

Využití supervize ve školství - Teachcaring

Diplomová práce

Studijní program: N7506 – Speciální pedagogika
Studijní obor: 7506T002 – Speciální pedagogika
Autor práce: **Bc. Petra Schindlerová**
Vedoucí práce: PhDr. Helena Kalábová, Ph.D.



Technická univerzita v Liberci
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Petra Schindlerová**
Osobní číslo: **P16000528**
Studijní program: **N7506 Speciální pedagogika**
Studijní obor: **Speciální pedagogika**
Název tématu: **Využití supervize ve školství - Teachcaring**
Zadávací katedra: **Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl diplomové práce: Vymezit obsah supervizního procesu u pedagogických pracovníků.
Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava výzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.
Metody: Kvalitativní, rozhovor.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

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

Seznam odborné literatury:

- BAŠTECKÁ, B., ČERMÁKOVÁ, V., KINKOR, M., 2016. Týmová supervize: teorie a praxe. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0940-9.
- CARROLL, M., THOLSTRUP, M., ed., 2004. Integrativní přístupy k supervizi. 1. vyd. Praha: Triton. ISBN 80-7254-582-5.
- HAVRDOVÁ, Z., et al., 2008. Praktická supervize: průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize. Praha: Galén. ISBN 978-80-7262-532-1.
- HOGENOVÁ, A., 2000. Areté: základ olympijské filozofie. Praha: Karolinum. ISBN 8024600463.
- HOGENOVÁ, A., 2009. Starost o duši. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-393-1.
- POTMĚŠILOVÁ, P., 2014. Supervize v podmínkách speciálního vzdělávání. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-4127-6.
- ŠKODA, J., DOULÍK, P., 2016. Výzkum příčin a projevů syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7414-992-4.

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Helena Kalábová, Ph.D.

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání diplomové práce:

3. dubna 2017

Termín odevzdání diplomové práce:

30. dubna 2018


prof. Ing. Dr. Jan Píček, CSc.
děkan




Ing. Zuzana Palounková, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 3. dubna 2017

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

Poděkování

Děkuji vedoucí této diplomové práce **PhDr. Heleně Kalábové, Ph.D.**, za odborné vedení, konzultace a cenné rady, vstřícný přístup a reflexi při výzkumu, kterou mi věnovala po celou dobu vzniku této diplomové práce.

Název diplomové práce: Využití supervize ve školství – Teachcaring

Jméno a příjmení autora: Bc. Petra Schindlerová

Akademický rok odevzdání diplomové práce: 2017/2018

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Helena Kalábová, Ph.D.

Anotace:

Záměrem a cílem textu předkládané diplomové práce je přispět k porozumění obsahu supervize na úrovni popisné a obecné. Podpořit a poukázat na význam supervize pro učitele hlavního vzdělávacího proudu školství. Inspiruje se přitom v oborech sociální práce a zdravotnictví, jelikož supervize v běžném vzdělávacím proudu českého školství není v pedagogické praxi rozšířena. Tematizuje také vztah filosofie a pedagogiky v kontextu dějinnosti člověka a jeho existence. Snahou práce je souhrn toho, jak je možné chápat supervizní formu péče o učitele a jednotlivé aspekty supervizního procesu. Stěžejní částí práce je učitel a péče o něj, současné možnosti podpory jež jsou dostupné, charakter výchovy a vzdělávání v kontextu reflexe dneška a v této reflexi úloha učitele, jako provádějícího na cestě do světověku.

V empirické části je využito kvalitativního výzkumu, metody interpretativní fenomenologické analýzy (IPA), formou hloubkových rozhovorů je zjišťována jedinečnost prožívání a vnímání skutečnosti skupinové supervize pěti pedagogy. Výsledky detailní analýzy byly zpracovány a interpretovány dle zásad metody IPA. Výsledkem a cílem analytického procesu IPA byla formulace témat, která jsou představena ve formě nadřazených témat, která zachycují podstatu fenoménu, jenž je předmětem výzkumu. Témata jsou důsledně zakotvena v datech formou citování autentických úryvků z důsledných přepisů rozhovorů. Závěr výzkumné části prezentuje nalezení, následné vymezení společných fenoménů (témat souvisejících se zkušeností učitelů v supervizi). Zjištění vyústila v konkrétní navrhovaná opatření.

Klíčová slova: supervize, výchova, učitel, IPA, vzdělanost, vzdělávání, fenomenologie, teachcaring

Title of thesis: Application of Supervision in Education - Teachcaring

Name and surname of the author: Bc. Petra Schindlerová

Academic year of submission of the work: 2017/2018

Thesis Supervisor: PhDr. Helena Kalábová, Ph.D.

Annotation:

The aim of the thesis is to contribute to the understanding of the content of supervision at a general and descriptive level. Contribute and point out the importance of supervision for teachers in the current education system. It is inspired in the fields of social work and health care, because supervision in the current Czech education is not widespread in pedagogical practice. It also describes the relationship of philosophy and pedagogy in the context of human history and its existence. The work tries to summarize how is possible to understand the supervision form of care of educators and individual aspects of the supervision process. The main part of the work is the educator and the care of him and current possibilities of available support, the nature of education and education in the context of the reflection of today, and in this reflection the role of the educator as performer on the path to the worldage.

There are used the qualitative research methods in the empirical part, methods of interpretative phenomenological analysis (IPA). By the form of dialogues is investigate the uniqueness of the experience and the reality perception of the care of the soul by four teachers. The results of analysis were interpreted according to principles of IPA method. The result and aim of analytic proces IPA was formulation of topics which are presented in the form of superior themes which capture the essence of the phenomenon that is the subject of research. Topics are consistently anchored in the data by the quoting of the authentic excerpts from the transcripts of dialogues. The end of the thesis presents a finding and a specification of common phenomena (themes connected with a pedagogue's experience with care in supervision). The results of the investigation brought the presentive proposals of the preventive and corrective actions.

Key words: supervision, upbringing, educator, IPA, education, phenomenology, teachcaring

Obsah

Seznam tabulek.....	9
Úvod.....	10
I Teoretická část.....	12
1 Vymezení pojmů.....	12
1.1 Vymezení pojmu supervize.....	12
1.2 Vymezení pojmu teachcaring.....	12
2 Supervize.....	14
2.1 Historický přehled vývoje supervize.....	14
2.1.1 Filosofická východiska a principy supervize.....	15
2.2 Cíle supervize.....	18
2.3 Funkce supervize.....	20
2.4 Formy supervize.....	22
2.4.1 Individuální supervize.....	22
2.4.2 Týmová supervize.....	23
2.4.3 Skupinová supervize.....	23
2.4.4 Balintovské skupiny.....	24
2.5 Supervizní proces.....	26
2.6 Techniky a metody využívané v supervizní práci.....	27
2.7 Supervizor.....	29
3 Učitelská profese a nové nároky.....	32

3.1 Cíl výchovy a vzdělávání a směr pohybu.....	33
3.2 Rizika zátěže pedagoga v učitelské profesi.....	35
3.2.1 Stres, únava a vyhoření v kontextu fenomenologických úvah.....	37
3.3 Možné formy podpory a péče pedagogů.....	40
3.3.1 Mentoring.....	40
3.3.2 Psychoterapie.....	41
3.3.3 Koučink.....	42
3.4 Společné a rozdílné.....	42
4 Shrnutí teoretické části.....	44
II Praktická část.....	45
5 Metodologie výzkumu.....	45
5.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky.....	50
5.2 Výzkumný vzorek a vstup do terénu.....	51
5.3 Technika sběru dat IPA.....	52
5.4 Etické aspekty výzkumu.....	53
5.5 Postup analýzy dat IPA.....	53
6 Interpretace dat.....	58
7 Shrnutí a diskuze.....	71
Závěr.....	75
Návrh opatření.....	77
Použitá literatura.....	79
Seznam příloh.....	86

Seznam tabulek

Tabulka 1: Celkové vyhodnocení otázky č. 1.....	46
Tabulka 2: Celkové vyhodnocení otázky č. 2.....	46
Tabulka 3: Celkové vyhodnocení otázky č. 3.....	46
Tabulka 4: Celkové vyhodnocení otázky č. 4.....	47
Tabulka 5: Celkové vyhodnocení otázky č. 5.....	47
Tabulka 6: Celkové vyhodnocení otázky č. 6.....	47
Tabulka 7: Ukázka textu s počátečními poznámkami (vpravo) a kódy vlevo.....	55
Tabulka 8: Ukázka textu s vynořujícími tématy (vlevo).....	55
Tabulka 9: Témata vzešlá z analýzy IPA.....	57

Úvod

Žijeme v kontinuitě souvislostí, těm říkáme svět a říkáme tak pravdu. Horizont našich možností vymezuje tyto souvislosti, proto má vzdělání takový význam.

Anna Hogenová, K filosofii výkonu, s. 56

Tématem práce je kladení otázek s cílem otevřít maximální možnou šíři porozumění obsahu supervizní péče u učitelů běžného vzdělávacího proudu. Základním principem ucelené profesní péče o děti, žáky a studenty je také kvalitní, cílená a profesionální péče o učitele. Fundamentem je ozřejmení a následné vymezení základních i širších potřeb učitelů ve smyslu komplexnosti existenciální roviny – osobní i pracovní. Učitel, který nevnímá, nereflktuje a nenaplnuje potřeby vlastní, může jen stěží vnímat potřeby svých dětí, žáků a studentů. Učitelovo pozastavení, nezvládnutí vede ke stresu, únavě či k syndromu vyhoření. Učitel postupně ztrácí sympatie a empatie jakožto motivaci duše ve smyslu určitého uchvácení a nadšení a zůstává určité utrpení či strpění - *paschó* či *pathé*, vedoucí postupně k nemoci duše. Východiskem ucelené profesní péče o druhé je cílená a profesionální péče o sebe sama.

Učitel není nástroj jen ke vzdělávání a výchově dětí, je zde třeba *techné* ve smyslu toho, co má být vykonáváno v budoucím životním výkonu jak dítěte, žáka, studenta, tak i samotného učitele. Cílem je dobro ve smyslu *to Agathon*. Orientace v rovině *techné* ve smyslu zjednodušujícího myšlení, vedoucího k jednotlivinám, bez podstaty celku ve výchově a vzdělávání je opakem nalézání pravdy a svobody jež tvoří autentičnost, o kterou v tomto procesu usilujeme ve smyslu *sophrosyne* zdravého rozumu, uměřenosti a *dikaiosyné* spravedlnosti.

Dnes se ukazuje, že osobnost učitele, jeho charakterové a osobnostní dynamické vlastnosti, schopnost zvládat zátěž a celkový zdravotní stav v aretaci (balanci) jsou vysokým a stoupajícím požadavkem nejen na konkrétního učitele, ale celého společenského systému, výchovu a vzdělávání poskytujícího. Dobré znalosti z daného oboru pedagogiky nepostačí, to je základem. Něco navíc, něco specifického, téměř nehmatatelně nutného je požadavkem k autentičnosti učitele, který je v každodennosti vystaven situacím, mající v sobě naplnění nároku boje ve smyslu *polémos* (boj, střet,

zápolení), které provází opravdovost výkonu, nesoucí v sobě nárok naplnění Paidei v původním antickém slova smyslu.

Aby byla pojmenována tato specifická nezbytnost pro učitele, kde se pojí péče ve smyslu *epimelei* (péče o duši, starost o duši, poznání sebe sama) a učitele, ale také *techné* v pojetí Aristotelském – porozumění tomu, co má být vykonáno, s obsahem *telos* (účel), byla spojena slova učitel (teacher) a péče (care). Tak vzniklo slovní spojení **teachcaring** s respektem k pojetí supervize i k filosofické starosti.

Obsahem *telos* rozumíme existenci člověka, která je uskutečňována vynořováním z prazákladu do zjevnosti v nároku životního pohybu po cestě životem mající horizont, tj. *telos*. Člověk hledající, tázající a ve vztahu již ví o své konečnosti – smrtelnosti a je v nároku podlehnouti zoufalství. *Teachcaring* v sobě tak nese ochranu před oslabením vlastních negativních stavů, ztrátu smyslu a destrukcí sebe samého v roli učitele.

V současné postmoderní době a době inkluzivního vzdělávání je význam této formy supervizní péče v oblasti zvládání pracovní zátěže velmi významným nástrojem. Smysl péče o učitele v supervizi můžeme dějinně spatřovat již v péči o duši (*epimeleia*), jako to co je, nejenom v dnešní postmoderní době, odsunuto do pozadí. Uvažování v ontologických kontextech vždy přináší nárok nezajištěnosti, což v současné době „tekuté“ je umocněno neduchovným stylem života a zaměřeností ve výkonu na jsoučna (předměty).

Supervize je v českém školství, a zejména v běžném vzdělávacím proudu, je stále ještě novou skutečností. Učitelé dnes zůstávají ve zvládání náročných situací osamoceni. Nejsou to jen věcné problémy, které učitel řeší, ale zejména otázky vztahové. Jednou z možných forem profesního rozvoje a růstu učitelů je supervize. V oborech sociální práce a zdravotnictví, kde je základem práce s lidmi a lidský vztah je součástí profese, je supervize samozřejmým jevem. V současném českém školství je supervize uplatňována pouze ve spojitosti s Metodickým pokynem MŠMT ČR z jara 2010 o poskytování supervize ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy a ve školských zařízeních preventivně výchovné péče. K principiálním otázkám o supervizi v základním vzdělávacím proudu školství patří otázka do jaké míry lze bez této formy pomoci spoléhat na seberegulační procesy jednotlivých učitelů.

I Teoretická část

1 Vymezení pojmů

1.1 Vymezení pojmu supervize

Pojem supervize je dnes napříč obory vykládán a jednotlivci vnímám různě, proto je vhodné vždy přihlížet k souvislostem pojetí pojmu supervize z hlediska kontextu daného oboru. Případně úžeji v kontextu dané organizace, jelikož potřeby na supervizi se budou v různých organizacích lišit, ať už půjde o organizace vzdělávací, zdravotnické, obchodní nebo výrobní.

Slovo „supervize“ pochází z latinského výrazu *supervision*, složeného ze *super* – tzn. nad, nej (rovněž přehnanost, nadměrnost) a *videre* – tzn. vidět, hledět, zírat, pohled do budoucnosti. Slovo *supervision* má kořeny v anglickém jazyce, kde se používá především pro kontrolu, dozor, řízení, či vedení. Původně bylo spojováno s dohledem či kontrolou jedince při pracovním úkonu nebo plnění zadaného úkolu, osobou s rozsáhlejšími zkušenostmi (Havrdová, aj. 2008, s. 17).

1.2 Vymezení pojmu teachcaring

Téma, jež práce sleduje, *supervize ve školství*, nabízí více úhlů pohledu, ze kterých je možno danou problematiku uchopit. Při pohledu na sledované téma se nám jako nejdůležitější jeví otázky vztahu k sobě, druhým, světu a myšlení. Pohled filosofický a pohled pedagogický ve smyslu péče o duši tak, jak nám o ní vypovídají filosofové. Je zcela logické, že filosofická antropologie a filosofie výchovy spolu úzce souvisí – spějí k pravé lidské podstatě. Pedagogiku od filosofie nelze oddělit, výchova míří k přirozenému světu člověka, v kterém probíhá realizace životního pohybu od zrození k horizontu žití – k *telosu*. Bylo tak potřeba pojmově vymezit tyto aspekty, které byly brány v úvahu v kontextu daného tématu. *Teachcaring* v sobě zahrnuje podstatu vyjádření péče o duši s důrazem na psychosociální atmosféru, jež je specifická právě pro oblast školství, přesněji pro učitele. Zaměřit se na podmínky a specifika dané profese je jednou z možných cest, jak přiblížit péči o duši spolu s jejími rozvrhy v praktické rovině formou supervizí, a proto autor zavádí pojem *teachcaring*.

Teachcaring bychom mohli úžeji také chápat jako péči o učitele. Termín byl odvozen autorem ze dvou slov převzatých z anglického jazyka *care* a *teacher* (péče, starost a učitel). V této reflexi může učitel porozumět sám sobě i světu kolem sebe, s porozuměním odpovídat na otázky kdo jsem, kam směřuji a z jaké příčiny. Jde tak o získání smysluplného nadhledu ve filosofickém smyslu spolu s pedagogickým uměním.

Pro antického člověka měla *paideia* výsostný smysl, úkol života, jehož prostředkem splnění je vzdělání (*paideia*). Nejedná se zcela určitě o vzdělání v novověkém kontextu, není to pouze vybavení člověka nezbytnými vědomostmi. *Paideia* je pohyb uvnitř člověka, nikoliv z jeskyně stínů do říše ideí, ale právě pohyb uvnitř člověka, slovy Naděždy Pelcové (2001), jde o *metamorfózu lidství*. V tomto smyslu je *paideia* péčí o duši, o to, co žije v odhalenosti celku světa a udržuje člověka v kontaktu s pravdou jsoucího. Znamená tak přivedení člověka k tomu, kým je, k jeho spolupodílení na bytí jsoucího. Její smysl však nespočívá pouze v sebepoznání, ale především v realizaci možností a potencialit skrytých v člověku, v rozvinutí jeho svobody a odpovědnosti. *Paideia* zavazuje člověka proměnit svůj život a preferovat hodnoty věčné, spjaté se životem obce a řádem světa, před těmi dočasnými (Pelcová 2001).

2 Supervize

2.1 Historický přehled vývoje supervize

Na vzniku supervize jako metody se za více než 100 let její historie nejvíce podílela potřeba kvalitně připravit pro praxi mladé adepty pomáhajících profesí. Na vývoj supervize v průběhu let měly vliv různé přístupy a školy zejména psychoterapeutické, sociologické a obecně humanitní (Baštecká 2016, s. 99–101). Avšak podstata a smysl supervize zůstávají stejné – péče a smysluplný nadhled.

Kořeny supervize v zahraničí můžeme hledat zejména v oblasti sociální práce sahající ke konci osmdesátých let 19. století, přesněji roku 1878 v Severní Americe v souvislosti s hnutím *Charity Organization Societies* (dále jen „COS“), které sídlilo v Buffalo, stát New York (USA) (Vaska 2014, s. 12, 13).

Pracovníci COS poskytovali dobrovolnické služby, ale v té době bez dostatečné přípravy pro poskytování těchto služeb. O jakou formu počínající supervize se jednalo, se vedou mezi autory spory. Můžeme uvažovat, zda se jednalo o kontrolovaně laděné rozhovory nebo vzdělávací či podpůrné rozhovory (Havrdová, aj. 2016, s. 18).

Samuel A. Barnett zakládá roku 1883 první komunitní centrum v Tonbee Hall v Londýně a organizuje s pomocníky centra individuální sezení v podobě pravidelných rozhovorů zaměřených na sociálně-pedagogickou problematiku. Zavádí tak model individuální formy supervizní práce (Vaska 2014).

V československých podmínkách lze vývoj supervize nejdříve v podmínkách sociální práce datovat od roku 1946, kdy Marie Krakešová-Došková publikuje knihu *Psychogeneze sociálních případů*. Své učení postavila na dílech Mary Richmond a Virginie P. Robinson (*Changing Psychology in Social Case Work, 1938*). Jak vyplývá z názvu publikace, se sociálními klienty se pracovalo jako se sociálními případy (Vaska 2014, s. 19).

Následně v sedmdesátých a osmdesátých letech 20. století se supervize rozvíjí při přípravě kvalifikovaných psychoterapeutů. K formám výcviku patřila školící místa, stáže

a kurzy, výcvikové skupiny a komunity, účast v skupinové psychoterapii v roli pacienta a balintovské skupiny (Vaska 2014, s. 19, 20).

Od roku 1980 zásluhou J. Skály a J. Růžičky supervizi formou balintovských skupin vykonával v Česku Pražský psychotherapeutický institut. Supervize se tak dostala více do oblasti poradenství a později také do oblasti psychoterapie (Vaska 2014).

2.1.1 Filosofická východiska a principy supervize

Dějinně můžeme spatřovat filosofický kontext supervize už hluboko v antice (u Platóna) a pokračování ve všech dalších obdobích až po dnešek. Sokrates jako první filosof výchovy byl první, kdo si uvědomil, že hlavním prostředkem učení je dialog (*dia-logos*), nikoli dogmata. Hledat pravdu skrze (*dia*) rozhovor, umožnit pravdě pronikat na světlo světa, protože na *logu* (smyslu) záleží vždy, neboť leží „za horizontem“, je transcendentní. Platónův Sokrates, první filosof výchovy, hledal v neustálém rozhovoru coby dialogu pravdu v podobě umění pokládat ty správné otázky, naslouchat v rozhovoru druhému a umění klást filosofický problém.

Sokrates nás přivádí k myšlence, zda jsme schopni porozumět druhému jakožto druhému? O druhém víme vždy jako o cizinci. V našem vědomí se tento druhý, tento cizinec nějak ohlašuje, ale je jiný, než my, je nepřístupný, jistým způsobem vzdálen (Požický 2003, s. 93–95). Jsme tedy schopni porozumět druhému? Platónská filosofie vychází z porozumění druhému v potřebě dorozumět se, jedině na základě řeči je možné se dorozumět s druhým i se sebou samým. Dorozumění, podstata a smysl slov zakládá pravý dialog.

Logos myšlení a řeči utváří harmonii v úsilí dát smyslu (*logu*) pronikat (*dia*) rozhovorem na světlo a skrze slovo hledat pravdu. Slovy Radima Palouše (1991, s. 17) *Pravý logos jest hledat stále znovu*. Ono neustálé hledání v dialogu je také cestou výchovy právě dnes. Je záležitostí ontologické a nikoli jen ontické povahy. Cíl vysoký, nikoli však nemožný. V této souvislosti Havrdová, aj. (2008, s. 19) považuje inspirující zkušenost dialogu za impuls pro vznik novodobé supervize v situaci společného hledání a učení.

Výše uvedené filosofické aspekty lze spatřovat v definicích autorů, jež se supervizi zabývají. Havrdová, aj. (2008, s. 19) dodává, že pokud je předmětem dialogu pracovní situace, kontext, postupy či vztahy pracovníka k profesi, ke klientům či

spolupracovníkům, přičemž jeho smyslem je překročit bloky, jež brzdí tvořivost, spolupráci a kvalitní výkon, stává se takový dialog supervizí.

Dle Vaska (2014, s. 26) je supervize v prostředí sociální práce metodou kontinuálního rozvoje profesionálních způsobilostí dosahované skrze kvalifikovaného supervizora prostřednictvím reflexe, podpory, supervizních metod a technik. Zároveň má plnit funkci ochrany před syndromem vyhoření u daného příjemce supervize. Supervizi chápe jako nástroj pro optimalizování a ověřování si správnosti postupů, jako prostor pro hledání alternativ v dané profesi, poskytnutí zpětné vazby, přičemž svými intervencemi chrání uživatele služeb sociální práce před poškozením a zneužitím.

Havrdová, aj. (2008, s. 8–26) tak chápe supervizi jako systematickou, plánovanou a řízenou aktivitu vedoucí k efektivnějšímu výkonu supervidovaného. Mimo jiné jde také o utváření profesní identity, sebereflexe a autentickému vztahu k sobě. Baštecká (2016, s. 100–102) rozlišuje druhy supervizí na externí a interní, kde spíše v interní supervizi jde o to odpovídat v dialogu na otázky supervidovaného a upevňovat tak jeho profesní identitu a profesní roli, nebo-li poslání. Spolu s tímto vymezuje supervizi jako odbornou činnost, kde se zvyšuje schopnost reflexe a sebereflexe supervidovaných.

Hess (1980, s. 25) podává podobný pohled pojetí supervize jako výše uvedené a to tak, že pojímaná supervizi jako čistě mezilidskou interakci, jejímž obecným cílem je, aby se jedna osoba, supervizor, setkávala s druhou osobou, supervidovaným, ve snaze zlepšit schopnost supervidovaného účinně pomáhat lidem. Toto pojetí lze vnímat jakožto založené na vztahu a setkání lidí v dialogu. Toto setkání a vztah musí být ale nutně pravdivé, tudíž přítomné, a ve smyslu dobra v lidském životě jde o niterní zaměřenost člověka v hledání a nalézání dobra uskutečňované pohybem směrem k druhému a opačně (Gadamer 1994, s. 57–61).

Venglářová (2013, s. 11–14) spatřuje v supervizi zdroj profesionální podpory a smyslem této podpory je péče o psychickou pohodu a odborný růst pracovníka tak, aby poskytoval kvalitní péči svým klientům. Proces supervize je zaměřen na reflexní profesní role, činností a aktivit spojených s pracovní pozicí.

Právě v resortech, které si uvědomily podstatu, význam a dopad supervize pro jednotlivé instituce, jednotlivé zaměstnance, jednotlivé klienty vznikl prostor pro motivaci

zaměstnanců, jejich iniciativu a spolupráci. Supervize se stala součástí jejich práce. Na tomto místě mluvíme o resortech zdravotnictví a sociální práce. Je třeba také zmínit změnu filosofie sociální a zdravotnické práce s potřebou profesně vybaveného pracovníka.

Podle Rue a Byarse (2014 in Potměšilová) by supervize měla být první úroveň managementu v organizaci. Myšlenka klíčová pro oblast školství, skutečná výzva ke změně pro ředitele škol a ministerstvo školství. Zkušenost M. Venglářové (2016 in Baštecká, s. 124, 125) se zaváděním supervize v sociálních službách je podnětná pro zavedení supervize do školství. Venglářová rozlišuje své zkušenosti na ty, které pomáhají, a ty, které situaci se zavedením supervize zhoršovaly. Čtyřstranný kontrakt, jež pomáhá:

- Ochota zřizovatelů se touto otázkou zabývat.
- Opravdový zájem a podpora vedení.
- Odvaha pracovníků, jejich aktivita na prvních setkáních, která pomohla ostatními supervizorovi.
- Přístup a osoba supervizora.

Co situaci zhoršovalo:

- Rádoby motivace od vedení.
- Organizační problémy.
- Zavádění supervize zdola.

Venglářová (2016 in Baštecká, s. 129) svoji zkušenost se zaváděním supervize nechává otevřenou a zabývá se mimo jiné otázkou, zda je plošné zavádění supervize to pravé. Pokud ano, tak jak na to. Pokud ne, tak čím je nahradit.

2.2 Cíle supervize

Při určení cílů supervize vycházíme především z definic supervize z oboru sociální práce. Zamyšlení se nad některými z nich nám může přinést osobní porozumění toho, jaké cíle by mohla supervize v běžném proudu školství do budoucna sledovat.

Setkání se jako mezilidská interakce, kdy jedna osoba, supervizor, se setkává s druhým, supervizovaným, ve snaze a s cílem zvýšit jeho schopnost účinně pomáhat lidem (Hess 1980 in Kate Howe and Ivan Gray 2013).

Hess v této definici supervize klade důraz na vztah, který se utváří během vzájemného setkávání se. Cílem pro učitelskou praxi v zamyšlení nad touto definicí je pomocí supervize poskytnout učitelům hlubší pohled na to, co se děje kolem nich a zvýšit tak jejich možnosti při práci s dětmi/žáky/studenty.

Profesionální supervize je proces mezi supervizorem a supervizantem. Tento proces je zaměřen na pomoc supervizantovi. Může se jednat o získání praktických dovedností, zvládnutí teoretických nebo technických znalostí, osobní rozvoj nebo profesionální rozvoj (Furgason 2005 in Kate Howe and Ivan Gray 2013).

Furgasonova definice vymezuje vztah jako podporující proces s cílem odborné podpory v podobě dovedností a znalostí a také jako osobnostní rozvoj. Podporující proces lze vnímat podle Kaliny (2015, s. 625) jako aktivitu, která umožňuje odborníkovi (supervizovanému) laskavým a přirozeným způsobem chápat a rozumět tomu, co se v odborné pomoci odehrává s klientem, mezi ním a klientem, s ním.

Supervize může učitelům poskytnout podstatný náhled, jak mohou vlastními reakcemi a projevy ovlivňovat chování svých svěřenců. V supervizním vztahu učitel-supervizor by měl učitel zaujímat poctivou pozornost vůči procesu, být připraven k dalším proměnám, hledat souvislosti a podmíněnosti.

Supervize je odpovědný proces, který podporuje, zajišťuje a rozvíjí znalosti, dovednosti a hodnoty jednotlivce, skupiny nebo týmu. Cílem je zlepšit kvalitu jejich práce při dosažení dohodnutých cílů a výsledků. V sociální péči a zejména v oblasti péče o děti supervize podporuje pracovníky, tak aby si zachovali osobní psychickou pohodu (Kate Howe and Ivan Gray 2013).

Stanovená vize v této definici je odpovědnost za plnění cílů a současná podpora v této snaze. V rovině školství je cílem řešení dosažení určitých předem definovaných cílů a výsledků. Vlastní proces zavádění supervize do školství předpokládá identifikovat oblasti, na které je nutné se zaměřit, což je ve školství v současnosti prvním krokem, na kterém je třeba aktivně pracovat. Podmínkou je také rozhodnutí vedení. Učitel se dále musí naučit identifikovat vlastní cíle, takový nástroj doposud není ve školském prostředí běžný. Jde tak o to propojit detail s celkem v globální nadhled.

Supervize je primárním prostředkem, opory organizace v rámci uplatňování standardů praxe, supervizor pracuje s pracovníky jak individuálně, tak v rámci týmu dané organizace. Cílem je umožnit supervidovaným pracovníkům, aby co nejúčinněji vykonávali svou práci, dle požadavků a specifikace dané práce. Jádrem procesu supervize při plnění výše uvedených standardů práce jsou pravidelně uspořádané schůzky mezi supervizorem a supervizantem. Supervizant je aktivním účastníkem tohoto interaktivního procesu (Brown and Bourne 1996 in Kate Howe and Ivan Gray 2013).

Tato definice se zabývá supervizí jež, je pevnou součástí kultury organizace, řeší otázku jejího vlivu a poukazuje na potřebu pravidelného používání supervize v praxi organizace. Pozornost organizace se zaměřuje na to, jak úspěšně se daří plnit standardy praxe. Převáděno do oblasti školství - supervize pomáhá zaměstnanců zdokonalovat se v tom, jakým způsobem využívají dovednosti, na kterých stojí cíle výchovy a vzdělávání, a to na úrovni týmu, školy a celého školství. Supervize se ukazuje jako nástroj toho, jak efektivně a přitom přiměřeně a vyváženě pracovat globálně.

Lze shrnout, že ve školství může být uplatněn s ohledem na výše uvedené definice model supervize, jenž sleduje tyto cíle:

- Vzdělávání a rozvoj,
- oblast pracovních vztahů,
- oblast péče o pracovníky (rovnováha soukromého a pracovního života),
- oblast práce s dítětem/žákem/studentem (ve smyslu naladění, vztahu, obratu).

2.3 Funkce supervize

Funkce supervize, jak jsou souhrnně popsána v literatuře, velmi dobře znázornila Wonnacott (2012).

Funkce supervize popsané v literatuře

Kadushin 1976	Richard's et.al 1990 and Morrison 2005	Hughess and Pengelly 1997	Skills for Care/ CDWC 2007	Social Work reform Boar 2010
1. Řízení 2. Vzdělávání 3. Podpora	1. Řízení 2. Vzdělávání 3. Podpora 4. Mediace	1. Řízení v poskytování služeb 2. Usnadnění profesionálního Rozvoje pracovníků 3. Zaměření na praxi	1. Liniové řízení 2. Odborná supervize 3. Odborný rozvoj	1. Kvalita rozhodování a intervencí 2. Liniové a odpovědné řízení 3. Řízení pracovního vytížení 4. Vzdělávání a rozvoj

Zdroj: Jane Wonnacott 2012, Mastering social work supervision

Liniová organizační struktura je jedním z typů organizační struktury. Jde o jedno ze základních organizačních uspořádání. Pozice a vztahy nadřízenosti a podřízenosti jsou uspořádány a orientovány vertikálně např. státní správa.

Funkce supervize vychází z cílů supervize. V českém prostředí supervize nejčastěji hovoříme o funkcích v supervizi dle Kadushina (1976). Proctorová (1988 in Hawkins 2012) rozděluje funkce na formativní (vzdělávací), restorativní (podpůrná) a normativní (řídící). Hawkins and Smith 2006 in Hawkins, Shohet 2012 člení funkce na:

- *recoursing* - způsob, jak reagovat na to, nakolik práce s klienty působí na psychiku zaměstnanců, ve smyslu zajištění zdrojů podpory psychické pohody a vyrovnanosti,
- *development* - rozvoj znalostí a dovedností, poskytnutí pravidelného prostoru pro supervizi, tak aby zaměstnanci mohli o své práci přemýšlet a dále se rozvíjet,
- *quallitative* - kvalita práce, její zajištění.

Vztah mezi supervizorem a supervizantem byl již od počátku vzniku supervize považován za důležitý. Je třeba připomenout duální model Buberův (2016), kdy pouze ve vztahu *Já a Ty* může vztah dospět k naplnění podstaty v setkání se v přítomnosti, přijetí jakožto odvážný čin a akceptaci. Význam vztahu potvrzují zejména praktické

zkušenosti z oblasti psychoanalýzy, která nabídla metody, nové poznatky a pojmy, které zahájily cestu k prozkoumání mezilidských vztahů a účinku terapeutického vztahu. V supervizi jsou uplatňovány mnohé psychoterapeutické teorie (transakční analýza, teorie psychodramatu, daseinsanalytické přístupy, psychodynamické teorie) a z nich vycházející psychologické zákonitosti vztahů, čímž se v supervizi nelze vyhnout práci s emocemi a neuvědomovanými mentálními vzorci účastníků (Havrdová, aj. 2008, s. 28–31).

Emoce hodnotí skutečnost. Člověk někdy plní svoje pracovní povinnosti s neklidem až nelibostí, zde se uplatňuje podpůrná funkce supervize. Podpora spočívá v tom, že pomáhá tyto emoce supervidovanému rozpoznat.

Vaska (2014, s. 34, 35) připomíná, že podpůrná funkce by měla být na prvním místě vedle funkce vzdělávací a řídicí. Upozorňuje ale, že by podpora měla být dávkována přiměřeně, neměla by se zaměřovat se soucitem a používat jen tehdy, pokud je supervidovaný „v úzkých“. Právě podpůrná funkce supervize má nejbližší k terapii. Hranice mezi nimi je však tenká.

Funkce řídicí a vzdělávací s emocemi pracuje spíše tak, že se snaží je pokud možno nevyvolat, emoce jsou zde zakryty rolí účastníků. Vzdělávací aspekt supervize má za úkol zlepšit odbornou kompetenci pracovníka směrem ke klientovi (Havrdová, aj. 2008, s. 51). Řídicí funkce se většinou spojuje s organizací, ve které supervidovaní pracují. Spadá sem hodnocení a posuzování pracovního výkonu. Cílem je pochopení profesionálních hodnot (Baštecká 2005, s. 105).

Specifické supervizní zaměření na zdraví koncentrované na normativní a posilující funkce supervize profesionálů pracujících ve zdravotnictví a v oblasti sociální péče velmi dobře popisuje Hendersonová (in Carroll 2004, s. 121–124). Na základě zkušeností supervizorky zastává názor, že společná osobní/profesionální dilemata mezi ní jako supervizorkou a supervidovanými významně ovlivňují supervizi. Zároveň uvádí, že supervize může mít vliv na práci poradců i co se týče jejich zdraví. Jako supervizorka sledovala u svých supervidovaných výkyvy sebedůvěry, reaktivnost, optimismus a vliv těchto výkyvů na jejich kvalitu a kvantitu práce. Mluví tak o projevech duševního zdraví poradce, který se projevuje v supervizním vztahu.

Relevantní problémy týkající se duševní nemoci se nezřídka projeví i fyzicky v podobě náchylnosti k nachlazení, bolestem v krku, migréně a vyčerpání. Pro supervizora jde tak o impuls, aby navrhl „normativní“ překontrolování pracovního zatížení a hladiny energie. Hendersonová (in Carroll 2004, s. 124–139) uzavírá, že je nutné mít neustále na očích emocionální ochranu, sebeovládání, které podporuje duševní zdraví poradce, a tudíž i jeho schopnost kreativně přemýšlet o své práci s klienty.

Ve školství se můžeme setkat s obdobnými extrémy, kdy učitel o své svěřence nejeví zájem a nesnaží se explarovat důvody, proč jim není schopen pomoci. Vyhledává problémy hlavně u rodičů, ředitele školy, politickému systému a v neposlední řadě u svěřenců. Posilňující supervize tak, jak jí uvádí Hendersonová (2004), by v oblasti školství nabízela prostor a vztah pro společnou zkušenost, sdílení a pomoc. Jde i o pomoc rozpoznat supervidovaným, kdy jejich profesionální činnost narušují osobní nebo emocionální potíže, nemoc či špatná nálada a vyčerpání. Zde se nabízí i otázka osobní terapie.

2.4 Formy supervize

Formy supervize představují jisté zásady a postupy pro organizaci vedení supervize. Jde tak o způsob, jaké je uspořádání, členění a vlastní realizace supervize. V praxi existuje několik druhů supervize. Dle cílové skupiny individuální a skupinová.

2.4.1 Individuální supervize

Příznačné pro individuální nebo osobní supervizi je především reflektující rozhovor, bezpečná atmosféra. Zvýšení pocitu bezpečí supervidovaného je podporující proces, který vede k otevření, tak aby byly problémy konstruktivně řešeny. Podpora zde není terapií, ale přispívá k mobilizaci vlastních sil, odvahy a energie zaměstnance. Umožňuje zlepšit pocit z práce a čelit zklamání, posiluje vědomí hodnoty práce a sounáležitosti s profesí a s organizací, dává pocit jistoty a v neposlední řadě motivuje pro další práci na sobě (Havrdová, aj. 2008, s. 52).

Stuchlík (2008, s. 86) pokládá za naprosto škodlivé, když učitelé, lektoři, trenéři pracují bez vlastní individuální supervize. Mohou pak přenášet své komplexy, osobní problémy,

do práce s klienty, žáky a tím je poškozovat. Supervize je sebezáchovnou nutností právě v období osobních trampot.

2.4.2 Týmová supervize

Jak bylo řečeno výše, v školském prostředí je zatím velmi málo prostoru pro autentické působení supervize. Zejména to platí pro týmovou supervizi, které se účastní všichni, kdo vytvářejí jeden pracovní tým. Jako předmět supervize ve školství se nabízí jednotlivé případy dětí, žáků a studentů, organizace práce, vzájemné vztahy a to nejen na úrovni týmu.

Variantou týmové supervize je supervize zaměřená na zaměstnance. Tuto formu supervize zpravidla objednává organizace za účelem stabilizovat personální situaci nebo dát najevo zájem o potřeby zaměstnanců – jako součást prevence vyhoření, únavy a stresu. Vhodná je též pro začínající pracovníky nebo v období změn v organizaci (Havrdová, aj. 2008, s. 56). V procesu změn v organizaci jde o nastavení vnitřního prostředí organizace tak, aby podporovalo učení jak jednotlivce, tak celé organizace.

2.4.3 Skupinová supervize

Skupinové supervize se zpravidla účastní 3 až 12 osob, které nejsou vůči sobě v pracovním vztahu ve smyslu nadřízenosti a podřízenosti. Dle Havrdové, aj. (2008, s. 75) je výhodou pokud se jednotliví členové skupiny neznají. Členy skupiny spojuje společný pracovní zájem, společná profese.

Význam a zvláštnost skupinové supervize je dána tím, že umožňuje členům oproštění od zátěže vztahů v rámci vlastní organizace a umožňuje navazovat nové vztahy. Cílem je vytvořit optimální podmínky pro reflexi supervizních témat a pro efektivní učení ve vztahu k jejich pracovním otázkám.

Odlišnost od terapeutické skupiny je práce s dynamikou skupiny. Terapeutická skupina primárně podporuje a využívá této dynamiky k léčbě účastníků. Dynamika skupiny a obsah skupinového dění se v terapii stává předmětem analýzy a materiálem k terapeutické práci. Naproti tomu v supervizní skupině se skupinová dynamika stane předmětem reflexe jen ve třech případech:

- pokud jde o paralelní proces vůči tomu, co prožívá některý ze supervizantů ve své práci;
- pokud z nějakých důvodů aktuálně brání účinné reflexi;
- pokud náhled na skupinové dění odpovídá dojednané zakázce v supervizi (Havrdová, aj. 2008, s. 75, 76).

2.4.4 Balintovské skupiny

Formu supervizní velmi účinné podpory představují tzv. balintovské skupiny. Jedná se o formu skupinové práce, pomáhající lékařům a dalším odborníkům ujasnit si vztahové komplikace s klienty.

Zakladatel metody Michael Balint (1895–1970), maďarský lékař, psychoanalytik začal se skupinou kolegů používat tento postup při kazuistických seminářích nad obtížnými případy z lékařské praxe. Pozornost soustředil na vztah mezi pomáhajícím profesionálem a pacientem (Mahrová, Venglářová 2008, s. 16). Karel Kopřiva (2013, s. 137) dodává, že je důležité, aby lékař dovedl pracovat s vlastními emocemi. Balintova metoda se postupně rozšířila i v dalších pomáhajících profesích – u zdravotních sester, psychoterapeutů a sociálních pracovníků.

Porozumět vztahu znamená porozumět své vlastní citlivosti na klientovo sdělení, na poselství jeho příznaku. Balintovská skupina umožňuje naučit se lepšímu sebezpozorování, pozorování druhých, vnímání klientova přenosu a vlastního protipřenosu. Setkání v balintovské skupině má rovinu zážitkovou „tady a teď“, a rovinu objasňování procesu, tzv. kognitivní mapu, která má zarámovat zážitek (Sojka in Havrdová, aj. 2008, s. 139, 140).

Členové balintovské skupiny jsou ve skupině vysoce emočně angažováni, aby silné prožitky nevyprchaly, je třeba dát prožitému rámeček, poukázat na to, co se děje ve skupině a jak to zrcadlí přednesený problém, nabídnout úvahu, jak tady a teď souvisí s tam a tehdy. Například neuvědomované chování referujícího často zrcadlí chování klienta, je to paralelní proces, který umožňuje porozumět protipřenosu. Protipřenos může být nasměrován proti vedoucímu skupiny nebo vůči zbytku skupiny (Sojka in Havrdová, aj. 2008, s. 139–141).

Práce v balintovské skupině má standardní postup pěti fází, které je nutné dodržovat, přestože do jisté míry omezuje spontaneitu účastníků. Jednotlivé fáze a jejich sled v balintovské skupině jsou pouze technikou a záleží na supervizorovi, jak profiluje míru mezi jednotlivými fázemi. Důležité je, aby supervizor refleктоval, co se děje, a požádal skupinu, aby aktuální dění dala do souvislostí s případem o němž referuje (Sojka in Havrdová, aj. 2008, s. 142, 143).

Nultá fáze balintovské skupiny zahrnuje výběr tématu, o kterém se nejčastěji hlasuje. Poté následuje první fáze, kdy je vybraný případ přednesen ostatním členům skupiny. Případ by měl být účastníkem popsán tak, aby bylo patrné, co se s klientem odehrálo, jaký byl postup, jaké pocity a co od skupiny potřebuje. V druhé fázi se ostatní účastníci skupiny doptávají na okolnosti k dotvoření vlastního obrazu o tom, co se dělo v osobách, které v případě vystupují. Třetí fáze se nazývá fantazie a účastníci volně asociují za jednotlivé osoby v případě, ale i mimo něj. Referující v této fázi pouze naslouchá. Účastníci se snaží vnímat svoje prožívání a formulovat je (Sojka in Havrdová, aj. 2008, s. 143).

Čtvrtá fáze praktických námětů, které by účastníci zvolili, je předkládána ne jako rada, ale „ich formou“. Referující opět pouze naslouchá. Poslední pátá fáze vrací slovo referujícímu, jehož úkolem je ocenit nové pohledy, aha zážitky, vyjádřit, jak se jeho očekávání naplnilo, či zda byla odkryta slepá místa. Může se začlenit i formulace nejbližšího kroku (Sojka in Havrdová, aj. 2008, s. 143, 144).

V českých školních sborovnách je v současné době bezesporu aktuálním tématem inkluze. Je to dáno zvyšující se nejistotou a neustálými změnami působícími na učitele a školu jakožto organizaci. Učitel a jeho komplexní způsobilosti a znalosti a nutně také schopnost je využít jsou v takovém prostředí velmi často rozhodujícím faktorem pro úspěch prováděných změn. V souladu se Syslovou (2013) je třeba dodat, že učitel musí být schopen vyhodnocovat si dopady svého chování, jednání a svého celkového pedagogického působení. Bez těchto dovedností učitel nebude schopen měnit své profesní standardy jako východisko pro učitelské vzdělávání, profesní rozvoj, hodnocení a sebehodnocení.

2.5 Supervizní proces

Příprava a zahájení

Pokud se bude jednat o supervizi v organizaci, týmu, skupině kolegů, mělo by být předem, pro dobrý start supervize, jednotlivým členům procesu popsáno a vysvětleno, co je účelem supervize, k čemu se směřuje. Vyjasnit společně místo a čas, kde bude supervize probíhat.

Po výše uvedené přípravné fázi začíná vlastní supervizní setkání na domluveném místě v domluvený čas. Supervizor zahájí supervizi přivítáním, kontraktováním, představením účastníků i supervizora, seznámí s otázkami důvěrnosti a bezpečí (Venglářová 2013, s. 80). Vhodné je nechat na supervidovaných uspořádání místnosti. Některé změny mohou supervizorovi nabídnout pohled do vztahů uvnitř skupiny, míru spolupráce a osobní dynamiku supervidovaných.

Volba tématu a způsob práce

Supervizor se na začátku každého setkání domlouvá s jeho účastníky na náplni a metodě společné práce. Témata k společné práci přináší supervidovaní. Zpočátku bývají témata obecnější, protože supervidovaní se teprve učí problémy pojmenovat. Může se jednat o zakázky prevence syndromu vyhoření, případové supervize, zlepšení komunikace v týmu (Venglářová 2007, s. 88). Zde se ukazují jako vhodné techniky tvořivé, motivační hry, hry pro pobavení a uvolnění, tématická cvičení. Později pak hraní rolí, sochání, personifikace protikladných postojů.

Venglářová výše uvádí témata z oblasti ošetrovatelské praxe, v oblasti školství mohou být témata velmi podobná. Havrdová, aj. (2008) uvádí tři oblasti, které se pojí s tématy:

- Pracovník a jeho klient,
- vztahy na pracovišti,
- supervizní vztah.

Metody využitelné v supervizi vycházejí ze supervizorova způsobu vzdělání například v oblasti psychoterapie, expresivní terapie, projektivní techniky, symboly a jejich čtení, učení podle C.G. Junga (psychodrama, psychogymnastika, Balintovské skupiny).

Zhodnocení a závěr

Závěrečná etapa supervizního procesu shrnutí, reflexe ve smyslu rozumění, kvality a efektivity vzájemné spolupráce účastníků je důležitou fází v supervizi. Sdělované myšlenky a pocity se mohou týkat průběhu a organizace supervize, naplnění očekávání, využitých technik a intervencí atd. Zpětná vazba očekává nejen sdílení, ale také naslouchání a bezpečné prostředí.

2.6 Techniky a metody využívané v supervizní práci

Supervize cílí na rozvoj profesních dovedností, schopnost reflexe a podporu. Supervizor může využít při supervizní práci specifické postupy, známé spíše z prostředí psychoterapie. Výběr jednotlivých technik a metod záleží na individualitě supervizora, naladění, zkušenostech a dovednostech. Zejména ve skupinové supervizi, je účinné modelování situací/systémů, hraní rolí, imaginace, kreslení map, videozáznam, užití fantazie, psychogymnastika, prvky expresivních terapií a mnoho dalších.

Specifická je technika tarotových karet postavená na práci se symbolem. Tarot používá symbolický jazyk a mapuje vizuálně vědomí (Arrien, 2000, s. 10–20). Velká arkána obsahuje esteticky laděné symboly. Osobní témata tak hovoří skrze symboly.

Symboly v Tarotu nahlíženy z hlediska psychologie a vědy o člověku mohou ve skupině i jednotlivci odhalit, v jakém stavu se nachází jeho *logos a eros*, jak obou složek využívá, aby naplnil svůj životní cíl *mythos*. Tarot se tak zabývá duší jako psychomytologickým celkem (Arrien 1998, s. 16–21).

Prostřednictvím symbolů se nám ukazuje náš vlastní stav vnitřní jednoty a mnohostrannosti. Symboly jsou univerzálním jazykem, neboli vizuálním portrétem psychologických procesů univerzální povahy (Arrien 1998, s. 316). Carl G. Jung je nazývá „archetypy kolektivního nevědomí“.

Předpokladem práce se symboly (v obrazové podobě) v rámci supervize je připravenost supervidovaných naladit se na tyto symboly. To předpokládá i určité zkušenosti a přijetí. Symbol komunikuje, odkazuje a sděluje, někdy vyzývá ke změně, a jde o to pochopit, co daný symbol konkretizuje. Teprve pochopením symbolu se význam může stát srozumitelnějším a může začít ukazovat směr, způsob jak být.

Heidegger v této souvislosti rozlišuje tři způsoby, jak být. Tyto způsoby nazývá fundamentální existenciály, protože člověku odemykají jeho existenci tím, že odemykají svět. Jsou to: naladění (rozpoložení), rozumění a řeč (Kubátová, 2010).

Naladění zabarvuje věci a osoby, odemyká svět jako celek a vrhá člověka do světa. Z okolí pak vystupuje to, co je takto zabarveno to, co se nás dotýká. Pro nás pak mají význam a dotýkají se nás pouze ty věci, které jsou zabarveny stejně, jako naše naladění. Jak je člověk naladěný, takové možnosti vidí. Naladění osvětluje svět ve spontánní a mlčenlivé pochopení světa (Heidegger 1996, s.161–164).

Naladěnost umožňuje vnímání plných významů toho, s čím se setkává. Naopak jednostranná naladěnost způsobí, že člověk není schopen plně významy vztahů vnímat. (Klugerová, 2009). Jinými slovy, každé jednání je vždy jednáním daného člověka. Jde o aspekt zodpovědnosti za sebe, za svá selhání i úspěchy, které se nedají přenést mimo sebe, nebo na druhé. Na pozadí zprostředkovaných vztahů k druhým, sobě samému, neživému prostředí se odehrává rovina chápající sebevidence charakterizovaná jako vztah člověka k celkovým možnostem konání v autentičnosti. Opozitum „autentičnost“ versus „ono se“ (my si myslíme, my čteme, my známe a pod.) vyjadřuje Heidegger (1996) jako základní motiv filosofie 20. a 21. století, čímž zdůrazňuje základní rozměr moci jiných nad sférou vždy mého jednání, jako autoritativní postoj moderního věku.

Pro vyjádření autentičnosti používá Heidegger termín samostatnost. Umět něco samostatně udělat, zvládnout podle Heideggera předpokládá schopnost převzít zodpovědnost za své jednání. V tomto jednání člověka je vždy přítomen moment svobody konat jinak, lépe nebo hůře. Jednat lépe předpokládá odklon od „ono se“ od onoho „my“ a vědět, co opravdu chceme, možnosti jinak si rozumět. Pro Nietzscheho skutečná moc, ne anonymní moc „ono se“.

Druhým existenciálem je rozumění. Člověk vždy určitým způsobem rozumí svému bytí, svým možnostem v něm i v jeho konečnosti, kterou je smrt. Rozumění má strukturu rozvrhu. Člověk je vržen do světa, a součástí vrženosti je rozvrh možností. Rozhodnout se pro jednu možnost neznamená zavrhnout všechny ostatní možnosti, ale znamená to, že podle toho, k čemu se v porozumění obrátí, tím proměňuje rozvrh možností a otvírá svět. Z rozumění vyplývá také významnost. Podle Heideggera (2004) tomu není tak, že bychom přidělovali význam světu, ale tak, že význam přichází ze světa. Svět nejprve chápeme a až potom ho vykládáme, za pomoci filosofie, vědy, či mytologie. Tento výklad má vždy formu sdělení a k tomu používáme řeč.

Řeč je třetím existenciálem. Řeč souvisí s porozuměním, protože k myšlení potřebujeme právě slova, pojmy (Kubátová, 2010). Existenciály jsou základní rysy lidské existence, její souřadnice, dimenze. Jsou konstitutivními fenomény naší existence. Existenciály definoval Heidegger (1996), pojmenoval jich celkem asi třicet. Jsou nám důvěrně známé. Dalšími existenciály, které používáme jsou například , prostorovost, vina, stud, erotika, možnost, časovost, opakování, úzkost a další.

Teprve pochopením symbolu se význam může stát srozumitelnějším a může začít ukazovat pozitivní i negativní momenty v životě. Nabízí uchopenou možnost změny v bezpečném vztahu s druhými a klidném rozhovoru se sebou samým v rámci supervize. V tomto čase přibližování se k podstatnému se ohlašuje ona starost o duši, i když je zprvu naprosto neuchopitelná.

2.7 Supervizor

V předchozí kapitole jsme popsali, jaké techniky a metody mohou supervizoři při práci využívat. Uvedené techniky jsou vhodné zejména pro skupinu, nebo tým. Uvedli jsme v této propojenosti také Heideggerovi existenciály, směry jak být. V této kapitole, pokud budeme hovořit o supervizorovi, vždy máme na mysli supervizora především jako člověka s jeho individualitou a lidskostí. Nabízí se supervizor s filosofickou koncepcí ovlivněnou existenciálním pohledem na svět. Tento pohled se nám zdá být důležitý i odůvodnitelný, jak z pohledu filosofického, tak z pohledu pedagogického. Jsme si vědomi, že není však jediný a také není pro každého supervizora uchopitelný.

Mezi supervizory dle Svobodové (2015) je možné rozlišovat několik typů supervizorů z hlediska jejich přístupů a dovedností. Psychodynamický supervizor, který supervizní proces a supervidovaný materiál zpracovává jako vztah mezi sebou a supervidovaným. Kognitivně behaviorální supervizor navíc objasňuje profesní cíle a plánování pracovních aktivit. Supervizor zaměřený na klienta se zabývá jeho přijetím, komunikací a respektem.

Tato dělení působí uměle, pokud si nadto uvědomíme, že supervizor není a nemůže být imunní vůči vlastnímu stresu a problémům. Stejně jako my ostatní zápasí s osudem, který na něj plně dopadá. Na straně druhé vzdělání supervizora spoluurčuje způsob, jakým bude supervize vedena. Domníváme se, že v supervizním vztahu jde o to, aby supervizor dokázal odlišit mezi problémy pramenícími z osobnosti supervizanta, z každodenních starostí a vztahů a mezi problémy pramenící z jeho existenciální úzkosti. Martin Buber tvrdil, že největší věcí, kterou může jeden člověk pro druhého udělat, je potvrdit to nejhlubší v něm.

Z realizovaného výzkumu Vaska a Čavojská (2012) vyplývá poznatek, že dominujícím požadavkem na supervizora ve vztahu k realizaci supervize je *profesionalita*, schopnost pracovat s lidmi, vést supervizi v dobré, bezpečné atmosféře. Požadavky respondentů na supervizi směřovali ke konkrétním *postupům při vedení supervize, k profesionálním kompetencím* supervizora. Vítaná je též kreativita supervizora. Pokud jde o osobnostní výbavu supervizora, měl by to být člověk empatický, vyrovnaný, upřímný, přátelský, ne autoritativní. Co respondentům naopak chybělo, bylo seznámení supervizora se supervidovanými, jako člověka s člověkem před zahájením supervize.

Z výzkumu je patrné, že pro respondenty je nejvhodnější supervizor s přístupem zaměřeným na člověka. Tento přístup v duchu vztahové filosofie, setkání v dialogu, který umožňuje supervizantům vnímat zdroj vlastních sil a inspirace, posilovat pocit vlastní hodnoty. Umožňuje přístup k vlastním myšlenkám a pocitům. Zakládá svobodu a pocit smyslu.

Závěrem této kapitoly je třeba pro úplnost a v této souvislosti uvést fakta o vzdělání supervizora. Vzdělání supervizora upravuje Metodický pokyn MŠMT (2010) takto:

- magisterské vzdělání v oboru psychologie, pedagogiky, sociologie nebo lékařství,

- nejméně 10 let praxe v pomáhajících profesích po dosaženém vzdělání,
- absolvovaný akreditovaný psychoterapeutický výcvik,
- úspěšně absolvovaný akreditovaný výcvik v supervizi.

Pokud uvážíme, že před vstupem do supervizního výcviku je požadována dlouholetá praxe v oboru, ukončené psychoterapeutické vzdělání, nakonec čtyřletý výcvik v supervizi, tak půjde o malou skupinu vyškolených odborníků.

3 Učitelská profese a nové nároky

Pedagogika jako obor spojuje teorii a praxi v oblasti výchovy a vzdělávání. Proces, pokud se daří, je sledem událostí nesoucí v sobě onen Platónský údiv – *thauma*. Současná teorie a výzkum v oblasti pedagogiky a školství jsou převážně zaměřeny na profesionalizaci vzdělávání. Toto zaměření mění a zvyšuje nároky na profesi učitele do oblasti nejen profesních znalostí, ale i dovedností, praktických zkušeností a postojů. Role učitele se mění v závislosti na změně dětské populace spolu s dopady současné konzumní společnosti.

Situace dnešní společnosti je podle Bělohradského (2014) charakteristická nedostatkem důvodů, doba nemožnosti si zvolit, doba identitální, forma chaosu spolu s formou chaosu posthegemonie, napětí mezi legalitou a legitimitou. Výchova tak v sobě nese naději ke zmírnění výše uvedeného ve smyslu návratu k odpovědnosti za celek ve smyslu jedinec-společnost-celek světa.

Současný učitel nemůže být jen tím, kdo předává holé informace, ale učitel, jenž se podílí i na tvorbě kvality života dětí, žáků a studentů. Tato kvalita života musí zahrnovat hluboké morální a estetické prožívání, svobodné a současně i zodpovědné rozhodování. Je tak nutné zvýšit sociální status učitelů, aby se zkvalitnily jejich podmínky a dostávalo se jim všemožné podpory (Helus 2012, s. 10, 12).

Radim Palouš (2012, s. 8–11) odpovědnost chápe nejen jako lidskou morálku, ale především jako ontologické zaměření, slib, závazek, který se uzavírá z vlastní svobody a je jakousi vzdorovitostí proti úpadku. Slib vyjádřený slovem dává to, nač se lze spolehnout, protože ví, nakolik je silný, aby jej udržel i navzdory nehodám a dokonce i osudu.

Bohužel proti výše uvedeným snahám působí hodnotový systém současné společnosti zaměřené na konzum a výkon. Často se tak učitel ocitá v protichůdnosti jednání, z čehož vzniká napětí učitelovo, ale i napětí v pedagogickém vztahu.

Helus (2012, s. 20, 21) uvádí nové úkoly a nároky, které by měl současný učitel zvládnout. Mezi nejvíce dnes diskutovaným úkolem je integrace dětí znevýhodněných (sociálně, psychicky, fyzicky...) a dětí z odlišných kultur do hlavního vzdělávacího

proudu. Prevence šikany a dalších forem úkorného jednání, prevence závislostí a mnoha dalších sociálně patologických jevů, hrozících paralyzovat běžný chod výuky.

Uspěchanost spolu s proměnou dětské populace jsou jedny z determinant současného učitelství, které pronikají do osobních životů, včetně vzdělání. Odpovědnému učiteli jde o to, aby dokázal u svých svěřenců probudit dobrá předsevzetí: činí tak prostřednictvím ironie (Sokrates) (Palouš 2012, s. 11–14). *Metanoia* (transformační změna srdce, změnit svou mysl, nový způsob vidění) se stává aktuální a složitou otázkou výchovy i vzdělávání právě dnes (Avenessian, Honnig 2017).

Výchova a vzdělávání vzhledem k skutečnostem dnešní doby postmoderní, nárokům na pedagogickou profesi, jež stále strmě stoupají, se nemůže zbavit odpovědnosti za starosti a péči o svět. Může však být inspirována filosofy a těmi, kteří nepodléhají skepsi.

3.1 Cíl výchovy a vzdělávání a směr pohybu

Důležitým prvkem výchovného systému je cíl výchovy. Teleologie (*telos* – cíl, účel) je filosofické učení, které vychází z přesvědčení, že veškeré dění sleduje cíl. Pedagogická teleologie vytyčuje cíle výchovy a vzdělávání. V pedagogice je běžné používat pojem výchova spolu s pojmem vzdělávání. Existují různá pojetí vztahu výchovy a vzdělávání, kdy jeden je nadřazen druhému, stojí vedle sebe jako pojmy souřadné, nebo vystupují jako výsledek procesu výchovy. Přes naznačené alternativy, které mohou navozovat nedorozumění, mají pojmy výchova a vzdělávání společné jádro a tím je – vyvádění pohyb vzhůru nebo zevnitř ven, z temnoty na světlo, od stagnace k rozvoji (Bendl 2015, s. 28–31). Připomeňme si Platónovu jeskyni. Jeskynní mýtus můžeme chápat jako výzvu k představě, znejistění člověka v jeho situaci, v jeho domnělých jistotách, uvědomění si jak na tom člověk vpravdě je. Výzva pro člověka, aby se pohnul z místa, aby vyšel z jeskyně stínů směrem ke slunci a porozuměl sobě samému a tím i celku.

Ve snaze předejít terminologickým nepřesnostem se, jak uvádí Jansa (2012, s. 10–12), ve výkladu pojmu výchova používá často složený výraz „výchovně-vzdělávací proces“. Tento pojem zdůrazňuje komplexnost formativního působení, logické a neohrazené prolínání obou sfér vlivů. Ve snaze zjednodušit v současné české odborné terminologii používá jednoslovné označení **edukace** (z angl. education), které vyjadřuje, že jde

o záměrné (intencionální) koncepční formativní působení na člověka s cílem jej vzdělávat i vychovávat. O záměrném působení hovoříme proto, že si své výchovné působení předem uvědomujeme a na základě toho promýšlíme strategii, sledujeme jím určený cíl.

Pokud chápeme výchovu jako záměrný proces, musíme si pokládat otázky, oč usilovat, jak a jaké cíle chceme dosáhnout, kde je hranice našeho působení. Nikoliv však jako algoritmus technických kroků v podobě striktního dodržování návodů. Učitel tak sám musí projít oním „obratem“ ve filosofickém smyslu-jedinec-společnost-celek. Proč? Protože jinak nebude schopen tyto otázky zvažovat a probouzet v procesu edukace.

Zdeněk Kratochvíl (1995, s. 30–50) považuje za cíl výchovy zdatnost, ctnost a dobro ve smyslu řeckého pojetí *areté* a zamýšlí se nad tím, zda veškeré problémy výchovy nesouvisí spíše s tím, jak těchto cílů dosáhnout. A připomíná také přítomnost opaku proti *areté* – řecké *kakia* – špatnost. Sokrates byl přesvědčen o učitelnosti tohoto *areté*, čímž nás vzdělání uvádí do mnohých znalostí a dovedností, ne však kvůli mnohoznalectví. Nabytí znalostí spolu s *maieutikou*, to jest s pomocí vychovatele, vychováváme, aby zrodil to nejkrásnější, co v něm je. Řecká *areté* se týká celkové podoby lidského života a současně se týká i jednotlivých schopností a dovedností.

Chceme-li edukaci správně pochopit, musíme v ní vidět více, slovy Otakara Fundy (2009) „filosofie (a výchova filosofií, filosofie jako výchovné dějství) je hrází proti plytkosti a povrchnosti, je zábranou povrchnosti, rychlené namyšlenosti, ukvapené sebejistoty, a mnohoznalecké hlouposti, vede k dimenzím, jež ukotvují lidský život v pokoře. A nedovoluje člověku promarnit život konzumem a prostým výkonem. Upozorňuje člověka na otevřené protikladnosti (*antinomie*), které je třeba unést.“

Slovy O. Fundy (2009, s. 61) mírou učitelova skutečného pokroku je a vždy musí být láska k modrousti (filosofie), protože ten, který miluje moudrost, hledá moudrost, pracuje sám na sobě. *Jen ten, kdo se stává osobností, může obohatit ty, s nimiž se setkává. Jen ten z něhož něco podmanivého vyzáruje, může působit výchovně.*

Toto uznání pro filosofii jako výchovného dějství dokládá Bravená (2012 in Helus, s. 10–22), když mluví o přesahu, transcendenci (z lat. *transcedere*-převyšovat, dostávat se výš), čímž moudrý pedagog/učitel se projevuje ve vztahu učitel-dítě/žák/student tak,

že vede svěřence ve všech situacích, pomáhá mu nahlédnout do zamlžené situace, ukazuje mu řád, ztělesňuje soubor morálních hodnot, doprovází, vzdělává se, hledá smysl vlastního života a v neposlední řadě je vnímavý, altruistický, miluje druhé, život i poznání.

V západní myslitelské tradici je život pojat jako překračování, vzestup, pohyb. Zahledíme-li se na současnou situaci ve škole a společnosti nezbyvá nám než konstatovat, že v naší době dominuje rezignace, které často předchází vyčerpávající výkon. Rezignace a výkon jsou pohyby na opačné straně ve smyslu plus a minus. To vytváří nerovnováhu, kterou dnes vidíme jako únavu, stres, špatnou náladu. A člověk (učitel) tak v těchto krajních pohybech těžko hledá rovnováhu, střed, ukotvení. Právě zmíněná přítomnost jakéhosi pathosu zřetelně odpovídá potřebě péče ve smyslu péče o duši (*teachcaring*).

Můžeme tedy uzavřít, že potřeba učitelova obratu s pomocí supervize, jeho proměna je vzhledem k současnému opravdu neuspokojivému faktu velmi naléhavá. Supervize prolamuje každodennost, pomáhá k uvědomělejšímu přístupu k sobě samému.

3.2 Rizika zátěže pedagoga v učitelské profesi

Proměny současné školy v kontextu doby postmoderní kladou nové požadavky a nároky na učitele do oblastí rozvoje profesních a osobnostních kompetencí. Významnou podporující oblastí, jež logicky vzniká na podkladě těchto skutečností, je potřeba péče o učitele v kontextu výše uvedených požadavků a nároků.

Tento proces změn je třeba chápat nikoli odděleně, ale jako celkově se výrazně prolínající proces směřující k profesionalizace učitelství. Transformační procesy napříč postmoderní společností pak ovlivňují nejen učitele, ale i děti, žáky, studenty a rodiče.

Zásadním aktuálním problémem pro učitele současné školy je tedy otázka výběru péče a pojetí této péče, její integrace a přesah ve smyslu hledání smyslu výchovy a vzdělávání.

Domníváme se, že prostředkem k naplnění tohoto úkolu je supervize ve školství námi pojímaná jako *teachcaring* založené na společné pedagogické a filosofické reflexi.

Jde tak o rozvoj schopnosti sebereflexe, sebeevaluce, sebevzdělání a komunikace, hlubší porozumění antropologickým předpokladům výkonu vlastního povolání. Půjde o přechod k výchově a vzdělávání pojaté učitelem jako zvláštní, jež zakládá, formuje a realizuje vztah člověka k sobě samému, ke společenství a ke světu (Pelcová in Spilková, Vašutová 2008, s. 151).

Supervize proniká do sféry školství až v 90. letech 20. století. V této době vzniká nabídka balintovských skupin pod vedením Jaromíra Rubeše a Eduarda Urbana (Jeklová, Reyt Mayerová, 2007). Významným předělem je rok 2010, kdy Ministerstvo školství a tělovýchovy vydalo Metodický pokyn k udělení supervize ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a ve školských zařízeních preventivně výchovné péče, v kterém definuje pojem supervize, charakterizuje supervizi ve školských zařízeních a vymezuje supervizora a jeho vzdělání (Müller 2014, s. 98).

Jde o systematickou individuální, skupinovou či týmovou pomoc udržovat si v psychicky náročných podmínkách duševní a tělesné zdraví i nezbytnou míru výchovného optimismu (Helus, aj. 2014, s. 142). Supervize plní funkci psychohygieny pro učitelskou profesi, prevenci syndromu vyhoření, stresu, chronického únavového syndromu, kterým jsou ohroženi učitelé jako jedna z pomáhajících profesí.

Výskyt rizik způsobujících zátěž učitelů nedostatečně kompenzovaných protektivními nástroji zvyšuje pravděpodobnost výskytu fyzické nebo psychické nepohody a jejich negativních dopadů jak pro učitele, tak pro edukační proces. Je potřeba se připravit na měnící se prostředí dnešní společnosti. Školství, jež má být pro inkluzivní, přátelské a respektující. Nelze opomenout fakt, že díky tomuto měnícímu se prostředí dochází k souběhu rizikových faktorů (rozčilený rodič, zraněné dítě, úkoly od vedení, bolest hlavy, inspekce).

Důsledky, které tato atmosféra přináší, jsou pro kvalitu učitele hrozivé. A obráceně: znalost práce s riziky je jedním z klíčových předpokladů úspěchu. Zájem o tuto problematiku mezi učiteli stoupá úměrně tomu, jak mnoho změn do školského prostředí přichází. Zde se nám nabízí pomoc, podpora v podobě zavádění supervize-teachcaringu do školském prostředí.

Na otázky, jaké jsou možné zdroje psychické zátěže učitele, nám může odpovědět přehled interakčních oblastí Štětovská (in Gillernová 2012, s. 101, 102) dle činností

učitele a z nich vyplývající zdroje. Tabulka byla autorem upravena o další body v každé oblasti (proložené písmo).

Interakční oblasti

UČIVO	DÍTĚ/ŽÁK/RODIČ	RODIČE	PEDAGOGICKÝ SBOR	ŠKOLA JAKO INSTITUTE	JINÉ INSTITUTE
1. Náročnost učiva	1. Motivace	1. Komunikace	1. Spolupráce	1. Platy	1. Formálnost spolupráce
2. Nárůst poznatků a informací	2. Kázeň	2. Nezájem	2. Podpora	2. Časový tlak	2. <i>Odlíšnost v cílech, postojích a hodnotách</i>
3. Didaktické potíže	3. Vztahy	3. Kritičnost	3. Porozumění	3. Pracovní postup	3. <i>Komunikace</i>
4. Úroveň učebního materiálu	4. <i>Odlíšnosti</i>	4. <i>Tlak na výkon</i>	4. <i>Rozdíly v pojetí profese</i>	4. <i>Účast na projektech</i>	
5. <i>Výstupy</i>		5. <i>Vměšování</i>	5. <i>Věkové rozdíly</i>	5. <i>Čas na další odborné studium studium</i>	
			6. <i>Sdílení</i>	6. <i>Vnější systém podpory učitelů</i>	
			6. <i>Převaha žen</i>	7. <i>Škola jako firma</i>	

Zdroj: Upraveno autorem dle Štětovská (2012 in Gillernová)

Výše uvedený přehled zdrojů rizik nám ukazuje hlavní styčné plochy a to mezi učitelem a dětmi/žáky/studenty, učitelem a rodičem, v neposlední řadě učitelem a pedagogickým sborem. Bližší pohled ukazuje, že jde o vztahové styčné plochy. Otevírá se nám tak vztahový čtyřúhelník učitel-rodič-žák-pedagogický sbor. Tyto zdroje rizik se mohou stát velmi zátěžovými a působit na učitelovo chování více k psychologii osobnosti např. Paulík (2010).

Vzhledem k celkovému zaměření této práce je považováno za vhodné se v dalších podkapitolách zaměřit na fenomény, které ve velké míře ovládají zdraví člověka, jak v rovině fyzické, tak v rovině duševní.

3.2.1 Stres, únava a vyhoření v kontextu fenomenologických úvah

Podstatou lidské existence podle Heideggera (1971) je její časovost. Člověk stále existuje mezi minulostí a zaměřeností do budoucnosti, jeho budoucností je však v každém momentě konec lidského bytí, smrt, jeho bytí je bytím ke smrti. Uvědomování si lidské konečnosti, spojené s autentickým rozvrhem vlastních možností, s „bytím sám sebou“, provází úzkost, která člověka nutí žít neautenticky, uváznout v pracovních každodenních povinnostech, snažit se být „jako ostatní“. Tak je lidská každodennost poznamenaná potlačením úzkosti, neautentičností, popřením lidského bytí jako starosti (Hogenová 2014).

Starost patří mezi tzv. *existenciály* lidského bytí. Existenciály jsou, jak již bylo uvedeno výše, zásadním Heideggerovým pojmem, utvářejí naši existenci, jsou částmi pobytu,

způsobem bytí lidské existence, toho, jak člověk rozvrhuje svět. Existenciály nejsou kategorií a nelze je definovat a kategorizovat, pouze popsat opisem situací, v nichž se člověk nachází. Dalším existenciálem je např. nálada, nuda, každodennost, svědomí, porozumění, technika atd.

Člověk jako osoba vržená do světa je charakterizován svým specifickým způsobem bytí na světě, označovaným jako Dasein. Dasein se vztahuje k základním charakteristikám neboli možnostem své existence, které se nazývají, jak již bylo uvedeno výše, existenciály - nejdůležitější z nich jsou prostorovost, časovost, otevřenost, svoboda, tělesnost, bytí neboli přežívání s druhými, nálada, vina a úzkost. Autentické a zdravé bytí ve světě spočívá v možnosti uskutečňovat své možnosti (Heidegger 2004). Pobytu nelze porozumět bez časovosti ve smyslu ne prostého času, ale ve smyslu „moci být“ nějakou možností v temporalitě času.

Naladěnost, způsob, naladění, jakým lidská existence je, jak je situovaná a naladěná ve své situaci, do níž je vržena. Situace jako východisko k dalšímu jednání a rozumění tomuto jako autentičnost. Autentičnost člověka je životní nutností, jinak člověk nerozumí sám sobě. Pocity nepohody, jež se vyskytují při stresu, únavě, vyhoření spadají do existenciálu „naladěnost“. Uzdravení je pak změna v porozumění bytí a zahrnuje existenciál „spolubytí“ a „tělesnost“.

Naproti tomu úzkostné způsoby Dasein se mohou „tělesnit“ jako prožívaná nemoc. Nemoc dle Kalábové (2016, s. 46) ovlivňuje pohyb člověka habituálně - tělo a mysl současně, tím je ovlivněn i výkon ve smyslu heideggerovského pojetí životního pohybu a znamená cestu, pohyb, činnost a život sám. Dahlke (2014, s. 18, 19) uvažuje o nemoci podobně, když říká, že každý krok do ztělesnění vede hlouběji do polarity a nemoc patří k cestě do této polarity. Proto pochopení a přijetí nemoci jsou vždy prospěšné a nemoc je tak třeba nutně chápat jako cestu. Vobořilová (2015) upozorňuje na fakt, že díky rostoucímu celosvětovému nároku na výkon, rostoucímu nároku na rychlejší životní rytmus, roste hrozba v podobě stresu, jakožto psychické poruchy. Hrozí ohrožující situace pro člověka, dojde ke zhroucení jeho přizpůsobovacího systému a organismus se dostane do stavu vyčerpání.

Syndrom únavy, stres, vyhoření jsou dnes civilizačními nemocemi, mnohdy považované jako plíživě se ustavující importovaná norma zdraví pro dnešní společnost výkonu. Tento

bagatelizující přístup vypadá jako svoboda, ale opak je pravdou. Přistihuje a překvapuje člověka v plné síle a je bolestná, zvláště pro okolí. Člověk se vymkne ze své zakotvenosti, aniž je schopen tyto plíživé tendence domyslet v kontextu otevřenosti pro druhého. Ve spojitosti s alkoholem, nikotinem, léky mohou být dopady na zdraví člověka fatální.

V bezprostředním setkávání se v procesu supervize se nálady, které přepadávají účastníky, mohou rozvinout v nové možnosti. Atmosféra vzájemnosti a sdílení, rozhovor jakožto dialog vedoucí k nadhledu - od náhledu možnosti, kdy si je člověk ochoten pokládat otázky, postřehnout rozdíl, ale i dopřát si čas nad otázkami, kam náš život (profesní i soukromý) směřuje a jak by mohl být obohacen novými možnostmi.

Důležité je to, že se takové proměny mohou stát a také se stávají, prohlubují a udržují zvláště při supervizích, které jsou součástí dané organizace již dlouhodobě.

Člověk cítí občas nápor nicoty v podobě absurdity (Hogenová 2014, s. 15), která nárokuje statečnost a pravdu v pozici rovnováhy, harmonie, byť jde o téměř válečný stav uvnitř bytostného „já“ člověka. Jde i o statečnost opustit jistoty, bezpečí a klid, ale každá statečnost má své limity a to do bodu, kdy by šlo o smělost.

Zajímavým pohledem do dalších souvislostí je pohled Ortegy y Gasset (1993), kdy říká, že v duchovním životě lze pozorovat triumf pseudointelektuálů nekvalifikovaných, nekvalifikovatelných a diskvalifikovaných svým vlastním duševním založením. To souvisí s tím, že školy a univerzity se sice demokratizovaly, ale staly se také centry vulgární, nekvalifikované sofistiky. Vzdělání slouží zájmům mas ve jménu rovnosti a tolerance (např. multikulturalismus, etnická, gender či sexuální studia). Jde o to, že masová výchova neposkytuje prostor pro moudrost v rámci filosofického kontextu, spíše pocit strachu, pokud se odvrátíme.

Cílem nejen pro pedagogy je člověk a péče o něj. Práce učitele je ve velikém nároku nejen na jeho osobnost a jeho autentičnost. Uvádět duši do správného pohybu a tento pohyb chápat je pro učitele schopnost náhledu do nadhledu. Jedině tak mu je umožněno vystoupení nad svojí situovanost. Duše člověka, který je schopen nadhledu a zhlédnutí celku, je lehká, vytvářející kruhový pohyb ve výšině. V takové duši je oheň,

který ozřejmuje dané a tato duše je schopna ozřejmení poskytnout v podobě ohňové i tomu, o kterého pečuje (Kalábová 2016a, online).

Takový oheň v duši člověka vyzařuje jako charisma, působí, ale nelze ho poznat chladným myšlením, identita druhého je tak podepřena pravdou. Vládne jistou nestísněností a má v sobě transcendentní řád a nejde o simulaci blízkosti, je zde soustředěná přítomnost. Oheň je počátek světla, ukazuje a otevírá cestu, tak oheň v duši jednoho může roznítit množství ohňů jiných a takový má být pedagog/učitel.

Fenomenologický přístup, který z existenciálních teorií vychází, umožňuje porozumět souhrnu zkušeností člověka přímo skrze jeho vlastní chápání a konstrukci světa.

Člověče, dober se své podstaty (Angelus Silusius) a *Pochop svůj stav* (Gottfried Benn in Jochen Kirchhoff 2008, s. 124).

3.3 Možné formy podpory a péče pedagogů

Stát nemá dostatek finančních prostředků k poskytování kvalitního systému péče o pedagogy/učitele. Nemůže tak zajistit kvalifikované odborníky, kteří by podporu poskytovali. Psychická odolnost by měla být prioritou, flexibilita a schopnost zvládat změny, spolu s tím lepší atmosféra na pracovišti a větší angažovanost. Existuje více způsobů, jež umožňují nejen poznat příčinu vzniku možné nepohody u učitelů, ale i jak tento stav redukovat.

Vzhledem k tomu, že je oblast možné podpory pro učitele, jehož vybrané kapitoly jsou v rámci této práce představeny, oblastí značně širokou, nebylo v koncepčních možnostech podat systémový, komplexní a vyčerpávající přehled dané problematiky. Spíše se jedná o prezentaci vybraných způsobů možné podpory ve stručné podobě. Cílem této části je hlavně nasměrovat k pochopení, proč je aplikace podpory jako takové, tak přínosná.

3.3.1 Mentoring

Mentoring je považován za nejstarší formu učení. Původní pojetí mentora lze nalézt již ve vztahu Sokrata a Platóna, kdy se jedná o člověka, který je schopen osvětlit věci objevovat hlubší poznání, objevit sám sebe-určitý archetypální rozměr. Pomoc jednoho člověka druhému kde základem je vztah mentora k chráněnci. Také je pojem mentor

spojován s postavou Mentora z Homérovy Odyssey – moudrého muže, který po odchodu Odyssea vedl a pečoval o jeho syna Telemacha.

Mentor je starší kolega, většinou nadřizený s mnohaletými zkušenostmi a znalostmi z daného oboru (Cipro 2014, s. 20–25). V českém prostředí je možné se setkat zatím jen s dílčími projekty usilujícími o zavedení mentoringu do prostředí jednotlivých škol.

Dnes jde o profesionální rozvoj ovšem jako metoda rozvoje se v organizacích působících v České republice téměř nepoužívá (Folwarczná 2010, s. 220). Proto je překvapující snaha státu zavést mentoring jako podporu do běžného proudu školství a stavět tak kariérový řád pro učitele.

3.3.2 Psychoterapie

Psychoterapie je především léčbou, ale i profylaxí, rehabilitací poruch zdraví, která se uskutečňuje výhradně psychologickými prostředky komunikační a vztahové povahy. Prostřednictvím psychoterapie působí terapeut na klientovo duševní zdraví, chování, meziosobní vztahy, navozuje a podněcuje změnu, čímž podporuje uzdravení klienta (Vymětal 2004, s. 20).

Změna je navozována prostřednictvím vědomě užitých metod. Metod využívaných v rámci psychoterapie je mnoho a odvíjí se od psychoterapeutických škol. Psychoterapie začíná v okamžiku, kdy si klient o pomoc vědomě řekne. Ve chvíli, kdy se vzdá alespoň trochu svých rigidních obran a postojů, založených na odporu ke změnám ve svém intrapsychieckém či sociálním fungování (Pöthe 2011, s. 14).

Psychoterapie jako nástroj pomoci člověku je dlouhodobý proces, jednotlivé psychoterapeutické směry disponují řadou definic, teorií, metod a technik. Hlavními činiteli terapeutického procesu jsou terapeut, klient a obsah. Terapeut by měl disponovat obecně lidskými předpoklady zejména schopností pochopení druhého člověka, schopností přijetí druhého člověka a schopností být autentický (Müller 2014, s. 27–44).

Psychoterapie uvedená do života člověka je sebevýchovou ve smyslu autentického návratu k sobě. Návrat k sobě je nikoliv únikem od druhých k sobě, ale pohyb k možnostem, které již byly uzavřeny a také k těm, které (ještě) nenastaly. Psychoterapie pojímá člověka celostně a nemoc či porucha není něco odděleného od člověka mimo

jeho bytí. Na rozdíl od tělesné nemoci, nemoc duševní nám bere nás samotné, naši identitu a zamezuje být svobodně ve světě sám sebou (Růžička 2011, s. 231–236).

Psychoterapie podobně jako pedagogika, zejména speciální pedagogika a supervize spojuje teorii a praxi v oblasti výchovy s cílem maximalizovat možnost šíře životního pohybu (Kalábová 2016b) u daného jedince s tím, že v psychoterapii v momentálnosti setkání psychologa s klientem není životní pohyb (pohyb duše) optimální, vážne, je vychýlen a nebo je pozastaven. Přichází krize jakožto bariéry pohybu, které jsou v nepřítomnosti a výhled je dočasně uzavřený pravdě.

3.3.3 Koučink

Kouč staví na principu partnerství ve smyslu nedirektivní komunikace. Koučink je zaměřený na stanovování budoucích cílů klienta v krátkém čase (Wood 2012, s. 8–10). Koučink neupravuje žádný právní předpis a může ho poskytovat ten, který se prohlásí za kouče.

Koučování managerů v České republice není příliš rozšířeno (Folwarczná 2010, s. 220). Zatímco v USA a Anglii je situace odlišná. V sedmdesátých letech John Whitmore odjíždí z Anglie do USA, kde se inspiruje děním při encounterových skupinách a zároveň se setkává s Timem Gallweyem, auterem vnitřní hry tenisu, jehož konceptem byl též inspirován. Whitmore byl zaujat problémem, jak z lidí dostat to nejlepší. Postupně tak v Americe vzniká osobní koučování a v Anglii firemní koučování.

Průběh koučovacího procesu lze rozdělit do čtyř kroků, jež definuje tzv. model GROW (růst): *goal* (cíl sezení, cíl krátkodobý i dlouhodobý), *reality* (realita, zkoumání současné situace), *options* (volby, možnosti; alternativní strategie nebo způsoby jednání), *will, what, when, by whom* (vůle, co je třeba udělat kdy a kým). Whitmore (2015, s. 74) tvrdí, že má model GROW mimo kontext pozornosti a neříká nic o koučování.

3.4 Společné a rozdílné

Na rozdíl od koučování je mentoring direktivnější a má určité fáze vývoje procesu, které lze srovnat s psychologickým vývojem separace dítěte od rodičů. Mentor slouží jako vzor k nápodobě a jako model rolového chování, podporuje kariérový růst a vede k prožitku úspěchu. Mentor chrání v krizových momentech a učí takové situace zvládat.

Problémem mentoringu je vytváření závislosti chráněnce na mentorově autoritě. Naproti tomu koučování by nemělo vést k závislosti na silné autoritě, ale spíše k schopnosti tuto autoritu objevit v sobě (Cipro 2014, s. 21). Kouč se chová podobně jako supervizor, přesto kouč nevystupuje jako specialista. Kouč realizuje rovněž individuální i týmový koučink. Kouč ani mentor se nezabývají psychopatologií klienta na rozdíl od psychoterapie, kdy se jedná o léčebné působení psychologickými prostředky. Cílem je zmírnit obtíže a dle možnosti také odstranit příčiny (Cipro 2014, s. 24). Rozdíl mezi koučinkem a mentoringem z pohledu firmy uvádí Karásek (2017, s. 53–55), rozdíl vidí v tom, že kouč do instituce zvenčí nepřináší žádné nové odborné znalosti a zkušenosti. Kouč pomáhá nalézt energii a schopnosti koučovanému, tak aby je mohl naplno uplatňovat. Mentor naopak zvenčí přináší zejména zkušenosti, které nasbíral během své kariéry. Nástroje, které firma využívá mají i různá pojmenování, někdo jim říká shadow management (stínování manažera), nebo kopilotování.

Jakkoliv se od sebe výše uvedené formy podpory liší, můžeme přesto najít několik jejich společných znaků. Mentor dosáhl cílů osobní zkušenosti, zatímco kouč nemusí mít žádné zkušenosti z daného oboru. Vždy je, ale vhodné hledat společný cíl a vědět, jak se správný cíl pozná. Za společný znak výše uvedených forem podpory, je možné označit i úsilí firmy, organizace, instituce a lidí v nich o ucelený pohled na význam, ale i důvody podpory. Jsou to možnosti, které je třeba pochopit a poté zvolit. Jde mimo jiné i o možnosti hlubšího poznání a pochopení případných rizik v případě, že tyto možnosti nejsou využity, nebo jsou nepochopeny a využity špatně.

4 Shrnutí teoretické části

V teoretické části jsou představeny hlavní oblasti, které jsou také ústředními tématy této diplomové práce. Prvním tématem je oblast supervize, zaměřuje se na hlavní pojem supervize, definuje pojem supervize, seznamuje krátce s její historií. Dále se věnuje popisu účelu a cílů supervize. Zabývá se jejími funkcemi. Šířeji se věnuje jednotlivým druhům supervize s přesahem možného řešení pro oblast školství ve formě teachcaringu. Nabízí filosofická východiska a principy supervize s ohledem na oblast školství.

Druhým ústředním tématem je filosofický kontext supervize v učitelské profesi, její význam spolu s myšlenkami péče o duši pro učitele, především také to, jaké požadavky jsou na ně kladeny a jakým způsobem mají podporu v rámci zatím dostupné legislativy. Jde tak o souběžný pohled filosofický a pedagogický s neustálou potřebou celku.

Teoretická část se opírá o dostupnou literaturu z oblasti sociální práce, zdravotnictví, filosofie a pedagogiky. Z teoretických poznatků vychází výzkumná část, která se zabývá zjišťováním jedinečné zkušenosti u vybraných učitelů, s kterými byla vedena skupinová supervize v stanoveném modelu/formě supervize. Tento model/forma supervize byla stanovena na základě dotazovací techniky, jakožto předvýzkumu. Pomocí provedených rozhovorů bylo zjišťováno, jakým způsobem vybraní učitelé pojmají význam supervize, jaká jsou jejich očekávání a dopady na jejich samotnou práci učitele.

Výzkumný problém pro potřeby našeho výzkumu se opírá o možnost zavádění supervize do školství v souvislosti se supervizí – teachcaringem jako nástrojem péče o učitele.

Cílem výzkumu je zjistit a popsat zkušenosti pěti učitelů se skupinovou supervizí v námi stanoveném modelu/formě supervize, které se zúčastnili. Následně navrhnout optimální model/formu supervize pro prostředí školství. Dále navrhnout možné procesní kroky k zavedení supervize do škol.

II Praktická část

5 Metodologie výzkumu

Orientační předvýzkum

K předběžnému výzkumu byla použita dotazovací technika v podobě ankety. Dotazovací techniky zajišťují individuální výpovědi nebo hromadné údaje o sociálních jevech prostřednictvím informací ze subjektivního světa lidí. Slabinou této techniky je zprostředkovanost objektivního světa přes vědomí člověka a jeho výpověď. Z toho důvodu je nutné dodržovat pravidla použití techniky a tím minimalizovat výše uvedené nedostatky. Ankety musí být krátké, s malým počtem otázek asi do 30 znaků, srozumitelné a snadno vyplnitelné (Nový, Surynek 2006, s. 266–268).

Anketa obsahovala 6 položek (otevřených i uzavřených otázek) zaměřených na některé oblasti skupinové supervize. Určena byla pro učitele běžného vzdělávacího proudu (nejvhodnější/optimální formu skupinové supervize, vzdělání supervizora, složení týmu, frekvenci supervize). Abychom docílili vyrovnanosti celého anketního vzorku z hlediska zastoupení učitelů na jednotlivých pozicích ve vzdělávání, oslovili jsme učitele mateřských, základních a středních škol. Použity byli, odpovědi zúčastněných 83 učitelů z 85. Dvě ankety byly z vyhodnocování vyřazeny z důvodu pouhého negativního a nevhodného sdělení v úvodu. Sběr dat proběhl prostřednictvím formulářů zaslaných a přijatých prostředky elektronické komunikace (e-mail).

Nepochybným kritériem pro výběr vzorku byla ochota učitelů se do ankety zapojit. Na základě výsledků ankety byly stanoveny předpoklady pro sestavení skupiny učitelů pro skupinovou supervizi s pracovním názvem „Skupina Liberec“ (nazvané podle místa konání supervize) a následnou výzkumnou práci metodou IPA (interpretativní fenomenologická analýza, dále jen IPA). Jednotlivé položky ankety byly vyhodnoceny na základě četnosti odpovědí. Odpovědi byly seřazeny do přehledné tabulky níže. Pro lepší orientaci prezentujeme výsledky ankety již na následující straně.

Na základě tohoto provedeného předvýzkumu byli do skupiny pro supervizi a následný výzkum metodou IPA vybráni dva učitelé na pozici učitel ZŠ (základní školy, z toho jeden ředitel), dva učitelé MŠ (mateřské školy, z toho jeden ředitel) a jeden učitel na

pozici SŠ (střední školy). Výzkumný vzorek byl tvořen pěti ženami, byl stanoven záměrně. Podstatnou zásadou teorie IPA (2013), je výběr respondentů, homogenita vzorku, čehož se podařilo dosáhnout.

Výsledky ankety

1. Měla by být podle Vašeho názoru supervize u vás ve škole povinná?

Tabulka 1: Celkové vyhodnocení otázky č. 1

odpověď	počet respondentů
<i>povinná</i>	22
<i>nepovinná</i>	61

Zdroj: autor práce

2. Měla by být podle Vašeho názoru supervize v prostorách školy, nebo mimo ní?

Tabulka 2: Celkové vyhodnocení otázky č. 2

odpověď	počet respondentů
<i>v prostorách školy</i>	11
<i>mimo prostory školy</i>	72

Zdroj: autor práce

3. Měla by být podle Vašeho názoru supervize s kolegy z kmenové školy, nebo z různých škol?

Tabulka 3: Celkové vyhodnocení otázky č. 3

odpověď	počet respondentů
<i>s kolegy z kmenové školy</i>	8
<i>s kolegy z různých škol</i>	75

Zdroj: autor práce

4. Jaké téma byste v rámci supervize upřednostnili?

Tabulka 4: Celkové vyhodnocení otázky č. 4

odpověď	počet respondentů
<i>osobní</i>	59
<i>pracovní</i>	24

Zdroj: autor práce

5. Jaké vzdělání by podle Vašeho názoru měl mít supervizor?

Tabulka 5: Celkové vyhodnocení otázky č. 5

odpověď	počet respondentů
<i>psycholog</i>	43
<i>pedagog</i>	31
<i>inspektor ČŠI</i>	9

Zdroj: autor práce

6. Jak často (ve školním roce) by podle Vašeho názoru měla supervize probíhat?

Tabulka 6: Celkové vyhodnocení otázky č. 6

<i>2x</i>	9
<i>3x</i>	8
<i>4x</i>	7
<i>5x</i>	12
<i>6x</i>	21
<i>10x</i>	26

Zdroj: autor práce

Shrnutí výsledků ankety

Z ankety jsme získali data od 83 učitelů, vyplývají prvotní informace o modelu supervize tak, jak si jí představují dotázaní učitelé hlavního vzdělávacího proudu. Z odpovědí lze vyvodit, že supervize by měla být nepovinná, mimo prostory kmenové školy, realizovaná jedenkrát za měsíc po dobu školního roku. Skupinu pro supervizi by měli tvořit učitelé z různých stupňů a typů škol. Za hlavní téma, které by dotázaní učitelé rádi v supervizi řešili, jsou považována témata osobní povahy, která významně převyšují nad tématy pracovními. Toto zjištění koresponduje s výše uvedeným, že skupinu pro supervizi by neměli tvořit kolegové daného pedagoga. Což lze vysvětlit negativními zkušenostmi z minulosti a tedy předpokládanou větší spokojeností v podobě skupiny složené z učitelů ne z kmenové školy. Toto zjištění také potvrzují poznatky z teoretické části práce o rizicích zátěže učitelů v kontextu fenomenologických úvah.

Odpověď na otázku, jaké by mělo být vzdělání supervizora, kdy učitelé preferují psychologické vzdělání, je nejspíš i odpovědí na upřednostnění osobních témat před pracovními. Překvapivá je i skutečnost, že supervizorem by mohl být inspektor ČŠI (Česká školní inspekce) vedle pedagoga a psychologa. Česká školní inspekce plní vedle kontrolní a monitorovací činnosti také činnost poradenskou. Preference inspektora v roli supervizora tak může vycházet z pozitivní zkušenosti respondentů s poradenskou činností České školní inspekce.

Výsledky anketního šetření lze shrnout a vyvodit jednoznačné závěry. Jak již bylo uvedeno, naším cílem bylo získat základní informace o preferenci modelu supervize, což jsme dokázali a na základě výsledků ankety sestavili „skupinu Liberec“, zajistili psychologa-supervizora a následně zahájili supervize, které probíhaly každý měsíc, celkem pět měsíců. Dále budeme navazovat dalšími metodami, které zkoumaný problém více objasní. Anketu lze považovat za předvýzkum, který poskytl informace potřebné k zahájení primárního výzkumu.

Primární výzkum IPA

Pro základní výzkum v předkládané diplomové práci byl zvolen kvalitativní výzkumný design. Metoda interpretativní fenomenologické analýzy (IPA). Důvodem byla nezbytnost osobního, respektujícího přístupu a ohled k osobním a citlivým údajům.

Kvalitativní výzkum dle Nový a Surynek (2006) zachycuje jevy v jejich dynamice a zejména podmínění této dynamiky. Cílem kvalitativní výzkumu není změření jednotlivých jevů, ale techniky se zaměřují na ty zdroje, jež poskytují informace o složitých jevech jako celcích a o vzájemných podmíněních jejich částí. Jde tak o to poskytnout informace, podle kterých si lze učinit přesnou představu o složité podobě sociálních jevů, nikoliv dát matematicko-statisticky zpracovatelné množství informací. Novost, proměnlivost a jedinečnost sociálních jevů v kvalitativním výzkumu způsobují, že standardizace postupů zkoumání není možná, a tudíž ani žádoucí.

Na základě hloubkových individuálních rozhovorů byly zjišťovány individuální pocity a zkušenosti, subjektivní pohledy a názory vybraných učitelů. Získané přepisy rozhovorů byly následně analyzovány za pomoci interpretativní fenomenologické analýzy, dále jen IPA. Tato metoda byla navržena Jonathanem Smithem (1996). Její počátky byly spojeny s psychologií zdraví a podnětem pro její vznik byla potřeba fenomenologického přístupu, který umožní podrobnou explorační subjektivní zkušenosti. IPA zakotvuje svojí teoretickou pozici na základech fenomenologických, hermeneutických a na ideografickém přístupu. Souvislost s fenomenologií se projevuje v hledání individuální zkušenosti člověka. Žitá zkušenost je v IPA klíčovým termínem, který má původ v Husserlově fenomenologii a v souladu s Heideggerem, jehož fenomenologický projekt lze považovat za most mezi fenomenologií a hermeneutikou, nastoluje IPA metodologickou pozici, v níž je metoda fenomenologického popisu úzce spojena s interpretací (Koutná, Kostínková, Čermák in Řiháček 2013, s. 9–11).

Metoda IPA svými postupy cílí na potřebu citlivého přístupu a dovoluje výzkumníkovi vhléd do hloubky a podstaty jevů, jež zkoumá. Podstatným aspektem metody IPA je respondentova rekonstrukce vlastní interpretace jakožto rekonstrukce skutečností, které si spojuje na podkladě svých vlastních zákonitostí. V IPA tímto zachycujeme

respondentovo subjektivní vnímání žité zkušenosti (Šuráňová in Gulová, Šíp 2013, s.105–106).

Subjektivita analýzy IPA je vnímána jako přednost – jednak je reflektována, jednak jedině ona nám umožňuje vstup do zkušenosti své i druhého, jednak nic jiného nemáme a jednak je nástrojem validizace. Způsob jakým výzkumník používá svoji subjektivitu, je vždy dialogický, systematický a rigorózní. To zajišťuje, že čtenář může ověřovat výzkumníkův způsob přemýšlení o tématu (Smith, Flowers a Larkin, 2009 in Koutná, Kostínková, Čermák in Řiháček 2013, s. 11).

Jelikož sám výzkumník je ve výzkumné metodě IPA nástrojem pro zprostředkování zkušenosti světa respondentům, je prvkem IPA reflexe výzkumníkovi zkušenosti a slouží ke zvýšení validity a efektivity samotné analýzy v IPA (Šuráňová in Gulová, Šíp 2013, s.106).

Na základě výše vymezených skutečností se stal kvalitativní výzkum metodou IPA základní volbou pro výzkumné účely této práce a odpovídá záměru zjistit, co je obsahem zkušenosti prožívání v rámci uskutečněné supervize v dnešní době, s níž jsou učitelé konfrontováni, a jakým způsobem této zkušenosti přisuzují smysl ve svém osobním i profesním životě.

5.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Hlavním cílem empirické části této práce je komplexním způsobem popsat a interpretovat prožitky a zkušenosti jednotlivých učitelů supervizní skupiny Liberec s využitím metody IPA (Interpretativní fenomenologická analýza). Dílčími cíli je identifikovat a analyzovat témata, která zachycují esenci fenoménu, jenž je předmětem výzkumu.

Zaměřit se a vyhledávat aspekty, které napomáhají integraci takovéto zkušenosti, vyrovnat se s ní. Dále hledat aspekty, které integraci komplikují, nebo jí brání. Dále jde o snahu mapovat oblast různých individuálních podpůrných faktorů a hledat takové přístupy, aspekty a strategie, které by mohly být zobecněny a aplikovány systémově ve školní praxi učitele (Schindlerová 2016)

Problematice využití supervize ve školství v souladu s péčí o učitele ve smyslu prožívání učitelů není zatím v české odborné literatuře věnován dostatek prostoru. Výsledky této práce by tedy měly na pozadí poznatků zpracovaných v teoretické části popsat specifika této problematiky. Rádi bychom pojmenovali i další aspekty, se kterými by bylo možné v rámci zavádění supervize do běžného vzdělávacího proudu efektivně pracovat, dále se zaměřit na návržení vhodného modelu supervize a určit procesní kroky námi vymezeného jako teachcaring, který by mohl zvýšit komfort a psychickou pohodu učitelů nejen běžného vzdělávacího proudu.

Výzkumné otázky – primární výzkum IPA

Výzkumné otázky byly tvořeny v souladu s účelem výzkumu, ke kterému bylo směřováno (vymežit obsah supervizního procesu u pedagogických pracovníků, učitelů).

Hlavní výzkumná otázka zní: **Jaká je zkušenost učitelů s modelem supervize, které se v rámci výzkumu zúčastnili?**

Tato hlavní výzkumná otázka bude zodpovězena za pomoci dvou dílčích otázek:

1. Jaké jsou problematičnosti supervize? Odpovědi na tuto otázku nám pomohou porozumět širšímu kontextu supervize u učitelů.
2. Jak učitelům daný model supervize vyhovoval? Odpovědi na tuto otázku spolu s teoretickou oporou v této práci nám pomohou rozpracovat procesní kroky k zavádění supervize do škol a cíle z kterých by měl vycházet model supervize ve školství.

Hypotézy coby "testovatelné výroky" nebyly předem formulovány, tím byl ponechán prostor otevřený autentickým výpovědím jednotlivých respondentů o jejich životních světech, na základě čehož teprve případně mohou zobecňující hypotézy a později teorie vznikat (Silverman, 2005, s. 91–98).

5.2 Výzkumný vzorek a vstup do terénu

Na základě výše uvedeného provedeného předvýzkumu byli do skupiny pro supervizi a následný výzkum metodou IPA vybráni dva pedagogové na pozici ZŠ (z toho jeden

ředitel), dva MŠ (z toho jeden ředitel) a jeden SŠ. *Výzkumný vzorek byl tvořen pěti ženami, byl stanoven záměrně.* Podstatnou zásadou teorie IPA (2013), je výběr respondentů, homogenita vzorku, čehož se podařilo dosáhnout.

5.3 Technika sběru dat IPA

Pro získání potřebných dat byla použita metoda IPA, autor při použití IPA vychází ze zkušeností autorů Koutná, Kostínková, Čermák tak, jak je prezentují v textech Řiháček, aj. 2013 a dále čerpá ze zkušeností s IPA v práci autora, bakalářská práce (Schindlerová 2016).

Metoda IPA vzhledem ke své fenomenologické povaze požaduje, aby tvorba dat probíhala způsobem, který poskytne bohatý a detailní popis respondentovy zkušenosti v první osobě. V rámci diplomové práce bylo využito metody polostrukturovaného rozhovoru, jež je dostatečně flexibilní a dává respondentům možnost volně mluvit o tématu, reflektovat svůj postoj k němu a rozvíjet o něm své myšlenky (Smith 2004 in Řiháček, aj. 2013).

V průběhu jednotlivých rozhovorů bylo autorem reagováno na témata, která se objevovala, a otázky kladeny podle aktuální situace. V rozhovorech byly využívány prostředky jako krátké výzvy či krátké vyčkávací pauzy spolu s neverbálním souhlasem a přijetím. Dodatečné informace byly zjišťovány neutrálně, opakováním respondentových slov (tj. echem) a shrnutím respondentových výrazů (Schindlerová 2016).

Celkem bylo nahráno pět rozhovorů, jejichž délka se pohybovala od 23 minut do 40 minut. Rozhovory probíhaly v domácím prostředí respondenta. Tím bylo zachováno bezpečí respondenta s možností zpětné vazby. Všichni respondenti vyjádřili souhlas s nahráváním rozhovorů pro potřebu analýzy dat. Rozhovory byly nahrávány na mobilní digitální záznamník a bezprostředně poté byly přepisovány, doslovný přepis je v IPA klíčový. V souladu s metodologií IPA byl první rozhovor přepsán vždy, než byl proveden další.

5.4 Etické aspekty výzkumu

V rámci zachování etických pravidel výzkumu byly respondentům přiděleny kódy od R1 do R5, a to tak, aby je nebylo možné jakkoli identifikovat. Respondenti byli dále označeni jejich pozicemi v jednotlivých stupních vzdělávání MŠ, ZŠ, SŠ (Schindlerová 2016).

Před zahájením rozhovorů byli respondenti seznámeni s tématem diplomové práce, cílem a záměrem výzkumu a upozorněni na nahrávání celých rozhovorů pro účely analýzy dat a seznámeni s časovým rámcem rozhovoru. Po jejich souhlasu s nahrávkou byly rozhovory nahrány na diktafon. Respondenti byli ujistěni o zachování anonymity.

5.5 Postup analýzy dat IPA

V analýze IPA jde o formulování témat, která odrážejí podstatu fenoménu, jenž je předmětem výzkumu (prožitku jednotlivých pedagogů v supervizní skupině). Postup analýzy v IPA začíná u analýzy prvního rozhovoru. Podrobný postup je uveden dále a byl veden zkušenostmi a doporučeními (dle Smith, aj. 2009 in Koutná, aj., in Řiháček 2013, s. 16–22):

- 0.** Reflexe výzkumníkovy zkušenosti s tématem výzkumu (nultá fáze),
 - 1.** Čtení a opakované čtení,
 - 2.** Počáteční poznámky a komentáře,
 - 3.** Rozvíjení vznikajících témat,
 - 4.** Hledání souvislostí napříč tématy,
 - 5.** Analýza dalšího případu,
 - 6.** Hledání vzorců napříč případy.

Postup reflexe výzkumníkovy zkušenosti s tématem výzkumu, nultá fáze.

Byla provedena nultá fáze analýzy, aby bylo možné pracovat ve fenomenologické perspektivě a zároveň být jako výzkumník transparentní v celém výzkumném procesu. Byla provedena reflexe s kolegyní-výzkumníkem formou rozhovoru na dané téma, rozhovor pomohl formulovat myšlenky související s tématem. Protože se vztah k tématu postupem analýzy proměňoval, byla tato reflexe provedena několikrát v průběhu výzkumu.

Čtení a opakované čtení fáze 1

První krok analýzy rozvíjel ponoření do respondentovy zkušenosti, pohled na svět jeho očima. K tomuto účelu bylo využito kromě opakovaného čtení i opakovaný poslech nahrávky. Po několika čteních a opakovaném poslechu se započaly zaznamenávat počáteční komentáře.

Počáteční poznámky a komentáře fáze 2

V druhém kroku následovala detailnější část analýzy. Tato část vyžaduje plnou otevřenost vůči datům. To znamená, že nebyly zavrhovány apriorně žádné části výzkumného materiálu. Dovolujeme zachytit vše, co je v textu významné a zajímavé. Tyto komentáře a poznámky byly zaznamenány po stránkách textu vpravo (viz. tabulka 1). Zároveň byl vytvořen při přepsání poznámek do dokumentu LibreOffice typ kódování rozhovorů pro budoucí seznam témat vlevo. Cílem této části je tvorba komplexních a detailních poznámek k datům, která mají deskriptivní povahu, a jsou tak v souladu s fenomenologickým postojem, díky němuž zůstáváme blízko respondentova vidění světa. Abychom mohli vidět z jiného úhlu propojenost mezi jednotlivými zkušenostmi respondenta, které popisuje, provedli jsme dekonstrukci textu rozstříháním textu podle odstavců. Takto oddělené odstavce byly čteny jako samostatné oddělené jednotky.

Tabulka 7: Ukázka textu s počátečními poznámkami (vpravo) a kódy vlevo

34	R3	<i>Asi dobře, docela jsem se těšila na další. I na některé lidi, ne nějaké sdílení problémů.</i>	Budoucnost
35	T	<i>Co Vás zaujalo?</i>	
36	R3	<i>Co mě zaujalo? No zaujalo mě to, že každý má tu pandorořinu skříňku, že nikdo není v tom životě úplně spokojený a každý si nese ten svůj raneček.</i>	Skupina a dialog
37	T	<i>Co supervizor?</i>	
38	R3	<i>Moc do toho nezasahoval, nechal nás at' si to sami vypovídáme, že to nebylo nějak manipulativní. Možná zprvu jsem měla jiné očekávání, že jsem si myslela, že to bude zaměřené na ty profesní věci, ale pak mi to nevadilo</i>	Supervizor

Zdroj: autor práce

Rozvíjení vznikajících témat fáze 3

V třetí fázi byl redukován objem dat formulováním tzv. rodičích se témat, jde o aplikaci hermeneutického kruhu. To, co bylo na začátku celkem, se stalo postupem analýzy částmi, které se na jejím konci opět spojí v nový celek. Tento krok vyžaduje změnu analytického přemýšlení - pracujeme více s vlastními poznámkami a komentáři oproti původnímu přepisu textu. V centru zájmu je v počátku výzkumník. Cílem této fáze je formulace témat, jež byla zaznamenána v textu vlevo (viz. tabulka č. 8). Názvy témat jsou již na vyšší úrovni abstrakce než původní poznámky, ale stále jsou provázány s textem.

Tabulka 8: Ukázka textu s vynořujícími tématy (vlevo)

sebepochopení, problém s čím?	14	R4	<i>Pro mě možná některé ty aktivity, konkrétně si vybavuji, když jsme měli práci se symbolem karet. Nemohla jsem dojít k sebepochopení toho, co mě charakterizuje. Něco se ve mně jakoby (.) měla jsem s tím problém.</i>
	15	T	<i>Co ostatní techniky?</i>
sebevýjádření, vzájemně se uznávající sebevystavení bytostnému,	16	R4	<i>Jsou těžké, těžké. Protože musím mluvit o sobě a musím a myslím si, že na první pohled jakoby si to neuvědomím a plácnu první věc, která mě jakoby napadne a to si myslím, že je pravdivé a tím, že ten supervizor se pak trošku ptá a směřuje tě, tak pak je to pro člověka hrozně těžký to říct a říci to nahlas, když je to pro něj těžký.</i>

Zdroj: autor práce

Hledání souvislostí napříč tématy fáze 4

Poté, co byla témata zformulována, bylo mapováno jejich vzájemné propojení, způsob, jakým se k sobě vztahují. Témata byla sepsána tak, jak se v textu objevovala, u každého je zaznamenáno, na které řádce u kterého respondenta se dané téma objevuje (např. „respondent č. 1, řádek 80“ je zaznamenán takto: R1.80). Z některých témat se stala témata nadřazená nebo hlavní, jiná se propojila v jedno. Témata, která spadala do jedné oblasti, dostala nadřazené jméno.

Výsledkem této práce byl seznam nadřazených témat s podtématy, která se pod ně shlukují. Nadřazená témata jsou dále v interpretaci dat zakotvena prostřednictvím přímých citací respondentů, čímž jsou stále spojena s primárním textem, byť jsou formulována z interpretativní pozice. Kritériem pro zařazení témat do finálního seznamu je jednak jejich četnost, tak i bohatost a schopnost osvětlovat danou zkušenost.

Pro hledání vztahů mezi tématy byl seznam témat vytisknut a rozstříhán na jednotlivá témata. Poté rozložen na velkou plochu stolu, prostorová reprezentace názorně ukázala spolusouvisející témata. Ta, která se jevila jako paralelní nebo stejná, byla položena do množiny k sobě. Vzniklo několik hlavních nadřazených množin témat, pod které se shlukovala témata související.

Analýza dalšího případu fáze 5

Viz výše (opakování fází 1 až 4)

Hledání vzorců napříč případy fáze 6

V tomto kroku jsme se posouvali k propojení jednotlivých analýz. Klademe si otázku: Jaká je mezi zkušenostmi našich respondentů souvislost? Jak téma z jednoho případu osvětluje jiný případ? Které z témat napříč analýzami vystupuje jako nejsilnější? Některá témata bylo nutné na základě nového vidění v tomto kroku analýzy revidovat a přejmenovat. Výsledkem jsou následující vzešlá témata.

Tabulka 9: Témata vzešlá z analýzy IPA

Cesta sebepochopení	Okamžik spolubytí skrze dialog
Imaginace ukazuje význam	Radikální horizontalita

Zdroj: autor práce

6 Interpretace dat

Orientační předvýzkum

Jak bylo výše uvedeno, před započítím samotného výzkumu pomocí metody IPA byla provedena anketa. Cílem bylo získat představu o tom, jak sestavit skupinu pro supervizi před samotným zahájením primárního výzkumu s touto „skupinou Liberec“.

Z odpovědí lze vyvodit, že supervize by měla být nepovinná, mimo prostory kmenové školy, realizovaná jedenkrát za měsíc po dobu školního roku. Skupinu pro supervizi by měli tvořit učitelé z různých stupňů a typů škol. Odpověď na otázku, jaké by mělo být vzdělání supervizora je, že učitelé preferují psychologické vzdělání.

Jak již bylo uvedeno, naším cílem bylo získat základní informace o preferenci modelu supervize, což jsme dokázali a na základě výsledků ankety sestavili „skupinu Liberec“, zajistili psychologa-supervizora a následně zahájili supervize, které probíhaly každý měsíc, celkem pět měsíců. Dále jsme navázali primárním výzkumem IPA. Celkové shrnutí výsledků ankety je uvedeno výše pod danou kapitolou č. 5.

Primární metoda IPA

Interpretace dat IPA představuje hlavní témata, která byla v průběhu analýzy formulována podle toho, jak podle naší interpretace osvětlují esenci zkušenosti respondentů (R1-R5) s modelem supervize ve „skupině Liberec“. Jak má respondent obsazeny prostory bytí – napomáhající, které prostory má neobsazeny – destabilizující. Jaké obsahy se vynořují v jeho vědomí.

V průběhu interpretace analýzy je brán stále v potaz cíl IPA, jež je obousměrným procesem, v němž: „se účastník snaží pochopit svoji zkušenost, zatímco výzkumník se snaží pochopit, jak účastník chápe svoji zkušenost“ (Smith a Osborn 2003 in Řiháček, aj. 2013, s. 31).

Prvním tématem je cesta sebepochopení

Sebepochopení je vnitřní cestou a vyvíjí, řetězí se pouze v konfliktu se sebou. Jak říká Patočka (1990), sebepochopení: *je návratem k sobě*. V supervizi se museli učitelé také podívat na sebe. V supervizi museli čelit nároku toho, co se skrze vnější s nimi vnitřně setkává. Následně umožnit uspořádat tuto odkrývající se pravdu v bezpečném prostředí supervize.

No tak určitě mi to nepřišlo zbytečné. Bylo to takové pro mě vydechnutí na nějaké dvě hodinky. Nejdříve to vypadalo na takové milé posezení, nakonec jsem z toho měla pocit, že každému, kdo tam seděl, kdo tam byl, možná i včetně supervizora to každému jakoby něco přineslo. Jo každému se něco otevřelo, v podstatě nic nebylo o tom, aby se to někoho z nás nedotklo. Takže každé téma, které se otevřelo, bylo jako podnětné, nebo bylo, ani to nebylo téma, bylo to něco, čeho se dotkla každá konkrétní kolegyně. Mně se to moc líbilo a umím si to představit do budoucna, dopřát i mým kolegům (R2.2).

Učitel čelí nárokům toho, co se s ním v supervizi setkává. Jde neustále něčemu vstříc, něčemu, co ještě není, co teprve nadchází, co otevírá budoucí. Musí přitom řešit aktuální současnou situaci, do které ovšem intervenuje i minulá zkušenost. Jeho svoboda spočívá právě v tom, zda se otevře tomu jinému, mnohdy novému a aktuálnímu, a dokáže na to přiléhavě odpovědět. V případě, že se mu to nedaří, nemusí to být vůbec způsobeno dynamikou nevědomí, ale prostě tím, že na věc nestačí.

Bylo to takové zamyšlení, ke kterému bych jinak nedošla. Prostě jiný pohled. Takový, co jsem pochopila něco ze sebe (R5.30).

Respondentka si ozřejmuje i otázku pochopení sebe sama v určitém aspektu, který nám nechává skrytý. Odhaluje sobě skryté souvislosti tohoto aspektu.

Přestala jsem to nějak „hrotit“, že jsem si uvědomovala, že nemůžu být ve všech směrech dokonalá a že za ty neúspěchy těch studentů jako primárně nenesu vinu já (R3.12).

I zde respondentka odpovídá na otázku pochopení sebe sama. Slovy O. Fundy (2000 s. 35, 36) v kapitole „Odpovědnost zakládá lidství“: Sokratův zápas o sebepochopení znamená, že Sokrates vytrhuje z veletoku dění konkrétní lidský příběh jako úsečku, jako lineární směřování v čase. Nezajímá se o cyklus vznikání a zanikání, o dění mimo dobro a zlo. Zastavuje kolo cyklického času věčných návratů, nastoluje lineární čas. Čas je směřováním odněkud někam. Člověk odpovědný směřuje v čase, rozvrhuje své bytí v čase. V tomto čase jde o dobro.

No vztah k sama sobě, možná. Uvědomila jsem si, že jako nemůžu být ve všech směrech dokonalá matka, manželka a učitelka, prostě každý má svoje meze (R3.22).

Odpovědnost je paměť, odpovědnost má své meze, mez práva a mez povinnosti.

Myslím si, že jsem si právě uvědomila díky respondentce x, která mluvila o svém pracovním vyčerpání, že prostě někdy je potřeba jakoby zpomalit. Já jsem sice ještě nebyla ve stavu jako ona, ale otevřel se mi ten obraz toho, že bych se tam ocitla a jako byla to pro mě stopka, abych se nad sebou zamyslela. A ty osobnější témata, tak to se mě jakoby hodně dotýkalo, to bylo pro mě jako přes kopírák. Tam jsem si nebyla úplně jistá, a radši jsem se do té konverzace nezapojila, spíš jsem nechala i všichni prostor pro dotyčnou. A myslím, že se jí ulevilo. Bylo to osobnější, pro mě i nepříjemné, i když já nemám o tom jakoby problém o tom mluvit, ale ještě nejsem tak daleko, abych se s tím smířila (R4.10).

Respondentka se nad sebou zamýšlí skrze druhého. K sebepoznání je třeba vidět, zkoumat, klást otázky a vydržet u otázky. Jedině zkoumáním logu (smyslu) spolu s druhým může přinést sebepoznání, sebepochopení. Sebepochopení je vynořováním

naší nové tváře (Patočka 1991, s. 118, 119). Očima druhého nahlédá člověk sebe prostřednictvím sebeepochopení. Respondenta zároveň popírá i přiznává, nepůsobí v plném souladu se sebou. Zkušenost supervize je pro ni cestou k sebeepochopení.

Ano. Velice bych tuto možnost uvítala i nadále v pracovním, ale i v osobním životě. Především při řešení konfliktních situací, ztrátě energie, vitality a především syndromu vyhoření, který po deseti letech praxe ve své vedoucí pozici prožívám (R5.15).

Respondentka se na tomto místě nepřímo vyjadřuje k procesu v supervizi, k dění, jakožto procesu reflexe. Účinně zde působí *metoda more socratiko* (pojem S. Keikegaard), kterou supervizor užívá a díky níž se v respondentce nepřímo vzbuzuje reflexe. Tento moment, lze v supervizi pozorovat jako Heideggerovo mlčení. V mlčení nasloucháme sobě samým (zpět k sebepoznání) a skrze ztišení navazujeme vnímaný vztah k bytí a druhým. Z mlčení poté zaznívá smysluplná řeč, pravda. Smysl této pravdy se nám ukazuje jako ontologická pravda (alétheia). Supervize je pak tvůrčím procesem vynášení pravdy ze skrytosti.

Okamžik spolubytí skrze dialog

Abychom mohli být v přítomnosti přítomni s druhými, musíme „vidět“ transcendentně vždy tváří v tvář, nikoliv pouze smyslově. Zjevením tváře je mluva, říká Lévinas (1997). Děje se skrze řeč. Řeč ve smyslu dialogu předpokládá vstřícnost tváře. Setkání s druhými umožňuje dimenzi transcendentna a je otevřeností par excellence. Ve výrazu tváře druhého se ukazuje vztah mezi já a ty. Dialog je oslovení druhého a druhý oslovuje tím, že odpovídá. Dialog slouží k získání nadhledu a předpokládá rozumějící atmosféru ve spolubytí.

No tak já jsem momentálně spokojená, i když cesta k tomu byla hodně dlouhá a trnitá, než jsem si uvědomila co opravdu chci.(.) ale u ostatních členů skupiny Liberec jsem viděla úlevu. Prostě sdělili ten svůj problém a odcházeli jakoby tak nějak spokojenější (R1.55).

Dialog vyzývá druhého vždy, vždy jiným způsobem druhého oslovuje. Zároveň oslovuje respondentku, byť pouze tím, že vidí u druhých úlevu. Zde se nám ukazuje, že tvář druhého je v dialogu viděna, že jí respondentka propůjčuje význam a chápe jako celkové spokojené naladění skupiny, tím i své. Lze říci, že i respondentka skrze dění ve skupině odchází spokojenější. Ve výrazu tváře se tak ukazuje vztah mezi já a ty a my.

Protože v té skupině nemůžete jít do hloubky. Protože v té skupině jsou lidi hodně dominantní a kterým nevadí, že tam okolo je dalších deset lidí a třeba se i rádi předvádí a naopak jsou zase lidi, kteří jsou submisivní a stydí se něco říct, že jo před ostatními, ale ten pohled si vyslechnout těch ostatních si myslím, že to není úplně od věci i pro toho submisivního i pro toho dominantního, ale že by na to měla navázat ta individuální supervize(R3.42).

Je obtížné rozlišit pro členy skupiny, nikoliv pro supervizora, kdy problémy jednotlivých členů skupiny pramení z běžných starostí a vztahů a kdy pramení z existenciální úzkosti. Respondentka vidí možnost v návaznosti individuální supervize. Existenciální úzkost nelze nijak léčit, lze jen nabídnout Buberův vztah „Já-Ty“. Individuální supervize nabízí naději při hledání smyslu v tomto jedinečném lidském vztahu a zkušenost potvrzení. To předpokládá plně otevřeného supervizora i supervizanta.

To, že můžete sdělit své problémy. Byly doby kdybych supervizi potřebovala daleko více (.) opravdu jsem učila tak problémové žáky, kdy jsem sama zažívala, co to je chodit do hodin s pocitem staženého žaludku. Naštěstí opravdu to vedení je chápající, tak když už jsem fakt nemohla, tak jsem se prostě bránila a bylo mi pomoheno. Ale když si představím situaci učitele?-ne vždy je vedení osvícené, tak si myslím, že to pro něho musí být naprosto zoufalé, že se ocitá v naprosto zoufalé situaci (R1.124).

Respondentka uvádí zoufalou situaci učitele, kterou také prožila a která ji omezovala psychicky i tělesně. V supervizi nevidí pro tuto situaci zcela naději. Situace je pro ni zoufalá a do jisté míry zátěžová. Takové situace, pokud nejsou řešeny, mohou vyústit v úzkost a ztrátu sebe sama. To potvrzuje i respondenta R3.

Co mě zaujalo? No zaujalo mě to, že každý má tu pandorinu skříňku, že nikdo není v tom životě úplně spokojený a každý si nese ten svůj raneček (R3.36).

Jak se setkáváme s druhými? Druzí tu neznamenají jen celý zbytek ostatních kromě mne, jak říká Heidegger (1996, s. 144–147) druzí jsou ti, mezi nimiž také jsme. Toto „být tu také“ je třeba chápat nikoli ontologicky, ale existenciálně. Spolubytí určuje pobyt i tehdy, když se druhý fakticky nenaskytá a není vnímán. Osamocenost pobytu je spolubytí ve světě. Chybět může druhý jen ve spolubytí a pro spolubytí. Spolubytí musí být interpretováno z fenoménu starosti jež je určením bytí pobytu vůbec. Toto bytí není obstaráváno, ale staráme se o ně, je v naší péči. Slovy Anny Hogenové (2008, s. 110, 111) lze dodat, že situace, která je vždy neukončená a ohrožující se propojuje s naším počátkem (arché) a cílem (telos) našeho životního putování a výsledkem je rozhodnutí (entelecheia, vnitřní cíl). Tento vnitřní cíl se pak uskutečňuje (energeia) a výsledkem je skutek, čin (ergon). Respondentu zaujala, slova druhých tím, že si prostřednictvím nich vyvolala vlastní představy o tom, co ji tíží, slova ji probudila. Její situace již nebyla, tak znepokojivá. A k tomu směřuje supervize .

Spolubytí v dialogu (skrže slovo a smysl) je možné pochopit jako rozhovor, kdy dochází k průniku logu, smyslu, transcendentně ve smyslu pochopení myšlení druhého člověka, což ale nejde bezzbytku, vždy se můžeme jen přiblížit.

Ve vztahu já učitel a děti jako mě to vůbec nezasáhlo. Tam ani jsem neměla jako pocit, že možná prostě se to neotevřelo, nevím že bych (.) jestli jsem tam ráda, nebo nerada,

vůbec nic. Ale co se týče kolegyně mě jako tak lehce z pozice vedoucího, tak určitě! Někjaké změny nastanou, nebo už nastaly v podstatě. Je potřeba najít si čas si sednout a říkat si věci všechny věci dobré špatné nahlas a přede všemi prostě a rovnou tady a teď s nějakým výsledkem, tak jak na té supervizi – máte ještě někdo něco, chcete k tomu... (R2.37).

Ve starosti jsou dvě extrémní možnosti závislost a svoboda. Teprve autentické spojenectví s druhým uvolňuje k svobodě k němu samému.

A fakt, že jsme se dokázali zaměřit na jedno to téma. To jsem se bála, že třeba každý bude chtít to svoje, nebo nikdo nebude chtít (R4.28).

Starání je vedeno ohleduplností a shovívavostí, není zde místo pro lhostejnost. Je zde, ale potřeba, jak se k druhým přiblížit, jak se má vztah k druhému odemknout, předpokládá pravé porozumění druhému.

Já jsem třeba měla radost, když jsme se sešli už poněkolikáté, jak nám xy řekla, že to z ní spadlo, že se cítí lépe. I když se mě to jakoby netýkalo, tak jsem z toho měla radost. Atmosféra byla opět ještě lepší (R4.22).

Druzí znamenají ve fenomenologické perspektivě dle Heideggera (1996, s. 140–147) ti, mezi nimiž také jsem a od nichž se sami většinou neodlišujeme. Jde o praktické obstarávající bytí v každodennosti. Spolubytí existenciálně určuje pobyt i tehdy, když zde druhý není. Nikoliv jako lhostejnost nebo cizost.

Příjemní lidé, příjemná nenátlaková atmosféra, příjemné prostředí (R5.8)

Ne, cítila jsem se bezpečně. Nikdo mě neohrožoval, nenapadal a nezpochybňoval mé názory, úsudky. Problémy druhých mi poskytovaly možnost srovnání. Ve skupině jsem cítila sounáležitost, vzájemnou podporu..(R5.20).

Spolubytí je určení našeho vlastního pobytu, pokud jej máme v péči, nejedná se o průměrné bytí spolu.

Mě? No mě ano, že nemám čekat žádné zázraky a v podstatě se to může spojit s tou prací, jako že to tak v životě je. Tak, jak to je, tak to bude, nic se nemění, žádné velké změny se dít nebudou, takže tam přímo na místě to bylo myšlené na partnera a ono v té

práci v podstatě také ne jako. Takže syndrom vyhoření, já abych tento týden nevyhořela, tak jsem s dětmi musela i v tom dešti ven, abych se tam nezbláznila (R2.25).

Respondentka se ve své naladěnosti odemyká. Možnost je tu jako existenciál. Respondentka ví, jak na tom je se sebou samou. Může ale také zbloudit a dále se v sobě již nevyznat. V možnostech supervize je, aby se v sobě zase vyznala. Heidegger (1996) říká, že každodenní pobyt je v modu určitého „ono se“. Jde o způsob bytí obstarávající pohlcenost naším nejbližše vystupujícím světem. Reflexe a rozumění jsou určeny řečí. Supervize je touto řečí, dialogem vedeným přes tuto naladěnost.

Imaginace ukazuje význam

Ta je taky těžká. Hrozně to je těžký. Pro mě třeba ten začátek nebyl tak těžký, to je jakoby dobrý, že každý popíše nějaký svůj aktuální stav se, kterým tam přijde. To je dobrý zase. Zase si můžeme říci, ta přišla našťvaná, třeba nebude chtít nic řešit, tak to bylo jako dobrý. Ale pak tam byly některé části, které byly těžké. Bylo to náročné nějak uprostřed (R4.30).

Heidegger nazřel v tichém mlčení extatický rys imaginace. V supervizi se využívá technik jako prostředku, který vytváří prostor pro toto tiché mlčení. Imaginace provází techniku. Respondentka je ve stádiu „zrcadla“ to, co k ní přichází a je třeba přijímat jako obraz sebe sama, identifikaci či dosáhnout, spíše nedosáhnout svého „já“, svého pravého obrazu (imago), sebe sama se jeví jako těžké. Až imaginace pro ni hraje zásadní roli v tom, zda bude pravda sebe sama dohledána ze své skrytosti.

Pro mě možná některé ty aktivity, konkrétně si vybavuji, když jsme měli práci se symbolem karet. Nemohla jsem dojít k sebepochopení toho, co mě charakterizuje. Něco se ve mně jakoby (.) měla jsem s tím problémem (R4.14).

U respondentky symbol poukazuje k charakteristice sebe. Je pro ní těžké spojit obraz sebe se symbolem. Utvořit most mezi symbolem a tím, k čemu poukazuje o sobě. Imaginace předpokládá nejen tiché mlčení, ale i tvůrčí představivost, to zjednává přístup k pravdě, mysl je soustředí do propojení obrazů, dává jim smysl.

Techniky byly pro mne nové, zajímavé, bezpečné. Neobtěžovaly mě, ale bavily. Ráda jsem tzv. „vypnula“ a užívala si sebepoznání i poznání druhých. A také možnosti získání nezaujaté, zpětné vazby (R5.12).

Na tomto místě respondentka výstižně popisuje svoji zkušenost s technikami v supervizi... *Ráda jsem tzv. „vypnula“ a užívala si sebepoznání i poznání druhých.* Vystihuje podstatu smyslu těchto technik. Imaginace jí poskytla prostor pro význam sebepoznání sebe, druhých a tichého mlčení.

Mě asi tak nejvíce pomáhá takový ten klasický rozhovor. Jinak mi přišlo zábavné, ale vadilo mi u toho, že vlastně nebylo shrnutí toho, co z toho vlastně vyplývá. Něco jsme si

zahráli, něco vyplnili, ale nedozvěděli jsme se výsledek, jestli to něco znamená, to, jak jsme se rozhodovali, nebo jak jsme něco vybírali (R3.26).

Respondentka uvádí, že jí chybí zpětná vazba, to lze interpretovat jako to, že tato zpětná vazba nepřijde zvenčí, ale zevnitř. Chybí tiché mlčení, jako jistý most mezi tichým mlčením, obrazem a tím, k čemu následně obraz poukazuje.

No tak Balint tak ten dobrý, to je takové jako že na ten rozjezd tam byl dobrý a pak tam byla techniky, které jsem jakoby ne nepochopila, tak jsme se tam zasmáli koho bychom si vzali za spolucestující, tak tam jsem to pochopila, protože každý máme jinou povahu a tam asi se spíše řešilo já nevím, já nevím, já jsem se domnívala, co se tím jako řeší. A nejhůř pro mě dopadlo, co bych si vzala na otevřené moře, to pro mě bylo jako bez nějakého výsledku konkrétního. Já jsem řekla, že bych si vzala tohle...(R2.41).

V technice Balint je třeba také imaginace. V dalších technikách, které respondentka popisuje je potřeba navíc uchopit okamžik, ale nikoliv jako informaci. Informace jsou pouze jsoucna, ale teprve intuice je uchopení obrazu, vhled, uchopený okamžik. Uchopit tento okamžik znamená mít možnost poznání vlastních, jak říká respondentka *konkrétních výsledků*. Tyto konkrétní výsledky pak v této reflexi nebudou pouhé informace ve smyslu „je to tak“ a znamená to „to či ono“ a nic víc, ale bytostné poukazy k významu o vlastním bytí.

Radikální horizontalita

Radikální horizontalita je Deleuzeho rys myšlení, kdy se problematickým stává jakýkoli pevný základ, totožnost (identita). Zakládá se kritika, kritický přístup (Olšovský 1999, s. 134). Naše interpretace tohoto fenoménu se snaží odpovědět na otázku: Jak vládne u učitelů tento obraz myšlení? Je možné tento radikální obraz myšlení regulovat v supervizi? Proč je tento obraz myšlení problematický? Požadavky na učitele, které spolu nejsou spojeny, jsou založeny na protikladnosti, dostávají učitele do opozice nejen vůči požadavkům, ale i do opozice vůči své profesi. V supervizi je třeba věnovat pozornost tomu, co je v této radikální horizontalitě a jak může v důsledku omezovat samotný proces výchovy a vzdělávání.

(..) no že je to potřebná věc hlavně u pomáhajících profesích. A ve školství přibývá problémů! Takže jako si myslím (.) vidím to jako více než nutné, protože vidím kolegyně z druhého stupně, jak jsou vyřízeny, protože mají psychiatrické žáky ((povzdech)) s kterými si nevědí rady! S kterými si nevědí rady rodiče. Dokonce jsme měli žáka, kterého vrátili ze střediska výchovné péče s tím, že si s ním nevědí rady (.), že prostě nemohou pokračovat v práci, protože si s ním nevědí rady. Vrátili nám ho na základní školu a on pak přestoupil na jinou školu, měl samozřejmě také problémy až snad nějaký osvícený lékař řekl, že to toto dítě nepatří na základní školu. Nevím, kde je momentálně teď, ale prostě ((povzdech)) (R1.15).

Respondentka je v tomto aspektu myšlení obrácena proti sobě v roli učitele, neví si rady ona, ani systém. Aktivní síla, která by měla být upřena na práci s tímto stavem, je obrácena proti sobě samé a převrácena na sílu reaktivní. Základem je negace, jako odmítnutí takového dění. Je potřeba porozumět vlastní identitě sebe jako učitele. V důsledku se vytváří propast mezi učitelem a žákem. Zdrojem konfliktu je postmoderní myšlení, které je mimo jiné založeno také na kritickém přístupu, ale toto myšlení odvádí učitele od podstatného smyslu jeho profese.

Já jsem zažila jednu hodinu suplovanou s tímto žákem a úplně mě to stačilo. Opravdu se v té třídě nedalo učit. Protože celou hodinu vydával nějaké zvuky, lehal si na lavici, prostě (.) ((povzdech)) něco nepředstavitelného. (.) Tak supervizi vidím spíše na ty

obyčejné problémy, tohle, když to řeknu nadsazeně byl už neobyčejný problém, to už by nevyřešila ani supervize (R1.37).

Respondentka je skeptická, její skepse vychází z radikální horizontality. Z tohoto horizontu, z kterého nyní vnímá supervizi jako nástroj změny, jí není dostupný. Objevuje se „neobyčejný problém“, ale na pozadí problémů obyčejných se může teprve vyjasnit problém neobyčejný, je to klam, který musí být pochopen jinak než z (této) pozice radikálnosti. Nicméně musíme mít na paměti, že tato omezení daná radikální horizontalitou jsou ve své podstatě vždy skrytá, což otevírá možnost odhalit i to, co se předtím zdálo neřešitelné. V této chvíli se ale jedná o pokles.

Na tomto místě je třeba připomenout Heideggerův pojem pobytu (dasein). Člověk se po svém bytí ptá a problematizuje ho. Jsoucno, které jsme my sami, jsoucno, které má možnost klást bytostné otázky, to je dasein (Heidegger 1971). Heidegger chápe řeč jako neoddělitelnou o tohoto pobytu a přitom rozlišuje řeč a řeči. Radikální horizontalita, která obsadila prostory bytí jako obraz myšlení, spěje spíše k řečem než k řeči. Řeči nás chrání před nebezpečím, že bychom mohli ztroskotati. Řeči zásadně nedbají o zakotvenost, v tom, o čem je řeč, jsou od původu uzavíraním. Řeči jsou dvojznačné a mají charakter ztracenosti ve veřejném „ono se“ (Heidegger 1996, s. 197–204).

No tak od učitele se očekává, že je silný, všechno vydrží, nemá žádné problémy, to se nepředpokládá, že může být nemocný, nebo mít nemocný děti, nebo má finanční problémy, nebo jiné problémy, ale to nikoho nezajímá že jo. Strašně moc se toho od nás očekává a strašně málo se nám dává. Mě hlavně vadí to, že se ta učitelská profese strašně podceňuje, na jedné straně že to, co nedělají rodiče, mají zvládnout učitelé, nejsou žádná práva jen povinnosti. Učit nechce nikdo a radit by chtěl každý (R3.50)

Respondentka ztrácí elán, základ toho, jak je založená, je zpochybněn, problematickými se stávají domnělá očekávání společnosti, řeči. Interpretace ukazuje i ztrátu identity učitele, zdůrazňuje se individuální odpovědnost v souvislosti s veřejným míněním. Patočka (1996, s. 423) zdůrazňuje, že učitelé není lhostejný osud společnosti, ale ctí nutnost své práce. S tím lze souhlasit a dodat, že právě proto je pro učitele nutné odstoupit z radikální horizontality, nést řeči, ale smysluplnou řeč. Respondentka odhlíží od sebe, což v důsledku znamená, že její možnosti jsou myslitelné pouze v kontextu tohoto stavu a nikoliv v rámci všelidského horizontu.

Nejasnost přitom působí otázka, zda a jak lze od této horizontality odstoupit. Odpověď na tuto otázku, pokud je vůbec položena, se bude lišit podle toho, nakolik vidění z radikální horizontality již ovlivnilo učitelův základní horizont v roli učitele.

Pokud učitel uvízne v této radikální horizontalitě hrozí, nebezpečí pro kvalitní vývoj školství, zejména pro jeho vnitřní smysl a stabilitu. Tyto relace je potřeba chápat z východiska smysluplného celku. V uvíznutí se jedná spíše o zamlžování a zakrývání pravého problému, jež latentně působí, a hrozí nepochopením toho, co je třeba skutečně činit, totiž díky přemýšlení se distancovat od „řečí“, od radikální horizontality a vrátit se k smyslu své profese. Jinak nám zůstane jen negativní naladěnost (Heidegger 1996).

Jinými slovy je třeba pochopit tuto bojovnou náladu. Buď bude učitel dále bojovat se systémem, požadavky a řečmi, nebo to může změnit a bojovat sám se sebou, což je bitva nejtěžší. Supervize poskytuje základnu pro odstoupení a pro bezpečný boj.

Duše, která je naplněna díky radikální horizontalitě hněvem a nespokojeností, nezakládá jednotu mezi psychickou a fyzickou stránkou člověka. Aktivují se tak stavy stresu, únavy a vyhoření a jsou v zprvu pocíťované jako psychosomatické obtíže.

Víme, že Platón v podobenství o jeskyni mluví o stínech opravdových věcí, ale jde o zajetí zdání (doxa). Každý jsme do jisté míry vězněm, každý máme možnost, každý máme představy, své hrůzy ze změny, strachy a falešné obavy. Když člověk pochopí rozdíl mezi smyslovostí a duchem, pak ví, že musí z jeskyně vystoupit. Od toho také horizontalita, což je právě záležitost vycházející z pobytu (dasein).

7 Shrnutí a diskuze

Záměrem předkládané diplomové práce bylo na základě kvalitativního výzkumu metodou IPA a předběžného výzkumu dotazovací metodou, ankety vymezit obsah supervizního procesu v kontextu pedagogických pracovníků (učitelů) běžného vzdělávacího proudu. Následně sestavit skupinu učitelů pro supervizi, zajistit supervizora, zahájit supervizi a odpovědět metodou IPA na výzkumnou otázku „Jaká je zkušenost pedagogů s modelem supervize, které se v rámci výzkumu zúčastnili? Jaké jsou problematičnosti supervize?“ Odpovědi na tuto otázku nám pomohou porozumět širšímu kontextu supervize u učitelů.

Výzkum (dotazovací technikou) anketou nám poskytl informace o tom, jak sestavit skupinu pro supervizi. Z ankety jsme získali data od 83 učitelů primárního, základního a středního stupně vzdělávání. Z ankety nám vyplynuly informace o tom, jak sestavit skupinu pro zahájení supervize. Dle odpovědí jsme sestavili skupinu takto: supervize byla nepovinná, tvořená učiteli z různých stupňů vzdělávání, mimo prostory kmenové školy, realizovaná jedenkrát za měsíc po dobu pěti měsíců, jednalo se o supervizora s psychologickým vzděláním. Skupina dostala pracovní název „skupina Liberec“. Výsledky z ankety jsme uplatnili při sestavení skupiny z 90%. Nepodařilo se nám zajistit supervize po celou dobu školního roku. Důvodem byly finanční náklady. Anketu lze považovat za předvýzkum, který poskytl informace potřebné k zahájení primárního výzkumu.

Na počátku výzkumu, abychom se vyhnuli výběrové chybě, byli respondenti pro sestavení skupiny pro supervizi (skupina Liberec) a následný výzkum dle IPA vybráni, tak, aby reprezentovali základní soubor. Výběrový soubor odpovídá rozložení učitelů na jednotlivých stupních vzdělávání (velikost souboru respondentů odpovídají jak rozložení učitelů na jednotlivých stupních škol, tak metodologii IPA).

„Jaká je zkušenost učitelů s modelem supervize, které se v rámci výzkumu zúčastnili?“ Na tuto otázku se nám podařilo odpovědět pomocí výzkumu metodou IPA. Výzkum se zabýval nalezením a následným vymezením fenoménů z filosofické perspektivi jež odpovídají metodologii IPA. Realizovaný výzkum IPA vypovídá o vědomí nároku učitele na spolubytí v dialogu, sebepochopení a uchopení smyslu své profese jako poslání tak, aby poodstoupil z radikální horizontality. Imaginace nabízí prostor pro

význam sebepoznání sebe, druhých a tichého mlčení. V rozhovorech IPA se prokazatelně odhalila přítomnost výše uvedených fenoménů u všech pěti dotázaných učitelů.

Nejčastější z požadavků účastníků skupiny Liberec byl v otázkách osobní povahy a v menší míře v otázkách typu: „Jak řešit tuto pedagogickou situaci?“ V tématu imaginace se mimo jiné objevuje směřování učitelů k metodickému návodu, jak danou situaci řešit. To je způsobeno nastavením učitele. Učitelé oceňují jasnou strukturu práce, ale jsou také kreativní, odvážní a umí vyjadřovat podporu. Tato zjištění potvrzuje Mohaupt (2014), který působil v roli supervizora pro středoškolské učitele. Jde o to ustanovit nový způsob reflektování vlastních pracovních zkušeností. To je proces, který nabízí právě supervizní prostor.

Výzkum IPA dále odpověděl na otázku „Jaké jsou problematičnosti supervize?“. Jako problematický se ukazuje fenomén radikální horizontality, který lze pochopit jako mechanismus psychické obrany učitelů. V tomto zjištění se odvoláváme na funkce supervize, které vycházejí z cílů supervize dle Hawkins and Smith 2006 in Hawkins, Shohet (2012) uvedená jako *recoursing* (podpora). Jde o způsob, jak reagovat na zjištění, nakolik práce s klienty působí na psychiku zaměstnanců ve smyslu zajištění zdrojů podpory psychické pohody a vyrovnanosti. *Recoursing* se tak jednoznačně potvrdil jako první vhodná forma supervize, která sleduje cíle tak, jak je uvádí Hess (1980) ve své definici. Hess (1980) klade důraz na vztah, který se utváří během vzájemného setkávání se. Cílem pro učitelskou praxi v zamyšlení nad touto definicí je pomocí supervize poskytnout učitelům hlubší pohled na to, co se děje kolem nich a zvýšit tak jejich možnosti při práci s dětmi/žáky/studenty. V této souvislosti by si také měli uvědomit a promýšlet rozdíl mezi řečí a řečmi, které jsou sestupem (pomyslný sestup do v Platónově jeskyni).

Michková a Mojžíšová (2008) upozorňují na to, aby organizace při zavádění supervize měla dostatečné znalosti týkající se toho, jaký druh a formu supervize potřebuje a jasně stanovený cíl. (Michková, Mojžíšová, 2008). Proto se domníváme, že proces zavádění supervize do škol musí být postupným a promyšleným procesem změny.

Všechny cíle byly splněny a hlavním přínosem práce je řada nových poznatků o roli jednotlivých fenoménů (bytočných fenoménů) ovlivňujících proces supervize u učitelů. Přínos práce lze rozdělit na teoretické poznatky, kde jsou autorem nastíněny v

možnostech a smyslu směřování supervize ve školství, jež je autorem považována za specifickou s vymezením v pojmu *teacharing*. Mezi praktické poznatky autor řadí na první místo specifikaci cílů, z nichž by měla supervize vycházet do budoucna jako optimální model supervize ve školství. Na druhé místo autor řadí zpracování procesních kroků k zavedení supervize do škol tak, aby v budoucnu plynule mohla přejít v supervizi týmovou, jakožto pevná samozřejmá součást každé školy. Na tomto místě je třeba upozornit, že zavedení supervize „zdola“, jak uvádí Venglářová (2016 in Baštecká, s. 129) je to, co nepomáhá při zavedení supervize do organizací. Přesto nechává tuto otázku otevřenou a zabývá se mimo jiné otázkou, zda je plošné zavedení supervize to pravé. Pokud ano, tak jak na to. Pokud ne, tak čím je nahradit. Tohoto faktu si je vědoma, považujeme supervizi pro resort školství za velmi užitečnou. Otázka plošného zavedení je pro školství dle našeho názoru jediná možná. A jak na to? Souhlasíme, že zavedení „zdola“ není optimální. Naopak se lze domnívat, že při iniciaci ministerstva školství, při dobře zvládnuté přípravě a procesním myšlení, lze dosáhnout změny, tedy opustit tradiční náhled, pochopit podstatu supervize a pochopit podstatu vlivu supervize skrze učitele na fungování školství jako celku.

Pozitivní vliv supervize na učitele při zvládnutí zátěže je nepřímo zjevný z výsledků ankety, kde respondenti uvedli skutečnost, že preferují supervize s jinými kolegy než z kmenové školy (ne v týmu). Lze se odvolat na teorii, která se zabývá analýzou zátěže učitelů (Mlčák, 2002), z níž vyplývá, že jednou z primárních zátěží učitele je interakce učitel a pedagogický sbor. Jedná se například o souvislosti s nedostatkem sociální podpory, mírou ocenění, porozumění, malou úrovní spolupráce. Domníváme se, že tyto souvislosti se objevily v analýze IPA, nalezením fenoménů, které přímo souvisí s tím, že supervize je schopná tuto zátěž velmi dobře kompenzovat a obnovit tak *areté* (sklon k dobrému jednání) daného učitele, tím i otevřít možnosti kvalitnější péče o své svěřence, v přeneseném slova smyslu - dobře opečovaná duše učitele může lépe pečovat o duši dítěte, žáka a studenta.

Supervize se tak ukázala jako velmi cenná pro odhalení fenoménu samotného bytí, spolu s nutností zavedení do školské praxe. Supervizi chápeme jako svobodnou diskusi, která má učitelům pomoci k vlastnímu poznání, k vlastnímu nadhledu a odstupu od situace, která tíží. Učitel je jako součást pomáhající profese vystaven vysokému nároku, takže i

on sám vyžaduje v jistém slova smyslu péči o svojí duši v mnoha formách a podobách. Odpovědi na výše uvedené otázky spolu s teoretickou oporou v této práci nám pomohou rozpracovat procesní kroky k zavádění supervize do škol a cíle určující budoucí model supervize ve školství.

Trvání efektu validita dat

Po ukončení primárního výzkumu byli zhruba po šesti měsících respondenti (R1, R2, R3, R4, R5) kontaktováni. Ptali jsme se, co následovalo, co se změnilo v jejich vnímání a pochopení či v jejich práci samotné. Otázkou, kterou bylo možné zodpovědět, bylo také, zda supervize jakožto dialog může být jako otevírající pro uvědomění si povahy vlastní duše, péče o ní v prostoru bezpečné supervize.

Respondentky R2, R3, R4 po pěti měsících uvedly, že pro ně byla supervize podnětem k sebereflexi. Respondentka R1 uvažuje o propojení některých technik do výuky cizího jazyka. Respondentka R5 o sobě hodně přemýšlela, zúčastnila se školení v oblasti osobnostního rozvoje a myšlenku zavedení supervize stále promýšlí, coby ředitelka také započala spolupráci na toto téma s kolegy řediteli. Pokusí se zavést supervize do svého týmu v souvislosti s podporou škol formou projektů.

Závěr

Diplomová práce se zabývala využitím supervize ve školství se specifikací pro oblast školství ukotvenou autorem pojmem *teachcaring*. V teoretickém ukotvení jsme se věnovali pojmovému a obsahovému vymezení problematiky supervize. Výzkumná část začíná základním vymezením výzkumného problému a pokračuje popisem výběru výzkumného vzorku, sběrem dat, analýzou dat, interpretací dat a etických aspektů realizovaného výzkumu. Cílem výzkumné části této diplomové práce nebylo získat pouze kvantitativní data, ale porozumět náhledu a zkušenosti, dotazovaných na téma supervize.

Učitelé jsou dnes jsou konfrontováni s realitou měnícího se školství, změnou společnosti a v neposlední řadě i se smyslem svého učitelského konání. Jsou konfrontováni s měnící se populací dětí, žáků a studentů. Mění se pojetí rodiny, výchovy i vzdělávání. Právě smysl pedagogického konání by měl být podepřen skupinovou supervizí a jistě i supervizí individuální. Škola jako instituce má společenskou odpovědnost ve smyslu budoucnosti. Aby mohl učitel tuto odpovědnost kvalitně a profesionálně naplnit, je potřeba starostlivé péče o učitele, a tou je navržený model *teachcaring* v souladu se všemi prvky supervize.

Téma supervize obecně, je téma teoreticky i prakticky obsáhlé. Záměrem práce bylo přiblížit supervizi pro využití v oblasti školství jako podporu učitele v pracovní i osobní oblasti. Nutnost podpory učitelů formou supervize uvažujeme na podkladě uvedených teoretických souvislostí. Tyto souvislosti mimo jiné prokazují logickou provázanost a kontinuitu s uvedenými fenomenologickými úvahami kontextu učitele a současného školství. Také výzkum je veden ve fenomenologické perspektivě.

Za ideální pro oblast školství považujeme supervizní podporu – *teachcaring*, která by byla v praxi uzákoněna pro všechny pedagogické pracovníky. Jsme si vědomi faktu, že existuje dilema mezi povinností a dobrovolností, zda se zúčastnit supervize. Věříme, že lepší porozumění zkušenosti učitele se supervizí na podkladě dalších výzkumů umožní do budoucna ředitelům škol v součinnosti s ministerstvem školství vytvářet vhodné motivační struktury.

Na podkladě teoretického ukotvení, výsledků výzkumu a zkušeností z praxe vznikl nástin konceptu teachcaring, který obsahuje procesní kroky k zavedení supervize ve školství a cíle, z kterých by měl model supervize při zavedení do školství vycházet.

Zavedení supervize do školství má značnou naději na úspěch za předpokladu, že změna bude provedena dobře. Z praktického hlediska je do budoucna užitečná diskuse na téma zajištění lepšího přístupu k finančním prostředkům na supervize. Je nutné zvýšit motivaci učitelů k využití péče formou supervize, posílit výzkum v této oblasti, absorbovat nové poznatky, vyjasnit otázky legislativní a postupně přejít na supervize v týmu.

Ve výzkumu se ukázalo, že čas, který byl učiteli vložen do účasti na supervizi není ztracenou investicí. Horizont, v němž se vytváří sebepochopení, smysl profese, vztahovost, ale i poodstoupení z radikální horizontality, se ukazuje jako cesta k tomu, aby v centru pozornosti učitele stáli dítě, žák, student místo zátěže učitele.

Návrh opatření

První krok začíná tím, že odpovědný pracovník seznámí členy učitelského týmu podrobně se základními charakteristikami a funkcemi supervize. Zajistí interaktivní semináře na téma supervize, doporučujeme v prostorách dané školy. Následným krokem před samotným vstupem do supervize je analýza potřeb, požadavků a profesních zájmů učitelů, kteří se budou supervize účastnit. Dále ošetřit podobu supervize, její zaměření, podmínky a odpovědnost.

V případě možných ohrožujících psychických stavů učitele navrhujeme prioritně individuální supervizi, která by snížila riziko těchto stavů s následným negativním rozvojem do budoucna. Na zvážení je i otázka individuální psychoterapie. Individuální supervize by měla být samozřejmou nabídkou supervizora pro účastníky supervize skupinové. Supervizor by měl tuto možnost oznámit skupině na prvním setkání skupiny. Individuální supervizi by si účastník se supervizorem sjednával osobně.

Skupinová setkání navrhujeme dvouhodinová v intervalu 1x za 4 týdny po celý školní rok. Počet účastníků ve skupinách je vhodné variovat mezi pěti až osmi. Setkání doporučujeme plánovat v prostorách mimo školu i proto, abychom se vyhnuli případnému rušení. V rámci každého supervizního kontraktu je dobré ustanovit jednoho člena skupiny jako koordinátora. Úkolem této osoby by mělo být zprostředkovávat domluvu mezi účastníky a supervizorem, potvrzovat termíny setkání.

Úkolem pro supervizora je postupně určit nový způsob reflektování vlastních pracovních zkušeností učitelů.

Možné procesní kroky

- zajistit interaktivní semináře na školách na téma supervize
- identifikovat a stanovit priority profesních zájmů jednotlivých učitelů
- analyzovat potřeby, požadavky a profesní zájmy jednotlivých učitelů
- poskytnout zpětnou vazbu k výše uvedeným bodům

- stanovit další kroky (výběr supervizora, oslovení supervizora, přihlásit se do skupin)
- vyjednávání jednotlivých bodů
- zahájení supervize
- vlastní průběh
- ukončení
- zpětná vazba učitelů řediteli

Supervize se ukazuje jako nástroj toho, jak efektivně a přitom vyváženě pracovat globálně. Lze shrnout, že ve školství může být uplatněn s ohledem na uvedené definice v teoretické části textu diplomové práce model supervize, jež sleduje tyto cíle:

- Vzdělávání a rozvoj,
- oblast pracovních vztahů,
- oblast péče o pracovníky (rovnováha soukromého a pracovního života),
- oblast práce s dítětem/žákem/studentem (ve smyslu naladění, vztahu, obratu).

Následné kontraktování supervize by mělo být jasné. Zaměřené na praxi a vyplývající z výše uvedených cílů a z výše uvedené analýzy potřeb, požadavků a profesních zájmů jednotlivých učitelů.

Použitá literatura

ARRIEN, A., c1998. *Velká kniha o Crowleyho Tarotu: praktické využití starověkých vizuálních symbolů : [tarotové symboly z pohledu psychologie a mytologie světových kultur]*. Praha: Synergie. ISBN 80-86099-17-2.

AVENESSIAN, A., HENNIG, A., 2017. *Metanoi: A Speculative Ontology of Language, Thinking, and the Brain*. Bloomsbury Academic. ISBN 978-1-3500-0472-6.

BAŠTECKÁ, B., 2005. *Terénní krizová práce: psychosociální intervenční týmy*. 1. vyd. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 80-247-0708-x.

BAŠTECKÁ, B., ČERMÁKOVÁ, V., KINKOR, M., 2016. *Týmová supervize: teorie a praxe*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0940-9.

BENDL, S., 2015. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4248-9.

BĚLOHRADSKÝ, V., 2014. *Společnost nevolnosti: eseje z pozdější doby*. 3. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON). Sociologické aktuality. ISBN 978-80-7419-167-1.

BUBER, M., 2016. *Já a Ty*. Přeložil NAVRÁTIL, J., BABKA, P. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1093-1.

CIPRO, M., 2015. *Psychoanalytické koučování: vliv nevědomé motivace na jednání koučovaného*. Praha: Grada. Manažer. ISBN 978-80-247-5350-8.

DAHLKE, R., 2014. *Nemoc jako symbol: [příručka pro výklad příznaků psychosomatických chorob a jejich řešení]*. Brno: CPress, 2014. ISBN 978-80-264-0369-2.

FOLWARCZNÁ, I., 2010. *Rozvoj a vzdělávání manažerů*. Praha: Grada. Management (Grada). ISBN 978-80-247-3067-7.

FUNDA, O., 2009. *Když se rákos chvěje nad hladinou: fragmenty - texty*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1592-9.

FUNDA, O., A., 2000. *Znavená Evropa umírá*. Praha: Karolinum. ISBN 9788071849445.

GADAMER, H., G., 1994. *Idea Dobra mezi Platónem a Aristotelem*. 1. vyd. Praha: Institut pro středoevropskou kulturu a politiku. Oikúmené. ISBN 8085241463.

GILLERNOVÁ, I., KREJČOVÁ, L., 2012. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada Publishing. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9.

GULOVÁ, L., ŠÍP, R., ed., 2013. *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, . Pedagogika. ISBN 978-80-247-4368-4.

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

HAWKINS P., SHOHET R., RYDE J., WILMOT J., 2012. *Supervision in the Helping Professions*. 4 th ed. Open University Press: Maidenhead, Berkshire, England. ISBN 978-0-33-524354-9.

HEIDEGGER, M., 2004. *Věda, technika a zamyšlení*. Přeložil Jiří Michálek, J., Kružíková, J., Chvatík, I. Praha: Oikoymenh. Knihovna novověké tradice a současnosti. ISBN 80-7298-083-1.

HEIDEGGER, M., 1996. *Bytí a čas*. Praha: Oikoymenh. Oikúmené. ISBN 80- 86- 005- 12-7.

HEIDEGGER, M., 1971. *O pravdě a bytí*. Přeložil Jiří NĚMEC. Praha: Vyšehrad.

HELUS, Z., JEDLIČKA, R., ed., 2014. *Teorie výchovy - tradice, současnost, perspektivy*. V Praze: Karolinum. ISBN 978-80-246-2412-9.

HELUS, Z., BRAVENÁ, N., FRANCOVÁ, M., 2012. *Perspektivy učitelství*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-596-6.

HESS, A., K., 1980. *Psychotherapy Supervision: Theora, Research and Practice*. New York: Wiley. ISBN 0-4710-5035-0.

HOGENOVÁ, A., 2005. *K filosofii výkonu*. Praha: Eurolex Bohemia. ISBN 80-86861-35-x.

HOGENOVÁ, A., 2008. *Jak pečujeme o svou duši?*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-349-8.

HOGENOVÁ, Anna. 2014. *Nesmíme pospíchat*. Chomutov: L. Marek. Pontes pragenses (L. Marek). ISBN 978-80-87127-62-9.

HOWE, K., GRAY, I., 2013. *Effective Supervision in Social Work (Post-Qualifying Social Work Leadership and Management Handbooks)*. 1 st ed. London: Learning Matters. ISBN 978-1-44626-654-0.

JANSA, P., 2012. *Pedagogika sportu*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2026-8.

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

KALÁBOVÁ, H., 2016a. *Výchova člověka ve 3. tisíciletí*. In: *PROHUMAN-vedecko odborný recenzovaný internetový časopis* [online]. 2016. [vid. 2017-11-07]. Dostupné z: <http://www.prohuman.sk/pedagogika/vychova-cloveka-ve-3-tisicileti>

KALÁBOVÁ, H., 2016b. *Tělo a čas*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7494-313-3.

KALINA, K., 2015. *Klinická adiktologie*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4331-8.

KARÁSEK, P., 2017. *Léčení firem v krizi: krizové řízení z pohledu manažera, který vedl záchranu značky Tatra*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0681-3.

KIRCHHOFF, J. 2008. *Jinosvět: prostor, čas a vlastní já ve změněných stavech vědomí : (příspěvek k vnitřní kosmologii)*. Praha: Dybbuk. ISBN 978-80-8686-269-9.

KLUGEROVÁ, M., 2009. *Daseinsanalýza – „cesta ke svobodě“*. Závěrečná práce za 3. ročník – Pražská psychoterapeutická fakulta. Pražská vysoká škola psychosociálních studií, Praha.

KOPŘIVA, Karel. 2013. *Lidský vztah jako součást profese*. Vyd. 7., V Portálu 6. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0528-9.

KRATOCHVÍL, Z., 1995. *Výchova, zřejmost, vědomí*. V Praze: Herrmann.

KUBÁTOVÁ, H., 2010. *Sociologie životního způsobu*. Praha: Grada. Sociologie. ISBN 978-80-247-2456-0.

LEVINAS, E., 1997. *Totalita a nekonečno: (esej o exterioritě)*. Praha: OIKOYMENH, Oikúmené. ISBN 80-86005-20-8.

MAHROVÁ, G., VENGLÁŘOVÁ, M., 2008. *Sociální práce s lidmi s duševním onemocněním*. Praha: Grada. Sestra. ISBN 978-80-247-2138-5.

Metodický pokyn k poskytování supervize ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a ve školských zařízeních preventivně výchovné péče, 2010. č.j. 1599/2010-6/IPPP In: MŠMT [online]. Praha: MŠMT, © 2013–2018 MŠMT. [vid. 2018-01-02]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicky-pokyn-k-poskytovani-supervize-1>

MLČÁK, Z. Psychická zátěž učitelů a sociálně suportivní chování ředitele školy. In: *Učitelé a zdraví*. 2002. /Č./4. : Brno, P.Křepela.

MOHAUPT, Z. Co s tímto žákem? Zkušenosti supervizora ve středním školství. *Psychoterapie*. 2014; (3) 216–222. ISSN 1802-3983.

MOJŽÍŠOVÁ, A., ed. 2008. *Kapitoly sociální práce v praxi*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Zdravotně sociální fakulta. ISBN 978-80-7394-074-4.

MÜLLER, O., 2014. *Terapie ve speciální pedagogice*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4172-7.

MŠMT ČR, 2017 [online]. Poslední revize 2.12.2017 [vid. 2018-01-11]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

NOVÝ, I., SURYNEK, A., 2006. *Sociologie pro ekonomy a manažery*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada. Manažer. ISBN 80-247-1705-0.

OLŠOVSKÝ, J., 1999. *Slovník filosofických pojmů současnosti*. Praha: Erika. ISBN 8071908045.

ORTEGA Y GASSET, J., 1993. *Vzpouřa davů*. Přeložil ČERNÝ, V., FORBELSKÝ, J. Praha: Naše vojsko. ISBN 80-206-0072-8.

PALOUŠ, R., PRÁZDNÝ, A., 2012. *Odpovědnost*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2083-1.

PALOUŠ, R., 1991. *Čas výchovy*. Praha: SPN. ISBN 80-04-25415-2.

PATOČKA, J., 1991. *Sókratés: přednášky z antické filosofie*. Praha: Státní pedagogické nakl. ISBN 80-04-25383-0.

PAULÍK, K., 2010. *Psychologie lidské odolnosti*. 1. vyd. Praha: Grada. Psyché. ISBN 978-80-247-2959-6.

PELCOVÁ, N., 2001. *Vzorce lidství: filosofie o člověku a výchově*. Praha: ISV, 2001. Filosofie (ISV). ISBN 80-85866-64-1.

POTMĚŠILOVÁ, P., 2014. *Supervize v podmínkách speciálního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4127-6.

POŽICKÝ, J., 2003. *Hledání společně sdíleného světa jako východisko a předpoklad výchovného působení*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-114-1.

PÖTHE, P., *Psychoterapie dítěte: případ šestiletého chlapce*. 2011. Praha: Grada. Psyché. ISBN 978-80-247-3758-4.

RŮŽIČKA, J., ed., 2011. *Komunitní a skupinová psychoterapie v české perspektivě*. V Praze: Triton. Psyché. ISBN 978-80-7387-467-4.

ŘIHÁČEK, T., ČERMÁK, I., a HYTYCH, R., 2013. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6382-2.

SCHINDLEROVÁ, P., *Péče o duši v životě současného pedagoga*. Liberec, 2016. Bakalářská práce (Bc.). Technická univerzita v Liberec, Fakulta přírodovědně- humanitní a pedagogická, Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky, 2016-06-09.

SILVERMAN, D., 2005. *Ako robiť kvalitatívny výskum*. Praktická příručka. Bratislava : Ikar. ISBN 80-551-0904-4.

SPILKOVÁ, V., VAŠUTOVÁ, J., 2008. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání: výzkumný záměr : úvodní teoreticko-metodologické studie 2008*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-384-9.

STUHLÍK, R., 2008. *Tým snů*. Praha: Grada. Vedení lidí v praxi. ISBN 978- 80- 247- 1776-0.

SVOBODOVÁ, D., 2015. *Profesní poradenství: vybrané kapitoly*. Praha: Grada. Psyché Grada. ISBN 978-80-247-5092-7.

SYSLOVÁ, Zora. 2013. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4309-7.

TOŠNEROVÁ, T., TOŠNER, J., 2002. *Burn - Out syndrom: pracovní sešit pro účastníky kurzů*. Praha: Hestia (organizace).

VASKA, L., 2014. *Teoretické aspekty supervízie začínajúcich sociálnych pracovníkov*. 2. vyd. Bratislava: IRIS. ISBN 978-80-89726-23-3.

VENGLÁŘOVÁ, M., 2013. *Supervize v ošetrovateľskej praxi*. Praha: Grada. Sestra. Grada. ISBN 978-80-247-4082-9.

VENGLÁŘOVÁ, M., 2007. *Problematické situace v péči o seniory: příručka pro zdravotnické a sociální pracovníky*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2170-5.

VOBOŘILOVÁ, J., 2015. *Duševní hygiena a stres*. V Praze: České vysoké učení technické. ISBN 978-80-01-05724-7.

VYMĚTAL, J., 2004. *Obecná psychoterapie*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Grada. Psyché. Grada. ISBN 80-247-0723-3.

WILDFLOWER, L., *Skrytá historie koučování*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0784-9.

WONNACOTT J., 2012. *Mastering social work supervision*. 1 st ed. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers. ISBN 978-1-84905-774-1.

WOOD, D., 2012. *Manuál profesionálního kouče: jak získávat platící klienty a efektivně propagovat své služby*. Praha: L. Pejchal. Koučovací praxe. ISBN 978-80-260-1672-4.

Seznam příloh

Příloha A: Rozhovor R1 (ZŠ)

Příloha B: Rozhovor R2 (MŠ)

Příloha C: Rozhovor R3 (SŠ)

Příloha D: Rozhovor R4 (ZŠ)

Příloha E: Rozhovor R5 (MŠ)

PŘÍLOHA A: Rozhovor R1

Rozhovor s respondentem č. 1 ze dne 04.06.2017, celkový čas rozhovoru 00:28:04 R1 (ZŠ)

- 1 T *Měla jste někdy předtím zkušenost se supervizí v rámci pedagogické praxe ve školství? (před supervizí v rámci našeho výzkumu).*
- 2 R1 *Ne.*
- 3 T *Jaká byla pro Vás zkušenost se supervizí v rámci skupiny Liberec?*
- 4 R1 *No, když si představím, že bych opravdu řešila nějaký problém, tak bych úplně to nechtěla řešit (.) před cizíma lidmi. Ale ani, když si představím, že bych měla sdělovat svůj problém před svýma kolegyněmi, tak by mě to taky nebylo až tak příjemný (..), myslím jako ee pracovní problém.*
- 5 T *Ano, rozumím.*
- 6 R1 *Tak spíš bych měla jako potřebu ehm nějaký individuální rozhovor, ale určitě to nebylo špatný*
- 7 T *Ano, takže individuální supervize by pro Vás byla lepší.*
- 8 R1 *Hm, záleželo by asi na na problému, který řeším, protože některý ten problém se týká třeba všech kolegyně, když je třeba nějaký extrémně problémový žák. Tak tam je to třeba na místě, když se sejdeme, kteří žáka učí.*
- 9 T *Ano, hm to je pravda.*
- 10 T *Co jste věděla o supervizi před tím než začala naše skupina Liberec?*
- 11 R1 *No že to je nějaká kontrola, jakoby.*
- 12 T *Hm, hm. Kontrola čeho?*
- 13 R1 *No kontrola (.) jak pracujete ((smích)), no jako znám to třeba jako z různých, jako třeba od manžela (.) akorát že nemají supervizi, ale něco úplně jiného než jsme měli my.*
- 14 T *Jaké byly Vaše pocity, myšlenky při supervizi?*
- 15 R1 *(..) no že je to potřebná věc hlavně u pomáhajících profesích. A ve školství přibývá problémů! Takže jako si myslím (.) vidím to jako více než nutné, protože vidím kolegyně z druhého stupně, jak jsou vyřizený, protože mají psychiatrické žáky ((povzdech)) s kterýma si nevědí rady! S kterýma si nevědí rady rodiče. Dokonce jsme měli žáka, kterého vrátili ze střediska výchovné péče s tím, že si s ním nevědí rady (.), že prostě nemohou pokračovat v práci, protože si s ním nevědí rady. Vrátili nám ho na základní školu a on pak přestoupil na jinou školu, měl samozřejmě také problémy až snad nějaký osvícený lékař řekl, že to toto dítě nepatří na základní školu. Nevím kde je momentálně teď, ale prostě ((povzdech)).*
- 16 T *Jak to z Vašeho pohledu kolegyně zvládaly?*
- 17 R1 *No chodily do hodin a říkaly, že jim je předem špatně a po hodině jim bylo ještě hůř. Protože to bylo dítě, které narušilo celou hodinu!*
- 18 T *Která třída?*
- 19 R1 *Tenkrát šestá třída. Teď je v sedmé. Naštěstí tedy v jiném zařízení.*
- 20 T *Když Vaše kolegyně přišla z té hodiny, jakou měla možnost se někde vypovídat, nebo jak jste to řešili?*
- 21 R1 *No, aby se v dané třídě dalo vůbec učit, tak (.) ten kluk chodil do ředitelny, dostal tam práci, ale prostě to bylo i moc na ředitele, protože chlapec*

- ((smích)) se tam začal rozvalovat, měl opoziční projevy, no zatím do té doby do nikdo nezažil.*
- 22 T *Co měl chlapec za diagnózu?*
- 23 R1 *No ty my pořádně nevíme.*
- 24 T *Dobře, ale co tedy ten učitel? Když si s tím nevěděl rady ani ředitel?*
- 25 R1 *No učitelé čekali na konec školního roku (..) em protože věděli, že tedy půjde jinam do školy, tak se snažili to nějak vydržet. A mohli si postěžovat tak maximálně mezi sebou.*
- 26 T *Kdyby na Vaší škole probíhaly pravidelně supervize, tak ?*
- 27 R1 *No problémy školství by to nevyřešilo, si myslím*
- 28 T *No nejde asi o problém školství, ale o toho učitele, aby dokázal udržet rovnováhu, aby o něj někdo pečoval.*
- 29 R1 *Hm, hm.*
- 30 T *Ať už v rámci kolektivu učitelů, nebo individuálně.*
- 31 R1 *Tak určitě by to bylo dobré v takových to krizových situacích.*
- 32 T *Pokud by se to týkalo Vás a měla by jste možnost pravidelné supervize?*
- 33 R1 *Tak by to bylo určitě fajn, ale co se týká tohoto žáka, kdybych jako měla tam učit pět hodin týdně, tak já bych radši ve škole skončila.*
- 34 T *Myslíte, že pomoc by nebyla účinná?*
- 35 R1 *To by nepomohlo. Mě by to nepomohlo.*
- 36 T *Proč si to myslíte?*
- 37 R1 *Já jsem zažila jednu hodinu suplovanou s tímto žákem a úplně mě to stačilo. Opravdu se v té třídě nedalo učit. Protože celou hodinu vydával nějaké zvuky, lehal si na lavici, prostě (..) ((povzdech)) něco nepředstavitelného. (..) Tak supervizi vidím spíše na ty obyčejné problémy, tohle, když to řeknu nadsazeně byl už neobyčejný problém, to už by nevyřešila ani supervize.*
- 38 T *Česká školní inspekce?*
- 39 R1 *((povzdech)) no celková změna školství asi.*
- 40 T *Hm, hm.*
- 41 R1 *Protože inkluze není jen o tom, aby se cítili dobře jen žáci, ale i ti učitelé a to v tomto případě nešlo.*
- 42 T *Hm, hm.*
- 43 R1 *Tohle byl úplný extrém. Samozřejmě máme i jiné žáky problémové, ale to se ještě tak nějak dá, tam si myslím, že by supervize byla na místě.*
- 44 T *Spatřuje tedy supervizi vhodnou hlavně v těchto případech s žáky?*
- 45 R1 *Hm, hm. V těch případech ještě takových v rámci školy řešitelných. Třeba když je učitel vyhořelý, což se může stát každému po nějakém roce věku. No ale v podstatě vídám i mladé učitelky po škole, v podstatě se už těší na mateřskou dovolenou, protože už taky jako*
- 46 T *Myslíte, že problém je v systému školství, tak jak je nastaven, nebo v tom jaký mají styl výuky, povahu, vztazích uvnitř kolektivu?*
- 47 R1 *Já myslím, jak (..) tak.*
- 48 T *Jde o to pro které téma by byla supervize nejlepší. Případ učitel/žák, nebo učitel/rodič.*
- 49 R1 *No já si myslím, že by určitě neškodilo, kdyby na každé škole byl školní*

- psycholog. Samozřejmě by tam nemusel být každý den.*
- 50 T *Myslíte psycholog pro učitele?*
- 51 R1 *No i pro žáky.*
- 52 T *Hm, hm. Vrátime se k naší skupině Liberec. Zkuste mi prosím popsat Vaší zkušenost.*
- 53 R1 *No tak spíše to uvědomění důležitosti.*
- 54 T *V čem vidíte důležitost? Jak jste k této zkušenosti dospěla?*
- 55 R1 *No tak já jsem momentálně spokojená, i když cesta k tomu byla hodně dlouhá a trnitá, než jsem si uvědomila co opravdu chci.(.) ale u ostatních členů skupiny Liberec jsem viděla úlevu. Prostě sdělili ten svůj problém a odcházeli jakoby tak nějak spokojenější.*
- 56 T *Hm, hm. A vy? Jaká byla zkušenost pro Vás? Taky jste odcházela spokojená?*
- 57 R1 *No také jsem odcházela spokojená.*
- 58 T *Přemýšlela jste o tom?*
- 59 R1 *No samozřejmě jsem přemýšlela vůbec o té situaci celkové a někdy si říkám, jak to ještě může jít dál, budoucnost toho školství. Když si to představím.*
- 60 T *To jste si říkala na základě toho co sdělovali na supervizi kolegyně?*
- 61 R1 *Hm, hm. A na základě toho co vidím samozřejmě u nás.*
- 62 T *C o je pro Vaší práci nejdůležitější?*
- 63 R1 *Pozitivní zpětná vazba od žáků určitě.(.) ((povzdech)) ten pocit, že mě jakoby ta škola potřebuje a v neposlední řadě také to, když mám nějaký problém, že se mám na koho obrátit. Naštěstí máme hodně dobré vedení. To kdyby nebylo, tak by to člověk nemohl dělat tuhle práci náročnou.*
- 64 T *Hm, hm.*
- 65 R1 *Protože trošku tu funkci supervizora přebírá ředitel a zástupkyně školy. Což ale není také úplně v pořádku, protože když vidím kolik problémů musejí řešit, tak si také říkám, jak dlouho to ještě vydrží.*
- 66 T *Oni sami.*
- 67 R1 *Tak, tak !*
- 68 T *Je otázka kdo podporuje je? Kde oni najdou podporu.*
- 69 R1 *No, hm, hm.*
- 70 T *Vyhovovalo Vás složení skupiny Liberec? Všichni učitelé, dva ředitelé, ale neznali jsme se.*
- 71 R1 *Hm, hm. No nevím jestli jsem úplně schopná to posoudit, protože ((pousmání)) kdybychom tam byli každý z jiné profese, tak by to asi nešlo.*
- 72 T *No to by nešlo.*
- 73 R1 *To by nešlo. Tak si myslím, že to bylo dobré takhle.*
- 74 T *Získala jste nějaké zkušenosti či náhledy od kolegů ve skupině?*
- 75 R1 *No určitě.*
- 76 T *Co supervizor? Jak ste ho vnímala?*
- 77 R1 *Jako člověka, který má velké zkušenosti.*
- 78 T *Hm, hm. Myslíte, že dokázal pomoci?*
- 79 R1 *Určitě.*
- 80 T *Čím to je? Zkušenostmi, nebo osobností?*
- 81 R1 *Já si myslím, že některé věci se nedají naučit, tak pokud člověk není empatický, tak si myslím, že se nedá naučit.*
- 82 T *Spíše tedy osobnost?*
- 83 R1 *Hm, hm.*

- 84 T *V rámci skupiny Liberec jste si vyzkoušela některé hravé techniky, techniky symbolů. Jak se Vám to líbilo?*
- 85 R1 *Některé se mi líbili moc a myslím si, že by se to pak dalo použít i ve výuce.*
- 86 T *Myslíte s žáky?*
- 87 R1 *Ano.*
- 88 T *Proč by jste ty techniky použila? Jako terapii, uvolnění?*
- 89 R1 *No tak i tak, že by se člověk, že by byl v tomto více fundovaný a dozvěděl se více o těch žácích.*
- 90 T
- 91 T *A dozvěděla jste se něco o sobě během supervize?*
- 92 R1 *(...)*
- 93 T *Bylo na těch technikách něco co jste vnímala negativně?*
- 94 R1 *No ((povzdech)) já když jsem v rámci jakoby různých školení absolvovala ledaco ((smích)) a vždy jsem si říkala já jsem tady snad omylem. Ale tady na supervizi mě to nějak buď jsem si už zvykla. Docela se mi to líbilo.*
- 95 T *Přineslo Vám to tedy poznatek, že techniky by se daly využít v hodinách s žáky.*
- 96 R1 *Jako některé techniky už jsem právě dělala vícekrát při jiné příležitosti bylo to s větší časovou prodlevou, takže jsem si je už úplně nepamatovala, což bylo dobře. Já jsem takový spíše uzavřený člověk. Takže jak už jsem říkala úplně tyhle aktivity nevyhledávám, ale nevadilo mi to.*
- 97 T *Jaký jste měla pocit z ostatních členů skupiny?*
- 98 R *Já myslím, že pozitivní. Nemyslím, že by to někomu vadilo nebo, že by si tam někdo nepřipadal dobře.*
- 99 T *Hm, hm. Byly tam techniky, které mě motivovaly, co Vás?*
- 100 R1 *Čím Vás to motivovalo?*
- 101 T *No jaké konkrétní kroky vlastně by měly vést k mému přání, zamyšlení nad tím, že to není tak nereálné a spočívá to jediné v mých možnostech. Jde o to se nebát, to je to co jsem si říkala. Co by jste udělala kdyby jste se opravdu nebála?*
- 102 R1 *Tak bych si asi pozvala rodiče ať si uvědomí, že ty děti potřebují úplně něco jiného než co jim většinou dnes dávají. Potřebují bezpečí, jistotu, pohlázení, dotyk a ne se dotýkat obrazovky počítače, tabletu, mobilu a to mnoho hodin denně. Protože vše má někde kořeny, takže ty děti narušené, které mi tak vnímáme, ale už jsou mnohdy závislé na moderních technologiích.*
- 103 T *Nejhorší je, že už jsou závislý i ty rodiče.*
- 104 R1 *Ano. Takže kdybych se nebála tak by to byla velká obžaloba společnosti, protože si myslím, že jsou zase lidé, rodiče, kteří jsou natolik osvěceni, kteří jakoby se snaží to alespoň minimalizovat a mají to hodně těžké!! Myslím třeba, že jim to vezmou na noc.*
- 105 T *A myslíte si, že techniky o kterých jsme se bavily, že by pomohly těmto dětem se závislostí na médiích?*
- 106 R1 *Tak to nevím. Jo to nevím. Jakékoliv aktivity jiné, hry, připravit pro ně*

- program, věnovat se jim. Myslím si, že pokud to není ještě jako úplně těžká závislost, což v některých případech bohužel je, tak si myslím, že jim to může pomoci.*
- 107 T *Nyní si to shrneme. Jak to chápu - je pro Vás největším přínosem supervize poznání, že vlastně nějaká z technik, která se využívá by byla vhodná také i u žáků stejně tak vedení dialogu, sdílení.*
- 108 R *Určitě ano, to souhlasí, protože dnešní děti jsou velmi nevyprávěné.*
- 109 T *Lze říci, že péče o Vás v supervizi se promítla do úvah nad péčí o žáky?*
- 110 R1 *Určitě ano, to souhlasí, vše souvisí se vším a já si myslím, že jen spokojený učitel může předávat pozitivní věci svým svěřencům.*
- 111 T *A co rodiče?*
- 112 R1 *Rodiče žáků?*
- 113 T *Ano, umíte si představit supervize pro rodiče?*
- 114 R1 *Ano, umím, ale přišli by tam jen ti rodiče, kteří to nepotřebují, o tom jsem skoro přesvědčená.*
- 115 T *Bylo by dobré naučit rodiče dovednosti jak si s dětmi povídat, jak vědět co dítě trápí, jak mu pomoci...*
- 116 T *Zažívala jste nějaké rizikové momenty během supervize?*
- 117 R1 *Myslím si, že někdo se tam zcela neotevřel a to mi vadilo. Vyhovovalo by mi, kdyby ta dotyčná osoba řekla nezlobte se o tom já nechci mluvit, ale takhle jsem měla pocit, že se to točilo stále dokola a že prostě – jak bych to řekla – supervizor si myslím, že měl hodně těžkou pozici! v tu chvíli.*
- 118 T *Ano, já si na to vzpomínám také. Bylo to opravdu nepříjemné. Bylo to nepříjemné, tam byla nějaká nepravda. Ano to si také vzpomínám.*
- 119 T *Přičítáte supervizi nějaké změny v oblasti vztahů mimo to co jsme si říkali ke kolegům, nadřízeným, supervizorovi v oblasti důvěry, jistoty, povzbuzení ?*
- 120 R1 *Jak již bylo řečeno určitě je to věc, která nemůže škodit, může být jenom ku prospěchu. A jak jsme již o tom také mluvili, někomu může vyhovovat individuální někomu skupinová supervize.*
- 121 T *V čem konkrétně Vám supervize pomohla?*
- 122 R1 *Uvědomila jsem si důležitost nejenom pro školství, ale vůbec.*
- 123 T *Je to ta atmosféra, klid na supervizi?*
- 124 R1 *To, že můžete sdělit své problémy. Byly doby kdybych supervizi potřebovala daleko více (.) opravdu jsem učila tak problémové žáky, kdy jsem sama zažívala co to je chodit do hodin s pocitem staženého žaludku. Naštěstí opravdu to vedení je chápající, tak když už jsem fakt nemohla, tak jsem se prostě bránila a bylo mi pomůženo. Ale když si představím situaci učitele?- ne vždy je vedení osvícené, tak si myslím, že to pro něho musí být naprosto zoufalé, že se ocitá v naprosto zoufalé situaci*
- 125 T *Ano. Hm.*
- 126 R1 *Já mám třeba tu možnost, protože učím jazyky, kdyby bylo nejhůř, tak mohu ze školství odejít, ale vidím spoustu lidí, kteří jsou už zoufalí a vím, že neodejdou, protože jako nevědí kam.*
- 127 T *Pokud si představíte konkrétního zoufalého učitele, myslíte si, že by jste ho přivedla do supervize?*
- 128 R1 *Ne, nepřivedla.*
- 129 T *Myslíte, že by mu to nepomohlo?*
- 130 R1 *Myslím si, že by mu to mohlo pomoci.*

- 131 T *Co si myslíte o osobnosti, vzdělání supervizora pro pedagogy?*
- 132 R1 *Psychologické vzdělání a musel by mít vhled do současného školství. Dnes rozhodují o školství právníci a osoby jinak neznalé, tak k čemu to může vést?*
- 133 T *Děkuji Vám za rozhovor.*

PŘÍLOHA B: Rozhovor R2

Rozhovor s respondentem č. 2 ze dne 07.06.2017, celkový čas rozhovoru 00:23:38 R1 (MŠ)

- 1 T *Jaký máte pocit, dojem z absolvovaných supervizí?*
- 2 R2 *No tak určitě mi to nepřišlo zbytečné. Bylo to takové pro mě vydechnutí na nějaké dvě hodinky. Nejdříve to vypadalo na tokové milé posezení, nakonec jsem z toho měla pocit, že každému kdo tam seděl, kdo tam byl, možná i včetně supervizora to každému jakoby něco přineslo. Jo každému se něco otevřelo, v podstatě nic nebylo tom aby se to někoho z nás nedotklo. Takže každé téma které se otevřelo bylo jako podnětné, nebo bylo, ani to nebylo téma, bylo to něco čeho se dotkla každá konkrétní kolegyně. Mě se to moc líbilo a umím si to představit do budoucna, dopřát i mým kolegům.*
- 3 T *Jak Vám vyhovovalo složení skupiny?*
- 4 R2 *Ano, vyhovovalo.*
- 5 T *Proč?*
- 6 R2 *Protože tam nebylo žádné vedení ((smích)). No to si neumím představit.*
- 7 T *Neumíte si představit, že by tam byl Váš ředitel?*
- 8 R2 *Určitě bych (.) i tak jsem si nechala téma pro sebe em, které jsem prostě nechtěla otevírat a i jsem to tam veřejně řekla, že mám něco co nechci otevírat a před paní ředitelkou bych rozhodně nechtěla mluvit i o spoustě dalších věcí. A umím si to zakázat, takže uvědomit si co chci a co a nechci říkat už v tomto věku, dříve bych to třeba na sebe „vymeldovala“, teď už ne, takže určitě bych na sebe neřekla spoustu věcí.*
- 9 T *A před kolegyněmi z práce?*
- 10 R2 *Tam už, tím jak jsme spolu každý den tak tam už spoustu věcí člověk řekne. Je to jiný vztah než s tím vedením no.*
- 11 T *Co bylo pro Vás zásadního, objeveného díky supervizi?*
- 12 R2 *No co se týká práce tak já jsem si myslela, že to bude (.) no určitě souvisí práce se soukromím o tom vůbec nepochybuji, ale myslela jsem si, že toho bude více jako toho pracovního, ale spíše jsme se pohybovali v osobních věcech. To mě překvapilo na té první supervizi, že jsem si i docela jako přemýšlela o tom k čemu tam vlastně jako jezdíme, ale jako logicky prostě souvisí oboje spolu, takže (.) Já jsem si prostě představoval, že toho pracovního tam bude více. Jenže každý si mohl říci co chtěl, co ho trápí, jak se má a tak dále, jak se cítí a většinou to stejně skončilo u toho soukromí no.*
- 13 T *A chtěla by jste řešit jen pracovní věci?*
- 14 R2 *Ne, naopak já závidím kolegyním které dokáží oddělit soukromí od práce, tak ale ani to (.) ani jako jen soukromí jsem si nepředstavovala. Mělo by se to asi jako dotknout upevnění práce. Já jsem si tak představovala, že ta supervize je o tom, že jako ten kolektiv, nevím.*
- 15 T *Prosím vzpomeňte si na nejdůležitější moment pro Vás v supervizi?*
- 16 R2 *Co bylo jako pro mě nejdůležitější?*

- 17 R2 *Tak jako pro mě konkrétně při poslední supervizi, tak to bylo opravdu ryze soukromé, tam jsem to já stopla. Takže to bylo prostě, že jsem se supervizorem, který nás vedl že se jako sejdu soukromě (individuální supervize), že možná mě to, jako možná, byl tam pro mě nějaký strop, když už jako to zasáhlo úplně jako mě konkrétně. Může dojít i k tomu, že Vás něco zasáhne tak, že už dál o tom nechcete mluvit. Nebo se k tomu ani vracet. A i kdyby to odkryla nevím jaká metoda, tak se tomu vědomě vyhnete. Protože už se otevřelo něco o čem někdo opravdu nechce mluvit. Nebo aby ho někdo rozebíral, byť by mu to třeba přineslo prospěch. Tak to se třeba stalo mě, že už jsem věděla že tohle nemělo nic společného s nikým ve skupině.*
- 18 T *Máte pocit, že by to ohrozilo Vás, supervizora, skupinu?*
- 19 R2 *Ne, ale už mi to přišlo tak konkrétní a tak osobní, že jsem nechtěla pomoc. Ale už mě to odstartovala k tomu, kdybych si o tom s někým chtěla promluvit, tak už ne v supervizi skupinové, ale individuální. Na rozjezd skupina, ale pak individuálně.*
- 20 T *Váš pohled na supervizora?*
- 21 R2 *Tak to je profesionál. Profesionál, který (..) akorát já jsem úplně nepochopila, myslela jsem si, že ta supervize je, že nemůže být rize pracovního charakteru, úplně pracovní být nemůže, protože soukromí vaše souvisí s tím jak se cítíte v práci. Ale myslela jsem si, že toho bude více.*
- 22 T *A vadilo Vám to?*
- 23 R2 *Ne, nevadilo, ale nutilo mě to přemýšlet jestli mi to něco dalo, nebo proč jsem tam vlastně jela, po té první supervize, pak už jsem věděla, že to takhle je, nebo že supervizor to takhle vede, možná kdyby se nás víc doptávala jiným směrem, tak se udržíme více v té pracovní rovině, ale tam to nebylo spíše jsem cítila, že to je o nás, což je v pořádku, že ta supervize je o nás, ale ne tím pracovním směrem. Takže to bylo třeba téma o kterém jsem si doma přemýšlela jestli by to tak mělo vůbec být.*
- 24 T *S čím konkrétním Vám supervize pomohla?*
- 25 R2 *Mě? No mě ano, že nemám čekat žádné zázraky a v podstatě se to může spojit s tou prací, jako že to tak v životě je. Tak jak to je, tak to bude, nic se nemění, žádné velké změny se dít nebudou, takže tam přímo na místě to bylo myšlené na partnera a ono v té práci v podstatě také ne jako. Takže syndrom vyhoření, já abych tento týden nevyhořela, tak jsem s dětmi musela i v tom dešti ven, abych se tam nezbláznila.*
- 26 T *Co se Vám ukotvilo – názor, myšlení?*
- 27 R2 *Doma? No ukotvilo, já jsem nic jiného extra nečekala, ne takhle já jsem to potřebovala slyšet, to co jsem potřeboval slyšet, tak jsem slyšela a pomohlo to mě. Určitě se mi něco objasnilo.*
- 28 T *Co Vám supervize přinesla v kontextu-spolupráce, instituce atd.?*
- 29 R2 *No, ano asi jo přineslo, vyřešilo mi to – pět let jsem se rozhoupávala (.), přineslo mi to, že je dobré říkat si věci ne konkrétnímu člověku, ale přede všemi, nemyslím nějaké ponižování, ale prostě názor vyjádřit přede všemi a dát rovnou všem prostor ať se k tomu vyjádří. To jo. To se mi tam stalo konkrétně - a najednou mi tam před očima vyvstalo, že to řeknu všem a ne jenom jednomu ať tedy všichni klidně řeknou názor. Mělo to na jednu stranu úspěch a na druhé straně také úspěch a ještě se všem ulevilo. Nebo*

- dokonce jsem zaslechla, že se vyčistilo ovzduší jo takže určitě je to lepší než jít za každým zvlášť – já bych si to představovala takhle, ne prostě nemám na to už čas, to je ztráta času. Takže jo, asi máte pravdu.
- 30 T *Byl nějaký rizikový moment v supervizi?*
- 31 R2 *Tak vždy to přináší riziko, když se otevře téma a neukočíruje se to.*
- 32 T *Ano to je hypoteticky, ale přímo konkrétně na dané supervizi, kde jste byla účastníkem.*
- 33 R2 *Já ne. Nevím každý musí být připravený asi, ty lidi co tam byli, tak nějak tušili do čeho jdou, do čeho jsou jako vtažený, čeho se budou účastnit, nevím jestli každému splnilo nějaké představy, ale může nastat takový ten, jako když jdete ke kartárce, když si musíme zpracovat pak nějaké informace. Jestli je člověk schopný, předpokládám, že to také není pro každého, když prostě já nevím každý z těch lidí co tam byli se s něčím podobným setkali*
- 34 T *Hm, hm.*
- 35 R2 *Když tam bude paní z kombajnu nebo z výrobní linky, tak by měla jiné starosti. Musí se zpracovat pak ještě to co jste tam zaslechla. Někdy to není pro vás vůbec nic důležitého, tak se k tomu nevracíte a jindy vás to může ještě jako zasáhnout.*
- 36 T *Přičítáte supervizi nějaké změny u Vás pracovní či osobní?*
- 37 R2 *Ve vztahu já učitel a děti jako mě to vůbec nezasáhlo. Tam ani jsem neměla jako pocit, že možná prostě se to neotevřelo, nevím že bych (.) jestli jsem tam ráda, nebo nerada, vůbec nic. Ale co se týče kolegyně mě jako tak lehce z pozice vedoucího, tak určitě! Někde změny nastanou, nebo už nastaly v podstatě. Je potřeba najít si čas si sednout a říkat si věci všechny věci dobré špatné nahlas a přede všemi prostě a rovnou tady a teď s nějakým výsledkem, tak jak na té supervizi – máte ještě někdo něco, chcete k tomu...*
- 38 T *Hm, hm.*
- 39 R2 *No a teď nedávno kolegyně špitla: no já si také myslím, že to tak bylo- a ostatní mlčí a třeba příště se vyjádří více lidí k tomu. Prostě aby se nebáli něco říci ať to říkají nahlas jsou dospělí.*
- 40 T *Jak Vás oslovili techniky, které v rámci supervize proběhly?*
- 41 R2 *No tak Balint tak ten dobrý to je takové jako že na ten rozjezd tam byl dobrý a pak tam byla techniky, které jsem jakoby ne nepochopila, tak jsme se tam zasmáli koho bychom si vzali za spolucestující, tak tam jsem to pochopila, protože každý máme jinou povahu a tam asi se spíše řešilo já nevím, já nevím já jsem se domnívala co se tím jako řeší. A nejhůř pro mě dopadlo co bych si vzala na otevřené moře, to pro mě bylo jako bez nějakého výsledku konkrétního. Já jsem řekla že bych si vzala tohle...*
- 42 T *Chyběla Vám zpětná vazba?*
- 43 R2 *No tak supervizor nám přečetl co ve výzkumu vyšlo na kterém místě i proč, ale nepochopila jsem že když to mám špatně co je se mnou v nepořádku, nebo proč to děláme, tam mi zpětná vazba utekla úplně. To vůbec nevím, fakt. To mi přišlo jako takový má to být provázek, provázek je na druhém místě, ale já ho mám na desátém, no a co a jako co no. A dál kdo máte tohle, ale tak zase chápu, že těch metod je více a že to bylo pro zpestření, že to nebylo jako úplně (.)*

- 44 T *Bylo něco co Vám v supervizi chybělo?*
- 45 R2 *Chybělo ((přemýšlí)) asi nejsem kompetentní k tomu říkat co mi tam chybělo. Možná jak jsem říkala, ale to je (.) spíše jsem jakoby zvědavá.*
- 46 T *Chcete ještě něco dodat k tématu?*
- 47 R2 *Ne.*

PŘÍLOHA C: Rozhovor R3

Rozhovor s respondentem č. 3 ze dne 09.06.2017, celkový čas rozhovoru 00:29:58 R3 (SŠ)

- 1 T *Jaká je Vaše zkušenost po té co proběhla supervize?*
- 2 R3 *Zkušenost mám takovou, že jsou na tom lidi hůř než já ((smích)).*
- 3 T *Máte zkušenost sdílení?*
- 4 R3 *No, že ty moje problémy nejsou až tak hrozný, že někdo to má ještě horší.*
- 5 T *Co složení skupiny?*
- 6 R3 *No, vyhovovalo mi to v tom, že to byla taková různorodá skupina a přitom spousta společného, věkově různorodé, ale (.), že máme společné učitelské povolání, společné takové ty starosti, ale každý má jiné zázemí.*
- 7 T *Umíte si představit supervizi v rámci Vašeho pracovního týmu?*
- 8 R3 *No to si vůbec neumím představit ((smích)).*
- 9 T *Kdyby jste to měla porovnat, v čem ta naše supervize byla jiná?*
- 10 R3 *No že ty lidi mi byly tak jako lidsky blízký, kdežto když to srovnám s kolektivem lidí s kterými pracuji, tak tam máme společný jenom to že jsme učitelé, ale žádný jako styčný body, jako že bych se s těma lidmi potřebovala stýkat i mimo práci tak to jako tady ten pocit nemám. A s vedením to vůbec.*
- 11 T *Nastala nějaká změna po supervizi?*
- 12 R3 *Přestala jsem to nějak hrotit, že jsem si uvědomoval že nemůžu být ve všech směrech dokonalá a že za ty neúspěchy těch studentů jako primárně nenesu vinu já.*
- 13 T *Nejdůležitější moment pro Vás v supervizi?*
- 14 R3 *No pro mě na té druhé supervizi, když jsme se bavili o té práci a supervizor z toho mi jako vyšlo, že to je pořád jenom práce a to mě uklidnilo.*
- 15 T *Rizikový moment v supervizi?*
- 16 R3 *Rizikový moment je pro mě, že se dost často vcituji do jako pocitů těch ostatních a že občas (.) jako neumím, jak bych to řekla, že si občas beru jakoby ty problémy jiných lidí jako na sebe.*
- 17 T *Konkrétně byl tam nějaký takový moment?*
- 18 R3 *No třeba když tam XY mluvila o dětech, já mám pocit, že bych jí s tím měla jako pomoci jenomže jako nějak nemůžu.*
- 19 T *A bylo jí pomoci v rámci supervize?*
- 20 R3 *Myslím, že ano.*
- 21 T *Přičítáte supervizi ještě jiné změny?*
- 22 R3 *No vztah k sama sobě, možná. Uvědomila jsem si, že jako nemůžu být ve všech směrech dokonalá matka, manželka a učitelka, prostě každý má svoje meze.*
- 23 T *Je supervizní prostor něčím jedinečný?*
- 24 R3 *No, že tam je tak jako každý sám za sebe, že tam nejsem za školu nebo svoji rodinu, ale prostě sama za sebe a že mám jako pocit, že ten můj problém se nebude použít proti mně. Nebo že to nebude někde někdo rozebírat a řešit a nahlížet na mě kvůli tomu nějak jinak než si myslím, nebo...*
- 25 T *Co techniky v supervizi?*

- 26 R3 *Mě asi tak nejvíce pomáhá takový ten klasický rozhovor. Jinak mi přišlo zábavné, ale vadilo mi u toho, že vlastně nebylo shrnutí toho co z toho vlastně vyplývá. Něco jsme si zahráli, něco vyplnili, ale nedozvěděli jsme se výsledek jestli to něco znamená to jak jsme se rozhodovali, nebo jak jsme něco vybírali.*
- 27 T *Je supervizor pro Vás důležitý?*
- 28 R3 *Považuji ho za úplně nezávislou osobu, která nemá k nikomu žádný jako vztah a nesnaží se někam vás manipulovat*
- 29 T *Témata, která se na supervizi řešila?*
- 30 R3 *No tak my jsme moc neřešili ty témata pracovní, spíše ty soukromé.*
- 31 T *Proč si myslíte, že to tak bylo?*
- 32 R3 *Protože to asi každého víc trápí ve výsledku. A složení skupiny lidí pro mě více méně v uvozovkách cizí, tak se tady o těch věcech mluví lépe, než před lidmi, kteří vás znají.*
- 33 T *Jak Vám bylo po supervizi?*
- 34 R3 *Asi dobře, docela jsem se těšila na další. I na některé lidi, ne nějaké sdílení problémů.*
- 35 T *Co Vás zaujalo?*
- 36 R3 *Co mě zaujalo? No zaujalo mě to, že každý má tu pandorinu skříňku, že nikdo není v tom životě úplně spokojený a každý si nese ten svůj raneček.*
- 37 T *Co supervizor?*
- 38 R3 *Moc do toho nezasahoval, nechal nás at' si to sami vypovídáme, že to nebylo nějak manipulativní. Možná zprvu jsem měla jiné očekávání, že jsem si myslela, že to bude zaměřené na ty profesní věci, ale pak mi to nevadilo*
- 39 T *Využila by jste individuální supervizi?*
- 40 R3 *Ano, umím si to představit. Individuální supervizi bych si spíš představovala, v tom pracovním, že by to spíš než psycholog, tak spíš jako pedagog s letitou praxí s nadhledem že by uměl nějak poradit. Mě by se třeba líbilo, že by se v těch školách byl vedoucí učitel. Nebo nejlépe zkombinovat skupinovou a individuální supervizi, že v té skupině člověk zjistí že na to není sám, že tam jsou lidi na tom stejně nebo hůř, ale pak individuálně v supervizi se zaměřit na osobní problémy.*
- 41 T *Hm, hm*
- 42 R3 *Protože v té skupině nemůžete jít do hloubky. Protože v té skupině jsou lidi hodně dominantní a kterým nevadí, že tam okolo je dalších deset lidí a třeba se i rádi předvádí a naopak jsou zase lidi, kteří jsou submisivní a stydí se něco říct, že jo před ostatníma, ale ten pohled si vyslechnout těch ostatních si myslím, že to není úplně od věci i pro toho submisivního i pro toho dominantního, ale že by na to měla navázat ta individuální supervize*
- 43 T *Zaznamenala jste nějakou krizi během supervize?*
- 44 R3 *No tak třeba jsem si všimla, že XY to bylo dost nepříjemné, že ta byla celá jakoby zablokovaná a nechtěla se o některých věcech bavit ani jako přijmout nějakou pomoc. Nebo vyžaduje jinou formu. Mě totiž přišlo, že jako ona vlastně ani nechtěla aby jí bylo pomoheno*
- 45 T *Ano, to jsem si také všimla.*
- 46 R3 *No to je když je přesvědčený, že dělá všechno správně tak asi nemá potřebu si od někoho radit že jo.*
- 47 T *Možná v rámci skupiny by se mohl dozvědět...*

- 48 R3 *Já si myslím, že jí vyhovovalo poslouchat ty ostatní*
- 49 T *Jak vnímáte supervizi v kontextu školství?*
- 50 R3 *No tak od učitele se očekává, že je silný, všechno vydrží, nemá žádné problémy, to se nepředpokládá, že může být nemocný, nebo mít nemocný děti, nebo má finanční problémy, nebo jiné problémy, ale to nikoho nezajímá že jo. Strašně moc se toho od nás očekává a strašně málo se nám dává. Mě hlavně vadí to že se ta učitelská profese strašně podceňuje, na jedné straně že to co nedělají rodiče mají zvládnout učitelé, nejsou žádná práva jen povinnosti. Učit nechce nikdo a radit by chtěl každý.*
- 51 T *Děkuji za rozhovor.*

PŘÍLOHA D: Rozhovor R4

Rozhovor s respondentem č. 4 ze dne 12.06.2017, celkový čas rozhovoru 00:19:58 R4 (ZŠ)

- 1 T *Jak Vám vyhovovalo složení skupiny Liberec?*
- 2 R4 *Poprvé to bylo takové, nechci říci jako že nepříjemné, ale zvláštní, prostě protože jsme se neznali, ale myslím si, že pak postupem času už v druhém, třetím setkání jsem neměla problém. Trošku jsem se obávala na tom začátku. Ale jinak to složení, myslím si že jsme pak našli společná témata. Měla jsem i radost, když se někdo neostýchal a mluvil o tom tématu co potřeboval on a nebál se nám říci i když se to třeba nedotýkalo všech.*
- 3 T *A složení z pohledu zastoupení kolegů z různých typů škol?*
- 4 R4 *To bylo třeba zajímavé, že tam byla i ředitelka, učitelky z praxe, takže jsme si mohli předat nějaké ty názory a vidět jednu věc ze dvou stran.*
- 5 T *Umíte si představit supervizi v rámci Vašeho týmu?*
- 6 R4 *To já si právě myslím, že by byl problém na tom začátku. A to, že se známe není vždy to pozitivní. A protože se známe a spolupracuje spolu dlouho déle jak pět let, tak to by bylo to zatížení, že se známe až moc dobře a že spolu máme nějaký blízký vztah a pak řešit nějaké problémy na pracovní úrovni je těžší a pak si říci ty věci no (.) Nebo si připustit některé věci.*
- 7 T *Co si myslíte o osobních tématech v supervizi?*
- 8 R4 *No v rámci týmu určitě ne. Ne na poprvé, to by bylo až moc formální. Chtělo by to více supervizi, než by jsme se do toho vžili, určitě více jak pět.*
- 9 T *Co zásadního Vám supervize přinesla?*
- 10 *Myslím si, že jsem si právě uvědomila díky respondentce x, která mluvila o svém pracovním vytížení, že prostě někdy je potřeba jakoby zpomalit. Já jsem sice ještě nebyla ve stavu jako ona, ale otevřel se mi ten obraz toho, že bych se tam ocitla a jako byla to pro mě stopka abych se nad sebou zamyslela. A ty osobnější témata tak to se mě jakoby hodně dotýkalo, to bylo pro mě jako přes kopírák. Tam jsem si nebyla úplně jistá, a radši jsem se do té konverzace nezapojila, spíš jsem nechala i všichni prostor pro dotyčnou. A myslím, že se jí ulevilo. Bylo to osobnější, pro mě i nepříjemné, i když já nemá o tom jakoby problém o tom mluvit, ale ještě nejsem tak daleko abych se s tím smířila.*
- 11 T *Využila jste individuální supervizi?*
- 12 R4 *Ne nezamítám to, určitě bych jí využila. Musela bych cítit, že toho je na mě moc, že bych nezvládala, že bych byla ve stresu. Cítím to tak, že třeba nemůžu spát, pořád se mi honí hlavou myšlenky a to už cítím, že se mi blíží něco, vyčerpání, ale ne fyzicky.*
- 13 T *Byla pro Vás v supervizi nějaká krize?*
- 14 R4 *Pro mě možná některé ty aktivity, konkrétně si vybavuji, když jsme měli práci se symbolem karet. Nemohla jsem dojít k sebepochopení toho co mě charakterizuje. Něco se ve mně jakoby (.) měla jsem s tím problém.*
- 15 T *Co ostatní techniky?*

- 16 R4 *Jsou těžké, těžké. Protože musím mluvit o sobě a musím a myslím si, že na první pohled jakoby si to neuvědomím a plácnu první věc, která mě jakoby napadne a to si myslím, že je pravdivé a tím, že ten supervizor se pak trochu ptá a směřuje tě, tak pak je to pro člověka hrozně těžký to říct a říci to nahlas, když je to pro něj těžký.*
- 17 T *To byla pro Vás technika se symboly, ta těžká?*
- 18 R4 *Hm. Ta byla jako těžší, no.*
- 19 T *Ostatní techniky?*
- 20 R4 *No to nebylo špatný, ale tohle hned si jako uvědomit co k vám patří ze symbolů, to bylo těžký.*
- 21 T *Naopak teď kladné momenty v supervizi?*
- 22 R4 *Já jsem třeba měla radost, když jsme se sešli už poněkolkáté, jak nám xy řekla, že to z ní spadlo, že se cítí lépe. I když se mě to jakoby netýkalo, tak jsem z toho měla radost. Atmosféra byla opět ještě lepší.*
- 23 T *Co supervizor?*
- 24 R4 *Na začátku jsem nevěděla jak to bude vypadat. Tak člověk do toho jde s nějakou nervozitou a očekáváním. Supervizor působil sympaticky až pak ty otázky, no ,ale je vidět, že s tím má zkušenost a ví na co se má ptát. Ví ty otázky, které má položit, aby věděl. Aha, pozor; tam asi půjdeme, tam něco je. Takže jako určitě to nedělala poprvé, no. Cítili jsme se tam příjemně, i když na malém prostoru.*
- 25 T *Jak se změnila Vaše předpoklady po supervizi?*
- 26 R4 *Bála jsem se třeba, že těch témat, které budeme řešit bude hodně, protože nás tam bylo hodně (pět). Zase se mi líbilo, že vždy, sice jsme dělali takové to naše úvodní kolečko,ale jsem ráda, že tam byla ta nabídka té dobrovolnosti a že jsme se věnovali jednomu tématu. A myslím si, že ať už to bylo různorodé-osobní i pracovní, tak vždy se tam mohl každý najít. A myslím si, že i každý se snažil do toho zapojit. To mě potěšilo, že tam nebyly vyložené ty tahouni, ale nebylo to tak a to mě překvapilo a potěšilo. A proto si myslím, že to celkově bylo lepší, než kdybych se svěřovala v rámci práce. Bylo to pro mě určitě jednodušší, protože jsem mohla říci co mě dotýká a bylo to zhodnoceno objektivně. Ale zatímco v práci jak se známe, tak si myslím, že pak už to není tak objektivní. Takže překvapilo mě to, že osoby, které bych řekla, že budou tahouni, tak ne. Nevím jestli to bylo tím prostředím, nebo ten supervizor to tak uměl jakoby tu situaci zvládnout. Prostě nebyl tam nikdo ten vedoucí.*
- 27 T *Ano, to je pravda.*
- 28 *A fakt, že jsme se dokázali zaměřit na jedno to téma. To jsem se bála, že třeba každý bude chtít to svoje, nebo nikdo nebude chtít.*
- 29 T *Jak jste vnímala techniku Ballinta?*
- 30 R4 *Ta je taky těžká. Hrozně to je těžký. Pro mě třeba ten začátek nebyl tak těžký, to je jakoby dobrý, že každý popíše nějaký svůj aktuální stav se kterým tam přijde. To je dobrý zase. Zase si můžeme říci, ta přišla našťvaná, třeba nebude chtít nic řešit, tak to bylo jako dobrý. Ale pak tam byly některé části, které byly těžké. Bylo to náročné nějak uprostřed.*
- 31 T *Myslíte si, že některému ze skupiny to pomohlo?*
- 32 R4 *Hm. to je otázka. Snad jo. Mě ano.*
- 33 T *Děkuji za rozhovor.*

PŘÍLOHA E: Rozhovor R5

Rozhovor s respondentem č. 5 ze dne 14.06.2017, celkový čas rozhovoru 00:15:58 R5(MŠ)

- 1 T *Jakou zkušenost Vám přinesla „skupina Liberec“?*
- 2 R5 *Rozhodně to byla zkušenost příjemná. Seznámila jsem se s novými ženami, které pracují na různých pozicích v oblasti vzdělávání. Možnost komunikovat a sdílet problematiku osobního i pracovního života s lidmi, kteří pracují v podobných pracovních podmínkách, byla neocenitelná.*
- 3 T *Jak jste se ve skupině cítila?*
- 4 R5 *Cítila jsem se dobře především proto, že s těmito účastnicemi nepracuji na svém pracovišti. Neohrožovaly mě osobní ani pracovní zájmy - mé ani jejich. Mohla jsem se zcela uvolnit a otevřít.*
- 5 T *Vnímala jste nějaké rizikové momenty v supervizi?*
- 6 R5 *Ne, nejsem si žádných rizikových momentů vědoma.*
- 7 T *A pozitivní momenty?*
- 8 R5 *Příjemní lidé, příjemná nenátlaková atmosféra, příjemné prostředí.*
- 9 T *Co supervizor?*
- 10 R5 *Základem toho, že práce ve skupině byla přínosná, bylo kvalitní vedení supervize. Osobnost i zkušenost supervizora.*
- 11 T *Co techniky, které byly použity v rámci supervize?*
- 12 R5 *Techniky byly pro mne nové, zajímavé, bezpečné. Neobtěžovaly mě, ale bavily. Ráda jsem tzv. „vypnula“ a užívala si sebepoznání i poznání druhých. A také možnosti získání nezaujaté, zpětné vazby.*
- 13 T *Jak jste vnímala ostatní členy skupiny?*
- 14 R5 *Ve skupině jsem se cítila bezpečně, komunikace skupiny byla otevřená a poskytovala mi zpětnou vazbu možností srovnávání mých pocitů, zkušeností s pocity a zkušenostmi ostatních.*
- 15 T *Využila jste individuální supervizi?*
- 16 R5 *Ano. Velice bych tuto možnost uvítala i nadále v pracovním, ale i v osobním životě. Především při řešení konfliktních situací, ztrátě energie, vitality a především syndromu vyhoření, který po deseti letech praxe ve své vedoucí pozici prožívám.*
- 17 T *Témata, která se probírala - osobní versus pracovní, co je lepší, jak by to vypadalo ve Vašem týmu na škole se zaměstnanci a šlo by to vůbec, proč ano, proč ne?*
- 18 R5 *Vše bylo důležité, protože vše se vším souvisí. Můj pracovní i osobní život se vzájemně ovlivňuje a prolíná. Nevím, bylo by to rozhodně přínosné do budoucna a zajímavé pokud by supervizi vedl člověk s potřebnou kvalifikací a zkušenostmi (tak jako ten náš). Odborník, který dokáže navázat atmosféru důvěry, podpory a bezpečí pro všechny zúčastněné.*
- 19 T *Byly v supervizi pro Vás nějaké limity?*
- 20 R5 *Ne, cítila jsem se bezpečně. Nikdo mě neohrožoval, nenapadal a nezpochybňoval mé názory, úsudky. Problémy druhých mi poskytovaly možnost srovnání. Ve skupině jsem cítila sounáležitost, vzájemnou podporu..*
- 21 T *Co by jste změnila?*

- 22 R5 *Uvítala bych možnost supervize průběžně v běžném pracovním i osobním životě.*
- 23 T *Můžete být konkrétnější?*
- 24 R5 *No, supervizi v osobním životě formou individuální supervize a zároveň skupinovou, ale asi ne v rámci týmu, ale tak jak byla „skupina Liberec“.*
- 25 T *Rozumím.*
- 26 R5 *Myslím, že supervize je pro školy nová věc. A zatím týmovou supervizi nevidím. A pro rozjezd bych to viděla takhle-cizí učitelé ve skupině-ne skupina kmenových zaměstnanců a ještě spolu s ředitelem to by nefungovalo.*
- 27 T *Co Vás v supervizi ještě zaujalo?*
- 28 R5 *Líbila se mi ta technika se symboly.*
- 29 T *Proč?*
- 30 R5 *Bylo to takové zamyšlení ke kterému bych jinak nedošla. Prostě jiný pohled. Takový co jsem pochopila něco ze sebe.*
- 31 T *Mělo to vliv na Vaši práci?*
- 32 R5 *Ano. Určitě. To spolu souvisí, Je to moje osobnost, kterou jsem i v práci. S dětmi a oni poznají, když mi není třeba dobře. Oni jsou ti první, kteří to poznají. A to není vždy dobré. A pokud by to trvalo dlouho, tak to ovlivní i další fungování-rodíče, kolegové.*
- 33 T *Jak to řešíte ve své praxi za ta léta?*
- 34 R5 *No, právě to je ten problém. Jsem vyčerpaná. A vidím v supervizi opravdovou pomoc. Teorie je jedna věc, ale když jsem si to mohla prožít, tak jsem pochopila podstatu. A také to, že existuje možnost nejen pro mě, ale i vím, že by to pomohlo kolegům.*
- 35 T *Chcete se ještě na něco zeptat?*
- 36 R5 *Ještě chci říci, že supervizor byl pro mě opravdu člověk na svém místě. Osobnostní kvality (.) nemám slov. Bylo s ním opravdu dobře, bezpečně. Charismatický člověk.*
- 37 T *Děkuji za rozhovor.*