UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Ústav speciálněpedagogických studií

SUPERVIZE VE ŠKOLÁCH

Diplomová práce

Bc. Lea Skřekucká
Speciální pedagogika

OLOMOUC 2013

Vedoucí práce: Mgr. Michal Růžička, Ph.D

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených informačních zdrojů.

V Olomouci dne 17.4.2013 ……...

Ráda bych poděkovala Mgr. Michalu Růžičkovi, Ph.D za odborné vedení, rady a připomínky. Dále děkuji Ing. Martinu Lisníkovi, který umožnil vznik této práce, a to především za vstřícnost, sdílení svých názorů, inspiraci a čas, který mi věnoval. Mé velké poděkování patří také všem pedagogům, kteří byli ochotni se zúčastnit našeho výzkumu a dali tak celé práci smysl. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat mé rodině a přátelům za podporu a konkrétně Bc. Anně Filkászové a Bc. Veronice Navrátilové za pomoc při analýze dat.

OBSAH

PŘEDMLUVA ... 5
ÚVOD ... 7
1 CO JE SUPERVIZE ... 9
1.1 Vymezení pojmu ... 9
1.2 Vývoj supervize ... 12
1.2.1 Historie pojmu v zahraničí a v České republice ... 12
1.2.2 Oblasti determinující současnou podobu supervize ... 13
1.3 Formy ... 16
1.4 Oblasti využití supervize ... 18
2 SUPERVIZE V PRAXI ... 21
2.1 Zavádění supervize do organizace ... 21
2.2 Kontrakt ... 23
2.3 Supervizní proces ... 24
2.3.1 Model cyklické supervize ... 24
2.3.2 Balintovské skupiny ... 26
2.3.3 Vybrané metody supervizní práce ... 28
2.3.4 Hlavní témata v supervizi ... 30
2.4 Supervizor ... 30
3 UČITEL A SPECIFIKA JEHO PROFESE ... 34
3.1 Osobnost a role pedagoga ... 34
3.2 Učitel a stres ... 36
3.2.1 Stresory v pedagogické profesi ... 37
3.2.2 Syndrom vyhoření ... 41
3.3 Nástroje podpory pedagogů ... 42
3.3.1 Další vzdělávání pedagogů ... 44
3.3.2 Odborné poradenství ... 44
3.3.3 Další formy odborné podpory ve školách ... 45
4 SUPERVIZE VE ŠKOLÁCH ... 47
4.1 Význam supervize pro pedagogy ... 47
4.1.1 Možné formy supervize pro pedagogy ... 49
4.2 Supervize pro učitele v České republice ... 52
4.2.1 Projekt Supervize do škol ... 54
5 VÝZKUMNÁ STUDIE ... 56
5.1 Podstata a cíl výzkumu ... 56
5.2 Organizace výkumu ... 57
5.3 Zkoumaný soubor ... 57
5.4 Metody získávání, zpracování a analýzy dat ... 58
5.5 Výsledky výzkumu ... 60
5.6 Diskuse ... 70
ZÁVĚR ... 75
SEZNAM LITERATURY A ZDROJŮ ... 77
PŘÍLOHY ... 84

P Ř E D M L U V A

Rozhovor s Ing. Martinem Lisníkem

Jaká byla Vaše inspirace k realizaci supervize pro učitele?

Naše inspirace vycházela ze dvou základních zdrojů - více jak třináctileté zkušeností se vzděláváním pedagogů, kdy jsme se specializovali na tvorbu a lektorování kurzů zaměřených na komunikaci, zvládání rizikového chování a přípravu školních metodiků prevence a naše souběžná přímá práce s třídními kolektivy formou prožitkových programů přímo na školách a stejně dlouhé osobní zkušenosti s přijímáním supervize při naši práci v roli terapeutů a speciálních pedagogů, které velmi brzy přerostly i do aktivní role supervizorů pro pracovníky mnoha zařízení v oblasti sociálních služeb. Kombinací těchto vstupů jsme dospěli k myšlence využít supervizi ve školním prostředí. Díky takřka každodennímu kontaktu s učiteli a školní atmosférou jsme získali jasno v tom, že učitelé mají problémy, jsou pod tlakem zátěžových situací se vztahovým kontextem a supervize by pro ně představovala účinnou pomoc a hlavně rozvoj dovednosti učit se vidět věci v kontextu, pracovat s náhledem i sebereflexí. Proto jsme jim představili supervizi jako formu odborné externí podpory, která jim dokáže pomoci rozebrat a uchopit to co je tíží, vyhmátnout podstatu zátěže a vše znovu složit do srozumitelného tvaru (např. metafory) tak, aby si učitel více rozuměl, zažil jistotu plynoucí z toho, že rozumí tomu, co se dělo a co s tím on sám může dál dělat.

Vy i Vaši kolegové máte několikaleté zkušenosti jako supervizoři v oblasti sociálních služeb - lze vymezit nějaká specifika supervizní práce s pedagogy?

Schopnost identifikovat své profesní nejistoty, učit se na svých chybách, otevřít se před druhými – to jsou atributy pracovníka schopného těžit ze supervizní podpory, a takové lidi najdeme jak v řadách sociálních pracovníků, tak i pedagogů. To platí i opačně – vlastní nejistota, zranitelnost, obavy ze sebepoznání najdeme rovněž v obou skupinách. Pokud bych měl popsat své zkušenosti a pozorování při supervizní práci s učiteli, uvedl bych některé komplikace či specifika, které se vyskytovaly ve větší míře. Například učitelé očekávají řešení, změnu, úlevu – ale ta má přijít z venku (od vedení, rodičů, společnosti, žáků, zákonů, ministerstva,…). Typický je zavedený způsob uvažování – mýty, stavící např. na tom, že když učím tak musím vše vědět, že nesmím dělat chyby, případně o nich veřejně nemluvit před ostatními,…Dále velký tlak na výkon a řešení – učitelský způsob uvažování je často orientován na problém, jeho řešení a tím znovuzískání kontroly, kterou nad vším musím mít, protože za vše zodpovídám. V neposlední řadě „známkující“ přístup učitele – podléhá hodnotícím postojům, situace (chování, vztahy, klima) pak rozčleňuje na špatné a správné (černo – bílé vidění), kritické nastavení pak snižuje prostor pro bezpečnou diskuzi, hledání možností, přijetí „barevnosti“ situace.

V rámci projektu jste oslovili všechny školy v Moravskoslezském kraji s nabídkou supervize pro pedagogy (zdarma), přesto se do projektu zapojilo jen 24 z nich - co je podle Vás příčinou?

Získat ředitele pro účast na semináři a následně pro zapojení jejich školy v našem projektu nebylo snadné, pomáhalo nám, například to, že s hodně školami jsme

v mnohaletém kontaktu a znají nás i způsob naší práce, pro školy i učitele projekt neznamenal takřka žádnou administrativu a každá aktivita představovala využitelnost pro školu (zlepšení komunikace, jiná metoda k posouvání myšlení a jednání učitelů, specializovaná pomoc školním psychologům, výchovným poradcům i školním metodikům prevence) aj. Přesto, že jsme našli potřebných 24 ředitelů, kteří „osvíceně" dali supervizi šanci a pustili ji ke svým zaměstnancům, v poměru k počtu oslovených škol jde jen o maličký zlomek vedoucích pracovníků škol. Jako častý argument „proč ne" jsme slyšeli:

- *velkou přetíženost administrativy školy,*
- *jiné priority- už je toho hodně co musíme, není prostor pro to, co bychom chtěli,*
- *přesycenost a znechucení velkými projekty i špatně koncipovaným vzděláváním,*
- *špatné zkušenosti s neefektivitou již realizovaných projektů jiných subjektů,*
- *nedostatek učitelů volných pro výuku (kdo bude učit, když jsou všichni v nějakých projektových aktivitách, kolik bude stát suplování,…),*
- *negativní nastavení učitelů na nové metody (hlavně interaktivní a sebepoznávací),*
- *„blbou" náladu v pedagogickém sboru, který je podrážděný, v opozici,…*

Paradoxem je, že to, co je prezentováno jako důvod do projektu nejít je vlastně indikací pro využívání supervize, ale školy tuto souvislost často nevidí. Ale ani v případě, že vedení školy se do projektu zapojilo, nebylo ještě vyhráno, protože možnost těžit ze supervize je závislá na bezpečí, dobrovolnosti, vlastním poznání, že něco nevím a motivovaným rozhodnutím to změnit. A to neodpovídá běžné praxi na školách, takže nás často čekal pedagogický sbor negativně nastavený, v opozici či předem rozhodnutý nic si z akce nevzít. Samozřejmě jsme tomu rozuměli a pracovali jsme s tímto nastavením společně s učiteli i řediteli.

Jak vidíte budoucnost supervize pro učitele v České republice?

Už nyní dochází k poskytování supervize ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a ve a školských zařízení preventivně výchovné péče, tam je to podpořeno i metodickým pokynem MŠMT, ale podle mne hlavně tím, že v těchto zařízeních působí hodně lidí, kteří si prošli sebezkušenostními výcviky či vzděláváním v etopedii, krizové intervenci, terapii,… - kde se setkali se supervizními postupy a o tuto formu podpory sami usilují a říkají si o ni. Pokud jde o základní a střední školy, tak i tady vidím určitý prostor pro vstup supervize, možná i více systémový, a to k lidem, kteří na školách už nyní ve větší míře působí v roli poradců, průvodců či pomocníků, myslím na školní psychology a speciální pedagogy, výchovné poradce a školní metodiky prevence. U těchto lidí by mohla supervize začít a skrze jejich dobrou zkušenost a reference se postupně i rozšířit k třídním učitelům a dál.

Ing. Martin Lisník - speciální pedagog, lektor v CNN o.s., projektový manažer projektu Supervize do škol, absolvovaný výcvik v psychoterapii (SUR), praxe v sociálních službách od r.1996, praxe s vedením supervize od r.2004.

Ú V O D

Supervize pro pedagogy není velmi známým slovním spojením. Tradičněji se pojem objevuje v souvislosti s psychoterapií, sociální prací, poradenstvím a dalšími pomáhajícími profesemi, pro které je základem práce s lidmi a jejich nedílnou součástí lidský vztah. Můžeme polemizovat, zdali je učitel profesí pomáhající anebo ne, je ale zřejmé, že jeho povolání předpokládá osobní angažovanost ve vztazích se žáky a jejich rodiči, kolegy či nadřízenými, klade vysoké požadavky na jeho osobnost i odbornost a vyžaduje schopnost řešit různé, často náročné situace ve třídě i mimo ni. Sama si náročnost této profese dobře uvědomuji díky pedagogům v mém blízkém okolí a domnívám se, že v současném školním systému je nedostatek takových činností, které by byly zaměřeny nejen na profesní rozvoj učitele, ale také na rozvoj jeho osobnosti, věnovaly by pozornost duševní hygieně a pomoci a podpoře při řešení různých problémů v pracovní oblasti.

K tématu supervize pro učitele mě přivedla má vlastní zkušenost s ní. Měla jsem možnost se zúčastnit několika skupinových supervizí pro pedagogy, které proběhly v rámci projektu Supervize do škol realizovaným Centrem nové naděje, Frýdek – Místek. Tato zkušenost ve mně vzbudila velký zájem o danou problematiku a motivovala mě k zaměření se na možnosti supervize pro učitele a její potenciál ve školském prostředí.

Hlavním cílem této práce je zjištění významu a smyslu supervize pro pedagogy a to nejen z teoretického hlediska, ale také z pohledu samotných učitelů, kteří supervizi zažili, a můžou tak nejlépe posoudit její přínos a případnou žádoucí podobu.

Práce je rozdělena do pěti kapitol. První a druhá z nich jsou zaměřeny na téma supervize, tak aby byl vymezen její účel, smysl a pojetí, ze kterého v této práci vycházím. Dále se soustřeďuje na supervizi v praxi, zejména na vlastní supervizní proces a faktory, jež ho ovlivňují. Třetí kapitola se věnuje profesi učitele a zaměřuje se na specifika s ní spojené. Především se jedná o faktory, jež mohou být pro pedagoga stresující či náročné a vedou tak ke zvýšené pracovní zátěži. Kapitola má za úkol stručně popsat také možnosti podpory pedagoga, jež jsou mu v současné době dostupné. Čtvrtá kapitola má za cíl představení problematiky supervize pro učitele. Zaměřuje se na význam supervize ve školském prostředí a její možnosti v této oblasti, popisuje

proces zavádění supervize do škol v České republice a soustřeďuje se na samotný projekt Supervize do škol, jeho východiska a cíle. Pátá kapitola obsahuje výzkumnou studii, jejíž podstata vychází z vlastních zkušeností pedagogů základních a středních škol se supervizí. Cílem studie je především zmapovat tyto zkušenosti a na jejich základě popsat přínos supervizní práce v učitelské profesi a nastínit možné a žádoucí podoby supervize pro pedagogy v České republice. Kapitola tak popisuje metodiku výzkumu i jeho výsledky, na které se v diskusi budu snažit nahlédnout v širším kontextu celé problematiky.

Byla bych ráda, kdyby tato diplomová práce přispěla k tématu supervize pro pedagogy, byť malým dílem více přiblížila její možnosti a význam, a nastínila její potřebu ve školním prostředí.

1 CO JE SUPERVIZE

1.1 VYMEZENÍ POJMU

Pojem *supervize* je odvozen z latinských slov *super* – nahoře, shora a *visio* – vidění. Z anglického jazyka je překládán jako dohled, dozor, kontrola, slovo supervizor jako dozorce, dohlížitel, kontrolor, ale také konzultant, poradce aj. (Vícejazyčný slovník, 2013). Výraz se původně vztahoval na určitou formu vedení a dohledu zkušenějšího pracovníka nad osobou méně zkušenou (Havrdová a Hajný, 2008). Tento koncept supervize je v současnosti velmi rozšířený a zabývá se jím řada autorů – Stimpson (2000) píše o významu supervize jako procesu zaškolování studenta či začínajícího učitele na své povolání, například formou náslechů v hodinách u zkušeného kolegy a následných konzultacích, Gopee (2011) se zabývá upevňováním profesionálních kompetencí začínajících zdravotnických pracovníků, Marr a Roesler (1994) se zaměřují na zvyšování efektivity zaměstnanců rozvojem dovedností managementu atd.

Pojetí supervize, ze kterého tato prácí vychází, souvisí s vývojem chápání supervize v pomáhajících profesích (více v kapitole 1.2 Vývoj supervize). Toto „vidění shora“ pak spíše znamená nadhled nad určitou situací nebo problémem, možnost nezávislého vnímání celistvého kontextu (Horská, 2008). Představuje pomoc a podporu pracovníkům pomáhajících profesí, jejichž povolání zaměřené na práci s lidmi klade vysoké nároky na odborné i osobnostní kompetence, očekává vysoké osobní nasazení a často obnáší fyzicky i psychicky náročné situace.

Definici supervize předkládá mnoho autorů působících v oblasti pomáhajících profesí. Vybrané z nich mohou přispět ke srovnání názorů odborníků různého vzdělání i praxe.

Hawkins a Shohet (2004, s. 59) uvádějí jako nejčastěji používanou definici Allena K. Hesse. Supervizi definuje jako „*čistou mezilidskou interakci, jejímž obecným cílem je, aby se jedna osoba, supervizor, setkávala s druhou osobou, supervidovaným, ve snaze zlepšit schopnost supervidovaného účinně pomáhat lidem*.“

Gabura a Pružinská (1995) vymezují supervizi pro poradce jako metodu, která nejen rozvíjí profesní kompetence pracovníka a tím chrání status jeho profese, ale slouží také jako ochrana klienta před nevhodnými intervencemi a nekompetentností poradce.

Podle Baštecké a Goldmana (2001) se jedná o činnost zaměřenou na pracovníkovu schopnost reflexe vlastní práce a schopnost sebereflexe. Jejich rozvojem se zvyšuje pracovníkovo uvědomění si vlastních schopností i mezí, dochází k jeho osobnímu i profesnímu růstu a tím se zvyšuje také kvalita péče, kterou svým klientům poskytuje.

Vávrová (2012) uvádí supervizi jako jeden z nástrojů tzv. metadoprovázení, tj. doprovázení doprovázejících pracovníků – pomáhajících profesí. Jak autorka uvádí, náročnost těchto povolání vyžaduje podporu jiného, odbornými kompetencemi vybaveného pracovníka, směřovanou k rozvoji dovedností a schopností a sloužící také jako prevence syndromu vyhoření.

Úlehla (2005) popisuje supervizi jako nadhled, který pracovník potřebuje vždy, když cítí nespokojenost v určité oblasti své praxe, ví, že by něco mělo být jinak, ale není schopen té změny dosáhnout. Dobrá supervize pak pozitivně ovlivňuje nejen supervidovaného, ale je prospěšná také jeho klientům a chodu celé organizace.

Dušková (2007) zdůrazňuje potřebu supervize při naplňování standardů kvality sociálních služeb a ve výčtu oblastí přínosu jmenuje například rozšíření znalostí pracovníka, posílení jeho sebejistoty, nabízí nové cesty řešení problému, poskytuje prostor pro emoční úlevu apod.

Na otázku „Co je supervize?“ nabízí odpověď také Český institut pro supervizi (2006), podle kterého se jedná o proces, ve kterém supervizor „*…pomáhá supervidovanému jedinci, týmu, skupině či organizaci vnímat a reflektovat vlastní práci a vztahy, nacházet nová řešení problematických situací. Supervize může být zaměřena na prohloubení prožívání, lepší porozumění dané situaci, uvolnění tvořivého myšlení a rozvoj nových perspektiv profesního chování. Současně může být supervize také modelem učení*.“

Z předchozích definic je patrné, že některé principy a teze v supervizi připomínají psychoterapii. Na rozdíly a podobnosti mezi těmito disciplínami se zaměřil Broža (2012). Společné faktory tvoří základní podmínky umožňující vytvoření oboustranně spokojeného vztahu - vytvoření bezpečného prostoru, vzájemná důvěra, opravdový a oboustranný zájem, velký respekt. Jak supervize tak u psychoterapie jde o kontinuální proces, který by se měl vyvíjet ke spokojenosti zúčastněných, téma přináší ten, který žádá o pomoc, podporu, provázení…proces slouží k porozumění, uklidnění, větší jistotě, změně některých nevhodných schémat, vede k nalézání nových cest. Základní rozdíly uvádí následující tabulka.

Tabulka č. 1 Základní rozdíly mezi supervizí a psychoterapií

Supervize	**Psychoterapie**
na úvodu: dospělý – dospělý	cíl konce: dospělý – dospělý
mocný – mocný	mocný – ne-mocný
nehierarchický vztah	hierarchický vztah
primárně se zabývá profesním vztahem	primárně je zaměřená na osobnost, osobní vztahy
přenosové fenomény existují, ale neslouží jako prostředek pomoci	přenosové fenomény jsou využívány v terapeutickém procesu
základní požadavek je přijat bez pochybností	základní požadavek slouží často jako nástroj k hledání skutečných důvodů potíží
pokud se objevují nevědomé osobní motivy, jsou pojmenovány a nezpracovávají se	nevědomé motivy jsou propracovávány - často jsou zdrojem komplikací a tudíž zpočátku utajeným důvodem návštěvy
jde o proces stálého vyjednávání	proces „drží v rukou“ především terapeut

Vymezení pojmu můžeme doplnit o podstatné znaky dobré supervize, a na druhé straně znaky špatné supervize, vyplývající z výzkumného šetření Junkové (in Kalina a Šimek, 2004).

Znaky dobré supervize:

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

Znaky špatné supervize:

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

Podle Novotného (2006) tvoří základ supervize následující teze:

1. Prvotním účelem supervize je zvyšování hodnoty práce pro klienty, profesionalizace procesů péče a stanovených standardů.
2. Supervize podporuje profesionální růst supervidovaných profesionálů a jejich kompetencí.
3. Když je ohroženo klientovo blaho, jdou ostatní úkoly a funkce stranou.

4. Supervize je založena na zvýšení vlastních možností a schopností supervidovaných.
5. Supervize je zaměřena na supervidované, supervizor poskytuje základní podmínky : vřelost, respekt, opravdovost, vcítění a pochopení.
6. Supervizorství potřebuje vlastní supervizi, stejně jako profesionál potřebuje supervizora.

1.2 V Ý V O J S U P E R V I Z E

1.2.1 HISTORIE POJMU V ZAHRANIČÍ A ČESKÉ REPUBLICE

Počátky supervize se datují ke konci 19. století v souvislosti s činností Charity Organization Society v New Yorku založené 1871 (Havrdová a Kalina, 2003). Začaly zde být aplikovány postupy, představující kořeny supervizní práce. Supervizora zastával zkušenější, často nadřízený pracovník, který pomáhal a podporoval pracovníka méně zkušeného a měl za něj zodpovědnost. Pracovníci – supervizoři měli vedle administrativní činnosti pomáhat dobrovolníkům, kteří představovali předchůdce sociálních pracovníků, při řešení jednotlivých sociálních případů. Stejný model zavedl také farář a zakladatel prvního komunitního centra v Londýně (založeno 1883) Samuel Barnet s pomocníky centra v podobě pravidelných rozhovorů zaměřených na sociálně-pedagogickou problematiku. Jednalo se tedy o individuální formu supervizní práce. Počátky skupinové formy supervize se objevují také v kontextu pomáhajících profesí a to ve 20. letech 20. století. Jejími předchůdci byly případové konference lékařů a sociálních pracovníků, ze kterých vyplynula efektivita spolupráce jednotlivých odborníků a vzájemné obohacení se zkušenostmi a znalostmi u konkrétního případu. Supervize se na počátku 20. století začíná objevovat také ve vzdělávání, a to ve dvou rovinách - jako součást praktické výuky sociální práce, kdy zkušenější pracovník byl vzorem méně zkušenému a doprovázel ho při jeho profesním rozvoji, a jako předmět výuky (v USA již od roku 1898, v Evropě počátkem 60. let).

Zatímco v USA je následný vývoj supervize plynulý s postupným zaměřováním se na různé oblasti práce pomáhajících profesí, v Evropě má své místo zpočátku zejména v oblasti psychoterapie a až později se rozšiřuje také do oborů jako sociální práce nebo sociální pedagogika.

V České republice jsou počátky supervize spojovány s psychoterapií, konkrétně s výcviky v psychoanalýze v 50. letech 20. století, kde byla supervize součástí vzdělávání frekventantů a později, od roku 1967, ve spojitosti s nově utvořeným vzdělávacím systémem v psychoterapii SUR, v němž byla supervize určena jak výcvikovým skupinám, tak výcvikovému týmu (Šimek, 2002). Supervizora zastával zkušenější psychoterapeut, zpočátku bez odborného supervizního vzdělání, a od 80. let se u nás začaly realizovat výcviky ve vedení tzv. balintovksých skupin. Pro další rozvoj supervize jsou důležité konference a workshopy po roce 1989, které přinesly zkušenosti a poznatky zahraničních odborníků, a setkání zástupců všech tehdy u nás pracujících psychoterapeutických škol v roce 1995 na sympoziu o supervizi v psychoterapii.
Zařazení supervize do vzdělání a praxe jiné profese než psychoterapeutické iniciovala Asociace manželských a rodinných poradců na počátku 90. let. Postupně se poptávka po supervizi rozšířila na řadu pracovišť z oblasti sociální i zdravotní péče. Jedním z prvních zařízení, do kterých byla zavedena supervize, bylo Středisko křesťanské pomoci Diakonie ČCE v Praze, dále se začala využívat na linkách důvěry či v prostředí dobrovolnických programů LATA a 5P (Matoušek, 2008). Roku 2002 v České republice vzniká Český institut pro supervizi (dále ČIS), jehož výcviky jsou garantovány Evropskou asociací pro supervizi. Cílem tohoto profesního sdružení je zejména zvyšování kvality služeb v oblasti supervize, a to zajištěním odborných kompetencí členů ČIS, rozšířením supervize i do dalších oblastí práce s lidmi a v neposlední řadě zvyšování etického vědomí v supervizní práci (ČIS, 2010). Akreditované výcviky či kurzy v supervizi v ČR nabízí také například občanská sdružení REMEDIUM Praha, I-KOS, ISZ-MC s r.o. aj.

1.2.2 OBLASTI DETERMINUJÍCÍ SOUČASNOU PODOBU SUPERVIZE

Chápání pojmu supervize v pomáhajících profesích se měnilo s ohledem na vývoj společnosti a myšlení, nové teorie v oblasti filozofie a psychologie, kulturní odlišnosti, vývoj různých profesí a způsoby dohledu nad jejich vykonáváním. V této souvislosti lze vyčlenit šest hlavních vzájemně na sebe působících témat, které mají na současné pojetí supervize a její trendy významný vliv (Havrdová a Hajný, 2008):

Dialog

Slovo dialog pochází z řeckého *dia*, tedy skrze, a *logos,* překládané jako slovo, pojem, řeč. Byl to právě dialog (s pracovní tematikou) mezi zkušenějším a méně zkušeným pracovníkem, který je považován za počátky supervizní práce. Jeho léčivý a rozvíjející potenciál vyzdvihovala řada osobností z oblasti filozofie i psychologie. Jeden z hlavních psychoterapeutických systémů bývá přímo označován jako „terapie rozhovorem" (neboli „terapie či přístup zaměřený na člověka"). Jeho zakladatel a významný představitel humanistické psychologie Carl Rogers považoval za základní prvek přístupu ke klientovi důvěrný rozhovor spolu s technikou tzv. zrcadlení, tedy terapeutem vyjádřených klientových myšlenek a pocitů (Kratochvíl, 2006). V supervizi je empatický dialog významným prostředkem k navázání vztahu a podpoře otevřené komunikace.

Reflexe

Latinské *reflexio* se překládá jako obracení zpět nebo obracení k sobě. Hartl a Hartlová (2009) pojem definují jako „*obracení myšlenek na sebe, do vlastního vědomí a prožitků*". Téma reflexe se objevuje již u řeckých filozofů. Aristoteles jej pojímá jako *vědění o vědění*, Platón jako *poznávání poznání* (Röd, 2004). Postupně se reflexí zabývá mnoho významných osobností z oboru filozofie, včetně Donalda Schöna, který vnesl pojem do pomáhajících profesí (Havrdová a Hajný, 2008). Stejně jako dialog i reflexe má v supervizi svůj nepostradatelný význam. Nastává v momentě, kdy se jedinec zastaví u nějakého důležitého momentu, zaměří se na něj, zaujme k němu určitý odstup – vystoupí z obvyklého přístupu k věci a otevře se novým myšlenkám, představám, souvislostem apod., které se díky odstupu a ztráty bezprostřednosti vynoří.

Mentoring – andragogické učení

Jak vyplývá z vývoje supervize, jedním z hlavních impulzů jejího vzniku a rozvoje byla, vedle teorie, potřeba praktické stránky přípravy na výkon profese realizované zkušenějším pracovníkem. Pro supervizi jsou tedy důležité také určité pedagogické schopnosti, znalost různých vzdělávacích metod a pomůcek. Vedle učení nápodobou se postupně v tzv. vzdělávací supervizi začaly využívat další behaviorální a kognitivistické poznatky, systémové a psychoanalytické teorie a v neposlední řadě teorie andragogiky zejména v kontextu modelů učení. Tuto oblast významně obohatili například John Dewey (význam zkušenosti v učení), D. A. Kolba (fáze cyklu učení) a mnoho dalších.

Dalším, pro supervizi důležitým modelem učení je cyklus popisovaný autorkami F. Inskippovou a B. Proctorovou (in Havrdová, Hajný, 2008). Jeho prvotní stadium totiž bývá v supervizní práci častým zdrojem obtíží. Jedná se o tzv. neuvědomovanou nevědomost, tedy stav, kdy jedinec neví, že neví a neumí. Je potřeba pomoci supervidovanémi k poznání vlastní nevědomosti, a to nejlépe poskytnutím modelu dobré praxe.

Psychologické zákonitosti vztahu v procesu pomoci

Stejně jako v poradenství nebo terapii i v supervizi je nezbytné pro dosažení cílů vytvoření vztahu mezi zúčastněnými, tedy supervizorem a příjemcem supervize, který je důvěrný a představuje bezpečný prostor umožňující rozvíjení potenciálu jedince. Každá psychoterapeutická teorie se léčebnými účinky vztahu zabývala, a ačkoliv se liší v názorech o míře jeho významnosti v procesu změny, jak uvádí Prochaska a Norcross (1999), vztah je vždy jeden z hlavních činitelů ovlivňující úspěch terapie. Také Vymětal (in Hučín, 2001) uvádí, že bez ohledu na psychoterapeutický systém vztah vždy vytváří základ, od něhož se odvíjí vše ostatní. Samotný vztah je zakládán na principech akceptace, autenticity a empatie, tedy přijetí člověka jako jedinečné bytosti, ke které se pracovník chová s respektem a úctou, je schopen vcítit se do její situace, má o ni zájem a do práce s klientem vnáší i sám sebe.

V supervizi jsou zpravidla eklekticky využívány poznatky různých psychoterapeutických směrů. V kontextu vytváření vztahu se jedná například o defenzivní mechanismy definované psychodynamickou psychologií, potřebu autenticity, empatie a akceptace zdůrazňované humanistickou psychologií, Festingerovu teorii kognitivní disonance a mnoho dalších (Havrdová a Hajný, 2008).

Skupinová práce a učení

Současná podoba supervize byla v kontextu skupinové práce ovlivněna zejména dvěma proudy - sociálně-politickým a skupinově-dynamickým. Sociálně-politický proud vnesl do supervize otázky pojednávající o lidských právech a etice - problematiku diskriminace, kulturní či rasové odlišnosti apod. Etické zásady v supervizní práci chrání jak supervizora a jeho profesi, tak supervidovaného i jeho klienta.

Skupinové dynamické hnutí reprezentováno jeho původcem Kurtem Lewinem pak mělo zásadní význam pro skupinovou práci s využitím vzájemné zpětné vazby. V procesu supervize se využívají mnohé z metod, které byly na základě poznání skupinové

dynamiky vytvořeny například Jacobem Morenem, Carlem Rogersem, anebo Michaelem Balintem, tvůrcem tzv. balintovských skupin (více kapitola 2.3.3 Balintovské skupiny).

Organizace a organizační rozvoj

K. Lewin a jeho poznatky o sociálních systémech ovlivnily i další oblast promítající se do supervize – vzájemné působení organizace a jejich pracovníků a klima na pracovišti. Lewinův myšlenkový proud – tzv. organizační rozvoj – poukázal na fakt, že na kvalitu služby mají vliv právě kvalitní pracovníci a organizace by si je proto měla cenit a věnovat pozornost jejich potřebám. Změna přístupu k zaměstnancům a požadavek řešit na pracovišti konflikty způsobující napětí a stres znamenaly zvýšení poptávky supervize a její rozšíření do různých oblastí lidských profesí.

1.3 F O R M Y

Supervizní práci lze dělit podle různých činitelů, které ovlivňují její podobu. Havrdová a Hajný (2008) rozlišují supervizi podle toho, kdo ji provádí (interní a externí), s kým je supervize prováděna (individuální, skupinová a týmová), kdy je prováděna (pravidelná, příležitostná a krizová), jaké je její zaměření (organizace, zaměstnanec, případ) a jaká je její funkce (administrativní, vzdělávací a podpůrná). Každá forma má svá specifika, při jejím výběru je proto zapotřebí vycházet z cíle supervize a volit nejvhodnější prostředky k jeho dosažení.

Interní supervize (typická pro anglosaské země) představuje formu, kdy je supervizorem zaměstnanec organizace, ve které supervize probíhá. Nejčastěji se jedná o nadřízeného – vedoucího pracovníka. Naopak **externí supervize** je realizována osobou, která není zaměstnancem dané organizace. Tím není zatížená vztahy na pracovišti a nedochází ke kolizi rolí - například supervizor v podobě nadřízeného pracovníka.

Individuální supervize probíhá ve dvojici supervizor - příjemce supervize. **Skupinová supervize** předpokládá práci se skupinou osob, které pojí určitý pracovní zájem, ale vzájemně se neznají a nejsou zatíženy vztahy mezi kolegy, podřízenými či nadřízenými. Využívá psychologické poznatky práce se skupinou. **Týmová supervize** je zaměřena na osoby v určitém pracovním vztahu. Hajný (in Havrdová a Hajný, 2008)

rozlišuje termín „*supervize týmu*“ za účelem uspořádání vztahů a rolí na pracovišti a dále „*supervizi v týmu*“, během níž je pracovní tým supervizní skupinou, která pracuje na reflexi případu konkrétního klienta. Výhodou práce se skupinou je větší samostatnost příjemců supervize, vzájemné sdílení zkušeností, možnost využití různých technik apod. Za výhodu lze považovat i možnosti práce se skupinovou dynamikou, ta však může být za určitých okolností pro supervizi překážkou (Hawkins a Shohet, 2004). Oproti individuální supervizi je nevýhodou zejména malý prostor pro jednotlivce a delší budování bezpečného a důvěrného prostředí.

Z časového hlediska je žádoucí **supervize pravidelná**, která umožní vytvoření důvěrného vztahu a tím i efektivní spolupráci supervizora a supervidovaného. Interval jednotlivých setkání je individuální podle potřeb daného jedince či skupiny. Další formy, ne však tak běžné ani optimální, jsou **supervize krizová** nebo **příležitostná**, jež bývají využívány u řešení obtížných případů, v náročných situacích apod.

Supervize může mít různé zaměření. Na **organizaci zaměřená supervize** se využívá většinou v případě, kdy se připravuje otevření nového zařízení a při významných změnách v zařízení již fungujícím. Takto zaměřená supervize je orientována zejména na fungování dané organizace, její strukturu a vnitřní pravidla stejně jako na atmosféru a celkové klima na pracovišti. **Supervize zaměřená na zaměstnance** má různé cíle i formy. Primárním účelem je spokojenost pracovníků, naplňování jejich pracovních potřeb a tím i zajištění kvality dané služby. **Supervize zaměřená na případ** je orientována na konkrétního pracovníka a případ, který aktuálně řeší, popř. řešil, a nabízí mu možnost rozboru dané situace a hledání nových úhlů pohledu na postupy a řešení.

Již v roce 1976 byly A. Kadushinem vymezeny tři základní funkce supervize – administrativní, podpůrná a vzdělávací. Všechny mají svůj účel a jejich přítomnost je v různé míře přítomna v každé supervizní práci (Havrdová a Hajný, 2008). **Administrativní** anebo také **manažerská supervize** je realizována pracovníky, kteří jsou v nadřízené pozici vůči příjemci supervize a tak mají zodpovědnost za kvalitu jeho práce. Payne (in Havrdová a Hajný 2008, s. 163) definuje manažerskou supervizi jako řadu činností vykonávaných vedoucími pracovníky „*kteří přímo nebo nepřímo poskytují trvalé vedení, podporu, rozvoj a vzdělávací příležitosti zaměstnancům, za něž jsou zodpovědní*.“ Předmětem administrativní funkce supervize je především dobrá praxe, dodržování pravidel organizace, etických hranic apod. Je tedy náplní zejména interní supervize, u externí formy jsou administrativní otázky řešeny sekundárně. **Vzdělávací funkce supervize** má za cíl zvyšovat odborné kompetence jedince. U studentů se

zaměřuje na kvalitu jejich vzdělávání a u zaměstnanců na kvalitu jejich práce. Supervizor by měl být znalý v daného oboru stejně jako v technik a metod učení, ve skupinové supervizi však mohou být bohatým zdrojem informací také samotní příjemci supervize. **Podpůrná funkce supervize** vychází ze základních podmínek přístupu k jedinci - již zmíněná empatie a akceptace jedince, respektování jeho postojů, názorů, ocenění hodnoty jeho práce apod. Jak uvádí Havrdová (in Havrdová a Hajný, 2008, s. 52): „*Účelem podpory v supervizi je povzbuzení k překonání překážek, budování dobrého vztahu a atmosféry, posílení a zplnomocnění supervizanta*."

1.4 OBLASTI VYUŽITÍ SUPERVIZE

Supervize je spojována s termínem pomáhající profese. Vávrová (2012) pod tímto pojmem rozumí taková povolání, jež jsou primárně zaměřena na práci s lidmi a to zejména v oblasti výchovně vzdělávací, sociální a zdravotnické. Jedná se tedy o psychology, psychoterapeuty, sociální pracovníky, speciální pedagogy, lékaře, zdravotní sestry, pedagogické i nepedagogické pracovníky ve školách a školských zařízeních, apod. Tyto profese představují cílovou skupinu supervize, a to v zájmu samotného pracovníka a profese, kterou reprezentuje, jeho nadřízeného i celé organizace.

V České republice je zavádění supervize jako odborné, systematické a kontinuální podpory pomáhajících profesí stále u většiny z nich v počátcích. Dlouhou tradici mají supervize v oblasti psychoterapie, kde je supervize samozřejmou součástí praxe psychoterapeutů různých směrů a škol. U ostatních pomáhajících profesí hraje velkou roli legislativa, která pro většinu výše zmíněných profesí oblast supervize neupravuje, a tím je iniciativa přesunuta na ředitele organizací (popř. samotného pracovníka). V řešení je pak zájem a aktivita vedení organizace, motivace pracovníků, financování supervize, kvalita supervize (ve smyslu odbornosti supervizora) apod.
V současné době má supervize legislativní oporu v následujících oblastech:

Sociální služby

Ve Standardech kvality sociálních služeb (vyhláška č. 505/2006 Sb., příloha 2) odstavec 10e říká: *„Poskytovatel zajišťuje pro zaměstnance, kteří vykonávají přímou práci s osobami, kterým je poskytována sociální služba, podporu nezávislého*

kvalifikovaného odborníka.“ Jak vyplývá z výkladu tohoto standardu kvality sociálních služeb podle Ministertsva práce a sociálních věcí (2008), jednou z forem takovéto podpory může být právě supervize. Sborník nabízí přehledné informace o supervizi, jejích nástrojích, cílech a formách a zodpovídá některé sporné otázky týkající se tohoto tématu. Dodává, že supervize - případně jiná forma podpory - nemá být v žádném případě chápána jako povinnost či jakési nutné zlo pro naplnění Standardů kvality sociálních služeb, spíše jako privilegium a výhoda usnadňující pracovníkovi zvládnutí zátěžových situací, zlepšení vztahů na pracovišti aj.

Vězeňství

Generální ředitelství vězeňské služby České republiky vydalo Metodický list ředitele odboru výkonu vazby a trestu (2007) stanovující pravidla uplatňování supervize ve věznicích a vazebních věznicích v ČR. Podle článku jedna se ustanovení v daném dokumentu týkají odborných zaměstnanců věznic, kteří realizují pravidelné speciálně výchovné aktivity terapeutického charakteru s vězněnými osobami v rozsahu nejméně 8 hodin týdně v rámci programů zacházení nebo v rámci pilotáže nových programů. Metodický pokyn dále vymezuje pojmy supervize, supervizor, supervidovaný, formy a předmět supervize, druhy supervize (interní, realizována stanoveným pracovníkem Vězeňské služby, a externí), specifikuje kvalifikaci supervizorů, pravidla pro realizaci supervize (mj. časový rozsah supervize stanovuje na 24 hodin ročně u specializovaných oddělení a 12 hodin ročně u standardních), její etické principy i finanční zajištění. Článek 3(3) upozorňuje na účel a předmět supervize: *„Předmětem supervize je vždy především reflexe, podpora a pomoc při řešení konkrétních problémů. Supervize je chápána jako podpůrný pracovní nástroj, nemá atribut dohledu či kontrolní činnosti.“*

Školská zařízení

Od 10. března 2010 je platný Metodický pokyn k poskytování supervize ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a v zařízeních preventivně výchovné péče. Supervize má za cíl primárně zkvalitnění péče o klienty těchto zařízení a pracovníkům je poskytována v rámci jejich pracovní činnosti. Podobně jako u předešlých dokumentů metodický pokyn vymezuje jednotlivé pojmy, formy supervize (případová, týmová a supervize řízení vedoucích pracovníků) stejně jako pravidla při realizaci supervize, etické principy aj. V článku 6 se v rámci

ročního plánu supervize doporučuje 4-6 hodin supervize řízení školského zařízení, 16-24 hodin případové supervize a 6-8 hodin týmové supervize pro každý tým daného školského zařízení. Stejně jako v Metodickém listě ředitele odboru výkonu a vazby a trestu, i zde článek 3(3) upozorňuje na to, že účelem supervize je především podpora, nikoliv dohled a kontrola pracovníků.

2 SUPERVIZE V PRAXI

2.1 ZAVÁDĚNÍ SUPERVIZE DO ORGANIZACE

Zavádění supervize do organizace s sebou často nese řadu potíží, ať už se jedná o zařízení, které má ze zákona povinnost svým zaměstnancům supervizi zajistit, anebo ne. Jak uvádí Hawkins a Shohet (2004), nelze řešit problém, který člověk nepovažuje za vlastní, stejně tak jako snažit se změnit organizaci tam, kde potřebu vlastní změny neuznávají. Přítomností různých překážek pro fungující supervizi (viz. níže) nastávají situace, kdy na jedné straně stojí pracovníci, kteří by si podporu supervize přáli, ale z určitých důvodů jim není poskytována, a na druhé straně jsou pracovníci, jejichž organizace supervizi zavádí/zavedla, ale oni sami jsou přesvědčeni o její zbytečnosti, neefektivitě a staví se k ní jako k nutnému zlu. Autoři navrhují dva účinné způsoby, jak někoho o potřebě supervize přesvědčit. Jedním z nich je poukázání na oblasti představující jakousi *cenu za neexistující supervizi.* Jedná se například o pracovní morálku zaměstnanců, nevyhovující nebo zastaralou praxi, stížnosti klientů apod. Druhým způsobem je vytvoření vize představující zisky dobré supervize. Aby supervize byla dobrá, je potřeba probudit zájem u všech zainteresovaných osob, tedy jak u vedení organizace, tak u jejích zaměstnanců. Z tohoto hlediska má již samotné zavádění supervize významný vliv na celý její průběh a efektivitu.

Ze strany příjemců či zadavatelů supervize se mohou objevit různé překážky, na které by měl být supervizor předem připraven, umět je rozpoznat a také znát způsoby, jak je překonat. Často se jedná o následující (Havrdová a Hajný, 2008, Hawkins a Shohet, 2004, Kalina a Šimek, 2004, Vávrová, 2012):

- **(Ne)chápání účelu supervize**. Představy o smyslu supervize mohou být nejasné anebo rozdílně vnímané. Příjemce supervize může pojem vnímat jako synonymum pro hodnocení, kontrolu, inspekci apod.
- **Předchozí zkušenosti se supervizí**. Je zřejmé, že pokud jsou zkušenosti potenciálního příjemce supervize špatné, jeho postoj bude skeptický či ostražitý, či dokonce úplně odmítavý. Hawkins a Shohet uvádí, že překážkou může být i zkušenost pozitivní, po které supervidovaný přichází s pocitem, že už to nikdy nemůže být tak dobré jako tehdy.

- **Paranoia vůči motivům nadřízeného**. Zvláště na pracovišti, jehož klima je ovlivňováno konfliktem (viditelným i skrytým) mezi zaměstnavatelem a zaměstnanci se často objevuje jistá paranoia pracovníků ohledně motivů nadřízeného k zavedení supervize. Supervizor může být vnímán jako kontrolor nebo spojenec zaměstnavatele, jenž mu „donáší" informace ze společných setkání.
- **Supervize jako povinnost**. Překážkou supervize je bezesporu také chápání supervize jako povinnosti či nutného zla. Ve výkladovém sborníku standardů sociálních služeb (MPSV, s. 157) autoři uvádí komentář k supervizi z praxe: „*…Seděli jsme tam celí otrávení, že tu ztrácíme čas, zatímco nám práce stojí. Nechápeme, k čemu nám to je. Prý musíme mít tu supervizi kvůli standardům. To si zas někdo vymyslel někde od zeleného stolu - takhle vyhazovat peníze, když je jich tak málo a ještě nám brát čas, když nevíme kam dřív skočit!"* Jak uvádí Vávrová (2012), postoje tohoto typu - označující supervizi za „špatnou"- většinou vyplývají z nepřipravenosti pracovníků na supervizi a jejich neochoty podniknout kroky ke změně k lepšímu, ačkoliv se stávající situací nejsou spokojeni.
- **Kumulace rolí – nadřízený – supervizor.** Kombinace rolí nadřízený – supervizor může být překážkou pro vytvoření důvěrného prostředí a sdílení různých pocitů. Supervize by měla vytvářet natolik bezpečný prostor, aby supervidovaný měl možnost otevřeně říct „já nevím", „neuměl jsem to vyřešit" apod. Tato konfrontace je sama osobě velmi obtížná a za přítomnosti supervizora – nadřízeného, který je tedy zároveň zaměstnavatelem očekávajícím určitý výkon a odborné kompetence, často nereálná.
- **Osobní zábrany.** Existuje mnoho důvodů, proč se supervidovaný drží zpátky a vytvoří si jisté obranné mechanismy, které jsou v supervizi překážkou – je pro něj těžké přiznat si selhání, má strach z hodnocení, cítí se pod lupou, obnažený, zranitelný apod. Je dobré se s těmito úzkostnými pocity svěřit supervizorovi, který zná strategie zvládání takových pocitů a může s nimi pracovat.
- **Finanční potíže.** Velkou překážkou je otázka financování, zvláště pokud je supervize zaměstnavatelem chápána jako nadstandardní služba. Cena za hodinu setkání není nikde určena, pohybuje se v rozpětí 350 – 1 500,- Kč (Český institut pro supervizi, 2006), což při předpokladu pravidelných schůzek může pro organizaci být hlavním důvodem proč supervizi nezavádět.

2.2 K O N T R A K T

Kontrakt v supervizi je chápán jako výsledek jednání o průběhu supervize zpravidla mezi supervizorem, iniciátorem supervize, zadavatelem supervize a příjemci supervize, a to na základě analýzy potřeb a podmínek v organizaci (Havrdová a Hajný, 2008). Jeho vyjednávání může probíhat i v rámci několika setkání, zejména pokud se jedná o zařízení, kde supervize doposud nikdy neprobíhala. V takovém případě je potřeba klást obzvlášť velký důraz na tzv. přípravnou fázi, která vede k ujasnění postupů pro zavedení supervize a její součástí může být seminář o supervizi, jenž pomůže účastníkům zorientovat se v terminologii, poskytne potřebné informace anebo nabídne ukázku supervizní práce a tím i získání vlastní zkušenosti. Je vhodné, aby pracovníci měli prostor pro sdělení svých očekávání, případných obav a také předchozích (možná negativních) zkušeností se supervizí.

Kontrakt by měl obsahovat informace o dohodnuté formě supervize – individuální/ případová/ týmová/…, účelu supervize, místu konání, frekvenci setkávání a jejich délce, financování supervize, časovém plánu apod. Součástí dohody by měl být také postup u případného zrušení sezení, otázka mlčenlivosti aj. (Novotný, 2006)

Na konferenci o supervizi v Kralupech roku 2007 byly formulovány oblasti odpovědnosti jednotlivých subjektů, které se na vyjednávání kontraktu podílejí (MPSV, 2008):

- Zadavatel (ten, kdo supervizi platí) má odpovědnost za financování supervize, ví, co od supervize očekává a je schopen pro její průběh zajistit prostorové i časové podmínky, poskytne zaměstnancům základní informace o smyslu a účelu supervize a dohodne se supervizorem způsob, kterým mu bude poskytována zpětná vazba.
- Vedoucí (bezprostřední nadřízený supervidovaných) má odpovědnost zejména za vytvoření zázemí pro supervizi, navazuje na podněty vycházející ze supervizní práce, zaměřuje se na dodržování etických norem aj.
- Příjemce supervize má odpovědnost za to, jak k supervizi přistupuje (příprava tématu, pravdivost, otevřenost), jak přispívá k vytvoření bezpečného prostoru (respekt, takt, mlčenlivost,…) a v neposlední řadě za to, jak s postřehy a podněty ze supervize naloží.
- Supervizor má odpovědnost za vyjednání kontraktu, odbornost a kvalitu supervize, zajištění průběhu supervize v souladu s kontraktem, podporu

příjemců supervize a jejich rozvoj, vlastní rozvoj a poskytnutí zpětné vazby zadavateli.

2.3 SUPERVIZNÍ PROCES

Jak uvádí Kadushin a Harkness (2002), supervize je především proces, umožněný interakcí supervizora a supervidovaných, kteří vytváří bezpečné prostředí poskytující prostor pro sdílení problémů, reflexi pracovní činnosti a profesní i osobní rozvoj supervidovaných. Každé setkání vyžaduje vzájemný respekt a úctu k názorům a postojům účastníků supervize, důvěru a upřímnost.

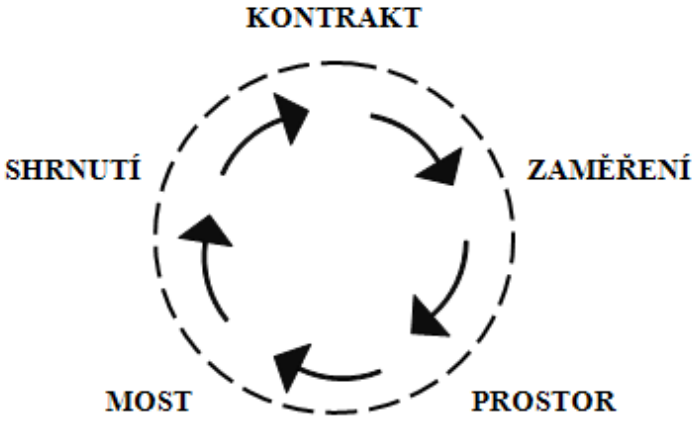
Před samotnou supervizí účastníci často neví, co je čeká, a zdali bude setkání něčemu prospěšné, vyvstávají různé otázky, pochybnosti a pocity nejistoty (Trapková a Chvála, 2005). Tyto pocity mizí ve chvíli, kdy se podaří vytvořit základní prostředí pro supervizi, tedy vztah a atmosféru bezpečí. Autoři supervizi přirovnávají k situaci, kdy supervizor spolu se supervidovaným sedí u zpočátku prázdného stolu. Je zapotřebí určitá iniciativa supervidovaného, aby na něj vyložil své karty, kostky či jiné předměty. Supervizor pak dbá na to, aby jich bylo dost a aby si je mohli z různých úhlů prohlížet, pohybovat s nimi a různě je přeskupovat, některé odebrat či přidat nové.

Existují různé modely mapující průběh supervize. Hawkins a Shohet (2004) například zmiňují tzv. vývojový přístup anebo jejich vlastní sedmioký model supervize. Daný postup má také práce v balintovské skupině, jejíž struktura práce je využívána ve skupinové supervizi (Matoušek, 2008). Za obecný a různé směry a přístupy zastřešující je brán tzv. model cyklické supervize.

2.3.1 MODEL CYKLICKÉ SUPERVIZE

Model cyklické supervize vznikl na základě dlouholetých praktických zkušeností odborníků - terapeutů, supervizorů, školitelů i jejich studentů s cílem vytvořit jakýsi vzor – model supervize, jehož struktura bude zastřešovat již existující modely a může být doplňována o další poznatky a přístupy. Cyklický model supervize se skládá z pěti fází – vedle kontraktu/smlouvy, jemuž je věnována pozornost v předešlé kapitole, se jedná o zaměření, prostor, most a shrnutí, ve kterých je zahrnut proces supervize, funkce, cíle i metodika (Sdružení SCAN, 2002).

Obrázek č. 1. Cyklický model supervize.



Zaměření

Fáze zaměření obsahuje vymezení tématu, na které se pak soustřeďuje pozornost během celého setkání. Supervidovaní sami přicházejí s problémy či náměty pro supervizní práci - jejich schopnost nacházet jak zjevné, tak skryté problémy související s kvalitou péče by měla být supervizorem souvisle rozvíjena. Témata se mohou týkat organizačních záležitostí, osobní motivace, problémové kasuistiky apod. Pod vedením supervizora je téma srozumitelně formulováno a vyjasňují se cíle setkání. Pro efektivnější prezentaci případu je možné využít různé audio a video nahrávky, techniky asociace, expresivní metody apod.

Prostor

Prostor je fáze označovaná jako „srdce supervize“ (Sdružení SCAN, 2002). Spočívá v uvolnění napětí a objevování nových možností. „*V prostoru se otevírají možnosti dívat se na prezentovaný problém a realitu z jiných pohledů, než jsme běžně zvyklí.“* (Novotný, 2006). Tzv. pátrání v prostoru směřující k nalezení možností řešení problému usnadní uvolnění fantazie („Představte si, že…“), asociací, práce s analogiemi aj.

Přijímání změny, nového pohledu na situaci popř. konfrontace supervidovaného s nepříjemnou pravdou pro něj může být obtížná. Bezpečný prostor umožní i momenty zastavení se nad případnými nejistotami a úzkostmi supervidovaných a hledání jejich příčin i řešení.

Most

Tzv. most je fází vytvářející spojení mezi objevováním nových poznatků a jejich možnou aplikací na problém – téma supervidovaného. Začátek této fáze obsahuje tzv. zklidnění, tedy srovnání nových myšlenek, zamyšlení se nad jejich užitečností. Nové nápady často vyžadují doplnění informací, ať už formou bezprostředního doporučení anebo odkázáním na jiný zdroj, kde je možné je získat. Lze využít také techniku hraní rolí. Následuje stanovení cílů, jež si stanoví sám supervidovaný. Dělí se na pracovní, tedy zaměřené na kvalitu péče a studijní, orientované na oblasti, na které supervize poukázala a je potřeba je rozvíjet.

Shrnutí

Poslední fází supervizního setkání je shrnutí, tedy reflexe kvality a efektivity vzájemné spolupráce účastníků supervize. Sdělované myšlenky a pocity se mohou týkat průběhu a organizace supervize, naplnění očekávání, vztahů ve skupině, využitých technik a intervencí atd. Zpětná vazba očekává nejen sdílení, ale také naslouchání, a pomáhá upevňovat pracovní vztah účastníků a budovat bezpečné prostředí. Hodnocením supervize může dojít také k potřebě revidovat původní kontrakt, čímž se uzavírá jeden cyklus supervize a otevírá nový.

2.3.2 BALINTOVSKÉ SKUPINY

Autorem Balintovských skupin je Michael Balint, psychoanalytik žijící v letech 1896–1970, jehož záměrem bylo předání poznatků z psychoterapie praktickým lékařům a přesunutí zaměření medicínského pohledu z nemoci na pacienta a zejména na vztah pacienta a jeho lékaře (Štětovská, 2007).

Balintovské skupiny popisuje Brichcín (1999) jako metodu určenou osobám, jejichž práce spočívá v pomoci druhým lidem. Soustředí se jak na samotný problém klienta, tak na problém pracovníka při práci s ním a zaměřuje se na porozumění vlastním postojům, pocitům a reakcím na různé prvky klientova chování. Nejedná se o sebezkušenostní výcvik ani o psychoterapii. Činnost skupiny se soustředí na získání objektivního odstupu od tíživého případu, reflexi, odhalení vlastních slabin a tím vede k profesnímu zdokonalování. Jak uvádí Růžička (1995, s. 27): „*Sejde-li se několik lidí dohromady a mají-li volnost v projevu i názoru na společnou věc a svobodu volných*

asociací, přijdou i na věci, kterých by si jeden nebyl s to nikdy povšimnout ani vymyslet."

Balintovské skupiny mají 6 – 12 členů. Na počátku každého setkání vedoucí skupiny vyzývá supervidované k předložení problému, který by rádi řešili a pokud je takovýchto případů více, vybírá se z nich jeden pomocí demokratického hlasování. Úkolem vedoucího skupiny je zejména organizace skupiny, upřímný a vřelý přístup a umění naslouchat (Brichcín, 1999). Vedoucí zastává několik funkcí – umožňuje volnou práci skupiny, drží činnost skupiny v předem vymezených hranicích, reflektuje činnost skupiny a nabízí nové roviny porozumění souvislostem a vztahům (Koblic, 1995).

Po výběru tématu je dále pracovní postup rozdělen do pěti fází (Matoušek, 2008):

1. Fáze – Expozice případu. Skupině je blíže představen případ, se kterým je daný člen nespokojený – může se jednat o problém ve vztahu s klientem, s postupem pracovníka atd. Expozice případu je vždy subjektivním obrazem práce předkladatele.
2. Fáze – Otázky. Ostatní členové skupiny pokládají předkladateli otázky, které dokreslují předložený případ a ujasňují tím poskytnuté informace tak, aby byl problém členům skupiny co nejvíce představitelný a uchopitelný.
3. Fáze – Fantazie. Členové skupiny sdílejí různé fantazie, asociace a nápady o dané situaci, vztazích a postavách daného příběhu. Nepoučují ani neracionalizují.
4. Fáze – Praktické náměty k řešení. Fáze obsahuje sdílení návrhů členů skupiny k řešení daného problému, tedy jaký postup by v dané situaci volili oni sami.
5. Fáze - Vyjádření protagonisty. Předkladatel komentuje sdělení členů skupiny z 3. a 4. fáze a vyjádří se k těm, která vnímá pro řešení svého problému za užitečná a realizovatelná.

Sojka (in Havrdová a Hajný, 2008, s. 144) poukazuje na přínos balintovských skupin v pomáhajících profesích: „*Význam balintovských skupin je velmi široký – od možnosti setkávání pracovníků pomáhajících profesí, přes možnost prezentovat případy ze své praxe až po možnost nahlédnout na svoje slepá místa a dostat podněty a podporu pro další práci.*"

2.3.3 VYBRANÉ METODY SUPERVIZNÍ PRÁCE

Podoba supervize – ve smyslu jejích forem, metod a technik - vychází z několika faktorů. Jedná se o teoretická východiska i praktické zkušenosti supervizora, potřeby a možnosti supervidovaných a cíle samotné supervize. Za základ supervizní práce je považována verbální reflexe práce supervidovaného, která spočívá v popsání případu – problému, doplnění informací na základě otázek ostatních členů supervize (popř. supervizora pokud se jedná o supervizi individuální), následnou diskusi, která může přinést nové pohledy, nápady a podněty, a závěrečnou sumarizaci supervidovaného (Havrdová a Hajný, 2008).

S ohledem na zkušenosti a schopnosti supervizora a strukturu procesu v supervizi autoři uvádí následující formy práce:

- Práce s předpoklady a mentálními mapami. Jedná se o nejsnáze osvojitelnou formu akčního učení. Obsahuje zaměření se na konkrétní téma, ujasnění vztahů, pojmenování souvislostí a protikladů. Supervizor využívá například techniku facilitace – supervizor zajišťuje vyváženost vstupů a prostor pro každého, vizualizace – supervizor viditelně zapisuje jednotlivé teze (například na tabuli), třídí je a zpřehledňuje, poukazuje na souvislosti, klarifikace – vyjasnění si sporných informací aj.
- Experimentování, rozšiřování vědomí. Tato metoda, využívaná také v koučingu, vzdělávání aj. směřuje k hledání nových alternativ, možností řešení problému, nalezení nového úhlu pohledu. Využívá například techniky brainstormingu, hraní rolí apod. Pro supervizora je metoda poměrně lehce naučitelná, předpokladem je schopnost organizace a vedení.
- Reflexe. Jak pro supervizora, tak pro supervidovaného se jedná o náročnější techniku. Nelze ji uspěchat, od všech účastníků supervize vyžaduje určité zkušenosti a vztah založený na důvěře, která je pro reflexi zásadní podmínkou. Supervizor musí volit citlivý a empatický přístup, vytvořit atmosféru bezpečí a být dostatečně zkušeným odborníkem znalým různých metod reflexi usnadňujících a podporujících.
- Práce s emocemi. V supervizi je práce s emocemi velmi častá (při dlouhodobější spolupráci a otevřenější komunikaci tím častější) a ačkoliv se nejedná o terapii, supervizor má být schopen pomocí různých přístupů emoce supervidovaných reflektovat a umožnit jejich zpracování. Předpokladem pro práci s emocemi je

schopnost supervizora zvládat emoce vlastní, a to na základě dobré sebezkušenostní přípravy a osobní zralosti.

- Výuka, konzultování, dodávání zdrojů. Supervizor je odborníkem v oblasti, ve které působí, stejně jako je znalý teorií vzdělávání dospělých. Poskytuje informace, doplňuje chybějící znalosti a zdroje vhodnými vzdělávacími prostředky ve vhodném okamžiku.
- Práce se vztahy. Pro práci se vztahy jsou nezbytné znalosti zejména z oblasti sociální psychologie, kulturní antropologie a systémového přístupu. Supervizor zná metody usnadňující komunikaci, pracuje s emocemi, přenosem i protipřenosem.
- Práce s neuvědomovanými obsahy (emoce, mentální bloky, intuice aj.). Práce s neuvědomovanými obsahy v supervizi není vždy potřebná, může však usnadnit řešení některých situací. Vyžaduje hlubokou sebezkušenost supervizora a praxi v této oblasti.

Co se speciálních metod a technik týče, jejich využívání se doporučuje při dlouhodobější spolupráci a po pečlivém zvážení jejich vhodnosti a užitečnosti. Supervizor sám by také využívané techniky měl nejprve „zažít na sobě“ a tím jim lépe porozumět, většina navíc vyžaduje adekvátní průpravu a způsob vzdělání (psychoterapie, expresivní terapie, speciální kurzy apod.) (Havrdová a Hajný, 2008).

Efektivní je například tzv. modelování tématu. Jedná se o zobrazení řešeného případu formou různých předmětů či kresbou. Supervidovaný je vyzván, aby každému, kdo v jeho případu vystupuje, přiřadil určitý předmět (tužka - klient, papír - já, kelímek – matka klienta aj.) a sestavil je do tvaru představující situaci klienta. Případ i vztahy a souvislosti s ním spojené jsou pak pro účastníky supervize lépe představitelné a umožní lepší spolupráci. Alternativou modelování tématu jsou další projektivní metody, například užití metafory, volné asociace atd. Další možností usnadňující orientaci v případu je audio nebo videozáznam, který obzvláště u komplikovanějších případů poskytne přesný obraz problémové situace (Kopřiva, 2000).

V supervizi lze dobře využít také prvky psychodramatu, kdy pomocí výměny rolí dochází k aktivnímu ztvárnění tématu. Do techniky se při skupinové supervizi zapojují i další členové skupiny, kteří přebírají role osob v případu vystupujících, a následně skupina sdílí, jak situaci prožívala a co nyní pociťuje (Fichtenhofer in Havrdová a Hajný, 2008). Hraní rolí lze uplatnit také v rámci nácviku nových námětů přístupu ke klientovi, jež vyplynuly ze supervizní práce (Novotný, 2006).

2.3.4 HLAVNÍ TÉMATA V SUPERVIZI

Téma si do supervize supervidovaný zpravidla přináší sám. Týká se konfliktů, problémů, otázek a pochybností, jež souvisí s různými pracovními oblastmi. Ne vždy je jednoduché ho pojmenovat. Někdy je jeho podstata zřejmá již na začátku, jindy se vynoří až během supervize zaměřené na téma jiné. Případy se zpravidla týkají třech hlavních oblastí zaměření supervizní práce (volně podle Havrdová a Hajný, 2008):

- Pracovník a jeho klient. Téma se týká konkrétního klienta a jeho případu. Cílem je co nejlépe přiblížit všechny souvislosti účastníkům supervize tak, aby mohly být efektivně uplatňovány další techniky supervizní práce, jako brainstorming, fantazie, hraní rolí apod. (více v kapitole 2.3.3. Vybrané metody supervizní práce). Supervizor směřuje pracovníka k popisu okolností celého případu i k popisu klienta - jaké je jeho chování, vzhled, vlastnosti, jaké má pracovník pocity před anebo během jednání s ním apod.
- Vztahy na pracovišti. V tomto případě je ideální forma supervize týmu. Cílem je vyjasnění vztahů a zlepšení atmosféry na pracovišti a tím i efektivity práce. Supervizor vychází z rozlišení charakteru konfliktu na čistě profesní, neformální anebo osobní a volí velice citlivý přístup, jelikož reflexe vztah na pracovišti představuje jak zdroj pozitivních změn, tak riziko problematické situace.
- Supervizní vztah. V určité fázi spolupráce je doporučována reflexe samotného vztahu mezi supervidovaným/-i a supervizorem, a pokud to situace vyžaduje, tak také vztahů, respektive rolí supervizora a zadavatele supervize, či vedoucího pracovníka. Zaměřením pozornosti na dynamiku vztahů mezi jednotlivými účastníky supervize, jejich porozumění a pojmenování, může být jak prevencí různých nežádoucích jevů, tak případně řešením problémů již vzniklých.

2.4 S U P E R V I Z O R

„Supervizor má být průvodcem, který pomáhá supervidovanému jedinci, týmu, skupině či organizaci vnímat a reflektovat vlastní práci a vztahy, nacházet nová řešení problematických situací.“ (Český institut pro supervizi, 2006)

Nároky na osobnost a odbornost supervizora jsou úměrně vysoké náročnosti jeho profese. Ve své roli musí obsáhnout mnoho funkcí (Hawkins a Shohet, 2004). Je poradcem poskytujícím podporu, pedagogem pomáhajícím supervidovanému učit se

a manažerem s odpovědnostmi vůči supervidovanému, jeho klientovi i organizaci, která supervizi financuje. Autoři upozorňují, jak důležité je pro budoucího supervizora samotné přijímání dobré supervize a tím získání dobrého modelu. Za obohacující dále považují zamyšlení se budoucího supervizora nad vlastním motivy k supevizní práci a také svými pozitivními i negativními zkušenostmi se supervizí, které mohou být inspirací stejně jako odstrašujícím příkladem špatné praxe.

Požadavky na kvalifikaci supervizora nejsou v České republice jednotné, jelikož u nás nepůsobí organizace, jež by zastřešila vzdělavatele v supervizi a stanovila jednotná kritéria pro kvalifikaci supervizorů v ČR (MPSV, 2008). Za minimální standardy pro vzdělání v supervizi lze považovat kritéria Asociace národních organizací pro supervizi v Evropě - ANSE, ke kterým většina vzdělávacích programů u nás více či méně směřuje. ANSE (2013) na kvalifikace supervizora klade následující požadavky:

- Vstupní předpoklady - absolvent VŠ (oblast humanitních a sociálních věd), praxe v pomáhajících profesích minimálně 4 roky, účast na různých aktivitách a v kurzech v rozsahu 60 - 300 hodin, účast na supervizi v rozsahu 30 - 60 hodin.
- Požadavky na vzdělávací program v supervizi - délka nejméně dva roky v rozsahu 300 – 375 hodin, minimálně 45 hodin vzdělávací (individuální i skupinové) supervize, supervize vykonávané supervize minimálně 35 hodin, závěrečná práce a kolokvium.

Požadavky některých českých organizací jsou daleko přísnější - například vstupní požadavky a výcvik ČIS (více na www.supervize.eu). Stejně tak zmiňovaný Metodický pokyn k poskytování supervize ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a v zařízeních preventivně výchovné péče (2010) a Metodický list ředitele odboru výkonu vazby a trestu (2007) předpokládají u kvalifikovaného odborníka vedle vysokoškolského vzdělání a absolvování výcvikového programu v supervizi nejméně 10 let praxe v pomáhajících profesích a absolvování psychoterapeutického výcviku. Český institut pro supervizi (2006) při výběru supervizora doporučuje pečlivé ověření jeho praxe, zkušeností i vzdělání – mimo jiné dokončení akreditovaného supervizního výcviku doložené certifikátem.

Samotný výcvik v supervizi se zaměřuje na různá témata, jako etika v supervizi, různé přístupy a metody práce v supervizi, význam vztahu v supervizi, zajištění bezpečného a tvořivého prostředí, postupy zaměřené na vyjasnění očekávání příjemců supervize, na formulaci jejich zakázek apod. (Kalina a Šimek, 2004). V rámci závěrečného

posouzení pak je na frekventantovi výcviku, aby prokázal, zdali je schopen získané poznatky vhodně uplatnit.

Podle šetření (Šimek, 1995), kterého se zúčastnili terapeuti různých škol a směrů, jsou nároky na dobrého supervizora směřovány v první řadě k lidským kvalitám. Od supervizora se očekává pokora, skromnost, má být dobrým a moudrým člověkem se smyslem pro humor a schopností empatie, tolerance, naslouchání a trpělivosti. Dále by měl být odborníkem s mnohaletými praktickými zkušenostmi a zájmem o vlastní profesní rozvoj. Na druhé straně byly hodnoceny také nežádoucí vlastnosti. Respondenti uváděli zejména narcismus, samolibost a sebestřednost, přílišnou ctižádostivost, suverenitu, dogmatičnost apod. Citlivě je vnímáno zachování mlčenlivosti – supervizor nesmí být indiskrétní. Co se věku týče, požadavky na supervizora se týkají spíše délky jeho praxe (nejméně 10 let). Podle respondentů se tak dolní hranice věku supervizora pohybuje mezi 35 až 40 lety. S ohledem na rigidity změn ve stáří byl za optimální horní limit stanoven věk kolem 65 let.

Také Kadushin (in Matoušek, 2008) klade na lidské kvality důraz. Vychází z předpokladu, že pro úspěšnou supervizní práci je důležité, aby na supervizora supervidovaní pozitivně reagovali, měli ho rádi a důvěřovali mu. Z různých charakteristik složil Kadushin obraz „dobrého supervizora“, tedy supervizora který:

- vytváří atmosféru umožňující a povzbuzující vyjadřování skutečných pocitů supervidovaného a tím zakládá vzájemnou otevřenou komunikaci,
- prostřednictvím vztahu podporuje sebevědomí a důvěru supervidovaného, čímž zvyšuje jeho samostatnost i víru ve vlastní úsudek,
- umí pracovat s mocí, jeho postoj je neautoritativní a zakládá svou činnost na spolupráci a demokratické participaci,
- vytváří se supervidovaným vztah, jenž buduje na principech respektu, empatie, akceptace, autenticity a podpory,
- umí (a chce) ocenit dobré výkony, zabezpečuje zpětnou vazbu,
- integruje potřeby organizace a potřeby pracovníků, podporuje stabilitu organizace stejně jako žádoucí změny,
- ctí etické zásady, svou profesi a i profesi supervidovaných aj.

Důležitá je supervizorova schopnost reflexe vlastní práce. Jeho činnost může prospívat a mít pozitivní vliv, ale také zůstat bez významu či dokonce škodit (Trapková a Chvála, 1995).

K dosažení cílů supervizního setkání je důležité, aby za jeho průběh nesl odpovědnost nejen supervizor, ale také supervidovaný (Havrdová a Hajný, 2008). U příjemce supervize se očekává zejména přinášení témat, otevřenost, sdílení emocí a pocitů, postojů a názorů k tématu, ve skupinové supervizi také poskytování zpětné vazby (Lisník, 2012).

3 UČITEL A SPECIFIKA JEHO PROFESE

3.1 OSOBNOST A ROLE PEDAGOGA

Učitel je hlavním činitelem výchovně-vzdělávacího procesu. Pro žáky představuje model, vzor, působí na jejich pracovní aktivitu, rozvoj zájmů, ovlivňuje vývoj osobnosti žáka, jeho sebedůvěru, sebevědomí a celkovou duševní rovnováhu. Zásadním předpokladem kladného vlivu na žáka je pedagogova osobnost a zejména stupeň její duševní vyrovnanosti (Kohoutek, 1996, Míček, Zeman, 1992,).

V souvislosti s náročností pedagogické profese by měla být velká pozornost věnována již samotné přípravě na ni. Jak uvádí Kohoutek a Ouroda (2000, s. 6), mnoho problémů souvisejících s výkonem učitelského povolání, mimo jiné také nevhodné působení na vývoj osobnosti žáka, způsobují učitelé, kteří „*nejsou zcela duševně normální*“ a dostatečná pozornost by proto měla být věnována již výběru studentů na pedagogické fakulty.

Fontana (1997) se zabývá otázkou, zdali je vůbec možné vymezit, kdo je „dobrý“ učitel a co toto označení vlastně znamená. Každý pedagog má jiné silné a slabé stránky, liší se výchovnými styly i celkovým přístupem k žákům a studentům. Mezi nejčastěji uváděné typologie pedagogů patří několik základních typů pedagoga popsané W. O. Döringem (in Kohoutek, 1996), z nichž vyplývá, že s ohledem na specifika osobnosti pedagoga mohou být někteří učitelé velice úspěšní u určité skupiny žáků, kde by jiní selhávali, a naopak.

1. Náboženský typ má tendence posuzovat své činy z hlediska vyšších principů. Je spolehlivý, spíše uzavřený a vážný, bez smyslu pro humor.
2. Estetický typ charakterizuje převaha iracionálního prvku nad racionálním. Řídí se intuicí a citem, je empatický a nezávislý. Umí se vcítit do osobnosti žáka a utvářet ji.
3. Aktivně tvořivý typ přistupuje k osobnostem svých žáků jako k uměleckému dílu, které utváří, někdy však bez ohledu na jejich individuální zvláštnosti.
4. Pasivně receptivní typ vnímá žáka jako jedinečnou bytost a rozvíjí v něm to, co je pro něj specifické.

5. Sociální typ staví na principech lásky k lidem, altruismu a filantropie. Svou pozornost a sympatie nezaměřuje jen na určité žáky, věnuje se všem se stejnou měrou a trpělivostí.
6. Teoretický typ má pozornost a zájem zaměřený spíše na teoretické poznání a předávání poznatků než na osobnost žáka. Často se jedná o vědecky pracujícího publikujícího odborníka.
7. Ekonomický typ soustředí pozornost na efektivitu a užitečnost. Má snahu dosáhnout maximální výsledky s minimálním vynaložením úsilí a snaží se vést žáky k samostatnosti a osvojení praktických dovedností.

Z hlediska stylů výchovného působení pedagoga se rozlišuje dominantní, autokratický styl výchovy, ve kterém převládá direktivní jednání, rozkazování, trestání, malé porozumění a nedostatek respektu vůči žákům. Na druhé straně stojí liberální styl výchovy, který postrádá stanovení norem a zajištění organizace ve třídě, pedagog žáky řídí buď velmi málo, anebo vůbec. A mezi nimi je styl integrační, neboli demokratický, jenž by měl zajistit rovnováhu mezi dostatkem kontroly a vedení žáka a poskytnutím prostoru pro samostatnou tvořivost a iniciativu.

Požadavky na vlastnosti pedagoga lze vymezit na základě obecných předpokladů a různých analýz. Z výzkumu D. G. Ryanse (in Fontana, 1997) posuzujícího učitele vyplývá, že úspěšný pedagog je vřelý, chápavý, přátelský, odpovědný, soustavný, vynalézavý a nadšený. Učitel by se měl dle Fontany (1997) vyvarovat časté kritice svých žáků, která může být důsledkem sníženého sebevědomí a důvěry ve vlastní schopnosti. Dále je úspěšnost pedagoga podmíněna jeho důkladnou přípravou na vyučovací hodiny a také mimoškolními činnostmi, jimiž projevuje zájem o své žáky. Důležitou vlastností úspěšných učitelů je jejich citová stabilita a schopnost vypořádat se s některými situacemi, které mohou ve třídě nastat. Často se jedná o různé typy provokace ze strany žáků a studentů, škodolibosti a bezohledného chování. Schopnost klidného a objektivního řešení problémů je dále zapotřebí téměř v každodenních situacích, jež se týkají jednání s žáky a jejich rodiči, kolegy či nadřízenými, řešení různých konfliktů i mimořádných událostí. V neposlední řádě se očekává, že pedagog má ke svému povolání kladný postoj a že si uvědomuje svůj vliv na své žáky a podle toho s ním náležitě nakládá.

Je zapotřebí brát v potaz také měnící se roli pedagoga v kontextu vývoje společnosti. Jak uvádí ředitel ZŠ Ing. Ivo Mikulášek pro časopis Rodina a škola (in Jančiová, 2010, s. 12), dříve byly u učitele podstatné především odborné znalosti

v oboru, jenž vyučoval - „*žáci se nějak poddali (protože museli a byly na to nástroje)*“. V současné době je však v první řadě potřeba zvládnout žáky a až poté je možné předávání vědomostí.

Nároky na povolání učitele jsou tedy bezesporu vysoké. Při zvážení dalších okolností, jako jsou například nevyhovující vybavení tříd, nadměrné počty žáků ve třídách, současné postavení učitele ve společnosti aj., lze souhlasit s Fontanou (1997, s. 371), který nazývá učitelství *stresovým zaměstnáním*.

3.2 U Č I T E L A S T R E S

Z psychologického hlediska je pojem stres chápán jako „*stav nadměrného zatížení či ohrožení*“ (Vágnerová, 2008). Někteří lidé pod tlakem podávají vyšší výkony a stres pro ně může být přínosný, jiní, pokud působení stresoru není příliš intenzivní, se na něj adaptují (Matoušek, 2005). Dlouhodobá a/nebo intenzivní zátěž a případné selhání adaptační schopnosti však vede k různým psychickým i fyzickým problémům zasahujícím do všech oblastí života člověka. Individuální reakce člověka na stres a zátěžové situace podmiňuje celá řada faktorů, jako věk, zkušenosti, vzdělání, rysy osobnosti, sociální prostředí, aktuální stav apod. (Travers a Cooper, 1996).

Podle Atkinsonové (in Vágnerová, 2008) mají stresové situace charakteristické znaky:

- pocit neovlivnitelnosti situace
- pocit nepředvídatelnosti vzniku stresové situace
- pocit nezvládnutelnosti situace
- nepříjemný tlak okolností vyžadujících příliš mnoho změn

Jak uvádí Matějíček (2005), také v oblasti pracovního života se objevují různé jevy narušující psychickou rovnováhu a vyvolávající stresové reakce. Jedná se o tzv. pracovní stresory, které mohou souviset například s časovým tlakem, hlukem na pracovišti, rizikem ohrožení zdraví, a především stresory sociální povahy, jako je špatný pracovní kolektiv, nebezpečí ztráty zaměstnání, nerovnoměrné rozložení pracovních úkonů, šikana, problémy v komunikaci mezi kolegy anebo mezi nadřízeným a podřízenými, jednání s osobami vyžadujícími zvláštní péči aj.

Reakci lidského organismu na stres lze rozdělit do tří fází (Míček a Zeman, 1992):

1. Poplachová reakce – první odpověď organismu na působení stresoru prostřednictvím biochemických změn, uvolněním adrenalinu, glukózy aj. způsobující bolesti hlavy, horečku, únavu apod.
2. Stadium rezistence – snaha organismu adaptovat se na stres zvýšenou činností předního laloku hypofýzy a kůry nadledvinek.

   Přirozenou reakcí člověka ve 2. fázi je hledání účinných strategií, které by mu pomohly stres zvládnout anebo zmírnit (Vágnerová, 2008). Každý jedinec je vůči stresu jinak odolný, individuální je výška frustrační tolerance i míra uchování kontroly nad situací. Pokud se mu dlouhodobě nedaří zátěž zvládnout, nastupuje fáze třetí.
3. Stadium vyčerpání - při dlouhodobém působení stresoru organismus není schopen rezistence a objevují se různé fyziologické, emoční a behaviorální symptomy a různá onemocnění.
   a. Příklady fyziologických symptomů – bušení srdce, napětí v šíji, pocení dlaní, střevní potíže, bolesti hlavy, žaludku, zad, zvýšený krevní tlak, únava,…
   b. Příklady emočních symptomů – nervozita, přecitlivělost, podrážděnost, poruchy koncentrace, frustrace, deprese, bezmocnost,…
   c. Příklady behaviorálních symptomů – plačtivost, zapomnětlivost, agitovanost, nutkavé přejídání / kouření aj., vznětlivost,…

Odolnost vůči zátěži je velmi individuální. Stresem jsou podle Kohoutka (2010) ohroženi zejména lidé, kteří mají zvýšenou biologickou nebo psychologickou vulnerabilitu – tedy *predispozici ke zranitelnosti, náchylnost prožívat stresy tak intenzivně, že jim to působí psychosomatické potíže.* Rozlišuje se vulnerabilita primární, která je geneticky podmíněná, a vulnerabilita sekundární, získaná v průběhu života. Zvýšená vulnerabilita zapřičiňuje u člověka senzitivitu až hypersenzitivitu ke stresovým zážitkům, náchylnější jsou také lidé vyčerpaní, nemocní, osoby s malou sebedůvěrou a sebejistotou, málo psychicky integrované atd.

3.2.1 STRESORY V PEDAGOGICKÉ PROFESI

Výzkum Fontany (1997) z roku 1993 ukázal, že ve vzorku učitelů prvního a druhého stupně základních škol trpí více než 72 % z nich mírným stresem a 23 %

z nich stresem vážným. Výzkum zaměřený na pracovní zátěž a stres provedl také Státní zdravotní ústav v roce 2002, a sice u pedagogů pražských základních škol (Kohoutek, 2010). Výsledky potvrzují vysokou psychickou pracovní zátěž u téměř 80 % a nadměrný stres u 60 % pedagogů. Zhruba 60 % učitelů vykazovalo problémy v somatické rovině - zvýšená únavnost, bolesti hlavy, závratě, pocení, mdloby aj. Téměř 75 % učitelů uvádělo četné subjektivní obtíže v rovině psychické - poruchy soustředění, horší paměť, neurotické tendence, frustraci, nespavost, depresi, přetrvávající duševní i tělesnou únavu po práci aj. Řehulka a Řehulková (in Průcha, 2002) na základně různých šetření uvádí, že u pedagogů se objevuje vysoká míra neuroticismu, zejména u žen – učitelek základních škol, a to až u 40% respondentů, přičemž 10% dosahovalo patologických hodnot.

Jak již bylo zmíněno, práce v náročných podmínkách, pod tlakem, ovlivňuje každého jedince individuálně, stejně tak individuální je subjektivní vnímání pracovní náročnosti. Povolání učitele však zahrnuje oblasti, které lze vnímat jako zátěžové obecně. Průcha (2002) píše o konfliktu role pedagoga. Na jednu stranu má být žákům vzorem, rádcem, přítelem, navázat s nimi dobré vztahy a pozitivně je ovlivňovat, na druhou stranu se od něj očekává udržení kázně žáků ve vyučování, o přestávkách, v jídelně, má řešit a „vyšetřovat“ přestupky apod. Stejně tak Fejfarová (2012, s. 22) vnímá vnitřní obsah role učitele jako rozporuplný: „*V roli vzdělávací informuje, podněcuje, předává, motivuje, inspiruje, kontroluje, řídí... v roli výchovné by měl být empatickým, naslouchajícím, podporujícím, ale také kontrolujícím a trestajícím.“* Společnost klade na pedagoga vysoké nároky, jeho činnost je sledována a hodnocena vedením školy, inspektory, rodiči i samotnými žáky (Fontana, 1997). Pracovní doba učitele není vymezená, práci si nosí domů. Uspokojivá není oblast dalšího vzdělávání a ani platové podmínky. Ačkoliv by vyučování mělo být hlavním posláním učitelovy práce, podle Průchy (2002) zabírá jen 1/3 jeho pracovního času v týdnu. Další třetina je tvořena činnostmi souvisejícími s přípravou na výuku a zbývající třetina je vyplněna komunikací s rodiči, dozorem, poradami, konzultacemi s kolegy, administrativní činností, osvětou a dalším vzděláváním. Dupalová (2012) zmiňuje typickou absenci uznání v pedagogické profesi a nízkou míru vlastní seberealizace, tedy nenaplnění základních lidských potřeb. Řehulka a Řehulková (in Průcha, 2002) se zabývali studiem fyzické a psychické zátěže u pedagogů. Z jejich šetření vyplývá, že ačkoliv sami učitelé své povolání jako fyzicky zátěžové nehodnotí, uvádí pocity fyzické únavy po vyučování, bolesti nohou apod. Specifická pro toto povolání je také zátěž hlasová.

V oblasti psychické zátěže je nejvíce namáhána složka mentální a emocionální. Pedagog má být stále „ve střehu“, soustředěný, schopný zvládat různé neočekávané situace, emočně se angažuje v sociálních vztazích s žáky/studenty/rodiči/kolegy.

Míček a Zeman (1992) na základě analýzy několika desítek diplomových a seminárních prací zaměřených na problematiku pedagogické psychologie vymezili několik oblastí charakterizujících hlavní příčiny pracovního stresu u pedagogické profese. Jako nejčastější uvádí **příliš mnoho povinností a nedostatek času,** jež vedou k přepracovanosti pedagoga. Častým obrázkem pedagogické praxe je několik vyučovacích hodin po sobě, o přestávkách dozor na chodbě, potřeba opravit různé písemné práce, věnovat čas přípravě na vyučování, konzultacím s žáky, rodiči či kolegy a navíc včas splnit termínované úkoly. Další oblastí jsou **stresory související s žáky a jejich rodiči.** Patří do ní příliš mnoho žáků ve třídách, případně velké rozdíly v úrovni žáků, což ztěžuje práci pedagoga zejména v udržení kázně a možnosti individuálního přístupu. Do oblasti spadá také nezájem žáků o učivo, jejich nemotivovanost a kázeňské problémy ve škole. **Vztahy v kolektivu a k nadřízeným** zcela jistě působí na jedince kterékoliv profese. Velkou roli ve vytváření školního klima má ředitel, který může být jak stmelujícím, integrujícím prvkem kolektivu, tak příčinou „dusné atmosféry“ a pracovního stresu. Jako stresující faktor vnímají pedagogové také vlastní **postavení učitele ve společnosti,** kde postrádají náležité jak morální, tak materiální ocenění pedagogické práce.

Podle svého výzkumu, který proběhl v letech 1999-2001, sestavil V. Holeček (in Kohoutek 2010), sedm stresorů působících na učitele, jež seřadil sestupně dle míry výskytu.

1. **Pracovní přetížení učitelů a učitelek**, tj. krátké přestávky, nadbytečná administrativa, rychle se měnící vzdělávací projekty, hromadění úkolů apod.
2. **Vedení školy nadřízenými orgány,** tj. konkrétní vedení a organizace dané školy a působení nadřízených orgánů, jejich neadekvátní hodnocení a nepřiměřené požadavky.
3. **Problémoví žáci,** tj. žáci s poruchami učení a chování, nespolupracující a nemotivovaní žáci, kteří utíkají ze školy, stoupá jejich agresivita a nedisciplinovanost apod.
4. **Neuspokojená potřeba seberealizace,** tj. špatné vyhlídky na zlepšení postavení v práci, pocit nedocenění učitele ve společnosti a nízké finanční hodnocení vzhledem k náročnosti práce.

5. **Problémoví rodiče,** tj. rodiče s nekritickými postoji ke svým dětem, agresivní a vyhrožující pedagogům policií, soudy apod.
6. **Nevyhovující pracovní prostředí školy**, tj. špatné materiálně-technické i psychohygienické podmínky.
7. **Problémoví kolegové,** tj. konflikty v pracovním týmu, špatná spolupráce a komunikace, neposkytování vzájemné podpory a opory, zákeřnost a pomluvy apod.

Podle Chrise Kyriacoua (in Kohoutek, 2010) lze hlavní zdroje stresu v učitelské profesi rozdělit do sedmi oblastí:

- žáci se špatnými postoji a motivací k práci
- žáci, kteří vyrušují a všeobecná nedisciplinovanost žáků ve třídě
- časté změny vzdělávacích projektů a organizace školy
- špatné provozní podmínky (stav a vybavení budov a tříd, financování provozu školy), včetně osobních vyhlídek na zlepšení postavení
- časový tlak
- konflikty s kolegy
- pocit, že společnost nedoceňuje práci učitele

Uvedené stresory se mohou kombinovat navzájem a také s dalšími stresory mimo pracovní oblast, jako je úmrtí v rodině, rozvod nebo partnerské problémy, nemoc vlastní nebo osoby blízké, výchovné problémy s vlastními dětmi – šikana, záškoláctví, návykové látky atd.

Pro doplnění oblastí, představující pro učitelskou profesi psychickou zátěž, je potřeba vzít v úvahu také témata, jež přináší dnešní doba. M. Kurelová a V. Krejčí (in Průcha) například upozorňují na významné změny v chování žáků vůči učitelům – přibývající nepozornost, vulgární vyjadřování, vzrůstající míru násilí i agresivity. Novým fenoménem je také kyberšikana, tedy „*druh šikany, ve které útočníci např. nahrávají a natáčejí své oběti a záznam pak zveřejňují v elektronických médiích*“ (Kohoutek, 2005). Na internetu, zejména pak sociálních sítích, lze nalézt videa ze školního prostředí, kdy se žáci snaží vyprovokovat či zesměšnit učitele a jeho reakce zachycují na mobilní telefony – zkušenost (buď vlastní, nebo zprostředkovanou) s takovým jednáním má jeden učitel z pěti (PC World, 2011).

Zátěžové mohou být situace vyvstávající se současným trendem integrace žáků s postižením do běžných škol – například absence asistenta pedagoga ve třídě

a nepřipravenost pedagogů na práci s dítětem s postižením. Svou roli sehrávají také důsledky slučování škol. Nejvíce problémů s sebou nesou sloučené objekty z různých obcí a dále sloučená učiliště vytvářející „kolos“ čítající 1000 a více žáků (Doubrava, 2003), obavy způsobuje také propouštění pedagogů, které vede k nervozitě v pedagogických sborech. Takové změny zásadně působí na školní klima.

3.2.2 SYNDROM VYHOŘENÍ

Syndrom vyhoření je stav tělesného, duševního a citového vyčerpání, který je odpovědí organismu na dlouhodobou stresovou situaci, v níž se jedinec nachází (Křivohlavý, 2012). Nejedná se o dočasný pocit, jejž zažívá čas od času každý člověk, zejména při neúspěchu anebo nahromadění povinností. Vyhoření znamená trvalý, chronický stav úplného vyčerpání (Kadushin a Harkness, 2002). Rush (1989) uvádí za hlavní příčinu vyhoření nenaplnění očekávání, které u jednice vede k emocionální únavě a frustraci. Postihuje zejména osoby s vysokou motivací přistupující ke své práci s nadšením a velkým osobním zájmem, povolání mohou brát jako své životní poslání.

K psychickému vyhoření dochází podle Křivohlavého (2012) zejména tam, kde je nedostatek personálu, chybí ocenění za odvedenou práci, jedinec je dlouhodobě v bezprostředním a osobním kontaktu s lidmi, více dává, než dostává, nejsou repektovány jeho potřeby, mezi jeho očekáváním a realitou je příliš velký rozdíl, nemá prostor se rozvíjet aj. Nejčastěji se syndrom objevuje v oblasti zdravotnictví, školství, hospodářství a administrativy, sociálních služeb a také v rodině.

Kallwass (2007) uvádí několik příkladů příčin syndromu vyhoření z pracovní oblasti. Při jejich porovnání se stresory pedagogické profese (kapitola 3.2.1) lze pozorovat vzájemnou podobnost. Jedná se o konflikt rolí, přílišná očekávání a žádné ocenění, nejasnosti v hierarchických strukturách a plnění pracovních povinností, nadměrné množství práce, vysoká odpovědnost, nedostatek autonomie apod.

Počátkem procesu vedoucímu k syndromu vyhoření je fáze velkého nadšení a vysoké motivace, „zapálení“ pro věc, myšlenku, cíl (Hospodářová in Švancar, 2009). Člověk se naplno noří do své práce a investuje do ní spoustu vnitřní síly a energie. Po určité době nutně dochází k fázi další, tzv. stagnaci, kdy si člověk začíná uvědomovat bariéry, jež mu brání (i přes veškerou jeho snahu) vytyčeného cíle dosáhnout. Toto stadium je jakýmsi rozcestím, na kterém se daný jedinec může vydat cestou „život není

jen práce“ a zmírní své tempo, najde si další zájmy, případně změní profesi apod., anebo míří ke stadiu vyhoření. Tuto cestu popisuje podrobněji Kallwass (2007) v několika etapách. První z nich je potřeba jedince obstát i v situaci, která je pro něj zátěžová, zvládnout vše sám. Následuje zesílené úsilí a zanedbávání vlastních potřeb. Jedinec dále potlačuje konflikty a popírá vznikající problémy, začínají se objevovat změny v chování, jako jsou sklony k depresi, vyčerpání, cynismus a psychosomatické potíže, přejídání, hubnutí, sklony k závislostem aj. Další fáze, tzv. depersonalizace, je charakteristická ztrátou schopnosti adekvátně vnímat jak sebe, tak ostatní osoby. Po té přichází pocity selhání, vnitřní prázdnota a deprese, která vede ke stadiu naprostého vyčerpání. Člověk ve stadiu úplného vyčerpání je pesimistický, bezmocný, lhostejný, popudlivý, bez zájmu o své okolí i o to, co si o něm lidé myslí, neví si rady sám se sebou ani s problémy, které ho tíží, objevují se také potíže v somatické rovině (Křivohlavý, 2012).

Podle studie Henniga a Kellera (1996) se syndrom vyhoření týká až 15-20% učitelů a jak autoři uvádí, podobné výsledky ukazují i další šetření. Ve stadiu vyhoření je u učitelů typická pasivita jak ve výuce, tak v přípravě na ni, nezájem o dění ve třídě i o samotné žáky, negativní postoje k žákům, omezení kontaktů s rodiči, kolegy, ztrácí schopnost empatie, k práci mají odpor a nemají sílu něco s tím dělat (Hennig a Keller, 1996, Hospodářová, 2009, Mancini in Travers a Cooper, 1996). Křivohlavý (2012) se domnívá, že nejvíce postihnuti jsou pedagogové, kteří na vysoké škole patřili mezi nejlepší studenty a nadějné učitele, ale nezvládli konfrontaci s realitou, tzn. s malým zájmem až nezájmem žáků o učivo, s nedostatkem disciplinárních prostředků, nefungujícím školským systémem, četností konfliktů a s nedorozuměními s rodiči, kolegy či vedením. Nejvíce ohroženi syndromem vyhoření jsou pedagogové ve speciálních školách a odborných učilištích. Hennig a Keller (1996) anebo také Průcha (2002) uvádí častý výskyt syndromu vyhoření u pedagogů služebně starších.

3.3 NÁSTROJE PODPORY PEDAGOGŮ

Nástroje podpory pedagogů představují veškeré dostupné zdroje a prostředky zaměřující se na zvyšování úrovně pedagogické profese kvality učitelovy praxe.
Takovou podporu může v budoucnu představovat tzv. Standard kvality profese učitele – zatím probíhající projekt Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen

MŠMT), jehož primárním cílem je zvýšení kvality výuky v českých mateřských, základních a středních školách (MŠMT, 2006-2012). Standard by měl být vytvářen společnou diskusí všech, kteří ve školství působí, tedy nejen na úrovni akademických pracovišť a MŠMT, ale zejména samotnými učiteli. Podporu projektu vyjádřili jak Asociace děkanů pedagogických fakult, tak Stálá konference asociací ve vzdělávání – SKAV. SKAV (in MŠMT, 2009a) ve svém stanovisku zdůrazňuje, že pozitivní úlohu může standard sehrát pouze za splnění několika podmínek – například, že bude vnímán jako nástroj podpory, nikoliv kontroly učitelů, bude formulován co nejsrozumitelněji a s pomocí veřejné diskuse apod. Podle SKAV by měl standard sloužit především k definování státní zakázky pro přípravné vzdělávání učitelů, k cílené odborné i finanční podpoře učitelů v jejich profesním rozvoji, k účinnému vykonávání profese a k profesní sebereflexi, ke koncipování účinného systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a k pochopení smyslu a přijetí cílů transformace učiteli i veřejností.

Součástí veřejné diskuse o tvorbě Standardu kvality profese učitele bylo dotazníkové šetření, jež mimo jiné obsahovalo otázky: „*Do čeho by sami učitelé investovali finance ze státního rozpočtu s cílem zvýšit kvalitu výuky v našich školách?“* a *„Jak by mohla vypadat odborná podpora učitelů v jejich profesním růstu a v dosahování standardu?*“ (MŠMT, 2009b, s. 4-5)

Na základě analýzy 159 vyplněných dotazníků se k první otázce respondenti vyjádřili takto:

1. Podstatně zvýšit mzdy učitelům.
2. Odstranit neodborné činnosti učitelů prostřednictvím pomocného personálu (dozory, kopírování, vybírání peněz na školní akce, evidence a inventarizace majetku,…).
3. Vytvořit takové podmínky (vzdělávací, legislativní i finanční), které zajistí, že na školách budou pouze kvalitní ředitelé, kteří budou případně i odvolatelní na základě objektivních kritérií kvality.
4. Zajistit kvalitnější nabídku dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a výrazně navýšit příděl peněz školám na toto vzdělávání (kurzy).
5. Zajistit kvalitnější přípravné vzdělávání učitelů na fakultách, které je lépe připraví na školní praxi.
6. Zlepšit materiální vybavení škol (pomůcky, učebnice, literatura, počítače, nábytek,…).

7. Sdílet praktické zkušenosti mezi učiteli a financovat odbornou kolegiální podporu učitelů navzájem (činnost uvádějící učitelů a mentorů, činnost učitelů-metodiků, oborových didaktiků, činnost navzájem se učících týmů učitelů).

U otázky možných subjektů profesní podpory respondenti uváděli zejména vedení školy, kolegy (učitele z praxe) ze své i z jiných škol, kolegy vyškolené v metodách mentorování, koučování, videotréningu, komunikačních dovedností apod., zástupce pedagogických fakult i jiných typů vysokých škol, profesní skupiny učitelů, poskytovatele dalšího vzdělávání, podpůrné instituce (školní psycholog, speciální pedagog, právní pomoc) apod.

V současné době stálou odbornou podporu učitelů zajišťuje jak rozvíjení odborných kompetencí formou dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, tak působení různých poradenských institucí a poskytování odborné podpory přímo ve školách.

3.3.1 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGŮ

Podle zákona 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů §24 mají pedagogičtí pracovníci povinnost dalšího vzdělávání, které se uskutečňuje na vysokých školách, v zařízeních dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a v jiných zařízeních na základě akreditace udělené MŠMT. Současná podoba dalšího vzdělávání pedagogů má mnoho forem. Může probíhat přímo ve školách nebo mimo ně a to prostřednictvím různých přednášek, školení, kurzů, seminářů, výcviků či dílen (Lazarová, 2006). Profesní rozvoj pedagogických pracovníků zabezpečuje například Národní institut dalšího vzdělávání - příspěvková organizace MŠMT, které má celostátní zastoupení díky pracovištím v každém kraji, jednotlivé pedagogické fakulty, a další zařízení většinou s krajskou působností, jako příspěvková organizace KVIC, Vysočina Education aj. (Švancar, 2012)

Hlavní cíle dalšího vzdělávání učitelů jsou podle Kohnové (in Lazarová, 2006) zejména:

- zdokonalování profesionálních dovedností učitelů
- vnitřní rozvoj školy
- zdokonalování vyučovacího procesu
- instrument v inovační politice a změnách ve vzdělávání
- osobní vývoj učitelů

Na základě analýzy vzdělávacích potřeb učitelů bylo zjištěno, že sami učitelé preferují taková témata, která souvisí s přímou prací ve třídě – týkají se vlastního vyučovacího předmětu, didaktiky a zvládání třídy a jednotlivců (Lazarová, 2006). Konkrétní požadovaná vzdělávací témata jsou například metody práce s žákem, práce s počítačem, didaktika a inovace výuky, poradenská témata, práce s rodiči, práce s lidmi a komunikace obecně aj.

3.3.2 ODBORNÉ PORADENSTVÍ

Podle potřeby a druhu řešeného problému může pedagog využít různé poradenské subjekty. Přímo ve škole se jedná o institut výchovného poradce, školního metodika prevence, školního psychologa a školního speciálního pedagoga, jejichž činnost upravuje vyhláška 72/2005 sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Poradenské konzultace poskytují pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra. Podporu pedagogickým pracovníkům zprostředkovává MŠMT také formou poradenské linky pro pedagogy, která nabízí anonymní konzultace problémů souvisejících se školním prostředím (RŠPP, 2009).

Dále se pedagog může obrátit na organizace – často z neziskového sektoru, jejichž činnost se zaměřuje na různé projevy rizikového a nežádoucího chování u dětí a mládeže. Například poradny pro ženy a dívky, kontaktní nebo preventivní centra zaměřená na drogovou problematiku, zařízení zabývající se problematikou menšin, domácím násilím, syndromem CAN aj. Jako poskytovatel poradenských služeb působí také orgán sociálně právní ochrany dětí a Policie ČR.

3.3.3 DALŠÍ FORMY ODBORNÉ PODPORY VE ŠKOLÁCH

Mezi další formy odborné podpory realizované přímo ve školách lze zařadit tzv. tutoring a mentoring, hospitace a „kabinetní“ kulturu (Lisník, 2012).

- Tutoring, mentoring – jedná se o způsob zaučování, uvádění začínajících učitelů do praxe pod vedením odborníka v oboru – často zkušenějšího kolegy, který může být vzorem dobré praxe, zodpovídá otázky, poskytuje metodickou podporu apod. Taková forma práce odpovídá poměrně

rozšířenému konceptu supervize využívaného v různých profesích (kapitola 1.1 Vymezení pojmu).

- Hospitace – „*…důležitý prostředek získávání informací o činnosti lektora (učitele), ale i účastníků. Při hospitaci se hodnotí realizace cílů, obsahu i celková organizace a průběh vzdělávací akce*.“ (Palán, 2002) Jedná se o činnost vykonávanou školními inspektory a řediteli škol, nebo jejich zástupci, a také začínajícími učiteli či praktikanty. Vzhledem ke kontrolní a hodnotící funkci může být hospitace učitelem vnímána jako nepříjemná až stresující.
- „Kabinetní“ kultura – sdílení různých problémů a témat mezi učiteli vycházející. Nejedná se o řízený proces s vymezenými rolemi účastníků, vychází z momentální potřeby svěřit se, vypovídat se, konzultovat, sdílet problém na principu kolegiální podpory.

4 SUPERVIZE VE ŠKOLÁCH

„Supervize není jediná možnost ke zlepšování naší práce a nacházení spokojenosti přinášejícího profesního růstu. Pokud si k ní ale najdeme cestu a umíme si ji vyšlapat podle svých potřeb, stává se nástrojem rozvoje, který přináší spokojenost z práce. Ta může být díky supervizi méně frustrující, jistější, zajímavější… V neposlední řadě z ní máme alespoň ten prospěch, že se o naši práci (a tedy i o nás) někdo opravdu zajímá.“

Jiří Broža

4.1 VÝZNAM SUPERVIZE PRO UČITELE

Supervize tvoří součást profesní podpory a růstu ve všech profesích, které předpokládají práci s lidmi a s lidským vztahem (Hawkins a Shohet, 2004). V takovém případě patří také k profesi učitele a má ve školním prostředí své opodstatnění. Učiteli v České republice je zajištěna podpora v oblasti vzdělávání a poradenství (hodnocení míry zajištění, využívání a kvality této podpory není cílem této kapitoly ani celé práce). Jak uvádí Masáková (in Havrdová a Hajný, 2008), zapotřebí je také cílená podpora zaměřená na péči o učitelovo duševní zdraví, prevenci syndromu vyhoření a celkovou pracovní spokojenost.

Masáková (in Švancara, 2010) vidí význam supervize pro učitele v několika rovinách. V první řadě pomáhá pedagogovi uvědomovat si rámec své role. Učitelé, stejně jako jiné pomáhající profese, totiž mají tendence přesahovat hranice profesionálních vztahů a jejich osobní angažovanost a přehnaná potřeba pomáhat žákům může mít až sebezničující důsledky. Dále supervize ve školách pomáhá v oblasti vztahových problémů mezi učiteli a jejich kolegy, v komunikaci s vedením školy a také s rodiči žáků. Vytvořením prostředí, kde je možné o problémech mluvit, pochopit jejich příčiny a hledat způsoby jejich řešení má velmi pozitivní vliv na celkové klima školy a tím také na pracovní výkony pedagogů a samotné žáky.

Důležité je vědomí, že v případě náročné situace má učitel možnost ji s někým sdílet (Štětovská, 2007).

Lazarová a Cpinová (2006) odvozují možnou supervizní práci ve škole z náplně činností supervizora, jak je definují Hawkins a Shohet. Po nahrazení původního termínu „klient“ za „žák/rodič/kolega“ vyplývá, že supervizor má učitelům pomáhat:

- lépe rozumět žákovi (případně rodičům či kolegovi)
- více si uvědomovat své reakce a odezvy na žáka (rodiče/kolegu)

- chápat dynamiku toho, jak probíhají jejich interakce s žákem (rodičem/kolegou)
- podívat se na to, jak intervenují a jaké jsou dopady jejich intervencí
- zkoumat další způsoby práce s touto a podobnými situacemi žáků (rodičů/kolegů)

Lisník (2012) vymezuje přínos supervize ve školství v několika rovinách:

- psychohygienická funkce (prevence syndromu vyhoření, sdílení problémů a zjištění, že obdobné situace řeší i jiní, „nejsem v tom sám“)
- reflexe profesního jednání (získávání náhledu na své jednání, uvědomování si nefungujících přístupů)
- rozšíření možností (nalezení nového úhlu pohledu, inspirace)
- osobní růst (reflexe emocí a prožívání vede k vlastnímu sebepoznání, uvědomování si svých předností a limitů)

Podle Fejfarové (2010) supervize umožňuje učiteli odstoupit a společně se supervizorem si „prohlédnout“ svou práci, reflektovat své potřeby, pocity a emoce. Jak autorka uvádí (tamtéž, s. 10): „*Učitel, který nevnímá a nenaplňuje potřeby vlastní, může jen stěží vnímat potřeby svých žáků.*“

Supervize je nástrojem rozvoje pedagoga (Havránková, 2012):

- názor každého supervidovaného je důležitý, učíme se vzájemné toleranci
- získáváme zkušenost, že o všem se dá mluvit
- rozvíjíme dovednost vzájemně si poskytovat zpětnou vazbu, která je konkrétní a pozitivně formulovaná
- i nepříjemné věci si můžeme říkat s respektem
- zbavujeme se iluzí (zejména o sobě), nikoliv ideálů, stáváme se sami sebou
- jestli se nám něco nepovedlo, hledáme způsob, jak to příště udělat lépe
- s pomocí ostatních hledáme své dobré místo v týmu
- vracíme se k těm, kvůli komu tam jsme, k žákům
- předcházíme syndromu vyhoření

Supervize prostřednictvím supervizora tedy, zjednodušeně řečeno, může pomáhat učitelům identifikovat a řešit problémy, se kterými se ve své profesi setkávají a rozvíjet jejich profesionální i osobnostní kompetence. Jedná se však o vzájemnou podporu a spolupráci – je tedy důležité, aby sám pedagog měl zájem hlouběji se zabývat procesy, jež ovlivňují vztahy a situace, ve kterých se každý den nachází, a byl

také schopen a ochoten odstoupit od svých zaběhlých postupů a naučil se dívat a dělat věci jinak (Garubo a Rothstein, 1998). Na základě zkušeností se supervizí pro učitele vymezil Lisník (2012) několik oblastí, které u pedagogů komplikují možnost chápání a využívání supervize:

- očekávání řešení problému ze strany vedení, rodičů, ministerstva, změna má přijít zvenku a ne od pedagoga
- nerozlišení zakázky pro supervizi od zakázek pro jiný typ setkání pedagogů, například porady nebo odborové schůze
- zavedené způsoby uvažování – jsem pedagog, musím vše vědět a nesmím dělat chyby
- orientace na výkon a rychlé řešení problému ke znovuzískání kontroly nad situací
- přítomnost různých koalic a aliancí v pedagogických sborech, zakázka pak v sobě často skrývá zakázku jinou, jejímž prostřednictvím má být někdo poučen, má mu být dáno za pravdu apod. (komplikace týmové supervize)

Naopak k usnadnění chápání a využívání supervize u učitelů přispělo:

- dlouhodobě neuspokojované potřeby učitelů „rozplétat problémy“, mluvit o nich, ujasnit si své postoje a lépe pak rozumět svému chování a emocím
- partnerský přístup, vzájemná spolupráce a sdílení názorů, efektivní způsob práce – používání otázek a hledání cílů
- možnost podělit se o své problémy - i před kolegy, sdílení problémů a prožitků, úleva

Supervizi ve skupině pedagogů chápou Ehinger a Henning (in Henning a Keller, 1996) jako podnětnou v situaci, kdy učitel neví jak dál, ztrácí přehled o situaci/problému; je nespokojený se svým pracovním životem; profesi vnímá jako silně zátěžovou, má tendence změnit zaměstnání; cítí se zahlcený požadavky žáků, kolegů, vedení školy, nadřízených úřadů; chce dál odborně růst, rozvíjet své schopnosti a dovednosti.

4.1.1 MOŽNÉ FORMY SUPERVIZE PRO PEDAGOGY

Otázky týkající se vhodné formy supervizní práce jsou velmi důležité. Bude se jednat o supervizi interní (v tom případě – kdo bude supervizorem?) anebo externí?

Bude efektivnější práce se skupinou pedagogů anebo individuální? Forma supervize by měla vycházet zejména z potřeb příjemců supervize a organizace, ve které působí, a její dojednání je součástí supervizní zakázky. V kontextu implementace supervize do škol má podle Tošnera (2012) význam především supervize skupinová - případová skupinová – týmová, podle potřeby supervize individuální.

Skupinová případová supervize se pro pedagogy jeví jako „*nejvhodnější a z hlediska možných bariér jako nejméně riziková*“ (Tošner, 2012, s.77). Je zaměřena na reflexi konkrétního případu – žáka, popř. rodiče, a obsahuje všechny funkce supervize – vzdělává, podporuje a také kontroluje.

Skupinová týmová supervize má za hlavní cíl podporu pracovního kolektivu jako týmu. Zaměřuje se na viditelné i skryté konflikty na pracovišti, směřuje ke zlepšování vztahů a vzájemné spolupráce.

Individuální supervize se může zabývat jak problémovými případy, tak různými potřebami, nejistotami, pochybnostmi a konflikty týkajícími se pracovní oblasti pedagoga.

Možnou formou supervizní práce s učiteli jsou balintovské skupiny. Jejich přínos popisuje například Brichcín (1999): „*Učitelé se na skupinových sezeních obvykle dokážou zbavit pocitů viny vůči problémovým žákům, rodičům a svému Nadjá. Porozumění vlastní zaujatosti otevírá učiteli příležitost k emoční vyváženosti v pedagogickém vztahu*.“

Balintovské skupiny pro učitele doporučuje Šťetovská (2007), která má sama s tímto způsobem práce dobré zkušenosti. Co mohou balintovské skupiny učitelům přinést, lze dle autorky vymezit do několika oblastí:

- strukturovaná forma komunikace vytváří atmosféru vzájemného pochopení a pospolitosti
- atmosféra skupiny umožňuje ventilaci problémů, pocitů a napětí
- ve skupině kolegů téže profese umožňuje zpětnou vazbu
- členství ve skupině představuje zázemí, pocit, že někam patřím
- v práci s týmem pozitivně působí na pracovní prostředí a klima školy
- v práci s učiteli z různých pracovišť vytváří neohrožující prostředí a možnost předávání zkušeností z jiných škol

Fontana (1997) také hovoří o podpoře pedagogů stavějící na principu vzájemného pochopení a sdílení problémů. Uvádí, že povzbuzení od lidí, jež řeší podobné situace,

umožní nejen předávání zkušeností – co fungovalo a co naopak nefungovalo - ale dá učiteli také pocit, že není sám.

V rámci jedné z aktivit projektu Supervize do škol (více kapitola 4.3.1 Projekt Supervize do škol), která sestávala z celkem 160 hodin skupinové supervize pro pedagogy, vytvořil Lisník (2012) podle vztahového kontextu celkem 4 kategorie obsahující témata, se kterými učitelé na supervizi přicházeli. Z četnosti a povahy témat v jednotlivých kategoriích lze usoudit, že svůj význam mají všechny výše zmíněné formy supervizní práce. Vybrané zakázky jsou autentické.

- **Vztahová rovina učitel – žák** (34% ze všech témat)**.** Témata týkající se potřeby učitele lépe porozumět svým možnostem ve vztahu ke konkrétnímu žákovi/třídě.

  Zakázky: Poprvé nechat propadnout žáka ve 3. třídě?; Agresivní chování žáka – jak na něj dál reagovat?; Hyperaktivní student, který ruší spolužáky i výuku.; Nemotivovaný žák, který nespolupracuje.; Vulgární až útočné chování žáků k učitelům během dozorů na chodbě – jak se zachovat, reagovat, abych se udržel?
- **Vztahová rovina učitel – rodič** (16% ze všech témat)**.** Témata vyplývající ze zátěžových situací mezi učitelem a rodičem žáka.

  Zakázky: Matka, která neslyší, že její dítě je vulgární, jak s ní mám mluvit?; Rodič, který mě poučuje, jak mám učit.; Jak se domluvit s mámou integrované žákyně.; Ctižádostivý žák s hendikepem, který se bude zhoršovat, a rodiče to nechtějí slyšet – jak s nimi o tom mluvit?
- **Vztahová rovina učitel – kolega** (23% ze všech témat). Témata související s klimatem dané školy, celkovou pracovní atmosférou, konflikty v pedagogickém sboru.

  Zakázky: Jak „fungovat“ v náročných vztazích na pracovišti?; Konfliktní situace s kolegy, pocit křivdy a vzdor, práce s otázkou „Co dál“?; Dítě kolegyně, které učím. Mám jí říct, že…; Jak jako třídní učitel reagovat na výroky kolegů (učících v třídě, ve které mám třídnictví) typu „ti byli zase hrozní“?
- **Vztahová rovina učitel – vnitřní dilemata** (27% ze všech témat). Autor tuto kategorii vymezil pro ostatní, těžce zařaditelné zakázky, které se týkaly potřeb, motivů, vnitřních procesů a emocí pedagogů apod.

Zakázky: Tlak, úzkost pramenící z mnoha cílů a očekávání.; Obava, že do mé třídy přijde autistický žák.; Respekt učitele.; Výchovná práce se zletilými studenty – motivace ke studiu, absence, sdělování známek rodičům atd.; Zůstat nebo odejít pracovat do jiné školy?

4.2 SUPERVIZE PRO UČITELE V ČESKÉ REPUBLICE

Supervize je v resortu školství poměrně novým pojmem, často ne zcela správně chápaným a někdy úplně neznámým (Masáková in Havrdová a Hajný, 2008). První pokusy o zavádění supervize do školství začaly roku 2003 z iniciativy absolventů jednoho z výcvikových programů SUR, se zaměřením zejména na školská zařízení, konkrétně pracovníky zařízení ochranné a ústavní výchovy. V souvislosti se zaváděním zcela nového konceptu podpory se objevovaly (a objevují) různé překážky a problémy. Důležitou oblastí je ujasnění si rolí supervizora ve vztahu k nadřízenému (nejsem spojenec) i k pracovníkům (nejsem kontrola) a získání důvěry. Za tímto účelem byly realizovány individuální schůzky supervizorů a pracovníků, ve kterých se ujasňovaly účely setkání, principy supervize a její možnosti. Vedle zařízení ochranné a ústavní výchovy se supervize pozvolna začíná uplatňovat také v zařízeních preventivně výchovné péče, speciálně pedagogických centrech a pedagogicko-psychologických poradnách. Velkým krokem pro supervizi v resortu školství bylo přijetí Metodického pokynu k poskytování supervize ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a v zařízeních preventivně výchovné péče platného od března roku 2010 (více v kapitola 1.4 Oblasti využití supervize). Tento dokument vychází z materiálu zpracovaného tehdejším Institutem pedagogicko-psychologického poradenství v ČR „Strategie přípravy supervize ve školství“ (Slavíková, 2012).

Pro supervizi ve školách v českých podmínkách žádná legislativní úprava neexistuje. I přesto se supervizní setkání pro učitele realizují, ačkoliv spíše formou ojedinělých projektů.

Kurz s názvem „Řešení problémů se supervizním přístupem“ byl pravděpodobně jeden z prvních pokusů supervizní práce s pedagogy v České republice. Realizovala jej pedagogicko-psychologická poradna pro Prahu 2 a zúčastnilo se ho 50 pedagogů (Masáková in Švancar, 2007). Setkání s učiteli vycházela z principu dobrovolnosti a vlastního zájmu. Složité bylo zejména získání důvěry jak

supervidovaných vůči supervizorovi, tak supervidovaných v rámci skupiny, dále bylo důležité uvědomovat si hranice supervizní práce a terapeutické intervence, ke které objevující se hlubší témata vybízela (Masáková in Havrdová a Hajný, 2008). Pracovalo se také s očekáváním pedagogů, která často směřovala především k získání metodických postupů ve smyslu „co mám dělat, když...“. Kurz byl zaměřen na podporu pedagoga, reflexi jeho pocitů, zákonitosti komunikace a vztahové procesy v jeho práci.

Fejfarová (2010) popisuje začátky supervizí pro učitele, které byly součástí projektu „Potřeby učitelů a žáků a inkluze“ probíhajícího v letech 2010 – 2013. Pedagogové často neví, co od supervize vlastně mají očekávat, jaký je její smysl. Šetření v této oblasti ukázalo, že představy jsou opravdu různorodé - někteří chápali supervizi jako hospitaci, jiní jako metodickou podporu, supervize byla přirovnávána k psychoterapii a také ke kabinetním diskusím s kolegy.

Externí týmová a případová supervize byla realizována v rámci „Implementačního kurzu“ P-centra Plzeň, a to během dvou školních let na 4 školách (Šedivá a Čermáková, 2012). Supervizní proces s pedagogy autorky popisují metaforou (tamtéž, s. 66-68): *„vyvstal obraz lodí – velkého trajektu (školy) a malé doprovodné lodi (pracovní tým P-centra – konzultant a supervizor) se specialisty na problematiku zajištění bezpečné plavby velkých trajektů. Práce probíhala připojením malé doprovodné lodi k trajektu několikrát v průběhu plavby na pár hodin…. Bylo velmi důležité vysvětlit, co doprovodná loď nabízí, že nenabízí hotové součástky k výměně či záchranné kruhy pro pasažéry a posádku, ale poskytuje informace o tom, jak náročným situacím předejít, popř. kde kruhy mají či je mohou opatřit, kolik je jich třeba a dále jak zpříjemnit a zefektivnit plavbu, jak zajišťovat vyšší míru bezpečí za využití vlastní posádky...“*. Ze spolupráce s pedagogy například vyplynulo, že pedagogové často nemají jasno ve svých potřebách a v tom, za co nesou odpovědnost a o čem mohou rozhodovat, že významným způsobem celý proces supervize ovlivňuje vzájemné porozumění a vnitřní motivace pedagogů, důležité je její načasování a že jakákoliv změna předpokládá odvahu a odhodlání.

Další pohled na zavádění supervize do škol má Černý (2012), ředitel MŠ a ZŠ speciální, kde od roku 2011 probíhají individuální a případové supervize a zavádí se supervize týmová. Díky vlastní praxi v pomáhajících profesích sám autor supervizi vnímá jako přirozenou součást svého osobního i profesního růstu. Zkušenost se zaváděním supervize pro jeho zaměstnance – pedagogy – přinesla několik otázek či témat k zamyšlení – například jaké je očekávání pedagogů, jaké jsou jejich potřeby,

jaká forma supervize je ve škole efektivní, odkud začít apod. Autor poukazuje na několik specifik pedagogické profese, která se odráží zejména v supervizi týmové. Učitelé spíše nejsou (na rozdíl od sociálních pracovníků, speciálních pedagogů aj.) zvyklí pracovat s reflexí a sebereflexí, kazuistikami či zpětnou vazbou ve skupině. O to citlivěji je potřeba postupovat zejména v začátcích supervizního procesu, pracovat na vytváření bezpečného prostoru. Specifické je také očekávání, že učitel je odborník a vždy si ví rady, sdílení pochybností v supervizi je pak náročné. A dále – ve škole neexistuje tým. Během strukturovaného pracovního dne, plného vyučování, dozorů a jiných pracovních povinností, nemají pedagogové mnoho možností ke společným setkáním. Znají se pak v rámci kabinetu, případně v menších skupinách. Zavedení týmové supervize by tedy mohlo, mimo jiné, přispět k vytvoření bezpečného školního klimatu a k sjednocenému přístupu, lepším vztahům i spolupráci.

4.2.1 PROJEKT SUPERVIZE DO ŠKOL

Projekt Supervize do škol byl realizovaný Centrem nové naděje, občanským sdružením poskytujícím řadu služeb jak v oblasti sociální, tak ve školství (např. občanská poradna, rodinná a individuální terapie, prožitkové programy pro školy, vzdělávání pedagogů, program školní etoped a další). Rozmanitost činností, jimiž se Centrum nové naděje zabývá, vedlo na jednu stranu k letitému získávání zkušeností pracovníků se vzděláváním pedagogů, poskytováním poradenských služeb ve školství, prevencí rizikového chování, mapováním potřeb učitelů a na stranu druhou k praktickým zkušenostem pracovníků se supervizí, zpočátku v pozici supervidovaných a více než 10 let také v roli externích supervizorů v desítkách zařízení sociálních služeb (Lisník, 2012).

Hlavním cílem projektu, který proběhl v letech 2009 – 2012 pro školy v Moravskoslezském kraji s odbornou garancí PhDr. Soni Cpinové, bylo zavedení supervize do škol jako účinného nástroje zvyšování kvality práce a podpory pedagogických pracovníků, včetně prevence syndromu vyhoření a zlepšování klimatu školy a také zvyšování kompetencí řídících pracovníků škol v oblasti řízení a personální politiky. Dílčí cíle obsahovaly:

- proškolení a aktivizování managementu škol k systémovému využívání manažerské supervize, rozvoje zdravé komunikační struktury v rámci řízení

školy a zvyšování kompetencí v oblasti podpory kvality a profesionality pedagogického týmu školy

- proškolení a aktivizování větší části pedagogických sborů k využívání týmové supervize, umožnění vybraným pedagogům využívání případové supervize a dále rozvoj dovednosti sebereflexe a schopnosti náhledu na svou profesionální práci

Osloveny byly všechny základní a střední školy Moravskoslezského kraje a s 24 z nich byla navázána spolupráce. V rámci projektu tedy bylo realizováno celkem 5 aktivit (slovní spojení „externí odborná podpora“ nahrazuje pojem supervize, jelikož byl projekt akreditován MŠMT v roce 2009, kdy supervize nebyla v této oblasti definována a terminologie by neodpovídala platným právním normám):

I. Externí odborná podpora pro management škol pro oblast rozvoje školy.

II. Externí odborná podpora pro zlepšení klimatu školy („ochutnávka“ supervize přímo v dané škole, předpokládaná návaznost s dobrovolnou účasti na aktivitě III.).

III. Seminář pro externí odbornou podporu školního programu pedagogicko-psychologického poradenství (skupinová supervize pro pedagogy).

IV. Sociálně-psychologický výcvik s podílem sebezkušenosti.

V. Poradenství a metodická podpora učitelům při aplikaci psychologických a speciálně pedagogických aspektů vzdělávání do školních vzdělávacích programů.

Skupinová supervize (aktivita III) navazovala na setkání supervizorů s pedagogy přímo v jejich škole, které mělo za účel zejména představit projekt Supervize do škol, osvětlit smysl a funkce supervize, její potenciál ve školství a motivovat pedagogy k účasti na dalších aktivitách. Samotná supervizní práce spočívala v setkáních 8-10 pedagogů (celkem 160 hodin) z různých škol na základě jejich dobrovolné účasti. Setkání probíhala v pravidelných intervalech, účastníci se střídali podle potřeby a zájmu. Aktivita měla vést zejména k pozitivní zkušenosti pedagogů s potenciálem supervize, což na základě vyhodnocení evaluačních dotazníků splnila – více než 90% účastníků (z 215 pedagogů) hodnotila program jako přínosný ve všech jeho částech a 100% účastníků by ho doporučila (viz příloha č. 1).

5 VÝZKUMNÁ STUDIE

5.1 PODSTATA A CÍL VÝZKUMU

Supervize je jedna z možných cest ke zkvalitnění práce odborníků z řad pomáhajících profesí a začíná se objevovat také v prostředí školy. Kapitola 4 - Supervize ve školách - nabízí názory různých odborníků, kteří podporují myšlenku zavedení supervize do škol, ačkoliv není jasná forma, způsob financování apod. Otázkou je – co na to říkají sami učitelé? Mají oni sami o supervizi zájem? Různé zdroje ukazují, že pojem supervize a její účel je stále pro velkou část pedagogů zcela neznámý. Například Březinová (2011) ve svém výzkumu zjišťuje, že 53% pedagogů z vybraných středních škol v Třebíči se s pojmem nikdy nesetkala. Marášková (2009) se zaměřila na vlastní zkušenost pedagogů se supervizí. Z výzkumu, kterého se zúčastnilo 321 pedagogů, vyplývá, že 75,4% z nich nemá se supervizí žádnou zkušenost.

V našem výzkumu vycházíme z předpokladu, že osobní zkušenost a zisky ze supervize nelze nikomu zprostředkovat, o jejím smyslu se musí přesvědčit každý sám. Proto jsme se zaměřili na pedagogy, kteří supervizi, v rámci projektu Supervize do škol, sami zažili a mohou tak nejlépe posoudit její přínos v profesi učitele.

Cílem výzkumu je zmapování zkušeností učitelů základních a středních škol, kteří se účastnili skupinové supervize v rámci projektu Supervize do škol a zjištění jejich zájmu o supervizi, jako systematické a kontinuální podpory pro pedagogy, a to formou kvalitativní analýzy interview. Výzkum by měl navázat na dotazníky, které byly zaměřeny na hodnocení supervizích setkání a rozšířit poznatky jimi získané (kapitola 4.3.1 Supervize ve školách).

Dílčí cíle:

- zjistit informovanost pedagogů o supervizi a jejich očekávání před prvním supervizím setkáním
- popsat reakce a zkušenosti pedagogů se skupinovou supervizí, jejich osobní názor na supervizi
- zjistit další zájem pedagogů o supervizi na základě jejich zkušenosti
- nastínit žádoucí podobu supervize pro pedagogy
- vytyčit oblasti dané problematiky, které by byly inspirací pro další výzkumy

5.2 ORGANIZACE VÝZKUMU

Výzkum proběhl v období od října 2012 do března 2013. Příprava na výzkumné šetření byla realizována formou rozhovoru s Ing. Martinem Lisníkem z Centra nové naděje, občanského sdružení, které realizovalo projekt Supervize do škol. Na jeho základě byl vytvořen koncept výzkumu a navržen postup jeho organizace.

V souladu se zákonem č. 101/2000 Sb. o ochraně osobních údajů nebylo možné oslovit přímo učitele, kteří se zúčastnili skupinové supervize v rámci projektu Supervize do škol. Bylo tedy zapotřebí kontaktovat zástupce všech 24 škol Moravskoslezského kraje zapojených do projektu s žádostí o poskytnutí kontaktu na dané pedagogy. Zvolili jsme jednotný postup, a to telefonický rozhovor s ředitelem školy, kterému byl stručně představen koncept a cíl výzkumu a nabídnuta možnost zaslání podrobnějších informací elektronickou poštou. V této fázi výzkumu odmítlo účast 5 ředitelů. Uváděným důvodem bylo zahlcení pedagogů různými dotazníky studentů vysokých škol a nedostatek času pro plnění jejich pracovních povinností. Na jedné škole, kde bylo jednáno se zástupcem ředitele, byl problém v komplikované situaci v souvislosti se slučováním škol. Zbylých 19 ředitelů souhlasilo se zapojením učitelů do výzkumu. Pouze 3 ředitelé nám poskytli kontakt - emailovou adresu nebo telefonní číslo – přímo na dané pedagogy, ostatní trvali buď na předání žádosti o spolupráci zástupci ředitele, metodikovi prevence či výchovnému poradci, aby oni informovali dané učitele, anebo volili cestu informování učitelů na poradě s tím, že nás v případě zájmu budou pedagogové kontaktovat sami. Tento komplikovaný postup považujeme za hlavní příčinu poměrně nízkého počtu získaných respondentů – skupinových supervizí během projektu se zúčastnilo celkem 215 pedagogů a do našeho výzkumu se zapojilo 12 z nich. Pro účely kvalitativního výzkumu vnímáme počet respondentů jako dostačující.

5.3 ZKOUMANÝ SOUBOR

Zkoumaný soubor tvoří 12 pedagogů základních a středních škol, kteří mají vlastní zkušenost se skupinovou supervizí realizovanou v rámci projektu Supervize do škol v prostorách o.s. Adra, a kteří souhlasili s poskytnutím rozhovoru pro účely této práce. U jednoho z respondentů se jednalo o zkušenost jednorázovou, 9 respondentů

absolvovalo setkání dvakrát a tři respondenti třikrát. Následující charakteristiky zkoumaného souboru mohou mít vliv na zkoumanou problematiku.

- zkoumaný soubor tvoří 10 žen a 2 muži
- věk pedagogů se pohybuje v hranici od 34 do 57 let, s tím, že průměr je 47 let
- délka pedagogické praxe respondentů se pohybuje v hranici 9 – 30 let, s tím, že průměr je 19 let
- v současné době 4 pedagogové působí na základní škole, 7 pedagogů na střední škole, kde jsou jak maturitní tak nematuritní obory a 1 pedagog vyučuje na gymnáziu
- 3 pedagogové mají zkušenosti s výukou na obou typech škol
- 2 pedagogové původně nepůsobili v této profesi
- 2 pedagogové na dané škole zároveň působí jako metodikové prevence, 2 pedagogové mají vystudované výchovné poradenství, ale jen jeden z nich je současně výchovným poradcem, 1 pedagog má funkci zástupce ředitele

5.4 METODY ZÍSKÁVÁNÍ, ZPRACOVÁNÍ A ANALÝZY DAT

Za účelem naší práce jsme k získání dat využili metodu interview, tedy „*takový rozhovor, který je moderovaný a prováděný s určitým cílem a účelem výzkumné studie*." (Miovský, 2006, s. 136). Tato metoda umožňuje získání informací od respondenta a také porozumění jeho motivů a postojů. Zvolili jsme polostrukturovanou podobu. Flexibilita polostrukturovaného interview při formulaci či pořadí dává tazateli možnost reagovat na respondenta a vývoj celé komunikace.

Při tvorbě interview jsme diskusí dospěli k několika tématům, které, vzhledem ke stanoveným cílům výzkumu, je nutné v průběhu rozhovoru probrat – tzv. jádro výzkumu. Na základě těchto kategorií byla vypracována orientační struktura rozhovoru:

- Zkušenosti pedagogů se supervizí před účastí v projektu Supervize do škol
  - Jaké byly vaše očekávání před prvním supervizím setkáním?
  - Setkal/a jste se před tím s pojmem supervize?
  - Měl/a jste nějaké předchozí zkušenosti se supervizí?
- Průběh skupinové supervize
  - Jaké to pro Vás bylo?

- Co se Vám líbilo/nelíbilo?
- Přinesl/a jste vy sama nějakou zakázku?
- Jakých oblastí se témata v supervizi často týkala?
- Když srovnáte vaše očekávání a realitu, jak byste hodnotil/a supervizní setkání?

➢ Význam supervize z pohledu pedagoga
- Ocenil/a byste supervizi ve školském systému? Jako pravidelnou a systematickou podporu pedagoga?
- Proč ano. Proč ne.
- Jak byste svými slovy charakterizoval/a supervizi po vlastní zkušenosti s ní?

➢ Nástin žádoucí formy supervize
- Zamyslete se, prosím, nad ideálním modelem supervize – dle Vašeho názoru. Jak by ten model vypadal?
- Frekvence, individuální/skupinová supervize, externí/interní supervizor apod.

Interview obsahuje různé typy otázek. Pro zahájení jsme volili otázky rozehřívací, zaměřené na lepší navázání kontaktu a uvolnění atmosféry, jádro výzkumu tvoří zejména otázky doplňovací a naváděcí. Využívali jsme také techniky aktivního naslouchání, především parafrázování.

Samotnému interview s respondenty předcházela komunikace za využití elektronické pošty, která sloužila ke sdělení informací o nás a o účelu našeho výzkumu i celé práce, dále byly zodpovězeny případné dotazy. Jelikož náš výzkum neměl specifické požadavky na místo a čas, vycházeli jsme z potřeb a rozhodnutí respondentů – všichni se jako místo setkání zvolili budovu školy, ve které vyučují.

Interview proběhlo tváří v tvář. Všechny rozhovory proběhly na půdě škol, buď učebnách, nebo kabinetech. Naší snahou bylo vytvoření příjemné atmosféry pro komunikaci, proto jsme věnovali velkou pozornost navázání kontaktu a také úvodní části rozhovoru. Zde jsme znovu shrnuli zaměření rozhovoru, a zodpověděli doplňující otázky ze strany pedagogů, které se nejčastěji týkaly anonymity, formy zveřejnění rozhovoru, účelu práce, apod.). Jelikož jsme pro usnadnění jeho vedení zvolili možnost zvukového záznamu na diktafon, součástí úvodního rozhovoru vyjasnění si s pedagogy jejich případných obav. Na papír byly zapsány jen osobní údaje. Zvukový záznam poskytuje tazateli velkou pomoc, zejména si nemusí dělat poznámky a tím narušovat

plynulost rozhovoru, celou konverzaci si také může kdykoliv znovu přehrát (Miovský, 2006).

K další práci s daty je zapotřebí jejich transkripce, tedy doslovný přepis zaznamenaného interview. Kontrolu transkripce jsme provedli opakovaným poslechem záznamu. Jelikož v našem výzkumu pracujeme pouze s obsahem textu, nikoliv paralingvistikou, k systematizaci dat jsme využili tzv. *redukci prvního řádu* (Miovský, 2006), to znamená „očistili" jsme text od nerelevantních informací pro náš výzkumný záměr.

K přípravě dat pro analýzu jsme využili metodu *barvení textu* (Miovský, 2006). Všem zkoumaným tématům jsme přiřadili určitou barvu, kterou jsme označili ty části textu, které se jednotlivých oblastí dotýkaly. K samotné kvalitativní analýze jsme zvolili metodu *vytváření trsů* (Miovský, 2006).

5.5 V Ý S L E D K Y V Ý Z K U M U

Informovanost a očekávání

Tato kategorie zjišťuje informovanost pedagogů o supervizi a jejich očekávání od samotného setkání. Zaměřuje se na pojem supervize, chápání jeho účelu a významu, případné vlastní předchozí zkušenosti se supervizí a také představy o setkání – co mě čeká?.

Předchozí účast na supervizím setkání uvedli tři respondenti, přičemž dva z nich byli současně metodikové prevence a supervizi znali zejména v souvislosti s touto činností, třetí respondent supervizi znal z předchozího zaměstnání. Většina pedagogů se se supervizí nikdy nesetkala a neměla s ní žádné zkušenosti.

Podobné je to s chápáním pojmu supervize a představách o setkání. Dva pedagogové odpověděli, že neočekávali vůbec nic a pod pojmem supervize si nedokázali nic představit.

„No přiznám se, že jsem od toho nic neočekávala, protože jsem nevěděla, co si pod tím mám představit, co to přinese."

„…nevěděla jsem, do čeho jdu."

Ostatní, vedle respondentů, kteří supervizi sami zažili, měli představy založené na informacích z různých zdrojů – kolegové v práci, workshopy, studium, poradci

na školách atd. Představy tak byly většinou neúplné a nekonkrétní, významově ale souviseli s účely a funkcemi supervize.

„…setkání, které by mělo směřovat k řešení nějakých problém, co máme třeba ve třídě se žáky.“

„… že se tam zas dozvím něco nového, co mě může třeba inspirovat k pedagogické práci.“

„…že to je zdarma. A že to je prostě nějaká podpůrná věc pro kantory“

„..že uslyšíme názory i učitelů z jiných škol. I když to třeba nebudou střední školy, ale v podstatě budou to kantoři jako my a trošku si jako porovnáme, jestli jsme názorově někde jinde.“

Kompexnější představu uvedl jen jeden respondent.

„Probereme si problémy, prokonzultujeme to s ostatními kolegy, navrhneme si třeba různá řešení, jak by se to dalo řešit, nebo nějaký jiný pohled třeba než jenom ten můj. Jo, čili taková spíše vzájemná konzultace, rozhovor, pomoc, návrh….“

Očekávání byla u dvou pedagogů ovlivněna jejich předchozí pozitivní zkušeností s aktivitami a programy Centra nové naděje a osobními zkušenosti se samotnými supervizory.

„…když se tam setkávám s nimi, z Centra nové naděje, tak vždycky mám nějaká očekávání, které mi určitě vždycky budou splněna.“

Představy pedagogů lze shrnout do několika hlavních bodů:

- podpora
- řešení problémů v pracovní oblasti
- získání rad a návodů
- inspirace
- konzultace
- porovnání situace na školách a názorů na různé problémy

Hodnocení setkání

V kategorii se zaměřujeme na hodnocení skupinové supervize ve srovnání s původním očekáváním. Co se pedagogům líbilo, co ocenili a naopak co bylo nepříjemné, negativní, nežádoucí. Zamyšlení se týká organizační stránky, supervizorů, účastníků apod.

Většina pedagogů zkušenost se supervizí hodnotí zcela kladně - ve srovnání s předchozím očekáváním respondenti uváděli, že byli mile překvapeni, spokojeni, vnímali setkání jako přínosné a příjemné.

„Přiznám, že jsem byla trošku nervózní, ale postupně to opadlo ta nervozita a bylo to takové příjemné setkání…Hrozně mi to pomohlo.“

„…byla jsem velmi překvapená a musím říct, že mi to hodně pomohlo.“

„Bylo to…opravdu super, jo, letos mi to chybí.“

„Realita byla lepší ještě, než jsem očekával“

„…bylo to velice přínosné a já bych to teda uvítala, kdyby to bylo pravidelně,“

„Bylo to příjemné setkání úplně cizích lidí… člověk byl obohacen spoustou názorů pozitivních i negativních, bylo to i poučné.“

Objevují se také výtky a připomínky k setkání (uvádíme níže), ani jeden respondent nehodnotil setkání záporně. Konkrétní názory a připomínky – ať již pozitivní, či negativní - se týkají nejčastěji supervizorů a jejich kompetencí a kvalit, a dále samotných účastníků supervize.

Komentáře k supervizorům souvisely s jejich přístupem a schopnostmi, například:

„Že tam opravdu byl osobní přístup, ale zároveň se bazírovalo na tom plánu, který byl vytvořen tak, aby to bylo přesně strukturované, takže ti lidé měli jistotu, že ví, do čeho jdou, jak to bude probíhat a jakým způsobem.“

„Záleží na lektorovi, a vůbec na jeho osobnosti, protože ten podmiňuje celé to setkávání. Může třeba úplně perfektní záměr, ale může to na některých těch faktorech ztroskotat.“

Jeden respondent měl připomínku ke vzdělání supervizorů, profesně by upřednostnil psychologa než speciálního pedagoga:

„… oni mají sice dlouholetou praxi, jsou to speciální pedagogové, ale asi to je otázka důvěry.“

Komentáře ke skupině supervidovaných jsou více rozdílné. Tento jev přisuzujeme zejména tomu, že jednotliví respondenti absolvovali supervizi v různě složených skupinách – setkání byla otevřená, členové se střídali dle potřeby. Atmosféra ve skupině i spolupráce členů tak byla hodnocena různě.

„Všichni byli otevření, lidi, kteří tam přišli, chtěli něco řešit, chtěli se něco dovědět, … o něčem jednat.“

„…chtěli vědět, nebo trvali, ať jim ten lektor sdělí nějaké konkrétní řešení. Jako ne jenom naznačit cestu, tak to bylo takové, pro nás, docela únavné,“

U složení skupiny jeden pedagog hodnotil negativně společnou supervizi učitelů jak základních, tak středních škol.

„… nebylo úplně zcela vymyšleno dobře v tom smyslu, že tam byli učitelé ze základních škol tak ze středních škol a řešili jsme tam vlastně problémy žáků a já si myslím, že osobně, protože jsem učila i na základní škole, tak to můžu srovnat. Na té základce jsou ty problémy úplně jiného charakteru než u nás.“

Supervizní téma a aktivita

Kategorie zjišťuje druhy zakázek, co se obsahu týče. Jedná se buď o témata a problémy, které do supervize sami přinesli anebo taková témata, která byla učiteli blízká, jelikož podobné situace sám řešil/řeší. Zajímalo nás také, do jaké míry byli pedagogové aktivní a sami prezentovali nějaký případ.

Obsahově se témata, která respondenti sami přinesli anebo cítili, že se jich dotýkala a byla jim známá, týkala několika oblastí. Nejčastěji byl zmiňován vztah učitel – žák, situace spojené s „problémovými“ žáky a jejich chováním ve třídě. Dále se témata často týkala vztahů na pracovišti, v kolektivu pedagogů, v kabinetě. Zmíněny byly také problémy s rodiči žáků.

Vlastní případ na skupinové supervizi řešila polovina respondentů. Ve srovnání s ostatními měli výraznou potřebu aktivně se zapojit oba pedagogové – muži:

„… já jsem dost aktivní…mě to prostě víc bavilo, když jsem tam ten problém přivedl já.“

„Samozřejmě. Proto jsem tam šel.“(na dotaz, zdali sám přišel s nějakým problémem)

Respondenti vnímali supervizní práci s jejich tématem jako přínos a pomoc, a to jak od supervizorů, tak od dalších členů skupiny.

„…vždycky mě to obohatilo, že jsem věděl, že to je k něčemu.“

„Hodně mi to pomohlo.“

V jednom případě jsme se setkali s negativní zkušeností respondenta s průběhem rozboru jeho tématu, nepříjemných pocitů ze zpětné vazby členů skupiny:

„… třeba jsem to neodprezentovala tak, jak jsem měla, nekladla jsem důraz na věci, které třeba pro mě byly důležité … třeba vypadalo úplně jinak … oni mi v podstatě řekli, že by reagovali všichni jinak, ale to už nešlo vrátit.“

Učitelé vnímali za obohacující jak situace, kdy byli v roli supervidovaného, jež přináší své téma, tak sebe v roli člena supervizní skupiny, která se podílí na řešení daného problému.

Objevy a zisky, vlastní vymezení supervize

V této kategorii vycházíme z vlastních zkušeností pedagogů se supervizním setkáním se zaměřením na přínos supervize. Zjišťujeme, co pedagogové supervizí získali, co objevili, v čem je pro ně tento přístup zajímavý a užitečný. Zaměřujeme se také na vlastní vymezení supervize a její podstaty, co pro pedagogy supervize nyní znamená.

Opakující se faktory, které pedagogové vnímali jako obohacující a přínosné, můžeme rozdělit do tří skupin:

Nový náhled na problém

Supervize byla přínosná v tom, že umožnila pedagogovi podívat se na problém z jiného úhlu a vznikly tak nové možnosti řešení daného problému, uvědomění si doposud neuvědomovaného.

„…člověk nachází potom další cesty, které si třeba před tím tak nějak neuvědomil.“

„…uměla jsem se najednou na ten svůj problém podívat jinýma očima, z druhé strany, a viděla jsem úplně jiná řešení…než mě předtím vůbec napadly.“

Nedostanu přímou radu, přijdu si na to sám

Ziskem ze supervizní práce je nalezení odpovědi u sebe sama. Zamyšlení se nad problémem ve skupině pod vedením supervizora může vést k vlastnímu nalezení řešení problému. Takové uvědomění má větší efekt než přímé rady a návody.

„… najednou mi svitne v hlavě. Než tedy se radit přímo třeba s odborníkem, který mi řekne: „no podívejte se, můžete třebas udělat to, nebo ono.“ To je velice cenné, ale když mi svitne, tak je to pro mě cennější.“

„… ten supervizor mě k tomu jakoby jenom navede. Tak abych já dokázal…mi nejpřirozenější cestou najít řešení toho problému. Což je pro mě dobré z toho hlediska, že někdo jenom neporadí - udělej to tak a hotovo. A to nemusí vůbec být z mé podstaty, může mi to být úplně nepříjemné a řeknu si, no když mi to oni říkají, tak to teda udělám“

„… člověk to prostě v sobě sám najde.“

Sdílení zkušeností ve skupině

Přínosem je sdílení zkušeností a názorů pedagogů, které mohou být obohacující, vedou k zamyšlení a mohou také pomoci v řešení daného problému.

„… já na té supervizi vidím strašnou výhodu toho, že tu podporu mi může dát úplně někdo jiný, od koho to třeba nečekám.“

„… člověk si z těch setkání odnášel spoustu informací, spoustu zkušeností i jiných kantorů, … i ti mladí kantoři jsou velmi šikovní a ty zkušenosti vlastně tím pádem člověka obohatí.“

Současně se jedná o podporu, protože pedagog zjišťuje, že se s problémem setkali i jiní učitelé a nejsou v tom sami. Dva respondenti také uvedli zjištění, že jejich problémy ve srovnání s problémy jiných pedagogů, se již nejevily tak velké.

„Tím si vlastně každý z nás ujasnil, že ty problémy nemám jenom já, ale že to jsou problémy jakoby všeobecné. Pro více škol společné.“

„… člověk si třeba myslí, že ten problém se týká jenom mě, ale vlastně zjistí, že když tam mluví i s jinými učiteli, že oni mají podobné problémy a někdy mají ještě i horší…“

Individuálně pak učitelé uváděli další zisky ze supervizní práce - ventilace problémů, úleva, pochopení, srovnání myšlenek, zlepšení komunikace v kolektivu, ujasnění si postoje k žákům, vlastních hranic, vyřešení konfliktu se žákem.

Zkušenost se supervizí pak u jednoho respondenta (zástupce ředitele) vedla ke snaze realizovat supervizi v rámci pedagogického sboru dané školy. Setkání, zejména u učitelů druhého stupně, měla podle respondenta dobré výsledky, vedla ale ke zjištění, že je k vedení supervize zapotřebí školený odborník, spíše externista, jelikož docházelo ke konfliktu rolí.

Na základě vlastní zkušenosti respondentů se supervizí jsme zaměřili pozornost na to, jak nyní vnímají supervizi, co pro ně pojem supervize znamená. Samotné definice naznačují komplexnější chápání supervize a jejích funkcí.

„… já vnímám supervizi jako nějaké setkání, kde mi může někdo, kdo tu supervizi vede, supervizor, pomoci najít řešení nějaké problémové situace…tak abych na to přišel sám.“

„Předávání zkušeností mezi učiteli ke zlepšení jejich práce.“

„ Supervize pro mě znamená jakoby trošku pootevření dveří zase dál. Za to, co jsem znal, …“

„Supervizi vnímám jako pomoc při obtížích v pracovní oblasti…při správném vedení je lepší pocit z odvedené práce.“

„…způsob, jak zvládat problémové situace, tipy a rady jak jednat s problémovými žáky a jak předcházet syndromu vyhoření.“

„ Je to metodická pomoc, vedená odborníkem, při řešení nějaké problémové situace.“

Zájem o supervizi

Zmínili jsme, že jedním z východisek našeho výzkumu byl hodnotící dotazník projektu Supervize do škol. Z něj vyplývá, že 100% účastníků supervize aktivitu doporučuje. Za stěžejní považujeme zjištění, zda by pedagogové měli zájem o supervizi i nadále, po skončení projektu, zda se domnívají, že by měla být supervize zavedena do škol systémově a jaké jsou případné důvody jejich pozitivní či negativní odpovědi.

Všichni námi dotázaní respondenti odpověděli na otázku týkající se jejich zájmu a potřeby zavedení supervize do škol kladně. Absolutní forma odpovědi (určitě ano, stoprocentně, v každém případě, je to nutné apod.) se objevila u 8 respondentů.

Jedním z důvodů „proč ano“ je problematika nedostačující přípravy pedagogů na různé problémové situace, se kterými se ve své profesi setkávají a potřeba pomoci a podpory při jejich zvládání.

„*Bylo by to super, protože já si myslím, že my dennodenně narážíme na situace, které prostě musíme řešit a mnohdy jakoby laicky, protože nás na to ve škole nepřipravili,…. My jsme se učili ty teoretické vědomosti a to jak se zachovat mnohdy prostě řešíme na základě naší povahy, intuice a mnohdy třeba i špatně.“*

„…učitel si v mnoha situacích sám neporadí jen na základě legislativy, ale musí se opravdu velice citlivě k některým těm problémům postavit a někteří učitelé, nebudeme si nic namlouvat, vysoká škola nás na to nepřipraví a potom pokusem omylem, nějakým způsobem tedy postupujeme.“

„…spousta učitelů si neví rady s určitými konkrétními věcmi a měl by se s tím s někým o tom podělit…“

Situace a problémy, které vyžadují podporu a pomoc jsou často náročné a zasahují do různých oblastí činnosti pedagoga. Problémy se vyskytují ve všech školách.

„… ty problémy se vyskytují a jsou, co se týče kázně, docházky, spolupráce rodiče - třídní učitel. Řekla bych, po těch letech praxe, že se to stupňuje…“

„…podle mě neexistují školy, které nemají problémy. Já mám kolegy známé po všech typech škol tady v Moravskoslezském kraji a všude se řeší problémy.“

Další názor respondentů vyjadřuje potřebu supervize pro pedagogy již z té podstaty, že jeho činnost spočívá v práci s lidmi a vyžaduje tedy věnování pozornosti vlastnímu rozvoji a reflexi své práce.

„…je to nutné, protože v každém povolání, kde pracujete s lidma, pokud tam není určitá reflexe a otevřenost a už jakoby apriorní, dopředu očekávání toho člověka, že budu pracovat i sám se sebou, tak už je to špatné.“

„…měl by taky trošičku i nad sebou zapřemýšlet.“(o učiteli obecně)

Současně má supervize pro pedagoga až terapeutický potenciál a funkci prevence syndromu vyhoření.

„… je to nějaký takový způsob terapie, dejme tomu, že ten lektor tam může do jisté míry suplovat i třeba nějakého psychologa…“

Žádoucí podoba supervize

Kategorie má nastínit model supervize, který pedagogové upřednostňují, bez ohledu na její financování. Řešené byly různé faktory a aspekty – supervize individuální či skupinová, skupina pedagogů – kolegů z jedné školy anebo z různých škol, externí či interní supervizor, jak často by měla setkání probíhat apod.

V názorech pedagogů pozorujeme nejednotnost. Ačkoliv se všichni shodují na potřebě supervize, ve představách o její podobě se liší.

Nejméně roztříštěné jsou názory na formu supervize ve smyslu individuální vs. skupinová a externí vs. interní. Kromě jednoho respondenta, který by ocenil spíše individuální přístup, se ostatní shodují na skupinovém setkání, ve kterém vidí výhody zejména ve sdílení názorů a zkušeností. Uvědomujeme si, že preference skupinové supervize může být ovlivněna často jedinou zkušeností respondentů se supervizí, která měla právě skupinovou formu.

„… když jsme byli v té skupině, tak třeba někteří kolegové přicházeli na velice zajímavá řešení nějakých těch problémů.“

„… ta skupinka, si myslím, je ideální … protože jsme se podíleli o své názory“

„Tak si myslím skupinka. Že tam je to takové, pestřejší názorově.“

„… více hlav vždycky více vymyslí.“

V polemice o externí či interní formě supervize je preferována forma externí – tedy supervizorem má být spíše odborník, který není zaměstnancem školy. Vyzdvihována je oblast objektivity daného supervizora, který není zatížen problémy dané školy.

„… je fakt dobré, když to je nějaký člověk z venku, který není zatížený těmi problémy té školy.“

„… cizí osoba vlastně nezná ty problémy té školy, takže je objektivní.“

Jeden z respondentů (jedná se o stejného pedagoga jako v předchozím případě) uvádí preferenci interní supervize v podobě konzultací se školním psychologem. Důvodem je zejména neomezená možnost pomoci, která je externím supervizorem limitována.

„Pokud já mám nějaký nezvyklý, individuální problém, tak ho nemůžu vyřešit, protože nemám kontakt…“

U výběru skupinové supervize pro pedagogy přímý požadavek na týmovou supervizi uvedli dva pedagogové, 8 pedagogů upřednostňuje supervizi učitelů různých škol, ostatní nejsou vyhraněni. Zásadní byla otázka anonymity a důvěry.

„Ty problémy souvisejí s tím místem, s těmi žáky, se kterými se setkáváme společně, a tak dál. Nabízela by se tím pádem ta škola. Ale zase na druhou stranu moje zkušenost je taková, že když se octnu v kolektivu lidí, které dokonce ani předem neznám a povídáme si o některých záležitostech, tak se ti lidé jsou schopni otevřít víc, než před svými kolegy.

K týmové supervizi:

„ Myslím si, že by to mělo probíhat pouze mezi učiteli dané školy. Nikdo cizí by tam neměl být, protože učitel se stydí.“

Preference supervize skupiny pedagogů různých škol měla nejčastěji souvislost se dvěma faktory. Rozmanitost názorů, nový pohled a objektivita „cizích“ učitelů a potřeba sdílet své problémy mezi lidmi, které neznám.

„…člověk má pocit, že tady žijeme v nějakém gethu … koho už tady v tom kolektivu zaběhaném zajímají naše názory … člověk potřebuje i někoho z venku, který prostě má takový ten nezaujatý pohled. Objektivní, protože těžko říct jako na kolik jsme tady objektivní.:

„… v cizím davu, abych byla schopná ten svůj názor, ať je jakýkoliv, vůbec říct.“

Někteří pedagogové (3) uváděli přímou souvislost s nepříjemnou až nepřátelskou atmosférou v jejich škole, která by pro ně znamenala překážku k otevřené debatě a sdílení problémů mezi vlastními kolegy.

„No když vyjdu z toho, co v jakých podmínkách jsem teď momentálně, tak možná bych přivítala i možnost docházet někam jinam.“

„lidé mají strach se bavit na půdě školy vlastně o čemkoliv, protože dneska je velmi zlá doba.“

Jeden respondent přímo navrhl konkrétní možnou podobu supervize pro pedagogy:

„Podle mě by bylo úplně ideální, kdyby nějaký krajský úřad, nebo třeba my tady máme nějaké sdružení měst a obcí … kdyby se prostě ti zřizovatelé domluvili a jednou měsíčně platili nějakého supervizora, který by dělal schůzky pro ty, co o to mají zájem..z různých škol.“

Pokud by se jednalo o skupinu pedagogů různých škol, vyvstává otázka jejich složení. Dva respondenti upozorňují na rozdílnost problémů žáků základních a středních škol a ocenili by, kdyby si členové skupiny byli více podobni co se žáků a tím i jejich problémů týče.

Otázka frekvence supervizních setkání je nejrozporuplnější. Konkrétní údaje četnosti schůzek se pohybují od „*Jednou, dvakrát za rok. Spíš dvakrát.“*do *„frekvence jednou za týden by nebyla špatná“*. Pedagogové se ale shodují, že by četnost měla především záležet na potřebách a zájmu konkrétního učitele.

„…*některý kantor nemá potřebu se takhle setkat a něco řešit celý rok, někdo řeší takové věci, protože záleží, jaké žáky taky učí a jaká on sám je osobnost, tak má takovou potřebu třeba každý týden.“*

Někteří pedagogové v diskusi o možnostech supervize pro učitele vyjádřili obavy a pochybnosti o zájmu či motivaci svých kolegů.

„…jestli kantoři by byli na to schopni kývnout, že jednou za měsíc se ten sbor sejde a přijde sem vlastně cizí člověk a jestli by byli ochotni pracovat, a ochotni třeba opravdu něco řešit.“

„…nevidím to reálně…spousta těch kolegyň prostě na takové věci nepřistupují…“

„… většinou vlastně ti učitelé přijdou na to, že tu chybu dělají spíš oni, než žáci. … Nejsou schopni to přijmout.“

Na základě názorů pedagogů na žádoucí podobu supervize pro učitele můžeme vymezit dva základní požadavky či kritéria pro její organizaci:

- Zabránění šíření informací, důvěrné prostředí.

U pedagogů se objevují obavy z možného šíření informací, vzniku různých fám a pomluv. Setkání by mělo být důvěrné a intimní tak, aby pedagogové byli ochotni před sebou mluvit. 2 respondenti navrhují úplnou anonymitu.

„…, že bychom si říkali jenom jmény a neprezentovali bychom tam, odkud jsme.“

„…nebylo až tak daleko od věci, že bychom se neseznamovali,….“

- Dobrovolnost, účast na základě vlastního zájmu a potřeby.

Supervize bez dobrovolné účasti podle pedagogů nemá smysl. Bez ohledu na formu supervize by se jí měli účastnit jen učitelé, kteří o tuto formu práce mají zájem.

„… jsou lidé, kteří nemají potřebu něco takového zažívat nebo prostě využívat tady takovéhle možnosti a jsou lidé, kteří naopak mají dnes a denně nějaké problémy.“

„…kdyby účastníci té supervize neměli třeba zájem, přišli tam z donucení a nechtěli nějak spolupracovat, tak to taky v konečném výsledku ovlivní celé setkání“

„… měli by tam být hlavně lidi, kteří tam chtějí něco řešit a nestydí se o tom mluvit.“

5.6 D I S K U S E

Hlavním cílem našeho výzkumu bylo zjištění názorů a postojů pedagogů k supervizi na základě jejich osobních zkušeností s ní. Domníváme se, že supervize má v pedagogické profesi své místo, ale vnímají tuto potřebu učitelé stejně? Rádi bychom diskusí o získaných poznatcích přispěli, byť malým dílem, k problematice supervize pro učitele a jejího možného vývoje.

Vycházeli jsme z účasti učitelů v projektu Supervize do škol, v jehož rámci byla realizována skupinová supervizní setkání. Na základě informací získaných z interview jsme zjistili, že u většiny pedagogů se jednalo o jejich první zkušenost s touto formou práce. Samotný pojem supervize jim byl do té doby buď zcela neznámý anebo byla jejich představa o něm nejasná či neúplná, jen několik pedagogů chápalo pojem komplexněji. Učitelé od supervize nejčastěji očekávali podporu a pomoc při řešení konfliktů v pracovní oblasti, konzultaci, získání inspirace, rad a návodů k řešení určitých situací a možnost srovnání názorů a postupů jiných učitelů. Zjištění odpovídá závěrům jiných šetření zaměřených na informovanost a orientaci učitelů v oblasti supervize (Březinová, 2011, Fejfarová, 2010). Nesetkali jsme se ale s očekáváním kontroly, kritiky či dohledu, které jsou v souvislosti s představami učitelů o supervizi často uváděny. Domníváme se, že pro možné uplatnění supervize ve školách je důležité

chápat její účel a cíle, čemuž, vedle vlastní zkušenosti, může pomoci již příprava učitele během vysokoškolského studia. Jak uvádí na základě svého výzkumu Peterková (2008), bohužel se takto neděje a i začínající učitelé jsou s možnostmi supervizní práce obeznámeni jen okrajově. Nedostačující či mylné informace mohou představovat překážku k úspěšné supervizní práci a také k probuzení zájmu pedagogů o tuto činnost.

Na základě vlastní zkušenosti všichni učitelé uvedli, že by supervizi v prostředí školy uvítali, a to pravidelně. Takový zájem nás překvapil, jelikož pedagogové absolvovali jen několik (nejčastěji dvě) setkání a my vnímáme supervizi především jako dlouhodobý proces, který potřebuje čas. Ze sdělení pedagogů vyplývá, že pro většinu se jedná o nový způsob práce související s vlastním rozvojem a řešením problémů v pracovní oblasti, který je pro ně zajímavý a především přínosný. Potenciál supervize učitelé vidí v uvědomění si nových možností a získání nového pohledu na řešený problém, sdílení zkušeností a názorů, a společné hledání alternativ s dalšími pedagogy. Dále je přínosem podpora pedagoga vedoucí k ujasnění si myšlenek a nalezení vlastní cesty k řešení různých situací, pochopení jeho motivů, úleva aj.

Učitelé uvádějí, že se ve škole často setkávají se situacemi, které vnímají jako náročné, ale nejsou na ně připraveni a neví si s nimi rady. Postrádají možnost vzniklé problémy s někým sdílet a efektivně řešit, případně jim umět předcházet. Během supervizích setkání se témata nejčastěji týkala problémů se žáky a jejich chování a také vztahů na pracovišti, v kolektivu.

Domníváme se, že zájem všech respondentů o supervizi poukazuje na absenci nástrojů podpory učitele v jeho profesi. Zanedbání této oblasti má vliv na pracovní spokojenost i pracovní výkon pedagoga, zvyšuje také riziko syndromu vyhoření. Nabízí se tedy otázka, která může být inspirací k dalšímu výzkumu - do jaké míry a jakým způsobem škola iniciuje činnosti, které nejsou zaměřeny jen na rozvoj odborné praxe pedagoga, ale také na podporu směřující k (prevenci) řešení konfliktů v pracovní oblasti a prevenci stresových faktorů.

Při vytváření návrhu možného modelu supervize pro učitele jsme záměrně pominuli finanční stránku věci. Předpokládáme, že učitelé nejsou ti, kdo by měli supervizi hradit. Je především v zájmu organizace, tedy školy, zaměřit svou pozornost na své pracovníky, jejich kompetence i duševní hygienu.

Z představ a návrhů pedagogů vyplývá, že je mezi nimi poměrná nejednotnost v tom, jak by měla supervize vypadat. Žádná z probíraných variant nebyla jednomyslně

potvrzena či zamítnuta, přesto si můžeme vytvořit obraz žádoucí podoby supervize na základě preferencí jednotlivých alternativ a komentářů zdůvodňujících jejich volbu.

- Většina pedagogů upřednostňuje skupinovou supervizi před individuální. Jako výhodu a přednost vnímají možnosti sdílení názorů a zkušeností s ostatními členy skupiny.
- Většina pedagogů by raději spolupracovala s externím odborníkem, který není zaměstnancem školy. Supervizor je tak více objektivní a není zatížen problémy dané organizace.
- Většina pedagogů vnímá jako výhodnější variantu setkání učitelů různých škol (podobného typu) před supervizí týmu pedagogů – kolegů.
- Supervize by měla být jen pro ty učitele, kteří mají zájem se jí účastnit. Dobrovolnost je jedním ze základních kritérií supervize.
- Je důležité, aby se supervizní proces odehrával v bezpečném prostředí ve skupině, která bude respektovat důvěrnost sdělených informací.

Ačkoliv se jeví jako nejrozporuplnější otázka frekvence supervize, kdy se objevují požadavky na supervizi v intervalech od jednou za týden po jednou za 4 měsíce, sami považujeme za nejméně jasnou otázku složení supervizní skupiny. Z výroků pedagogů vyplývá jejich preference skupiny pedagogů různých škol před týmovou supervizí. Domníváme se, že do značné míry zde hraje roli celková atmosféra dané školy a vztahy v kolektivu učitelů, což by mohla týmová supervize pomoci řešit. Na druhou stranu někteří učitelé uváděli tak velké obavy se sdílení čehokoliv v prostorách jejich školy, že by pravděpodobně bylo velmi náročné vytvořit vhodnou atmosféru pro supervizní proces. Tato problematika by mohla být námětem k dalšímu výzkumu.

Jako zajímavou alternativu vidíme nastínění možné podoby supervize pro učitele, kterou uvedl jeden z respondentů. Navrhl skupinovou formu supervize s externím odborníkem, která by byla realizována (a také financována) například krajským úřadem, a to ve frekvenci jednou za měsíc. Tohoto setkání by se účastnili ti pedagogové (různých škol dané oblasti), kteří by o setkání a supervizní práci měli zájem. Návrh můžeme vnímat jako inspiraci do budoucna.

Ve snaze o porovnání dalších výzkumů mapujících zkušenost pedagogů se supervizí jsme se setkali s velkým nedostatkem informací v této oblasti. Obecně je supervize (v podobě, jak ji vnímá i tato práce, tedy v souladu s definicí ČIS) v prostředí školy stále spíše výjimkou. V zahraniční literatuře je supervize pro učitele

více chápána z hlediska formy pomoci a provázení začínajících pedagogů při nástupu do jejich praxe případně a dále jak forma metodické podpory. V této souvislosti se supervizi pro pedagogy zabývá například Stimpson (2000) anebo Jonson (2011). V české republice se (nám dostupné) akademické práce o supervizi pro pedagogy (Březinová, 2011, Marášková 2009, Peterková, 2008) ve výzkumu věnují spíše očekávání pedagogů a jejich informovanosti v dané oblasti. Oslovili jsme tedy Český institut pro supervizi (ČIS) a Asociaci národních organizací pro supervizi v Evropě (ANSE) s dotazem na možné zdroje v dané problematice. Oba instituty potvrdili nedostatek literatury i výzkumných studií. ANSE nám poskytla kontakt na supervizora, zabývajícího se supervizí pro pedagogy, ale nezískali jsme touto cestou žádné relevantní informace. ČIS jsme byli odkázáni na RnDr. Renatu Fejfarovou, která se supervizi pro pedagogy sama věnuje, a ta nás navedla na jediný jí známý výzkum mapující zkušenosti pedagogů se supervizí, a to od Mgr. Martina Halamy. Na základě tohoto výzkumu bylo natočeno také krátké video (www.supervize-halama.cz) vycházející z analýzy 40 interview učitelů, jejichž výroky byly inspirací k vytvoření fiktivního dialogu dvou pedagogů diskutujících o supervizi. Rozhovor bychom rádi doporučili k získání dalšího pohledu pedagogů na supervizní práci na základě jejich osobní zkušenosti.

Ukázka:

Uměla bys mi vysvětlit, co to vlastně ta supervize je?

Je to určitým způsobem podaná vstřícná ruka učitelům, kteří mají pocit, že jsou na všechno sami. Je to podle mě záchranná brzda před vyhořením, protože když to tak pozoruju kolem sebe, je spousta učitelů, kteří jsou už unavení těmi donekonečna stejnými věcmi, které řeší s dětmi, s rodiči…

Co je na tom tak super?

Možnost přijít s problémem mezi skupinu lidí, kteří jsou naladěni stejně jako ty, zaobíraj se věcí stejně jako ty a nechat si od nich poradit. Otevřít prostor pro nějaký dialog. Pomoc k ujasnění, k uzdravení, k otevření vzájemné komunikace mezi lidma. A pak ten super pohled do nitra, ten vhled. Člověk si uvědomí určitý věci, souvislosti, přemýšlí o tom z druhý strany.

Závěrem diskuse bychom rádi upozornili na limity studie a faktory, které mohly ovlivnit výsledky výzkumného šetření. Jedná se zejména o skutečnost, že se pedagogové našeho výzkumu účastnili dobrovolně, na základě vlastní motivace a ve

svém volném čase. Tím u těchto respondentů můžeme předpokládat obecně větší motivovanost, nadšení a ochotu zkoušet nové způsoby práce a otevřenost k novým přístupům. Dále si uvědomujeme, že preference jednotlivých forem skupinové práce (individuální x skupinová, tým pedagogů x učitelé z různých škol aj.) může být ovlivněna často jedinou zkušeností respondentů se supervizí, která měla formu skupinové supervize, kdy členové byli dobrovolně se účastnící pedagogové různých ZŠ a SŠ. Jelikož supervizi považujeme spíše za proces a ne jednorázovou zkušenost, limit studie vidíme také v malém počtu supervizních setkání, které respondenti v rámci projektu absolvovali.

Z Á V Ě R

Supervize je pojem, který má v mnohých pomáhajících profesích, jako psychoterapie, sociální práce, či poradenství dlouholetou tradici a důležitou roli. Rozvíjí se také v oblasti školství, avšak přímo ve školách, pro pedagogy, velmi využívána není. V této práci jsem se zabývala právě problematikou supervize pro učitele s cílem rozšíření informací o její potřebě a významu ve školách.

V teoretické části jsem se zaměřila na taková témata, která mají s danou problematikou úzkou souvislost. První kapitola nabízí definice supervize autorů z různých oborů, nastínění jejího vývoje i okolností, které ovlivnily její současnou podobu. Jsou zde popsány jednotlivé formy supervizní práce a také oblasti, ve kterých je supervize v České republice využívána. V této souvislosti je patrné, že supervize je obecně ve školství novou formou práce, kterou spíše využívají jiná školská zařízení než školy samotné. V druhé kapitole jsem věnovala pozornost průběhu supervize od úplného počátku, tedy jejího zavádění do určité organizace, po jednotlivé fáze samotného supervizního procesu a roli supervizora v něm. Stručně jsem popsala také některé techniky, jež mohou být v supervizi využity. Třetí kapitola se zabývá specifiky učitelské profese a to zejména v oblasti pracovní zátěže a stresu. Vedle teoretických poznatků z oboru pedagogické psychologie jsem vycházela také z řady výzkumných šetření, které poukazují na velmi vysokou míru pracovního stresu u pedagogické profese, jejíž hlavní příčiny souvisí s pracovní přetížeností a časovým tlakem, problémy se žáky a jejich rodiči, vztahy v kolektivu a s nadřízenými a také nenaplněním potřeby uznání a seberealizace. I přes prokazatelnou náročnost profese pedagoga současný systém věnuje jen velmi malou pozornost jeho duševnímu zdraví a pracovní spokojenosti. Ve čtvrté kapitole jsem se zaměřila na supervizi pro pedagogy a její význam. Uvedla jsem v této souvislosti názory odborníků na potřebu a přínos supervize v dané oblasti a představila projekty, které v České republice supervizi do škol přinesly, s užším zaměřením na projekt Supervize do škol, ze kterého vychází také výzkumné šetření této práce.

Pátá kapitola prezentuje výzkumné šetření zabývající se rozborem interview s pedagogy základních a středních škol na téma supervizní podpory ve školách. Ukazuje její potřebu, význam a případnou žádoucí podobu. Shrnutím výsledků výzkumu uvádím hlavní získané poznatky k dané problematice:

- Učitelé vnímají vysokou četnost náročných situací a problémů, se kterými se ve své profesi setkávají. Uvádí také, že jejich příprava na ně není dostačující, a často si nejsou jisti, jak se k jejich řešení postavit.
- Pro pedagogy je supervize nová a spíše neznámá forma práce. Většina se s ní (před účastí v projektu Supervize do škol) v praxi nikdy nesetkala a jejich očekávání a představy související s účelem a obsahem supervize byly nejasné.
- Pedagogové by na základě vlastní zkušenosti pravidelnou supervizní podporu ocenili a uvítali. Sami vidí její přínos zejména v:
    - ujasnění myšlenek, uvědomění si nových možností
    - získání nového náhledu na problém
    - sdílení zkušeností a názorů mezi pedagogy
    - sdílení problému a ventilaci emocí
    - pomoci při hledání řešení a zvládnutí problémových situací
    - prevenci syndromu vyhoření
    - možnosti reflexe vlastní práce
- Konkrétní podoba supervize by pravděpodobně měla vycházet z individuálních potřeb dané školy a učitelů. Základním požadavkem je zejména dobrovolná účast na supervizních setkáních a bezpečné, důvěrné prostředí. Většinou učitelů je upřednostněna forma skupinové supervize pedagogů různých škol pod vedením externího odborníka, kterého by se účastnili vždy ti učitelé, kteří by měli potřebu a zájem.

Domnívám se, že hlavní roli při zavádění supervize do oblasti školního prostředí hraje dobrá zkušenost s ní. Projekty, jako například Supervize do škol, mohou být způsobem, jak supervizi školám - ředitelům a pedagogům - představit a inspirovat je možnostmi, které tato forma práce nabízí. Ačkoliv supervize ve školách stojí teprve na začátku své cesty, domnívám se, že její potenciál má cenu podporovat a doufám, že tato práce je této podpory alespoň malou součástí.

SEZNAM LITERATURY A ZDROJŮ

1. ABZ slovník cizích slov. KOHOUTEK, Rudolf. *Pojem kyberšikana* [online]. 2005 [cit. 2013-03-23]. Dostupné z: http://slovnik-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/kybersikana.
2. ANSE standards for national organisations. In: *ANSE: association of National organisations for supervision in Europe* [online]. 2013 [cit. 2013-03-21]. Dostupné z: http://www.anse.eu/standards.html.
3. BAŠTECKÁ, Bohumila. *Základy klinické psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 436 s. ISBN 80-7178-550-4.
4. BRICHCÍN, Slavoj. Balintovské skupiny - pomoc pomáhajícím. In: [online]. 1999 [cit. 2013-01-20]. Dostupné z: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:r76K16f5gjEJ:www.pf.jcu.cz/stru/katedry/pgps/balint.rtf+&cd=1&hl=cs&ct=clnk&gl=cz&client=firefox-a.
5. BROŽA, Jiří. Role supervidovaného v procesu supervize. In: *Rozvoj školy supervize*. 1. vyd. Praha: Lumen vitale – Centrum vzdělávání, o.s., 2012, s. 1-5. ISBN 978-80-905000-7-5.
6. BŘEZINOVÁ, Karolína. *Syndrom vyhoření a supervize u učitelů na vybraných středních školách v Třebíči*. Zlín, 2011. Bakalářksá práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
7. Co je supervize. In: *Český institut pro supervizi* [online]. 2006 [cit. 2013-03-14]. Dostupné z: http://www.supervize.eu/o-supervizi/co-je-supervize/.
8. ČERNÝ, Milan. Implementace supervize z pohledu ředitele školy. In: *Rozvoj školy supervize*. 1. vyd. Praha: Lumen vitale – Centrum vzdělávání, o.s., 2012, s. 9-12. ISBN 978-80-905000-7-5.
9. DOURAVA, Lukáš. Slučování škol po roce zkušeností. *Učitelské noviny* [online]. 2003, č. 45 [cit. 2013-03-02]. Dostupné z: http://www.ucitelskenoviny.cz/index.php?archiv&clanek=3534&PHPSESSID=90325fd67c951669c11e3700d48642d4
10. DUPALOVÁ, Jitka. Význam interního supervizora na škole. In: *Rozvoj školy supervize*. 1. vyd. Praha: Lumen vitale – Centrum vzdělávání, o.s., 2012, s. 20-22. ISBN 978-80-905000-7-5.

11. DUŠKOVÁ, Iva. Supervize není jen kontrola. In: *Neziskovky.cz: I pomáhat se musí umět* [online]. 2007 [cit. 2013-03-14]. Dostupné z: http://new.neziskovky.cz/clanek/954/_530_533/_nezobrazovane-clanku_knihovna_archivcz/042007-supervize-neni-jen-kontrola/
12. FEJFAROVÁ, Renata. Proč Supervize? Pomáhá učitelům zrát. *Rodina a škola*. 2010, č. 8.
13. FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1997. 383 s. ISBN 80-7178-063-4.
14. GABURA, Ján a Jana PRUŽINSKÁ. *Poradenský proces*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 1995. 147 s. Studijní texty; Sv. 9. ISBN 80-85850-10-9.
15. GARUBO, Raymond C. a Stanley W. ROTHSTEIN. *Supportive supervision in schools* [online]. Greenwood Publishing, 1998 [cit. 2013-02-17]. ISBN 0-313-29652-9. Dostupné z: http://www.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=YXYOt-8uheIC&oi=fnd&pg=PA1&dq=supervision+in+schools&ots=R4P8xjp9CV&sig=GG8oJPDWXN_hAVIJkVMtEPIqz7w&redir_esc=y.
16. GOPEE, Neil. *Mentoring and supervision in Healthcare* [online]. 2011 [cit. 2013-03-23]. ISBN 978-0-85702-418-3. Dostupné z: http://books.google.cz/books?id=uzkfS_ulT-wC&printsec=frontcover&dq=supervision&hl=cs&sa=X&ei=F9lFUcG_LbPE4gT0toCwAQ&ved=0CGIQ6AEwCDgU.
17. HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. 774 s. ISBN 978-80-7367-569-1.
18. HAVRDOVÁ, Zuzana a Kamil KALINA. Supervize. In KALINA, Kamil a kol. *Drogy a drogové závislosti: mezioborový přístup*. 1. vyd. [Praha]: Úřad vlády České republiky, 2003- . sv. Monografie; no 1. ISBN 80-86734-05-6
19. HAVRDOVÁ, Zuzana a Martin HAJNÝ et al. *Praktická supervize: průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. Praha: Galén, 2008. 213 s. ISBN 978-80-7262-532-1.
20. HAWKINS, Peter a Robin SHOHET. *Supervize v pomáhajících profesích*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004. 202 s. ISBN 80-7178-715-9.
21. HENNIG, Claudius a Gustav KELLER *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. 99 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-093-6.

22. HORSKÁ, Bohuslava. *Supervize jako nástroj kvality v pomáhajících profesích* [online]. Brno, 2008 [cit. 2013-03-14]. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/173667/pedf_b/. Bakalářská práce. MU. Vedoucí práce Denisa Denglerová.
23. HUČÍN, Jakub. *Hovory o psychoterapii : péče o duši současného člověka*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 189 s. ISBN 80-7178-525-3.
24. JANČIOVÁ, Sylvia. Co chybí absolventům pedagogických fakult při nástupu do školní rpaxe a co zvládají dobře?. *Rodina a škola*. 2010, LVII, č. 4, s.12. ISSN 0035-7766.
25. JONSON, Kathleen Feeney. *Being an effective mentor: how to help beginning teachers succeed*. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, c2008, xv, 206 p. ISBN 14-129-4062-1.
26. KALLWASS, Angelika. *Syndrom vyhoření v práci a v osobním životě*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. 139 s. ISBN 978-80-7367-299-7.
27. KADUSHIN, Alfred a Daniel HARKNESS. *Supervision in Social Work* [online . 4. vyd. New York and Chechester: Columbia University Press, 2002 [cit. 2013-03-14]. ISBN 023112094X. Dostupné z: http://books.google.cz/books?id=FerObBs7Xe0C&printsec=frontcover&hl=cs#v=onepage&q&f=false
28. KALINA, Kamil a Antonín ŠIMEK, ed. *Supervize - kazuistiky*. Vyd. 1. V Praze: Triton, 2004. 171 s. ISBN 80-7254-496-9.
29. KOBLIC, Karel. Supervize a balint – podněty k diskusi a zlomky z ní. In: EIS, Zdeněk. *Supervize*. Praha: Pallata, 1995. 89 s. ISBN 80-901710-2-8.
30. KOHOUTEK, Rudolf. Stresory učitelů a učitelek základních a stedních škol. In: *Psychologie v teorii a praxi* [online]. 2010 [cit. 2012-12-03]. Dostupné z: http://rudolfkohoutek.blog.cz/1003/stresory-ucitelu-zakladnich-a-strednich-skol
31. KOHOUTEK, Rudolf. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM, 1996. 184 s. ISBN 80-85867-94-x.
32. KOHOUTEK, Rudolf a OURODA, Karel. *Psychologie osobnostních typů učitele*. Brno: CERM, 2000. 19 s. Item. Společenské vědy NZ 46. ISBN 80-7204-176-2.
33. KOPŘIVA, Karel. *Lidský vztah jako součást profese: psychoterapeutické kapitoly pro sociální, pedagogické a zdravotnické profese*. 4. vyd. Praha: Portál, 2000. 147 s. ISBN 80-7178-429-X.

34. KRATOCHVÍL, Stanislav. *Základy psychoterapie*. 5., přeprac. vyd. Praha: Portál, 2006. 383 s. ISBN 80-7367-122-0
35. KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Horieť, ale nevyhorieť*. Bratislava: Karmelitánske nakladatelstvo, 2012. ISBN 978-80-8135-003-0.
36. LANG SOFT. *Vícejazyčný slovník* [online]. 2013 [cit. 2012-11-26]. Dostupné z: http://www.slovnik.cz/
37. LAZAROVÁ, Bohumíra a kol. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006. 230 s. ISBN 80-7315-114-6.
38. LISNÍK, Martin. et al. *Supervize do škol*. Frýdek-Místek: CNN, 2012.
39. MARÁŠKOVÁ, Ivana. *Supervize jako forma podpory dalšího vzdělávání a rozvoj profesionality pedagogických pracovníků*. Brno, 2009. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/79959/pedf_m/. Diplomová práce. Masarykova
40. MATOUŠEK, Oldřich a kol. *Metody a řízení sociální práce*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008. 380 s. ISBN 978-80-7367-502-8.
41. MATOUŠEK, Oldřich. *Pracovní stres a zdraví*. Vyd. 1. Praha: Výzkumný ústav bezpečnosti práce, 2005 dotisk. 20 s. Bezpečný podnik. ISBN 80-903604-1-6.
42. MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ. *Standardy kvality sociálních služeb - výkladový sborník pro poskytovatele* [online]. 1. vyd. TIGIS PRINT, 2008 [cit. 2013-02-21]. Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/5966/4_vykladovy_sbornik.pdf
43. MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. 332 s. Psyché. ISBN 80-247-1362-4.
44. MÍČEK, Libor a Vladimír ZEMAN. *Učitel a stres*. 1. vyd. Brno: Masarykova univ., 1992. 169 s. Věda do kapsy; Sv. 3. ISBN 80-210-0521-1.
45. NOVOTNÝ, Jiljí. Něco o supervizi: cíle, úkoly, smysl, postupy. In: *Český institut pro supervizi* [online]. 2006 [cit. 2013-03-14]. Dostupné z: http://www.supervize.eu/wp-content/uploads/neco-o-supervizi.pdf
46. O nás. In: *Český institut pro supervizi* [online]. 2010 [cit. 2013-03-14]. Dostupné z: http://www.supervize.eu/o-techto-strankach/
47. Obsahová analýza internetových dotazníků z druhého kola diskuse o tvorbě standardu kvality profese učitele. In: *Ministretsvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2009 [cit. 2013-03-23]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/standarducitele/obsahove-analyzy-diskusnich-prispevku

48. PALÁN, Zdeněk. Andragogický slovník. *Andromedia: databanka dalšího vzdělávání* [online]. 2002 [cit. 2013-03-26]. Dostupné z: http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovnik
49. PETÝRKOVÁ, Veronika. Supervize pro učitele: informovanost, zájmy a postoje začínajících učitelů ZŠ a SŠ. Brno : Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra rodinné výchovy a výchovy ke zdraví, 2008. 77 s. Vedoucí bakalářské práce RNDr. Mgr. Alice Prokopová, Ph.D.
50. PC World. In: *Kyberšikoanování učitelů je vážný problém, upozorňuje Symantec* [online]. 2011 [cit. 2013-03-02]. Dostupné z: http://pcworld.cz/novinky/kybersikanovani-ucitelu-zaky-je-vazny-problem-upozornuje-symantec-43455
51. Poradenská linka pro pedagogy. In: *RŠPP* [online]. 2009 [cit. 2013-03-23]. Dostupné z: http://rspp.cz/rspp/index.php?option=com_content&view=article&id=9&Itemid=17http://rspp.cz/rspp/index.php?option=com_content&view=article&id=9&Itemid=17
52. PROCHASKA, James O. a John C. NORCROSS. *Psychoterapeutické systémy: průřez teoriemi*. Praha: Grada Publishing, 1999. 479 s. Psyché. ISBN 80-7169-766-4.
53. RÖD, Wolfgang. *Novověká filosofie. II, Od Newtona po Rousseaua*. Vyd. 1. Praha: Oikoymenh, 2004. 579 s. Dějiny filosofie; sv. 9. ISBN 80-7298-109-9.
54. RUSH, Myron. *Burnout: Practical Help for Lives Under Pressure*. Authentic Media, 1989. ISBN 0946515972.
55. SLAVÍKOVÁ, Ivana. Uplatňování supervize ve školských zařízení institucionální výchovy a preventivně výchovné péče. In: *Rozvoj školy supervize*. 1. vyd. Praha: Lumen vitale – Centrum vzdělávání, o.s., 2012, s. 50-54. ISBN 978-80-905000-7-5.
56. Standard kvality profese učitele. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2006-2012 [cit. 2013-03-23]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/standarducitele
57. Stanovisko SKAV ke standardu kvality profese učitele. In: *Ministertsvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2009 [cit. 2013-03-23]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/standarducitele/stanovisko-skav-ke-standardu-kvality-profese-ucitele

58. ŠEDIVÁ, Dana a Markéta ČERMÁKOVÁ. Supervize jako podpůrný prostředek při zavádění systémových změn z oblasti primární prevence rizikového chování na škole. In: *Rozvoj školy supervize*. 1. vyd. Praha: Lumen vitale – Centrum vzdělávání, o.s., 2012, s. 66-67. ISBN 978-80-905000-7-5.
59. ŠIMEK, Antonín. Supervize z pohledu – co naznačila anketa. In: EIS, Zdeněk. *Supervize*. Praha: Pallata, 1995. 89 s. ISBN 80-901710-2-8.
60. ŠIMEK, Antonín. Historie supervize v ČR. In: *Český institut pro supervizi* [online]. 2002 [cit. 2013-03-14]. Dostupné z: http://www.supervize.eu/publikace-a-clanky/ruzne-texty/historie-supervize-v-cr/
61. ŠTĚTOVSKÁ, Iva. Balintovská skupina - bezpečná supervize pro učitele. *Rodina a škola*. 2007, č. 4.
62. ŠVANCAR, Radmil. DVPP: Příliš vysoká nabídka, velmi rozdílná kvalita. *Učitelské noviny* [online]. 2012, č. 19 [cit. 2013-01-15]. Dostupné z: http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=6659
63. ŠVANCAR, Radmil. Strašák - syndrom vyhoření. *Učitelské noviny* [online]. 2009, č. 26 [cit. 2013-02-11]. Dostupné z: http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=1942&PHPSESSID=0f25f5ca140cecb2f5e2a53fa17d088d
64. ŠVANCAR, Radmil. Supervize není totéž co inspekce. *Učitelské noviny* [online]. 2007, č. 46 [cit. 2013-01-26]. Dostupné z: http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=2417&PHPSESSID=0f25f5ca140cecb2f5e2a53fa17d088d
65. TOŠNER, Jiří. Příležitosti a bariéry supervize v pomáhajících profesích při zavádění systémových změn z oblasti primární prevence rizikového chování na škole. In: *Rozvoj školy supervize*. 1. vyd. Praha: Lumen vitale – Centrum vzdělávání, o.s., 2012, s. 76-78. ISBN 978-80-905000-7-5.
66. TRAPKOVÁ, Ludmila a Vladimír CHVÁLA. Naše zkušenosti se supervizí. In: EIS, Zdeněk. *Supervize*. Praha: Pallata, 1995. 89 s. ISBN 80-901710-2-8.
67. TRAVERS, Cheryl J. a Cary L. COOPER. *Teachers Under Pressure: Stress in the Teaching Profession* [online]. Routledge, 1996 [cit. 2013-01-15]. ISBN 0-415-09484-4. Dostupné z: http://books.google.cz/books?id=5PuCk9xkuGgC&printsec=frontcover&dq=Teachers+Under+Pressure:+Stress+in+the+Teaching+Profession&hl=cs&sa=X&ei=jMlFUcbJNNDitQb25IGoCA&ved=0CDAQ6AEwAA

68. ÚLEHLA, Ivan. *Umění pomáhat*. Vyd. 3., V Sociologickém nakladatelství 2. Praha: Sociologické nakladatelství, 2005. 128 s. Studijní texty; sv. 20. ISBN 80-86429-36-9.
69. *Úvod do supervize: cyklický model*. Editor Petra Svobodová, Martin Valášek. Tišnov: Sdružení SCAN, 2002, 88 s. ISBN 80-866-2000-X.
70. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2008. 870 s. ISBN 978-80-7367-414-4.
71. VÁVROVÁ, Soňa. *Doprovázení v pomáhajících profesích*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012. 159 s. ISBN 978-80-262-0087-1.

---

72. Metodický list: ředitele odboru výkonu vazby a trestu. In: *http://generator.citace.com/dok/RLPfcoX7TNr5rNMq*. 2007.
73. Metodický pokyn k poskytování supervize ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a v zařízeních preventivně výchovné péče. In: *http://www.msmt.cz/socialni-programy/metodicky-pokyn-k-poskytovani-supervize*. 2010.
74. Česká republika. VYHLÁŠKA 505/2006 Sb.: kterou se provádějí některá ustanovení zákona o sociálních službách. In http://www.mpsv.cz/files/clanky/6196/vyhlaska_505_2006.pdf: 2006, č. 505.
75. Česká republika. ZÁKON č. 563/2004 Sb.: o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *http://www.msmt.cz/file/13233*. 2004.

P Ř Í L O H Y

PŘÍLOHA Č. 1

Vyhodnocení evaluačních dotazníků účastníků ze Semináře pro externí odbornou podporu školního programu pedagogicko-psychologického poradenství

		I.běh		II.běh	
Dotazník vyplnilo		112	100,00%	103	100,00%
1	Tento program byl pro mne přínosem				
	a) ve všech aktivitách a jeho částech	105	93,75%	95	92,23%
	b) v některých částech	7	6,25%	8	7,77%
	c) nebyl přínosný				
2	S úrovní organizační přípravy jsem				
	a) velmi spokojen/a	91	81,25%	74	71,84%
	b) spokojen/a	21	18,75%	24	23,30%
	c) částečně spokojen/a			4	3,88%
	d) nespokojen/a			1	0,97%
	e) velmi nespokojen/a				
3	S obsahovou náplní jsem				
	a) velmi spokojen/a	81	72,32%	75	72,82%
	b) spokojen/a	31	27,68%	28	27,18%
	c) částečně spokojen/a				
	d) nespokojen/a				
	e) velmi nespokojen/a				
4	V rámci programu jsem byl/a:				
	a) velmi aktivní	51	45,54%	43	41,75%
	b) aktivní	53	47,32%	59	57,28%
	c) částečně aktivní	8	7,14%	6	5,83%
	d) pasivní				
5	Tento program bych:				
	a) doporučil	112	100,00%	103	100,00%
	b) nedoporučil				
	neodpovědělo				

PŘÍLOHA Č. 2

Transkripce interview s respondenty výzkumné studie.

T – tazatel

R – respondent

Žena, učitelka SŠ, věk 39 let, délka pedagogické praxe, 9 let

T: Tak, všechny ty otázky, které nějak budeme spolu probírat, tak se týkají toho skupinového setkání v té Adře. Já vím, že vy jste absolvovali v rámci centra Nové naděje i nějaké setkání tady ve škole, takže tady o tomhle bych nechtěla mluvit…Zkusíte zapátrat v paměti a vzpomenete si, jaké byly Vaše pocity nebo nějaká představa nebo očekávání ještě před tím, než jste do té Adry vůbec šla, Vybavíte si?

R: No přiznám se, že jsem od toho nic neočekávala, protože jsem nevěděla, co si pod tím mám představit, co to přinese, co to pro mě může znamenat, a věděla jsem, že tam jdu s dobrou kolegyní, což pro mě bylo důležité, ale nic jsem od toho neočekávala, že bych konkrétně měla nějakou představu.

T: Takže když se řeklo slovo supervize…

R: Ani ne.

T: A jaká byla teda potom realita, kdybyste sama za sebe měla nějak hodnotit to setkání?

R: No, realita byla určitě zajímavá, a protože to bylo poprvé, kdy jsem se s něčím takovým setkala a vůbec možností, že mi někdo vyšel vstříc a rozebíral situaci, která pro mě byla zajímavá…a zpočátku přiznám, že jsem byla trošku nervozní, ale postupně to opadlo ta nervozita a bylo to takové příjemné setkání. Určitě jo, fakt přínosné.

T: Čili hodnotíte to asi kladně jsem pochopila?

R: Určitě.

T: A můžete být trošičku konkrétnější, v čem třeba jste ten přínos viděla u toho setkání?

R: No, ten přínos jsem viděla v tom, že jsem přímo řešila třeba můj problém.

T: Takže jste tam sama šla s nějakou zakázkou taky?

R: Já jsem tam přímo nešla s tím vědomím, že tam budu něco řešit, ale protože to tak jaksi z okolností vyplynulo, tak nakonec jsem i já přispěla svou troškou do mlýna a řešil se problém, můj konkrétní teda, co jsem tam já potřebovala vědět a hrozně mi to pomohlo. Fakt jako, dá se říct, že to bylo fakt přínosné, že jsem se uměla najednou na ten svůj problém podívat jinýma očima, z druhé strany, a viděla jsem úplně jiná řešení než jsem, než mě předtím vůbec napadly.

T: A můžete mi říct, čeho se ten problém týkal? Nemusíte být konkrétní, spíš jenom jaké oblasti? Jestli to bylo spíš učitel žák, učitel rodina a učitel…

R: …učitel žák, určitě to bylo ve vzájemné komunikaci mezi mnou a jednou žákyní a šlo tam o oslovení, které ta žákyně vůči mně používala, které mně se nelíbilo, a nevěděla jsem, jak na to reagovat.

T: Vzpomenete si, jaká témata se tam nejčastěji řešila? Kdybychom se fakt měly držet jenom těch oblastí, ne konkrétněji? Jestli to právě byl ten ta interakce žák učitel a nebo i něco jiného anebo spíše něco jiného?

R: Byla jsem tam jednou a v té době na té jedné schůzce se řešilo právě teda, v obou dvou se tam řešily teda dva případy a pokaždé to bylo vztah učitele a žáka.

T: Díky. Napadá Vás něco negativního, co se Vám na těch setkáních třeba nelíbilo? Co byste třeba vytkla…

R: Ono to není ani tak chyba, jako spíš to, že to bylo jednorázové. Že ta akce byla jednorázová, že prostě to neumožnilo člověku se posunout až tak někam dál, jenom prostě řešil ten svůj jeden problém. Samozřejmě, že to můžu aplikovat potom v praxi, že jo, ale že možná to chtělo víc těch setkání.

T: No a to mi úplně krásně nahráváte na moji další otázku. Mě by vlastně zajímalo, jestli tady něco takového, jak se odehrálo ten projekt supervize, by mělo být součástí školního… školského systému. Že by to bylo třeba zakotvené v legislativě, byla by to taková nabídka pro ty učitele. Co si o tom myslíte? Mělo by to být nebo nemělo by to být součástí?

R: Pokud by bylo všechno dořešeno, jak říkáte legislativně, že by učitelé na to opravdu měli nárok, tedy že by opravdu z té školy byly uvolněni atd. jedno s druhým, tak by to bylo určitě hrozně přínosné. Bylo by to super, protože já si myslím, že my dennodenně narážíme

na situace, které prostě musíme řešit a mnohdy jako laicky, protože nás na to ve škole nepřipravili, že jo. My jsme se učili ty teoretické vědomosti a to jak se zachovat mnohdy prostě řešíme na základě naší povahy, intuice a mnohdy třeba i špatně.

T: A tak pokud tedy ano, tak pojďme si teďka vytvořit takový ideální model, vyloženě na základě Vašeho názoru, jak by to mohlo vypadat? Myslím tím konkrétně, jestli by to mělo být mezi čtyřma očima třeba jenom supervizor a vy, takhle individuální forma a nebo spíš tak jak to proběhlo ve skupině, jak velká by potom měla být ta skupina, jak často by to mělo probíhat…Jo, že kdyby to mělo záležet jenom na Vás, taková ideální Vaše supervize, jak by vypadala?

R: Tak, četnost asi by záležela na potřebě toho člověka, protože záleží jaké třídy učíte, jaké žáky učíte, takže jsou lidé, kteří nemají potřebu něco takového zažívat nebo prostě využívat tady takovéhle možnosti a jsou lidé, kteří naopak mají dnes a denně nějaké problémy. Takže si myslím, že to by se asi mělo i zvážit konkrétně na ten daném typu školy nebo prostě na potřebách těch učitelů. Ale spíš bych řešila problém té skupiny, protože ono je dost velkým problémem v jaké v jakém kolektivu se tam ten člověk ocitne. Jsou skupiny, ve kterých nemáte ani chuť řešit nějaký problém a jsou skupiny, kde Vám to hrozně moc pomůže. Jo, být a slyšet názor těch ostatních. Nevím jestli by bylo vhodné řešení mezi čtyřma očima, nikdy jsem to nezažila, takže nevím, nedovedu to posoudit.

T: Čili kdyby to měla být ta skupina tak by to měli být spíš Vaše kolegové, že by se to odehrávalo na půdě školy anebo tak jak to bylo, že by byl nějaký mix učitelů v nějaké organizaci třeba?

R: No když vyjdu z toho, co v jakých podmínkách jsem teď momentálně, tak možná bych přivítala i možnost docházet někam jinam, jo. Že možná bych tu důvěru tady u mnoha kolegů neměla takovou nebo né důvěru, ale nerozuměla bych si až tak moc nebo neuměla bych se před nimi otevřít.

T: Jo, čili, ta intimita by tam nebyla prostě…

R: ...jo, takže možná možná…ale zase je to samozřejmě různé, třeba v jiném kolektivu školním by to mohlo být úplně jinak, že jo. Je to asi na pocitech toho člověka.
T: Tak já Vám moc děkuju.
R: To je všechno?(smích)
T: Ano.

Žena, učitelka SŠ, výchovný poradce, věk 51 let, pedagogická praxe 25 let

---

T: Tak jestli můžeme začít, tak já bych se teda chtěla soustředit hlavně na ty supervizní setkání, která jste absolvovala v Adře spolu s dalšími učiteli a vlastně panem supervizorem, jestli můžeme na tohle..
R: Určitě.
T: ..a jako první otázku bych se chtěla zeptat, jestli si vybavujete, co jste očekávala ještě před tím, než jste vůbec přišla na to první setkání s nimi. Jestli jste jako měla nějaké ponětí co vlastně supervize je nebo do čeho jdete. Co jste čekala? Vybavujete si?
R: Oni se nás na to vlastně ptali v takové té průvodní lekci, co od toho očekáváme a co si pod tím představujeme, tzn. tedy, pan Lisník ještě se svým kolegou, a je faktem, že většina spíše očekávala, stejně jako já, nějakou pomoc a radu z jejich strany, ale je faktem, že jsem já tam říkala nějakou takovou odpověď, že když se tam setkávám s nimi, z centra Nové naděje, tak vždycky mám nějaká očekávání, které mi určitě vždycky budou splněna. Čekala jsem tedy, že se mi dostane nějaké rady, že se tam zas dozvím něco nového, co mě může třeba inspirovat k pedagogické práci.
T: A absolvovala jste něco takového předtím?
R: No, přímo, aby se to nazývalo jako supervize to ne, ale v podstatě mnohé semináře, které jsem absolvovala, tak měly za úkol nějak pomoct třeba učitelům v té jejich pedagogické práci.
T: A spíš pasivní přednáškovou formou anebo interaktivní?
R: Spíše pasivně.
T: Jo, díky. No, a když to vlastně srovnáte s tím, jaké vlastně potom to supervizní setkání bylo v praxi, jaká byla realita versus to Vaše očekávání, tak jak byste to hodnotila?
R: Já si myslím, že tady v těhle věcech hrozně záleží na lektorovi, a vůbec na jeho osobnosti, protože ten podmiňuje celé to setkávání. Může třeba úplně perfektní záměr, ale může to na některých těch faktorech ztroskotat. Zrovna tak, jako kdyby účastníci té supervize neměli třeba zájem, přišli tam z donucení a nechtěli nějak spolupracovat, tak to taky v konečném výsledků ovlivní celé setkání. Takže to bylo vlastně položená otázka, jaké jsem potom měla z toho pocity, že?
T: Mm, jak byste to hodnotila sama za sebe?
R: Nezklamalo mě to v žádném případě, i když já jsem tam nešla s žádným konkrétním problémem, tak se tam řešily problémy, které se vždycky mohou objevit nebo které se třeba na jiných školách vyskytly, ale tím, že jsme společně hledali nějaké řešení, tak určitě i sám člověk nachází potom další cesty, které si třeba před tím tak nějak neuvědomil. Splnilo to moje očekávání.

T: A vybavíte si třeba nějaký konkrétní případ, který se tam řešil? Vy jste říkala, že jste sama žádnou zakázku neměla, ale něco, co Vás třeba zaujalo? Bylo tam třeba něco, co se třeba opakovala dost často?

R: Konkrétní případ už si fakt nepamatuju, spíše takový pocit, který jsem z toho měla a to, že se tam opakovala pořád, jako ten konflikt, jako ten vztah učitel – žák. To bylo asi nejčastější. Vím, že jednou se tam řešil nějaký problém s nějakým dysgrafikem, dítě, které mělo teda nějaké takové omezení, ale to byla výjimka, jinak to bylo všechno postavené na té vztahové záležitosti.

T: Jo díky. Mě by zajímalo hlavně, jestli si myslíte, že tady tenhle ten projekt by měl své místo, třeba do budoucna v nějakém školském systému v rámci nějaké pravidelné aktivity pro pedagogy. Jestli mi rozumíte, jak to myslím. Jestli byste tady tohle ocenila jako nějakou pravidelnou činnost pro učitele?

R: Já si myslím, že určitě, protože je to nějaký takový způsob terapie, dejme tomu, že ten lektora tam může do jisté míry suplovat i třeba nějakého psychologa, no a ten učitel se vlastně setkává, když pracuje s tou skupinkou, s lidmi, kteří mají stejné problémy. A vím, že když jsme se bavily s kolegyněmi, tak jedné to úžasně pomohlo tady tohlencto setkání a našla si nějaký takový způsob komunikace i se žáky a druhá kolegyně říkala, že si vždycky myslela, že třeba může mít nějaký problém a viděla, že někteří jiní, kolegové z jiných škol mají problém daleko větší, takže to pomáhá, fakt jako.

T: A teda když říkáte, že byste to ocenila, tak jak by teda podle Vás byla úplně ideální cesta, jak by ty setkání měla vypadat? Myslím tím, jak často třeba, jaký počet lidí by tam měl být, mělo by to být na Vaší škole nebo někde jinde…víte, jakože bychom si řekly takovou ideální formu podle Vás.

R: No tak myslím si, že by bylo lepší, kdyby se ti lidé setkávali mimo školu, mimo své pracoviště, vůbec by nebylo špatné, kdyby tam byli lidi z různých škol, třeba tak jak probíhala ta setkání, že tam byli třeba po dvou z jedné školy, takže tam bylo potom třeba, já nevím, zástupci z 5 nebo více škol, dejme tomu po těch dvojicích. No takže mimo školu a samozřejmě, jak už jsem říkala, tak by záviselo hodně moc na té osobnosti toho lektora.

T: A jak často si myslíte, že by to bylo nejlepší?

R: No, já si myslím, že by to bylo vyloženě podle potřeby, protože některý kantor nemá potřebu se takhle setkat a něco řešit celý rok, někdo řeší takové věci, protože záleží, jaké žáky taky učí a jaká on sám je osobnost, tak má takovou potřebu třeba každý týden. Takže si myslím tak jednou za půl roku, jednou za čtvrt roku?

T: Jo, já Vám moc děkuju, ještě mě akorát napadá jedna otázka, jestli si vybavujete něco, co se Vám na té supervizi tak, jak proběhla, nelíbilo? Že bychom si z toho vzali třeba nějaké ponaučení.

R: Ne, tam, kde jsem se zúčastnila já, tak nemám vůbec nějaký pocit, že by se mi tam něco nelíbilo. Byla jsem spokojená se vším, jak říkám, včetně lektorů, prostředí, takové nějaké zázemí. Všichni byli otevření, lidi, kteří tam přišli, chtěli něco řešit, chtěli se něco dovědět, chtěli něco jednat..o něčem jednat, takže nic negativního mě nenapadá.

T: Tak jo, moc děkuju.

R: Není zač.

T: Takže. Ta otázka teda směřuje na to skupinové setkání v té Adře, protože já vím, že proběhlo i nějaké jiné setkání u vás na škole, takže jestli bychom se mohly soustředit jenom na tady tohleto v té Adře. A jako první bych se chtěla zeptat, jestli zkusíte zapátrat v paměti, když vám řekli o tom setkání, že vás čeká supervize, s učiteli, jestli si vybavíte váš pocit, nebo nějaké očekávání, nebo nějakou představu, se kterou jste tam šla?

R: No, tak s pojmem supervize jsem se setkala, takže jsem věděla, o co jde. A v podstatě, co se týká mého očekávání, tak spíš jsem tam šla s tím i teda, pokud se můžu zmínit o kolegyni, protože jsme se o tom spolu bavily, že uslyšíme názory i učitelů z jiných škol. I když to třeba nebudou střední školy, ale v podstatě budou to kantoři jako my a trošku si jako porovnáme, jestli jsme názorově někde jinde, nebo prostě jestli tady třeba to klima naší školy je o nějakém smyslu jiné jo? Lepší, horší. Nebo prostě takový nějaký jo, jsme to braly více méně jako workshop. S tou kolegyní, že jsme se o tom spolu bavily, že v podstatě poznáme názory těch kolegů z jiných škol, jiného typu, a že v podstatě si tak nějak porovnáme klima školy. V podstatě máme pořád takovej pocit, i do dneška, že docela hodně tady žijeme jako v rakovém gethu. Jo, že prostě se strkáme mezi sebou.

T: taková bublina nějaká jo?

R: Přesně tak, že ty názory by měli nějakým způsobem, se nějakým způsobem prezentovat mezi sebou v rámci jiných škol, jo, nebo …. Třeba těch středních škol, ať si srovnáme trošičku, jak to jde jinde, jaké tam mají pocity ti kantoři, jaké mají problémy. Takže tak asi.

T: A když teda se na to teďka tu svojí docela specifickou představu s tou realitou, tak jak byste hodnotila to setkání jako takové? Vyloženě za sebe. Klidně i zápory, nebo klady.

R: No. Tak pokud. Já si vzpomínám právě proto, že je to tak hodně dávno, tak si vzpomínám skutečně, jsou to takové, jak si vzpomínáte sen. Jo, takové střípky. Vzpomínám si, to jsme, protože jsme s kolegyní seděli vedle sebe, tak jsme to hned nějakým způsobem se snažili prodiskutovat. A to si vzpomínám, že tam se řešilo hodně z hlediska těch jiných kantorů. Řešili tam vlastně mezilidské vztahy mezi sebou, dejme tomu v rámci kabinetu, nebo v rámci sborovny takovým způsobem, že mi to už připadalo, i kolegyni Evě, že ti lidé se nějakým způsobem hodně, hodně do toho soukromí těm druhým kolegům vrážejí, že je chtějí nějakým způsobem hodně, nevím, směrovat někde, kde je chtějí vidět. Že se jim nelíbí to, nelíbí se jim ono. …. Ale tehdy se to týkalo toho, že ta kolegyně nějaká byla hrozně nervózní a prostě těch jejích projevů, takových těch, jo. Asi, že nebyly úplně, že byly mimo normu asi no. Tak nějak, že to tam řešili a řešili to jako dlouho a chtěli řešit, chtěli vědět, nebo trvali, ať jim ten lektor sdělí nějaké konkrétní řešení. Jako ne jenom naznačit cestu, tak to bylo takové jako pro nás docela jako únavné, jo. Že jsme si říkaly, no tak my to tu vůbec neřešíme. Kolegyně je protivná, tak prostě si ji nevšimnem, no.

T: Jo, čili zrovna řešili otázku, která ani vám třeba nebyla nijak přínosná.

R: Ne, takže to bylo prostě, které říkám. To téma si fakt nevzpomínám, protože asi to mám už překrytý tady tím.

T: To nevadí vůbec. To vůbec nevadí.
R: No, že vlastně ti lidé tak ty mezilidské vztahy hodně řešili.
T: Čili, kdyby jsme měli pojmenovat nějak tu oblast, kterou oni řešili, tak to byl vyloženě ten vztah učitel-učitel
R: Ano, ano. Vztah učitel-učitel. Tam v podstatě se nejednalo o nějaké jiné. Ani nadřízený-podřízený, jak to tam zaznělo. Ale vyloženě v rámci toho učitelského kolektivu. Jo, že ten člověk měl jakési problémy.
T: Řešila jste vy sama na tom setkání nějaký svůj problém? Měla jste tam nějakou zakázku?
R: My jsme se tam k něčemu vyjadřovaly. Čeho se to týkalo? To kdybych si teď vzpomněla. Od té doby jsem absolvovala hodně těch různých jiných seminářů. Já jsem říkala, mně se to tak strašně už překrývá. No, to už potom splývá, no.
Splývá, no. Jednalo se tam myslím o nějaký, když to řeknu obecně. Jednalo se o přístup učitelů k nějakým kázeňským problémům žáků. Ale konkretizovat už bych to nedokázala úplně přesně. Jo, jako specifikovat.
T: A to bylo přímo jako vaše nějaká otázka, jo, co vy jste dávala?
R: Ano, protože ta kolegyně byla výchovná poradkyně a vím, že ona řekla aha, to je speciálně jako to, co já tady řeším pořád a skutečně, týkalo se to výchovných problémů a my jsme tam jenom podotkly něco, nějaké poznámky k tady tomu tématu, ale vlastně si pamatuju, že náš pocit, ne jenom můj, ale i té kolegyně. Jak říkám, protože jsme to pořád probíraly. Takže mluvím jako množné číslo. Byl takový, že my to na naší škole máme díky bohu (zaklepu) natolik ošetřené, že tady to pro nás není vůbec problém, tady ta oblast. Že v podstatě my víme. Když se stane to, víme, co dělat. Stane se ono, víme, co dělat. Toto je vlastně můj dojem z toho sezení v té Adře
T: Čili, jsou tam nějaká negativa, která byste třeba vytkla i organizaci, nebo třeba těm supervizorům, aby si z toho třeba vzali ponaučení pro příště?
R: No tak, to já si myslím, že to nebyla nějaká chyba těch supervizorů, nebo přímo toho lektora, toho přednášejícího, protože pamatuju si to, to byl zrovna pan Matula. On nám tady chodil do školy a já si ho pamatuju, že prostě on je takovej hrozně rozumný člověk, co se týká tady toho přístupu k těm žákům a k těm problémům a těm řešením. Takže jako, my tady třeba taky jsme řešili, že některé kolegyně mají takový i kolegové, kupodivu hysteričtější přístup jo, to jako jinak nemůžu nazvat. A hned jako vyloučit, vyloučit a tamto a tamto jo, takže takové striktní, no a ten pan Matula má jako takovej hodně rozumný přístup. Takový skutečně jako ne jenom rozumný, ale jak bych to řekla, je takový umírněný. Že nejdřív se musí udělat to, pak ono a pak ono a s chladnou hlavou, takže my jsme jako zastávali stejný názor a já zastávám stejný názor, jako že prostě, dělá to dobře. Téma bylo dobré, akorát prostě někteří já nevím, je to možná v osobnostech těch lidí jo, že tak přistupují, možná je to v tom, že ta škola to nemá propracované jo, nebo prostě ti lidi tam přišli, jsou novější, takže nemají to zažité, jo, tak to je, protože, říkám, já jsem tady třicet let, kolegyně taky tolik, jsme inventář, takže my už jsme vstřebaly. Já to tak řeknu.
T: Jo. Čili zrovna to, co se řešilo, tak nebylo pro vás aktuální, nicméně ta myšlenka dobrá? A to provedení taky?

R: Určitě. A tím, že ti ostatní tam vykládali ty svoje zkušenosti a názory. Já to vždycky beru, jako pro mě je to přínosné. A třeba jako je to jiný pohled těch lidí. Tak já už taky za těch třicet let, těžko říct jo, taky. Ten systém máme zaběhaný, zajetý a funguje, takže nemáme třeba potřebu ho měnit a někde to mají jinak jo? To nás ani nenapadne nad tím přemýšlet jinak. Jo? Takže tak asi.

T: Jasně. Domníváte se, že nějaká forma takové odborné pomoci podpory by měla být součástí školského systému? V rámci třeba vzdělávání pedagogů? Jo, že by to nebyla jenom taková jednorázová akce, prostě, kdy se dva učitelé seberou ze školy a odjedou a už třeba nikdy se s těmi supervizemi nesetkají? Já mám na mysli třeba něco. Bylo by to zakotvené legislativně jo, byla by tam daná nějaká pravidla, nějaké hranice a učitelé by třeba pravidelně docházeli na nějaká taková supervizní setkání. Myslíte si, že by to takhle mělo být pro pedagogy?

R: No, tak pokud jako supervize. Beru supervizi jako podporu takového toho pedagogického snažení těch učitelů a toho systému tak určitě. Vlastně si myslím, že by to bylo úplně perfektní, protože, jak jsem říkala, člověk má pocit, že tady žijeme v nějakém gethu jo, že skutečně jako koho už tady v tom kolektivu zaběhaném zajímají naše názory vzájemně. Vždyť jako se známe a pořád to omíláme do kupy a člověk potřebuje i někoho z venku, který prostě má takový ten nezaujatý pohled. Objektivní, protože těžko říct jako na kolik jsme tady objektivní.

T: Čili pokud si řekneme, že ano, že něco takového to chtělo, tak pojďme ještě, to je moje poslední otázka, vytvořit jako váš ideální model tady téhleté supervize. Myslím tím, jak často by to setkání mělo probíhat, jakou formou, pokud třeba jenom mezi čtyřma očima, individuální rozhovor, nebo tak, jak jste to vy vlastně zažila na vlastní kůži v rámci nějaké skupinky. Pokud skupinka, tak třeba vašich pedagogů tady u vás na škole s nějakým odborníkem z venku, anebo třeba úplně mimo v nějaké instituci s jinými učiteli, jo? Jenom jako, že byste si tak nastínila vaši úplně ideální supervizi.

R: No, to já teď nevím. To jsem zaskočená, protože jsem o tom jako neuvažovala úplně do těch podrobností. Jenom jako o supervizi, že jako ano, ale jakou by měla mít podobu a jak často.

T: Můžete soudit vyloženě z vlastních potřeb. Jo? Jestli vás něco napadne.

R: No, tak možná. Jak to říkám. Z hlediska toho, že jsem se zúčastňovala hodně takových těch seminářů a těch školících programů pro preventivy, tak je i podle mého názoru i lepší, když člověk je trošku anonymní. Takže v cizím davu, aby byla schopná ten svůj názor, ať je jakýkoliv vůbec říct. Protože tady už každý sleduje, co ten blbec zase řekne, no ta, jasně, hysterka jo? Ale je to fakt. Člověk to ani nechce, tak prostě přemýšlet, ale už jak ten člověk se ozve, tak my už máme ty škatulky. Každý je má. Nedělám si iluze. Takže možná by bylo lepší skutečně ty kolektivy jiné, z jiných škol a jak často? Já nevím. Jednou, dvakrát za rok. Spíš dvakrát, jo, v každém tom pololetí, aby se alespoň nějakým způsobem, protože těch problémů třeba se nakumuluje za půl roku docela dost jako.

T: Čili spíš skupinka, než individuální.

R: Tak si myslím skupinka. Že tam je to takové, jo, pestřejší názorově. Jak říkám. Slyšíme názory a v podstatě se můžeme trošku srovnat.

T: Dobře. Já vám moc děkuju. To je všechno.

Muž, učitel SŠ (gymnázium), věk 47 let, pedagogická praxe 11 let

T: Tak jo. Takže ta moje první otázka je trošku historická. Jestli si zkusíte vzpomenout, než jste úplně poprvé šel do supervize, myslím tím ty skupinové setkání, co probíhaly v Adře. Jaké jste měl očekávání? Dokázal jste si vůbec představit, třeba co pod tím pojmem supervize je, jako co se pod tím skrývá?

R: Jo. Dokázal jsem si představit. Já už jsem takovými podobnými výcviky a setkáními procházím, dá se říci skoro celý život. Takže jako nebyl jsem překvapený. Věděl jsem jako zhruba, o čem to je.

T: A co jste teda čekal?

R: No. S tím, že si proberem problémy. Proberem si problémy, prokonzultujem to s ostatními kolegy, navrhnem si třeba různá řešení, jak by se to dalo řešit, nebo nějaký jiný pohled třeba než jenom ten můj. Jo, čili taková spíše vzájemná jakoby, rozhovor, konzultace, pomoc, návrh prostě pomoci.

T: To jste udělal úplně krásnou definici. A potom to očekávání bylo shodné s tou realitou?

R: Očekávání, no. Realita byla lepší ještě, než jsem očekával. Protože jako můžu říct, že zrovna u téhleté firmy, jako kde jsem byl, tak je to asi jedna z nejlepších firem, co jsem kdy zažil vůbec. Jako na organizaci a ten přístup jako který tam je. Takovej, jako většinou ti lidé buď inklinují k nějaké pragmatičnosti, až příliš to linkují. Není tam takový ten osobní přístup, anebo zase přijdou takový, já je nazývám šílení esoterici, jo. Že prostě nemají v podstatě žádný plán a jdou si tam vytlapat játra, jo a tady to bylo tak jako dohromady přesně jako udělané. Alespoň mě to tak vyhovovalo. A zdálo se, že alespoň tak, jak jsme se bavili potom mezi sebou, takže většina lidí to tak přijala. Že tam opravdu byl ten osobní přístup, ale zároveň se bazírovalo na tom plánu, který byl tak, aby to bylo přesně strukturované, takže ti lidé měli jistotu, že ví, do čeho jdou, jak to bude probíhat a jakým způsobem, jo, takže tam nebylo takové se lidé neustále musí přemýšlet, co přijde.

T: Řešil vy jste sám třeba na těch supervizích setkáních nějaký váš problém pracovní?

R: Určitě. Samozřejmě. Proto jsem tam šel.

T: Přinesl jste si tam něco? Nemusíte být konkrétní, jenom by mě zajímalo, jaké oblasti se týkal. Jestli to bylo spíš z pohledu vás a žáka, nebo jeho rodičů.

R: Byl tam žák. Žák, rodiče žáka a kolegyně. Takže v podstatě všechno.

T: Přišel jste si na něco?

R: Přišel jsem. Přišel jsem. Hodně mi to pomohlo, protože jsem si ujasnil, především jsem si ujasnil postoj k žákům. Kde končí má role učitele a kde už začíná role a zodpovědnost rodiče a abych nepřebíral třeba, což jsem do té doby dělal, že jsem tak nějak to přijímal za své, ještě třeba vzhledem k mému minulému zaměstnání, že jsem přebíral jakoby trošičku roli toho rodiče. Jo, že jsem si opravdu asertivně nedokázal určit prostě hranici a říct tomu rodiči, prostě tak a teď už je to váš problém. Tohleto dělá škola, ale tady odsud už je to váš problém a nepřehazujte to na mě a dělejte to, co máte a jak máte.

Takže se to vztahovalo i na tu rodinu potom toho dítěte?

R: Ano.

T: Super. Váš osobní názor. Ocenil byste supervizi jako součást nějakého vzdělávacího systému pro pedagogy? Nebo prostě nějakého podpůrného systému pro ně?
R: No, určitě. Určitě bych to ocenil, nebo takhle. Má představa je, že by to mělo být. Mělo by to být i povinné jak tento rok třeba jsem zase začal studovat mentoring a vycházím z té supervize právě. Ale nevidím to reálně.
T: Jakto?
Nevidím to reálně z toho důvodu, víte, já jsem dělal jednu práci, když jsem končil jednu vysokou školu, tak jsem dělal závěrečnou práci právě třeba na učitelský stres a tam byly výzkumy i z pedagogických fakult na schopnost plánování, přístupu těch mladých pedagogů a takhle a můj závěr z celé té práce byl takový, že systém nabírání pedagogických studentů je úplně špatný u nás. Protože na tu pedagogiku jdou lidé, kteří mají úplně milné představy ve většině případů o pedagogice a především, co je to, proč se pořád mluví o učitelském stresu, o syndromu vyhoření. Ti učitelé nejsou odolní vůči stresu. Spousta těch lidí. Oni tam nejdou s tím, že je to nějaké stresové zaměstnání a neumí to zvládat. A už i u průměrné běžné firmy dneska, když jdete na jakoukoli, třeba byť i nižší pozici, děláte psychologické testy a tak dále. A to se třeba vůbec nedělá při výběru na té pedagogické fakultě. Jo, tak tam vidím to, že ti lidé to nezvládají, protože na to nejsou připravení a jsou špatně vybíráni pro tu práci.
T: V tom případě ale dobrá supervize by tam mohla pomoc, pokud oni by přijali myšlenku, že.
R: Ano, mohla, pokud by to přijali. Ale spousta těch lidí, alespoň co vidím v praxi, tak spousta těch kolegyň prostě vůbec na takové věci nepřistupují, protože oni s těmi žáky jednají z pozice síly, moci určité, spíš mi to připadá, jako že si kompenzují nějaké mindráky. Jo, takže u těch pedagogů, v tomhletom podle mě, je to potřebné, je to nutné jako jo, protože v každém povolání, kde pracujete s lidma, pokud tam není určitá reflexe a otevřenost a už jakoby apriorní, dopředu očekávání toho člověka, že budu pracovat i sám se sebou, tak už je to špatné.
T: Kdybychom se teda odprostili od toho, že podle vás to pravděpodobně nemůže fungovat,
a vy byste si prostě jenom sám za sebe vysnil nějaký ideální model té supervize. Myslím to v kontextu frekvence, čili, jak často by bylo ideální setkávat se s nějakým supervizorem. Jestli by ty schůzky měli být s někým, kdo je pracovníkem školy, nebo by to měl být úplně někdo z venku, mělo by to probíhat tady, nebo by to bylo lepší prostě úplně mimo budovu školy. Jo, taková prostě jako vaše ideální forma supervize.
R: Ideální forma supervize. No tak frekvenci. Frekvenci jako těžko říct, záleží. Nebo takhle, myslím si obecně frekvence jednou za týden by nebyla špatná. Byť třeba bysme neřešili nějaký problém, ale ono by, vždycky se něco vyvrbí. Jakmile si sedne már lidí a začnou se bavit, tak vždycky to tak nějak vyleze na povrch, takže si myslím, že ta frekvence jednou za týden aspoň udělat nějaké takové otevřené třeba neformální posezení. Ne, že bysme očekávali, že budeme hned řešit nějaký problém, ale myslím si, že téměř vždycky by se u někoho něco našlo jo, takže jednou za týden by to nebylo špatné.
T: A tím my teďka myslíte třeba váš pedagogický sbor?

R: Ano. Nebo zas otázka. To supervizní setkání je lepší v menším počtu, jo. Když má pedagogický sbor u nás třeba pětatřicet lidí, tak sim myslím, že je to absolutně nereálné, jo, v tom počtu cokoli dělat. V podstatě jsme to viděli v prosinci, když přijela jedna firma udělat tady nějakou supervizi a byl tady asi čtyři hodiny a v těch pětatřiceti lidech to akorát rozesrali a ti lidi, kteří byli kamarádi a tak, tak potom odcházeli (smích) protože to nedotáhli do konce, jo. Co chcete dělat v pětatřiceti lidech jo.

T: Tomu se říká dobrá supervize.

R: Tak. Takže jako jsem viděl to zoufalství, tak jako jsem řekl, že s nima mluvit nebudu. Ale to, jestli by to řešil člověk jako ze školy, nebo z venku je mi úplně jedno. Musí to být člověk, ke kterýmu mám důvěru. Ale jestli je to kolega, jestli je to někdo z venku, nebo tak mě osobně je to úplně jedno.

T: Dobře. Poslední otázka na závěr, ta je trochu záludná. Zkusíte i vlastními slovy říct takovou malou definici vaší osobní, co pro vás znamená supervize?

R: Supervize? Supervize pro mě znamená jakoby trošku pootevření dveří zase dál. Za to, co jsem znal, protože jsem nebyl zvyklý až takhle vést rozhovory, spíš jsem pořád při tom rozhovoru hledal jakoby řešení problémů, což u té supervize není prioritní, jo. Supervize je spíše si toho člověka vyslechnout a když tak naťuknout, aby on si objevil, že jo, jakoby ten druhoplánový problém. Čili když teď mám problém, tak co tomu předcházelo, proč tohle vidím jako problém, protože tam mám za tím skrytý nějaký jiný problém. Jo, takže takhle jsem nedokázal uvažovat do té doby příliš jako, než jsem šel na ten seminář. Teď neříkám, že by se to nějak změnilo u mě, ale snažím se. Aspoň myslím na to a uvědomuju si to, takže si myslím, že obecně ta komunikace se spoustou lidí se zlepšila. Zlepšila se, ale je pravda, že jsem k tomu musel přidat třeba ještě jiné techniky.

T: Děkuji.

Žena, učitelka ZŠ, metodik prevence, 45 let, délka praxe 17 let

---

T: Takže. Ta první otázka směřuje trošíčku do historie. Jestli si vybavíte, když vlastně vám přišla ta nabídka možnosti zúčastnit se supervizí, jestli jste měla nějaká očekávání, případně, jaké byly? Ještě před tím, než jste vůbec šli do té Adry vlastně v těch dvojicích, když vám oznámili, že se bude konat nějaká supervize, měla jste ponětí o tom, co to znamená?

R: Ano, měla, protože jsem to vystudovala.

T: Vy jste to studovala?

R: Ano, já jsem studovala sociálně patologické jevy. Supervizi jsme tam měli. Komplet, takže dva, dva a půl roku v tom jela. Takže věděla jsem, na co jdu teda konkrétně.

T: Takže jste měla nějakou vizi a splnila potom ta realita to vaše očekávání?

R: No, určitě, protože jsem věděla, o čem to je. Tam nebylo, co čekat.

T: Může to být i špatně udělaná supervize.

R: Ne. Bylo to úplně totéž, co jsem vlastně ty dva roky viděla, v čem jsem fungovala. Úplně to samé.

T: Jak byste tím pádem popsala to, co se tam dělo v té Adře? V té skupině, nebo co vám to dalo, nebo co vám to vzalo třeba?

R: Nic. Nic mi to nedalo ani nic mi to nevzalo. Nemůžu říct nic, protože říkám, měla jsem zkušenosti, věděla jsem, o čem to bylo. Spíše jsem tam šla ze zvědavosti. Nedalo mi to konkrétně nic. Protože jsem si tím opravdu prošla.

T: Řešila jste tam vy třeba sama nějaký konkrétní případ?

R: Ne.

T: Taky nic. To bude rychlé.

R: To všechno jsem řešila v rámci studia, jo. Když to děláte pořád , jo. Jste do toho zapojená, protože my jsme konkrétní situace řešili dva roky.

T: Dobře. Takže tím pádem já úplně můžu vynechat tady tuhletu část a spíš se zaměřím na tu budoucnost, o které my jsme se bavily. Mě by zajímalo, jestli z vašeho úhlu pohledu, čistě osobní názor pedagoga, zkušeného se domníváte, že supervize v tomhletom kontextu má ve školství co dělat?

R: Má ve školství co dělat. Určitě, protože spousta učitelů si neví rady s určitými konkrétními věcmi a měl by se s tím s někým o tom podělit a měl by taky trošičku i nad sebou zapřemýšlet. A ta supervize mu to všecko nabízí.

T: Kdybyste si měla nějak jako představit úplně ideální variantu supervize ve škole, zkusíte mi ji nastínit? Myslím tím třeba, jak často by měla probíhat, v jaké skupině, jestli by to měl třeba být tým kolegů, nebo naopak by bylo lepší prostě promíchat ty učitele třeba s nějakými jinými školami. Jestli by bylo lepší, aby jí vedl někdo ze školy, nebo by to byl nějaký externí pracovník? Jo, takové jako pro vás konkrétně ideální nějaký koncept supervize.

R: Tak ideální koncept supervize. Myslím si, že by to mělo probíhat pouze mezi učiteli dané školy. Nikdo cizí by tam neměl být, protože učitel se stydí. Co když řeknu to, pak si budou myslet ono, že? Takže určitě ve škole. Měli by si ti učitelé vybírat, kdo na tu supervizi chci, protože ne každý vlastně je tomu přístupný, je otevřený té supervizi. Někdo to zavrhne hned při prvním setkání a někdo je opravdu přístupnější. A myslím si, že je lepší, když to vede cizí člověk, který je vyškolený, než nějaký prostě kolega, protože vztah kolega s kolegou je trošku jiný, než když tam přijde externista. Myslím si, že to může tomu učiteli více dát.

T: Děkuju. A s vámi je to hrozně rychlý. Tím pádem moje poslední otázka je, jestli byste mi zkusila vlastními slovy nějak definovat supervizi. Co pro vás znamená? Třeba z těch zkušeností, co máte buď z …, nebo jak jste říkala, že už jste se s tím setkala dříve.

R: Vlastními slovy supervizi. Nevím. Nedokážu vám takhle říct, co to znamená. Je to vlastně řešení nějakých problémů. Je to vlastně, ne zpověď, ale je to svým způsobem nějaká komunikace na bázi řešení problémů učitel-učitel, žák-učitel, žák-žák.

T: Dobré. Děkuju

R: Sama sobě si. Protože většinou vlastně ti učitelé přijdou na to, že někdy opravdu tu chybu dělají spíš oni, než žáci. Že se nechají vyprovokovat a tak dál. A to je to nejhorší pro učitele. Nejsou schopni přijmout.

Žena, učitelka SŠ, věk 56 let, pedagogická praxe 30 let

T: Všechny ty otázky, které my teďka spolu budeme řešit, se teda budou týkat těch setkání, nebo toho setkání a Adře, jo? A já se vás zeptám, jestli teďka zabrousíte

trošičku do paměti, jestli si vybavíte, jaké jste měla očekávání, nebo představu, než jste vůbec do té Adry šla? Vybavíte si?
R: To nám říkali o vzájemné pomoci, protože už jsme měli jedno setkání předtím, podobné, kdy se řešili jako kolektivně nějaké problémy, které jsme měli, tak to se řešilo, tak to jsem očekávala, protože tam bylo nás víc těch účastníků z jiných škol. Že pravděpodobně půjde o tu konfrontaci těch problémů a byli jsme hodně z učilišť původně jako, takže máme společné problémy a ty by se společně řešily.
T: Takže řešení nějakých problémů?
R: Ano. S kterými se setkáváme v praxi.
T: A když to srovnáte s realitou? Tak jak ta potom vypadala? Kdybyste ji měla hodnotit vyloženě sama za sebe, klidně i negativně, nebo pozitivně, jak to na vás působilo?
R: Tak v podstatě tam, kdybych hovořila o tom celkovém cíli, tak je to takové. Není to na dlouhodobou jakoby tu supervizi. Je to kontakt, když jsou ty problémy společné, jak bych řekla globální a dá se to řešit jenom jakoby všeobecným vzorcem toho chování, že. Ale pokud by to měla být spolupráce častější, tak si myslím, že je tedy lepší odborný psycholog, protože mám okamžitou pomoc. Jo, toto je vyloženě, že se čeká, protože jsou různé místa setkání, že a zase se vybírají účastníci, až když přijde řada, že. Takže se řeší hodně ty problémy, které jsou časté. Pokud já mám nějaký nezvyklý, individuální problém, tak ho nemůžu vyřešit, protože nemám kontakt, že. Takže si myslím, že potom je lepší na tu dlouhodobou spolupráci spíš ten odborný psycholog pro nějaké školy, nebo pro jednu školu, podle toho, jaký má rozsah těch žáků a v jakém výstupním vzdělání to je.
T: Čili vy už se vlastně teďka bavíte, nebo sama naznačujete, že byste něco takového i uvítala, ale teda spíš tou individuální formou třeba a nějakým panem psychologem, nebo paní psycholožkou.
R: Ano. Protože těch dětí, co mají ty poruchy učení, těch je čím dál tím víc. A jsou někdy
i specifické případy, že. Že jsou dost náročné. Tak, aby člověk neměl, jak se říká, vzájemně sám problémy s tím svým chováním tak, aby věděl, jak přistupovat a jak ten problém řešit potom s tím žákem. Zejména se to týká teda učilištních dětí. Je to především. A těch bude narůstat, protože to školství teď půjde zase opět zpátky do těch učebních oborů.
T: Čili bychom měli nějakým způsobem shrnout váš názor na to, co proběhlo.
R: Nebylo to špatné. Tím si vlastně každý z nás ujasnil, že ty problémy, které nemám jenom já, ale že to jsou problémy jakoby všeobecné. Pro více škol společné. Že to není jenom, člověk že si nemusel mít pocit, že něco dělá špatně. Že to je jakoby problém pro všechny školy, co jsou v republice.
T: Řešila jste tam na tom setkání vy sama nějaký svůj osobní problém?
R: Ne, ne, ne, protože já, abych řekla pravdu, oni mají sice dlouholetou praxi, jsou to speciální pedagogové, ale já spíš, asi to je otázka důvěry, jo. A tam by měla být ta podmínka, že prakticky, jak my jednáme teď spolu, že by to mělo zůstat jako mezi tím supervizorem
a mnou. A tím, že nás tam bylo více, tak tam mohla být nebezpečí v přenosu těch informací

a zkreslených informací. Na druhé straně si je zase vážím, protože oni měli dlouholetou praxi v oboru drogových závislostí a dlouhé zkušenosti, takže pokud jsem se na něco ptala, tak vyloženě tady jestli se změnil přístup nad těma drogově závislými, jestli je nějaká jiná prevence, jestli opravdu půjde třeba k nějakým represivním, anebo jestli jsou výsledky lepší u represivních těch postihů, nebo jestli je lepší, když se ty drogy, volně jsou přístupné. Takže spíš, jaký mají názor na tady toto, protože to pořád stoupá těch mladých lidí drogově závislých a zabezpečení tady v podstatě není žádné pro ně.

T: Takže, ideální forma potom něčeho, co by v budoucnu mohlo, nebo mělo existovat, kdybychom se bavili o supervizi, jako takový váš model ideální?

R: No, určitě ti psychologové do té školy, protože si myslím, že to opravdu je okamžitá pomoc, okamžité řešení a je to ten individuální přístup.

T: Čili psycholog ne jenom pro žáka, ale i pro učitele?

R: Ano a určitě bude ten daleko důvěrnější vztah mezi učitelem a psychologem, protože to bude založené na té vzájemné důvěře a zároveň to bude určitě pokryto, jakoby, aby. Co může vědět vedení a co to vedení nemusí vědět, že. Je to otázka podle toho, co se řeší, jaký problém.

T: Čili, tam by musel být jasně vyznačený ten vztah.

R: Ano. Když se řeší můj osobní problém, tak si myslím, že by tam neměl být jakoby přenos těch informací. Pokud se ale řeší problém se žákem, tak by tam měl být přenos informací.

T: Zkusila byste mi, klidně jednou větou, říct, jak nyní, po vašich zkušenostech, vnímáte supervizi? Co pro Vás znamená?

R: Předávání zkušeností mezi učiteli ke zlepšení jejich práce.

T: Tak paní učitelko, to je úplně všechno. Jestli k tomu chcete ještě něco, tak já jsem vám skočila do řeči. Já se omlouvám.

R: Ne, ne , ne. Neskočila. Akorát nejsem zvyklá na diktafon, tak je to takové.

Žena, učitelka ZŠ, výchovný poradce, věk 51, délka praxe 21

T: …takže vy jste říkala, že Vám to chybí letos

R: hm, chybí, protože to vždycky bylo jednou za měsíc a bylo to velmi příjemné dopoledne. Jednak člověk nevěděl s jakými lidmi z jakých škol se tam jako setkáme že. byla to uzavřená skupina fakt jako pár lidí. ehm, přicházeli jsme ze speciálních škol, ze základních škol nebo z těch venkovských škol, které vždycky jsou trošku odlišné než ty školy ve městě a bylo to příjemné setkání ty 4 hodiny. Bylo to.. a ty 4 hodiny byly opravdu super, jo, letos mi to chybí, protože člověk se těšil další měsíc na další únik z toho běžného života školního a taky člověk si z těch setkání odnášel spoustu informací, spoustu zkušeností i jiných vlastně kantorů, že, protože i ti mladí kantoři jsou velmi šikovní a ti ty zkušenosti vlastně tím pádem člověka obohatí, ještě i z těch starších, kteří tam byli i z té mladší generace… No a letos teda nic no, tak možná někdy?!

T: Musíte zatlačit na paní ředitelku nebo pana ředitele

R: No, ono na to navazovalo vlastně ještě i pobyt v těch Malenovicích a tam toho bylo relativně dost, takže potom už paní ředitelka jako spílala, že teda jako jsme stále pryč,..ale bylo to příjemné, jako nelituju toho času, který jsem tomu věnovala, určitě ne, bylo to fajn

T: Vzpomenete si na Vaše pocity úplně před první supervizí, kterou jste absolvovala? Já předpokládám, že oni tady vlastně přišli, jako nějak Vám představili ten projekt. Jaké bylo Vaše očekávání? Tušila jste vůbec, co si pod tím pojmem supervize skrývá?
R: To první setkání, které vlastně bylo před velikonocemi ve škole, takovéto, ta informace, co to je nebo co by to mělo obnášet, tak musím říct, že u nás ve škole to skončilo takovým fiaskem, jo, jednak lidé mají strach se bavit na půdě školy, vlastně o čemkoliv, protože dneska je velmi zlá doba, takže opravdu tam to spíš bych řekla, že to bylo v negaci, jo
T: A z Vaší strany?
R: No, jako z mojí strany jsem si říkala jako, tím že vlastně znám ty lidi už strašně dlouho…protože my jsme tam s lidmi docházeli vlastně na různá sezení, tak jsem si říkala, že ti lidé, kteří přišli na tu první takovou tu seznamovací úvodní vlastně skupinu té supervize tak možná ta prezentace od nich jako ne že byla nejasná, ale možná byla trošku zkreslená jo. Tím, že já už jsem je znala, tak jsem věděla jako čeho jsou schopní nebo kam toho člověka chtějí někde posunout nebo možná trošku i dotlačit, ale ti lidé, kteří je neznali a viděli vlastně poprvé tak ta nedůvěra jako byla veliká, jo, jako ten pocit strachu a navíc vedení školy stálo za dveřmi jo takže to byl taky takový fakt, kdy lidé se nechtěli vyjadřovat a navíc bylo to v období, kdy ostatní měli samostudium a my jsme byli v práci jo, bylo to před velikonocemi, takže možná jsme to cítili jako takovou jako schválnost
T: Možná se netrefili vyloženě do nálady, co na té škole byla, že jo.
R: No netrefili, určitě ne, takže to první setkání bylo takové jako spíš negace, jo tím, že jsem je znala jsem si říkala, no hoši se pobaví nebo tak nějak, protože je znám, no ale jiní to vnímali dost jako dost teda negativně no, to je pravda.
T: No a co teda potom ta Vaše zkušenost s tou supervizí? Vy už jste říkala teda, že jste se těšila, že jste získala třeba nové zkušenosti a co ještě třeba by jste dala jako hodnocení, klidně negativní i pozitivní toho projektu?
R: Víte co, pozitivní to bylo v tom, že člověk vlastně, když seděl v té skupině natáčení, tak vlastně si spoustu věcí nebo spoustu problému nějak, i těch školních nebo i těch osobních, tak vlastně si uvědomoval a měl a nechtěl je pojmenovat jo, ale při tom setkání, kdy vlastně jsme se opravdu neznali, byli to cizí lidé z různých škol, bylo to fakt dobře poskládané osazenstvo, když v Malenovicích jsme se znali už, protože člověk ve školství pracuje už hodně dlouho, takže tam člověk i ty osobní věci pojmenovává slovy, jo, takže to bylo výborné, že jsem si to připouštěla, že to tak je, ale až tam jsem si to dokázala pojmenovat. Tak to si myslím, že je hrozně dobré, že člověk přišel na to, že se to dá říct i slovy a nenechávat si to v sobě.
T: Řešila jste Vy sama nějaký konkrétní problém? Nemusíte říkat jaký, jenom mě zajímá, jestli jste tam s něčím šla…
R: Víte co, vždycky ty okruhy byly tak trošičku no ne dané, ale byly obecné, jo, no a co se týče té roviny té školní, tak hodně často se řešily vztahy na pracovištích. Dá se říct, že ta skupina já nevím jestli, ne, nemůžu říct, že ve všech těch pracovních skupinách se řešily vztahy, ale vždycky ta otázka těch vztahů na pracovišti tam padla a, hm, musím říct, že některé školy jsou opravdu úžasné, protože ty vztahy tam jsou opravdu perfektní, jako na vysoké úrovni, kdežto jsou školy, kde to stojí opravdu za ___

T: Takže i to se Vás třeba dotýkalo tady tohle to téma?
R: Určitě, určitě, protože si myslím, že ty vztahu pokud nejsou pozitivní, nejsou teda vstřícné,
a nejsou pracovní , tak potom ta škola nemůže úplně fungovat, hm, jo
T: Mm, teď mě teda zajímá, trošičku zabřednu do budoucnosti, ten projekt vlastně skončil, legislativně zatím není vymyšlené nic jak ošetřit supervizi přímo ve škole, ocenila Vy byste jako pedagog něco takového? Nějaké poskytování takovýchto služeb ve školství?
R: No, nápad je to dobrý, ale otázka zní, jací lidé by to dělali? jo, jestli by to byl člověk, který by přicházel do školy, a vlastně pro určitou třeba část toho pedagogického sboru nebo pro celý ten sbor vlastně, by takového něco vlastně dokázal vytvořit, a nebo by to byl člověk, který vlastně by pocházel z toho učitelského sboru a dokázal by to nějak ovlivnit a vlastně pracovat s těmi ostatními kantory, jo, to je otázka …
T: Jaký by byl třeba podle Vás ideální model supervize? Jak často, kdo by byl ten odborník, jestli by to byl člověk ze školy nebo z venku, kde by to třeba probíhalo, jestli by to bylo na půdě školy nebo by to bylo někde v nějaké organizaci? Kdyby to bylo vyloženě Vaše, tak jaký by byl ten ideální stav?
R: No, stav ideální by byl, kdyby přicházel cizí osoba do školy. Jo, protože ta cizí osoba vlastně nezná ty problémy té školy, takže vlastně je objektivní, jo, bylo by to takové objektivnější hodnocení, ale mohu Vám říct, že nevím, jestli kantoři by byli na to schopni kývnout, že jednou za měsíc se ten sbor sejde a přijde sem vlastně cizí člověk a jestli by byli ochotni pracovat, jo, a ochotni třeba opravdu něco řešit. Otázka zní, jestli by tam byli i nadřízení, to je vlastně další takový činitel negativní..
T: Takže ve Vašem ideálním modelu by tam nebyli.
R: No určitě.jo, je zase fakt, že možná že, i ti vedoucí pracovníci, kdyby ta supervize byla dělaná jenom pro ně, jo, tak třeba by taky změnili jo, spoustu jako názorů nebo postojů k lidem, k okolí, k věcem, těžko říct.
T: A každopádně projekt dobrý jo nápad dobrý jo myslíte?
R: Nápad je to určitě dobrý, ale teďka jako jak ho dát do toho života?
T: Super. Tak a úplně poslední otázka jo, zkusíte mi nějakými svými vlastními slovy říct, co pro Vás znamená supervize, takovou Vaši osobní definici?
R: Bylo to příjemné setkání úplně cizích lidí, člověk neměl pocit, že by ho někdo chtěl poškodit nebo mu ublížit. Prostě jsme se sešli, tam jsme si to pověděli, vyříkali, člověk byl obohacen spoustou názorů pozitivních i negativních, bylo to i poučné. Takže jo, bylo to fajn.
T: Děkuju.

Žena, učitelka SŠ, věk 57 let, délka praxe 30 let

R: Co když nebudu umět odpovědět?
T: Když něco nebudete vědět, nebo na to nebudete chtít odpovídat, tak nemusíte, jo? Jako, je to vyloženě jenom o vás.
R: Takže budu třeba mlčet, jo?
T: Tak mi řeknete, že nic. Jedem dál. Jo? Nebo si můžeme domluvit nějaké gesto, jako …

Otázky, které se vás budu ptát, tak jsou směřovány teda na to setkání skupinové, které jste absolvovali v té Adře. Jo? A ta první otázka směřuje na to, jestli si vybavíte, co jste vůbec očekávala, než jste šla na to první setkání od toho, od té supervize? Jestli vás napadlo, co ta supervize je, nebo co tam budete dělat? Měla jste nějaké tušení, nějakou představu?

R:Tak na to si už vůbec nevzpomínám. Jestli jsem měla nějaké očekávání. Nevzpomínám si.

T: Nevzpomínáte si vůbec. Ani jestli jste tam šla třeba zvědavá, nebo spíš jako otrávená.

R:V každém případě jsem byla zvědavá. Myslím, že mě p. _____ svým způsobem instruovala o tom, o čem asi tedy to bude, ale musím říct, že si nejsem jistá, jestli jsem měla nějaká očekávání. Ale zvědavá jsem byla.

T: Zvědavá jste byla. Ale jaká byla potom vaše reakce na to setkání, jak byste hodnotila čistě sama za sebe tu supervizi, která tam proběhla v té skupině?

R: Takže. Co se týče atmosféry, jaká teda na tom setkání byla, tak velice příjemné. Prostředí sice až tolik ne, jako spíš tedy samotné to setkání, to jakým způsobem tedy jsme si tam povídali. Vytvořili jsme myslím celkem takovou skupinku, která si rozuměla. Ačkoliv, jak jsme zjistili, tak ti účastníci jsme byli velice odlišní.

T: Jak to myslíte? Odlišní, v čem?

R: Někteří měli za sebou více setkání v předchozích letech. Tak jsem to tedy pochopila. Už tedy měli jakési tedy zkušenosti a spolupracovali. Nevím, jak se teď ten vedoucí toho týmu jmenoval.

T: Lisník?

R:Panem Lisníkem. S panem Lisníkem tedy už spolupracovali v minulosti a tudíž jednak přišli s těmi určitými očekáváními. Přišli dokonce s určitou představou o tom, co se chtějí dozvědět. Co chtějí tedy probírat. Byli tedy úplně jinak připraveni na to setkání, než jsme byli my. A bylo zajímavé také i to, že, nevím teď, jak bych to řekla. Pohlížela ta jedna účastnice, pohlížela na řešení takových těch problémových situací ve škole se žáky úplně jiným způsobem, než tedy pohlížíme obecně. A než s čím jsme tam teda i my sami šli.

T: A to myslíte teďka v negativním, nebo pozitivním?

R: V pozitivním.

T: Že to byl zase úplně jiný náhled. Čerstvý pohled?

R: Ano. Úplně jiný pohled a vneslo to tím pádem do té naší debaty tam tak jaksi něco právě toho jiného nového. Já už jsem se sice s takovými pohledy setkala, protože jsem jezdívala

na různé workshopy, když jsem ještě učila na základní škole, na kterých se některá ta témata také teda probírala. Ale zřejmě teda pro kolegyni mohlo být setkání zrovna s tady touto paní učitelkou mohlo být hodně objevné. Ale nejsem si tím jistá, jestli bylo, nebo ne. Jo? To by vám samozřejmě řekla ona.

T: Ale na vás to tak působilo. To je důležité.

R: Na mě to tedy působilo velice příjemně, že se tedy i na těch středních školách nacházejí vlastně učitelé, kteří přemýšlejí o těch žácích trošinku komplexněji a berou je

tak trošku více jako kdyby pod svá ochranná křídla, tak jako se to dělá na těch základních školách.
T: Napadá vás něco, co byste hodnotila třeba negativně? Protože vesměs to bylo teďka pozitivní, ten váš názor. Je tam něco, co byste třeba vytkla, aby si z toho vzal člověk ponaučení pro příště? Třeba ten organizátor té supervize?
R: To ne.
T: Takže to bylo spokojenost.
R: Já jsem byla velice spokojená tehdy. Až na to, že jsem, jak jsem říkala, já nejsem si jistá, jestli jsem šla s nějakými očekáváními. Byla jsem zvědavá, moje zvědavost svým způsobem byla nakonec ukojena právě setkáním s tou paní učitelkou a bylo to pro mě vesměs takové příjemné, ačkoliv ne nějak objevné. Já jsem se tam teda nedozvěděla nic pro sebe nového.
T: A řešila vy jste tam sama svůj nějaký konkrétní problém?
R: Ne.
T: Vybavíte si třeba, jaké problémy tam byly často řešené?
R: No, už ne. To už mi z té hlavy. To už je hodně dlouho.
T: To vůbec nevadí. Pokud ne, tak ne.
R:To už se nějak vykouřilo. Právě proto, že já jsem vlastně zjistila, že ty problémy, které jsem doposud teda řešila, nebo teda musím řešit, řeším si nějakým standardním způsobem. A že ten neodporuje tedy tomu, o čem jsme se tam tedy bavili. Tak mě konkrétní některé tedy ty záležitosti, které tam byly řešeny, bych vám už asi nedovedla úplně přesně popsat.
T: To jsem ani tak nemyslela. Spíš jako oblast, která byla řešená. Jestli tam spíš zaznívaly problémy typu učitel-žák, nebo učitel-rodič, nebo učitel-učitel, nebo učitel-vedení, která z těchhle oblastí jakoby tam byla tak nejvíce zastoupena?
R: Aha. Vidíte to? Takže my jsme myslím svým způsobem tak trošinku měli očekávání, že bychom mohli řešit, případně problém učitel a nadřízený. Ale nakonec jsme se tam toho vůbec nedotkli, protože ta debata se odvíjela v tom smyslu učitel-žák. Řeším tedy nějaký svůj problém, který tedy buďto mám trvale, nebo se mi periodicky opakuje. Zatím jsem tedy nepřišel na to, jak ho úspěšně vyřešit a o tom jsme se tam bavili.
T: Děkuju. Setkala jste se s něčím podobným? Vy jste říkala, že jste byla na nějakých workshopech. Mě by zajímalo, jestli to bylo vedeno taky takovouhle aktivní formou, kde vlastně byla celá ta skupinka zapojená a docházelo tam k nějakému dialogu anebo to bylo spíš takovou tou přednáškovou formou pasivní.
Taky. Když workshop, tak právě setkání, ve kterém si lidé sdělují svoje zkušenosti z práce.
T: Čili to bylo podobné. Díky. No, a já bych se teď zaměřila teda na budoucnost nějakých takovýchhle projektů a chtěla bych znát váš osobní názor úplně. Jestli si myslíte, že něco takového, jako byl ten projekt, jako byl ten program supervize, by stálo za to zakotvit do školského systému, jako nějakou pravidelnou činnost pro pedagogy, která by pro ně byla součástí prostě třeba nějakého vzdělávání, nebo nějaké osvěty, nebo něčeho takového?
R:V každém případě.
T: V každém případě?

R: Jako součást vzdělávání, ne jenom osvěty. Ale opravdu součást vzdělávání, protože učitel si v mnoha situacích sám neporadí jen na základě legislativy, ale musí se opravdu velice citlivě k některým těm problémům postavit a někteří učitelé, nebudeme si nic namlouvat, vysoká škola nás na to nepřipraví a potom pokusem omylem, nějakým způsobem tedy postupujeme. Někteří se nedoberou nějakého kladného výsledku, pozitivního výsledku nikdy. Takže by potřebovali mít ty základní nějaké opěrné body. Někde je tedy získat. Jak se tedy mohou sami v určitých těch konkrétních situacích třebas nakonec pohybovat. Co by mohli tedy dělat, a tak dál.

T: A kdyby jsme spolu měli vymyslet nějaký ideální model váš toho setkání. Mě by třeba zajímalo, jak často by to mělo být, jestli by to mělo být ve skupince, nebo třeba mezi čtyřma očima, individuální formou, pokud by to mělo být třeba v prostředí školy, nebo raději někde jinde. Jako kdybyste si vy sama měla vyloženě říct, co by pro vás bylo nejlepší, tak jak by to mělo vypadat?

R: Pokud se jedná třebas nějaký problém, se kterým si nevím rady a nemohu s ním hnout, tak se asi obrátím individuálně o pomoc. Ale otázkou je, jestli je to nejlepší forma. Já si spíš myslím, že nejvíce se vyjasní, když se sejde více lidí a teď si o těch záležitostech tedy popovídají a ono je, více hlav vždycky více vymyslí. Vzniknou tedy reakce na tedy ten problém z různých těch pohledů oněch učitelů. Nemuseli třebas ten problém nikdy řešit, přesto mohou mít na něho svůj určitý náhled a mohou se tím pádem takhle vyjasňovat některé ty záležitosti až tak, že mohu potom já dojít k nějakému řešení, najednou mi svitne v hlavě, jo? Než tedy se radit přímo třeba s odborníkem, který mi řekne: „no podívejte se, můžete třebas udělat to, nebo ono.“ To je velice cenné, ale když mi svitne, tak je to pro mě cennější.

T: Čili když si na to přijdete sama, tak je to daleko lepší.

R: A to vzniká většinou, tedy ten úsvit té myšlenky vzniká zpravidla v nějakém právě tom rozhovoru s více lidmi. Když si rozebíráme nějaký ten problém.

T: Čili spíše skupina. A jak často?

R: To je otázka. To nevím. Jestliže by měla být ta záležitost součástí vzdělávání učitelů, jakože si myslím, že asi ano, tak potom pravidelně. A jestliže pravidelně, tak zase není dobrá nějaká dlouhá prodleva.

T: Čili kdybychom fakt orientačně měli nadhodit nějaký třeba počet měsíců, nebo týdnů? Ne, tak já vás nebudu tlačit do toho. To nevadí. A jenom ještě k tomu prostředí mě napadá, jestli si myslíte, že by to bylo lepší třeba v nějaké učebně ve škole, nebo v nějaké úplně jiné budově, někde daleko? Nebo je to jedno,

R: No, zase. Když se setkám. Je pravda, že řešíme ve škole nějaké společné problémy. Ty problémy souvisejí s tím místem, s těmi žáky, se kterými se setkáváme společně, a tak dál. Nabízela by se tím pádem ta škola. Ale zase na druhou stranu moje zkušenost je taková, že když se octnu v kolektivu lidí, které dokonce ani předem neznám a povídáme si o některých záležitostech, tak se ti lidé jsou schopni otevřít víc, než před svými kolegy.

T: Čili pokud to chápu správně, tak ta anonymita tam může být potom výhodou.

R: Je, ano. Sehrává spíš tedy tu pozitivní roli.

T: Tak jo. paní … děkuju.

Muž, učitel ZŠ, věk 34 let, délka pedagogické praxe 12 let

T: Takže ta moje první otázka úplně ještě na období, kdy jste supervizi vůbec neabsolvoval v rámci toho centra Nové naděje…Vzpomenete si, co jste očekával, věděl jste třeba, co ta supervize obnáší, setkal jste se s tím už dřív?

R: Vůbec. Vůbec jsem o tom nevěděl nic. Vlastně vzniklo to tak, že mi to podle mě přeposlala paní ředitelka nebo naše paní psycholožka a vzhledem k tomu, že tam prostě bylo, že to je zdarma a že to je prostě sebezkušenostní výcvik zároveň, že tam je, že to je prostě nějaká podpůrná věc pro kantory, tak jsem si říkal, proč jako bychom se toho nezúčastnili, no, takže jsme se jako by přihlásili hned

T: Kdybyste specifikoval to očekávání, které jste od toho měl? Napadalo Vás něco, nějaká vize třeba? Co by se Vám líbilo?

R: Očekávání byla taková, že mě prostě zajímalo, co se na tom centru Nové naděje bude dít, protože jsem s nima neměl žádnou zkušenost a jako musím přiznat, že mě lákaly právě ty pobyty, že prostě na tři dny jet ze školy a zjišťovat nějaké nové informace, takže školu to nic nestojí a učí hodinu méně jak kantoři, takže jako jsem to nějak pojednal no.

T: No a když teďka srovnáte to očekávání s tou realitou, kdy jste vlastně absolvoval některé ty schůzky v rámci té skupinové supervize, tak jaké je Vaše hodnocení toho jak to probíhalo?

R: No, tak já vzhledem k tomu, že jsem neměl teoreticky očekávání žádná jako, tam bylo akorát vždycky řečeno, že vždycky kdo tam jde na ten na tu supervizi tak s nějakým problémem, který se nastíní atd. tak jako většina jsme si mysleli, že žádný problém nemáme

a nějaký jsme si jakoby prostě nastavili a podle mě to jako mě mile překvapilo. Celý ten projekt prostě začínal tím, že jsme měli i supervizi tady v učitelském sboru, kdy přišel právě Martin Lisník s Pavlem Matulou a bylo to takové příjemné setkání, jsme to tady udělali prostě ve třídě a s pohoštěním a s kávou a to a lidi byli ochotní se jakoby otevřít a řešily se tam nějaký problémy, takže nám se to líbilo už tady a tím pádem nebyl problém jakoby na ty jednotlivé supervize posílat různé páry kantorů. Tzn. nechodil jsem tam jenom já, já jsem tam byla asi dvakrát, ale chodili tam i ostatní kantoři, paní ředitelka se tam jednou ukázala …já nevím v počtu deseti lidí možná, možná osmi. No a já musím říct, že já jsem si teda od začátku už co jsem tam chodil na ty supervize, tak jsem si hodně všímal toho jak to vede jakoby ten vedoucí té supervize, tzn. vždycky to byl buď Martin, nebo…

T: …Pavel Matula myslíte? Nebo Petr?…

R: …jo *Petr, jo Peťa, a tak jsme tak jako trošku to a úplně jsem viděl, že takové ty zjišťující otevřené otázky a tak, že to prostě jako by na lidi působí a otvírá to, takový jakoby další obzor nebo ten člověk to prostě v sobě sám najde a od toho prvního setkání jsme to vlastně směřovali k tomu tak, že bychom chtěli dělat jako by supervize i si tady jako by ve sboru jo, protože ta … ta původní další potom předpoklad později, co jsme už něco absolvovali s paní ředitelkou, že bychom si ty supervize dělali tady. Tzn. že když já půjdu na sebezaučující výcvik, tak budu schopný vést nějakou supervizi tady ve škole. No tak to byla jako no naše představa, ale to je jako hodně těžké no, to jako na supervizora to chce ještě víc. Víc jakoby nastudovat no. Takže co se týče očekávání taková, no my jsme samozřejmě zkoušeli, dělali jsme si supervize i tady, jo, a opravdu je*

to složité i z toho hlediska, že já jsem ze sboru a ještě k tomu je jako nadřízený, takže tady vždycky je takové dilema jestli z toho …bylo těžké se na to připravit a později mi to bylo i řečeno, že je to strašně velká kláda ,to všechno si jako nabrat, ale dělal jsem to společně s naší paní psycholožkou, která není jakoby kantorka, ale která je jakoby pomocná síla, podpůrná pro kantory zase z toho pohledu jiného a musím říct, že na druhém stupni se nám to docela dařilo, že kantoři byli spokojení, že lidi se tam otvírali jakoby i přes slzy, jako že se tam vyřešilo mnoho problémů, co byly, a na prvním stupni se učitelky méně otvíraly, bylo to takové jako, až tam došlo k nějakému konfliktu a tak, tak jsme od toho tak trošku jako upustili. Takže teď zrovna jsme v takové fázi, že když supervize, tak spíš někdo z venku prostě. Jenomže to stojí peníze a je to tím pádem jakoby složité. My jsme vyzkoušeli supervizi a pak jsme to převedli spíše na taková setkání jako by nad nějakým problémem, protože jsme zjistili, že ti kantoři řeší na takových setkáních spíš nějaký problém, který mi navodíme, tak jsou možná aktivnější, takoví ti, co to nemají rádi, takové ty niterní věci nebo takové, co si myslí, že jako, je jim to prostě nepříjemné. Takže z toho pohledu __ takový posun jako. Ale opravdu jsme měli, měli jsme jako čtyři pět supervizí, co jsme si tady dělali tak samy a tak to je takový jako zkušenost s tím tady u nás no.

T: Přišel Vy sám jste třeba s nějakým problémem, který jste chtěl řešit, když to bylo v té Adře?

R: Jojo jako jo, já jsem dost aktivní, takže jsem na každé___mě to prostě víc bavilo, když jsem tam měl problém přivedl já, tak jo jo já jsem si ho třeba tak jako, jsem si říkal to není až tak závažný problém, můžu ho říct jen tak a vždycky z toho vznikl jakoby jiný náhled na ten problém, než jsem ho jako by měl, jo, takže mě to vždycky jako by obohatilo, že jsem věděl, že to je jako k něčemu. Problém je spíš v tom, že na tu supervizi je potřeba spíš víc času a ve školství každý chvátá a spěchá jo a odučí si a já vždycky slýchám takový problém, že zdržuju kantory a něco takového a oni tak taky někteří berou, takže je to takové složitější . na to je potřeba udělat si prostě čas.

T: Z toho co vy říkáte teda chápu, že vy byste supervizi ve školství ocenil.. kdybysme spolu měli vymyslet Váš ideální model supervize-jak by to mělo vypadat, bez ohledu teda na finance, jaký by byl? Myslím tím, jak část, jestli by byla skupinová nebo třeba jen supervizor a jeden supervidovaný, jestli by to bylo v prostředí školy, nebo je lepší docházet do nějaké jiné organizace…

R: Podle mě by bylo úplně ideální, kdyby nějaký krajský úřad, nebo třeba my tady máme nějaké sdružení měst a obcí povodí olejnice, tak kdyby se prostě ti zřizovatelé domluvili a jednou měsíčně platili nějakého supervizora, který by dělal schůzky pro ty, co o to mají zájem..z různých škol. Pokud by ti kantoři byli ochotni před sebou o tom mluvit, protože když je to takhle blízko tak je tam riziko toho, že to není až tak anonymní, jako když to bylo ne CNNku.

T: Takže ta anonymita je tam důležitá…

R: Myslím si, že jo. Pro některé, kteří chtějí vytáhnout svůj problém a teď si nejsou jistí, protože někteří, kteří jsou z vedlejší školy se znají, tak aby to tam pak nevykládali někde ve sborovně, protože ta intimita, to je prostě základ. No a nebo potom, že by ten supervizor docházel do těch škol, když by byly , tak by docházel třeba jednou za 4 měsíce alespoň..a dělala by se supervize pro určitý kolektiv lidí..možná zvlášť první

stupeň a zvlášť druhý. a nebo prostě ti, co mají zájem, co si myslí, že to potřebují. Aby byla možnost to využít. Ale asi je fakt dobré, když to je nějaký člověk z venku, který není zatížený těmi problémy té školy. Ať tam není nějaká ta tendence radit, nebo něco takového.

T: Moje úplně poslední otázka..zkusíte mi svými vlastními slovy vydefinovat supervizi, jak vy ji vnímáte, co pro Vás znamená?

R: Přímo supervizi, jo? Tak já vnímám supervizi jako nějaké setkání, kde mi může někdo, kdo tu supervizi vede, supervizor, pomoc najít řešení nějaké problémové situace..tak abych na to přišel sám. Prostě ten supervizor mě k tomu jakoby jenom navede. Tak abych já dokázal…mi nejpřirozenější cestou najít řešení toho problému, otevřít mi nějaké rozhledy, které já nevidím.

Což je pro mě dobré z toho hlediska, že by někdo jenom neporadí uděléj to tak a hotovo. A to nemusí vůbec být z mé podstaty, může mi to být úplně nepříjemné a řeknu si, no když mi to oni říkají, tak to teda udělám… V tom vidím přínos té supervize. Nehledě na to, že nejen, že mi to ten supervizor pomůže najít, ale já na té supervizi vidím strašnou výhodu toho, že tu podporu mi může dát úplně někdo jiný, od koho to třeba nečekám. A vidím, že on má třeba taky takový problém, může mi říct svou zkušenost. To na supervizi vidím jako přínos.Nám se to i stalo na těch supervizích, co jsme měli, že jedna kantorka podpořila tu druhou, a vůbec jsme nečekali, že by takový názor mohla mít. Nebo jsme měli téma supervize, že se trochu pochválíme, protože se kantoři neumí chválit, takže co se nám daří a kdo by koho za co pochválil, a to byl překvapení, za co vyzdvihovali ty druhé…takové zajímavé, úplně jiný rozměr

T: Děkuju.

Žena, učitelka SŠ, věk 45 let, délka praxe 17 let

T: Takže, my jsme se bavily, že jste se zúčastnila té supervize skupinové v Adře, na to já bych právě ten rozhovor chtěla zaměřit. Takže já nevím, jestli jste se zúčastnila i nějakých jiných programů..

R:..ne..

T:..ale to mě v tuhletu chvíli v tom výzkumu nezajímá a jen jsem se chtěla zeptat, jestli si vzpomínáte s jakými pocity jste do toho skupinového setkání šla? Jestli jste tušila, co se tam bude dít nebo jestli jste se setkala s něčím podobným a už jste tak nějak věděla co Vás čeká.

R: Přiznám se, že vůbec ne. Nevěděla jsem, do čeho jdu a ještě mě překvapily datum, to si pamatuju do dneška, protože to jsme měli Den otevřených dveří, v který já se vždycky účastním aktivně tady, ale prostě vedení mě poslalo vlastně na tady to školení tady s tím, že mě teda vybrali, ale neměla jsem vůbec ani potuchu, prostě ani páru o tom vlastně, co se tam bude dít, ani jakým způsobem. Akorát jsem teda tušila, že to má souvislost vlastně se školením nebo s takovým tím povídáním co jsme měli jednou s tím pánem.

T: To byl pan Lisník asi?!

R: Nenene, on měl takové… tak ano, s tímto pánem jsme měli sezení, a to se musím přiznat, že na mě působilo lepším dojmem. Jo, asi to bylo možná způsobeno tím, že jsme

tam byli mi jako kolegové, a také jsme tam jako řešili problémy různého charakteru, ale tam jsme vlastně byli jakoby vůči sobě otevření a myslím si, že to mělo mnohem větší zacílení a mělo to na mě mnohem lepší, takový, měla jsem z toho lepší pocit než tady z toho školení mezi totálně cizí lidi a ani jsem vlastně nevěděla dopředu o čem se tam bude jednat, o čem budeme mluvit, vůbec jsem nebyla připravená jo. Nevím no, tak nějak.

T: A jak by jste to teda hodnotila to setkání v té Adře? Vy jste říkala, že Vám tam teda nevyhovovalo, že tam byli cizí učitelé…

R: Myslím si, že to nebylo úplně zcela vymyšleno dobře v tom smyslu, že tam byli učitelé ze základních škol tak ze středních škol a řešili jsme tam vlastně problémy žáků a já si myslím, že osobně, protože jsem učila i na základní škole, tak to můžu srovnat. Na té základce jsou ty problémy úplně jiného charakteru než u nás, jo. Takže každý z nás měl vlastně prezentovat nějaký problém, který řešil a ta skupina potom navzájem, ta skupina jakoby na to reagovala na ten problém a reagovala v tom smyslu, nebo povídali nám, nebo jak bysme jak by vlastně reagovali oni a co bylo správné. S tím, že ten pán … tam byl taky a ten do toho jakoby až tak moc jakoby nevstupoval. Nás nechal si vyloženě jenom povídat. Tam se například řešilo, že nějaký chlapec z Ameriky se přistěhoval ze základní školy a že má jazykové problémy. To jsou věci, které mi tady řešit nikdy nebudeme na střední škole jo, takže já jsem očekávala, že tam, kdybychom se sešli jenom ze středních škol a řešili tam vyloženě problémy opravdu těch adolescentů, se kterými pracujeme my, tak si myslím, že by to bylo mnohem přínosnější, protože tam ze středních škol jsme byli tuším jenom tři. Mám pocit, že tam byla Otoční, my a nebo mám pocit, že jenom my a Otoční a zbytek byli…jo a nenene, zbytek byli z Ostravy. Tam byla jedna škola automobilová nějaká něco. Jo, ale bylo to nepoměrové, jo, jakože větší část přišla ze základek a menší část ze středních škol. Jim přišly ty naše problémy podivné a nám přišly ty jejich.

T: Řešila jste vy sama nějakou zakázku tam? Šla jste sama s nějakým problémem?

R: Jo, já jsem tam problém řešila, kolegové mě poradili. Já jsem se tenkrát dozvěděla, že jsem to řešila úplně špatně, ale já si teďka už nevybavím úplně přesně o čem to bylo.

R: To nemusíte říkat. Mě spíš zajímá, jestli jste si k něčemu došla nebo jestli Vám to k něčemu bylo?

T: Mmm oni mě, já jsem si tenkrát řešila problém, který jsem nějak vyřešila, tam jsem s tím prostě přišla s tím, že jsem jim ten problém vysvětlila a řekla jsem jim jak jsem postupovala

a oni mě v podstatě všichni řekly, že by reagovali jinak.

R: A pro Vás to znamenalo co?

R: No těžko říct, tak problém už byl vyřešen dobře? Těžko říct , nedokážu to posoudit, jo, je to prostě sporné, protože já si myslím, že za mě nedokáže můj problém vyřešit, protože tam je spousta aspektů, které jo, třeba jsem to neodprezentovala tak, jak jsem měla, nekladla jsem důraz na věci, které třeba pro mě byly důležité, ale v tom okamžiku, který jsem řešila tady to třeba vypadalo úplně jinak, takže oni mi v podstatě řekli, že by reagovali všichni jinak, ale to už nešlo vrátit. To už nějakým způsobem prostě toto. Takže…

T:..jo, rozumím..

R: Joo, já jsem se akorát dozvěděla, že jsem reagovala, teda že oni by reagovali jinak, tak.

T: Dokázala by jste si představit nebo ocenila byste, nějakou formu takovédle podpory, jak Vám nabídlo centrum Nové naděje jako nějakou samozřejmost jako součást toho školského systému?

R: To určitě ano, to si myslím, že jo, protože ty problémy se vyskytují a jsou joo, co se týče kázně, docházky, prostě spolupráce rodiče versus třídní učitel. Řekla bych, po těch letech praxe, že se stupňuje jo, a že určitě jakákoliv pomoc ze stran okolí prostě si myslím, že by byla velmi velmi přínosná pro nás třídní učitele.

T: Jakou formou by to teda mělo probíhat ideálně podle Vás?

R: Podle mě to nebylo vymyšleno špatně. Akorát bych tam opravdu třeba fakt jakože tu cílovou skupinu vytvořila aspoň trošičku ať jsou si ty lidi podobní, stejného typu škol. Zase je podle mě zbytečné řešit problémy gymnázií versus my, jo. Že si myslím, že by to fakt chtělo ty odborné školy tady v okolí a v podstatě takovýmto způsobem.

T: A jak často?

R: Těžko říct. Na kolik by byly peníze, od toho se všecko odvíjí.

T: Odvíjí se to podle peněz, jasně, ale pokud bychom měli říct z Vašeho úhlu pohledu ideálně?

R:..Já si myslím, že jednou za měsíc, kdyby takové setkání bylo, jo, že jednou za měsíc se nakupí vždycky nějaké problémy, co ten třídní učitel řeší a jednou za měsíc, že bychom se sešli, na hodinku na dvě a a snažili se to tam nějakým způsobem pořešit. Možná, že by to nebylo fakt až tak daleko od věci.

T: Bylo by pro Vás přínosnější, kdyby jste řešili něco individuálně jako nějaký odborník a Vy a nebo ve skupině tak, jak to bylo, ale ta skupina by byla třeba jenom z těch středních škol?

R: Víte co. Ta skupina by měla být otevřená. Na mě tam působilo, že ne všichni jsme byli otevření, protože ne všichni tam vstoupili s tím, že nemají vůbec žádné problémy a já si myslím, že tak to v praxi prostě není, že všude má někdo nějaké problémy.

T: Souhlasím.

R: A přijde mi jako nefér vyslechnout problémy druhých, protože my jsme se tam prezentovali jménem, příjmením i školou, tzn., že jsme se jako navzájem poznali, nebyli jsme tam jako inkognito, což si myslím, že by nebylo až tak daleko od věci, jo, že bychom se neseznamovali, ze kterých škol jsme. Protože přijdete domů a řeknete no tak ta tam byla ze školy té a téa představ si, co oni tam řešili, jo, a už šly prostě fámy atd. a myslím si, že by to mohla být klidně jako ta skupina uzavřená v tom smyslu, že bychom si říkali jenom jmény a neprezentovali by jsme tam odkud jsme. S tím, že si myslím, že by ten člověk byl více otevřený a měli by tam být hlavně lidi, kteří tam chtějí něco řešit a nestydí se o tom mluvit a ti druzí se snaží pomoct. Ne vyslechnout, aby je mohli třeba někde..a třeba ne, ale podle mě neexistují školy, které nemají problémy. Já mám kolegy známé po všech typech škol tady v Moravskoslezském kraji a všude se řeší problémy, jo, ale byli tam tací, kteří řekli, že nemají vůbec. A v podstatě jenom naslouchali a radili.

T: Dobrý, to je ode mě úplně všechno, super, děkuju….

Žena, učitelka SŠ, věk 36 let, délka praxe 13 let

T: Tak, ty otázky, které se Vás budu ptát, jsou směřované na to skupinové setkání v té Adře. Já nepůjdu moc do hloubky, jenom zkuste zavzpomínat, jestli si vybavíte, s jakými pocity jste na to setkání šla. Jestli jste vůbec tušila o co jde, jestli Vám někdo řekl o co jde, jestli jste si něco představila třeba pod pojmem supervize a co to bylo. Vybavíte si?

R: *My už jsme s tím byli seznámeni ve škole, ještě než jsme vlastně šli do té Adry, takže ještě než jsme měli setkání tak jsme tušili o čem vlastně to bude a záměrně jsme to vlastně navštívili tento seminář, uvítali jsme to, protože jsem od toho očekávala, že dostaneme vlastně nějaké návody jak na ty problémové žáky, jak zlepšit tu výuku tu komunikace mezi vlastně žákem a učitelem a jak na to vlastně reagovat na ty vlastně jejich takové jakoby výstřelky v té výuce.*

T: A když srovnáte ty Vaše představy potom s tou realitou, tak jak byste to hodnotila celou tu akci?

R: *No byla jsem velmi překvapená a musím říct, že mi to hodně pomohlo, že to přineslo vlastně mi i takovou úlevu, protože člověk si třeba myslí, že ten problém se týká jenom mě, ale vlastně zjistí, že když vlastně tam mluví i s jinými učiteli, že vlastně oni mají podobné problémy a někdy mají ještě i horší a ty naše problémy třeba můžou být i maličké jo ve srovnání s těmi ostatními. Takže, bylo to velice přínosné a já bych to teda uvítala, kdyby to bylo pravidelně, tady todlencto.*

T: Vybavíte si nějaký třeba, protože vy jste o tom mluvila teďka hodně pozitivně, bylo tam něco negativního, co byste třeba pozměnila v rámci organizace nebo vedení třeba?

R: *Možná víc takových návodů, jak vlastně jednat v té dané problémové situaci. Ono jich tam bylo nastíněno několik, ale možná víc takových konkrétnějších návodů.*

T: Takže něco jako ve formě jakoby školení třeba spíše než jenom nějakého rozhovoru.

R: Ano.

T: Tak, řešila jste Vy sama něco na těch setkáních nebo jste spíš jako poslouchala?

R: *Ne, řešila jsem taky. Ptala jsem se na konkrétní problémy jak třeba reagovat, jestli přecházet nějaké takové ty prohřešky žákům, takže určitě jsem se ptala na i konkrétní problém.*

T: A bylo Vám porazeno nějak? Měla jste z toho dobrý pocit?

R: *Jo, bylo. Bylo mi porazeno, že vlastně člověk nesmí až všechno brát tak do té hloubky*

a zkusit se zamyslet opravdu nad tím důležitým, takže určitě ano. Získala jsem radu.

T: A od koho ta rada byla směřována? Bylo to spíš od toho supervizora nebo i od těch učitelů?

R: *Ne, od těch supervizorů.*

T: Děkuju. Vy už jste to teda naznačila. Jestli byste chtěla tu supervizi nebo nějakou takovouhle formu zasadit do toho systému té školy? To jsem tedy pochopila, že byste ocenila?

R: *Ano.*

T: A mě by tedy zajímalo, jakou formou by to mělo být, když se nad tím zamyslíte, neberme teďka v potaz nějaké finance..ideální stav úplně. Jak často by to mělo být, jestli by to mělo být třeba jen mezi čtyřma očima nebo v nějaké skupině, pokud ve

skupině tak kolik lidí? Jo, že bychom si teďka vytvořily takový ideální model/formu? Přesně tak.

R: *Kdyby to byl takový hodně ideální model, tak bych si to představovala, že by to klidně mohlo být nevím jednou za dva měsíce, jednou za 3 měsíce. Aspoň ten čtvrt rok, takže čím častěji si myslím, že to je opravdu přínosem pro vyučujícího, že to není nic nějaká ztráta času. Klidně ta skupinka si myslím, že je ideální, já nevím kolik nás tam tehdy bylo, jestli osm nebo deset, protože jsme se podíleli i o své názory, když to je vlastně jakoby takové anonymní, tak to vyřeší ten daný problém toho člověka, že ale pak v budoucnu se může setkat s podobným problémem, co má někdo jiný a tak už zůstane ten návod, i poučení vlastně z té skupinky, takže já nejsem teda proti té skupince. To bych taky uvítala a určitě bych to doporučovala každému vyučujícímu, protože si myslím, že se to může stát každému vyučujícímu, že má nějaký problém nebo že má nějaké problémové dítě ve třídě. A určitě si myslím, že i věkem člověk třeba nereaguje adekvátně, že už je třeba přeci jen unavený. Takže to pomůže takhle jakoby oživit i ten nadhled nad těmi žáky. Takže já bych to teda uvítala pravidelně tady todlencto.*

T: Vzpomenete si, jaké témata se tam třeba nejčastěji řešila? Čeho se týkala?

R: *Noo, nevhodného chování ve vyučování.*

T: Ze strany žáků myslíte.

R: *Žáků.*

T: To je všechno ode mě, děkuju.

Žena, učitelka ZŠ, věk 49 let, pedagogická praxe 20 let

T: Tak jak bych se Vás jako první chtěla zeptat na Vše očekávání , která jste měla úplně před tím prvním supervizím setkáním, jestli si vzpomenete. Měla jste nějakou představu, co Vás tam čeká? Co je to supervize?

R: No, já jsem nějakou představu konkrétní neměla, akorát mi teda bylo řečeno, abych šla s kolegyní na takové nějaké setkání, které by mělo směřovat k řešení nějakých problém, co máme třeba ve třídě se žáky.

T:Takže jste očekávala, že se tam budou řešit problémy. Bylo tomu tak? Když to srovnáte s tou realitou.

R: No určitě to splnilo moje očekávání.

T:Mohla byste to trošku rozvést? Jak byste hodnotila to supervizní setkání v Adře.

R: No, jednoznačně kladně, tam bych neměla co vytknout, líbilo se mi, že tam kolegové z jiných škol přišli s nějakými problémy, které se týkaly třeba problémových žáků,nebo spolupráce s rodiči žáků a to jsme tam nějakým způsobem řešili, chtěli jsme přijít na zlepšení té stávající situace.

T:Řešila jste třeba i vy sama nějaký problém? Přišla jste tam s nějakou svojí vlastní zakázkou?

R: Já ne, ale ta moje kolegyně ze stejné školy ano.

T:Vzpomenete si, čeho se třeba ty problémy často týkaly? Vy jste teď naznačila problémy se žáky, s rodiči, takže byly tohle úhlavní oblasti, které se řešily na supervizi?

R: No určitě, většinou ti problémoví žáci, jejich chování, anebo potom ta nedostatečná spolupráce s rodiči.

T:Mě by zajímalo, jestli byste vy, čistě Váš osobní názor, ocenila takováto supervizní setkání, jako součást nějakého systému podpory ve školství. Nebo takhle – podporu přímo pro pedagogy.

R: No určitě, to je podle mého názoru jednoznačný přínos.

T:Jak by ta supervize měla vypadat? Kdybyste si teď vy sama měla udělat takovou představu, a vytvořit si nějakou Vaši ideální supervizi, jak často by měla probíhat, mělo by to být ve skupině vašich kolegů nebo tak jak to probíhalo s učiteli z různých škol, bylo by to příjemnější u Vás ve škole nebo v nějaké jiné budově..když si představíte jak by Vám to nejvíce vyhovovalo, takový nějaký model, zkusíte mi ho pospat?

R: No mě by se to asi tak líbilo, kdyby to bylo jednou za měsíc, to si myslím, že by bylo dostačující, možná, že kdyby byly nějaké problémy, tak by se mohly aktuálně řešit ihned.

A myslím si, že by bylo lepší, kdyby to bylo to setkávání tak, jak to bylo třeba v té Adře, aby to nebyli jenom učitelé z jedné školy..možná, že tak se člověk seznámí ještě s nějakými jinými situacemi, mě se to tak líbilo, jak to tam probíhalo.

T:Čili lepší by byla skupina, než třeba supervize mezi čtyřma očima, že by to bylo třeba jen pro Vás s nějakým odborníkem.

R: Tak asi záleží, co se řeší, ale zase je pravdou, že když jsme byli v té skupině, tak třeba někteří kolegové přicházeli na velice zajímavá řešení nějakých těch problémů.

T:Super, děkuju. Tak teď mířím k poslední otázce, to bude možná trošku oříšek, zkusíte mi vytvořit nějakou Vaši vlastní definici, úplně svými slovy popsat, co pro Vás, po těch Vašich zkušenostech supervize znamená? Co si teď pod tím pojme představujete?

R: No, tak teď by to asi byla, na základě toho co jsme zažili, nějaká beseda, s odborníkem, to byl vlastěn ten pan Lisník, a na té besedě se vlastně rozebírají nějaké problémové situace ze zaměstnání.

T:Tak já Vám moc děkuju.

A N O T A C E

Jméno a příjmení:	Bc. Lea Skřekucká
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce	Mgr. Michal Růžička, Ph.D.
Rok obhajoby:	2013
Název práce:	Supervize ve školách
Název práce v angličtině:	Supervision in schools
Anotace:	Práce se zabývá významem a účelem supervize pro pedagogy. V této souvislosti se opírá jak o teoretické poznatky, tak o vlastní zkušenosti učitelů se supervizí a soustředí se na vymezení jejího přínosu a možnosti uplatnění v prostředí školy.
Klíčová slova:	Supervize, učitel, škola, podpora pedagoga, stres, pracovní zátěž, projekt Supervize do škol
Anotace v angličtině:	The work deals with the meaning and purpose of supervision for teachers. In this context, based on both theoretical knowledge and own experiences of teachers with supervision and focuses on the definition of its benefits and opportunities in the school environment.
Klíčová slova v angličtině:	Supervision, teacher, school, teacher support, stress, workload, project Supervision in schools
Přílohy vázané v práci:	Dotazník, přepis interview
Rozsah práce:	83 stran
Jazyk práce:	Český jazyk