervizi deklarována jako účinný nástroj vzdělávání dospělých. Významným faktorem v tomto procesu je osoba supervizora.

Tato práce se snaží získat informace od jedinců, kteří supervizi podstupují a analyzovat názory účastníků supervize na supervizi jako takovou, na supervizi jako učící proces i na její dopady v jejich práci a v neposlední řadě i na osobu supervizora. Názory na to, zda vůbec považují supervizi za nástroj svého dalšího vzdělávání, zda je pro ně supervize přínosná a zda využívají poznatky, které načerpají v průběhu supervize i ve své odborné praxi.

Přínosem této práce by mělo být také porovnání, zda se liší přístup k supervizi těch, kdož podstupují supervizi a sami jsou supervizory s těmi, kdož supervizním výcvikem neprošli.

Provedený výzkum tedy přináší autentické individuální poznatky o supervizi a zkušenosti s ní jak od supervizorů, kteří sami podstupují supervizi své supervizní práce

či jsou také účastníky supervize ve své práci a od účastníků supervize, kteří se supervize účastní dobrovolně.

7.2 Cíle výzkumu

Primárním cílem této práce je analýza subjektivního vnímání supervize jako nástroje vzdělávání dospělých a profesního i osobnostního rozvoje.

Sekundárními cíli jsou analýza motivací a bariér v supervizi a názorů na osobu supervizora a porovnání přístupu k supervizi těch, kdož podstupují supervizi a zároveň za sebou mají nějaké vzdělání v této oblasti - supervizní výcvik, a pracovníků, kteří supervizním výcvikem neprošli.

7.3 Výzkumné otázky

Pro tento výzkum byly zvoleny tři výzkumné otázky, které byly rozpracovány do scénáře rozhovoru a následně vyhodnoceny.

1. Jaké individuální významy se pojí s obsahem termínu supervize?
2. Jaký je pohled na supervizi jako nástroj vzdělávání dospělých a jaká je subjektivní motivace k účasti v supervizi a co supervizi brzdí?
3. Jaký význam má osoba supervizora pro proces supervize a vzdělávání z pohledu supervidovaných?

7.4 Výzkumný vzorek a organizace sběru dat

Vzhledem k tomu, že v této práci jde o zkoumání problému, který není dobře kvantifikovatelný, tedy převážně názorů, postojů a zkušeností, byl zvolen výzkum kvalitativní. Interakce mezi výzkumníkem a respondentem se sice odehrávala v prostředí, které si volil respondent sám, ale všichni respondenti byli časově limitovaní a zároveň obecné otázky nezaručovaly dostatečně obsáhlé odpovědi, proto byl výzkum koncipován formou **semistrukturovaného rozhovoru**.

Demografické údaje byly získány v krátkém strukturovaném rozhovoru.

Tento výzkum je výzkumem pilotním, který proběhl na úrovni případových studií na pozadí individuálních zkušeností respondentů se supervizí. Práce může být považována za **případovou studii sociální skupiny** supervidovaných. Používána je v ní analýza „typických“ případů jako zástupců této sociální skupiny (Mioviský, 2006, s. 93-96).

Celý projekt byl připravován několik měsíců. V první etapě byl formulován výzkumný problém a shromážděny literární zdroje, které se k výzkumnému problému vztahují, z nich pak v další etapě byly připraveny teoretické podklady k následné praktické části výzkumu.

Předvýzkum. Před realizací vlastních rozhovorů, byly připraveny výzkumné otázky, které byly rozpracovány do původního scénáře rozhovoru, který byl v předvýzkumu proveden s dvěma respondenty, z nichž jeden byl supervizor podstupující supervizi a druhý byl účastník supervize. Otázky byly voleny velmi obecně, nicméně tyto rozhovory příliš výtěžné nebyly, účastníci na položené otázky odpovídali stručně a bylo nutné se dále doptávat. Proto byly připraveny otázky četnější, konkrétnější a získaly současnou podobu.

Výběr respondentů. Pro tento výzkum byla použita tzv. metoda záměrného neboli účelového výběru. Jde o metodu používanou v kvalitativních výzkumech, při které jsou vyhledáváni vhodní respondenti s určitými vlastnostmi, které odpovídají záměru práce. Respondenti byli vybráni tak, aby jejich soubor splnil zadání bakalářské práce a tak aby bylo dosaženo co největší nasycenosti vzorku, tak aby respondenti byli schopni podat validní informace a aby poskytli náhled na problém z různých úhlů pohledu, ale také tak, aby informace bylo možné zobecnit pro větší populaci (Vojtíšek, 2012, s. 17).

Základním kritériem výběru respondenta byla jeho účast na supervizi, část z nich měla mít i supervizní vzdělání, tj. supervizní výcvik a být supervizory a tuto činnost provádět. Zvolen byl sudý počet respondentů, protože polovina z nich měla mít supervizní výcvik a polovina měla být bez vzdělání v supervizi.

Aby byl soubor co možná nejvíce nasycený, byla snaha vybrat zástupce obou pohlaví, různého věku, různých profesí a různého pracovního zařazení. Důvodem bylo získat co nejbohatší životní a profesní příběhy vážící se k supervizi. Pouze diverzita v dosaženém vzdělání naplněna nebyla. Všichni respondenti mají vysokoškolské vzdělání. Důvodem je to, že supervizi podstupují převážně lidé pracující v profesích, které vyžadují

vysokoškolské vzdělání a pro vstup do výcviku v supervizi je vysokoškolské vzdělání podmínkou. Stejně tak různost věku není docílena zcela, protože supervizorem se může stát jedinec nejdříve ve věku 35 let a ti, kdož podstupují supervizi a byli ochotni se do tohoto výzkumu zapojit, byli ve věku nad 30 let. Věkové rozpětí je v tomto souboru tedy 32 - 64 let.

Aby byly naplněny tyto požadavky, byl zvolen počet šesti respondentů. Supervizoři jsou všichni členové jednoho institutu, ale různých povolání a věku. Všichni se sice vzájemně znají, ale ovlivnění v odpovědích nikterak nebyli. S oslovenými supervizory se díky jejich členství v institutu profesně znám, účastníci supervize byli autorce doporučení jejími známými, kteří přicházejí do styku s lidmi podstupujícími supervizi.

Výběr respondentů proběhl způsobem, který pokryl téma komplexně a pomohl pochopení problému v co nejširším měřítku.

Realizace vlastních rozhovorů. Rozhovory byly vedeny individuálně v prostředí, které si vybrali respondenti sami. Ve třech případech to bylo prostředí domácí, tři respondenti zvolili prostředí neutrální a rozhovor proběhl v kavárně, dva z rozhovorů byly vedeny dopoledne, tři v odpoledních hodinách a jeden večer. Termín rozhovoru si respondenti vybrali sami. Tempo rozhovoru určovali respondenti. Vše bylo voleno tak, aby rozhovory byly pro respondenty komfortní, respondenti cítili důvěrnost a bezpečné prostředí. Byli ujištěni, že veškerá data jsou anonymizována. Souhlasili, že přepis rozhovoru bude součástí této práce.

Rozhovory trvaly 16-31 minut a byly nahrávány na diktafon, který je ve výbavě iPhoneu S6.

Demografické údaje o respondentech, které byly získány ve strukturovaném rozhovoru, byly zaznamenány písemně, nebyly zaznamenávány diktafonem. Od všech respondentů byl získán formální souhlas s nahráváním a následnou transkripcí.

Přepis rozhovorů. Strauss s Corbinovou (1999, s. 19) doporučují úplně první rozhovory přepsat a analyzovat celé. Vzhledem k tomu, že tato práce je prvním kvantitativním výzkumem, který autorka realizovala, jsou rozhovory transkribovány kompletně a v této podobě uvedeny v příloze B. Transkripce není stylizována, rozhovor je ponechán téměř v doslovné podobě. V přepisu však nejsou uvedeny pauzy v hovoru, mezi větami či redundantní slova. Přepis není komentovaný.

7.5 Popis výzkumného vzorku

Písmenem R je označen respondent, číslicí jeho pořadí.

Respondent 1- R1- je žena ve věku 32 let s vysokoškolským vzděláním v bakalářském studijním programu v oblasti humanitární a sociální práce a krizového řízení. Je zaměstnána jako terénní sociální pracovnice na oddělení právní a sociální ochrany dětí na úřadu městské části. Se supervizí má zkušenosti jako její účastník několik let.

Rozhovor proběhl dopoledne v kavárně, kterou si respondentka vybrala, a trval 18 minut.

Respondent 2- R2 – je žena ve věku 64 let s vysokoškolským vzděláním v oboru psychologie, je absolventkou prvního supervizního výcviku v naší republice, který proběhl v roce 1996. Pracuje jako klinický psycholog, supervizor a je zároveň trenér supervizních výcviků – tzn., že dosáhla nejvyššího možného vzdělání v supervizi pod EASC. Je členkou supervizního institutu. To znamená, že se supervizí má zkušenosti mnoho let nejen jako supervidovaný, ale také jako supervizor a trenér supervize.

Rozhovor proběhl večer v jejím domácím prostředí a trval 25 minut.

Respondent 3- R3 - je muž ve věku 38 let s vysokoškolským vzděláním v magisterském studijním programu na Fakultě humanitních studií a Husitské teologické fakultě. Pracuje na pozici ředitele neziskové organizace zajišťující sociální služby, vzdělávání v sociálních službách a služby obecného a hospodářského zájmu. Se supervizí má jako účastník zkušenosti několik let.

Rozhovor proběhl v kavárně, kterou si respondent vybral a to v brzkých odpoledních hodinách a trval 16 minut.

Respondent 4- R4 – je žena ve věku 39 let s vysokoškolským vzděláním v oboru lékařství na lékařské fakultě. Pracuje na pozici sekundárního lékaře na onkologické klinice velké nemocnice. Se supervizí má zkušenost několik let jako účastník otevřených Bálintovských skupin. (Ve zdravotnictví, kromě oboru psychiatrie, je velmi obtížné najít účastníka supervize.)

Rozhovor proběhl v odpoledních hodinách v kavárně podle výběru respondentky a trval 27 min.

Respondent 5- R5 – je muž ve věku 51 let s vysokoškolským vzděláním v oboru speciální pedagogika, absolvoval výcvik v supervizi a je supervizorem. Pracuje na pozici ředitele dětského domova se školou, ke kterému náleží středisko výchovné péče, a je supervizorem se zkouškami EACS od roku 2011. Se supervizí má několik let zkušenosti nejen jako supervidovaný, ale také jako supervizor.

Rozhovor proběhl v domácím prostředí v odpoledních hodinách a trval téměř 31 minut.

Respondent 6- R6 – je žena ve věku 41 let s vysokoškolským vzděláním v oboru psychologie a absolvovala supervizní výcvik. Je zaměstnána jako psycholog v pedagogicko-psychologické poradně, zároveň má vlastní praxi a vykonává činnost supervizora. Supervizní zkoušky vykonala v roce 2011. Se supervizí má zkušenosti několik let jako supervidovaná, ale i jako supervizorka.

Rozhovor proběhl v jejím domácím prostředí večer a trval 24 min.

Tabulka shrnující údaje o respondentech

Respondent	Pohlaví	Věk	Vzdělání	Profese	Supervizor
R1	žena	32	VŠ	sociální pracovnice	ne
R2	žena	64	VŠ	klinický psycholog	ano
R3	muž	38	VŠ	ředitel v neziskové organizaci	ne
R4	žena	3	VŠ	lékařka	ne
R5	muž	51	VŠ	ředitel v dětském domově se školou	ano
R6	žena	41	VŠ	psycholog v pedagogicko- psychologické poradně	ano

Tabulka 1 shrnutí údajů o respondentech

7.6 Limitace výzkumu

Přestože rozhovory proběhly v přátelském duchu, respondenti neměli problémy odpovídat na kladené otázky, byli sdílní, jde o techniku, která není zcela imunní vůči problémům všech technik využívajících rozhovory. Tj. může se projevit jistá míra určité stylizace respondentů či jejich snaha vyhovět a interpretovat zkušenosti s výzkumným problémem v „lepší světlo“.

8 ANALÝZA DAT ZÍSKANÝCH Z ROZHovorŮ

V této kapitole jsou analyzována data, která byla získána ze semistrukturovaných rozhovorů. Jednotlivé otázky z těchto rozhovorů byly analyzovány a vyhodnoceny.

V odpovědích respondentů byly identifikovány na základě provedené analýzy kódy, které byly konceptualizovány do skupin. Skupiny byly přiřazeny i s kódy k jednotlivým výzkumným otázkám. Pro tuto práci byly zvoleny tři výzkumné otázky, ke kterým se vztahovaly otázky z rozhovorů s respondenty a které jsou uvedeny v příloze A „Protokol otázek“. Nicméně předem připravený scénář byl pouze vodítkem pro rozhovor, protože situačně byly otázky pozměněny, tak aby rozhovor zachoval dynamiku a respondentovi dával prostor ke svobodnému vyjádření jeho názorů.

Protokol zpracování jednotlivých skupin kódů, které byly nalezeny v rozhovorech, je uveden v příloze C.

1. Jaké individuální významy se pojí s obsahem termínu supervize?

I. Skupina:

Individuální vnímání supervize

První vnímání supervize

Frekvence návštěv supervize

Změna ve vnímání - supervizor (po absolvování výcviku s supervizi)

Vztahy na pracovišti

2. Jaký je pohled na supervizi jako nástroj vzdělávání dospělých a jaká je subjektivní motivace k účasti v supervizi a co ji brzdí?

II. Skupina:

Osobností a profesní rozvoj

Vzdělávání/ učení

Motivace

Bariéry

Náhrada jinou metodou

3. Jaký význam má osoba supervizora pro proces supervize a vzdělávání z pohledu supervidovaných?

III. Skupina:

Supervizor – pozitivní vnímání

Supervizor – negativní vnímání

1. Jaké individuální významy se pojí s obsahem termínu supervize?

8.1 I. Skupina

8.1.1 Individuální vnímání supervize

V rozhovorech byl zaznamenán kód pro individuální vnímání supervize, které je u všech respondentů pozitivní. R1, R5 a R6 ji vnímají jako oddechnutí, zastavení se a popřemýšlení, zda je práce naplňuje, jestli v ní dělají věci dobře/špatně, ale také „...umět se podívat na to, co dělají ostatní a třeba se v té práci podpořit.“ Nacházejí v ní jiné pohledy (R1,R2,R6) na práci, možnost odreagování se (i R4), nacházení svého místa v terapeutickém procesu, „aby to nebyl můj byznys, který do toho vkládám, když se emočně příliš zaangažuji,“ říká R2. Důležité je také nacházení cesty ke změně (R1), společné pátrání (R2). „Neustálý proces změny u mě ke klientům, najít si novou metodu, jak s nimi pracovat, nebo nový pohled, jak klienty nastartovat. Nebo co strukturálně změnit v naší profesi...(R1).“ O užitečnosti supervize pro klienty hovořili všichni respondenti- R1- R6. Reflexe práce, ev. korekce práce „...jestli neujíždím k něčemu špatnému..“ (R6), nicméně tento aspekt supervize zmiňují všichni respondenti. A téměř všichni ji vnímají jako nástroj učení či vzdělávání, nástroj rozvoje osobnostního a profesního (R1,R2,R4,R5,R6).

R3 ji také považuje za „nejdůležitější a naprosto nezbytný institut v oblasti psychohygieny a osobního rozvoje, zamezuje to propadu...syndromu vyhoření.“ Podobně supervizi v tomto aspektu vnímá R4 „V nejkrajnější formě je to dobrý nástroj, jak se nezcvoknout“. R3 volá po potřebě supervize v odvětvích, ve kterých se pracuje s lidmi: „Mělo by to být povinné pro všechny komunikační profese, kde je styk s klientem přímou součástí práce.“ R4 supervizi považuje za nástroj pro sebe, aby se zdokonalila v práci, pro lepší výkon, umožňuje jí to uzavřít si některé případy z praxe, využívá vazbu já – pacient. A zároveň sděluje. „Pro mě supervize znamená, že se potkají lidi s podobnou potřebou se o to postarat a nejsou za debily...“ R3: „...ošetřování kvality práce, toho hlavního nástroje, což je pro mě hlavně ta komunikace“

R3 a R5 využívají supervizi pro kazuistickou práci. Nicméně všichni respondenti v supervizích pracují s případy svých klientů, byť to explicitně neoznačili za kazuistickou práci. Cenný je názor někoho, „kdo je kousek mimo můj obor“, tvrdí R5.

Někdy je těžké najít hranici mezi supervizí, mentoringem a koučingem –R5. „... v tom nejsem metodologicky čistý a snažím se to oddělit od mentoringu...začala se metodicky stírat hranice mezi supervizí a koučovací přístupem..“

Supervize učí také respektu a hranicím (R2), učení se pravidlům (R5), učení se odložit své okamžité potřeby (R5).

R2: „To, co je klientovi občas nemůžeš říct úplně otevřeně, tak u zkušeného supervidovaného si můžeš dovolit, větší autenticitu. Společné pátrání.“

8.1.2 První vnímání supervize

Většina respondentů nejprve o supervizi slyšela a teprve pak se jí účastnila. I toto je možné zmapovat v rozhovorech. R5 se o ní dočetl v beletrii: „Možná dřívější...byla pro mě četba knížky Lži na pohovce. Tam je proces supervize krásně popsán v beletrii“ a následně byl překvapen až fascinován požadavkem své kolegyně: „Dozvěděl jsem se o tom z požadavku kolegyně, zda by mohla mít supervizi. Bylo to pro mě něco nového. V té době to bylo vnímáno jako nákladné a pro ni to bylo v tu dobu tak důležité, že ona řekla, že pokud to nebude mít hrazené z práce, tak i to bude platit sama ...“ Dva respondenti byli rovnou přímými účastníky- R1, R3.

První vzpomínky na supervizi jsou u různých respondentů různé. U větší části jsou pozitivní R3, R4, R5 a R6, ale u R1 a R2 pozitivní nebyly. Nicméně ti, kdož první zkušenost dobrou neměli, prožili dobrou korektivní zkušenost, která jejich vnímání supervize ovlivnila pozitivně. Obě respondentky uvádějí, že jejich první vjem možná ovlivnil věk a nezkušenost. R1 vzpomíná na své první supervize: „...ve škole jsem vnímala supervizi jako zbytečnou záležitost. Jako umělé povídání o našich prožitcích a neměla jsem to moc ráda. ... Nepochopila jsem, proč bychom se měli společně setkávat a reflektovat věci z práce, nebo z věcí, které jsme dělali při škole.“ A R2 popisuje svůj první zážitek účastníka supervize takto: „Tenkrát špatný, protože jsem měla dojem, že jsem hodnocená jen jako kontrolovaná, obě ty zkušenosti, na smůlu i ten Bálint, který jsem potom zažila dobrý, tak tenkrát jsem ho necítila dobře. Ale byla jsem mladá, takže jsem měla tendenci brát vše jako kontrolu a hodnocení.“

8.1.3 Frekvence a dobrovolnost návštěv supervize

Frekvence supervizí není častější než jednou za měsíc (R4), za 6 týdnů (R5), nejčastěji je 1x 2-3 měsíce, ale není nižší (R1, R2, R3, R6). Všichni respondenti se supervizí účastní dobrovolně, někteří sami aktivně hledají k dané problematice vhodného supervizora (R2, R6), nutné je však podotknout, že obě respondentky jsou zároveň supervizorky.

Z frekvence a dobrovolnosti lze usuzovat, že respondenti supervizi považují za užitečnou.

8.1.4 Změna ve vnímání supervize po absolvování výcviku s supervizi

Změna ve vnímání supervize po absolvování supervizního výcviku je detekovatelná u všech třech supervizorů a všichni tři ji připouštějí. R2 považuje výcvik za užitečný z hlediska dovedností v supervizi. R6 udává, že supervizní výcvik znormalizoval její pohled na supervizi a že zefektivnil její práci jako supervidované a více supervizi zpřehlednil a strukturoval jako proces. R5 v supervizním výcviku vidí u určité bariéry ve své supervizi.

8.1.5 Vztahy na pracovišti

Většina respondentů se ve svých odpovědích kloní k tomu, že supervize může kultivovat vztahy na pracovišti. Síla jejich výpovědí je však různá- od „ano určitě“ (R6), přes „ano“ (R5) a „...u dlouhodobějších dopad na týmovou atmosféru jsem viděla. Teď mám jeden malý tým, kde to za třetí rok je evidentní.“ (R2) po „určitě by i měla“ (R1). R5 doporučuje, naučit lidi v týmu při supervizi vyjednávat o odkladu jejich potřeb, což podle něj pročistí atmosféru v týmu.

Jeden respondent (R3) vyjádřil nejistotu: „...jestli týmová supervize je dobrá při řešení vnitrotýmových problémů. Spíš si myslím, že je dobré zabránit tomu, aby supervize nefungovala za slabého vedoucího.“

A jedna respondentka vyjádřila obavu, dokonce přesvědčení, „...že to není bezpečné pro všechny účastníky (R4).“

2. Jaký je pohled na supervizi jako nástroj vzdělávání dospělých a jaká je subjektivní motivace k účasti v supervizi a co ji brzdí?

8.2 II. Skupina:

8.2.1 Osobností a profesní rozvoj

Téma osobnostního a profesního rozvoje se v rozhovorech objevuje. R1 považuje supervizi za důležitou nejen v profesním, ale i osobním životě. „Jde to ruku v ruce.“ A vnímá v ní „rozvoj mé vlastní i profesní osobnosti.“ Stejně tak R3, který považuje supervizi za psychohygienický nástroj zmiňuje: „...tak to má obrovský smysl pro osobní rozvoj, respektive minimálně to zamezuje osobnímu propadu. Vidím to i na lidech v našich službách, děje se to často, se syndromem vyhoření“ R4 na otázku, zda považuje supervizi za nástroj profesního rozvoje, odpověděla: „Ano, myslím, že supervize i trochu přesahuje. Není to jen o tom, že tam člověk přijde, něco si vyřeší a zase odejde, ale fragmenty supervize si sebou odnáší...Kdybych se na to podívala očima toho druhého, zkusila to vyřešit jinak, třeba mě to posune jinam.“ R5: „...že sám supervizor se díky svým klientům velmi učím. Nebo minimálně získávám jistotu, že svět je pestrý.“ A R6 s odpovědí neváhala: „...je to potřeba pro profesní rozvoj.“

8.2.2 Vzdělávání/ učení

O tom, že respondenti vnímají supervizi jako učící či dokonce vzdělávací proces, není pochyb a v rozhovoru o tom hovoří – např. R5: „Supervizi vnímám jako učící se metodu, edukativní metodu.“ - „v jiném smyslu než to, že si přečtu odborný článek. Je to v té reflexi, zamyšlení nad prací, což je forma rozvoje.“ (R6)

Kromě R3, který o supervizi říká ... není to otázka vzdělávání, spíš to vidím v psychohygienickém slova smyslu.“

R1 vidí supervizi jako velmi různorodou „supervize dá různě zaměřit. Může být klientská, vzdělávací pro pracovníky, nebo týmová. Záleží na tom, jak si to lidé nastaví. Pestrost toho, jaká ta supervize může být, nemá hranice.“ R2 vnímá supervizi jako učící proces i na straně toho, kdo ji poskytuje, protože „je radost pracovat se zkušenými kolegy: různý úhel pohledu, nahlédnutí pod pokličku jejich práce, u systematických supervizí postupně vzrůstá důvěra, takže se přestanou předvádět a vidíš, jak opravdu kdo jak pracuje. To je pořád hodně zajímavé a učící.“

O tom, že jde o učicí proces i na straně supervizora je přesvědčena R4 „co se lidé učí v skupině, tak on se učí na skupině.“, a také R5 a R6. Respondenti v supervizi nacházejí obohacení o nejrůznější pohledy (R2, R4, R6), učení se respektu a hranic (R2, R5) a pravidlům, vyjednání, pojmenování, kultivování (R5), pojmenovávání a vyjasňování problému (R6). R6: „Jak se nad tím zamýšlím, tak tím se učím.“

Hledání paralel supervize – reálný život (R4, R6). R5: „...vzpomněl bych si na pár zásadních přístupů, které jsem pak používal i při práci s dospělými“ a R4: „Protože co se děje na supervizi, a je to jedna ze super věcí, že člověk po čase zjistí, že se mu děje to samé pořád dokola.“ R6: „Najednou si uvědomím: aha, to je možná podobné tomu, co má ten můj supervidovaný...Nebo když mám podobného klienta.“ A že supervize poskytuje zpětnou vazbu, je důležité pro R4, R6.

Ujištění od supervizora považují za důležité všichni respondenti a R5 doplňuje zcela jasný příklad: „Kdyby mi to neřekla ona jako odborná autorita tak bych se to možná bál takhle explicitně pojmenovat, že si to vlastně můžeme dovolit.“

Jako prevenci pracovní slepoty jednoho pracoviště supervizi vnímá R5. A odkrývání slepých míst v případě přináší užitek R6.

R6 vnímá jako důležité, že supervidování „svou práci trochu proberou a strukturují a získají na to nějaký náhled. Ozřejmí se, co se tam děje, o čem to je, o čem by to mohlo být. Ta situace se zpřehlední.“

8.2.3 Motivace

V rozhovorech bylo možné nalézt i kódy pro motivaci účasti v supervizi, která však často souvisí s profesním či osobnostním rozvojem (R1, R3) či učením a vzděláváním, ale také s možností sdílet čas a problémy s kolegy, o kterých mohou hovořit (R1), získat jiné pohledy, dostat zpětnou vazbu, změnit svůj pohled, uzavřít případ (R4), ujištění, že dělají věci dobře, ev. korekce toho, co dělají špatně, zamyšlení nad jejich prací, a také zpětná vazba a reflexe práce (R6) a R2, jako nejzkušenější supervidovaný i supervizor říká: „...vidíš celý ten proces, jak se ve svém oboru cítí kompetentnější a jak s těmi věcmi pracují. To, že je to kolegiální, tak to není smočeno přenosy a proti-přenosy a tohle, že se tím liší od té terapie, to mě velmi těší. Já mám skoro radši individuální supervizi v roli toho, kdo ji přijímá, protože si volím supervizora podle toho, že si říkám: aha, ten mě takhle zná, ten bude vědět. Pořád mám ze supervize prospěch.“

8.2.4 Bariéry v supervizi

Bariéry v supervizním procesu detekují všichni respondenti. Někteří hovoří přímo o bojkotu v týmové supervizi (R3), či téměř identické vyjádření R5, negativista, který to bojkotuje.

Někteří vyjadřují obavy z otevřenosti před pracovní skupinou či týmem: „...se to nedaří nastavit tak, aby to bylo úplně otevřené. Možná máme každý jiné očekávání,..., mám blok, když nemám úplně vyjasněnou situaci v týmu, co se tam může sdělovat a co ne. Není tam ještě prostor bezpečnosti“ (R1), R4: „Na našem pracovišti si neumím představit, že bych si s některými lidmi sedla a jak bych tam bez větších obav přispívala.“ Stejně R6 by preferovala individuální supervize, protože „někdy se mi před nimi nechce říkat, ... že si za tím profesně nestojím. Některé věci mám tendenci zatajit, protože se stydím sama před sebou, mám pocit, že to není ok.“

R5 považuje za bariéru neaktivitu lidí a zároveň to, že „nejsou schopní .. říct věci, které někde řešili bokem.“ R2 dodává, že bariérou jsou nemotivovaní lidé. „To je prostě otrava, dá ses tím pracovat, ale bere to čas a energii.“ R5 vidí jako bariéru „nedostatek abstraktního myšlení supervidovaných, kdy vše chtějí hodně konkrétně,“ a nejsou schopní pracovat s kazuistikami a nejsou schopní učení na modelu. A R4 považuje za demotivující, pořád slyšet v supervizi to samé. A R5 uvádí, že v organizacích, kde příliš využívají moderní technologie a sdílení informací bez přímého kontaktu, to v týmu „zadrhává“.

R5, supervizor, odhalil své bariéry, které má v roli supervidovaného, neboť se nedokáže úplně uvolnit a má problém s vedením supervizí někým jiným, neshoduje se metodologicky se supervizorem: „Někdy mám pocit, že by to mělo být víc supervizí než přednáškou.“, někdy má problém s malou dynamikou procesu či nevyužíváním aktivizujících metod pro tým a musí se uvědomovat „na které židli zrovna sedí.“ A za škodlivé považuje „supervizní maratóny...Důležitá je přiměřenost.“

A za nepoužitelnou R4 považuje supervize prováděné z mocenské pozice, „takové fyzlování. Pak je takový nástroj přímo škodlivý.“

8.2.5 Náhrada supervize jinou metodou

Otázka, zda je možné nahradit supervizi jinou metodou vzdělávací či manažerskou, byla respondentům přímo položena. Všichni se shodují na tom, že supervize nahraditelná není, že jde o proces specifický. Někteří zcela jednoznačně – R4: „To se nedá nahradit.“ R3: „Myslím si, že ne. Má specifikum v tom, že to není otázka vzdělávání. Pro mě je to spíš otázka psychohygieny a terapie. Nikoliv pro podávání vzdělávacích informací. Ani ty manažerské, protože supervizor nemusí být nutně nestor a mentor, metodologický vůdce. Pořád ho spíš vidím v psychohygienickém slova smyslu.“ Někteří se snažili hledat alternativy k supervizi, ale i oni se shodují na jedinečnosti supervize. R2: „Úplně plně nahraditelná ne.“ Navrhuje však, že v některých případech je užitečný omezený počet hodin koučingu, ale pak uzavírá, že „supervize plně nahraditelná není.“, R5: „Dokážu si představit, že je částečně nahraditelná dobře vedenými workshopy.... spíš z prostředí komerčního, že mohou být workshopy uchopitelnější, protože supervize je pro ně příliš abstraktní. ... supervize je lákavější, protože mě baví to dobrodružství, že nikdy přesně nevím, co se bude opracovávat...“ A R6 se snaží jako alternativu nabídnout video-trénink, nicméně sama své tvrzení upravuje: „... ale vlastně je to trochu něco jiného. Supervize je víc o tom, že nad tím člověk přemýšlí a že si srovná, jak myslí. Kdežto video-trénink je o té reflexi, že se vidím, ale já bych i po video-tréninku potřebovala mít ještě supervizi a probrat si to.“

3. Jaký význam má osoba supervizora pro proces supervize a vzdělávání z pohledu supervidovaných?

8.3 III. Skupina

Při analýze rozhovorů byly u všech účastníků zaznamenány kódy pro jejich představu a očekávání „správného“ supervizora a u většiny z nich pak i kódy pro to, co by supervizor dělat neměl a jaký by neměl být. Všichni se však ve svých výpovědích shodují, že osoba supervizora je důležitá a ovlivňuje proces supervize a tím i proces učení. Ne zcela stejná jsou však očekávání, jak má správný supervizor vystupovat, jaký má být osobnostně a jaké má mít dovednosti a kompetence.

8.3.1 Supervizor – pozitivně vnímaný

Při analýze je možné zjistit, jaké **vlastnosti** by supervizor podle supervidovaných měl mít. Měl by být slušný člověk (R2), důvěryhodný (R2, R6), přitažlivý, charismatický, s příjemným hlasem, klidný (R3), nemůže být sebestředný (R5), starší a zkušenější - životní zkušenost narůstá (R5), vnímaný (R1), trpělivý, nedirektivní (R6).

Očekávání, co by měl či neměl dělat: Měl by mít osobní i profesní zkušenost (R5), kredit v odborném i lidském slova smyslu (R2), schopnost odstupe od témat, dokáže supervizi udělat zábavně. Nepřijíždí vyřešit a nastavit, co management neumí, musí mít velký respekt k těm, kteří to opravdu vedou, mají zodpovědnost za vedení (R5). Měl by si být jistý tím, co dělá (R3), měl by lidi naučit uvažovat kazuisticky (R5). Vnímá, pamatuje si, o čem se bavíme. Shrnuje, kdy je to potřeba, tak vynese, to o čem jsme se již bavili, abychom si to uvědomili, dokáže říct, že něco děláme špatně. Umí nám dát hranice. Má vytipovat, co bychom potřebovali. Pokud vidí, že to někde drhne, tak z nás vytáhnout to, co bychom potřebovali. V určitých chvílích nad námi a měl by umět s námi pracovat (R1), být partnerská, ale vzbudit respekt, protože to je jeho role (R3). Umí se dobře ptát, takže mi některé věci dojdou, že je to jinak, než na to v tu chvíli nahlížím, musím z něho cítit, že mě respektuje, umí najít to tempo mého myšlení, zamyšlení, tak aby se to ubíralo cestou, kterou on si myslí, že se to má ubírat, nechá prostor, vnímá, že je to čas pro supervidovaného, ale zároveň to nějakým způsobem někam směřuje (R6).

„Osobnost supervizora a náš tým. Musí si to nějak sednout. Když si to nesesedne, tak se tam budou trápit všichni. (R1)“

8.3.2 Supervizor – negativně vnímaný

Co se může stát, když supervizor není dostatečně kvalitní a neplní očekávání supervidovaných, řešili respondenti také.

R1 vnímá supervizora jinak, než lektora- supervizor by neměl být lektor, od supervizora se při supervizi očekává více, „já ji vůbec nevnímám jako supervizorku, to se někde stala chyba. Domnívala se, že bude mít flipchart a bude tam něco psát na supervizi, že to bude nějaká výuková metoda....nikdy si nepamatovala nic z toho, co jsme tam nadnášeli....Ta paní vůbec nechápala dynamičnost té skupiny, neuměla na to reagovat. Když někdo něco řekl, tak ona pak mluvila o něčem jiném. A my jsme jí řekli“ Ne, ale my jsme říkali toto“. Ona zase mluvila o něčem jiném. Úplné nepochopení z obou

stran.“ Ani dobře zvládnutá technická stránka supervize a metodologie, když se nesnoubí s dalšími vlastnostmi a kompetencemi, nezaručují dobrou supervizi, jak říká R2 „ Je-li to nějaký panák, který se předvádí jen technikáliemi, tak když tam nenastane důvěra... člověk, kterému věřím, se může mýlit, ale ten pak řekne: aha, pardon. S tím je možné pracovat, ale člověk, který se vytahuje, nebo má jinou motivaci... zkrátka může to ovlivnit.“ Nicméně supervizor, který není v metodologii vzdělán, není dobře přijímán. R3 „ Navíc může být špatný v tom, že nebude ovládat metody supervize.“ R3 poukazuje i na nutnost dobře vedené komunikace: „ Může být blbý v komunikaci s lidmi, nebo sám nebude působit dostatečně pevným a klidným dojmem.“ To vše nakonec činí projev supervizora jistější, protože nejistý, roztěkaný a „rozklepaný“ supervizor nedělá supervizi dobré jméno (R3), R3 zároveň shrnuje, jak negativní dopad může mít špatný supervizor „Může ohrozit celou důvěru v supervizi jako takovou. Navíc spousta pracovníků v sociálních službách na nižší úrovni k tomu přistupuje, že jsou to zbytečné kecy, tak ve chvíli, kdy tam vidím nejistého člověka, který nemá vhléd do té jejich praxe a neumí tu skupinu řídit, tak si člověk řekne: budeme tam chodit, ale jsou to zbytečně strávené hodiny.“ R6 považuje za nepřijatelné, kdyby jí supervizor pohrdal, např. „Že by se zatvářila jako „ježíš, co jsi to provedla“.

9 SHRNU TÍ A DISKUZE

Na otázku „Jaké individuální významy se pojí s obsahem termínu supervize?“ byly při analýze rozhovorů nalezeny následující odpovědi:

Se supervizí se většina respondentů setkala nejdříve ve vyprávění svých kolegů, jeden respondent si informace o supervizi odnesl z knihy *Lži na pohovce* (autor Irvin D. Yalom) a dva byli jejími přímými účastníky. První zkušenost se supervizí měla většina respondentů pozitivní, dva z nich však negativní, což oba připisují své nezkušenosti a nízkému věku. Oba však později zažili supervizi, která změnila jejich názor na ni v pozitivní.

Supervizi považují všichni respondenti za velmi užitečnou, účastní se jí dobrovolně s frekvencí jednou za měsíc až tři měsíce. Někteří mají supervizora v práci, jiní oslovují supervizory podle typu problému, který chtějí supervidovat, ale také podle osoby supervizora. Cílený výběr supervizora je znakem supervizorů pracujících pod supervizí.

Respondenti považují supervizi za čas, ve kterém se mohou věnovat své práci. Nahlížet na ni z různých úhlů pohledu, z nových perspektiv, pracovat s kazuistikami tj. s případy svých klientů. Mohou v ní získat zpětnou vazbu, mohou se nad svou prací zamyslet, dojít k reflexi své práce, potvrzení své práce, popř. ke korekci své práce, nalézt nové metody práce s klientem, hledání cesty ke změně. Jde o čas strávený s kolegy, které vidí jinde a jinak, než jen při vlastní práci. Téměř všichni supervizi považují za proces, ve kterém se učí a vzdělávají. Supervizi vnímají také jako nástroj duševní hygieny (proti syndromu vyhoření).

Supervizoři, kteří jsou v supervizi vzděláni díky absolvovanému výcviku, udávají, že jim výcvik pohled na supervizi změnil, a to pozitivně, neboť získali nové dovednosti, proces supervize se zpřehlednil, vědí, jak a co v supervizi získat, ale někdy si vědomě musí v průběhu supervize připomínat, jakou roli v procesu právě zastávají.

Kromě jednoho respondenta se všichni shodli na tom, že supervize může kultivovat vztahy v týmu a na pracovišti.

Na druhou otázku „Jaký je pohled na supervizi jako nástroj vzdělávání dospělých a jaká je subjektivní motivace k účasti v supervizi a co supervizi brzdí?“ bylo možné v rozhovorech nalézt mnoho různých odpovědí. Všichni respondenti považují supervizi

za nástroj profesního a osobnostního rozvoje a kromě jednoho ji také všichni považují za nástroj dalšího učení či vzdělávání, za proces edukativní, a to nejen pro supervidované, ale i pro supervizory, kteří supervizi vedou. Vnímají pestrost forem, kterými lze v supervizi pracovat a získávat informace, i pestrost toho, jaká může supervize být, že nemá hranice a v danou chvíli si mohou vybrat, jaký problém řešit. Vnímají paralely mezi supervizními situacemi a situacemi v reálném životě. Nové pohledy na problém hodnotí jako užitečné a přínosné. Motivace k supervizi je většinou právě v rozvoji profesním či osobnostním, či se vztahuje k procesu učení a vzdělávání nebo duševní hygieně.

A přesto, že se při supervizi objevuje řada bariér, nejčastěji identifikovatelné jsou: bojkot supervize, nemotivovaní supervidovaní, obava z toho, že supervize není zcela bezpečné místo, kde je možné otevřít každý problém, obava o svůj obraz v očích ostatních i supervizora po sdělení problému a změna supervizního procesu v jiný např. přednášku.

I z těchto důvodů, přestože není supervize procesně podle supervizorů vždy čistě supervizí, ale někdy také koučingem či mentoringem, se ve svých odpovědích respondenti shodli na tom, že supervize není nahraditelná pro svou jedinečnost žádnou jinou vzdělávací či manažerskou metodou.

Zároveň je ze všech odpovědí respondentů jasné, že osoba supervizora výrazně ovlivňuje proces supervize ve všech aspektech, i v tom učícím či vzdělávacím.

V odpovědích na třetí výzkumnou otázku: „Jaký význam má osoba supervizora pro proces supervize a vzdělávání z pohledu supervidovaných?“ lze nalézt pozitivní i negativní obraz supervizora. Pozitivní udává, jaký by měl supervizor být a jaké by měl mít kompetence, naopak v negativním obrazu lze spatřit to, co účastníci v osobě supervizora nechtějí.

Supervizor by měl podle respondentů být slušný člověk, důvěryhodný, přitažlivý, charizmatický, s příjemným hlasem, starší a zkušenější, klidný, nemůže být sebestředný, vnímaný, trpělivý a nedirektivní, zábavný. Měl by mít osobní i profesní zkušenost, kredit v odborném i lidském slova smyslu, schopnost odstupu od témat, zná své hranice v a úlohu v procesu, musí mít respekt k ostatním, ale respekt také vzbuzovat a zároveň jednat jako partner, měl by si být jistý tím, co dělá, umět lidi něčemu se naučit (např. uvažovat kazuisticky), pamatuje si, dokáže problém či situaci shrnout, umí nastavit hranice, dokáže odhadnout potřebu v dané situaci, umí se supervidovanými pracovat, umí

pokládat otázky, vnímá, že jde o čas pro supervidovaného. Supervizor by měl být dobrý v komunikaci.

Jako negativního by respondenti vnímali supervizora, který by se choval více jako lektor a měl by tendence přednášet, stejně tak jako někoho, kdy by poučoval, někým pohrdal, nepamatoval si, co se v supervizi dělo a děje. Ani dobře zvládnutá technická stránka a metodologie supervize, když se nesoubí s dalšími vlastnostmi a kompetencemi, nezaručuje dobrou supervizi. Za dobrého supervizora není považován ten, kdo nemá supervizi metodicky zvládnutou. Nevadí, že se supervizor občas zmýlí, když dokáže svou chybu přiznat. Neměl by být nejistý, roztěkaný a špatný v komunikaci.

Špatný supervizor může ohrozit nejen celý proces supervize, ale také supervizi jako takovou.

ZÁVĚR

Supervize představuje významnou metodu v oblasti vzdělávání dospělých. Její historický vývoj souvisel nejprve s psychoanalýzou, později s tzv. pomáhajícími profesemi. Postupně dochází k jejímu širšímu uplatnění, byť stále zůstává supervize neprávem opomíjena. Supervize má silnou vazbu k oblasti komunikace a k problematice tzv. emoční inteligence. Někdy je spojována s koučingem nebo mentoringem, ačkoliv se jedná o zcela svébytnou oblast.

Na základě analýzy provedeného pilotního případového kvalitativního výzkumu, ve kterém byly zpracovány předané zkušenosti respondentů se supervizí, lze učinit závěr, že supervizi je možné považovat za nástroj profesního i osobnostního rozvoje, za nástroj učení a vzdělávání dospělých.

S dávkou jisté opatrnosti je možné konstatovat, že supervidovaní mající se supervizí dobré zkušenosti, více motivovaní a v supervizi zkušenější, mají ze supervize větší užitek. Tento efekt je viditelný u supervizorů, kteří absolvovali výcvik v supervizi.

Dále je třeba zdůraznit skutečnost, že na proces supervize má jednoznačně významný vliv supervizor, jeho práce, osobnost a fungování. Z tohoto pohledu je důležitá jednak úroveň jeho vzdělání v supervizi, jednak jeho další vlastnosti, znalosti, dovednosti a kompetence. Účastníci supervize musí vnímat supervizora jako osobnost. Nekvalitní supervizor může mít na jedince i pracovní tým či skupinu negativní vliv.

Výsledky této práce je možné využít jako podklad pro další zkoumání. Práce také může sloužit jako podklad k diskusi supervizorů a supervidovaných o supervizi jako nástroji dalšího učení a vzdělávání i o supervizi jako takové, aby byla vnímána jejími účastníky jako přínosná a atraktivní.

Supervize odráží aktuální potřeby doby v oblasti vzdělávání i požadavky individuálního profesního a osobnostního rozvoje. Její rozvoj v odpovídající kvalitě a úrovni může zajistit vyšší efektivitu fungování organizací i jednotlivců.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

ADAIR, John Eric a Jana KALOVÁ. *Leadership: učte se od velkých vůdců*. Brno: Computer Press, 2006. ISBN 80-251-1256-X

BARTÁK, Jan. *Aktuální problémy vzdělávání a rozvoje zaměstnanců v organizacích*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2015. ISBN 978-80-7452-113-3.

BENEŠ, Milan. *Andragogika*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4824-5

BERNE, Eric. *Jak si lidé hrají*. 2. vyd. (v Dialogu 1.). Liberec: Dialog, 1992. ISBN 80-85194-52-X.

HAVRDOVÁ, Zuzana a Martin HAJNÝ. *Praktická supervize: průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. Praha: Galén, c2008. ISBN 978-80-7262-532-1

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

HLADÍLEK, Miroslav. *Úvod do sociální a pedagogické komunikace*. 1.vyd. Praha. Univerzita J. A. Komenského, 2006. ISBN 80-86723-16-X

KOHOOUT, Karel. *Základy obecné pedagogiky*. Vyd. 2., dopl. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. ISBN 978-80-7452-009-9

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

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.

MIOVSKÝ, Michal, Ivo ČERMÁK a Vladimír CHRZ. *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku IV*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická Fakulta, 2005. ISBN 80-244-1159-8.

NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi: význam komunikace, vztah učitele k žákovi, komunikace ve škole, ukázky*. 1.vyd. Praha, 2005. ISBN 80-247-0738-1

PAČESOVÁ, Martina. *Lékař, pacient a Michael Balint*. V Praze: Triton, 2004. ISBN 80-7254-491-8

PÍŠA M, *Strategie překonávání bariér účasti na vzdělávání dospělých*, UK Praha, 2015, rozsah: 119 stran vč. příloh, diplomová práce, Filozofická Fakulta, Katedra andragogiky a personálního řízení, vedoucí práce: PhDr. Martin Kopecký, Ph.D.

PLAMÍNEK, Jiří. *Vedení lidí, týmů a firem*. 4. Praha: Grada Publishing, a.s., 2011. ISBN 978-80-247-3664-8.

PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4748-4.

RABUŠICOVÁ M, a RABUŠIC L. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008, ISBN 978-80-210-4779-2

SCHULZE VON THUN, Friedmann. *Jak spolu komunikujeme? Překonávání nesnází při dorozumívání*. 1.vyd. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0832-9

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7

STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. SCAN. ISBN 80-85834-60-X.

ŠIMEK, Antonín. *Supervize-kazuistiky*. 1. vyd. Praha: Triton, 2004. ISBN 80-7254-496

VALÁŠEK, Martin a Petra SVOBODOVÁ (eds.). *Úvod do supervize: cyklický model*. Tišnov: Sdružení SCAN, 2002. ISBN 80-86620-00-X

VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie komunikace*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-387-1

VYMĚTAL, Jan. *Průvodce úspěšnou komunikací: Efektivní komunikace v praxi*. 1.vyd. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2614-4

Seznam použitých zahraničních zdrojů

COOPER, Lynne, Supervision coaching: Supervision, ethics, and continuous professional development. *Strategic HR Review*, 2012, 11(1), 60.

Seznam použitých internetových zdrojů

BRAUSE, Jan, Beverly COLINS a Christine FORBEL. Does a great coach need a supervisor? Jan Brause, Beverley Collins and Christine Froebel explore the challenges of creating credibility for coaches and their clients within the coaching profession.(COACHING FEATURE)(Viewpoint essay)". *Training Journal* [online]. 2008, 3.(1), 61-64 [cit. 2017-01-21]. Dostupné z: <https://www.highbeam.com/doc/1G1-182406963.html>

ČADÍLEK, Miloslav a Aleš LOVEČEK. *Didaktika odborných předmětů* [online]. Brno, 2005 [cit. 2017-01-20]. Dostupné z: <https://http://boss.ped.muni.cz/vyuka/material/puvodni/skripta/dop/didodbpr.pdf>

ETICKÝ KODEX ČMISK: (podle etického kodexu EASC). [Http://www.cmisk.cz/](http://www.cmisk.cz/) [online]. Praha, 2015 [cit. 2017-01-21]. Dostupné z: www.cmisk.cz

HORVÁTHOVÁ, Petra. Talent management a jeho využití při řízení lidských zdrojů v organizaci. *ER-CEREI* [online]. 2010, 2010(13), 77-95 [cit. 2016-12-05]. DOI:

10.7327/cerei.2010.06.02. Dostupné z:

<https://www.ekf.vsb.cz/export/sites/ekf/cerei/cs/Papers/VOL13NUM02PAP02.pdf>

MŠMT. [online]. Praha: MŠMT, 2014. 52 s. [vid. 2016-05-18]. Dostupné z:

http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf

SCHREYÖGG, Astrid. Die Differenzen zwischen Supervision und

Coaching. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching* [online]. 2003, **10**(3), 217–226 [cit. 2016-12-25]. DOI: 10.1007/s11613-003-0025-3. Dostupné z:

<https://link.springer.com/article/10.1007/s11613-003-0025-3>

SPPAROW, Stephanie. Who coaches the coaches? *Personnel Today* [online]. 2006 [cit.

2017-01-25]. Dostupné z: <http://www.personneltoday.com/hr/who-coaches-the-coaches>

VOJTÍŠEK, Petr. *Výzkumné metody* [online]. Praha: Vyšší odborná škola sociálně právní, 2012 [cit. 2017-01-25]. ISBN 978-80-905109–3-7. Dostupné z:

<http://skoly.praha.eu/files/=84121/Skripta+++V%C3%BDzkumn%C3%A9metody.pdf>

SEZNAM ZKRATEK

CŽU – celoživotní učení

CŽV – celoživotní vzdělávání

ČIS – Český institut pro supervizi

ČMISK – Českomoravský institut pro supervizi a koučing

EASC – Evropská asociace pro supervizi a koučing

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

VŠ – vysoká škola

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1_shrnutí údajů o respondentech	44
---	----

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A - Protokol otázek pro rozhovor	I
Příloha B – Přepisy rozhovorů	II
Příloha C – Protokol zpracování skupin otázek	XXVIII

Příloha A - Protokol otázek pro rozhovor

Kdy jste se poprvé se supervizí potkal? Byl jste tehdy jejím přímým účastníkem?

Jaká to byla situace a jaký dojem na vás supervize zanechala?

Bylo to na tomto pracovišti nebo jste měl zkušenost již z minulosti?

Od kdy (jak dlouho) se supervize účastníte na tomto pracovišti, od kdy supervize na pracovišti probíhá? Jak často u vás supervize probíhá? Účastníte se jí pravidelně či nepravidelně? A proč?

Můžete popsat váš vztah k supervizi? Považujete ji za užitečnou ve vašem profesním životě?

Můžete mi něco o supervizi povědět? Jak jí vnímáte, co pro Vás znamená?

Vzpomenete si na situace, kdy byla supervize pro vás v praxi užitečná? Myslíte si, že pomáhá udržet dobré vztahy na pracovišti?

Co si nejčastěji ze supervize odnášíte a proč? Přemýšlíte o tom i mimo supervizi? Proč?

Je supervize podle vás nahraditelná jinou vzdělávací či manažerskou metodou či postupem? Proč?

Je něco, co vás v supervizi brzdí či zrazuje a co by mohlo mít negativní vliv na proces učení v průběhu supervize?

Má na vás vliv supervizor? Může ovlivnit proces učení? Proč? Jak to vnímáte?

Doporučil byste supervizi svým kolegům či známým? Proč?

Příloha B – Přepisy rozhovorů

RESPONDENT 1 – R1

Kdy jste se poprvé setkala se supervizí?

Poprvé na škole, když jsem studovala humanitárně-sociální práci a tam jsme měli praxi, kdy jsme chodili za svým průvodcem toho studia a tam jsme měli něco jako supervizi. Pak jsme měli ještě na škole supervizi, když jsme měli zátěžový výcvik, kde jsme byli týden s vojáky. Poté jsme měli supervizi opravdu se supervizorem v zátěžových situacích, s hasiči atd. prožili jsme nějakou krizi a měli jsme si to zpracovávat.

Byla jste tedy přímým účastníkem. Nebylo to z doslechu. Rovnou vás nasměrovali, že se zúčastníte supervize. A jaký jste z toho měla dojem?

Na škole jsem vnímala supervizi jako zbytečnou záležitost. Jako uměle vytvořené povídání si o našich prožitcích a neměla jsem to moc ráda. Přistupovala jsem k tomu tak, že bychom měli být profesionálové a umíme si zpracovávat své zážitky a případně mít nějaké ventily, kde se odreagovat. Nepochopila jsem, proč bychom se měli společně setkávat a reflektovat věci z práce, nebo z věcí, které jsme dělali při škole. Později jsem to trochu přehodnotila.

Tady na tom pracovišti máte supervizi.

Ano.

Jak dlouho ji máte?

S přestávkami možná rok a proběhlo 5 setkání se supervizorem.

Supervize je pro vás povinná?

Mám ji danou ze zákona, ale zatím to nemáme nastavené tak, že se toho musí každý zúčastnit. Je to spíš dobrovolná věc. Chodíme jako skupina, ale kdo nechce z nějakého důvodu nebo má pracovní povinnosti, tak tam nejde.

Za rok 5x, tzn. frekvence 2-3 měsíce.

Ano.

Vy se supervize účastníte pravidelně?

Ano. Ani jednou jsem nevynechala.

Proč?

Supervizi u nás v práci vnímám jako rozvoj mé vlastní i profesní osobnosti a je to chvíle, kdy jsem s ostatními pracovníky na jednom poli a můžeme se oficiálně bavit o tématech, které se dotýkají práce.

Je to jednání u vás otevřené?

Ještě se nám to nedaří nastavit tak, aby to bylo úplně otevřené. Možná máme každý jiné očekávání nad tím, co by nám měla supervize přinášet a tím pádem si pořád vyprofilováváme, co na té supervizi budeme dělat.

Vy ji tedy považujete za užitečnou ve svém pracovním životě.

Ano. I v osobním životě. Jde to ruku v ruce.

Váš vztah k supervizi? Vnímám ho jako kladný. Mohla byste ho více popsat?

Čas na supervizi vnímám jako oddechnutí, mít v práci prostor k tomu, abych se mohla zastavit a popřemýšlet, jestli mě ta práce naplňuje, jestli tam dělám něco dobře/špatně, umět se podívat na to, co dělají ostatní a třeba se v té práci podpořit. Najít tam jiné pohledy na naše společné klienty, je tam spousta věcí. Někdy se tam i zdravě rozčílit, že jsme s něčím nespokojení a najít cestu, jak to změnit. Nemám to tak, že bychom tam měli jít a ty dvě hodiny si odsedět, ale mít to jako proces změny. Neustálý proces změny u mě ke klientům, najít si novou metodu, jak s nimi pracovat, nebo nový pohled, jak klienty nastartovat. Nebo co strukturálně změnit v naší profesi.

Takže by to mohla být normální součást vaší práce?

Ano. Doufám, že to tak i bude dál.

Vzpomenete si na situaci, kdy jste to vnímala jako velmi užitečné?

V bývalé práci, když jsem pracovala v neziskovce, tam jsme měli také supervizi, povinnou. Pracovala jsem tam s dětskými klienty a v jednu chvíli jsem se s jednou klientkou zastavila a nevěděla jsem, jak dál. Bavili jsme se supervizorem, měli jsme tam i ostatní...

Ten supervizor potom do toho zasáhl, zeptal se, jestli bych s ním chtěla jít do kontaktu, že on by hrál mě coby pracovníka a já bych byla tím samotným klientem.

Výměna rolí.

Ano, fungovalo to beze slova, jen jsme hráli figurální tanec, nevím, jak bych to popsala. Bylo to úžasné. Nám všem, i těm, kteří byli jen pozorovatelé, tak se otevřela ta samotná klientka – co možná prožívá atd. Pamatuji si to, takže mě to nějakým způsobem zasáhlo, to byla jedna věc, kdy to bylo užitečné pro klienta. Druhá supervize, kterou vnímám, byla tady na úřadě, kdy jsme nejdřív měli jednoho supervizora, se kterým jsme nebyli spokojení, a ostatní kolegové, u kterých bych to neočekávala, tak byli aktivní v supervizi, tak jsme si vyjasňovali, co chceme se supervizorem dělat. Snažili jsme se supervizorovi vysvětlit, že s tímhle nejsme spokojení a to se mi líbilo, že jsme se spojili a měli jsme podobný náhled na to, jak by měla supervize probíhat. Ta nespokojenost nás spojila.

Mohla by supervize kultivovat vztahy na pracovišti?

Určitě by i měla, protože základem supervize je bezpečné prostředí a důvěra, takže ten supervizor nějakou chvíli pozoruje nás jako tým, dynamiku skupiny a postupně se vyznává v tom, proč se nám o některých věcech nehovoří dobře a může s tím potom pracovat. Vnést tam nějakou techniku, abychom se poznali jinak, abychom si začali důvěřovat, kdyby v tom byl problém. Nastavit tam pohodu a otevřenost.

Jsou u vás lidé, kteří se se supervizí setkali poprvé?

Ano. Většina.

Ti s tím pracují jak?

Většina lidí, co tam jsou, i když nemají zkušenost se supervizí, a nebo jen matnou ze školy, tak ji vítají. Těší se na ni a chtějí ji.

To je docela pozitivní, protože...

Nebývá to běžné. Ze začátku jsme supervizí žili a chtěli jsme ji mít, protože jsme ji nějakou dobu neměli. Pak jsme byli nespokojení s tím supervizorem. Byla tam i touha po supervizorovi.

Když si z té supervize něco odnášíte – někdy pozitivního, někdy negativního?

Oboje. Někdy odcházím i strašně unavená.

Proč to tak je?

Např. v minulé práci jsme byli dva týmy a někdy jsme se neshodli, jak by ta služba měla fungovat, takže jsme byli prostě naštvaní. Ale zase jsme tam měli tak kvalitní vztahy, že jsme z té supervize přešli dál, do kanceláře, a tam jsme se to snažili nastavovat. Tam byla ta zdravá nasranost. Ale tady někdy odcházím unavená z toho, že nemám ještě pocit, že by se nám dařilo nastavit tu supervizi tak, abychom ji profesně dobře využívali.

Takže přemýšlíte o těch věcech i mimo supervizi.

Ano.

Důvod?

Asi nemáme dobře ukončenou tu supervizi.

Je něco, co vás v té supervizi může osobně brzdit? Je něco v procesu supervize, co tam nepatří?

Někdy tam mám blok, když nemám úplně vyjasněnou situaci v týmu, co se tam může sdělovat a co ne. Na druhou stranu, já jsem taková, že je mi to jedno, co se vynesou z té supervize, to tolik neřeším, ale mrzí mě, že vím, že se tam někdo neotevře kvůli někomu. Není tam ještě prostor bezpečnosti.

Myslíte, že se vynášší se supervize? Že to někdo dělá?

Ano. Já se také o zážitcích ze supervize bavím se svými nejbližšími. Taé dělám něco, co bych neměla, ale potřebuji se o tom pobavit dál. I v práci se potom ještě dál bavíme o částech supervize. Co se tam odehrálo, že někdo nebyl spokojený, naopak zas někdo byl spokojený.

Berete to i jako profesní a osobní rozvoj, že to k té práci patří. Je to tedy nějaký proces učení.

Ano, je. Supervizora vnímám jako mentora, kerý nás pozoruje a v určité chvíli zasáhne a řekne něco, že si řeknu: Aha, dobře. A posune nás zase dál. Supervizor by neměl vytvářet supervizi jako takovou, to je práce pro nás, že bychom si to měli odpracovat, ale měl by nám tam vnášet podněty, při kterých se zastavíme a nebo naopak nás posunou jinam.

Vy máte týmovou supervizi, ten proces v týmu na to má také vliv. Má tam vliv jen ten supervizor na tu supervizi podle vás?

Nemá, je to oboustranný proces. Ta osobnost supervizora a pak ten náš tým. Musí si to nějak sednout. Když si to nesesedne, tak se tam budou trápit všichni.

Supervizor má určitě vliv na průběh, tím pádem může ovlivnit i ten proces učení?

Ano, protože on má vytipovat, co bychom potřebovali. Nebo pokud vidí, že to někde drhne, tak z nás vytáhnout to, co bychom potřebovali. Kvůli tomu je supervizor, že je v určitých chvílích nad námi a měl by umět s námi pracovat.

První supervizi jste měla v té první práci a tam to došlo dobře.

Ano.

Pak to nějak úplně nešlo, teď to zase jde a v čem je ten supervizor dobrý/špatný? V čem vidíte rozdíly?

První supervizor a byl stálý, byl tam několik let a obměňovali jsme se tam jen my. Přišel nový pracovník, vešel do týmu a on dál s nimi pracoval. To byl rozjetý vlak a on uměl hezky odpozorovat týmy, skupinky a typově lidi, na které se může v určitých chvílích obrátit a využívat je. Nechával nám hodně velký prostor k tomu, abychom si říkali, co chceme. Donutil nás, abychom byli aktivní. Abychom si témata vnášeli sami atd.

Druhý supervizor, to byla žena, kterou já vůbec nevnímám jako supervizorku, to se někde stala chyba. Domnívala se, že bude mít flipchart a bude tam něco psát na supervizi, že to bude nějaká výuková metoda. To mi připadalo strašné. Byli jsme s ní 3x a nikdy si nepamatovala nic z toho, co jsme tam nadnášeli, co bychom očekávali od supervize. Ona byla ve velmi dobré a špatné situaci, protože to byla úplně první supervize tady na úradě. Byla to první zkušenost, nikdo tam neznal supervizi. Někdo přišel s tím, že chce supervizi a někdo zase s tím, že to bude vopruz. Někdy se bojíme otevírat srdíčko, se bojíme, a to nikdo nechtěl. Ta paní vůbec nechápala dynamičnost té skupiny, neuměla na to reagovat. Když někdo něco řekl, tak ona pak

mluvila o něčem jiném. A my jsm jí řekli“ Ne, ale my jsme říkali toto. Ona zase mluvila o něčem jiném. Úplné nepochopení z obou stran.

Ted' máme supervizorku, ted' jsme ji měli 2x, a je to pořád na začátku. Doufám, že po té poslední supervizi jsme si to nějak nastavili, že ty aktivní tam máme být my. My máme vnášet témata a ten supervizor nás pouze provede těma dvěma hodinama.

2 hodiny máte.

Ano. Myslím si, že tento supervizor nás vnímá. Pamatuje si, o čem se bavíme. Shrnuje, o čem jsme se bavili posledně, v určitých chvílích, kdy je to potřeba, tak vynesete ,co jsme měli naposledy po té supervizi, abychom si uvědomili, o čem jsme se bavili, jaké postřehy z té naší práce máme. Hezky to shrnuje a mně se líbí, že nám i dokáže říct, že něco děláme špatně. Umí nám dát hranice.

Kolik vás bývá na té supervizi?

Je nás 15 a pravidelně nás bývá 13. Většina nás chodí.

Kdybyste měla o supervizi říct vašim známým, doporučila byste ji?

Ano, doporučila, protože se ta supervize dá různě zaměřit. Může být klientská, vzdělávací pro pracovníky, nebo týmová. Záleží na tom, jak si to lidé nastaví. Pestrost toho, jaká ta supervize může být, nemá hranice.

RESPONDENT 2 – R2

Kdy ses poprvé setkala se supervizí? Přímý účastník nebo z doslechu?

Z doslechu určitě dřív a přímým účastníkem nevím přesně, ale tím, že jsem dělala psychoanalytický výcvik, tak první zkušenost byla buď z psychoanalytické supervize nebo Balinta. Buď jedno, nebo druhé a je to tak 35 let.

Jaký dojem to v tobě zanechalo?

Tenkrát špatný, protože jsem měla dojem, že jsem hodnocená jen jako kontrolovaná, obě ty zkušenosti, na smůlu i ten Balint, který jsem potom zažil dobrý, tak tenkrát jsem ho necítila dobře. Ale byla jsem mladá, takže jsem měla tendenci brát vše jako kontrolu a hodnocení. A potom až první dobrou supervizí bylo před 25 lety v transakčně-analytickém výcviku. To byla pro mě výborná korektivní zkušenost.

To bylo v ČR?

Ano, probíhal tu výcvik pod garancí Evropské Asociace transakční analýzy, takový zážitkový sebezkušenostní vzdělávací a v jednom tom bloku ve skupině jsme měli druhý rok supervizi, kterou jsem zažila s Christinou Shermann a to bylo pro mě korektivním zážitkem. To bylo dobré.

Od té doby se pravidelně účastníš supervizí?

Vlastně ano, protože součástí toho výcviku bylo povinných 150 hodin supervize, jak individuální, tak ve skupince té transakčně-analytické, tak to jsem podstoupila a v průběhu toho se mi to tak líbilo, že jsem pozvala Julii Huston tenkrát, aby u nás udělala víkend pro kolegy, který se týká supervize, nadchlo je to a z toho pak vznikly ty supervizní výcviky, které se tady dělají už 20 let.

Kdy to zhruba začalo?

Kdy jsme začali... bylo to v 90. letech. Podívám se na ten rok, kdy to bylo. To už bylo pod garancí Evropské Asociace pro Supervizi.

A tím se zakládal ČIS?

Ano, protože když ti kamarádi kolegové řekli, že do toho chtějí jít a kdy to Julie zařídila tak, že jsme pak rovnou mohli mít ten papír, tak v průběhu výcviku jsme založili ČIS.

Kolik vás bylo tehdy?

Kolem 20.

Těch 20 lidí pak začalo dál dělat supervize a kdo do té doby dělal supervize u nás?

U nás se hodně angažovali lidé v Balindtu, tam byli i němečtí, rakouští lektori, takže u nás bylo pár lidí, kteří to dělali, byli vycvičení, uměli to. Tonda Šimek, Karel Koblic, Skála. Tady když se řekla supervize, tak se dělal Balindt. A potom školy, které se postupně ustanovovaly a profilovaly, které už měly nějakou mezinárodní garanci, tak začaly supervize, psychoanalytici ji měli. Ty školičky psychoanalytické měli svoje povinné hodiny supervize.

Výcvik, kterým jsi prošla – změnil ti pohled na supervizi?

Určitě. Myslíš ten pod EASC?

Ano.

Přišel mi hodně užitečný právě v tom, co se učí dál – v těch dovednostech. Já jsem byla v té době jedním zadkem na dvou židlích, protože jsem to zároveň organizovala. Pro mě to bylo náročně, což bylo s tím transakčně-analytickým taky: z letiště na letiště, ubytování, program, prachy, z počátku jsem to dělala na koleni. Tak jsem si říkala, že jsem si to neužila úplně, musíte pořád hlídat, co ještě udělat. Ale my jsme pak dál měli s Julie Huston v malé skupině transakčně-analytické supervizní víkendy. Ona sem jezdila. To byla transakčně-analytická, ale ona nás učila i tu evropskou, ta evropská byla v podstatě totéž.

Přestože jsi teď trenér supervize, tak sama podstupuješ supervize.

Když ji potřebuji, tak si o ni řeknu.

Takže teď to není pravidelně?

Není to pravidelně, ani na Balinta nechodím, ale když mám něco takového, kde cítím, že jsem smočená.

Jak často máš tu potřebu?

Jednou za dva měsíce.

Co je důvod těch vyžádaných supervizí?

Já dělám hlavně individuální psychoterapii, takže kde se smočím, kde potřebuji rozlišit, aby to nebyl můj byznys, který do toho vkládám. Když se emočně příliš zaangažuji a potřebuji rozlišit, co je moje a co patří klientovi. To je nejčastější.

Pak jsem si říkala p supervizi, která se týkala atmosféry týmu. To také do supervize patří.

Tvůj vztah k supervizi?

Toho, kdo přijímá, nebo toho, kdo poskytuje.

Obojí.

Velmi mě to baví a těší dodnes, nejvíc asi individuální systematická supervize, kdy někdo přijde 1x za 14 dnů, jednou za měsíc, ale je to návazné a jsou to kolegové, kde tam vidíš celý ten proces, jak se ve svém oboru cítí kompetentnější a jak s těmi věcmi pracují. To, že je to kolegiální, tak to není smočeno přenosy a proti-přenosy a tohle, že se tím liší od té terapie, to mě velmi těší. Já mám skoro radši tu individuální supervizi v roli toho, kdo ji přijímá, protože si volím supervizora podle toho, že si říkám: aha, ten mě takhle zná, ten bude vědět. Pořád mám ze supervize prospěch.

Jaký prospěch?

Vnímám to jako učící proces. I na straně toho, kdo ji poskytuje, protože je radost pracovat se zkušenými kolegy: různý úhel pohledu, nahlédnutí pod pokličku jejich práce, u systematických supervizí postupně vzrůstá důvěra, takže se přestanou předvádět a vidíš, jak opravdu kdo jak pracuje. To je pořád hodně zajímavé a učící.

Ty supervizi vnímáš jako nástroj učení.

Učení zní blbě, ale obohacení nejrůznějších pohledů, učení se respektu a hranic. To, co je klientovi občas nemůžeš říct úplně otevřeně, tak u zkušeného supervidovaného si můžeš dovolit, větší autenticitu. Společné pátrání. Ta spolupráce je tam víc... u terapie se to předpokládá, že to vznikne, ale u supervize, to je něco, s čím pracuješ.

Má týmová supervize potenciál kultivace vztahů na pracovišti?

Mně se to blbě generalizuje, protože si nejsem jistá, jestli ta týmová je až tak moje parketa. Hodně ráda pracuji s malými týmy. Ne, že bych si je vybírala, ale jak ke mně přicházeli, do takových 6 lidí, tak u těchto dlouhodobějších ten dopad na týmovou atmosféru jsme viděla. Teď

mám jeden malý tým, kde to za třetí rok je evidentní. Ale s velkými týmy až tak dobrou zkušenost nemám. Nechci to svádět na velikost týmu, možná je to jen moje malá dovednost.

Co si odnášíš ze supervize – at' už přijímáš, nebo dáváš? Přemýšlíš nad tím i mimo supervizi?

Ano. Někdy přináším. Některé mé supervize byly o mojí supervizi. Za poslední léta, to, co se mi vrací a zůstává v hlavě, byly hlavně etické otázky. Kdybych měla generalizovat, tak se mi do toho pytle vejdu. Např. v adiktologickém týmu jeden a vyvalí se to je obava, že je závislý. Dá se s tím pracovat, upracovalo se, ale s etikou to nějak souvisí, protože takhle to i ten tým prezentoval.

Je supervize nahraditelná jinou vzdělávací nebo manažerskou metodou?

Žádná mě nenapadá. Úplně plně nahraditelná ne. S terapií někdy u některých poradenských záležitostech je fajn, když se to zakoučuje. V tom případě je lepší omezený počet hodin koučingu na něco, ale je to něco jiného než psychoterapie. Supervize plně nahraditelná není.

Je něco v supervizi, co tě brzdí, zrazuje? Co má negativní vliv na učící proces?

Jsem rozmazlená, takže třeba teď nemám nemotivované supervize. To znamená týmy nebo lidi, kteří by to měli jako povinnost. U těch individuálek si s tím i dovedu poradit líp než s týmem. To je prostě otrava, dá se s tím pracovat, ale bere to čas a energii. Ta motivace nechat se supervidovat je ohromný bonus pro výsledek práce.

A když bys byla v roli supervidovaného, tak tam máš nějaké brzdy?

Já si vybírám supervizora. Víím, kde je důvěra a základní předpoklady, které se nemusí složitě budovat. V tom je ta svoboda, že když potřebuji, tak si vyberu toho, u nějž věřím jeho odborným a lidským znalostem, dovednostem. Ne, že by to bez toho nešlo, bylo pár supervizí, kdy to lidé formálně potřebovali pro nějaký glejd jsem taky měla a nakonec to bylo docela fajn, akorát že ztratíš čas tím, aby opravdu o něco šlo. Aby nešlo jen o ten papír.

Takže má na tebe vliv supervizor?

Ano.

Je důležitá jeho osobnost.

Aby to byl slušný člověk. Někáký kredit v odborném slova smyslu a v lidském slova smyslu. Abych mu mohla věřit. Důvěryhodnost je důležitá jak v terapii, tak v supervizi.

Může supervizor ovlivnit ten proces učení?

Ano. Je-li to nějaký panák, který se předvádí jen technikáliemi, tak když tam nenastane důvěra... člověk, kterému věřím, se může mýlit, ale ten pak řekne: aha, pardon. S tím je možné pracovat, ale člověk, který se vytahuje, nebo má jinou motivaci... zkrátka může to ovlivnit.

Doporučila bys supervizi svým kolegům?

Ano.

Důvod?

Já to i dělám. Někdy to vyplyne, někdo z kolegů, známých přijde s tím, že mu něco leží v žaludku, podívá se na mě a zeptá se“ ono by to chtělo supervizi, že jo? V tomhle smyslu, když to vyplyne z přátelského rozhovoru vznikne potřeba terapie nebo supervize, tak ten člověk si na to většinou přijde. Ne, že bych já kázala.

Kdyby se tě zeptal, tak řekneš, že to má smysl?

Ano. Ono to většinou spěje k tomu: doporučila bys mi někoho? To určitě. Vždyt to znáš, někdy to bývá obráceně i v terapii. Při supervizi můžeš říct: tady by to stálo za pár hodin terapie, ale i obráceně. Můžeme se tím zabývat, ale pár hodin supervize na toto téma by stálo za to. To se stává.

RESPONDENT 3 – R3

Kdy ses poprvé potkal se supervizí?

2001. byla to týmová supervize v Máchovce, v systemickém institutu, když jsem pracoval v centru denních služeb pro mentálně a kombinovaně postižené.

Byl jsi přímým účastníkem?

Ano.

Ted u vás supervize probíhají?

Ano, ve 3 z 5 služeb pravidelně, v jedné nepravidelně a v jedné vůbec kvůli odporu vedoucího zaměstnance služby.

Ty jsou tam odnepaměti, protože jste neziskovka?

Ne, protože tím, že jsme registrovaným poskytovatelem služeb, tak máme podle zákona tu povinnost. Ona není úplně deklarovaná ve smyslu, že by tam muselo být tolik a tolik hodin, ale tím, že máme zákonnou povinnost 24 hodin vzdělávání a k tomu nějakou supervizi, tak tam je. Ale je tam hlavně proto, že v našich službách je to nutná instituce. Bez toho to ani moc nejde. Je dobrovolně povinná. Já na ní trvám, lidé, co jsou při mé práci.

Jak to tam probíhá?

Je to individuální, protože třeba lidé, co pracují s menšími dětmi v nízkoprahových klubech, tak ti si ji často dopřávají týmově, protože je to koherentní tým 5 lidí. Jsou to mladí lidé, takže ji využívají jasně na kazuistiku a zároveň tím mladým kolektivem mají potřebu to využívat v týmu. Není tam tak silný prvek manažerského vedení jako spíš týmového ducha. V jiných službách, jako je ten slavný jobklub, tak tam jsou jen supervize individuální, které lidé ví, že si mohou vzít, tak si je berou. Týmovky, o ty tam nestojí, nestojí o ně vedoucí zaměstnanec.

Mohu mi ji nutit, ale nebude to to pravé ořechové. Ostatní služby jsou tak malé, že mají týmové supervize, ale je to o 2-3 lidech. Takže se tam probírají kazuistiky, individuální zakázky lidí ale doba, kdy jsme kontraktovali přesný typ supervize, tak ta už je pryč. Supervizoři, které teď máme, tak na tom kontraktování přesně netrvají.

Ty sám se zúčastňuješ supervize?

Ne, já jsem se kdysi zúčastňoval těch prvních supervizí v době kontraktování. Teď už se to zaběhlo, tak do toho moc nelezu. Nechci jim do prostředí supervize vůbec lézt. Mohlo by to mít destruktivní účinek.

Jaký je tvůj vztah k supervizi?

Když jsem o tom někde machroval, přednášel, třeba na psychohygienických seminářích, tak jsem to vždy vyzdvihoval jako nejdůležitější aq naprosto nezbytný institut, ale třeba i v úřednické profesi. K tomu mám vztah dobrý, ale protože kovářova kobyla chodí bosa, tak já byl na poslední supervizi před 4 roky. Ale já nejsem v přímé práci, tak to nepovažuji za tak nutné. Považuji to za nutný psychohygienický nástroj při přímé práci s lidmi.

Má to kromě psychohygieny ještě nějaký vzdělávací, osobnostní rozvoj?

Ano, když je to dobře udělané a je to psychohygienické, tak to má obrovský smysl pro osobní rozvoj, respektive minimálně to zamezuje osobnímu propadu. Vidím to i na lidech v našich službách, děje se to často, se syndromem vyhoření jsme se zrovna loni setkali velmi slušně.

Co pro tebe znamená supervize?

Je to pro mě služba zaměstnanci a priori, , aby mu z toho nehráblo. To je primární. Ale sekundárně tím sleduji cíl, aby ta služba měla nějakou kvalitu pro toho klienta. Aby klient nemusel být obtěžovaný hráblým profesionálem. Když nebude dobře profíkovi, tak nebude dobře klientovi. To je nutné, aby se v tom ten profík nějak cítil. Pokud se cítí nebude, tak nebude klient spokojený.

Vzpomeň si na situaci, kdy sis řekl, že teď je fakt užitečná?

Když se lidi přijdou zhroutit do kuchyňky na cigáro. A je to hroucení se z nějakého případu. Nestává se to často, ale stane se to. Zajímavé je, že čím dál víc si nejsem jistý, jestli týmová supervize je dobrá při řešení vnitrotýmových problémů. Spíš si myslím, že je dobré zabránit tomu, aby supervize nefungovala za slabého vedoucího. Aby ho to nenahrazovalo. Ti zaměstnanci mohou mít tendenci na týmových supervizích využívat toho, že ten vedoucí není tak silný a nějakou pseudo-demokratičností té týmové supervize shazovat toho šéfa.

Může nebo nemůže supervize kultivovat vztahy v týmu?

Může, ale nejsem si jistý, jaká je tam role vedoucího služby.

Byla by supervize jako taková nahraditelná něčím jiným, vzdělávacími, manažerskými činnostmi?

Myslím si, že ne. Má specifikum v tom, že to není otázka vzdělávání. Pro mě je to spíš otázka psychohygieny a terapie. Nikoliv pro podávání vzdělávacích informací. Ani ty manažerské, protože supervizor nemusí být nutně nestor a mentor, metodologický vůdce. Pořád ho spíš vidím v psychohygienickém slova smyslu.

Když jsi chodil na supervize, přemýšlel jsi o těch tématech i mimo supervize?

Ano, navíc ta témata byla většinou vnesená od těch lidí, takže nejen potom, ale zejména předtím.

Je něco, co může supervizi brzdit?

Bojkot při týmové supervizi. Očividně se bavíme o týmové supervizi.

I individuální.

Ano, ale u nás není povinná, individuální je na přání, tak nepředpokládám, že by ji bojkotovali. Nebo ještě blbý supervizor. Také jsem to zažil.

Supervizor tedy má vliv na průběh supervize?

Jasně. Supervizor, který nebude mít charisma, bude fungovat významně hůř než supervizor, který ho mít bude. Navíc může být špatný v tom, že nebude ovládat metody supervize. Může být blbý v komunikaci s lidmi, nebo sám nebude působit dostatečně pevným a klidným dojmem. Je strašně důležité, aby vzbudil ten partnerský ale respekt, protože to je jeho role. I když to jede na partnerské bázi, tak stejně ten supervizor musí být přitažlivý. Musí vzbuzovat respekt. Musí být trochu charismatický.

Ty jsi zažil blbého supervizora?

Ano, holku, která přišla po dobré supervizorce a bylo to tak, že si ji vypískal ten tým sám, ani jsem do toho nemusel sahat.

Tragédie to byla v čem?

Bylo to nejisté, příliš mnoho chviliek trapného ticha. Nebyly tam ošetřeny zakázky týmu, bylo to nervózní. Nepůsobilo to v klidu, nebyl to ten promlouvající František Moravec. Ten hlas tam nebyl. Bylo to strašně roztěkané, rozklepané. Byla to začínající supervizorka, takže to mělo nějakou logiku.

Supervizor může ovlivnit proces psychohygieny a tím i proces učení?

On může ohrozit celou důvěru v supervizi jako takovou. Často lidé, kteří tam sedí, tak je to jejich vůbec první setkání se supervizí. A když je tam člověk, který si sám sebou není jistý, tak je taková šaráda zbytečná. Navíc spousta pracovníků v sociálních službách na nižší úrovni k tomu přistupuje, že jsou to zbytečné kecy, tak ve chvíli, kdy tam vidím nejistého člověka,

který nemá vhléd do té jejich praxe a neumí tu skupinu řídit, tak si člověk řekne: budeme tam chodit, ale jsou to zbytečně strávené hodiny.

Doporučil bys supervizi svým známým?

Ano. Naopak svého času jsem byl takový věrozvěst, dělal jsem semináře ve VZP, ..., a když jsem viděl ty chudáky od přepážky, právníky, revizní lékaře a ten socialistický manažerský systém, tak jsem navrhl vedení VZP nějakou formu skupinek. A jsou za to strašně vděční. ... samozřejmě, že spoustu věcí neviděli v té struktuře a nemohli s tím nic dělat, ale byli strašně šťastní, že mohli něco říct. Byli to semináře zadarmo, oni to hodnotili jako nejlepší semináře, které tam zažili a my jsme se ani nezpotili. Jenom proto, že mohli mluvit. Mělo by to být povinné po všechny komunikační profese, kde je styk s klientem přímou součástí práce.

Proč?

To řízené slovo je prostředek, za který ten člověk dostává zapláceno a dá se to dělat blbě, a dá se to dělat dobře. Považuji to za ošetřování kvality práce toho hlavního nástroje, což je pro mě ta komunikace. Tím mohu spoustu věcí podělat, nebo tu práci výrazně zlepšit. V komunikačních profesích vždy hrozí to, že do toho budu promítat sám sebe, své emoce, to, jak vnímám klienty, tak j jasné, že musí být institut, který tyto nežádoucí věci, třeba emoce, odfiltruje.

RESPONDENT 4 – R4

Kdy jste se poprvé se supervizi setkala? Jestli jste byla přímý účastník, nebo jste o ní slyšela a proto jste se tam dostala?

Spíš jsem o ní slyšela a to způsobem, že by bylo dobré ji mít, ale není dostupná. Znělo to super, ale nebylo to, že bych mohla jít a zúčastnit se supervize.

Kdy to bylo?

Na škole jsem slyšela o supervizi ve spojitosti s psychologii. Že psychologové jsou na tom dobře, protože mají supervizi a doktoři jsou na tom blbě, protože supervizi nemají v rámci běžné pracovní náplně.

Takže ve vás zanechala dobrý dojem a chtěla jste se jí zúčastnit?

Ano. Přišlo mi, že to musí být hrozně užitečné a protože já jsem na psychologické metody a v tyto věci hodně věřím, považuji je za přínosné pro všechny zúčastněné, jak pro ty, kterých se přímo týká, tzn. pro doktory, psychology, tak hlavně přínos pro pacienty. Ten doktor/psycholog je v pořádku, potom může dobře fungovat pro pacienty. Vždy jsem to brala jako nástroj pro sebe, abych byla lepší pro výkon svého povolání.

Vy jste si pak našla nějaké supervize.

Já jsem si našla – 2000- jako nástroj supervize.

Kdy to bylo? Kdy jste tam šla poprvé?

Už jsem určitě pracovala na onkologii. Je to tak 6 let zpátky, tak od 2010.

Jak často se zúčastňujete? Pravidelně?

Měla jsem tam pauzu, protože jsem paradoxně našla supervizi v době, kdy jsem ji sice hodně potřebovala, ale zase jsem odcházela z té největší expozice. Chodila jsem rok na supervizi, když jsem hodila do práce a pak jsem šla na mateřskou. Pak jsem pokračovala v supervizi, ale nenosila jsem případy. Pak jsem na nějakou dobu přerušila a teď jsem zase začala chodit. Protože jít do Balenta (??) s tím, že jen... dá se to taky nenosit si tam případy, ale je to takové divné, takové na půl plynu. Také záleží na tom, kdo v té supervizi je. V tom Valentovi (?), kam chodím já, je 95% psychiatrů, psychologů. Ten jeden rok tam byl další doktor, shodou okolností onkolog, tak to bylo zajímavé, ale na druhou stranu při dalším běhu tam byl vězeňský psycholog, sociální pracovnice, to bylo zajímavé spektrum. Byla tam učitelka, která během supervize přestala učit a stal se y ní lidský psychoterapeut. Nechci tím shazovat to, že když tam nejsou doktoři, že to nemá žádný přínos. Ale ten Balehn (?) samotný mi přijde více účelný ve chvíli, kdy ten člověk pracuje expozice. Co se týče frekvence, chodila jsem na skupiny jednou měsíčně, dvě skupiny po sobě, tedy asi 3 hodiny.

Proč to má menší přínos, když tam není doktor?

Každé povolání má své specifikum. Psychiatři nosí případy, které jsou mimo škálu našeho chápání. To, s čím se oni potýkají v tom vztahu, je hodně jinde. Kdežto ty naše vztahové věci jsou víc ploché. Když my jsme říkali naše případy, tak to bylo hodně o ošetření toho našeho, kdežto když jsme řešili psychiatrické/psychologické, tak to byly hodně velké fantazie, přišlo mi, že někteří lidé jsou blázniví. Jejich případy mají úplně jiný charakter.

Co od té supervize čekáte?

Já jsem tam konkrétně řešila dva případy a u obou mám pocit, že se přesně splnilo to, co by ta supervize pro mě měla udělat. Něco, co jsem si s sebou strašně dlouho nesla. Pacient, který byl poměrně dlouho po smrti, přesto jsem já měla pocit, že jsem něco neudělala, měla udělat a neměla jsem šanci to už jakkoliv opravit. V té supervizi, díky tomu, že se to otevřelo, tak jsem dostala jiné pohledy na tu věc, přes ty fantazie, tak se mi podařilo jednak nahlédnout různé pohledy, dostat zpětnou vazbu, otočit svůj pohled, že to, co se mi zdálo, že jsem relativně mohla udělat jinak, tak třeba vlastně ani ne. A uzavřít to a toho člověka pustit. Ani jednoho z těch pacientů v hlavě nemám, nemám k tomu žádný emoční doprovod. Ano, vzpomenu si na ty věci, myslím, že jsem se z toho dokázala poučit, ale už to pro mě nemá tu naléhavost, která mě dlouhodobě táhla, užírala. Takhle si představuji, že by to mělo fungovat. Samozřejmě to, co

bylo na těchto 2 případech jiné, než bych si představovala, bylo, že já k té supervizi měla přístup, až když ti lidé byli po smrti. Nemohla jsem to řešit tehdy. To je ještě druhá věc, jak se liší supervize u mě jako u doktora, v tom provozu, ve kterém pracuji a u psychologů. Oni mají řádově větší povědomí o vazbách v rodině. Když já prezentuji ten případ, tak mám pro ně mnohem menší manévrovací půdu a je to opravdu hodně o vazbě já – pacient. Ale ti další hráči jsou tam hodně potlačeni. Psycholog/psychiatr, který s pacientem pracuje roky, tak ta síť je mnohem komplexnější a možná proto se mi zdá, že ty případy jsou jiné, tam ty vztahy jsou řádově víc utvořené.

Váš vztah k supervizi jako takové?

Nejsem si jistá, jak to zařídit v praxi, jak dostat tu supervizi... protože my jsme to samozřejmě řešili, jak doktoři by supervizi mít měli, ale psychologové/psychiatri vždy upozorňují, že supervize v rámci jednoho pracoviště, tak to musí být extrémně funkční tým. Já bych v tom byla hodně opatrná. Supervizi určitě ano, ale nevím, jestli v modelu zdravotnictví, jak teď funguje, je prostor pro takovou týmovou supervizi, jak se o ní mluví. Jestli to jde řešit jinak než individuálně. Na našem pracovišti si neumím představit, že bych si s některými lidmi sedla a jak bych tam bez větších obav přispívala.

Považujete supervizi za nástroj profesního rozvoje?

Ano, myslím, že supervize i trochu přesahuje. Není to jen o tom, že tam člověk přijde, něco si vyřeší a zase odejde, ale fragmenty supervize si sebou odnáší. Když je tak nastavený, nemyslím si, že se to děje každému, ale dokáže, ve chvíli, kdy se dostává do podobné situace, kterou by té supervizi řešil, tak si třeba vzpomenout na nějaký úhel pohledu, který v té supervizi získal a aktivně si říct: tam už jsem jednou byl, to už jsem jednou slyšel. Kdybych se na to podívala očima toho druhého, zkusila to vyřešit jinak, třeba mě to posune jinam.

Co pro vás supervize znamená?

V nejkrajnější formě je to dobrý nástroj, jak se nezcvoknout. Někdy jsou ty tlaky obrovské a myslím si, že v současném zdravotnictví tak, jak je personálně, lidsky, že to je, jak jsem si to představovala jako malá, že ti starší se postarají o ty mladší, že si předávají zkušenosti. Dnes je to hodně o individuu, jak se o sebe postará a jak si v medicíně tu svou cestu najde. Medicína jde dopředu, je tam spousta nových věcí, které je potřeba vědět a vztahy interpersonální i jako doktor-pacient je čím dál ostřejší i přesto, že se o tom mluví a všichni odhalují, jak je to důležité. V reálu jsou ty tlaky spíš větší. Pro mě supervize znamená, že se potkají lidi s podobnou potřebou se o to postarat a nejsou za debily, protože občas v práci, když člověk řekne, že mu v tom není dobře, děje se tohle, mám tento problém a dostane se mu odpovědi,

tak to vezmi na tým, tak někde děláš chybu, tak to není odpověď, která někam posune. Nerada bych supervizi přeceňovala, ale mně funguje a pomáhá.

Mohla by udržet/kultivovat dobré vztahy na pracovišti?

Vždycky jsem si to myslela. Když jsem o tom uvažovala dřív, tak jsem hodně podceňovala to, jak lidé v supervizi pracují. Je to podle modelu: podle sebe soudím tebe, tzn. já v té supervizi pracuji nějak a nebo v té supervizi, ve které pracuji, tak ty lidi znám, protože to jádro zůstalo stejné. Všichni tam šli s podobným přesvědčením a nasazením. A když tam přišel někdo, kdo tam neto... tak tam nechodil, protože mu to nic nedávalo. Ale na pracovišti mám historicky jednu zkušenost a bylo to dost brutální. Tím, že se lidé znají, mají spolu každodenní kontakt, tak po čase jsem dospěla y důvodů, které mi lidé na supervizi říkali, jaká to má úskalí, tak jsem postupně názor na to kultivovala. Dospěla jsem k přesvědčení, že to není bezpečné pro všechny účastníky. Jinými slovy: supervize v nějaké formě asi ano, ale tak, jak ji chápu já, jako hodně otevřenou, že se tam dá vyřešit spousta vztahového, tak to není pro každého. Někteří lidé to nejsou schopní ustát v rámci té supervize nevylézt z toho a nejit a neřít: v rámci supervize bylo tohle a tohle.

Mluvíte o těch věcech i mimo supervizi, nebo si to tam uzavřete?

Vzhledem k tomu, že moje supervize je externí a nikoho tam neznám, tak je docela jednoduché o tom nepřemýšlet. Asi o tom přemýšlím ve chvíli, kdy se mi zdá, že je nějaká paralela, co byla na supervizi a objeví se v reálném životě. Pak je příjemné si na to vzpomenout a říct si, že tohle mi připadá povědomé, bylo by dobré se k tomu postavit nějak nově. Protože co se děje na supervizi a je to jedno ze super věcí, je, že člověk po čase zjistí, že se mu děje to samé pořád dokola. Některé aspekty vztahu, který mu nefunguje (třeba s pacientem), je o něčem, co se opakuje. Pak je dobré se k tomu postavit nově. Ale zkušenost přenesená ze supervize v nějaké organizaci, která je super funkční, tak tam lidé ze supervize těží i v rámci organizace. To je třeba ta učitelka, ti měli také supervizi, ale byla nepoužitelná, protože byla z mocenské pozice, takové fízlování. Pak je takový nástroj přímo škodlivý.

Je supervize nahraditelná nějakou manažerskou/vzdělávací metodou?

To se nedá nahradit.

Je něco, co vás v supervizi brzdí, zrazuje? Co by mělo negativní vliv na supervizi a proces učení?

Když si člověk bere do supervize něco a pořád by slyšel to samé, tak je to demotivující. Pak je potřeba přidat k té supervizi ještě další věc. Když zjistím, že na supervizi mám takový problém, tak Balint není supervize, která se dá vzít jako nástroj, který vás vyloženě někam posune. Balint je spíš ošetřující metoda pro běžnou údržbu a chod. Ale ve chvíli, kdy má ten

člověk větší problém, tak to chce větší řešení, např. jít do nějakého výcviku. Změna pak musí být radikálnější, třeba klidně i změna prostředí, ve kterém pracuje. Protože Balendt může okřýt, že ty nárazy nejsou čistě jen... vždy je to část jeho a část vnější, a buď v té supervizi dojde k tomu, že je schopný si podržet to svoje a to vnější oddělené a nějak se s tím srovnat nebo se s tím srovnat nedokáže a pak nemá smysl nosit pořád to samé na supervizi.

Má supervizor vliv na průběh supervize?

Ano, on má jednak funkci že, se stane, že se lidé dostanou do mrtvého bodu. Někdy to vyplývá samo a člověk má pocit, že tam supervizor být nemusí, ale pak jsou chvíle, kdy pohled zkušeného supervizora to dokáže posunout z uliček, kam se občas lidé dostanou. A je důležité udržet strukturu, protože lidé mají přirozenou tendenci porušovat hranice supervize.

Může supervizor ovlivnit tu stránku učení v rámci supervize?

Já to vztahuji k tomu konkrétnímu člověku, to je pro mě složité, ale určitě ano. Nedokážu si představit, že cokoliv, co člověk dělá, tak dělá bez toho, aniž by z toho čerpal nějakou zkušenost. A ve chvíli, kdy je tam interakce... takhle, ten supervizor, se kterým jsem v kontaktu, tak rozhodně není plnocennou součástí skupiny, ale jeho interakce jsou tam přiměřené a s každou další supervizi, co se lidé učí v skupině, tak on se učí na skupině.

Doporučila byste supervizi svým známým?

Už se stalo.

Důvod?

Měla jsem pocit, že se o sebe musí postarat. Je to moc fajn. Doporučit někomu Balendta není jednoduché, protože vysvětlit to, už když to popisujete, tak vám to přijde, že je to prdlé, jako když prodáváte něco super v teleshoppingu. Když to popíšete, tak člověk se těžko vyrovná s tím prožitkem, ono to má nějaké schéma a pravidla. Když přijde někdo nový a když prezentuje případ, tak musí před celou skupinou mlčet, to je pro něj samo o sobě velký zážitek. Jednu kolegyni se mi podařilo přesvědčit, ta má skupinu za sebou. Pak jsem o doporučila kolegům v onkologii. Přijde mi to jako dobrý nástroj.

RESPONDENT 5 – R5

Kdy ses poprvé setkal se supervizí?

Už v roli ředitele, je to tak 15 let nazpátek. Jedna kolegyně se mi ptala, zda by bylo možné chodit na individuální supervizi, že to zná se sociální oblasti, kde pracovala. Dozvěděl jsem se o tom z požadavku kolegyně, zda by mohla mít supervizi.

Kdy to bylo?

13-15 let.

Jaký jsi z toho měl dojem?

Bylo to pro mě něco nového. V té době to bylo vnímáno jako nákladné a pro ni to bylo v tu dobu tak důležité, že ona řekla, že pokud to nebude mít hrazené z práce, tak i to bude platit sama. Pak to téma nějak zmizelo a pak jsem se k tomu dostal jako ten, který šel sám do výcviku.

Ty jsi potom u vás zavedl pravidelné supervize? Pomohl ti v tom ten výcvik?

Rozhodně. I jsem se snažil držet metodických doporučení, že by jiný supervizor měl být na individuály a jiný na skupiny. Hodně jsem vnímal, když proběhla vlna prvních supervizí školských supervizí, které byly hodně nové, objevitelské, tak jsem se snažil tu svou zkušenost frekventanta výcviku propojovat s tím, jak supervizi vnímají v jiných zařízeních a njež jsem ji u nás zavedl, tak si udělat průnik různých názorů. Ale myslím, že se hodně shodovaly, přijal jsem názory, které nám byly řečeny na výcviku: v četnosti, délce, obsazené supervizorů.

Podstupoval jsi sám nějaké supervize, než jsi šel do výcviku?

Ne.

Šel jsi do výcviku tam ses i naučil, jak být supervidovaný.

Ano.

To nemusí být úplně špatné, nebo ano?

Ano, to je dobrý princip. V tom výcviku jsme měli výborné tréninky, měli jsme cvičení v jiných skupinách supervizovaný, supervizovaná, pozorovatel, a tahle metoda mi připadá ve vzdělávání dospělých hodně uplatnitelná při řešení různých problémů a tady to bylo perfektní, že už rámci výcviku jsme si mohli zkusit supervizi v bezpečném prostoru. Zároveň to pro mě byl velmi silný zážitek, protože jsme tam byli z různých profesí, měl jsem tam hodně lidí z pedagogicko-psychologických poraden a pro mě byl hodně cenný názor někoho, kdo je kousek mimo můj obor. Nemusí to být úplně někdo odjinud, i když i takový supervizor může poskytnout užitečnou supervizi, ale byli to lidé, kteří se v pedagogické problematice pohybovali, ale byli kousek odjinud. To bych podtrhl, to je hodně cenné. Když to řeknu obráceně, když jsem začínal jako supervizor, tak jedny z mých prvních supervizí byly v domově seniorů a já jsem se tam necítil komfortně. Pro mě to byl vstup do jiného prostředí a tehdy to pro mě bylo dost nepříjemné, dnes bych to možná viděl trochu jinak. Když je to někdo, kdo je jen kousek odjinud, tak mi to přijde fajn.

Domov seniorů ti přišel hodně vzdálený tématicky?

Ano.

Kdy jsi začal se supervizemi u vás na pracovišti?

Třeba 10 let.

Bylo to tvoje rozhodnutí, že tam budou?

Ano.

Jak často je máte?

Tehdy jsme se přidrželi zvyků školských zařízení, že jsme je měli každý měsíc. Postupem jsem od této praxe začal upouštět a nakombinoval jsem to. Ukázalo se, že je poptávka po individuálních supervizích, hodně mít ten soukromý prostor, nebo prostor pro clientskou práci. Teď, když jsme otevřeli středisko výchovné péče, tak to bylo určitě o individuálech, ale i ti vychovatelé, sociální pracovníci, speciální pedagogové u nás chtějí mít individuály, do kterých já jako šéf vůbec nezasahuji. Je to absolutně privátní prostor toho dotyčného. Nežádám žádnou zprávu, témata, která tam probíhala. Pak máme týmové supervize. Půlrok od půlroku tam dáváme převahu těch dopoledních, kdy je buď blok individuálů, nebo to dopoledne je týmovka. Bylo pololetí, kdy jsme měli víc individuálů než týmových. Teď zas naopak bude převaha týmových, protože tam máme nějaká témata. Ustoupil jsem od toho, co jsem říkal před chvílí, že jsem to metodicky hodně nastavoval podle doporučení, protože aktuálně máme jednu supervizorku na individuály i na tým, přestože jsme to měli dřív oddělené. Z reakcí lidí, které znám, si myslím, že to nevadí.

Ta frekvence je teď méně častá než jednou za měsíc?

4x za pololetí, tzn. jednou za 6 týdnů.

Účastníš se týmové supervize?

Ano, používám metodu náhodné nepřítomnosti, protože jsou supervize ve čtvrtek, což je den, kdy jsou občas některé typy porad. Když tohle přijde, tak neměním termín, ať jim automaticky vytvořím prostor pro jinou kvalitu, tzn. suépervize bez šéfa. Tam jsme si postupem času naučili, že když tam nejdu, tak tam nejde ani moje zástupkyně. Mám pocit, že se to osvědčilo, i když by se mohlo zdát, že tam někdo z vedení chybí, když je třeba něco vysvětlit. Ale tohle nastavení funguje.

Tvůj vztah k supervizi.

Když jsem supervidovaný, tak přesto, že si naši supervizorky velmi vážím, je to klinická psycholožka v branži práce s dětmi má zkušenosti, má velký přesah do všech možných psychoterapeutických metod tak někdy mám problém s tím, jak ona to vede, protože je to na mě málo dynamické. Někdy mám pocit, že by to mělo být víc supervizí než přednáškou. Přestože vím, že je to vyžádané, že si o to lidé řekli ale někdy mi tam chybí aktivizující metody pro tým, a to pak musím velmi ukázněně sedět na židli a uvědomovat si, na které židli zrovna sedím. Většinou mi témata přijdou na místě, mám tendenci supervizorce občas něco vysvětlit,

protože slyším, že někdo něco řekl, ale ten, kdo s námi tu každodennost nesdílí, tak by to mohl pochopit jinak. Snažím se, velmi stručně, tam dávat vsuvky a doufám, že to nikoho moc neštve.

Jako supervizor, pro mě je hrozně cenná zkušenost jako supervidovaného. Dokáží se vžít do těch, co jsou pod tím procesem mívám pojmenované a zreflektované téma, že si vážím lidí, co dělají v první linii s dětmi. Někdy se držím, abych dal dostatečný prostor těm šéfům. Šéfové mají svou pravdu, ale ti, co dělají s dětmi a jsou jimi otloukáni, tak se musím brzdít, abych jejich hlasu nedával moc velkou váhu. Jinak supervize v týmovém podání, jak sed dělá v zařízeních našeho typu, tak je fajn, ale... jak teď mám zkušenost z obou stran, tak myslím, že nejbliž je těm základním principům supervize v malých skupinách. Vidím to jako slušný kompromis, když se skupina 3-4 lidí sejde a pracuje. Dost problematické vidím, a to děláme hodně, je supervize velkých týmů. Vidím jako velkou výhodu jezdit na tyto supervize ve dvou supervizorech. V jednom je náročné to uhlídat, zprocesovat.

Individuální supervize je přiblížení té klasické supervizi, jak jsme si o ní přečetli, tak mi přijde, že je hodně čistá, ale my pracujeme hodně týmově, tzn., když mluvím o supervizi malé skupiny, tak je to kompromis mezi tím ideálním a tím frekventovaným. Možná dřívější než tato kolegyně, která přišla a chtěla supervizi, byla pro mě četba knížky Lži na pohovce. Tam je ten proces supervize krásně popsán v beletrii.

Považuješ supervizi za přínosnou ve svém profesním životě? V rozvoji, vzdělávání?

Ano, a datoval bych to tak 3 roky nazpátek, kdy se mi začala metodicky stírat hranice mezi supervizi a koučovacím přístupem. Přemýšlel jsem, jestli to mám řešit nebo ne, protože mi připadá, že z hlediska práce i v individuálu, i v malých skupinách, že je tam pro mě zajímavý výhled dopředu. Velká skupina to komplikuje. Nadefinuji si nějaký cíl a hledám cesty, případně si pojmenovávám rizika, která na té cestě jsou. V tomto nejsem úplně metodicky čistý a snažím se to oddělit od mentoringu, kde bych očekával někoho, kdo té problematice skutečně rozumí a je to víc o poučování a ne k tomu vést člověk k vlastnímu zachycení té problematiky. Takže supervizi cinknutou koučováním vidím jako velmi užitečnou. Kdyby to měla být jen samotná supervize, ale to je opatrné metodické hraní si, tak tam bych někdy měl pochopení pro frustraci některých supervidovaných že nestačí jen zreflektovat přítomnost, ale něco kousek dál.

Kdybys to hodnotil jako supervidovaný, tak pro tebe má nějaký přínos?

Přínos je v tom, že vidím kolegy v trochu jiném formátu, vidím a oceňuji osobní statečnost, kteří do toho jdou a drží se toho“ kolik dáš, tolik dostaneš. Naopak se musím někdy brzdít, abych před kolegy, kteří při neformálních příležitostech mají spoustu keců a na supervizi mlčí. Jiná kvalita probírání témat, a když se daří, odvaha se nachází, tak neočekávám řešení, ale očekávám, že to dělá něco s atmosférou v týmu.

Může supervize pomoci udržet dobré vztahy v týmu?

Ano.

Vzpomeneš si na situaci, kdy pro tebe byla supervize extrémně užitečná?

Dokonce bych si vzpomněl na pár zásadních přístupů, které jsem pak používal i při práci s dospělými. Naše supervizorka, dětská klinická psycholožka, říkala, že bychom se měli naučit s dětmi pracovat s odkladem jejich okamžitých potřeb. Měli bychom umět vést lidi k tomu: ano, toto vyřešíme za 2 minuty. Vyjednávat, pojmenovávat, kultivovat. Kdyby mi to neřekla ona jako odborná autorita tak bych se to možná bál takhle explicitně pojmenovat, že si to vlastně můžeme dovolit. Tahle věc získaná u dětí se mi pak hodně osvědčila i při práci s týmy, protože spousta dospělých jsou nevyzrálé děti, které také chtějí okamžité uspokojení svých potřeb, když se týmy naučí v tomto vyjednávat, tak to v týmu začíná pročišťovat atmosféru.

Vnímám tam hodně slova naučit, učit se. Je to i prostor k učení?

Supervizi vnímám jako učící se metodu, edukativní metodu. Někdy bývám frustrovaný z toho, že se nedaří s některými týmy tohle nastavit. Oni to pořád vnímají jako řešení toho konkrétního, kdežto já bych byl rád, kdyby to vnímali jako kazuistickou práci. Vnímám to jako práci s příkladem.

Co si nejčastěji ze supervize odnášíš?

Jak je těžká práce s pravidly, jak je hrozně důležité dobře nastavit komunikaci v tomto případě i klasickou komunikaci, tzn. když je v týmu dobře a přiměřeně nastavená osobní komunikace, tzn. dobrý systém porad. Tam, kde příliš nastupují moderní technologie a sdílení informací bez přímého kontaktu, tak skoro pravidelně se to v tom týmu pak nějak zadrhává. Takže pravidla, osobní komunikace, sdílení informací. A těší mě, když se někdy daří nabídnout jinou formu. Když to pak přispěje k tomu, že klasická osvědčená témata jsou najednou objevována jako velká novinka a týmu se uleví.

Přemýšlíš o věcech ze supervize i mimo supervizi?

Ano, a na place se snažím nepoužívat srovnávání pracovišť, ale dává mi to výhodu prevence pracovní slepoty jednoho pracoviště. Myslím, že sám supervizor se díky svým klientům velmi učím. Nebo minimálně získávám jistotu, že svět je pestrý.

Je supervize nahraditelná jinou, např. manažerskou, vzdělávací metodou?

Když přijmeme to, že jsem udělal pásmo mezi supervizí a koučováním. Není to z mé hlavy, naše profesní organizace to má v názvu. Dokážu si představit, že je částečně nahraditelná dobře vedenými workshopy. Balentovské skupiny pořád dávám do kategorie supervize. Dokonce si dokážu představit a teď mluvím spíš teoreticky, spíš z prostředí komerčního, že mohou být

workshopy pro ně uchopitelnější, protože supervize je pro ně příliš abstraktní. Teď máme workshop na téma Předávání informací v týmu, je to cílené, jasně daná zakázka.

Ale pro mě je supervize lákavější, protože mě baví to dobrodružství, že nikdy přesně nevím, co se bude opracovávat. Umím si představit, že jsou lektori, kterým tohle zásadně nevyhovuje a to jsou skvělí lektori přednášek a workshopů.

Takže jistý druh kreativity.

Ano, improvizace, schopnost reakce.

Je něco, co může supervizi/tebe brzdit? Co by mohlo mít negativní dopad?

Nedostatek abstraktního myšlení supervidovaných, kdy vše chtějí hodně konkrétně nejsou schopní z toho dělat ty kazuistiky. To mě většinou otráví. Že nejsou schopní učení na modelu. Potom negativista, který to bojkotuje a rozstřeluje. Ale to se dá překonat. Asi nejvíc to první, kdy lidé nejsou naladěni na to vzdálit se od konkrétního řešení.

A tebe jako supervidovaného? Co tě brzdí?

Mimo to, že jsem sám supervizor a nedokážu se úplně uvolnit. Neaktivita lidí. Nejsou schopní na tom jednání říct věci, které někde řešili bokem.

Má osoba supervizora vliv na průběh supervize?

Ano. Velký vliv. Supervizor by měl mít osobní i profesní zkušenost, schopnost odstepu od témat. Nemyslím si, že mladý nemůže být dobrý, ale životní zkušenost narůstá. Přijde mi fajn, když to supervizor dokáže udělat zábavně. Je fajn, že ve školských institucích pominula doba supervizních maratonů – dělat celodenní setkání bylo kontraproduktivní. Je důležitá přiměřenost. Supervizor nemůže být sebestředný, že to tam přijíždí vyřešit a nastavit, co management neumí. Musí mít velký respekt k těm, kteří to opravdu vedou, mají zodpovědnost za vedení.

Má supervizor vliv na učení v supervizi?

Ano, myslíš, že supervizor by měl naučit lidi uvažovat kazuisticky. Probíráme teď nějaký případ, ale není to o tom případě, ale o nastavení konkrétních procesů. Nebo stylu myšlení.

Doporučil bys supervizi svým kolegům, známým? Proč?

Ano. Je to jiný formát, v kterém se probírají pracovní témata. Je to zastavení v čase. To, co by se řešilo hekticky na poradách, může se najednou v dotaci hodin probrat. Velký důraz na kazuistickou práci, vede to ke kazuistickému procesnímu myšlení. Rozkrývání kontextů, slepých míst. Vede to k tomu, jak si stanovovat cíle, zakázky, hledat si cesty k nim, odladování vedlejších efektů. Tenhle risk management, když se to dobře nastaví, tak je to hodně fajn. Je to prevence nedorozumění, zbytečných chyb. Pamatuji si definici, že je to způsob myšlení, jak se vyvarovat zbytečných chyb.

RESPONDENT 6 – R6

Kdy ses poprvé setkala se supervizí? Aktivně, nebo z doslechu?

Poprvé z vyprávění, když jsem nastoupila do prvního zaměstnání, do pedagogicko-psychologické poradny na Prahu 8. Přemýšlím, jestli tam měli supervize, nebo jestli nějaká kolegyně měla supervize v rámci nějakého výcviku terapeutického. To už si nepamatuji.

Kdy to zhruba bylo?

1999-2000.

Zanechalo to na tobě nějaký dojem?

Ano, pozitivní a že je to potřeba pro profesní rozvoj. Oni to tam brali jako samozřejmost, jako profesní potřeba.

To bylo na tvém prvním pracovišti a ty jsi teď na jiném?

Ano. Mezitím jsem byla ve speciálně-pedagogickém centru, tam se supervize nedělaly a teď jsem na jiné poradně, v jiném obvodě Prahy.

Tam se supervize dělají?

Nedělají se tam úplně supervize, nebo teď se tam dělají nějaké supervize pro učitele, kdyžtak chodí kolegyně, to se platí individuální supervize, ale že bychom měli skupinovou supervizi, to nemáme.

Ty máš své supervize svých supervizí?

Ano.

Na tomto pracovišti se neúčastníš supervizí, tam se účastníš jen intervizí.

Ano.

Jak často chodíš na ty své supervize?

Je to dost nepravidelné z mých osobních a časových důvodů. V posledním roce by to mohlo být tak jednou za dva, tři měsíce.

Máš jednoho supervizora, nebo jich máš víc?

Víceméně mám jednoho a občas... já mám soukromě nějaké klienty a to jsou děti. Tím pádem občas zajdu za někým, kdo se zabývá terapeutickou prací s dětmi.

Jaký je tvůj vztah k supervizí?

Pozitivní. Člověk to potřebuje. Jsem teď z toho nervózní, že ji nemám pravidelně. Je to taková věc, že se ujišťuji, že neujíždím k něčemu špatnému, že nepoškozují klienty. Potřebuji to pro sebe jako zamyšlení nad svou prací s někým jiným. Dává mi to větší jistotu.

Považuješ ji za užitečnou ve svém životě?

Za nezbytnou. Pokud dlouho nemám supervizi, což je teď, tak jsem nervózní z toho, jestli něco nedělám blbě. Mám pocit, že bych potřebovala s někým, ale časově mi to nevychází. Jsem nervózní a potřebovala bych se zamyslet nad tím, jestli neujíždím někam špatně.

Jak supervizi vnímáš? Co pro tebe znamená?

Možnost, kdy se můžu podívat na to, co dělám. Zamyslet se na d věcmi, které mi běží hlavou co se týče mé práce. Zamyslet se nad péčí s klienty. Zároveň důvěřuji tomu, že ten druhý člověk mi umožní vidět věci, které nevidím jako slepá místa, která mě nenapadnou. Jak člověk probírá klienty, práci, tak mě napadají různé věci. Nebo mi ten člověk pomůže odpovědět si na nějaké otázky. Je to pro mě zpětná vazba, reflexe své práce, zároveň čas, kdy se mohu zamýšlet nad svou prací. Ujistění se, dává mi to jistotu.

Vnímáš ji i jako metodu učení?

Ano, když to nějak probírám, tak se učím tím, co jsem udělala blbě/dobře. Supervizor mi k tomu občas řekne svůj pohled, názor. Víceméně ani netoužím po tom, aby mi supervizor říkal své rozumy, ale spíš možná tím, jak se nad tím zamýšlím, tak tím se učím. Tím, že jsem něco udělala blbě a říkám si, že jsem to měla udělat jinak, a mělo to tyhle důsledky. Možnosti, jak to mohu dělat, jsou takové a takové. Ale většinou i ten supervizor mi k tomu něco řekne, co je pro mě dobré, že se něco dozvím.

Vzpomeň si na nějakou supervizi, která pro tebe byla v praxi obzvlášť užitečná?

Určitě, vždy je to pro mě v praxi užitečné. Už vím! Mám hošíka, klienta, který má psychosomatické obtíže, bolesti břicha, je sám s maminkou. V supervizi jsem trochu probírala tu péči, jak ho povedu a já jsem se v té supervizi pořád trochu bránila, to zrovna byla péče s klukem, že jsem mu dělala hypnózu. To ale nebyla supervize supervize, to byla supervize s klientem. Pořád jsem se bránila, že začátku jsem s ním dělala hypnózu k těm somatickým obtížím a pak to najednou šlo do vytracena. Já jsem v té supervizi řešila, že ta hypnóza už úplně nevím, ale to břicho ho pořád tak různě bolí. Nějak jsem to probírala a přišla jsem si na to, že by bylo dobré více pracovat s tou maminkou, protože je tam potíže mezi vztahem dítěte s matkou. Věděla jsem to, ale v té supervizi mi to najednou bylo jasnější. Více jsem to uchopila, pojmenovala, celý ten problém a to, že bych se měla věnovat tomu vztahu, mi bylo najednou zřetelnější.

Může supervize pomoci k udržení dobrých vztahů na pracovišti?

Ano, určitě. Zase příklad: byla jsem nadšená z toho, že se to povedlo. Dělala jsem supervizi v nějakém zařízení ještě s mou kolegyní, byl to kojenecký ústav a sestřičky tam měly nuestálý problém s vedením a co se týká služeb, všichni vnímali, že je to nerovnoměrné, pořád se to řešilo a finále té supervize bylo, že paní ředitelka kompletně přeorganizovala služby, vymyslela

to jinak a to, co tam bylo napjaté, situace mezi sestrami, že někdo má víc a někdo méně, že jim ředitelka nadřazuje, tak se to celé ospravedlnilo ve prospěch všech. Možná, že tam pak byly další konflikty, to nevím, protože už jsem tam pak supervizi nedělala, ale tohle rozhodně prospělo.

Je něco, co si nejčastěji ze supervize odnášíš?

Jako největší přínos vnímám, a podle mě je to i největší přínos pro ty mé supervidované, je, když si tu svou práci trochu proberou a strukturují a získají na to nějaký náhled. Ozřejmí se, co se tam děje, o čem to je, o čem by to mohlo být. Ta situace se zpřehlední. Tohle se přese mě nejvíc přenáší, když mám supervizi a snažím se to dát i těm mým supervidovaným.

Přemýšlím nad tím, co se děje v supervizi i mimo proces supervize?

Že vedu někomu supervizi a pak o tom přemýšlím ještě jindy? Úplně ne, spíš že si to někdy uvědomím při své práci. Najednou si uvědomím: aha, to je možná podobné tomu, co má ten můj supervidovaný, ale že bych nad tím pak přemýšlela ještě doma, to ne.

A když ty jsi supervidovaná?

Někdy potom ano. Nebo potom, když mám toho klienta znovu, když je dlouhodobý. Nebo když mám podobného klienta.

Změnil se nějak tvůj vztah k supervizi tím, že máš supervizní výcvik?

Ano. Dřív jsem měla možná víc pocit takové magičnosti, že je to parádní záležitost. Tímhle se to pro mě víc zpřehlednilo a strukturovalo jako proces, který se dá naučit, jak se to dá vést. Že je to prostě nějaký proces.

Je to pro tebe uchopitelnější, i když jsi v roli supervidovaného?

Ano, že dokážu víc formulovat, co od té supervize chci a potřebuji, ta svoje očekávání. Možná je to i pro mě trochu efektivnější. Že si třeba dopředu rozmyslím, co bych chtěla řešit. V čem by mi měl ten druhý pomoci.

Je supervize nahraditelná jinou manažerskou, edukativní metodou?

Jediné, co mě napadá, že někdy může být podobně přínosné, když je takový ten video-trénink. Že se člověk nahrává při práci a vidí se, ale vlastně je to trochu něco jiného. Supervize je víc o tom, že nad tím člověk přemýšlí a že si srovná, jak myslí. Kdežto ten video-trénink je o té reflexi, že se vidí, ale já bych i po video-tréninku potřebovala mít ještě supervizi a probrat si to možná.

Je něco, co tě v supervizi brzdí, zrazuje? Co by mohlo mít negativní vliv na proces učení?

Někdy si člověk připadá blbě, když dělá některé věci. Některé věci mám tendenci zatajit, protože se stydím sama před sebou, mám pocit, že to není ok. Musím být statečná sama před sebou, abych to řekla před tím supervizorem, aby si o mně nemyslel, že jsem úplně blbá. Říkám

si, že musím jít s kůží na trh, protože vím, že to ve finále bude mít efekt pro mě. Faktem je, že já mám dva supervizory, ke kterým chodím, obě jsou to ženské a oběma dost důvěřuji. A je nás tam víc. Kdybych tam byla jen já individuálně, tak by to bylo lepší, ale my jsme tam 4 a já se trochu stydím před těmi svými kolegy. To je jediné, co mě někdy brzdí v učícím procesu. Někdy se mi před nimi nechce říkat, když něco dělám blbě. Nebo ne blbě, ale že si za tím profesně nestojím.

Má na tebe vliv supervizor, jako jeho osoba?

Ano, musím mu důvěřovat.

Může on sám ovlivnit proces učení?

Nevím. Určitě by mohl, kdyby mi dával najevo... nejhorší by bylo, kdyby mnou pohrdal. Že by se zatvářil jako „ježiš, co jsi to provedla“.

Myslím i pozitivně, nejen v negativním smyslu.

Ano, určitě. Když se ten supervizor umí dobře ptát. Když se vyptá na věci tak, že mi některé věci dojdou. Ne, že by mě poučil, ale zeptá se na něco, co si v tu chvíli uvědomím, že je to jinak, než na to v tu chvíli nahlížím.

Měla bys v něj mít důvěru, měl by se umět ptát. Ještě něco?

Musím z něho cítit, že mě respektuje. Že je trpělivý ve smyslu, že není nedočkavý a nechrlí na mě jednu otázku za druhou a nevyptává se mě a nesnaží se, aby to odsýpalo. Aby na to nešel příliš rychle, že umí najít to tempo mého myšlení, zamyšlení. A že to nechá na obou. Že není direktivní, že to drží a někam mě cpe, aby se to ubíralo cestou, kterou on si myslí, že se to má ubírat. Nechá tomu dobrý prostor toho, že je to můj čas, ale zároveň to nějakým způsobem někam směřuje.

Doporučila bys supervizi svým kolegům, známým?

Ano. Určitě i lidem, kteří nepracují v pomáhajících profesích. Supervize je prostor, jak se zamyslet nad svou prací. To člověk na pracovišti může dělat s kolegy – co dělají všichni? Sednou si u kafe a probírají práci. Probírají to s kolegy. Pak přijdou domů, sednou si ke stolu a probírají to s partnery. Supervize je věc, kdy to může probrat s někým nezaujatým, nemusí to pak člověk nosit domů. Zejména různí vedoucí pracovníci, je těžké najít někoho, kdo je na tom s pracovní pozicí podobně jako oni, aby to mohl probrat s ním a ne s podřízenými. Je to bezpečný prostor pro to zamyslet se nad svou prací, jak to vedu, abych nepoškozoval své klienty, podřízené a abych odváděl dobrou práci.

Edukačně-vzdělávací potenciál to tedy může mít.

Ano. Ale v jiném smyslu než to, že si přečtu odborný článek. Je to v té reflexi, zamyšlení nad prací, což je forma rozvoje. Je to bezpečné, mám dvě hodiny na to, abych se zamyslela nad

věcmi, jak to vedu, jak dělám něco blbě, čeho bych chtěla dosáhnout. V tom je to edukativní, rozvíjející. Rozvíjející i v tom, že vidím, že dělám něco blbě. Najednou si uvědomuji, že jsem tohle udělala blbě. Tohle si jinak člověk neuvědomí, pokud se vyloženě něco nestane blbě. Kdo se kdy normálně dvě hodiny zamýšlí nad svou prací, probírá ji nezaujatě, zamýšlí se? Nikdy jindy než v rámci supervize si člověk neudělá čas. Nebo nedej bože, dopředu se zamyslí nad tím, co bych si mohla chtít probrat o své práci. To nikdy jiny neudělá, než když má zaplacenou supervizi.

Příloha C – Protokol zpracování skupin otázek

1. Jaké individuální významy se pojí s obsahem termínu supervize?

I. Skupina:

Individuální vnímání

R1 „...oddechnutí, zastavit se a popřemýšlet, jestli mě ta práce naplňuje, jestli tam dělám něco dobře/špatně umět se podívat na to, co dělají ostatní a třeba se v té práci podpořit. Najít tam jiné pohledy na naše společné klienty, je tam spousta věcí. Někdy se tam i zdravě rozčítit, že jsme s něčím nespokojení a najít cestu, jak to změnit. Nemám to tak, že bychom tam měli jít a ty dvě hodiny si odsedět, ale mít to jako proces změny. Neustálý proces změny u mě ke klientům, najít si novou metodu, jak s nimi pracovat, nebo nový pohled, jak klienty nastartovat. Nebo co strukturálně změnit v naší profesi...“

R2 „... když potřebuji rozlišit, aby to nebyl můj byznys, který do toho vkládám, když se emočně příliš zaangažuji, co je moje a co patří klientovi...obohacení z nejrůznějších pohledů, učení se se respektu a hranic...společné pátrání...spolupráce...“

R3 „...využití na kazuistiku, nejdůležitější a naprosto nezbytný institut v oblasti psychohygieny a osobního rozvoje, zamezuje to propadu...syndromu vyhoření... Mělo by to být povinné pro všechny komunikační profese, kde je styk s klientem s klientem přímou součástí práce. Považuji to za ošetřování kvality práce toho hlavního nástroje, což je pro mě hlavně ta komunikace.“

R4 „...přínosné pro všechny zúčastněné, jak pro ty, kterých se to přímo týká, tzn. pro doktory, psychology, ale hlavně přínos pro pacienty. Vždy jsem to brala jako nástroj pro sebe, abych byla lepší pro výkon svého povolání...u zavřít to (případ – pozn. autorky) ... je to opravdu hodně o vazbě já-pacient. V nejkrajnější formě je to dobrý nástroj, jak se nezcvoknout ... Pro mě supervize znamená, že se potkají lidi s podobnou potřebou se o to postarat a nejsou za debily...“

R5 „...pro mě byl hodně cenný názor někoho, kdo je kousek mimo můj obor... nadefinuji si nějaký cíl a hledám cesty, popřípadě si pojmenovávám rizika ... v tom nejsem metodologicky čistý a snažím se to oddělit od mentoringu...začala se metodicky stírat hranice mezi supervizí a koučovacím přístupem...“

„Učící se metoda, edukativní metoda.. kazuistická práce, práce s příkladem...práce s pravidly“

„Je to jiný formát, v kterém se probírají pracovní témata. Je to zastavení v čase. To, co by se řešilo hekticky na poradách, může se najednou v dotaci hodin probrat. Velký důraz na kazuistickou práci, vede to ke kasuistickému procesnímu myšlení. Rozkrývání kontextů, slepých míst. Vede to k tomu, jak si stanovovat cíle, zakázky, hledat si cesty k nim, odladování vedlejších efektů. Tenhle risk management, když se to dobře nastaví, tak je to hodně fajn. Je to prevence nedorozumění, zbytečných chyb. Pamatuji si definici, že je to způsob myšlení, jak se vyvarovat zbytečných chyb.“

„...improvizace, schopnost reakce.“

R6 „ ...pozitivní, potřeba pro profesní rozvoj... že neujíždím k něčemu špatnému, že nepoškozuji klienty... Zamyšlení nad svou prací s někým jiným. Dává mi to větší jistotu ... Zamyslet se nad věcmi, které mi běží hlavou, co se týče mé práce. Zamyslet se nad péčí o klienty... ten druhý člověk mi umožní vidět věci, které nevidím, jako slepá místa, která mě nenapadnou... pomůže odpovědět si na některé otázky... Je to pro mě zpětná vazba, reflexe své práce, zároveň čas, kdy se mohu zamýšlet nad svou prací... Ujistění se, dává mi to jistotu.“

První vnímání supervize

R1 „...ve škole jsem vnímala supervizi jako zbytečnou záležitost. Jako umělé povídání o našich prožitcích a neměla jsem to moc ráda. Přistupovala jsem k tomu tak, že bychom měli být profesionálové a umíme si zpracovávat své zážitky a případně mít nějaké ventily, kde se odreagovat. Nepochopila jsem, proč bychom se měli společně setkávat a reflektovat věci z práce, nebo z věcí, které jsme dělali při škole. Později jsem to trochu přehodnotila.“

Korektivní zkušenost „... figurální tanec, nevím, jak bych to popsala. Bylo to úžasné. Nám všem, i těm, kteří byli jen pozorovatelé, tak se otevřela ta samotná klientka – co možná prožívá atd. pamatuji si to, takže mě to nějakým způsobem zasáhlo, to byla jedna věc, kdy to bylo užitečné pro klienta...“

R2 „...Z doslechu určitě dřív a přímým účastníkem nevím přesně, ale tím, že jsem dělala psychoanalytický výcvik.. Tenkrát špatný, protože jsem měla dojem, že jsem hodnocená jen jako kontrolovaná, obě ty zkušenosti, na smůlu i ten Bálint, který jsem potom zažil dobrý, tak tenkrát jsem ho necítila dobře. Ale byla jsem mladá, takže jsem měla tendenci brát vše jako kontrolu a hodnocení.

Korektivní zkušenost „A potom až první dobrou supervizi bylo před 25 lety v transakčně-analytickém výcviku. To byla pro mě výborná korektivní zkušenost. „

R3 „... to byla týmová supervize v systemickém institutu..“

R4 „...Spíš jsem o ní slyšela a to způsobem, že by bylo dobré ji mít, ale není dostupná. Znělo to super, ale nebylo to, že bych mohla jít a zúčastnit se supervize. Na škole jsem slyšela

o supervizi ve spojitosti s psychologii. Že psychologové jsou na tom dobře, protože mají supervizi a doktoři jsou na tom blbě, protože supervizi nemají v rámci běžné pracovní náplně.

Přišlo mi, že to musí být hrozně užitečné a protože já jsem na psychologické metody a v tyto věci hodně věřím, považuji je za přínosné pro všechny zúčastněné,

R5 „Už v roli ředitele, je to tak 15 let nazpátek. Jedna kolegyně se mi ptala, zda by bylo možné chodit na individuální supervizi, že to zná se sociální oblasti, kde pracovala. Dozvěděl jsem se o tom z požadavku kolegyně, zda by mohla mít supervizi.

Bylo to pro mě něco nového. V té době to bylo vnímáno jako nákladné a pro ni to bylo v tu dobu tak důležité, že ona řekla, že pokud to nebude mít hrazené z práce, tak i to bude platit sama. Pak to téma nějak zmizelo a pak jsem se k tomu dostal jako ten, který šel sám do výcviku.“

„Možná dřívější než tato kolegyně ...byla pro mě četba knížky Lži na pohovce. Tam je proces supervize krásně popsáný v beletrii“

R6 „Poprvé z vyprávění, když jsem nastoupila do prvního zaměstnání. Pozitivní, a že je to potřeba pro profesní rozvoj. Oni to tam brali jako samozřejmost, jako profesní potřeba.“

Frekvence návštěv supervize

R1 „Za rok 5x, tzn. frekvence 2-3 měsíce, ani jednou jsem nevynechala“

R2 „Jednou za dva měsíce“

R3 „Teď už se to zaběhlo, tak do toho moc nelezu. Nechci jim do prostředí supervize vůbec lézt. Mohlo by to mít destruktivní účinek.“

R4 „jednou měsíčně, dvě skupiny po sobě, tedy asi 3 hodiny“

R5 „4x za pololetí, tzn. jednou za 6 týdnů“

R6 „nepravdělně z mých osobních a časových důvodů. V posledním roce to mohlo být tak jednou za dva, tři měsíce“

Změna ve vnímání - supervizor (po absolvování výcviku s supervizi)

R2 „Přišel mi hodně užitečný právě v tom, co se učí dál – v těch dovednostech.“

R5 „Rozhodně. I jsem se snažil držet metodických pokynů...někdy mám problém s tím, jak ona to vede, je to na mě málo dynamický. Někdy mám pocit, že by to mělo být více supervizí, než přednáškou. ... a to pak musím velmi ukázněně sedět na židli a uvědomovat si, na které židli vlastně sedím. Jako supervizor, pro mě je hrozně cenná zkušenost jako supervidovaného. Jinak týmová supervize, jak se dělá v zařízeních našeho typu, tak je fajn, ale...jak teď mám zkušenost z obou stran, tak si myslím, že nejbliž je těm základním principům supervize v malých skupinách. Vidím to jako slušný kompromis“

R6 „Ano. Dřív jsem měla možná víc pocit takové magičnosti, že je to parádní záležitost. Tímhle se to pro mě víc zpřehlednilo a strukturovalo jako proces, který se dá naučit, jak se to dá vést. Že je to prostě nějaký proces ... dokážu víc formulovat, co od té supervize chci a potřebuji, ta svoje očekávání. Možná je to i pro mě trochu efektivnější. Že si třeba dopředu rozmyslím, co bych chtěla řešit. V čem by mi měl ten druhý pomoci.“

Vztahy na pracovišti

R1 „Určitě by i měla, protože základem supervize je bezpečné prostředí a důvěra, takže ten supervizor nějakou chvíli pozoruje nás jako tým, dynamiku skupiny a postupně se vyznává v tom, proč se nám o některých věcech nehovoří dobře a může s tím potom pracovat. Vnést tam nějakou techniku, abychom se poznali jinak, abychom si začali důvěřovat, kdyby v tom byl problém. Nastavit tam pohodu a otevřenost.“

R2 „...do takových 6 lidí, tak u těchto dlouhodobějších ten dopad na týmovou atmosféru jsme viděla. Teď mám jeden malý tým, kde to za třetí rok je evidentní. Ale s velkými týmy až tak dobrou zkušenost nemám...“

R3 „čím dál víc si nejsem jistý, jestli týmová supervize je dobrá při řešení vnitrotýmových problémů. Spíš si myslím, že je dobré zabránit tomu, aby supervize nefungovala za slabého vedoucího. Aby ho to nenahrazovalo. Ti zaměstnanci mohou mít tendenci na týmových supervizích využívat toho, že ten vedoucí není tak silný a nějakou pseudo-demokratičností té týmové supervize shazovat toho šéfa.“ **Může nebo nemůže supervize kultivovat vztahy v týmu?** „Může, ale nejsem si jistý, jaká je tam role vedoucího služby.“

R4 „Vždycky jsem si to myslela. Když jsem o tom uvažovala dřív, tak jsem hodně podceňovala to, jak lidé v supervizi pracují. Je to podle modelu: podle sebe soudím tebe, tzn. já v té supervizi pracuji nějak a nebo v té supervizi, ve které pracuji, tak ty lidi znám, protože to jádro zůstalo stejné. Ale na pracovišti mám historicky jednu zkušenost a bylo to dost brutální. Tím, že se lidé znají, mají spolu každodenní kontakt, tak po čase jsem dospěla z důvodů, které mi lidé na supervizi říkali, jaká to má úskalí, tak jsem postupně názor na to kultivovala. Dospěla jsem k přesvědčení, že to není bezpečné pro všechny účastníky. Jinými slovy: supervize v nějaké formě asi ano, ale tak, jak ji chápu já, jako hodně otevřenou, že se tam dá vyřešit spousta vztahového, tak to není pro každého. Někteří lidé to nejsou schopní ustát v rámci té supervize nevylézt z toho a nejt a neřít: v rámci supervize bylo tohle a tohle.“

R5 „Ano“

„...spousta dospělých jsou nevyzrálé děti, které také chtějí okamžité uspokojení svých potřeba, když se týmy naučí v tomto vyjednávat, tak to v týmu začíná pročišťovat atmosféru.“

R6 „Ano určitě“

2. Jaký je pohled na supervizi jako nástroj vzdělávání dospělých a jaká je subjektivní motivace k účasti v supervizi?

II. Skupina:

Osobností a profesní rozvoj

R1 „rozvoj mé vlastní i profesní osobnosti a je to chvíle, kdy jsem s ostatními pracovníky na jednom poli a můžeme se oficiálně bavit o tématech, které se dotýkají práce.“ „ I v osobním životě. Jde to ruku v ruce. „

R2-0

R3 – „ když je to dobře udělané a je to psychohygienické, tak to má obrovský smysl pro osobní rozvoj, respektive minimálně to zamezuje osobnímu propadu. Vidím to i na lidech v našich službách, děje se to často, se syndromem vyhoření“

R4 „Ano, myslím, že supervize i trochu přesahuje. Není to jen o tom, že tam člověk přijde, něco si vyřeší a zase odejde, ale fragmenty supervize si sebou odnáší.ve chvíli, kdy se dostává do podobné situace, kterou v té supervizi řešil, tak si třeba vzpomenout na nějaký úhel pohledu, který v té supervizi získal a aktivně si říct: tam už jsem jednou byl, to už jsem jednou slyšel. Kdybych se na to podívala očima toho druhého, zkusila to vyřešit jinak, třeba mě to posune jinam.“

R5 „...že sám supervizor se díky svým klientům velmi učím. Nebo minimálně získávám jistotu, že svět je pestrý.“

R6 „...je to potřeba pro profesní rozvoj. Oni to tam brali jako samozřejmost, jako profesní potřeba.“

Vzdělávání/ učení

R1 „supervize dá různě zaměřit. Může být klientská, vzdělávací pro pracovníky, nebo týmová. Záleží na tom, jak si to lidé nastaví. Pestrost toho, jaká ta supervize může být, nemá hranice.“

R2 „Vnímám to jako učící proces. I na straně toho, kdo ji poskytuje, protože je radost pracovat se zkušenými kolegy: různý úhel pohledu, nahlédnutí pod pokličku jejich práce, u systematických supervizí postupně vzrůstá důvěra, takže se přestanou předvádět a vidíš, jak opravdu kdo jak pracuje. To je pořád hodně zajímavé a učící.“ „Učení zní blbě, ale obohacení nejrozumnějších pohledů, učení se respektu a hranic. To, co je klientovi občas nemůžeš říct úplně otevřeně, tak u zkušeného supervidovaného si můžeš dovolit, větší autenticitu. Společné pátrání.“

R3 – „... není to otázka vzdělávání, spíš to vidím v psychohygienickém slova smyslu.“

R4 „... (supervizor) s každou další supervizi, co se lidé učí v skupině, tak on se učí na skupině.“

+ viz profesní rozvoj

„... přemýšlím ve chvíli, kdy se mi zdá, že je nějaká paralela, co byla na supervizi a objeví se v reálném životě. Pak je příjemné si na to vzpomenout a říct si, že tohle mi připadá povědomé, bylo by dobré se k tomu postavit nějak nově. Protože co se děje na supervizi a je to jedno ze super věcí, je, že člověk po čase zjistí, že se mu děje to samé pořád dokola. Některé aspekty vztahu, který mu nefunguje (třeba s pacientem), je o něčem, co se opakuje. Pak je dobré se k tomu postavit nově.“

R5 „... supervizi cinknutou koučováním vidím jako velmi užitečnou. Kdyby to měla být jen samotná supervize, ale to je opatrné metodické hraní si, tak tam bych někdy měl pochopení pro frustraci některých supervidovaných že nestačí jen zreflektovat přítomnost, ale něco kousek dál.“

„...dokonce bych si vzpomněl na pár zásadních přístupů, které jsem pak používal i při práci s dospělými. ...Měli bychom umět vést lidi k tomu: ano, toto vyřešíme za 2 minuty. Vyjednávat, pojmenovávat, kultivovat. Kdyby mi to neřekla ona jako odborná autorita tak bych se to možná bál takhle explicitně pojmenovat, že si to vlastně můžeme dovolit. Tahle věc získaná u dětí se mi pak hodně osvědčila i při práci s týmy, protože spousta dospělých jsou nevyzrálé děti, které také chtějí okamžité uspokojení svých potřeb, když se týmy naučí v tomto vyjednávat, tak to v týmu začíná pročišťovat atmosféru.“

„Supervizi vnímám jako učící se metodu, edukativní metodu. Někdy bývám frustrovaný z toho, že se nedaří s některými týmy tohle nastavit. Oni to pořád vnímají jako řešení toho konkrétního, kdežto já bych byl rád, kdyby to vnímali jako kazuistickou práci. Vnímám to jako práci s příkladem.“

„Když to pak přispěje k tomu, že klasická osvědčená témata jsou najednou objevována jako velká novinka a týmu se uleví.“

„výhodu prevence pracovní slepoty jednoho pracoviště. Myslím, že sám supervizor se díky svým klientům velmi učím. Nebo minimálně získávám jistotu, že svět je pestrý.“

„Takže pravidla, osobní komunikace, sdílení informací. A těší mě, když se někdy daří nabídnout jinou formu. Když to pak přispěje k tomu, že klasická osvědčená témata jsou najednou objevována jako velká novinka a týmu se uleví.“

R6 „ Je to taková věc, že se ujišťuji, že neujíždím k něčemu špatnému, že nepoškozují klienty. Potřebuji to pro sebe jako zamyšlení nad svou prací s někým jiným. Dává mi to větší jistotu.“

„umožní vidět věci, které nevidím jako slepá místa, která mě nenapadnou. Jak člověk probírá klienty, práci, tak mě napadají různé věci. Nebo mi ten člověk pomůže odpovědět si na nějaké otázky. Je to pro mě zpětná vazba, reflexe své práce, zároveň čas, kdy se mohu zamýšlet nad svou prací.“

„jak se nad tím zamýšlím, tak tím se učím. Tím, že jsem něco udělala blbě a říkám si, že jsem to měla udělat jinak, a mělo to tyhle důsledky.“

„v supervizi mi to najednou bylo jasnější. Více jsem to uchopila, pojmenovala, celý ten problém a to, že bych se měla věnovat tomu vztahu, mi bylo najednou zřetelnější.“

„svou práci trochu proberou a strukturují a získají na to nějaký náhled. Ozřejmí se, co se tam děje, o čem to je, o čem by to mohlo být. Ta situace se zpřehlední.“

„uvědomím při své práci. Najednou si uvědomím: aha, to je možná podobné tomu, co má ten můj supervidovaný..., když mám toho klienta znovu, když je dlouhodobý. Nebo když mám podobného klienta.“

„Ne, že by mě poučil, ale zeptá se na něco, co si v tu chvíli uvědomím, že je to jinak, než na to v tu chvíli nahlížím.“

„Ano. Ale v jiném smyslu než to, že si přečtu odborný článek. Je to v té reflexi, zamýšlení nad prací, což je forma rozvoje. Je to bezpečné, mám dvě hodiny na to, abych se zamyslela nad věcmi, jak to vedu, jak dělám něco blbě, čeho bych chtěla dosáhnout. V tom je to edukativní, rozvíjející. Rozvíjející i v tom, že vidím, že dělám něco blbě. Najednou si uvědomuji, že jsem tohle udělala blbě. Tohle si jinak člověk neuvědomí, pokud se vyloženě něco nestane blbě. Kdo se kdy normálně dvě hodiny zamýšlí nad svou prací, probírá ji nezaujatě, zamýšlí se? Nikdy jindy než v rámci supervize si člověk neudělá čas. Nebo nedej bože, dopředu se zamyslí nad tím, co bych si mohla chtít probrat o své práci. To nikdy jiny neudělá, než když má zaplacenou supervizi.“

Motivace

R1 „rozvoj mé vlastní i profesní osobnosti a je to chvíle, kdy jsem s ostatními pracovníky na jednom poli a můžeme se oficiálně bavit o tématech, které se dotýkají práce.“

R2 „kde potřebuji rozlišit, aby to nebyl můj byznys, který do toho vkládám. Když se emočně příliš zaangažuji a potřebuji rozlišit, co je moje a co patří klientovi.“

„...vidíš celý ten proces, jak se ve svém oboru cítí kompetentnější a jak s těmi věcmi pracují. To, že je to kolegiální, tak to není smočeno přenosy a proti-přenosy a tohle, že se tím liší od té terapie, to mě velmi těší. Já mám skoro radši tu individuální supervizi v roli toho, kdo ji přijímá, protože si volím supervizora podle toho, že si říkám: aha, ten mě takhle zná, ten bude vědět. Pořád mám ze supervize prospěch.“

R3 „...smysl pro osobní rozvoj, zamezení osobnímu propadu..“

R4 „...dostala jiné pohledy na tu věc, přes ty fantazie, tak se mi podařilo jednak nahlédnout různé pohledy, dostat zpětnou vazbu, otočit svůj pohled, že to, co se mi zdálo, že jsem relativně mohla udělat jinak, tak třeba vlastně ani ne. A uzavřít to a toho člověka pustit.“

R5 -0 +viz vzdělávání/ učení

R6 „ Je to taková věc, že se ujišťuji, že neujiždím k něčemu špatnému, že nepoškozuji klienty. Potřebuji to pro sebe jako zamyšlení nad svou prací s někým jiným. Dává mi to větší jistotu.“

Bariéry

R1 „...se to nedaří nastavit tak, aby to bylo úplně otevřené. Možná máme každý jiné očekávání nad tím, co by nám měla supervize přinášet a tím pádem si pořád vyprofilováváme, co na té supervizi budeme dělat.“

„mám blok, když nemám úplně vyjasněnou situaci v týmu, co se tam může sdělovat a co ne. Na druhou stranu, já jsem taková, že je mi to jedno, co se vynese z té supervize, to tolik neřeším, ale mrzí mě, že vím, že se tam někdo neotevře kvůli někomu. Není tam ještě prostor bezpečnosti.“

R2 „...ted' nemám nemotivované supervize. To je prostě otrava, dá ses tím pracovat, ale bere to čas a energii. Ta motivace nechat se supervidovat je ohromný bonus pro výsledek práce.

R3 „Bojkot při týmové supervizi.“

R4 „Na našem pracovišti si neumím představit, že bych si s některými lidmi sedla a jak bych tam bez větších obav přispívala.“

„byla nepoužitelná, protože byla z mocenské pozice, takové fízlování. Pak je takový nástroj přímo škodlivý.“

„pořád by slyšel to samé, tak je to demotivující“ „nemá smysl nosit pořád to samé na supervizi.“

R5 „někdy mám problém s tím, jak ona to vede, protože je to na mě málo dynamické. Někdy mám pocit, že by to mělo být víc supervizí než přednáškou...někdy mi tam chybí aktivizující metody pro tým, a to pak musím velmi ukázněně sedět na židli a uvědomovat si, na které židli zrovna sedím. Většinou mi témata přijdou na místě, mám tendenci supervizorce občas něco vysvětlit, protože slyším, že někdo něco řekl, ale ten, kdo s námi tu každodennost nesdílí, tak by to mohl pochopit jinak. Snažím se, velmi stručně, tam dávat vsuvky a doufám, že to nikoho moc neštve. „

„...když je v týmu dobře a přiměřeně nastavená osobní komunikace, tzn. dobrý systém porad. Tam, kde příliš nastupují moderní technologie a sdílení informací bez přímého kontaktu,

tak skoro pravidelně se to v tom týmu pak nějak zadržává. Takže pravidla, osobní komunikace, sdílení informací. A těší mě, když se někdy daří nabídnout jinou formu. Když to pak přispěje k tomu, že klasická osvědčená témata jsou najednou objevována jako velká novinka a týmu se uleví.“

„Nedostatek abstraktního myšlení supervidovaných, kdy vše chtějí hodně konkrétně nejsou schopní z toho dělat ty kazuistiky. To mě většinou otráví. Že nejsou schopní učení na modelu. Potom negativista, který to bojkotuje a rozstřeluje. Ale to se dá překonat. Asi nejvíc to první, kdy lidé nejsou naladěni na to vzdálit se od konkrétního řešení.“

„Mimo to, že jsem sám supervizor a nedokážu se úplně uvolnit. Neaktivita lidí. Nejsou schopní na tom jednání říct věci, které někde řešili bokem.“

„...supervizní maratóny.. Důležitá je přiměřenost.“

R6 „Někdy si člověk připadá blbě, když dělá některé věci. Některé věci mám tendenci zatajit, protože se stydím sama před sebou, mám pocit, že to není ok. Musím být statečná sama před sebou, abych to řekla před tím supervizorem, aby si o mně nemyslel, že jsem úplně blbá. Říkám si, že musím jít s kůží na trh, protože vím, že to ve finále bude mít efekt pro mě.Kdybych tam byla jen já individuálně, tak by to bylo lepší, ale my jsme tam 4 a já se trochu stydím před těmi svými kolegy. To je jediné, co mě někdy brzdí v učícím procesu. Někdy se mi před nimi nechce říkat, když něco dělám blbě. Nebo ne blbě, ale že si za tím profesně nestojím.“

Náhrada jinou metodou

R1 -0

R2 „Úplně plně nahraditelná ne. S terapií někdy u některých poradenských záležitostí je fajn, když se to zakoučuje. V tom případě je lepší omezený počet hodin koučingu na něco, ale je to něco jiného než psychoterapie. Supervize plně nahraditelná není.“

R3 „Myslím si, že ne. Má specifikum v tom, že to není otázka vzdělávání. Pro mě je to spíš otázka psychohygieny a terapie. Nikoliv pro podávání vzdělávacích informací. Ani ty manažerské, protože supervizor nemusí být nutně nestor a mentor, metodologický vůdce. Pořád ho spíš vidím v psychohygienickém slova smyslu.“

R4 „to se nedá nahradit“

R5 „Dokážu si představit, že je částečně nahraditelná dobře vedenými workshopy.... spíš z prostředí komerčního, že mohou být workshopy pro ně uchopitelnější, protože supervize je pro ně příliš abstraktní. Teď máme workshop na téma Předávání informací v týmu, je to cílené, jasně daná zakázka.... supervize je lákavější, protože mě baví to dobrodružství, že nikdy přesně

nevím, co se bude opracovávat. Umím si představit, že jsou lektoři, kterým tohle zásadně nevyhovuje a to jsou skvělí lektoři přednášek a workshopů.“

R6 „někdy může být podobně přínosné, když je takový ten video-trénink. Že se člověk nahrává při práci a vidí se, ale vlastně je to trochu něco jiného. Supervize je víc o tom, že nad tím člověk přemýšlí a že si srovná, jak myslí. Kdežto ten video-trénink je o té reflexi, že se vidí, ale já bych i po video-tréninku potřebovala mít ještě supervizi a probrat si to možná.“

3. Jaký význam má osoba supervizora pro proces supervize a vzdělávání z pohledu supervidovaných?

III. Skupina:

Supervizor – pozitivní

R1 „...supervizor nás vnímá. Pamatuje si, o čem se bavíme. Shrnuje, o čem jsme se bavili posledně, v určitých chvílích, kdy je to potřeba, tak vynese, co jsme měli naposledy po té supervizi, abychom si uvědomili, o čem jsme se bavili, jaké postřehy z té naší práce máme. Hezky to shrnuje a mně se líbí, že nám i dokáže říct, že něco děláme špatně. Umí nám dát hranice.“ „Ta osobnost supervizora a pak ten náš tým. Musí si to nějak sednout. Když si to nesesedne, tak se tam budou trápit všichni.“

„...on má vytipovat, co bychom potřebovali. Nebo pokud vidí, že to někde drhne, tak z nás vytáhnout to, co bychom potřebovali. Kvůli tomu je supervizor, že je v určitých chvílích nad námi a měl by umět s námi pracovat.“

R2 „Aby to byl slušný člověk. Nějaký kredit v odborném slova smyslu a v lidském slova smyslu. Abych mu mohla věřit. Důvěryhodnost je důležitá jak v terapii, tak v supervizi.“

R3 „... Je strašně důležité, aby vzbudil ten partnerský ale respekt, protože to je jeho role. I když to jede na partnerské bázi, tak stejně ten supervizor musí být přitažlivý. Musí vzbuzovat respekt. Musí být trochu charismatický.“

R4 „, má jednak funkci že, se stane, že se lidé dostanou do mrtvého bodu. Někdy to vyplývá samo a člověk má pocit, že tam supervizor být nemusí, ale pak jsou chvíle, kdy pohled zkušeného supervizora to dokáže posunout z uliček, kam se občas lidé dostanou. A je důležité udržet strukturu, protože lidé mají přirozenou tendenci porušovat hranice supervize.“

„Já to vztahuji k tomu konkrétnímu člověku, to je pro mě složitě, ale určitě ano. Nedokážu si představit, že cokoliv, co člověk dělá, tak dělá bez toho, aniž by z toho čerpal nějakou zkušenost. A ve chvíli, kdy je tam interakce... takhle, ten supervizor, se kterým jsem

v kontaktu, tak rozhodně není plnocennou součástí skupiny, ale jeho interakce jsou tam přiměřené a s každou další supervizi, co se lidé učí v skupině, tak on se učí na skupině.“

R5 „, Ano. Velký vliv. Supervizor by měl mít osobní i profesní zkušenost, schopnost odstupu od témat. Nemyslím si, že mladý nemůže být dobrý, ale životní zkušenost narůstá. Přijde mi fajn, když to supervizor dokáže udělat zábavně. Je fajn, že ve školských institucích pominula doba supervizních maratonů – dělat celodenní setkání bylo kontraproduktivní. Je důležitá přiměřenost. Supervizor nemůže být sebestředný, že to tam přijíždí vyřešit a nastavit, co management neumí. Musí mít velký respekt k těm, kteří to opravdu vedou, mají zodpovědnost za vedení.“

„...supervizor by měl naučit lidi uvažovat kazuisticky. Probíráme teď nějaký případ, ale není to o tom případě, ale o nastavení konkrétních procesů. Nebo stylu myšlení.“

R6 Musím mu důvěřovat. Když se ten supervizor umí dobře ptát. Když se vyptá na věci tak, že mi některé věci dojdou. Ne, že by mě poučil, ale zeptá se na něco, co si v tu chvíli uvědomím, že je to jinak, než na to v tu chvíli nahlížím. Musím z něho cítit, že mě respektuje. Že je trpělivý ve smyslu, že není nedočkavý a nechrlí na mě jednu otázku za druhou a nevyptává se mě a nesnaží se, aby to odsýpalo. Aby na to nešel příliš rychle, že umí najít to tempo mého myšlení, zamyšlení. A že to nechá na obou. Že není direktivní, že to drží a někam mě cpe, aby se to ubíralo cestou, kterou on si myslí, že se to má ubírat. Nechá tomu dobrý prostor toho, že je to můj čas, ale zároveň to nějakým způsobem někam směřuje

Supervizor – negativní

R1 „...kterou já vůbec nevnímám jako supervizorku, to se někde stala chyba. Domnívala se, že bude mít flipchart a bude tam něco psát na supervizi, že to bude nějaká výuková metoda. To mi připadalo strašné. Byli jsme s ní 3x a nikdy si nepamatovala nic z toho, co jsme tam nadnášeli, co bychom očekávali od supervize. Ona byla ve velmi dobré a špatné situaci, protože to byla úplně první supervize tady na úradě. Byla to první zkušenost, nikdo tam neznal supervizi. Někdo přišel s tím, že chce supervizi a někdo zase s tím, že to bude voprz. Někdy se bojíme otevírat srdíčko, se bojíme, a to nikdo nechtěl. Ta paní vůbec nechápala dynamičnost té skupiny, neuměla na to reagovat. Když někdo něco řekl, tak ona pak mluvila o něčem jiném. A my jsme jí řekli“ Ne, ale my jsme říkali toto“. Ona zase mluvila o něčem jiném. Úplné nepochopení z obou stran.“

R2 „, Je-li to nějaký panák, který se předvádí jen technikáliemi, tak když tam nenastane důvěra... člověk, kterému věřím, se může mýlit, ale ten pak řekne: aha, pardon. S tím je možné pracovat, ale člověk, který se vytahuje, nebo má jinou motivaci... zkrátka může to ovlivnit.“

R3 „... který nebude mít charisma, bude fungovat významně hůř než supervizor, který ho mít bude. Navíc může být špatný v tom, že nebude ovládat metody supervize. Může být blbý v komunikaci s lidmi, nebo sám nebude působit dostatečně pevným a klidným dojmem. „, blbý supervizor...přišla po dobré supervizořce a bylo to tak, že si ji vypískal ten tým sám, ani jsem do toho nemusel sahat.

Bylo to nejisté, příliš mnoho chviliek trapného ticha. Nebyly tam ošetřeny zakázky týmu, bylo to nervózní. Nepůsobilo to v klidu, nebyl to ten promlouvající František Moravec. Ten hlas tam nebyl. Bylo to strašně roztěkané, rozklepané. Byla to začínající supervizorka, takže to mělo nějakou logiku.“

„On může ohrozit celou důvěru v supervizi jako takovou. Často lidé, kteří tam sedí, tak je to jejich vůbec první setkání se supervizí. A když je tam člověk, který si sám sebou není jistý, tak je taková šaráda zbytečná. Navíc spousta pracovníků v sociálních službách na nižší úrovni k tomu přistupuje, že jsou to zbytečné kecy, tak ve chvíli, kdy tam vidím nejistého člověka, který nemá vhléd do té jejich praxe a neumí tu skupinu řídit, tak si člověk řekne: budeme tam chodit, ale jsou to zbytečně strávené hodiny.“

R4 - 0

R5 - 0

R6 Nevím. Určitě by mohl, kdyby mi dával najevo... nejhorší by bylo, kdyby mnou pohrdal. Že by se zatvářil jako „ježiš, co jsi to provedla“.

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Petra Holečková

Obor: 7501R022 – vzdělávání dospělých (BcVD)

Forma studia: kombinované

Název práce: Supervize jako nástroj dalšího vzdělávání dospělých

Rok: 2017

Počet stran textu bez příloh: 49

Celkový počet stran příloh: 39

Počet titulů českých použitých zdrojů: 24

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 1

Počet internetových zdrojů: 8

Vedoucí práce: PhDr. Marie Farková, Ph.D.