

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Specifika supervize realizované v základních školách z pohledu supervizora
Specifics of elementary school supervision from the perspective of a supervisor

Bc. et Bc. Dominika Hoppe

Vedoucí práce: PhDr. Mgr. Veronika Pavlas Martanová, Ph.D.

Studijní program: Psychologie

Studijní obor: Psychologie

2021

PROHLÁŠENÍ

Odevzdáním této diplomové práce na téma „Specifika supervize realizované v základních školách z pohledu supervizora“ potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 1. 12. 2021

.....

Dominika Hoppe

PODĚKOVÁNÍ

Touto cestou bych ráda poděkovala především vedoucí diplomové práce PhDr. Veronice Pavlas Martanové, Ph.D. za její vstřícný přístup, vášnivé profesní zaujetí a rovněž za všechny poskytnuté rady, připomínky a podporu. Velké poděkování patří supervizorům, kteří se zúčastnili výzkumu, bez nichž by tato práce neměla žádný význam. Rovněž bych ráda poděkovala svému manželovi za psychickou podporu v průběhu realizace a psaní diplomové práce.

ABSTRAKT

Záměrem diplomové práce je zmapovat, jak je supervizory vnímán a posuzován supervizní proces na základních školách. Snahou práce je také upozornit na význam supervize pro pedagogy hlavního vzdělávacího proudu. Teoretická část se zprvu zaměřuje na pojmové vymezení supervize, její funkce, formy, účastníky a supervizní kontrakt, dále se zabývá rizikovými a etickými aspekty supervize. Následující kapitola teoretické části se věnuje supervizi na základních školách a specifickým aspektům, které vnáší školství do supervizního procesu. Dále se zabývá přínosy a limity supervize v prostředí škol. Teoretická část je zakončena pohledem na výzkumy supervize realizované na českých školách. Empirická část představuje kvalitativní výzkum mířící na supervizní zkušenosti supervizorů na základních školách. Výsledky výzkumu nám ukázaly názory supervizorů v otázce povinné implementace supervize do škol. Z nich je patrné, že většina je spíše pro doporučování této služby než pro povinné zavádění, přičemž menšina je pro zavedení povinné supervize. Motivace supervizorů pro vstup do škol se dají shrnout do tří oblastí – přínosy pro supervidované, případně cílové klienty, osobní motivy a finanční jistota. Ve výzkumu se ukázaly minimální zkušenosti supervizorů se soukromou sférou školství a rozmanitost pohledů jednotlivých participantů na různé resorty využívající supervizi. Ze srovnávání vystupoval spíše nepříznivý náhled na tradiční školství. Mezi supervizní přínosy patří z pohledu supervizorů osobní i profesní rozvoj pedagogů, prevence syndromu vyhoření, příležitost k týmové podpoře a ke sdílení. Naopak limity supervizí vidí na dvou úrovních – první úrovní jsou věci spojené s organizací, časem a financemi; druhá je spojena se supervidovanými, např. negativní zkušenosti se supervizí, absence motivace či obranné mechanismy.

KLÍČOVÁ SLOVA

supervizor, učitel, základní škola, supervize pro učitele, modely supervize, kolegiální sdílení, specifika supervizí, prevence syndromu vyhoření, zakotvená teorie

ABSTRACT

The intention of the thesis is to map how the supervision process in primary schools is perceived and assessed by supervisors. The thesis also seeks to contribute and highlight the importance of supervision for mainstream educators. The theoretical part initially focuses on the conceptual definition of supervision, its functions, forms, participants and the supervision contract, and then discusses the risk and ethical aspects of supervision. The following section of the theoretical part focuses on supervision in elementary education and the specific aspects that education brings to the supervision process. It also discusses the benefits and limitations of supervision in school settings. The theoretical part concludes with an overview of research on supervision conducted in Czech schools. The empirical part focuses on the presentation of qualitative research aimed at the supervision experiences of supervisors in primary schools. The results of the research showed us the opinions of supervisors on the issue of mandatory implementation of supervision in schools. Those conclude that the majority are in favour of recommending this service rather than making it compulsory, with a minority in favour of making supervision compulsory. Supervisors' motivations for an involvement with schools can be summarised in three areas – benefits of supervisees or target clients, personal motives and financial security. In the conducted research, the minimal experience of supervisors with the private education sector and the variety of perspectives of the different participants on the different departments using supervision became apparent. A rather unfavourable view of the traditional school system stood out from the comparisons. The benefits of supervision from the supervisors' perspective included personal and professional development, prevention of burnout syndrome, and opportunities for support and sharing within pedagogical collective. Conversely, they see the limits of supervision on two levels – the first level being things related to organisation, time and finances; the second level being related to the supervisees (e.g. negative experiences of supervision, lack of motivation or defence mechanisms).

KEYWORDS

supervisor, teacher, primary school, supervision for teachers, supervision models, collegial sharing, specifics of supervision, prevention of burnout syndrome, grounded theory

OBSAH

ÚVOD	1
TEORETICKÁ ČÁST	3
1 SUPERVIZE	3
1.1 VYMEZENÍ POJMU	3
1.2 SUPERVIZE A PŘÍBUZNÉ ČINNOSTI	4
1.3 FUNKCE SUPERVIZE	6
1.4 FORMY SUPERVIZE	7
1.5 SUPERVIZNÍ TROJÚHELNÍK	8
1.5.1 <i>Zadavatel supervize</i>	8
1.5.2 <i>Supervizor</i>	9
1.5.3 <i>Supervidovaný</i>	11
1.5.4 <i>Vztah supervizora a supervidovaných</i>	12
1.6 SUPERVIZNÍ KONTRAKT	13
1.7 RIZIKOVÉ ASPEKTY SUPERVIZE	14
1.8. ETICKÉ ASPEKTY SUPERVIZE	15
2 SUPERVIZE VE ŠKOLSTVÍ	17
2.1. SPECIFIKA SUPERVIZE V ZÁKLADNÍM ŠKOLSTVÍ	18
2.2. PŘÍNOSY SUPERVIZE VE ŠKOLSTVÍ	19
2.3. LIMITY SUPERVIZE VE ŠKOLSTVÍ	21
2.4. VÝZKUMY V OBLASTI SUPERVIZE V ČESKÉM ŠKOLSTVÍ	22
EMPIRICKÁ ČÁST	24
3 CÍLE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	24
3.1 METODOLOGIE VÝZKUMU	24
3.1.1 <i>Semistrukturované interview</i>	25
3.2 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU	26
3.3 SBĚR DAT	30
3.4 ETIKA VÝZKUMU	31
3.5 ANALÝZA A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT	32
4 VÝSLEDKY	33
4.1 SCHÉMA SUPERVIZNÍCH KATEGORIÍ	33
4.2 VÝSLEDNÉ KATEGORIE	35
5 DISKUZE	64
ZÁVĚR	72
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	74
SEZNAM PŘÍLOH	80

ÚVOD

Supervize je již delší dobou součástí profesního rozvoje pracovníků v sociální a psychologické sféře. Hlavní vzdělávací proud je v současné době teprve na prahu seznamování se s tímto růstovým nástrojem. Supervizi vnímám jako významný prvek rozvoje profesních kompetencí pedagogických pracovníků, a je tedy mým přáním, aby i tato práce směřovala k propagaci a podpoře této metody ve školství.

Přes pět let jsem pracovala v různých pracovních pozicích na půdě základní školy. Jako začátečník jsem leckdy tápala a přemýšlela, zda svým jednáním nemůžu žákům spíše uškodit. Na začátku svého profesního působení jsem nebyla s pojmem supervize obeznámená, seznámila jsem se s tímto termínem až v průběhu let ve škole, ale nikdy jsem nedostala příležitost se supervizních setkání účastnit. Zároveň jsem byla pomyslnou vrbou pro některé pedagogy, kteří za mnou chodili a stěžovali si na své žáky, jejich rodiče, množství práce a na řadu dalších aspektů. Pozorovala jsem z první linie, jak je tato profese náročná a psychicky velmi zatěžující, tudíž bych si přála, aby byla kvalitní supervize dostupná všem pedagogům, kteří o ni mají zájem, aby jim byla psychologická péče poskytnuta kompetentní osobou v bezpečném settingu; a aby rozdíl mezi vyhořením a nevyhořením nehrála empatická naslouchající kolegyně v kabinetu.“ Zároveň je důležité neustále připomínat, že supervize je profesním nástrojem pro rozvoj pedagoga s cílem zkvalitňování výuky, což je v zájmu především jejich žáků.

V prostředí základních škol se supervize začíná pozvolna objevovat, především zásluhou projektu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, ze kterého bylo v minulosti možné na supervizi čerpat finance. To považuji za významný krok, jelikož současná doba přináší extrémní nároky na výkon profese učitele. Dnes pracuji v oblasti poradenství a setkávám se s vyučujícími, kteří se sami aktivně zajímají o možnostech supervize, ať už na jejich školách nebo mimo ně, právě z důvodu svého pracovního vypětí. Zhruba dva roky se potýkáme s covidem-19 a tlak na pedagogy se díky tomu násobně zvýšil. Musí se velmi rychle přizpůsobovat a hledat různá řešení výuky, která budou vyhovovat nejrůznějším opatření ze strany vlády.

Téma supervize se pomalu začíná dostávat i do povědomí odborných autorů a výzkumníků. Na poli závěrečných prací se téma supervizí už několik let vyskytuje, především těch dotýkajících se sociálních služeb. V rámci akademické sféry se začínají objevovat první vlastovky v podobě plnohodnotných výzkumů supervize (Smetáčková et al, 2021). Takových výzkumů je v českém prostředí minimum.

Tato diplomová práce je rozdělena do dvou částí. V teoretické části jsou ve dvou kapitolách charakterizovány základní odborné poznatky o dané problematice. První kapitola přináší informace o supervizi, jejím pojmovém vymezení, funkcích, formách a jejich účastnících, pozornost je také věnována rizikovým a etickým aspektům supervize. Ve druhé kapitole je popsán supervizní proces ve školství, jeho specifika, benefity a limity. Teoretická část je zakončena shrnutím výzkumů o supervizi ve školství.

V empirické části bude představován kvalitativní výzkum, jehož výsledkem je průzkum supervizorova pohledu na supervizní proces a jeho účastníky v prostředí základních škol. Jako základní metodu sběru dat jsem zvolila semistrukturovaný rozhovor. Záměrem diplomové práce je zmapovat, jak je supervizory vnímán a posuzován supervizní proces na základních školách.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Supervize

1.1 Vymezení pojmu

Slovo supervize vychází ze spojení dvou latinských slov „*super*“ (nahore, shora) a „*visus*“ (vidění, pohled). Výsledkem tohoto spojení je pak „nadhled“ nebo „dohled“, čili různé tvary „vidění svrchu“. Pod pojmem „supervize“ se v anglickém jazyce rozumí situace, ve kterých je vykonáváno pozorování či dozorování osoby při realizaci nějaké činnosti druhou zkušenější osobou. Je nutné zdůraznit, že výklad termínu supervize se různí podle příslušné kultury, jednotlivých států i charakteru konkrétního pracovního oboru. Pojetí supervize se v průběhu času vyvíjelo a na dnešní podobě supervize se podílela staletí vývoje myšlení a četné myšlenkové proudy (Baštecká et al, 2016; Havrdová & Hajný, 2008).

Ve dnešním pojetí autoři vymezují supervizi např. jako „nástroj celoživotního učení používaný v řadě pomáhajících profesích“ (Smetáčková, 2021, s. 60). Jedná se o klíčovou součást profesního rozvoje především v odvětví, ve kterém jsou lidské vztahy pevnou součástí profese. Záměrem supervize je zlepšovat pracovní dovednosti supervidovaných, podporovat vztahy v pracovním týmu a nalézat východiska obtížných situací (Smetáčková et al, 2021; Fejfarová, 2010).

Evropská asociace pro supervizi a koučování (EASC) uvádí, že supervize pomáhá jednotlivcům, skupinám a organizacím reflektovat jejich působení a uspořádání souvisejících s prací, a tím podporovat a posilovat rozvoj. Supervizoři podporují zpracování pracovních problémů a úkolů s cílem podpořit řešení, změny a profesionalizaci (www.easc-online.eu).

Asociace supervizorů pomáhajících profesích (ASuPP) definuje tento pojem:

Supervize je nástrojem propojení teorie s praxí a integrace osobnosti s profesí. Supervize pomáhá poskytovat podporu a příležitosti k reflexi profesionální pozice, zprostředkovává náhled na rizika a možné důsledky vzájemného nepochopení a chybějícího respektu mezi účastníky supervize – pracovníky a členy pracovního týmu. (www.asupp.cz)

Pojem supervize vymezuje Hesse (In Hawkins & Shohet, 2016, s. 59) jako „čistou mezilidskou interakci, jejímž obecným cílem je, aby se jedna osoba, supervizor, setkávala

s druhou osobou, supervidovaným, ve snaze zlepšit schopnost supervidovaného účinně pomáhat lidem.“

Vávrová (2012) přibližuje supervizi jako jeden z prostředků metadoprovázení pomáhajících profesí a jako efektivní pomůcku pro předcházení profesnímu vyhoření.

Vosečková (In Šimek, 2004) uvádí, že supervize je v současné době používána v různých oborech (např. obchod, bankovníctví), kde je pojímána jako kontrolní a odborný dozor. V pomáhajících profesích nabývá supervize jiného významu. Jedná se o charakteristický poradenský vztah, který je příznačný supervizním spojenectvím. Nezaměřuje se na kontrolu supervidovaného, ale na jeho podporu. V supervizi může docházet k vyjadřování nejrůznějších forem napětí, rozvoji profesní identity a také k podpoře jejich pracovní činnosti.

Henderson (2014) definuje tento pojem jako kooperativní proces s dvojitým cílem. Prvotním cílem je umožnit supervidovaným, aby se efektivně profesně rozvíjeli. Druhým cílem je nabídnout prostor pro ujištění sebe samého a druhých, kteří mohou vyžadovat jeho odpovědnost, že svou práci vykonává zodpovědně.

Podle Carrola je supervize (In Shohet, 2011, s. 13) „vzrušující a vášnivou cestou učení se ze zkušeností, a tato cesta učení, stejně jako všechny cesty, je plná poznání, sebeuvědomění, výzev a překvapení. Supervizoři jsou ‚hrdinové učení‘.“

1.2 Supervize a příbuzné činnosti

Odborná literatura nám předkládá ve spojitosti s profesním rozvojem pracovníků několik pojmů, např. mentoring, koučink, metodické vedení či psychoterapie. Tyto termíny mohou být se supervizí zaměňovány či nesprávně diferencovány. Pro lepší definování pojmu supervize a rozlišení od příbuzných činností popíšeme ve stručnosti jejich klíčové prvky.

Koučink je nedirektivním nástrojem profesionálního poradenství inspirující koučované k využití jejich osobního a profesního potenciálu. Skrze pochopení vlastních schopností a překážek se následně oba aktéři orientují na zvýšení výkonu jedince. Koučink cílí na manipulaci s profesními úkoly a zároveň na předání vědomostí, zkušeností a nacvičování dovedností (Baštecká et al, 2016; Judy & Knopf, 2015). Koučink se orientuje na jednotlivce a jeho potřeby a zájmy. Navíc je časově i tematicky vymezen. V rámci supervize lze pracovat s jednotlivci, se skupinami i týmy. Koučink cílí zejména na osoby nesoucí nějakou odpovědnost, tzn. vedoucí pracovníky či jedince odpovědné za projekt. Kouč je ten, který řídí

celý proces; oproti supervizi, ve které naopak supervidovaný přináší témata. Hlavním cílem je zájem osoby podstupující coaching. V supervizi jde především o zájem cílového klienta (Havrdová & Hajný, 2008; Pavlas Martanová, 2020; Potměšilová, 2014).

Mentoring nabízí další cestu k profesnímu růstu. Ve srovnání se supervizí se více zaměřuje na didaktické poznatky a dovednosti. Jádro tohoto nástroje tkví především v předávání vědomostí a zkušeností mentora. Mentor by měl být zkušeným interním či externím profesionálem (Smetáčková et al, 2021). Primární odlišností mezi mentorem a supervizorem představuje míra odbornosti. Mentor reprezentuje profesionála na konkrétní obor. Díky tomu je schopný mentorovanému poskytovat zpětnou vazbu, nabízet profesní rady a konstruktivní kritiku. Ve srovnání se supervizí je mentoring v menší míře nastaven na osobnostní růst pracovníka (Kolouchová, 2019; Potměšilová, 2014).

Při metodickém vedení nabízí pracovník jiným pracovníkům ověřené a vyzkoušené způsoby práce, jenž je vhodné plnit, aby byla služba účinná s odpovídající kvalitou. Organizace mívají metodická vedení v různých podobách: psané formy (metodické pokyny), tzv. „mentorství“ (metodické směřování nového pracovníka) či metodické porady (Baštecká et al, 2016).

Supervize může být také zaměřována za psychoterapii. „Psychoterapie je léčebná metoda, která používá psychologické prostředky ke zmírnění či odstranění symptomů nebo obtíží“ (Venglářová, 2013, s. 45). Zaměřuje se na změny, které se vztahují k osobnosti a k chování, a následně také odhaluje původ potíží. Věnuje se především osobnímu životu klienta. Profesní témata jsou běžnou náplní psychoterapeutických setkání, ale soukromé nesnáze nemají být náplní supervizních setkání. Důvěrná atmosféra může svádět supervidované ke sdílení osobních problémů, ale supervizor by měl dodržovat hranice a vracet klienty zpět k profesním záležitostem. V supervizi jde o nárůst profesní odbornosti. Supervidovaný by si to měl uvědomovat a současně vědět, že primárně by mělo jít o prospěch jeho klientů. V případě, že supervizor vidí nějaké vážné osobnostní nebo profesní problémy, tak to může supervidovanému šetrně a ohleduplně sdělit (Venglářová, 2013).

Odborná literatura se věnuje rozlišování jednotlivých pojmů v poměrně velké míře. Podle Havrdové a Hajného (2008) nelze jednoduše stanovit jednotné rozčlenění. V četných aspektech se totiž překrývají.

1.3 Funkce supervize

Nahlížení na supervizní cíle má mnohaletou tradici a autorství rozdělení, které zde budeme uvádět, je přisuzováno americké psychiatrické sociální pracovníci Charlotte Towleové z roku 1959. Podle odborné literatury má supervize tři hlavní funkce: vzdělávací, řídicí a podpůrnou (Baštecká et al, 2016).

Vzdělávací (formativní) funkce se zaměřuje na podporu a rozšiřování odborných znalostí, dovedností a kompetencí. Supervidovaní reflektují svou práci s klienty. Následně může supervizor např. pomoci supervidovanému lépe porozumět situaci klienta, pochopit vlastní reakce na klienta či porozumět dynamice interakcí s klientem. Nikoli jen supervizor, ale i supervidovaní poskytují své poznatky a dovednosti, aby rozšířili případné možnosti (Hawkins & Shohet, 2016; Venglářová, 2013).

Řídicí (normativní) funkce míří na profesní zásady a standardy v souvislosti s etickými požadavky a legislativou. Tato funkce také může naplňovat kontrolu kvality. U pracovníků pomáhajících profesí je nezbytné mít někoho, kdo společně s nimi nahlíží na jejich práci. Ať už je to z důvodu nedostatečných zkušeností, předsudků či citlivých míst. Supervidované by měl podporovat k věrnosti k hodnotám organizace a profese (Baštecká, 2016; Hawkins & Shohet, 2016; Venglářová, 2013).

Podpůrná (restorativní) funkce má supervidované podporovat a napomáhat jim v překonávání napětí a konfliktů, které přináší jejich profese. Také má podněcovat jejich pracovní odhodlání a naději. Úlohou této funkce je, aby supervidovaní byli schopni identifikovat, jak jejich soukromý život působí na ten pracovní. Další rovinou restorativní funkce jsou klienti supervidovaných. Je potřeba, aby si supervidovaní uvědomovali, že i jednotliví klienti ovlivňují je samotné i jejich práci. Kompetence k reflektování emocí, a především jejich pochopení je zásadním činitelem pro práci se stresem a celkovou zátěží. Naučit se mluvit o náročných situacích a následně se chopit příležitosti ke sdílení je leckdy běh na dlouhou trať. V případě, že si supervidovaní osvojí reflektování a zpracování svých pocitů, může pro ně být snadnější zachovat odborné hranice. Následně emoce do vztahu s klientem nemusí proniknout. Hughes a Pengelly (In Kettel, 2015) tvrdí, že pozornost věnovaná emocionální reakci na práci je leckdy důležitější než pouhá podpora. Právě pochopení pomůže supervidovaným si tento aspekt uvědomit a mohou přemýšlet o tom, jak je to může ovlivňovat; a následně mohou své reakce lépe zvládat (Baštecká, 2016; Hawkins & Shohet, 2016; Venglářová, 2013).

1.4 Formy supervize

Supervizi lze klasifikovat podle různých kritérií. Můžeme ji rozdělovat podle počtu supervidovaných na individuální, skupinovou a týmovou. Jako specifickou variantu týmové lze označit supervizi dvojice, jakožto malého týmu. Supervizi můžeme také dělit podle toho, nač se bude orientovat. V této oblasti můžeme identifikovat případovou supervizi, jenž se zaměřuje na přemýšlení nad odbornou činností a sebereflexi supervidovaného; týmovou supervizi, která primárně směřuje k podpoře týmové spolupráce a supervizi řízení mířící k reflexi pracovníků ve vedoucí pozici. Dalšími variantami jmenovaných typů supervize je skupinová supervize řízení a skupinová případová supervize. Supervize může být přímá, v tomto případě supervizor pozoruje supervidovaného při jeho profesi nebo pracuje s audio nebo videozáznamem (Hawkins & Shohet, 2016; Baštecká et al, 2016).

Druhy supervizí, které níže popisujeme, jsou podle výzkumu Potměšilové (2014) nejvhodnější právě pro školství.

Případová supervize míří k pracovní činnosti supervidovaného s jeho klientelou nebo konkrétním klientem. Účel této supervize je sebereflexe vlastní práce a nacházení nových odborných postupů. Tento typ supervize by měl vést k rozvoji odborných schopností a dovedností pracovníků. Záměrem je také pracovníky motivovat k sebevzdělávání, podporovat smysluplnost jejich profese a posilovat jejich pracovní jistotu. Pro případovou supervizi je nezbytné dosažení určité míry bezpečného prostředí z důvodu sdílení odpovědnosti k předkládanému případu (Potměšilová, 2014).

Týmová supervize je zacílena na průběh fungování týmu v konkrétní organizaci. Rozebírá se, jakým stylem probíhá diskuze, jak jsou řešeny problémové situace a jak fungují vztahy. Tato forma se zaměřuje na maximalizaci výkonnosti týmu a zároveň na formování a podporu zdravých vztahů. Týmová supervize se snaží podněcovat dovednost nazývat věci pravými jmény a podporovat růst supervidovaných. V centru zájmu jsou vztahová témata, vzájemné interakce a fungování týmu (Potměšilová, 2014).

Řídící supervize se orientuje na kompetence vedoucích pracovníků a na způsob vedení organizace. Intencí tohoto typu supervize je formovat a podněcovat zdravé a fungující vztahy managementu k pracovníkům organizace (Potměšilová, 2014).

1.5 Supervizní trojúhelník

Před navázáním supervizní spolupráce by mělo dojít ke schůzce tří stran – zadavatel supervize, supervidovaní a externí odborník. Než dojde ke společnému sestavení písemného kontraktu, tak tomu v ideálním případě předchází řada setkání a jednání se zadavatelem i supervidovanými. „Pro utvoření dobrého pracovního spojení je nutné, aby každá ze zúčastněných stran svou roli, zodpovědnost a závazky chápala a vědomě s nimi souhlasila“ (Baštecká, 2016, s. 171). V průběhu těchto setkání by se strany měly domluvit ohledně budoucí spolupráce a společně sestavit písemný kontrakt. Je nutné vyjasnit si účel supervize, zda pozvaný externista nabízí prostředky pro naplnění těchto cílů a hovořit o podobě a formě supervizních setkání. Vzájemné vztahy jednotlivých aktérů supervize vytváří základnu pro hladký průběh supervize. Pro správné fungování supervize je nezbytné, aby byly úlohy, odpovědnost a kompetence účastníků kontraktování co nejvíce vyvážené. Výchozím požadavkem supervizního fungování je vzájemné respektování, srozumitelná komunikace a součinnost (Baštecká et al., 2016; Bürgerová, 2021; Havrdová & Hajný, 2008; Venglářová, 2013).

Každá strana supervizního trojúhelníku nese svůj díl odpovědnosti za snahu o zformování vzájemného kooperujícího vztahu, promyšlení smysluplných cílů, dojednání a naplňování kontraktu, přímou komunikaci, přítomnosti na trojstranných schůzkách a přihlížení k zájmům klienta v rámci standardů dobré praxe a etiky (Baštecká et al., 2016; Bürgerová, 2021; Havrdová & Hajný, 2008; Venglářová, 2013).

1.5.1 Zadavatel supervize

Zadavatel supervize je autoritou, jež ručí za realizaci ze strany organizace. Tento aktér nese odpovědnost za pravdivost informací, které poskytl supervizorovi v přípravné etapě a také za smysluplnost supervizního cíle pro organizaci. Zásadním bodem je také organizace supervizních setkání na základě ujednaného kontraktu, zajištění vhodných podmínek pro průběh supervize a uvolnění supervidovaných z jejich pracovní činnosti. Zadavatel by měl zajistit, aby případné podněty či výstupy ze supervize byly využity pro rozvoj organizace, ale bez nepříznivého dopadu pro supervidované (Havrdová & Hajný, 2008; Venglářová, 2013).

1.5.2 Supervizor

Supervizor je profesionál s akreditovaným specializačním vzděláním. Měl by být průvodcem, jenž pomáhá supervidovaným, ať už v podobě jednotlivce, týmu, skupiny nebo organizace, vnímat a přemýšlet nad vlastním konáním, jednotlivými vztahy a objevovat nová východiska náročných situací. Podle Smetáčkové (et al, 2021, s. 64): „Supervize může být zaměřena na prohloubení prožívání, lepší porozumění, uvolnění tvořivého myšlení a rozvoj nových perspektiv profesního chování.“ Supervizor je zavázán mlčenlivostí a nemůže o supervizních tématech s nikým hovořit mimo supervizní setkání. Supervizi nelze považovat za kontrolu, a tedy ani supervizora za kontrolora. Supervizor nepředává informace o uskutečněných supervizích managementu školy. Odborník může sepsat pouze obecnou supervizní zprávu. Skutečnost, že je supervizor externím profesionálem, může být výhodou pro všechny zúčastněné. Jeho přílišná neznalost konkrétního prostředí školy je důležitá právě pro vznášení dotazů k supervidovaným (Smetáčková et al, 2021).

V současné době nabízí vzdělání v supervizi několik institutů lišící se svou orientací a obtížností. Převážná většina supervizních výcviků je na úrovni postgraduálního stupně vzdělávání. S jedinou výjimkou – Univerzita Karlova nabízí magisterský obor Řízení a supervize v sociálních a zdravotnických organizacích. Nároky na absolvování výcviku jsou různé. Lze však říci, že se objevuje nutnost vysokoškolského vzdělání, zhruba 600 hodin psychoterapeutického, 400 hodin supervizního výcviku a tisíce hodin zkušeností s vedením týmu. Výcviky, které odpovídají kritériím Evropské asociace pro supervizi a koučování (EASC) či Asociace národních organizací pro supervizi v Evropě (ANSE), nabízí několikaletý vzdělávací supervizní program. Většinou se výcvik zakončuje zhodnocením supervizní kazuistiky, ukázkou supervizní činnosti v podobě audio či videozáznamu, supervizního portfolia a evaluační rozpravou (Baštecká et al, 2016; Smetáčková et al, 2021).

Na otázku, jaký by měl být dobrý supervizor, se většinou odpovědi podobají nárokům na vlastnosti dobrého pracovníka pomáhajících profesí či manažera. Výsledky průzkumu Antonína Šimka (In Eis, 1995) lze sumarizovat do několika oblastí: flexibilita v rámci různých teoretických pojetí, schopnost dívat se na problém z mnoha úhlů pohledu, dovednost zpracovat a ovládat úzkost, otevřený postoj k učení, přiměřené zacházení s mocí a v neposlední řadě humor, skromnost a trpělivost (Baštecká et al, 2016).

Trochu jiný pohled nabízí Beddoeová (In Matoušek, 2013, s. 372) s vlastním soupisem sedmi ukazatelů dobrého supervizora:

- kompetence a praxe ze supervidovaného oboru;
- kompetence a trénink supervize;
- schopnost upozornit na nedostatky podpůrným způsobem;
- otevřenost vůči zpětné vazbě a schopnost sám sebe monitorovat;
- schopnost podporovat a unést (obsáhnout) situace a emoce;
- schopnost zvládat moc a autoritu, kterou získal;
- ocenění vlastní přijímané supervize.

Supervizor má mít podle Beddoeové oborové znalosti a praxi. Je potřeba poznamenat, že se vychází z kontextu, ve kterém je od supervizora očekávána i vzdělávací úloha, tedy tzv. interní supervizor (Matoušek, 2013).

Profese supervizora je poměrně náročná i z důvodu naplňování nejrůznějších rolí při supervizních setkání. Supervizor by měl naplňovat roli poradce poskytující podporu, učitele napomáhající rozvoji supervidovanému, odpovědného manažera za konání supervidovaného, jeho klienta i organizaci platící za tuto službu (Hawkins & Shohet, 2016).

Supervizor je odpovědný za bezpečí supervizního procesu (např. respekt k supervidovaným, ochrana údajů) a naplňování rámce supervize (výběr témat, časový aspekt apod.). Supervizor je zodpovědný za formování atmosféry „vzdělávacího partnerství“ se supervidovanými, orientaci na supervizní potřeby supervidovaných, sjednané účely supervize, zachovávání etické stránky supervize, naplňování obsahu kontraktu, dodržování hranic či podporu reflektování supervizních procesů a vzdělávání supervidovaných v rámci sebe/reflexe. Je třeba říci, že supervizor není odpovědný za výsledek supervize. Jak už bylo řečeno, tvoří supervizní podmínky, formuje prostor, v němž se supervize odehrává, navrhuje možnosti a dohlíží na nepřekračování hranic. Na samotném výsledku supervize se nepodílí pouze on, ale i ostatní aktéři supervizního kontraktu, tudíž za něj nemůže být odpovědný (Baštecká et al, 2016; Havrdová & Hajný, 2008; Venglářová, 2013).

Pohlaví supervizora může mít v určitých případech poměrně zásadní úlohu; z toho důvodu je nezbytné, aby i tento aspekt supervizor zvažoval. Podstatnou charakteristikou je také věk supervizora. Předpokladem pro roli supervizora jsou nabyté životní a profesní zkušenosti. Z toho důvodu k tomu přihlížejí i kritéria supervizních výcviků. Nelze opomenout ani horní věkovou hranici: s přibývajícím věkem supervizor nabývá zkušeností a moudrosti, avšak schopnost přizpůsobení se může snižovat. Pro supervizora může být pak náročné adaptovat se

na nároky různých druhů supervize či supervidovaných. Neméně podstatnou oblastí je uvědomování si působení svého kulturního a hodnotového základu, který supervizor přináší do svých supervizí (Baštecká et al, 2016).

Role supervizora je leckdy spleť a obtížná, ale zároveň růstová. Supervizní činnost je velmi podobná činnosti s klienty a užívá shodné dovednosti. Supervizor si musí uvědomovat, jak se supervize odlišuje náplní, směřováním, hranicemi a především nutnou celistvou etickou vnímavostí. Člověk vykonávající roli supervizora by měl mít probádané vlastní pocity, motivy a očekávání v souvislosti s úlohou supervizora. Měl by si být vědom, že všechny výše jmenované aspekty zřetelně působí na atmosféru jednotlivých sezení. Supervize je prostor, ve kterém se všichni aktéři stále učí a obohacují navzájem. Činnost schopného supervizora je o náhledu na práci supervidovaných a také o soustavném přemýšlení nad vlastní prací (Hawkins & Shohet, 2016).

1.5.3 Supervidovaný

Pro supervizní setkávání je rovněž klíčovou osobou supervidovaný. Kadushin a Harkness (In Matoušek, 2013) ve svém výzkumu došli ke zjištění, že pokud supervidovaný ochotně spolupracuje, tak tím podněcuje kooperativní jednání na straně supervizora. Ukázalo se, že v některých případech bylo chování supervizora pojmenováno jako utlačující, což se objevilo až po provokativním jednání supervidovaného. Pasivní počínání ze strany supervidovaného může také způsobovat podobnou míru aktivity supervizora. Ukázalo se, že totožného supervizora mají někteří supervidovaní nejméně v oblibě, naopak pro druhé představuje toho nejoblíbenějšího.

Za ukázkového supervidovaného můžeme označit pracovníka, jenž je otevřený, autentický, snaží se zajímat o dobrou praxi a chce se účastnit procesů změn i v případě určitého nekomfortu. Supervidovaný by měl být ochotný poznávat sám sebe i vlastní hranice, spolu se zvyšováním vlastních kompetencí. Supervidovaný by si měl být vědom svých vnitřních procesů, myšlenek, emocí, tělesných pocitů, fantazií a být schopen je vylicit sobě i supervizorovi. Zásadním bodem je čínorodý přístup supervidovaného, nehledání chyby pouze u ostatních, ale zkoumání vlastních zdrojů, ze kterých může čerpat v obtížných chvílích (Matoušek, 2013; Šimek, 2000).

Nejdříve může být supervize pro supervidované náročná. Nemusí se chtít dělit s ostatními o své pocity či problémy v práci. Mohou se objevovat nejrůznější emoce: od pocitů

vlastní neschopnosti až k obavám z kritické zpětné vazby nebo dokonce z nějakých postihů ze strany vedení v případě, že by k nim donesla jejich případná pochybení (Venglářová, 2013).

Odpovědnost supervidovaného spočívá v přípravě na supervizi, aktivním přinášení pro něj důležitých témat či nápadů, ve formulaci svých potřeb a očekávání a ke sdělování negativních pocitů a poznatků, jenž mohou supervizní proces podnítit. Zásadním poznatkem je učení se možnosti „nevědět“, tzn. sdílet svá dilemata, nejistoty či selhání. Měl by si být vědom svých hranic a respektovat je, stejně by to měl dodržovat u ostatních aktérů. Měl by budovat spolupracující vztah se supervizorem, případně dovolit si vyjádřit s ním nesouhlas či svou nespokojenost. Povinnost mlčenlivosti o všem, co se odehrává v supervizi, se týká také supervidovaného (Baštecká, 2016; Matoušek, 2013).

1.5.4. Vztah supervizora a supervidovaných

Vztah mezi supervizorem a supervidovaným je nejdůležitější proměnnou pro efektivní supervizi. Dobrý supervizor rozvíjí supervizní spolupráci, aby podpořil pocit důvěry a bezpečí supervidovaného a pomohl tak zajistit, že diskuse budou otevřené a upřímné (Rada novozélandských psychologů, 2010).

Na samotném vztahu mezi supervizorem a supervidovaným se podílejí i vzájemné sympatie, zaujetí druhým, nejrůznější obavy, úzkosti, obezřetnosti a mnoho dalších. K jejich vztahovému základu se přidružuje vztah pracovního spojení, což je nutný předpoklad pro supervizní součinnost. Důležitým aspektem jejich vztahu je jistá asymetrie. Supervizor má ze své podstaty formální nebo neformální autoritu, čímž je vztah se supervidovaným ovlivněn od samého začátku. Po čase se může asymetrie zmenšovat, ale nikdy se nevytratí úplně (Havrdová & Hajný, 2008).

Zpočátku je každý vztah ovlivněn nejrůznějšími pochybnostmi o přijetí, výkonnosti a přenosovými reakcemi supervidovaných k supervizorovi. V průběhu supervizního procesu se objevují i další reakce, jako např. soupeření mezi supervidovanými ve vztahu k supervizorovi, porovnávání moci, dovedností a zkušeností, utváření koalic, jejich přetváření a mnoho dalšího (Havrdová & Hajný, 2008; Baštecká et al, 2016).

Velmi důležitá je etická stránka supervize související se zachováním důvěrnosti informací. Je nutné se vyvarovat kontaminaci rolí a zájmů, např. ředitel základní školy se přátelí se supervizorem. Úlohou supervizora by také měl být vyšší stupeň senzitivity vůči předsudkům, ať už k pohlaví, kultuře, hodnotám apod. (Havrdová & Hajný, 2008).

Podstatné je také držet hranice mezi supervizí, poradenstvím a terapií. Fungování v rámci pomáhajících profesí může vzbuzovat různé pocity, rozechvění, zlost či žal. Je nutné tyto pocity sdílet a probádat, aby byl odborník způsobilý pro pracovní činnost a poučil se z případu, který v něm tyto emoce opět vzbudil. Základní mezí by mělo být, že supervize se zahajuje probráním pracovních nesnází a uzavírá se tím, co supervidovaný učiní s konkrétním problémem dál. Osobní záležitosti zasahují do supervize pouze v případě, jestliže bezprostředně působí na projednávanou práci, popřípadě ovlivňují supervizní vztah. Hranicím supervizního vztahu se věnuje etický kodex EASC (Baštecká et al, 2016; Hawkins & Shohet, 2016;).

Větší míru přenosových reakcí lze předpokládat na počátku supervizních setkání, nebo při dlouhodobé supervizi s totožným supervizorem. Většinou je doporučováno obměnit supervizora po pěti letech, v některých případech už po třech letech, např. z důvodu úbytku vzájemné inspirace (Havrdová & Hajný, 2008).

1.6 Supervizní kontrakt

Supervizní kontrakt je písemnou smlouvou, na jejíž podobě se na začátku domlouvají účastníci supervizního procesu (tzn. supervidovaný tým, supervizor a zadavatel supervize). Kontrakt stanovuje zodpovědnosti všech zúčastněných a podmínky supervizních setkání (Baštecká et al, 2016).

Smyslem kontraktu je redukovat komplexnost procesů, vztahů, rovin, metod a záměrů do té míry, aby bylo možné v supervizi zaměřit pozornost na pole práce, které je v daném čase pro účastníky supervize významné a v němž se pomocí reflexe chtějí někam posunout (Havrdová, Hajný, 2008, st. 65).

Tento dokument napomáhá rovnocennému a transparentnímu dojednávání rozvržení odpovědnosti za supervizní práci. Proces dojednávání kontraktu tkví také v minimalizaci skrytých vlivů a rizik nějakého poškození (Havrdová & Hajný, 2008; Hewson, 2000).

V případě zavádění supervize do organizace nemající zkušenosti se supervizí je smysl kontraktu klíčový. Pokud organizace již má zkušenosti se supervizí a jednotliví účastníci vědí, co je smyslem supervize, pak bývá kontraktování nenáročné. Pakliže je kontrakt uzavírán s novou, především s větší organizací bez zkušenosti se supervizí, mělo by se začít

vypracováním expertní studie. Studie by se měla zaměřovat na to, jakým způsobem tuto službu do organizace zavést, nač ji zacílit, jak ji uspořádat a organizovat (Havrdová & Hajný, 2008).

Důležitými body kontraktování jsou např. kdo se bude účastnit supervize, frekvence jednotlivých setkávání, délka jednotlivých supervizních setkání, platební podmínky supervizora, trvání supervizní spolupráce, odstoupení od smlouvy, dobrovolnost či povinnost supervize, odpovědnost jednotlivých stran, způsob hodnocení supervize a mnoho dalšího. Řada uvedených informací je obsažena v písemném kontraktu a případně dalších dokumentech, např. etický kodex, metodika služby (Baštecká et al, 2016; Matoušek, 2013).

Kontrakt nelze brát jako dogma, ale je naopak základnou průhledné a srozumitelné spolupráce zúčastněných stran. „Nejcennějším aspektem kontraktu je proces poznávání a vzájemné komunikace, na základě něhož k němu strany došly“ (Matoušek, 2013, s. 370) Význam písemného kontraktu narůstá ve chvílích, kdy v průběhu supervize nastávají nejrůznější změny v přístupech či kolísání spokojenosti; dokument se stává podstatou stálosti kooperace (Matoušek, 2013). V případě, že se při supervizi objeví nová situace a není zcela zřejmé, kdo má co konat, tak zpravidla účastníci pátrají po odpovědi v kontraktu. Jestliže odpověď nenaleznou, tak lze dodatečně dohodnuté řešení do kontraktu doplnit. Takový kontrakt je pak nazýván jako rekontrakt (Baštecká et al, 2016).

Dojednání supervizního kontraktu může být tou nejvýznamnější úlohou, kterou mají supervizor a supervidovaný uskutečnit. Je důležité si uvědomit rizika situace, ve které by žádný písemný kontrakt neexistoval. Pokud není stanoveno, jak hodnotit úspěchy nebo selhání, jsou aktéři vystaveni řadě nejasností. Zásadním rizikem nedojednaného kontraktu je uzavírání tajných koalic. Sjednání kontraktu formuje oboustranně respektující spolupráci, ve které zúčastnění rozumí a dodržují své úkoly, funkce i závazky. Primárním úlohou kontraktu je rozvoj supervidovaného a zároveň zaopatření péče a ochrany klienta (Hewson, 2000).

1.7 Rizikové aspekty supervize

I v supervizi mohou nastat situace, které bychom mohli označit za rizikové. Smetáčková (et al, 2021) za zásadní riziko označuje situaci, kdy supervizor uchopí supervizi nepřiměřeným způsobem – tato metoda je nahrazena kontrolou, inspekcí, hodnocením či přednáškou. S tím souvisí i zneužívání pozice supervizora. Tato role sebou přináší moc a vědomí nějakých informací – např. hrozí nebezpečí zneužití informací pro tržní prostředí. Další nesprávné uchopení supervize je, pokud je supervizor vnímán jako nezpochybnitelná autorita. Persona

supervizora může být pro některé supervidované z nějakého důvodu neakceptovatelná, především z důvodu sloučení role supervizora a vedoucího pracoviště. Taková osoba nemůže podstoupit od různých témat a je jednoznačně narušena komunikace na úrovni nadřízený-podřízený. Je třeba si také dát pozor na mísení rolí, do kterých supervizor vstupuje vůči supervidovanému. Může se jednat např. o roli psychoterapeuta, pracovního partnera v jiném projektu apod. Do supervize rozhodně nepatří opovržení či neúcta supervidovaných z jakéhokoliv důvodu, např. pohlaví, věku, sociálního či ekonomického statusu (Matoušek, 2013; Štětovská, 2009).

Určitá nebezpečí se mohou vztahovat i ke stylu supervizora. Jednou z podmínek správného průběhu supervize je kompetentnost supervizora. Supervizor, jenž nemá požadovaný výcvik, znalosti, dovednosti a schopnosti může supervidovaným spíše uškodit tím, že nedokáže vhodným způsobem vést supervizní proces (Šimek, 2000).

Úlehla uvádí (2005), že Česká republika nemá dostatečnou supervizní tradici, a z toho důvodu supervizorům schází zkušenosti vyvažování mezi pomocí a kontrolou. Díky neadekvátnímu poměru mezi pomocí a kontrolou se může stát, že supervizor vyžaduje, aby supervidovaní používali postupy, i když se jim nezamlouvají. Tento nátlak může mít za následek traumatizaci supervidovaných či používání těchto postupů u klientů. Prevence takového rizika spočívá v tom, že supervidovaný sám dobře ví, jaké způsoby práce jsou pro jeho profesi užitečné a dokáže vyjádřit nesouhlas s vývojem supervize (tamtéž, 2005).

Na straně supervidovaných se také mohou objevit určitá rizika. Jestliže je supervize z jejich strany vnímána jako nutné zlo, které si pouze odsedí, pak zákonitě ani supervize nepřinese žádoucí efekt (Smetáčková et al, 2021).

1.8. Etické aspekty supervize

Podstatnou podmínkou kvalitní supervizní činnosti je vnímání etické stránky supervize. Je nezbytné věnovat pozornost superviznímu procesu i etickým důsledkům práce se supervidovanými. Etické kodexy nabízejí především základní zásady. Respektování těchto pravidel je součástí kvalifikace supervizora. Během celého supervizního procesu je nezbytně nutné mít neustále na mysli prospěch klientů supervidovaných. Závazné dostání etickým zásadám je neodmyslitelným prvkem potřebné důvěry v hodnotné supervizní práci (Šimek, 2004).

Pod pojmem supervizní etika si můžeme představit souhrn etických zásad reprezentující hodnoty a standardy etické praxe. Ve zkratce řečeno, jak by si měl správně supervizor počínat a vystupovat. V současné době není v České republice zpracován obecně platný etický kodex supervize, což autoři shledávají jako etický problém, jelikož povinný a transparentní kodex je jednou z pojistek bezpečí v supervizi (Baštecká et al, 2016).

Mezi výchozí požadavky pro výkon supervize zařazuje Etický kodex EASC: respekt k důstojnosti lidí, povinnost nediskriminovat z různých důvodů (etnický původ, tělesného, psychického stavu či sexuálních preferencí apod.), ochrana klientů a supervidovaných a také nutnost dodržovat právní řád země, v níž žijí a vykonávají svou profesi. V dalších úsecích kodexu je detailně vysvětleno, jak výše zmíněné požadavky realizovat (Baštecká et al, 2016).

Podle Carrola (In Hawkins a Shohet, 2016) jsou primární čtyři zásady:

1. Formování etické vnímavosti: supervizor si je vědom důsledků vlastního chování na druhé a má náhled na případné etické nároky mezilidských situací.
2. Sestavování morálního řetězce aktivit: soulad mezi situací, profesními etickými normami a našimi vlastními etickými pravidly.
3. Realizace etického rozhodnutí: nutnost dotáhnout do konce a realizovat etická rozhodnutí při zvládnutí odporu.
4. Akceptování dvojznačných etických rozhodnutí: vyrovnání se s pochybnostmi a nejistotou.

Úlehla uvádí (2005), že profesní etiku nelze definovat skrze nějaký kodex. Tyto kodexy jsou přínosné k prvotnímu obeznámení a nahlédnutí do oblasti etického posuzování práce. Etické kodexy jsou přínosné, avšak do určité míry zjednodušující. V činnosti profesionála se odráží jeho přístup k životu a lidem. Pracovník, jenž považuje lidské bytosti jako a priori dobré, k nim bude přistupovat jinak než člověk, který o nich smýšlí tak, že jediné, co je drží v mezích, jsou pravidla a obavy z jejich nedodržení. Tyto postoje mají v sobě lidé hluboce usazené a je třeba si uvědomovat, že na nás působí (tamtéž, 2005).

2 Supervize ve školství

Začátky supervize v prostředí českých škol datujeme zhruba od roku 2003. V tomto roce se několik absolventů výcvikového programu ve skupinových formách práce s dětmi a mládeží se odhodlalo a předložilo projekt na Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy s úmyslem školit se v supervizi. Na základě této aktivity vznikl supervizní výcvik zaštitěný Janem Kožnarem a Marií Henkovou a byly zahájeny první kroky směrem do školských zařízení. Navzdory tomu, že MŠMT v zavádění supervize do škol nespatovalo prioritu, supervize pozvolna začala vydobývat své místo zejména u odborníků, kteří pracují se sociální patologií v zařízeních ochranné a ústavní výchovy (Masáková In Havrdová & Hajný, 2008).

O sedm let později vypracoval Institut pedagogicko-psychologického poradenství České republiky dokument „Strategie přípravy supervize ve školství“ se záměrem zpravit MŠMT o supervizi a její pozici v systému institucionální výchovy a preventivně výchovné péče a strukturu poradenských služeb ve školství. Text představoval charakteristické podmínky, úkoly a cíle supervizí v těchto zařízeních. Také doporučoval rozsah, uspořádání a přesné aktivity pro její systematické zavádění. Následně se část dokumentu stala podkladem pro „Metodický pokyn k poskytování supervize ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a ve školských zařízeních preventivně výchovné péče“, jenž vstoupil v platnost v březnu 2010. Cílem metodického pokynu bylo vytyčit postup při zavádění supervize v rámci těchto zařízení (Slavíková, 2012).

Nezbytnost supervize ve školním prostředí, ať už na úrovni pedagogů či vedení škol, je zcela nasnadě. Každý den jsou zatěžováni stresovými situacemi a jedním z efektivních nástrojů učitelů je právě vztah. Kantoři v současné době nejsou na tento způsob práce připravováni. Pedagogicko-psychologická poradna pro Prahu 1, 2 a 4 připravila pedagogům seminář s názvem „Řešení problémů se supervizním přístupem“, což bylo v tomto směru první vlaštovkou. Šest proběhlých seminářů stvrdilo potřebu péče o duševní zdraví vyučujících. Pedagogové, kteří se kurzu účastnili, očekávali návrhy nejrůznějších metodických způsobů práce, což poukázalo na skutečnost, že nejsou připraveni na způsob práce se vztahem. V průběhu času se naučili reflektovat vlastní pocity a pochopili vztahovou rovinu v práci s žáky (Masáková In Havrdová & Hajný, 2008).

2.1. Specifika supervize v základním školství

Základní školství je považováno za oblast, ve které je supervize nadmíru potřebná. Pedagogové působí v podstatě na celou populaci a díky tomu ovlivňují její vzdělání, výchovu a zároveň i psychické zdraví. Je také velmi důležité si uvědomit, že v momentě, kdy nějakým způsobem přestává fungovat rodina, tak může pedagog pro dítě představovat ústřední osobu. Učitel se k tomu může postavit různě: dítě může podepřít, směřovat či situaci úplně podcenit a odmítnout se angažovat (Svobodová, 2016).

Supervize do prostředí škol prosakuje poměrně pozvolna a přináší nejrůznější obtíže, které se obdobně vynořovaly v rámci zavádění supervize v jiných oblastech, např. v sociálních organizacích. Supervize tzv. trpí dětskými nemocemi¹. Tento výraz označuje průvodní negativní jevy doprovázející implementaci supervize do nových oblastí. Tyto jevy se objevovaly i v jiných prostředích, ale časem se vyřešily či se snížily na nejnižší míru (Pavlas Martanová, 2020).

„Supervize ve škole přináší specifika, která ovlivnit nemůžeme, ale je dobré o nich vědět, a ta, která ovlivnit můžeme, tj. co hraje roli v této specifické oblasti, se kterými se supervizor jinde neseťká“ (Svobodová, 2016). To se vztahuje především ke školám, jejichž zřizovatelem je obec či městská část. Sféra základního školství obsahuje určitá specifika ve vztahu k cílové skupině, supervidovaných a také na straně supervizora.

Odlíšnosti přináší cílová skupina, tedy žáci. V první řadě je třeba si uvědomit, že naplňují svou povinnou školní docházku, která je daná zákonem. Prakticky celá populace absolvuje tento stupeň vzdělání. Vyjma žáků s těžkým stupněm postižení, které nelze vzdělávat v hlavním vzdělávacím proudu a žáků z individuálního vzdělávání. Jedná se o zhruba 500 dětí ročně. I děti z individuálního vzdělávání jsou v povinném kontaktu se základní školou (Svobodová, 2016).

Svá specifika vnášejí do supervize i supervidovaní, tedy učitelky a učitelé. V první řadě tito odborníci leckdy nevědí, co supervize nabízí. Také mají zalíbení, jak už bylo mnohokrát řečeno, v návodech. Tomu se nelze divit, jelikož jsou k tomu pobízeni a vzdělávání v didaktikách a nejrůznějších metodikách. Práce s chybou a hodnocení správně/špatně je naopak v rozporu se supervizním pochybováním. Pro pedagogy může být náročné dovolit si mít pochybnosti a jít nepokrytě s kůží na trh, vyžaduje to po nich velký stupeň kuráže. Zásadním aspektem je skutečnost, že je pedagog ve třídě sám, tedy s plnou třídou žáků. Nese odpovědnost

¹ Termín byl použit jedním supervizorem v rámci výzkumu TAČR „Učitelská supervize“.

za to, že žáky něco naučí, působí na klima ve třídě, formuje vztahy, pomáhá a kontroluje. Právě poslední kombinace, tedy pomáhat a kontrolovat, je velmi náročná. Zdrojů, které podporují kantora, je velmi málo. Ve větší míře se setkává spíše s kontrolou své profese. Jedním ze zdrojů, ze kterých může pedagog čerpat, je právě supervize. Je třeba si uvědomit, že na půdě klasického školství není supervize nijak legislativně ukotvena a její zavedení je podmíněné názorem managementu. Někteří učitelé se v odlišném prostoru, než je právě škola (vyjma volnočasových zájmů), nikdy nevyskytovali, tím pádem nemají ani zkušenosti s jiným prostředím. Pouze přešli z role žáka do role pedagoga. Školství je prostředí, kde probíhá řada kontrol. Nelze se pak divit, že učitelé mají sklony vnímat supervizi jako další kontrolní nástroj (Pavlas Martanová, 2020; Svobodová, 2013; Svobodová, 2016).

Supervizoři do supervize také přinášejí řadu specifík. Supervizoři absolvovali povinnou školní docházku, tedy mají vlastní bezprostřední zkušenost se supervidovanými. Jestliže jsou rodiči, tak mají zkušenosti s učiteli i z této strany. Prvotní autoritou, se kterou se dítě setkává mimo svou rodinu, jsou kantoři. Následně vztah k pedagogům může reflektovat i obecný vztah k autoritám. Supervizoři si tak mohou nést vlastní prožitek se skupinou supervidovaných, který nemusí být právě příjemný, leckdy může být až traumatický (Svobodová, 2016).

Finanční stránka supervize je brána jako značný problém. Ve sféře škol jsou peníze spíše situační záležitostí a není snadné zabezpečit stálý přísun. V momentě, kdy vedení chce zavést supervizi v rámci své školy, obdrží finance, nastává další sháňka po vyškoleném supervizorovi, což může být v některých krajích opravdový oříšek. Další stránkou zabezpečení finančních prostředků je skutečnost, že pedagogické sbory bývají poměrně početné, což nás zpět vrací k financím (Pavlas Martanová, 2020).

Podle Svobodové (2016) je nebezpečí předsudků supervizora vůči učitelům větší než u jiné skupiny supervidovaných. Supervizor, který přijme zakázku ze školy, by si měl být vědom svých předsudků vůči této skupině. Současně by si měl být vědom vlastních ran, které si nese z doby školní docházky.

2.2. Přínosy supervize ve školství

Za klíčové přínosy supervize označuje Smetáčková (et al. 2021) sounáležitost, vzájemné porozumění v obtížných situacích, zamýšlení nad podstatou pedagogické profese, nabízené rady od supervidovaných i supervizora, pracovní podporu a nárůst pracovní sebejistoty. Kantoři

oceňují supervizi především v krizových chvílích, neboť v dobách klidu nemají takovou potřebu sdílet. Je třeba si uvědomit, že i v časech klidu má sdílení preventivní ráz.

Důležitým prvkem je externí náhled supervizora, jeho myšlenky, nápady a především pokládání otázek. Skutečnost, že uspořádání supervizních setkání má v rukou nezávislý profesionál, který je navíc vázán etickými pravidly, je velkou předností (Smetáčková et al, 2021).

Supervize podněcuje schopnosti seberefektování a reflektování, nabízí šanci se pozastavit a přemýšlet. Supervizní setkání může učitelům pomoci v modifikaci jejich výukových postupů a metod. Tento proces je poměrně náročný, jelikož to pro vyučující znamená nejistotu a vykročení z jejich komfortní zóny. Obvyčně trvá delší čas, než pedagog uvidí výsledky své činnosti. Tím vším narůstá profesionalita vyučujících. Obrovským přínosem je také posílení kolegiálních vztahů mezi pedagogy. Dochází k lepšímu poznání, možnosti poznat slabé a silné stránky své i druhých, naučit se společně komunikovat, podávat si zpětnou vazbu a navzájem se inspirovat (Brémová, Smetáčková, 2020.) Nabízí také chráněný prostor pro sdílení pracovních obtíží. Pro učitele je zásadní, že na problémy nejsou sami a poznávají přijetí a uznání druhých. Pokud je pro učitele supervizní prostor bezpečný a podporující, tak jim to také přináší možnost ventilovat nakupený stres. Oblast, ve které je nadprůměrný výskyt syndromu vyhoření, je právě školství. Supervize je službou, jenž nabízí možnost předcházení profesnímu vyhoření. Díky pravidelné supervizi je možno zabraňovat nejrůznějším týmovým konfliktům a potížím a následnému odlivu odborníků ze školství (Smetáčková, 2021; Smetáčková, Vozková, 2021; Šik, 2013; Štětovská, 2009).

Pedagog by měl naplňovat dvě role: vzdělávací a výchovnou. Na vzdělávací úrovni by měl svým žákům přinášet poznatky, podněcovat je, inspirovat, motivovat a vést. Ve výchovné rovině by měl nabízet empatii, svým žákům naslouchat, pomáhat, podporovat a zároveň by je měl kontrolovat a trestat. Je zřejmé, že obsáhnout tyto dvě role, je velmi pracné a občas i protichůdné. Díky supervizi si kantoři mohou tento nesoulad začít označovat a následně se s ním i vyrovnat. Supervize může učitelům pomoci i v situacích, kdy se ony role začnou promíchávat na rovině osobní i pracovní. Načež by mělo dojít nikoli jen k označení, ale především i nějakému vymezení. Jakmile učitel začne tuto hranici překračovat a pronikat do rolí, v nichž nedisponuje nutnými kompetencemi, tak se lehce vysílí, selže (nedopracuje se k očekávanému), nebo se případně dopustí neprofesionálního jednání (Svobodová, 2013).

Skupina nabízí větší spektrum životních zkušeností a díky tomu je možné, že jiný supervidovaný bude schopný se vžít do role supervidovaného, tak i klienta. Ve skupině je širší empatické rozpětí, ať se to týká pohlaví, věku, rasy, a i typů osobnosti (Svobodová, 2013).

Mezi další hodnotné profesní přínosy patří prožitek nepřerušované komunikace a ochota nezasahovat do promluvy druhého. V průběhu supervizních setkání se mohou supervidovaní naučit pokládat otevřené otázky a vyvarovat se podsouvání druhým svých přesvědčení či očekávání. „Učí se i pozornější naslouchání, nezkrmenému a neovlivněnému vlastním vnímání reality“ (Štětovská, 2009, s. 8).

2.3. Limity supervize ve školství

Samotná organizace a uskutečnění supervizních setkání je náročné na čas a na finance. S tím souvisí i nedostatečný počet akreditovaných supervizorů v některých krajích. Je nutné zdůrazňovat, že supervize je především nástrojem preventivním, tudíž se nemusí očekávání zúčastněných stran zcela protnout (Smetáčková et al 2021).

Pokud supervize probíhá ve skupině, tak je nezbytné mít na paměti skupinovou dynamiku. Tato dynamika může mít svůj užitek, ale skupinový proces může být také rozvratný a naopak tento proces podrývat, např. v případě skupinového soupeření. Také může nastat situace, kdy se členové skupiny v průběhu času soustředí na vlastní dynamiku a přestanou se zajímat o klienty. Ve skupinové supervizi je zjevné, že na každého supervidovaného je méně času. Je tedy nutné se prosadit, což u některých osob může být zdrojem úzkosti. Dalším jevem je tlak skupiny na přizpůsobení druhých a zachování linie (Havrdová & Hajný, 2008; Hawkins & Shohet, 2016).

Na otázku „Co může supervize nabídnout školám a učitelům?“ v průzkumu Svobodové (2013) několik pedagogů uvedlo „supervize mi nic nepřinesla“. I taková hodnocení se mohou objevit. V supervizi funguje následující – to, co do supervize investujeme, tak také obdržíme nazpátek. V případě, že učitel nemá zájem se účastnit, je duchem nepřítomný, tak mu pravděpodobně supervizní setkání nic nepřinese. Tato služba je především o aktivním zkoumání. Je také možné, že supervidovaný nejdříve potřebuje trochu času a zatím mu vyhovuje pouze role posluchače. Pro zapojení je třeba chuť objevovat, odhodlání a také dávka odvahy, když si přiznám nějaké pochybnosti o své práci. To je zejména v prostředí, které je zaměřené na odhalování chyb, opravdu těžké (tamtéž, 2013).

2.4. Výzkumy v oblasti supervize v českém školství

Termín „výzkum“ je v českém jazykovém prostředí spojen s významy nějakého konání: prozkoumat, probádat, něco zjistit, objasnit. Konkrétně pedagogický výzkum je činností, jejíž jádro je praktické, což znamená, že vystupuje z lidské praxe a následně do ní orientuje své výsledky (Průcha, 1995).

Problematika supervize je pochopitelně velmi komplexní, přičemž obsah této profese se může lišit stát od státu, neboť v každé zemi k supervizi přistupují s drobnými odlišnostmi. Pokud budeme vycházet z informací z webových stránek EASC (www.easc-online.eu), tak jejich členy je přibližně 600 osob a 15 institutů ze 13 evropských zemí a také z Austrálie a Brazílie (údaj z roku 2016). Tento fakt je samozřejmě nutné brát v potaz, zároveň je nutné podotknout, že cílem této práce bylo zmapovat problematiku supervize v našem českém prostředí. Porovnání případně hledání společných či rozdílných rysů supervize v rámci jejích regionálních variant je úkol nad rámec této práce.

V rámci vyhledávání výzkumných studií z českého prostředí jsem došla k pouze jedinému výsledku. Tímto výzkumem je aplikovaný výzkum s názvem „Supervize – prevence učitelského vyhoření“. Podkladem tohoto výzkumu byl výzkum mapující učitelské vyhoření. Výstupem bylo, že u pětiny pedagogů se vyskytuje v nějaké míře profesní vyhoření. Ukázalo se, že klíčovým činitelem pro zvládání stresu vyplývajícího z pracovní zátěže je uspokojení pramenící z pracovních vztahů a sociální opory pocházející z pracovních týmů. Vedení škol, které pokládalo za důležité mít pro své zaměstnance příznivé pracovní podmínky a zároveň jim poskytovalo možnosti v profesním růstu, měly v otázce zatížení syndromu vyhoření lepší výsledky (Smetáčková & Štech In Smetáčková et al, 2021).

Ve výzkumu profesního vyhoření se objevilo několik pedagogů, kteří měli zkušenost se supervizí a příbuznými způsoby práce. Právě tito kantoři projevovali v mnohem menší míře znaky vyhoření, a dokonce vykazovali i větší pracovní spokojenost. Autoři výzkumu došli ke zjištění, že vhodně provedené techniky kolegiálního sdílení by mohly mít určité ochranné účinky. Tyto závěry vystupují i ze zahraničních studií (Jarzabkowsky, 2002; Sasson & Somech, 2015; Skaalvik & Skaalvik, 2014 In Smetáčková et al, 2021). Bohužel studie podobného typu u nás zatím absentují. Následně se zrealizoval výzkum „Supervize – prevence učitelského vyhoření“ (Smetáčková et al, 2021).

Závěrem výše zmíněného výzkumu je, že vyučující kolegiální sdílení (a především supervizní) posuzují jako velmi prospěšné. Ti, kteří mají zkušenost s tímto typem sdílení, vidí

více užítku než učitelé, kteří supervizi či sdílení nepodstupují. Náhledy na limity těchto technik jsou viděny jako méně podstatné oproti benefitům. Jako překážky jsou většinou vnímány organizační stránky kolegiálních sdílení a supervize. Učitelé se zkušenostmi v těchto způsobech práce spíše viděli překážky, které se vztahovaly k sociálnímu klimatu. Souhrnně však limity vidí ti, kteří nezakoušejí žádné metody kolegiálního sdílení (Pavlas Martanová, 2020).

V současné době je rovina poznání o supervizi na základní škole na úrovni diplomových prací, které se především zaměřují na supervidované. Výzkumy, zabývající se primárně supervizory v oblasti základního školství, jsem nedokázala identifikovat žádné.

V práci Skřekucké (2013) bylo cílem prozkoumat zkušenost učitelů základních a středních škol, kteří participovali skupinové supervize v rámci projektu „Supervize do škol“. Diplomová práce Halamy (2012) se zaměřovala na zmapování postojů učitelů základních škol k supervizi. Cílem Schindlerové (2018) bylo charakterizovat a následně interpretovat prožitky a zkušenosti supervidovaných s metodou IPA (Interpretativní fenomenologická analýza). Záměrem Petýrkové (2008) bylo prozkoumat, jaké je povědomí, zájem a stanovisko začínajících pedagogů na základních a středních školách k supervizi. Diplomová práce Panovcové (2017) cílila na zjištění informovanosti a případně využívání supervize u vyučujících a ředitelů základních škol. Jonášová (2018) se zaměřila na téma prevence syndromu vyhoření u předškolních pedagogů za pomoci supervize. Bürgerová (2021) ve své práci zkoumala, jak vnímají učitelé proces supervize v mateřských školách. Šanderová (2021) se také zaměřovala na supervizi v mateřských školách z pohledu učitelek, plus navíc i z pohledu vedení.

Jediným výzkumem, který pojímá supervizi z pohledu všech zúčastněných stran, je výše jmenovaný výzkum „Supervize – prevence učitelského vyhoření“. Konkrétně se zaměřuje na pohled vedení školy, vyučujících i supervizorů (Smetáčková et al, 2021). Supervize ve školství jako oblast výzkumného šetření není v současné době příliš dobře zmapovaná. Sféra sociálních služeb či psychoterapie je na tom o něco lépe.

EMPIRICKÁ ČÁST

3 Cíle výzkumného šetření a výzkumné otázky

Tato diplomová práce se zabývá specifiky supervizí realizovaných v prostředí základních škol z perspektivy supervizora. Výzkumným cílem je prozkoumání procesu supervizí na základních školách očima samotných supervizorů.

Empirická část se zaměřuje zejména na představení a analýzu získaných dat za pomoci výzkumu kvalitativního charakteru. Výzkum se věnuje školnímu prostředí, které je pro mnoho supervizorů velmi náročnou oblastí. Cílem výzkumného šetření je zjistit, jak jednotliví supervizoři vnímají a hodnotí proces supervize na základních školách. Výstupem předloženého výzkumu by měla být charakteristika supervize na základních školách z pohledu supervizorů. Tato charakteristika by měla pojímat supervizní motivaci v oblasti základního školství, otázku povinného zavádění supervizí do základních škol, odlišnosti školství od jiných resortů a posouzení přínosů a limitů supervize na základních školách.

Na základě vymezeného cíle byly zformulovány následující výzkumné otázky.

Hlavní výzkumná otázka: **Jak vypadá supervize na základní škole z pohledu supervizora?**

Vedlejší výzkumné otázky:

1. Jak na povinnost supervize na základních školách nahlíží samotný supervizor?
2. Co představuje motivaci pro supervizora na základní škole?
3. Čím se odlišuje supervize realizovaná na základních školách od jiných zařízení z pohledu supervizora?
4. Jaké přínosy přináší supervize supervidujícím na základní škole pohledem supervizora?
5. Jaké limity se objevují při supervizi pro supervidované na základních školách?

3.1 Metodologie výzkumu

Vzhledem k charakteru tématu diplomové práce, definovaného cíle a výzkumných otázek byla potřebná data získávána kvalitativním výzkumem prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů se supervizory.

Miovský (2006) uvádí:

Kvalitativní přístup v psychologických vědách je přístupem, který pro popis, analýzu a interpretaci nekvantifikovaných či nekvantifikovatelných vlastností zkoumaných fenoménů naší vnitřní a vnější reality využívá kvalitativních metod. (s. 13)

Následná analýza a interpretace získaných dat byla provedena metodou zakotvené teorie. Tato teorie je induktivně odvozená ze studování jevů, jenž představuje. Teorie je zformována a dočasně i verifikována za pomoci soustavného sbírání informací a dat o studovaném fenoménu a jejich následném zkoumání. Oproti např. kvantitativnímu pojetí nezahajujeme výzkum teorií, kterou bychom v následujících krocích verifikovali. Naopak se pustíme do studovaného jevu a necháváme, aby se během výzkumu mohlo objevit to, co je ve zkoumané oblasti zásadní (Miovský, 2006).

Ve shodě s požadavky zakotvené teorie nebyl výzkum zahájen zkoumáním teoretického poznání, ale naopak byl orientován na zkoumanou oblast. Nejdříve byl stanoven výzkumný cíl, hlavní výzkumná otázka a dílčí výzkumné otázky. V dalších krocích byl vytyčen způsob výběru výzkumného souboru a forma sběru dat. Výzkumné otázky byly definovány, aby v první řadě nabízely možnost základního tematického směřování a zároveň umožňovaly „vynoření se“ významným tématům. Výzkumné otázky směřují k záležitosti povinné implementace supervize do škol, motivaci pro vstup do škol ze strany supervizora, rozdílnosti supervizí mezi resorty a supervizním přínosům a limitům očima supervizorů (Bürgerová, 2021; Miovský, 2006).

3.1.1 Semistrukturované interview

Semistrukturované interview je podle názoru Miovského (2006) tou nejvíce používanou metodou interview, jelikož řeší mnoho limitů nestrukturovaného i strukturovaného rozhovoru. U semistrukturovaného je nutná větší příprava – je nezbytné zformulovat osnovu, které se musíme držet. V této osnově jsou otázky, na které se budeme participantů dotazovat. V rámci tohoto interview je příhodné využít tzv. inquiry, což v tomto kontextu znamená konkretizování a objasnění odpovědí účastníka. Je také důležité stanovit si tzv. jádro interview, tedy nějaké minimum témat a otázek, které je nutné s účastníkem výzkumu prodiskutovat. K jádru se přidávají různá doplňující témata i otázky, které připadají tazateli jako relevantní. V rámci následné analýzy a interpretace těchto doplňků a dodatků s nimi můžeme i nemusíme dál pracovat. Většinou bývají tyto doplňující informace značně přínosné (Miovský, 2006).

3.2 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor představují tři supervizorky a čtyři supervizoři. Na počátku bylo mým záměrem mít zastoupeno stejný počet žen i mužů ve výzkumném souboru. Tudiž mě překvapilo, že bylo více mužů ochotno zapojit se do výzkumu. Pro zajímavost jsem si našla počty členů supervizorů a supervizerek uvedených na webových stránkách Asociace supervizorů pomáhajících profesí – žen je uvedeno 26 a mužů 12 (www.asupp.cz). V Českém institutu pro supervizi je počet supervizerek také vyšší – žen je 74 a mužů 59 (www.supervize.eu). Domnívala jsem se, že obecný trend je takový, že ženy jsou spíše ochotné zapojit se do výzkumných šetření.

Výzkum probíhal v období školního roku 2020/2021. Tato léta byla specifická i tím, že probíhala pandemie covidu-19, což zamezovalo osobním kontaktům, ale zároveň se objevily i jiné možnosti, jak společně komunikovat přes internet. Při oslovování supervizerek a supervizorů jsem nabízela možnost volby – osobní či online setkání. Varianta online setkání mi umožňovala rozhodit sítě napříč celou republikou. Většina respondentů zvolila možnost online setkání s výjimkou jednoho muže.

Vzhledem k tomu, jak minimální zkušenosti mají supervizoři s oblastí základního školství, jsem jako vstupní kritérium stanovila alespoň roční zkušenost supervize se základní školou. S tím také souvisela i ochota zapojit se do výzkumu. Účast byla tedy závislá především na tom, zda se se mnou chtějí podělit o své zkušenosti.

Respondenty jsem oslovovala pomocí emailu, který jsem poslala všem supervizorkám a supervizorům, kteří jsou v seznamu Českého institutu pro supervizi a Asociace supervizorů pomáhajících profesí. Příjemně mě zaskočilo, že si patnáct oslovených supervizerek a supervizorů našlo čas a prostor, aby mi odpověděli, že bohužel supervizi na základní škole nikdy neposkytovali.

S jednotlivými respondenty jsme si domluvili termín a formu rozhovoru. Nejkratší setkání mělo délku 35 minut, nejdelší 1 hodinu a 7 minut. Všichni účastníci výzkumu byli velmi ochotní, milí a rozhovory se odehrávaly v uvolněné a přátelské atmosféře. Většinu těšilo, že někdo projevuje zájem o jejich profesi. Pro lepší vhlad do jednotlivých příběhů představím každého respondenta. Rozhodla jsem se jednotlivé aktéry výzkumu přejmenovat pro zachování anonymity. Všechny online rozhovory s jednotlivými participanty proběhly v prostředí online platformy Google Meet; s výjimkou osobního setkání, které proběhlo ve Fantově kavárně.

Supervizorka „Lída“ (S1)

Pohlaví: žena

Věk: 45 let

Vzdělání: vysokoškolské (FHS UK: Řízení a supervize v sociálních a zdravotnických zařízeních), výcvik v rámci FHS UK

Supervizní praxe: 4 roky

Další pracovní pozice: vedoucí zdravotnického týmu

Forma rozhovoru: online

Supervizorka reagovala na můj email velmi rychle, a tedy jsme se následně i poměrně brzy domluvily na termínu online setkání. Její přístup byl velmi vstřícný a milý. V rámci první reakce mi nabídla spolupráci i kvůli své vlastní zkušenosti s diplomovou prací. Sdělila mi, že si dobře uvědomuje, jak náročné je shánění respondentů. Náš rozhovor byl pro supervizorku posledním bodem denního programu, což přispělo k pohodové atmosféře v rámci našeho interview. Účastnice tedy nikam nespěchala a měla na rozhovor dostatek času. Její zkušenost se základním školství byla poněkud specifická. Supervizi absolvovala v dětském domově se základní školou. Z rozhovoru bylo patrné, jak může jedna negativní zkušenost nepříznivě formovat přístup ke školní supervizi.

Supervizorka „Jana“ (S2)

Pohlaví: žena

Věk: 58 let

Vzdělání: vysokoškolské (Přírodovědecká fakulta UK), sebezkušenostní výcvik v dynamické psychoterapii, psychoterapeutický výcvik

Supervizní praxe: 13 let

Další pracovní pozice: psychoterapeutka

Forma rozhovoru: online

Na tuto supervizorku jsem dostala doporučení od jiné supervizorky, která na základní škole jako supervizor nepůsobila. Jana ochotně přistoupila na nabídku online setkání. Z jejích odpovědí byla patrná její dlouholetá praxe, jak v supervizi, tak ve školství. Nepříliš dlouho se

zamýšlela nad otázkami a poskytla mi řadu zajímavých pohledů, které mě samotnou nenapadly. Supervizorka se chovala vstřícně a odpovídala poměrně otevřeně. Jako jediná si v průběhu rozhovoru nezapnula webovou kameru. Během rozhovoru mi nabídla, že mi pošle sborník týkající se supervize.

Supervizor č. „Jiří“ (S3)

Pohlaví: muž

Věk: 50 let

Vzdělání: vysokoškolské: učitelství pro 1. stupeň

Supervizní praxe: 15 let

Další pracovní pozice: psychoterapeut, lektor

Forma rozhovoru: online

Na prvního muže, který se účastnil mých rozhovorů, jsem také dostala doporučení od jiného supervizora, který sám neměl zkušenosti se základní školou. Tento rozhovor trval delší dobu, pravděpodobně vlivem dlouholetých zkušeností, jak z pohledu supervizora, tak supervidovaného. Dalším aspektem, který patrně přispěl k délce rozhovoru, je supervizorův filozofický pohled na svět. Jiří mi ihned zpočátku řekl, že má na mě vymezený čas, což ve mně na konci našeho rozhovoru vyvolávalo pocity napětí, protože jsme přesáhli průměrnou délku rozhovoru. Naštěstí si supervizor vyčlenil dostatek času, takže nevznikl žádný problém. Jeho odpovědi byly leckdy dvakrát obsáhlejší než odpovědi ostatních. Na Jiřím bylo znát množství jeho zkušeností, jak s učiteli, tak s vedením základních škol. Přinášel originální vhledy do základního školství i k supervizi jako takové. K samotné supervizi se dostal jako supervidovaný poměrně brzy, už v roce 1997–1998.

Supervizorka „Monika“ (S4)

Pohlaví: žena

Věk: 42 let

Vzdělání: vysokoškolské: sociální práce, výcvik systemické supervize a koučování

Supervizní praxe: 8 let

Další pracovní pozice: sociální pracovník, lektor, kouč, školitel

Forma rozhovoru: online

Supervizorka Monika byla velmi ochotná a milá. Monika měla na rozhovor také dostatek času, takže jsem necítila tlak, abych ji neokrádala o čas. Z jejích odpovědí mi přišlo, že se snaží o objektivní a racionální přístup k supervizi a k supervizním účastníkům.

Supervizor „Mirek“ (S5)

Pohlaví: muž

Věk: 44 let

Vzdělání: vysokoškolské: pedagogika a sociální práce, psychoterapeutický výcvik rodinná terapie Satirové, supervizní výcvik podle Satirové

Supervizní praxe: 11 let

Další pracovní pozice: psychoterapeut, lektor, vysokoškolský pedagog

Forma rozhovoru: online

Na supervizorovi byla znát jeho vytíženost. Emailová komunikace s ním byla stručná a jdoucí k jádru věci. Během rozhovoru byly Mirkovy odpovědi poměrně věcné a příliš neodbíhal od obsahu otázek. Rozhovor patřil spíše k těm kratším.

Supervizor „Patrik“ (S6)

Pohlaví: muž

Věk: 37 let

Vzdělání: vysokoškolské: Řízení a supervize v sociálních a zdravotnických zařízení

Supervizní praxe: 8-9 let

Další pracovní pozice: psychoterapeut

Forma rozhovoru: osobně

Supervizor byl jediným respondentem, který si přál osobní setkání. Setkali jsme se v kavárně a bylo příjemnou změnou absolvovat interview tváří v tvář. Zde je nutné říct, že je pro člověka osobní setkání úplně jiný zážitek. Dojmy ze setkání bych mohla popisovat mnohem

lépe, než když by setkání proběhlo online formou. Celé setkání bylo neformální a milé. Supervizor na mě měl také vymezený čas, tudíž jsme poměrně spíáchali, abychom se dostali ke všem otázkám. Často přemýšlel a rozvažoval, než odpověděl. Jeho odpovědi měly často větší hloubku a podněcovaly k hlubšímu zamyšlení.

Supervizor „Matěj“ (S7)

Pohlaví: muž

Věk: 44 let

Vzdělání: vysokoškolské (sociální pracovník), SUR výcvik, česká asociace street work supervizní výcvik

Supervizní praxe: 10 let (školy), jinak 15 let

Další pracovní pozice: pozice v managementu

Se supervizorem Matějem jsme se potkali na konferenci, při které jsme se domluvili na spolupráci ve formě poskytnutí rozhovoru pro mou diplomovou práci. Oceňuji, že Matěj nabídl velmi brzký termín i přes jeho značnou vytíženost. Rozhovor s tímto supervizorem trval nejdelší dobu, jeho odpovědi patřily k nejobsáhlejším, což je pochopitelné vzhledem k jeho dlouholetým zkušenostem. Interview s Matějem bylo pro mě jedno z nejprínosnějších.

3.3 Sběr dat

Sběr dat byl realizován v období od března do srpna 2021.

Polostrukturované interview bylo vybráno především z důvodu vytěžení co největšího množství informací vztahující se ke zvolenému tématu. Interview se odehrávalo podle předem stanoveného postupu, díky kterému rozhovor probíhal plynule a rovněž poskytoval možnost pružně reagovat a případně se doptávat.

Jak již bylo řečeno, sběr dat probíhal v době pandemie covidu-19. V této době byla řada nouzových stavů, což ztěžovalo komunikaci a ochotu účastníků participovat na výzkumu. Je nutné říci, že s každým supervizorem bylo realizováno jen jedno interview. Strauss (In Škvaříček, Šed'ová, 2007) uvádí, že sběr dat by měl být ukončen až v momentě, kdy se data zdají teoreticky nasycena, což označuje situace, ve kterých se už neobjevují nové údaje.

V tomto bodě se zvolený způsob práce odklání od zakotvené teorie a částečně snižuje její další možnosti. Navzdory tomuto omezení mají nasbíraná data svůj význam a důležitost.

3.4 Etika výzkumu

Miovský (2006, s. 280-284) uvádí etická pravidla, která chrání účastníky výzkumu:

1. Souhlas s účastí ve výzkumu
2. Možnost nezbytného omezení informovaného souhlasu
3. Ochrana soukromí a osobních údajů účastníků výzkumu
4. Nesmí dojít k poškození či újmě účastníků výzkumu

Bod č. 1 byl ve zrealizovaném výzkumu zcela naplněn. Oslovení potenciální účastníci obdrželi email, ve kterém byla nastíněna povaha a cíl výzkumu. Při začátku našeho rozhovoru byli znovu dotázáni, zda souhlasí s účastí ve výzkumu. Uvědomuji si, že informovaný souhlas by měl mít v ideálním případě písemný charakter, ale z důvodu online kontaktu byl zvolen ústní informovaný souhlas, ve kterém sděluje, že byl řádně informován a souhlasí se svou účastí (Miovský, 2006).

Pro výzkum nebyl nutný bod č. 2, jelikož charakter výzkumu nevyžadoval utajení či nějakou formu klamu účastníků. Bylo by spíše kontraproduktivní, kdyby účastníci nebyli dopředu seznámeni s cíli a průběhem výzkumného šetření (Miovský, 2006).

Třetí bod uvádí nutnost ochrany soukromí a osobních údajů účastníků. Participantů byli dopředu informováni, jak bude nakládáno s jejich údaji. Veškeré rozhovory byly nahrávány na záznamovou aplikaci v mém počítači. Pořízení audiozáznamů bylo nutné kvůli doslovnému přepsání a vyhnutí se případným chybám. Jak již bylo řečeno, potenciální účastníci byli osloveni nejdříve formou emailové komunikace, ve které bylo popsán záměr pořizovat audiozáznam: „*Rozhovor bude probíhat osobně či online formou. Z našeho rozhovoru bude pořizován audiozáznam. Po přepsání a anonymizování rozhovorů budou nahrávky smazány.*“ Předtím než jsem začala nahrávat, jsem připomněla nahrávání rozhovoru a ujistila participanty na anonymizování získaných informací a použití dat pouze pro účely diplomové práce. Všichni participantů potvrdili, že s tím souhlasí (Miovský, 2006).

Čtvrtý bod pojednává o poškození či újmě účastníků výzkumu. Tento bod je velmi důležitý, a právě z toho důvodu je věnována maximální snaha zachování anonymity účastníků.

V případě, že účastník řekl v průběhu rozhovoru nějakou informaci, která by mohla vést k jeho identifikaci, tak byl údaj pozměněn či vynechán (Miovský, 2006).

3.5 Analýza a interpretace získaných dat

Jednotlivé rozhovory s účastníky výzkumu byly doslovně přepsány. Analýza dat se odehrávala za pomoci tří fází kódování: otevřené, axiální a selektivní. V rámci zakotvené teorie se pod termínem kódování skrývají úkony, pomocí kterých jsou získaná data analyzována, konceptualizována a znovu formována novými postupy. Jednotlivé fáze mají spíše didaktický význam, v praxi se často přechází mezi jednotlivými druhy kódování (Miovský, 2006).

V prvních krocích analýzy byly využívány především fáze otevřeného a axiálního kódování. Systematickým rozбором přepsaných informací se v průběhu času objevily významové jednotky. Každá jednotka obdržela určité kódové označení. Využívány byly návodné otázky pro kódování podle Flicka (In Škvaříček, Šed'ová, 2007, s. 212), např. „*Co? Kdo? Jak moc? Kvůli čemu?*“ Do přepsaných záznamů bylo vpisováno označení pro hranice jednotek a také pojmenování kódů. U podobných významů docházelo k postupnému začleňování do jednotlivých kódů. Po dokončení kódování byl vytvořen seznam kódů, ze kterého se následně staly kategorie. V závěru tohoto procesu bylo využíváno selektivní kódování se záměrem nalézt stěžejní výzkumná témata. V této fázi byly nalezeny centrální kategorie tvořící kostru příběhu. Miovský (2006, s. 230) uvádí: „Příběhem rozumíme narativně pojatou deskripci ústředního jevu výzkumu. Kostrou příběhu je pak míněna jeho konceptualizovaná forma.“

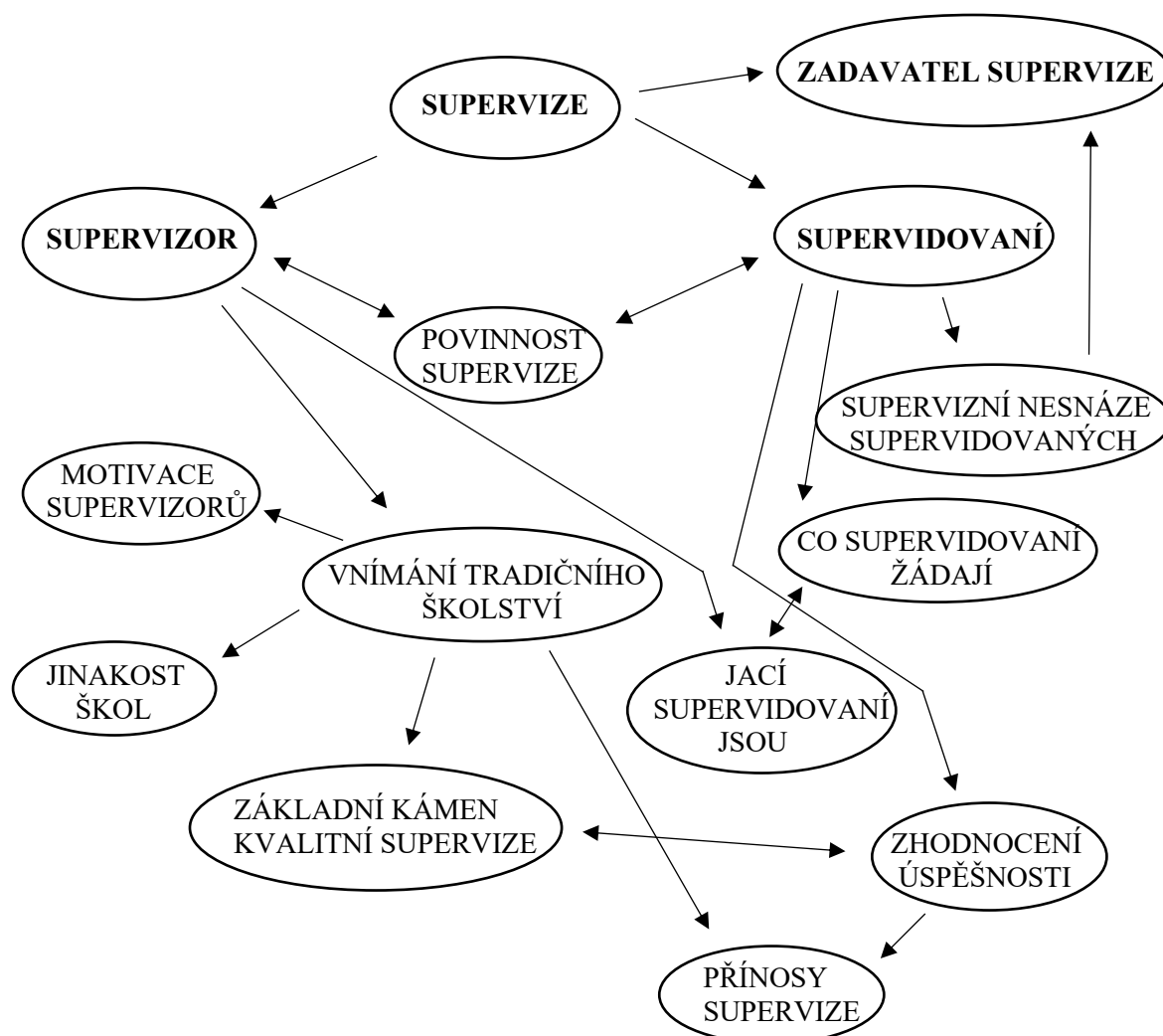
4 Výsledky

4.1 Schéma supervizních kategorií

Dříve, než představím výsledky kvalitativního výzkumu, bych ráda přestřela mnou vytvořené znázornění, jež vyplynulo z interpretovaných kategorií. Jednotlivé kategorie jsem se pokusila dát do vzájemných vztahů. Vytvořené schéma se pokouší vyjádřit spojitosti mezi kategoriemi a zároveň prezentovat, jací činitelé a faktory jsou v supervizním procesu důležité.

Obrázek č. 1

Schéma supervizních kategorií



V supervizním procesu jsou důležité tři strany – supervizor, supervidovaní a zadavatel supervize. Tito účastníci nejsou samostatnými kategoriemi, ale jsou natolik důležitým prvkem

supervize, na které jsou navázány kategorie, že by bez nich schéma nebylo kompletní a zcela vypovídající. Jak už bylo v teoretické části zmíněno, v tomto procesu je také významný zadavatel supervize. Ten má především úlohu na začátku a na konci, popřípadě v průběhu, pokud do supervize nějakým způsobem zasahuje. Ale od něj bych v kontextu kategorií ráda odhlédla a zaměřila se především na supervizora a supervidované. Povinnost supervize má samozřejmě vliv na formování vztahu mezi supervidovanými a supervizorem. Podstatným aspektem je tedy otázka povinnosti supervize na pracovišti. Většina supervizorů si uvědomuje, jak citlivou záležitost představuje nucené docházení na supervizní sezení. Může to do supervize vnášet mnoho negativních rovin.

Supervizor si nese ze svého osobního života nějaký náhled na hlavní vzdělávací proud. Prošel si jím, nese si z tohoto prostředí nějaké zážitky a zkušenosti, které ho dále v životě formovaly a formují (Svobodová, 2016). Tedy supervizor vychází prvotně ze svého pohledu na školství. Účinek mají také aspekty plynoucí z toho, jaké profesní zkušenosti nabyl ve školách. Na tuto kategorii nasedá právě kategorie motivace supervizorů pro vstup do školního prostředí. Je zřejmé, že jeho stanovisko ke školství má přímý vliv na ochotu působit v této teprve se rozvíjející supervizní oblasti. Supervizorovo vnímání tradičního školství ovlivňuje i momenty porovnání škol s jinými supervizními sférami.

Podle mého názoru je zavádění supervize do škol velmi náročnou prací a při porovnávání s oblastmi, ve kterých je supervize již zavedená a funguje, to nemusí pro školství vyznívat zcela příznivě, což se nám ukázalo i ve výzkumu. S tím také souvisí kategorie o aspektech kvalitní supervize. Supervizor si uvědomuje, jaké jevy jsou v jeho supervizi funkční a nosné. Díky tomu se tam objevuje snaha o propojení supervizorova náhledu na školství a toho, co jim v supervizi funguje a vnímají to jako pilíř kvalitní supervize. Domnívám se, že si uvědomují potřebné aspekty kvalitních supervizí i na základě hodnocení druhé strany, tedy supervidovaných. Supervizoři často uváděli, že úspěšnost supervizí hodnotí skrze zpětnou vazbu účastníků. To, jakým způsobem supervizoři vnímají hlavní vzdělávací proud ve spojitosti s hodnocením úspěšnosti supervizí, se může promítat i do posuzování supervizních přínosů pro školství.

Z pohledu supervizorů se objevují limity supervize ve dvou rovinách. První úroveň jsou organizační stránky supervizí – finance, čas, vstřícnost vedení; tedy tyto aspekty se dotýkají zadavatele supervize. Druhou rovinou jsou limity spíše na straně supervidovaných, což znamená neschopnost o sobě hovořit, soutěživost apod. Kategorie „Co supervidovaní žádají“ a „Jací supervidovaní jsou“ se vzájemně ovlivňují. Na to, jak je vidí supervizoři mohou, mít

vliv právě supervizní témata. Zároveň tato témata ovlivňují jejich zapojení a vystupování v rámci diskuzí, což také působí na hodnocení supervidovaných z pohledu supervizorů.

Mým záměrem pro vytvoření schématu bylo jasné a stručné vyjádření výsledků plynoucích z realizovaného výzkumu. Měl by sloužit k lepší orientaci v interpretovaných kategoriích.

4.2 Výsledné kategorie

1. Náhled na povinnost supervize na základních školách

V rámci diplomové práce se také zaměřuji na zásadní supervizní otázku – jaký mají supervizoři postoj k zavedení povinné účasti pedagogických pracovníků na supervizi na základních školách. Během rozhovoru s respondenty jsem si všimla, že většina supervizorů vnímá, že základní školy naléhavě supervizi potřebují. Tudíž jsem se domnívala, že drtivá většina bude vyžadovat implementaci supervize do základních škol. Přišlo mi důležité zachytit způsob, jak o tom supervizorky a supervizoři přemýšlejí, z toho důvodu jsem zanechala větší rozsah odpovědí. Jejich zkrácením bych čtenáře ochudila o důvody, které vedou k jejich konečnému názoru.

Supervizorka Lída na základě své jedné zkušenosti došla k názoru, že by supervize měla být otázkou volby pedagogů.

„(...) tady to povinný měli a myslím si, že to způsobilo to, že jako ta chuť nebyla, musíme si to prostě odsedět, to pro nás není důležitý. Naopak na druhou stranu, jako když se něco stanoví jako v sociálních organizacích, je to povinný léta, tak si na to lidi zvyknou a začnou na tom hledat i ta pozitiva. Kdežto, když je to povinné úplně od počátku, tak ihned zkraje je tam ta jediná motivace, že si to tady tu hodinu a půl odsedíme, a pak už budeme mít pokoj od toho šéfa, kterej to po nás chce. Takže já si myslím, že ne, že dávat možnosti.“ (S1)

Jana mající zkušenost jako ředitelka základní školy v rámci rozhovoru hodnotila klady i zápory zavedení povinnosti supervizního setkávání pedagogického sboru.

„(...) Takže když to jako uzavřu, tak si nemyslím, že by to mělo být povinné ve smyslu jako celoplošně, ale v momentě, kdy už je to na té konkrétní škole, tak mi přijde úplně

v pořádku, aby ředitel, kterej je přesvědčeněj, chce, aby se jeho pedagogové rozvíjeli tímhle způsobem. (...), tak za mě je úplně v pořádku, když dá těm zaměstnancům tu supervizi povinně.“ (S2)

Supervizorka k otázce povinnosti dodává zkušenost ze sociálních služeb.

„Se sociálníma službama se jako supervize tak jako dostala tak jako povinně. A v podstatě jsou už i výzkumy (...), že spousta lidí, kteří si to vykládali povinně, si ze začátku mysleli, že je to úplná blbost, ale po nějaký tý době užívání tý supervize se významně posunuli.“

Jiří nahlíží na otázku povinnosti z hlediska systému a posuzuje možnosti poskytování supervize z různých stran. Hovoří o velkém množství supervidovaných, složitosti dojíždění do odlehlých oblastí a spíše o doporučování reflektování práce než o zavedení povinné supervize.

„(...) tak se mi chce říct spíše z principu ano. Když si představím, jak to zařídíme systémově, protože těch lidí jsou statisíce, že jo. No tak to už vůbec nevim. (...). Je to naprosto nezvladatelný, když byly ty šablony prostě. Bylo třeba období, kdy jsem třikrát týdně někomu říkal, že nevezmu a odkazoval jsem je na ČIS. (...) Ministerstvo nastaví tabulku, že sice bude tisíc korun na hodinu, ale má v tom bejt všechno včetně cestovného apod. A pak má někdo jezdit do Šluknovského výběžku no tak jako... to je úplně jiná investice. Takže si myslím, že je to nerealizovatelný za současného kvantitativního systémového stavu. (...) Asi bych řekl, že povinná by měla bejt nějaká reflexivní praxe (...).“ (S3)

Supervizorka Monika porovnává své zkušenosti se supervizí v rámci sociálních služeb a se základní školami. Přemýšlí nad zavedením povinnosti formou ochutnávky supervize a následnou možností se rozhodnout.

„No... myslím, že by jim měla být pravidelně nabízena. (...) když chodím k zubaři, tak mi je jasný, když si čistit zuby nebudu, takže vždycky budu mít nějaký problém, kterej on mi bude muset vrtat a bude to bolet a bude to nepříjemný a přijdu o zuby. (...) já si myslím, že je to pořád ještě problematický v tom školství, že to není tradice, není to zvykem. (...) tam, kde se to podařilo, že byla podpora u vedení na těch školách, tak to tak nakonec ti pedagogové taky přijali, zjistili, že nejsem inspektor, že je nehodnotim, nevynášim, že nepráskám nadřizeným

apod. Tak já nevím, jestli povinná, ale možná bych to udělala tak, že pojd'te aspoň jednou ochutnat. To bych řekla, jakože povinně, a pak se rozhodněte.“ (S4)

Podobně smýšlí supervizor Patrik. Nemyslí si, že je vhodné nařídit povinné navštěvování supervize, protože by to v důsledku šlo proti sobě. Zároveň by si přál supervizi zavést jako systémové opatření.

„Myslím, že by supervize neměla být povinná. A zároveň si myslím, že by tenhle nástroj... nebo resp. supervize za mě nemůže být povinná, ta musí být dobrovolná, ale je potřeba za mě udělat nějaký systémový opatření, tak aby se dostalo do podhoubí, že supervize může být užitečná a já měl vnitřní motivaci ji čerpat, což v těch sociálních službách mimochodem je, tam je sice povinná, ale nemůže se nařídit, to nejde. Jde to proti sobě.“ (S6)

Na závěr této podkategorie jsem nechala dva supervizory, kteří jsou přesvědčeni o nutnosti zavedení povinnosti supervize na základních školách. Supervizor Mirek má jasný názor, který vyjádřil jedním slovem:

„Rozhodně.“ (S5)

Matěj je také přesvědčen o nezbytnosti supervizí na základních školách. Navíc má ještě další požadavky na pedagogy, které míří na systémové vzdělávání, kariérní řád a další.

„Stoprocentně. (...) Jedna věc, že pracuju se vztahem, klasika. Ale druhá věc je, že pracuju s dětma. A tam si myslím, že je důležitá ještě větší pokora, než když pracuju s dospělými, protože svým přístupem můžete napáchat spoustu jako věcí a tak. Prostě ta nerovnováha mezi tím pracovníkem a tím klientem je v té pedagogické práci obrovská. (...) Nutně psychosociální výcvik na fakultách, nutně psychologický profily, koho k těm dětem pustíme, a pak nutně kariérní řád, povinná supervize, tři sta šedesáti stupňový hodnocení a tak podobně. (...) Jako bez toho se neheme.“(S7)

Byla jsem mile překvapena, když jsem si vyslechla obsáhlé odpovědi, ve kterých supervizoři přemýšleli, co všechno by to přineslo. Domnívala jsem se, že se zavedením povinnosti supervize poroste poptávka, což bude ve prospěch samotných supervizorů. Brzy se

ukázala, alespoň z pohledu zúčastněných supervizorů, chybnost mého předpokladu. Ze sedmi supervizorů byly pro povinnou implementaci supervize pouze dva. Z rozhovorů vyplynulo, že debata nad povinností supervize má mnoho rovin a temných zákoutí.

Většina respondentů měla na tuto otázku poměrně obsírnou odpověď. Někteří váhají, protože si uvědomují, jaké nevýhody přinese zavedení povinnosti a jsou spíše pro doporučení této služby. Dva supervizoři mají zcela jasný názor na otázku povinnosti implementování supervize do systému základního školství.

2. Čím supervize přitahuje supervizora na ZŠ

Jedna z výzkumných otázek se zabývá motivací supervizorů, kteří chtějí spolupracovat se základní školou. V průběhu rozhovoru se supervizory jsem měla v plánu zjistit, co je táhne k této náročné supervizní oblasti.

Snažila jsem se zmapovat motivační proces supervizorů za pomoci dvou otázek: „*Co je pro vás motivací pro práci supervizora na ZŠ? Co vás na povolání supervizora baví nejvíc?*“

Lída pracuje především jako psychoterapeut, supervizi má jako doplňkovou profesi. K supervizi dostala skrze vlastní zkušenost.

„Supervizi mám jako vedlejšák, plus psychoterapeut, takže i z týchle pozice mám zkušenosti se supervizí. A proto jsem vlastně šla studovat a dělat supervizi. Protože jsem sama viděla, že je to dobrý, že je to nástroj, kterež funguje.“ (S1)

Dlouholetá supervizorka Jana vnímá akutnost a neodkladnost supervizní péče učitelů základních škol.

„Ale jako motivaci v práci v supervizi ve škole – je to tam hodně jako potřeba. Mnohem víc než kdekoliv jinde a není to tam úplně tak jako prochozený.“ (S2)

Supervizor Jiří mi nabídl metaforickou odpověď ohledně své motivace.

„(...) přijde mi to jako dobrý dobrodružství no. (..) S těma lidma se bavít o tom, co prožívaj, co cejtěj, jak žijou a kam to chtěj kormidlovat, když bych tak zůstal u té metafory s lodí.“

Tak aby se jim plulo líp, i když jsou bouře, tak mi to přijde vlastně dobrodružný, emotivní a takový nějak v centru života no.“ (S3)

Můžeme hovořit i o nějakých osobních motivech ze strany supervizora. Takovou odpověď mi poskytl Mírek.

„No mě to baví, já se rád setkávám s lidmi. Vlastně to, co dělám, celou svou profesi dělám, tak to není, protože bych chtěl pomáhat, ale protože jsem zvědavý.“ (S5)

Vlastní obohacení a propojenost se supervidovanými vnímá i další supervizor Patrik.

„(...) já se tam hodně učím jako v tom supervizním prostředí, je to oboustranné. No a přijde mi jako hrozně fajn vidět, jak se ty skupiny nebo týmy, jak různým obdobím procházejí, čemu se věnují, že tak jako mohou být, a že tu cestu mohu sdílet s nimi.“ (S6)

S pozoruhodnou odpovědí přišel supervizor Matěj. Jeho odpověď byla na rozhraní přínosů pro supervidované a pocitu osobní užitečnosti.

„Za prvý je pro mě motivací, že je to pole neoraný, že je tam odezva a poptávka po tý supervizi. Že to těm lidem nějak chybí, tím pádem si tam připadám užitečněj.“ (S7)

Jana a Patrik vnímají motivační aspekt supervize i z hlediska finančního. Oba otevřeně přiznali, že pokud jsou na volné noze, tak je pro ně důležitá i peněžní stabilita. Kontrakt domluvený se základní školou pro ně představuje minimálně roční zajištění financí. Jana i Patrik jsou také psychoterapeuti. Předpokládám, že zmíněná finanční jistota pramení právě ze porovnání supervizní a psychoterapeutické profese. Supervizní kontrakt je v časovém horizontu stabilnější ve srovnání s jednorázovým psychoterapeutickým sezením. Důležité je neopomenout zmínit, že o finanční stránce supervizoři hovořili jako o jednom z mnoha aspektů motivace.

„Tak jako každá supervize mě baví a situace, kdy jsem na volný noze, tak mě to i živí, jo?“ (S2)

„(...) jednak je určitá míra finanční stability, protože mám supervizní kontrakt na rok oproti tomu, kdy jsem na volné noze a nejsem zaměstnanec (...).“ (S6)

Většina supervizorů mi v průběhu rozhovoru dávala najevo a občas i naplno říkala, že supervize ve školství je činnost opravdu namáhavá ve srovnání např. se sociální prací. Jeden supervizor uvedl: „(...) občas jsem byl ve školách, kde jsem měl pocit, že, my tomu říkáme kamenolom jo, že je to fakt jako velká dřina s ne tak velkými výsledky, že je to fakt občas tuhý a ty lidi úplně jako nechtěj.“ (S3)

Nejen z toho důvodu mě zajímalo, jak to supervizoři mají, co je do školství láká. Přestože se v některých aspektech jejich motivace shodují, tak každého z nich do školství přitahuje něco trochu jiného.

Odpovědi jednotlivých respondentů byly velmi různorodé. Daly by se shrnout do třech podkategorií: 1. přínosy supervidovaným, potažmo jejich žákům, 2. osobní motivy supervizorů, 3. finanční jistota.

3. Supervizní nesnáze supervidovaných z pohledu supervizora

Zajímalo mě, zda si i ti, kteří supervize vedou, jsou vědomi, že supervize může supervidovaným přinášet kromě benefitů i nějaká úskalí.

Supervizorka Jana nespaturuje žádné limity pro supervidované. Vyjma investovaného času a finančního zajištění.

„Nevýhody? Hm... nenapadá mě nějaká konkrétní nevýhoda. Tak jako každá sranda něco stojí, takže někdo to musí zaplatit, musej lidi do toho investovat čas, ale to je spíš o nějaký takový rovnováze než úplně o nevýhodě.“ (S2)

Supervizorka Monika se domnívá, že pokud je vedení srozuměno s nároky, které přináší supervize, tak by supervidovaným neměla způsobovat žádné nesnáze.

„Já myslím, že když se to podaří naladit, tak že vedení rozumí, podporuje, nepřikazuje, je to součástí pracovního času jako odpracovanýho času. Tak tam nevýhody nevidím.“ (S4)

Patrik vidí nesnáze podobně jako Monika. Finance, organizace a kontinuita supervizního setkávání. Spaturuje je spíše na úrovni logisticko-manažerských dovedností vedení.

„Ale nevýhody... musí se sehnat peníze na supervizora, musí být schopný zmanagovat supervizi, tak aby ta supervize byla kontinuální, což znamená, že tam aspoň ten supervizní rok bude stálá skupina, musí to začít nějak distribuovat do toho svého týmu. Takže možná nevýhoda, že je to větší nárok na nějaký logisticko-manažerský dovednosti. No a sehnat si na to peníze, což teda školy jsou schopný ty peníze sehnat.“ (S6)

I Lída zmiňuje organizační svízelské souvislosti s časem. Nad to přidává i nedodržování stanovených pravidel supervidovanými.

„Nevýhody – musí se vynahradiť ten čas, kterej tím budou trávit. (...) Takže nevýhoda je najít čas a další nevýhoda jako všude jinde – může se tam do kolektivu něco vynést a nedodržovat ty pravidla, potom je to spíš horší než že by to bylo ku prospěchu, ale to je o supervizorovi, to není o systému supervize. Supervizor to musí uhlídat a řešit ty pravidla potom. Takže to je asi jiná nevýhoda než ta časová a potom ta motivace no...“ (S1)

Následně jsem se zeptala ještě na část s pravidly, protože mi leželo v hlavě, že to není jen o supervizorovi, ale je to především otázkou samotných supervidovaných. Lída mi vysvětlila, že tito supervidující měli předchozí špatnou zkušenost se supervizí a nedodržováním stanovených pravidel.

„Je to úskalí, když ten tým má zkušenost se supervizí, a právě s porušováním pravidel, a to byl případ téhle školy, kde oni už měli zkušenost se špatnou supervizí, takže si možná nějakou reflexi ani nedovolili, protože prostě to vnímání a jejich minulý zkušenosti vedly k tomu, že to může být zase blbý, že to zase někdo může vykecat tomu řediteli (...)“ (S1)

Dlouholetý supervizor Jiří také hovoří o určitém nároku na organizaci a finance.

„(...) rozhodně je tam nějaký nárok na organizaci, to je první věc. Čili nejde to jako samospádem, čím víc se to týká lidí, tím je to vlastně složitější nebo těžší uspořádat. (...) Čili tohle je nějaká náročnost, stojí to samozřejmě peníze čili je to nějaký rozhodnutí, zda je to prioritou či není čili ta nevýhoda jistě, že to není zadarmo, ale zároveň ty zdroje jdou sehnat.“ (S3)

Zajímavé poznatky přináší i Mirek, který rozprávěl o nevýhodách v rámci supervize. Zmíněny byl obranné mechanismy, negativní zkušenosti supervidovaných se supervizí a hodnotící kulturu organizace.

„Nevýhod spousta, protože nejsou zvyklí mluvit sami o sobě před sebou, naskakují tam různé obranné mechanismy. Další nevýhodou je, že mají často negativní zkušenost se supervizí (...). Nevýhoda je, když supervize není, když není jako integrální součástí, ale bere se jenom jako způsob řešení problémů. (...) Mi přijde, jak je celý školství zaměřeno na jedničku a pětku. A na to jako hodnotit, tak se vzájemně i hodnotí a neustále se hlídá, jestli náhodou nejsem horší než ten druhý.“ (S5)

Obsáhlou odpověď poskytl Matěj. Snažila jsem se jeho odpověď zkrátit, ale nechtěla jsem do ní více zasahovat z důvodu zachování kontextu. Podle jeho názoru znázorňují některé školy uzavřené systémy. Pro některé z pedagogů mohou věci spojené se supervizí a s externí osobou představovat určitou hrozbu. Někteří supervidovaní si mohou splést supervizi s psychoterapií, což pro ně může představovat určité riziko. Také zmiňuje nezkušenost vedení s personálním řízením a s managementem.

„Nevýhoda č. jedna je to, že může bejt ohrožující, a to je v tom, že některý systémy, některý školy jsou uzavřené systémy v podstatě pevnosti, kde se ty lidi opevňují proti rodičům, 1. stupeň od 2. stupně, proti žákům a tak podobně. Někdo, kdo je zvnějšku a přináší jim novy věci, tak jim může tohle to jako nabourávat a může to způsobovat určitou tenzi vevnitř. (...) tlak na jedince, aby mluvil, aby se vyjádřil, aby řekl názor, tak může bejt některým lidem nepříjemný a někteří to nemusí ustát (...) už se mi to taky párkrát stalo, že si to spletou ty lidi, s psychoterapeutickou skupinou. Protože když jim někdo řekne: „Mluvte,“, tady se o vás někdo v tuhle chvíli zajímá, tak je to třeba po dlouhý době poprvý, co jim to někdo řekl a oni do toho jako můžou vletět (...) Příklad jo, stalo se mi to dvakrát nebo třikrát v životě, a tohle ve mně hodně zůstalo. Přijít na supervizi, na první, říkám: „Dobrý den a tohle to a tamto (...), pojd'me se teda bavit o rejstříku témat.“ A paní učitelka se zvedne a říká: „Já už bych potřebovala něco řešit.“ (...) „Já bych tady všem chtěla říct, že jsem byla v mládí sexuálně zneužívaná a týraná.“ Bum (...) A já říkám: „Stop, stop. Dvacet minut pauza, já si tady s paní učitelkou potřebuju něco říct.“ Tak se to rozpustilo a já říkám, co se jako děje, že jí upozorňuju, že to pro ni může být ohrožující, a že to nepatří do tohoto kontextu, že jsme tam kvůli práci, a i když to může mít spojitost s prací, tak jí velmi důrazně doporučuju, abychom tam tohle téma opravdu nebrali, že je to opravdu terapeutický, a že jí dám kontakt na kolegu, (...) ona se úplně sesypala, (...) říkala,

že jí to hrozně trápí, a že se nemá komu svěřit, a že si myslela, že je to od toho. (...) Další věc, co je blbý, že spousta ředitelů jsou dobří pedagogové a oni šli na vejšku, aby učili děti, a pak na ně spadne ředitelování a oni neumějí moc pracovat s dospělejma a maj obrovský mezery v managementu jako v řízení lidí (...). Problém je, když jim pak tam naběhne chlap a někdo se zkušeností z managementu řízení, tak oni do tý supervize projikujou v podstatě ty věci, který zažívaj v tom řízení ve škole. A to tu supervizi jako plevelí a na to je třeba dávat pozor.“ (S7)

Často zmiňovaná nevýhoda supervize supervidovaných je právě organizace. Soudím, že to není nevýhoda pouze supervidovaných, ale dotýká se i supervizorů. Např. Jiří podotkl: „(...) tak někdy to organizační peklo, jako že se někdy domlouváte na patnáctkrát. To už jako máte překážku, že už se jako modlíte, aby se to uskutečnilo v rámci domluveného formátu, dneska obzvlášť teda.“ (S3)

Překvapilo mě, že mimo organizaci a financí, nevidí většina supervizorů pro supervidované žádná jiná negativa. Vidění obtíží supervize bychom mohli rozdělit na dva tábory. Jedna část nevidí příliš limitů, které by supervize přinášela samotným supervidovaným. A když už se nějaké objeví, tak spíše organizační. Druhá část přemýšlí i o jiných úskalích, nespočítajících v organizaci a finanční náročnosti. Zazněla např. neschopnost pedagogů o sobě hovořit, negativní supervizní zkušenosti, přehnaná soutěživost či chybný výklad pojmu supervize.

4. Co supervidovaní žádají po supervizorovi na základní škole

V průběhu rozhovoru jsem se také vyptávala na témata, která se typicky objevují na základních školách. Konkrétně se jednalo o otázku: „*Objevují se na základních školách specifická témata, která se jinde neobjevují?*“ Vzhledem ke své pětileté zkušenosti jako asistent pedagoga jsem očekávala výskyt určitých témat týkající se dětí a rodičů.

Supervizorka Lída po jedné supervizní zkušenosti popisovala, jak setkávání se supervidovanými probíhalo:

„Pořád chtěli, abych jim říkala svoje zkušenosti, abych jim dávala rady, abych jim dávala školení, pokud to bylo o klientech. Jaký vy máte zkušenosti, řekněte nám, jak vy jste pracovala s tímhle tím dítětem (...) Tady byli nemotivovaní žáci a v podstatě na všech

supervizích byli nemotivovaní žáci předmětem supervize (smích). Bud' všeobecně, jak je motivovat, co dokázat nebo nějakí konkrétní nemotivovaní žáci. Já jsem v tom osobně vnímala paralelu mezi nemotivovanými pedagogy, kteří přišli na tu supervizi a pracovali s nemotivovanými žáky.“ (S1)

Její poznatek o paralele mezi nemotivovanými žáky a nemotivovanými učiteli mi přišel velmi příhodný.

V průběhu rozhovoru se Lída opět vrátila k tématům, která po ní supervidovaní vyžadovali. Následně dospěla k tomu, že se na tuto oblast bude muset více zaměřit při kontraktování.

„Dejte nám nějaké rady ohledně toho tématu, nebudeme se nad tím zamejšlet, my se nad tím zamejšlíme pořád. (...) takto vám stejně neporadím, nepřišla jsem sem radit že jo. Tak mě napadá, že málo zmiňuju to, že nechodím radit, ale tady jsem to opravdu (...) jsem to musela zmiňovat hodně. Myslím, že si na to budu muset dávat pozor už při tom kontraktu, že to nebude o radění, (...) a jestli potřebujou tohle, tak tam nejsem dobře.“ (S1)

Téma rodiče žáků se také objevilo. Pozoruhodným vhledem byl poznatek Jiřího, jak se učitelé cítí pod tlakem z mnoha stran. Supervizor zmiňoval, že si pedagogové často stěžují a zároveň mnohdy neradi přebírají svou odpovědnost za to, co s tím následně udělají. Dokázal také porovnat přístup vedení a učitelů. Z jeho pohledu jsou na tom v oblasti reflektování ředitelé lépe.

„Určitě, jedna z těch témat jsou rodiče těch dětí, tohle fakt jinde nenajdete. (...) Ty lidi se tím cejtěj jako různě ovlivňovaný, zatěžovaný, tlačeny, pak zvláště když nefunguje trojúhelník vedení, učitel, rodič, jo. Když třeba pak nemaj oporu v tom vedení nebo ji necejtěj. (...) Takže třeba fakt řešili komunikaci s rodičema, zasahování těch rodičů, takže tohle je myslím specifická oblast, která je tam fakt jako hodně. (...) ten prostor je hodně jako stížnostní, že maj jako pocit často, že je jako nikdo neslyší, a že potřebujou bejt slyšet, aby je jako někdo vyslechl, aby si mohli stěžovat, jak to jako maj těžký. (...) někdy převažuje takový to stěžovat si, stěžovat si, ale už jako, nevzít si tu odpovědnost, co s tím teda jako já udělám. Takový ty, jako že to všechno okolo způsobuje, jak je to těžký a co já s tím jako (smích). (...) ne, tolik u těch ředitelů. (...) tam už to převzetí odpovědnosti je jako větší... ta reflexivita.“ (S3)

V další části rozhovoru jsme se s Jiřím vrátili k tématům, která se objevují v prostředí základních škol.

„Agresivní žáci (...) potíže s problémovým chováním, když je to u dětí, tak jsou to většinou vždycky nějakí jednotlivci a jako co s nima. Pak se mi nejčastěji objevovalo takový to, jak zmáknout tu třídu, že nějaká třída mi jako nejde, jako ostatní dobrý, ale tahle je hrozná. Což je hezký v tom skupinovém, kor když jsou tam lidi, který říkaj: „U mě jako dobrý.“ A teď čím to je, co se tam děje, jaký jsou tam aspekty. (...) Někdy je to, zvláště u těch třídních učitelů komunikace s kolegama, že maj pocit, že to skřípe, nefunguje nebo si někdo furt jen stěžuje a ten třídní s tím nic nedělá (...).“ (S3)

K tématu stížnosti na rodiče se připojila i Monika. Podotkla, že v poslední době registruje stěžování si pedagogů nad absencí respektu k autoritám. Přinesla také ojedinělý pohled v rámci výzkumného souboru – někteří supervidovaní hovoří během supervize o nesympatiích ke konkrétním žákům a domnívají se, že je to jejich selhání.

„(...) povzdech nad nerespektováním autority toho pedagoga ze strany rodičů především. (...) občas nějaký pedagog odvážně vystoupí s tím, že nějaký dítě je mu nesympatický nebo je na něj alergický a má pocit, že je to vlastně selhávání. (...) V posledním roce jsou to témata okolo covidu a kolem online výuky, a kolem odstrížení dětí apod. Jinak za běžné situace mimo čínskou chřipku, tak to bejvaj právě témata kolem komplikované komunikace s rodiči a vlastně možná nějakým způsobem, jak odpočívat, jak načerpat novou energii, jak nebejt učitelkou, když nejsem v práci.“ (S4)

Ve své odpovědi Patrik zohlednil i covidové roky. Témata se dotýkala narušení soukromí pedagogů, nutnosti pečovat o své zdroje, potřebu učitelů být pro rodiče neustále k zastižení. Po návratu do škol se však vrátily témata spojená se žáky – např. co s nimi udělala online výuka, co pro ně můžu jako pedagog udělat.

„Jako třeba to může bejt tím covidem, teďkon přišli ti kantoři, že jim bylo penetrováno soukromí. (...) Péče o své zdroje, potom nárůst potřeby být neustále přítomna pro děti, a hlavně pro rodiče. (...) Takže nároky přechodu do onlinu obecně řečeno. To a zajímavý, jak okamžitě při přechodu zpátky se už objevily témata dětí, co to dělá s dětma, jak jim v tom je, jak jsou potom unavený, co pro ně můžu udělat, že tady někdo víc zlobí a co pro něj můžu udělat.“ (S6)

Supervizor Matěj vyjmenoval řadu témat, se kterými se setkává při supervizních setkáních.

„Klasika – rodiče, problémový žáci (ukazuje uvozovky), jak se máme v týmu, vztahy s vedením, já a moje role pedagoga. Hodně ta online výuka (...) Řada učitelů má problém s tím, že tam má najednou děti, kterejm je třeba se víc věnovat a oni to velmi úkorně nesou, protože maj pocit, že zanedbávaj ten šedej průměr, kterej by mohl být lepší. (...) Velký téma jsou spolupráce s rodiči. Velký téma (...), když bychom šli do hard extrému, tak ty učitelé, tam se často jedná o čtyřstranný kontrakty – jakože učitel, dítě, rodič, vedení.“ (S7)

Jak jsem už předestřela, domnívala jsem se, že odpovědi na mou otázku, budou témata spojená s rodiči žáků a žáků samotných – demotivace, problémové chování případně agresivita. Potěšilo mě, že se supervidovaní začínají zajímat o témata, která se dotýkají i jich samotných a jejich přístupu k práci, např. psychohygienu a péče o své vnitřní zdroje.

5. Jací jsou supervidovaní na základních školách

Zajímalo mě, jak supervizoři nahlíží na supervidované ze základních škol. Vypytávala jsem se supervizorů, zda lze vypíchnout nějaké prototypy osob ze základních škol, které přicházejí na supervize. Někteří měli tendenci pojmout to jako prototypy osob, které docházejí na supervize obecně.

Další důležitou kategorii představují náročná supervidování. Uvědomují si supervizoři, jaké typy supervidovaných jsou pro ně obtížní? Mají v mysli předobraz někoho, kdo je pro ně supervizně hůře uchopitelný, anebo nikdo takový neexistuje?

Lída vnímala, že do supervize ze základních školách (a nejen z nich) přichází dva prototypy lidí – ti, kteří se příliš nevyjadřují, a naopak tzv. všudybylové. Sama supervizorka si uvědomuje, že se svým přesvědčením o osobách, které všechno znají a všude byly, musí pracovat v rámci své supervize. Lída zmínila velmi důležitou věc, pokud supervizor nemá vlastní zkušenost s výukou žáků, tak to pedagogové mají tendenci dávat najevo.

„(...) prototypy osob vždycky vnímám jako takovou metaforu asi použiju, mlčící duše nebo osoba, která se k ničemu nevyjadřuje, a potom paní chytrá. Ty jsou v každém kolektivu, ta zase všechno ví, takovej člověk všechno ví, nemusí to být jenom paní. Já jsem pojala

přesvědčení, který vůbec nemusí být pravdivý, že ve školství je hodně paní chytřejch (smích). A vůbec to nemusí být pravda, ale je to moje přesvědčení, se kterým musím jako pracovat, to jsem si jako vzala na supervizi. (...) mě paní učitelky dávaly sežrat, že nejsem paní učitelka.“ (S1)

Lída při své jedné zkušenosti se základní školou pociťovala ze strany zaměstnanců neochotu změnit svůj přístup k práci. Následně v průběhu rozhovoru zaznělo, že ji tato práce s nemotivovaným týmem nebavila, tak se ani nepokoušela o další navazování kontraktu ve školství.

„Způsob vnímání těch lidí byl takovej jednostrannej, zastaralej (...) A spousta těch lidí, protože tam byli služebně starší kolegové jako klienti nebo supervizanti a už byli zabředlý v těch starejch způsobech práce. A vedení, který bylo součástí tý supervize, mělo snahu je výst nějakým jiným směrem, proto jim zavedli povinnost supervize, ale oni nechtěli jako vystoupit ze svých starých rámců, na který byli zvyklí.“ (S1)

Jana se během rozhovoru rozpovídala o situaci ze supervize, která pro ni představovala důležitou zkušenost.

„(...) přišla tam nová paní učitelka, nová ve smyslu jako na tu supervizi. A ona (...) přišla na konci za mnou a říkala: „Heleďte já mám takovej jako pocit, že to, co se v té třídě děje, nějak jako souvisí se mnou.“ A na jednu stranu mně to přišlo jako neuvěřitelný, že někdo, kdo x let jako učí, což ona nebyla začínající, tak jako nechápal, (...) jak moc tu třídu jako ovlivňuje, (...) ale že je tam dost významnej činitel, to je jedna rovina. A druhá rovina, že na to přišla po jednom supervizním sezení, což mi vlastně přišlo hrozně optimistický.“ (S2)

Monika naopak vyzdvihla tvůrčí stránku pedagogů, zvláště na prvním stupni. Tito supervidovaní nemají problém s nejrůznějšími technikami, oproti jiným skupinám.

„Jsou to veselí lidi, tvůrčí. Specificky ještě teda i první stupeň – paní učitelky fakt jako hravý, kde nemaj potíže s nějakějma technikama arteterapeutickéjma nebo nějaký projektivní techniky (...)“ (S4)

Mirek považuje za prototypy osob na základní škole ty, kteří jsou ustavičně nespokojení, ty, kteří jsou odevzdaní a zároveň i tací, kteří jsou mladí, zanícení a nedotčení školním prostředím.

„Věčně nespokojenej, nějaký rezignant, nevím, jestli to je vlastně nějaké slovo (smích). Mladí, nadšení, nezkažení (...).“ (S5)

Patrik hovořil o tom, že supervidovaní jsou výběrem motivovaných pedagogů, takže se neseťkává s nikým, kdo by byl vyhořelý. Ze všech účastníků supervize cítil zájem a chuť o jejich práci.

„(...) Prototypicky ty, které jsou motivované, chtějí se dozvědět něco nového buď o sobě nebo o procesu a asi ta motivace a chuť. Že jsem se neseťkal s nikým, kdo by byl jako vyhořelej. Byť měli hodně praxe třeba, ale furt jsem z nich vnímal, že je tam ta jako chuť, že je to jako baví, že jim to pořád něco říká, i když je to štve, i když jsou unavený, ted' jsou brutálně unavené, po tom návratu zpátky z té distanční výuky.“ (S6)

V průběhu rozhovoru Matěj pronesl, že do supervize chodí ti, kdo supervizi vlastně tolik nepotřebují. Důležitá je i Matějova zkušenost, že se supervizí neúčastní pouze mladí, ale jedná se o směsici mladších i starších pedagogických odborníků.

„Chodí tam takový hloubavý lidi. Takový ty typy, kteří o sobě přemejšlej, jo. Který vlastně se chtěj bavit o sobě, chtěj dávat reflexi druhým a jsou to takový ty lidi, který dejchaj pro tu školu. Takový ty, jak občas poznamená vedení, zrovna ty, co to jako nepotřebujou. (...) Takovýhle typy, který nadšeně dejchaj pro tu školu. Tak jako choděj i sem. Jinak jako bacha – starý, mladý. Ne, že by to byla doména mladáků, ale choděj mladý věkem i zkušenostma, starý věkem i zkušenostma. Rozumíte, jako mix.“ (S7)

Pro Janu představuje náročného klienta někdo, kdo je netečný a lhostejný. Dále zmiňuje i rozhněvané klienty, kteří jsou sice nároční, ale s nimi a s jejich naladěním dokáže pracovat.

„S někým, komu je to jedno. Když jsou lidi našťvaný a maj k tý supervizi odpor, protože jim to někdo tak jako nařídil, tak s našťváním se dá pracovat. Ale když to těm lidem je úplně jedno, tak se s tím dá těžko pracovat.“ (S2)

Jiří se rozpovídal o tom, že je pro něj obtížné pracovat s lidmi, kteří mají odlišné postoje a nelze s jejich postojem pracovat. Zamýšlel se nad tím, že pokud se v dané situaci octne, tak rozvažuje, jak postupovat dál. Dále uvedl, že náročný supervidovaný je takový, který zahlučuje supervizní prostor.

„Takže v tomhle je pro mě fakt obtížný, když se jako střetávám s těmahle nějakýma postojovejma věcmá a mám dojem, že to nejde hnout s tím, tak někdy řeším, jestli v tom jako zůstat a spíš teda hledám nějaký podpory, a pak třeba v posledních deseti minutách na něco jako ťukňu, když už jsou jako pootevřený u sebe a mohli by něco jako drobně slyšet. (...) Někdy je tam obtížnej klient, kterej vstoupí, začne mluvit, nedá se zastavit a já vim, že to mám jako nechat ventilovat a zároveň je to jako řeka, která se hůř uchopuje.“ (S3)

Monika jako jediná neuvedla žádného pedagoga, který by pro ni představoval náročného supervidovaného. Rozvažovala, ale nakonec nedokázala odpovědět.

„Nejnáročnějšího... nevím, to neumím asi říct. Jako na začátek někdy, když je někdo odmítavej, je tam s pocitem musím sem jít a k čemu mi to bude a už jsem měl bejt někde jinde apod. Ale já nevím, jestli je náročnej takovej klient, já mu vlastně jako rozumím. No... já nevím, kdo by byl nejnáročnější... diskutér je taky fajn, mlčící nakonec ho rozvážu. Nevím, neumím odpovědět.“ (S4)

Supervizor Mirek považuje za nejnáročnějšího supervidovaného někoho, kdo je odevzdaný. Do protikladu dává bojovníka za svá práva, se kterým si dokáže poradit, ale pokud je někdo lhostejný, tak to pro něj představuje největší výzvu. Pozoruhodnou poznámkou je Mirkovo podotknutí, že se na rezignované supervidované dříve zlobil.

„V procesu supervize asi ten rezignovaný, jo... takovej ten bojovník za svá práva, jo, který jde za svým cílem přes mrtvolý, tak s ním se dá pracovat, ale když je někdo, kdo nemluví, je mu to jedno, nechce se nějak aktivně zapojit. To je asi nejtěžší. Dřív jsem se na ně zlobil, teď už se nezlobím.“ (S5)

Pro Patrika je nejnáročnějším supervidovaným ten, jenž dostal supervizi povinně a sám se supervizního setkávání účastnit nechce.

„Nejnáročnější klient supervizant je, který dostane supervizi nařízenou a nechce na ní, takže je v odporu. Tudiž boří celej, celou skupinu a musí se mu věnovat strašně pozornosti a ten vyčerpává hrozně.“ (S6)

Podle Matěje jsou nejnáročnější ti, kteří jsou v odporu a nechtějí se sebou pracovat. Pak je pro něj složité spolupracovat s ženami, které v sobě naopak na oko rádi hloubají. Posledním náročným supervidovaným je pro Matěje zahlcující typ, jenž si skupinový supervizní prostor přebírá pouze pro sebe.

„Nejnáročnější jsou ty lidi, který v podstatě odmítají a priori, protože by je to ohrožovalo, mít na sebe náhled. Mají velký obrany. (...) Pak mě trochu berou do vrtule takový ty éterický bytosti, takový ty hiponky v těch batikovaných hadrech, který já teď nechci jako být to... mě jako neprovokují tím, že jsou hiponky, ale tím, že jsou éterický a ultra hloubavý vlastně místo toho, aby se podívali na ty věci jakoby poctivě, tak vlastně přehrávají a přehazují ty věci na jiný lidi, a tak no. Takový to, že mě to trochu znejišťuje. Jo a poslední, poslední typ! Takový ty hltící typy, který si sednou a berou si prostor pro sebe, který tam vlastně tam přicházejí žvanit, nedávají prostor druhým a berou si tam jako tu moc.“ (S7)

Očekávala jsem, že supervizoři budou mít poměrně stereotypní vnímání kantorů na základní škole. Tudíž mě překvapilo, že většina má pohled spíše příznivý. Zazněla slova jako veselí, nezkažení, nadšení a hloubaví. Jeden supervizor, díky pečlivému kontraktování, pracuje pouze s motivovanými supervidovanými, takže u nich vidí profesní nadšení. Pouze dva supervizoři vnímali prototypy učitelů nepříliš příznivě.

Většina supervizorů si dobře uvědomovala, jaké osoby pro ně představují náročné supervidované. Pouze jedna supervizorka nedokázala na tuto otázku odpovědět. Dva supervizoři se shodli, že je pro ně pracovním supervidovaným odevzdaný a lhostejný učitel. Dvakrát byl zmíněný zahlcující kantor a pedagog, který je v odporu. Supervizoři pak jednotlivě hovořili o tzv. „paní chytré“, o učitelích, které mají odlišné postoje neslučující se s názory supervizorů, a éterických bytostech.

6. Podle supervizora je základním kamenem kvalitní supervize...

Při tvorbě otázek mě napadlo, jak nahlíží supervizoři na kvalitní supervizi. Co je podle jejich názoru charakteristické pro takovou supervizi? Spočívá kvalita v osobnosti supervizora, v supervidovaných, technikách nebo v něčem úplně jiném?

Jana vidí jako zásadní vytyčení nějakých hranic se supervidovanými. Z jejího pohledu jsou hranice propojené s bezpečným prostředím.

„Pro mě je to o nějakých hranicích. O hranicích ve smyslu práce s časem, stálosti prostředí, takový to, co lidem není ze začátku úplně jasný, že teda jako fakt není jedno, jestli lidi přicházejí a odcházejí. (...) Protože se hranice významně podílejí na nějakým bezpečí toho prostředí.“ (S2)

Jiří vnímá jako základ samotný postoj supervizora.

„Supervisorova otevřenost k tomu. Zvědavost. A taky ta chuť nesoudit. Ta tendence třeba je pro mě v paralelních procesech, že oni soudějí ty děti, a já soudím je. Že to je samozřejmě riziko, takže v tomhle nějaká velká vnitřní sebereflexivita a uvědomování si toho, že když mám chuť někdy je poslat do prdele, tak supervize takhle úplně nefunguje no (smích).“ (S3)

Monika mířila k samotnému kontraktování, tedy domlouvání si, jaká bude podoba supervize, v jaké formě bude probíhat apod. Dále supervizorka upozornila na fakt, že je z jejího pohledu nutné přestavět prostředí, ve kterém supervize bude probíhat. Pokud by to neudělala, supervidovaní by měli tendenci vplouvat do rolí svých žáků.

„(...) abychom si mohli vícestranně ujednat o co jde, k čemu má supervize směřovat, jak bude vlastně podporovaná. Pro mě je třeba jako fakt důležitý, i jestli to bude součástí jejich pracovní náplně nebo pracovní doby i prostředí, já jsem zjistila, že vlastně v té třídě musíme nějak rozbourat, nesmíme sedět v lavicích, protože oni pak naskočejí do té role těch zlobivých žáků (...).“ (S4)

Jediným supervizorem, který otevřeně řekl, že nevěří na techniky v supervizi a považuje osobnost supervizora za rozhodující, byl Mirek.

„Osobnost supervizora. Já nevěřím na techniky v supervizi. Já si myslím, že pracovním nástrojem jsme my. A to, jak se o sebe dokážeme starat, jak se dokážeme napojit na druhé, co děláme v té práci. Kdyby to bylo o technikách, tak vydáme příručky, každý si je přečte, ale to je blbost.“ (S5)

Patrik se podobně jako Monika domnívá, že ústředním pojmem kvalitní supervize je kontrakt. Kontrakt, na kterém se dohodnou všechny zainteresované strany.

„Základní kámen kvalitní supervize (...) je dobře vyjednaný, srozumitelně komunikovaný na všech stranách, kontrakt. (...) To znamená, že všechny zúčastněné strany ví, dává jim to smysl, proč, k čemu, a jak se máme jako potkávat a zároveň ví, jaká je moje supervizní vizitka a co jim můžu nabídnout a co ne.“ (S6)

Supervizor Matěj se připojuje k Patrikovi a Monice. Sdílí s nimi názor, že rozhodujícím prvkem je kontrakt.

„Dobře udělaný kontrakt jednoznačně. Klasika – zadavatel, tým, supervizor. Dobrý vyjasnění toho, co se od toho chce. A proč se chce. K čemu to má být.“ (S7)

Soudila jsem, že všichni supervizoři budou mít poměrně jednoznačné mínění o tom v čem spočívá kvalitní supervize. Šest supervizorů mělo jasný názor, co pro ně znamená esence kvalitní supervize. Tři supervizoři se shodují, že klíčovým aspektem supervize je dobře sestavený kontrakt. Dva kladou důraz spíše na osobu supervizora a zbývající supervizorka přikládá důležitost hranicím.

7. Supervizorovo vnímání tradičního proudu školství

Podstatnou součástí samotné supervize na základní škole je hledisko, ze kterého supervizor vnímá tradiční proud školství. V rozhovoru jsem na to necílila žádnou z otázek, je to kategorie, která vyvstala z odpovědí respondentů. Domnívám se, že by pro supervizory mělo být důležité, aby si sami dokázali uvědomit, jaký postoj zaujímají vůči klasickému školství a následně s tím mohli pracovat i ve své supervizi.

Lída v rozhovoru přiznala, že má určitou předpojatost vůči pedagogům ve školství. Zároveň si tento fakt uvědomuje a pracuje s ním ve své supervizi. Hovořila o jedné negativní zkušenosti se školstvím, která značně deformovala její přístup k tradičnímu školství.

Supervidovaní o supervizi příliš nestáli, ale vyžadovali neustále nějaké doporučení a návody na žáky.

„Já jsem pojala přesvědčení, který vůbec nemusí bejt pravdivý, že ve školství je hodně paní chytřejch (smích). A vůbec to nemusí bejt pravda, ale je to moje přesvědčení, se kterým musím jako pracovat, to jsem si jako vzala na supervizi. (...) Pořád chtěli, abych jim říkala svoje zkušenosti, abych jim dávala rady, abych jim dávala školení, pokud to bylo o klientech (...).“ (S1)

Jana na školství pohlížela z jiných úhlů. Prvním aspektem byl přístup samotných supervidovaných. Je nutné, aby se jednotliví členové odvážili pochybovat, což jak podotýká Jana, není pro pedagoga jednoduché. Za velmi zajímavý poznatek považuji druhou část odpovědi Jany, kdy hodnotí přístup supervizorů ke školám.

„Že vlastně přijmout do školy supervizi je o mnohem větší dávce odvahy než u jakékoli jiné cílové skupiny, protože supervize je o tom, že si dovolím pochybovat. Škola pořád pracuje s chybou, což znamená, že ten učitel má bejt ten nechybující, tudíž ani moc nepochybující. To je pro ně jako těžký.“ (S2)

„No, že si myslím jako za supervizory je poměrně velká výzva jít dělat supervizi do školy, protože si myslím, že spousta supervizorů se supervize ve školství bojí. (...) v situaci, kdy je to jediná cílová skupina, kterou vlastně všichni nějak prošli. Všichni jako chodili do školy, každý měl nějakej zážitek. Statisticky je téměř nemožný, aby se někdo ve svém životě nesetkal s nějakou hnusnou učitelkou. A když to ty lidi nemaj jako ošetřený, tak se pak můžou do tý školy jako bát (...).“ (S2)

O zkušenosti s předčasně hodnotícími pedagogy, kteří uvažují ve stereotypech, se podělil Jiří.

„Často v tom školství, tam je moje zkušenost, že ty učitelé jsou jako rychle hotovy s hodnocením a nějakým soudem a s nějakým viděním důvodů, proč to dítě se takhle chová, že lepší to nebude, a jednaj v nějakých těch stereotypech.“ (S3)

Monika si uvědomuje specifčnost školství v solitérnosti jednotlivých účastníků supervize.

„(...) je to trochu specifický v tom, že ten pedagog je každej z nich tak trošku sám voják v poli a jsou tak zvyklí na to pracovat samostatně (...) je potřeba respektovat, že skutečně každej je tam nějaká osobnost, nějaký generál v tom svém. A tak v tom je to asi specifický, že pracuju vlastně se skupinou, ale ne s týmem (...).“ (S4)

Mirek jako jediný mluvil o výskytu projevů syndromu vyhoření na základních školách. Supervizor si také povšiml, že prostředí škol podněcuje k nějaké formě soutěžení.

„(...) určité znaky syndromu vyhoření, které na těch základkách, se mě zdá, že jsou hmatatelnější než jinde. A to si vysvětluju tím, jak náročné je tam být s těmi dvaceti, třiceti, (...) žáky. A dělat to dennodenně (...) Bývá nastaven jako konkurenční ve školství, že mi přijde, jak je celý školství zaměřeno na jedničku a pětku. A na to jako hodnotit, tak se vzájemně i hodnotí a neustále se hlídá, jestli náhodou nejsem horší než ten druhý (...).“ (S5)

Supervizor Patrik chápe, že změnit způsob přemýšlení a pochopení, o co v supervizi jde, může učitelům zabrat nějaký čas. Také poznamenal, že supervidovaní měli občas sklony nahrazovat supervizi neformálním povídáním. Patrik konstatoval absenci zkušenosti školství se supervizí. Sdílel také poznatky o soukromí pedagogů a rivalitě.

„(...) nemaj tu zkušenost s tou supervizí. (...) Ale když to neznám, nepotřebuju, proč bych to měl mít? (...) absence mého místa, jako mého soukromí. Zázemí, kam se můžu před těma děčkama vlézt a schovat se. To jsem taky vnímal a to, že se nepotkávají jako tým úplně, že maj akorát nějaký porady, jo (...) ale není to takový tvoření toho my, společného. Že spolu fungujou, ještě jinak, že se potkaj na poradě, a pak fungujou hodně samostatně. Jo a někdy mi přijde, že tam může bejt i nějaká jako rivalita.“ (S6)

Převahu žen ve školství a absenci mužských náhledů zmínil Matěj. S tím také souvisí i jeho zápolení s nenahrazováním chybějícího mužského aspektu. Jeho pohled se shoduje s názorem Patrika o nedostatku zkušenost se supervizí ve školství.

„Feminizovaný kolektivy a z toho se samozřejmě odvíjí se témata, že jo. Je to víc natřískaný emocema a je to víc jako jednostranný. (...) Chybí tam to racio, to mužský. (...) A já, jak jsem muž, tak s tím jako bojuju. Bojuju s tím, že občas se mi stává, že mám vyrovnávat, což

není úplně supervizní role, ale je to tam hodně cejtit. (...) je to pole neoraný, takže oni tu supervizi užívat jakoby... nemají s tím zkušenost.“ (S7)

Každý jednotlivý supervizor má vlastní zkušenost se základní školou, jak z pohledu bývalého žáka, tak z pohledu profesionálního – supervizora. Jejich nahlížení na tradiční školství nevyznívá příliš příznivě. Ve výpovědích se objevovalo např. předčasné hodnocení žáků, samostatnost učitelů, náročnost profese pedagoga či početní převaha žen v učitelském sboru.

8. Hledisko supervizora: zhodnocení úspěšnosti supervize

Domnívám se, že by každý supervizor měl znát dopad supervizí na supervidované. V rozhovoru jsem se vyptávala, jak supervizoři poznají, jaká je odezva na jejich supervizní setkání.

Lída odvozuje efekt supervize z toho, v jakém rozpoložení dorazí supervidovaní na další schůzku a o čem hovoří.

„Když se na další supervizi dozvím, že byl nějaký posun v klientovi nebo v žákovi, že byl jako posun v týmu ohledně té práce, že ty lidi používají něco to, co si tam dohodli, vymysleli, slyšeli, že se těšili na příští supervizi, tak ta předchozí asi byla dobrá. Když tam přijdou znudění, že tam zase musej, tak si říkám, jestli jsem něco neudělala špatně.“ (S1)

K Lídě se přidává i Jana, podle které je nejvíce patrná přenositelnost do praxe. Sdílí svou zkušenost, že supervidovaní mluví o úspěšných dopadech supervize v konkrétních případech.

„Situaci, kdy ty lidi říkaj, že to pomáhá jim a jejich klientům. Situace, kdy mluvěj o tom, že co vymysleli na předcházející supervizi, že vzali na poradu a že to jako není o tom, že si budou půl roku stěžovat, což jim v tu chvíli jako uleví, ale pokud to nepřenesou někam dál, tak se ty věci prostě jako nezměňej. (...) to pak přenášej do praxe, to mi přijde jako nejviditelnější.“ (S2)

Jiří se připojuje k supervizorkám a říká, že o tom sami supervidovaní hovoří. Navíc tomu jde sám naproti, vrací se k jednotlivým tématům a doptává se. Občas se dostane i ke zprávám, které školy sami píšou o proběhlých supervizích.

„Tak jako v průběhu, tak jak to reflektují (...). Já se k těm tématům spíš jako vracím nebo že to připomínám, co bylo. (...) Já často jako shrnu: ‚Heleďte chci jenom připomenout, minule jsme tady měli tyhle ty tři čtyři věci, jestli se chcete v úvodním kolečku tomu jako dotknout jenom, jak se to vyvinulo nebo teď, jo.‘ (...) Takže to se jako něco dozvídám, co z toho jako schází. (...) A někdy to jsou dotazníky, někdy to jsou ty jejich zprávy, pokud je jako píšou, tak v tom, jak to třeba pojmenovávají v těch zprávách a jak tam člověk taky dost vidí no.“ (S3)

Na předchozí supervizory navazuje Monika. Supervizní setkání posuzuje podle reakcí jednotlivých účastníků. Samotné posuzování podle nadřízených nebere příliš v potaz.

„Takže je to hodně na ty zpětný vazbě těch samotných účastníků než třeba nějaký nadřízení nebo tak. Na ně úplně nedám.“ (S4)

S odpovědí váhal Mirek. Nakonec se připojil k předešlým odpovědím. Je pro něj klíčové, jak se vyjadřují supervidovaní.

„Nevím... no to člověk pozná, když v tom procesu je. Neměřím to nějak. Poznám to podle toho, co mi řeknou lidi, co si chtějí odnést a vlastně to asi.“ (S5)

Patrik zhodnocuje úspěšnost za pomoci reflektování supervidovaných i prostřednictvím svého pocitu a vnitřního naladění po proběhnutí supervize.

„To je pocit takovej jako zvláštní. (...) Mohl bych říct, že to reflektují jako přítomní, ale jak to říct? Třeba jako zrovna u té školy, tak tam to bylo, my jsme se jako tady, my jsme se tady zastavili a mohli jsme tak jako spolu být, že už tohle je pro mě úspěšná supervize. (...), jo a u sebe to mám, když jako neodcházím úplně jako unavenej (...).“ (S6)

Matěj své supervizní zkušenosti jednoduše shrnuje do věty:

„No, že mi lidi neodcházej jako víc rozbitý, než tam přijdou.“ (S7)

Většina supervizorů se shodla, že zhodnocení jejich supervizí vychází ze zpětné vazby od supervidovaných. Patrik navíc ke zhodnocování připojil i své interní vyladění na proběhlé supervize. Matěj hodnocení provádí posouzením stavu jednotlivých respondentů před a po supervizi.

9. Přínosy supervize na základní škole

V posledních pár letech se začíná o supervizi v základním školství mluvit čím dál častěji. Řada supervizorů byla potěšena, že se o jejich práci někdo zajímá. V momentě, kdy jsem se zeptala na samotné přínosy, bylo leckdy vidět, jak jsou ve svém žvilvu a podrobně líčí jednotlivé přínosy pro pedagogický sbor.

Lída popsala, v čem podle ní tkví výhody plynoucí pro učitele ze supervizního setkávání.

„Ke zjištění různých dalších pohledů, který můžou ovlivňovat činnost žáka ve třídě.“ (S1)

Jana podotkla, že také záleží, jak supervidovaní pojmu samotnou supervizi. V případě, že ji dokáží uchopit vhodným způsobem, tak se následný růst odehrává u mnoha různých osob.

„(...) druhá věc je to, že situace, kdy lidi chytěj tu supervizi jako rozvojově, tak to rozvíjí ty lidi, co tam seděj, tu organizaci a samozřejmě ty, pro který je to hlavně určeno, to znamená ty jejich klienty, takže to má jako obrovské přesah, jako je to fakt hodně síťující, pro koho všeho to má smysl.“ (S2)

V další části rozhovoru se vrátila k přínosům a popisovala, jak supervize přispívá ke kvalitě práce supervidovaných s jejich žáky.

„Tak supervize obecně jako patří ke zvýšení nebo udržení kvality práce s těma klientama. To znamená pro tu kvalitu nějakýho toho vztahu a fungování toho vztahu s těma dětma, jo.“ (S2)

Jiří má zkušenost, jak s pedagogy, tak i s jejich vedením. V současné době se spíše věnuje supervizi vedení škol. V první části tedy hovoří, jaké výhody se vynořují u supervize ředitelů a zástupců ředitele.

„(...) z pohledu řízení, tak tu prospěšnost vidím v tom, že rozhodně to umožňuje klást si vedení otázky, na který není čas při poradách, podívat se na to z různých stran, pochopit nějaký svoje automatický reakce, prostě získat nějaký nadhled nad tím, jakým způsobem to řídíme. (...) klíčový je, že to tomu vedení umožňuje jiné náhled, čas na sebe, ladit se, směřovat, reflektovat případné překážky, nebo co se jim nedaří s tím týmem a celou tou školou.“ (S3)

Ve druhé části přemýšlel Jiří nad učiteli a jejich přínosy ze supervizí. Mezi ně počítá nejrůznější formy aktuálního prožívání a soustředění se na sebe. Vnímá, že přínosem pro pedagogy je vědomí toho, jak své žáky chápat a vyznat se v nich. Domnívá se, že jim to poslouží, aby se vyvarovali zkratkovitému hodnocení a následnému stereotypnímu vnímání.

„(...) supervize přináší jako do hry zpátky jako nějaký prožívání, nějakou zážitkovost, nějaký respekt k emocím, k únavě, ke vzteku, k bezmocím, který ty učitelé prožívají. Myslím si, že je to opravdu prostor, ve kterém se můžou cejtít jako lidma a můžou zase nějak se dávat dohromady a dávat dohromady to, co dělají jako třeba v rámci nějaký sebepodpory a zase vstupovat zpátky do třídy třeba posilnější, jak jako sami se sebou. Tak teda druhá rovina, která myslím, že kterou tam často přináším, je, jak teda rozumět těm žákům jako lidem s jejich obtížema, potížema, limitama, sociálním kontextem. Často v tom školství, tam je moje zkušenost, že ty učitelé jsou jako rychle hotovy s hodnocením a nějakým soudem a s nějakým viděním důvodů, proč to dítě se takhle chová, že lepší to nebude a jedná v nějakých těch stereotypech no, takže tam mám pocit, že ta supervize může rozšiřovat nějak ukazovat, že to může být nějak jinak a třeba snižovat tu stereotypnost a umožnit nějak navazovat nehodnotící kontakt a nějak jako jinak s těma děckama dělat no.“ (S3)

Monika uvedla řadu supervizních výhod pro učitele základních škol. Především syndromu vyhoření, prostor pro vzájemné sdílení a podporu.

„No... nějaká prevence teda nějakému syndromu vyhoření, zároveň nějaká možnost uvolnit se trošku, mluvit v bezpečném prostředí o věcech, který mě trápí. Vidím tam prospěšnost i v tom smyslu, že to, co mě trápí, zjistím, že trápí i někoho jiného, takže to není úplně nenormální.“ (S4)

Supervizorka Monika se v další části rozhovoru podělila o prožitky pedagogů, kteří byli odvážní a vystoupili s nějakým pro ně náročnějším tématem. Učitel nakonec může dojít k nějakému zmírnění vnitřního napětí.

„(...) občas nějaký pedagog odvážně vystoupí s tím, že nějaký dítě je mu nesympatický nebo je na něj alergický a má pocit, že je to vlastně selhávání. Ale když se o tom víc bavíme, tak dojdeme k tomu, že je to taky projev lidskosti, že jsme taky člověk, než jsme taky pedagog.“ (S4)

Mirek vidí přínosy této techniky v rozšiřování schopností pedagoga v nahlížení na svůj pracovní přístup a oddělování osobních zážitků od práce.

„Prostě šlo o to být schopný reflektovat svou práci, netahat své osobní zkušenosti do výchovného procesu, protože to není jenom vzdělávací, ale i výchovný proces, nebo vlastně do obou dvou, do vzdělávacího i výchovného a schopnost nějaké té spolupráce.“ (S5)

Patrik jako jediný srovnával přínosy pro učitele před covidem a během covidu. V průběhu covidu vnímal Patrik roli supervize pro pedagogy jako subsidiární – aby učitelé svou profesní roli v rámci covidu ustáli. Pociťoval, že úloha supervize, tak jak jí zná v době před covidem, ustoupila do pozadí a upřednostnila roli podpůrnou. Dále hovořil o situaci před covidem, kdy chápal supervizi jako něco, co je klíčové pro pedagogické pracovníky v rámci jejich profesního rozvoje a udržitelnosti.

„(...) bylo pro ně důležité v tom, že po čas těch brutálních změn, které ony prožívaly, co se týkaly covidu, přechodu do distanční výuky, rotační výuky a daleko větší nápor práce s pedagogy, tak pro ně to byla fakt jako podpora k nějakým citlivým jako prožívání a vůbec zvládnutí té situace. Nebylo to o velkých náhledech, změnách. (...) když tam nebylo to velké zatížení jako covidem, tak vnímám supervizi pro pedagogy důležitou, že jako se nějak ujistit ve své kompetenci, roli, zároveň jako pracovat s motivací. Jaká je moje motivace být jako učitel, učitelka, abych nevyhořel a ty děcka mě tam neštvaly a pak nějaký ten rozvojový aspekt supervizi, že mám, že vím, jak pracovat s konfliktní rodinou, mám nástroje, takže zvyšování kompetencí, ale asi nejvíc se mi zdá jako, aby se cítil, cítila dobře. (...) A to je kolikrát zakázka těch zadavatelů, aby se nám tady ti kantoři cítili dobře. Supervize může být jedním nástrojem, aby se tu cítili dobře a zůstali tu dýl.“ (S6)

Matěj úlohu supervize spatřuje v předcházení vyhoření, možnostech, jak o sebe pečovat v duševní rovině, k získávání nových hledisek a vytváření a obnovování hranic. Zdůrazňoval, že klíčovou rolí skupinové supervize je formování pocitu „my“. Dále hovořil o předávání zkušeností, o prostoru ke sdílení.

„Hele prevence syndromu vyhoření, sichr. Potom každopádně psychohygienu, rozšiřování pohledů, potom taková ta konstituce a rekonstituce hranic, jo. Přijde mi hodně důležitý, že skupinová dělá takovej ten efekt my. Nejen, že se učí méně zkušený starý, mladý, ale vlastně rekonstitují se ty hranice, potvrzují se a tak. Že tam zjišťujete jako pedagog starší nebo mladší, jak to vnímají ostatní, jak to v té škole chodí, a co je přijatelné, co je nepřijatelné, jaká je dobrá praxe. Často bez toho, aniž by to bylo vyřčené. To mi přijde důležité, pak mi přijde opravdu důležité, že ty lidi se jako sejdou a mají ten prostor na to určený.“ (S7)

Jak jsem již výše psala, každý supervizor je skálopevně přesvědčen o příznivém vlivu supervizních setkání na kantory. Mezi přínosy supervizí kupříkladu zaznělo vzájemné sdílení, prevence syndromu vyhoření, změna pohledu na žáky a vzájemná podpora.

10. Jinakost základních škol

Při tvorbě otázek do rozhovoru jsem se domnívala, že zkušeností supervizorů se soukromou a/nebo alternativní základní školou bude mnohem více. Na tuto sféru mířily dvě otázky: „Byl/a jste někdy supervizorem alternativní základní školy? Např. Waldorfská, Montessori...“ V případě, že mi respondent odpověděl souhlasně, následovala otázka další: „V čem vidíte odlišnosti mezi státní základní školou a alternativní?“ Ze sedmi supervizorů měli tuto zkušenost pouze dva, což mě udivilo. Během rozhovoru jsem se nezaměřovala na srovnání základních škol s jinou oblastí než se soukromými či alternativními. Vzhledem k tomu, že většina účastníků měla minimální nebo vůbec žádné zkušenosti v této oblasti jsem se domnívala, že tuto kategorii nevytvořím. Supervizori mají spíše velké zkušenosti z oblasti sociálních služeb. V průběhu našeho povídání se komparace se sociálními organizacemi čas od času objevila.

Supervizor Jiří má jako jediný řadu zkušeností se základními školami různého typu. O soukromých školách řekl: „Nějaká vysoká energie, nějaký hledání smyslu a nějaká ochota

o tom komunikovat, ty rizika jsou nabíledni, nějaký vyhoření, utopení se v tom všem, větší fluktuace, protože ta náročnost na ty lidi může být vysoká a nemusej to jako všichni unášet.“ (S3)

Dále Jiří hodnotil základní školy a sociální služby z pohledu hierarchie a míry schopnosti reflektovat.

„(...) kultura (školství) je víc nějak hierarchická, když to porovnáš třeba se sociálními službama v rámci nezisku, tam je to častěji horizontálnější (...) supervize je primárně vhodná pro horizontálnější způsoby komunikace nějaký respektující než pro hierarchický. (...) mnohem líp se mi třeba dělá často v nějakých soukromých subjektech nebo církevních nebo nějakých alternativních. (...) A reflexivita, jakože víc chybějící než třeba v tom sociálním oboru.“ (S3)

Při doptávání na porovnání soukromých a státních základních škol jsme se dostali až k těmto tématům:

(soukromé školy) „No chtěj rodiče mnohem víc za partnery, pak samozřejmě je složitý s nima komunikovat, tak aby s tím nějak systémově fungovalo. Často je tam ne úplně jasný řízení, role kompetence nebo je to dost houpavý, hledající, prolínající, což má své výhody, ale leckdy taky nevýhody. V tom je to myslim dost specifický, v klasický základce ty role kompetence jsou jako často mnohem jasnější a daný.“ (S3)

Při otázce, jestli se objevují v průběhu supervize na základní škole nějaká specifická úskalí, mi bylo odpovězeno: *„Zvonění. (smích) Úplně nejdebilnější, když vám začne zvonit do supervize no. To se vám fakt nikde jinde nestane. Na většině alternativních škol taky ne.“ (S3)*

Druhý supervizor měl zkušenost s malou soukromou školou. Když jsem chtěla vědět, jestli spatřuje nějaké rozdíly mezi státní a soukromou školou, tak mě jeho odpověď zavedla do úplně jiné roviny, než jsem očekávala.

„Hele těžko srovnávat, protože shodou okolností o čtyři vesnice dál je podobná, ale zřizovatelem je obec. A já mám pocit, že je to to samý. Pokud je nějaký rozdíl, tak rozdíl je mezi školama ve městech a těmahlema malotřídkama na vesnicích. (...) Jestli je nějaký rozdíl, tak mezi vesnickejma a městkejma, ale nemám zkušenost s velkou základkou soukromou ve městě.“ (S7)

K pozoruhodné myšlence dospěla Lída během naší rozpravy. Díky negativní zkušenosti s nemotivovanými pracovníky se do školství už nechce vracet. A při otázce, zda někdy byla supervizorkou alternativní základní školy, odpověděla: „*Ne, ale možná způsob, jak se já někdy třeba podívám zpátky do školství, protože jako vyhledávám dneska supervize spíše takových organizacích, který jsou neziskový nebo tak, soukromý subjekty, takže to možná by byla další cestě ke školství, jinak mně se to už nechce dělat, to školství.*“ (S1)

Supervizorka při přemýšlení nad prototypy ve školství srovnávala, že: „*(...) v sociálních organizacích bývají lidi víceméně ty ublížený, který mlčej, v převážný většině (...)*“ (S1)

V otázce diskrétnosti vidí Lída větší dopad v sociálních organizacích. „*V sociálních organizacích vnímám jako trošku víc diskutovaný téma, ta GDPR to hodně probírá, takže tam jsem svého času vyžadovala, aby používali jen křestní jméno klienta, a oni to moc neuměli a jsem si připadala trochu jako pes (...)*“ (S1).

Monika při otázce na povinnost supervizního setkávání na základních škol odpověděla: „*V sociálních službách se s tím neseťkávám, že by mi někdo říkal: „A musím tam jít?‘ Zkrátka to berou, že to patří k profesionální výbavě (...)*“ (S4)

Supervizorka sdílela svou zkušenost, že se setkala už i s tím, že je supervize nabízena jako jeden z benefitů v sociálních službách. Tuto přednost by ráda viděla i u učitelů. „*V sociálních službách jsem to třeba viděla v inzerátech, že nabízejí něco a v seznamu benefitů je supervize. Tak bych to přála i těm kantorům, myslím, že si to zasloužej.*“ (S4)

Mírek hovořil o projevech syndromu vyhoření u pedagogů na základních školách. Poté dodal, že vidí i jakýsi sklon u učitelů k úzkosti a neuroticismu a také se objevuje jakási nezpůsobilost k psychohygieně.

„*(...) určité znaky syndromu vyhoření, které na těch základkách, se mě zdá, že jsou hmatatelněji než jinde. A to si vysvětluju tím, jak náročné je tam být s těmi dvaceti, třiceti, patnácti, to je jedno, žáky. A dělat to dennodenně, jo, že si myslím, že je určité úzkostnější a neurotické ladění toho personálu pedagogického a určité... vlastně neschopnosti nějaké psychohygieny ve větším množství mi přijde jako něco, co může odlišovat.*“ (S5)

Patrik přinesl do rozhovoru další rozdíl, který vnímá oproti neziskovému sektoru. „Třeba jako rozdíl oproti tomu nezisku, že často tady byla velká nejistota, jestli ten příští rok budu mít tu pracovní smlouvu nebo ne. Ted' se mi stalo, že z těch devíti učitelek, které byly motivované, tak šesti jim nebyla prodloužena pracovní smlouva. I když tam chtěly zůstat, tak si musely hledat nové místo.“ (S6)

Supervizor Patrik nabídl ještě další oblasti, ve kterých může srovnávat základní školy se sociálními organizacemi. „(...) téma jako balancování nějakýho vnějšího politikaření mezi zřizovatelem, někým, kdo sedí na radnici a má nějaký zájmy a tlaku, kterému ten ředitel musí nějak vyhovět. (...) měl by se z něho stát politik (...). Oproti těm sociálním službám, až to takovou úroveň jsem se s tím nesetkal, byť tam nějaký dotace a blablabla, ale tohle ne. (...) možná daleko větší, než u těch sociálních služeb je jako držet fazónu. Držet jako ten poker face, jsem v pohodě, silná, vydržím to, zmáknou to, tak jako lusknutím prstu.“ (S6)

Po analýze získaných dat jsem se rozhodla, že kategorii přeci jen vytvořím a zformuji podle interpretovaných informací. Kategorii nebudu zaměřovat pouze na soukromé či alternativní školy, jak bylo mým původním záměrem, ale budu vycházet ze získaných dat. Díky tomu, že většina respondentů má zkušenosti se sociálními službami a měli tendenci porovnávat základní školy se sociálními oblastmi, tak jsem si říkala, že by tato komparace mohla přinést užitečná zjištění.

5 Diskuze

V této části bych ráda sumarizovala údaje, které vzešly z analýzy a následné interpretace informací z jednotlivých rozhovorů. Cílem výzkumné části této diplomové práce bylo prozkoumat proces supervize v prostředí základních škol z pohledu supervizorů. V rámci výzkumu bylo stanoveno, vedle hlavního výzkumného cíle, i pět výzkumných otázek. Chtěla jsem zjistit, jak supervizoři nahlízejí na povinnost supervize na základních školách. Rovněž mě zajímala motivace supervizorů pro vybrání prostředí základních škol. Mezi další oblasti, které jsem chtěla blíže prozkoumat, patřily přínosy a limity supervizí pro supervidující z pohledu supervizora a také odlišnosti supervizí realizované v rámci různých zařízení.

První výzkumná otázka směřuje k povinnosti supervize na základních školách. Většina supervizorů byla velmi opatrná v otázce zavádění povinné supervize, jelikož si uvědomovali, jaké nástrahy to může přinášet. V rozhovorech byla zmíněna nepřítomnost motivace supervidovaných, pocity dozoru a kontroly, nutnost dobrovolnosti, menší počet supervizorů ochotných jít do základních škol a velké množství základních škol. Smetáčková (et al, 2021) označuje za hlavní riziko situace, ve kterých je supervize pojmána jako kontrolní či hodnotící nástroj. V knize je jako překážka uveden i malý počet akreditovaných supervizorů. Zajímavé je, že většina respondentů by si povinnou implementaci supervize přála, ale v ideálním případě nepříliš přímou cestou.

V menšině byli supervizoři, kteří jsou jednoznačně pro zavedení povinné supervize do škol. Tito dva nevyjmenovali žádné důvody, proč by případná implementace mohla selhat, ale byli přesvědčeni o správnosti povinné supervize ve školství. Jeden z nich nerozváděl, proč by měla být povinná a druhý naopak uváděl argumenty, proč je nutné zavést supervizi do škol.

V literatuře můžeme najít různé pohledy na dobrovolnou nebo povinnou účast. Potměšilová (2014) uvádí, že už ze samotné definice supervize vyplývá podmínka dobrovolnosti obou zúčastněných stran. Masáková (2007) píše, že je dobrovolnost podmínkou supervize. Broža (2009) uvádí, že supervizní setkávání se může uskutečnit pouze v případě konsensu supervizora a supervidovaného. Lazarová a Cpinová (2008) ve článku uvádí, jestliže chceme, aby měla supervize nehodnotící charakter a zachovala si růstový potenciál, pak by měla být účast dobrovolná. Dosoudil a Myšková (2015) realizovali výzkum, ve kterém se zeptali učitelů, jak nahlíží na otázku povinnosti supervize. Objevily se dva hlavní pohledy – povinná supervize bude bez významného dopadu z důvodu vnitřních obran a nulové součinnosti zúčastněných; na dobrovolné supervizi se nebudou podílet kantoři, pro které by to

bylo nejprospěšnější. Pavlas Martanová (2020) píše, že většina supervizorů doporučuje, aby bylo pro pedagogy první supervizní setkání povinné, a další rozhodnutí by bylo na vedení školy. Smetáčková et al (2021) uvádí, že rozhodnutí o dobrovolné či povinné účasti by mělo být na individuálním zvážení jednotlivých škol. Každá varianta má své přednosti i úskalí. Baštecká (et al, 2016) předkládá, že rozhodnutí o dobrovolné či povinné účasti náleží zadavateli. Ten také následně musí hledat cesty, jak to v praxi uskutečnit.

Řada supervizorů si uvědomuje, že i povinná implementace supervize do škol by měla dlouhodobé výsledky. Někteří to v průběhu našeho rozhovoru porovnávali se sociální oblastí. Za pravdu jim dává článek Štětovské (2009) i novější text Brémové a Smetáčkové (2020). V sociálních službách je supervize daná zákonem, v jiných je to obvyklou součástí profesionality (Šimek, 2013). Supervize by měla být klíčovou složkou profesí, ve kterých dochází k interakci s lidmi (Fejfarová, 2010).

Ve druhé výzkumné otázce se zabýváme motivací supervizora pro práci na základní škole. Jak už bylo řečeno, supervizní činnost na poli základního školství je náročnou oblastí. Pro ilustraci přikládám výrok jedné respondentky z knihy Smetáčkové (et al, 2021, s. 67): „Tam už bych nejela ani za milion, strašně moc práce a nikam to nevedlo.“ Podobné věty jsem slyšela i v rámci svých rozhovorů se supervizory. Z toho důvodu mě zajímalo, čím je školství přitahuje, v čem spočívá jejich pracovní motivace. Reakce samotných supervizorů byly poměrně rozmanité, ale i přesto se dá jejich motivace shrnout do třech skupin – vědomí, že supervize přináší benefity supervidujícím a jejich klientům, osobní motivy supervizorů a finanční jistota.

Z hlediska motivace (přínosy supervidujícím) je trochu paradoxní, že jako podstatnou slabinu zavádění supervizí je uváděno, že pedagogové mnohdy nevědí, co je jádrem supervize (Smetáčková et al, 2021). Literatura se příliš nezabývá motivací supervizorů pro vstup na základních škol. Vnímám to jako oblast, na kterou by bylo záhodno se více zaměřit a blíže prozkoumat. Pokud se autoři zabývají motivací ve vztahu k supervizi, tak se jedná spíše o motivaci supervidovaných. Z rozhovorů jsem nabyla dojmu, že supervizorů, kteří jsou ochotni vstoupit do prostředí základních škol, je spíše menší počet. Porozumění jejich motivaci je možná prvním krokem pro zvýšení počtu supervizorů ve školství. Brémová a Smetáčková (2020, s. 3) píší: „Pohled supervizorů je oblast, která je ze všech tří výše zmíněných oblastí nejméně prozkoumaná, do níž máme výzkumně prozatím nejmenší vhléd.“ V předchozí části textu byl zmíněn pohled supervidovaných a vedení škol.

Supervizorka Lída se po jedné zkušenosti se školstvím už do této oblasti vracet nechce. Práce ji nenaplňovala, tím nebyl podle jejích slov úplně motivovaný, což se následně promítalo

i do její motivace. Tým, se kterým pracovala, měl negativní zkušenost z předchozí supervize, jelikož se určité informace donesly k uším ředitele. Účelem supervize není v žádném případě posuzovat a kontrolovat pedagogické pracovníky (Pavlas Martanová, 2020 In Brémová, Smetáčková, 2020).

Hawkins a Shohet (2016) uvádí, že při výcviku je věnováno mnoho úsilí naučit se koncentrovat na potřeby supervidovaných a zohledňování vlastních potřeb je pokládáno za sobecké. Autoři jsou toho názoru, že i přesto jsou potřeby supervizorů součástí motivace k výkonu práce. Zapření osobních potřeb může mít spíše neblahý efekt. Je nutné, aby supervizoři znali sebe samé, své motivy a potřeby, což následně zvýší předpoklad reálné pomoci.

Ve třetí výzkumné otázce jsem se chtěla více dozvědět o rozdílech mezi státními a soukromými základními školami, popřípadě nejrůznějšími alternativami. První, na co jsem narazila při snaze najít odlišnosti, byla nízká míra zkušeností supervizorů. Ze sedmi supervizorů měl dlouholeté zkušenosti jeden supervizor. Druhý měl zkušenost pouze s jednou školou, a to ještě s malou soukromou, která měla tří či čtyřčlenný pedagogický sbor. Z toho důvodu jsem si říkala, že tato kategorie vůbec nevznikne. Avšak během rozhovorů mi tu a tam jednotliví supervizoři srovnávali své zkušenosti se sociálními organizacemi. Tudíž jsem se rozhodla tuto kategorii vzkřísit a pojmout ji z trochu jiného úhlu. Začněme tedy komparací v rámci škol.

Poučení, které jsem si z odnesla z rozhovoru se třetím supervizorem bylo, že mě Jiří upozornil na to, že alternativní škola může mít různého zřizovatele a nemusí se jednat výlučně o soukromou školu. Pozoruhodné bylo, že mě na tento rozpor nikdo jiný neupozornil, což mohlo být z důvodu nějaké ohleduplnosti ze strany účastníků, nebo tuhle diferenci vzhledem ke svým zkušenostem se soukromou sférou nemají. Při srovnání se soukromými školami hovořil o tom, že tyto školy chtějí rodiče za své partnery mnohem více než běžné školy. Také mají občas nepříliš jasné řízení a rozdělené kompetence. Sdílel jednu zkušenost se soukromou školou: „(...) *tématem bylo, že ředitelka si neříká ředitelka, a že se tak nevnímá a neprožívá. Že sice je ten statutární zástupce a tak, že to reálně řídí, no ale vlastně úplně ne. No a z toho občas vzniká docela slušnej chaos. Jak zevnitř, tak pro rodiče.*“ (S3)

Další oblast, na kterou Jiří narážel, byl způsob komunikace ve školství. Podle jeho názoru má mnohem více hierarchický charakter oproti sociálním službám (či soukromých, alternativních nebo církevních subjektech). O hierarchické povaze školství najdeme zmínku i ve článku Masákové (2007). Specifické úskalí supervize na základních školách vidí ve

zvonění. Pobaveně hovořil o tom, že tento zvukový prvek škol není ideální ve spojení se supervizí.

Druhý supervizor naopak neviděl příliš velký rozdíl ve zřizovateli, ale v lokalitě, ve které se nachází škola. Myslí si, že odlišnost lze najít spíše mezi malotřídkami na vesnicích a městskými školami. Zpětně mě mrzí, že jsem se na tento rozdíl více nedoptala, ale bohužel nás tlačil čas.

Pro Moniku představuje charakteristický rys základní školy to, že je každý učitel spíše samostatná osobnost, „nějaký generál v tom svém“ a je potřeba to ošetřit i v rámci supervizních setkání, tzn. supervizor pracuje se skupinou, ale ne s týmem. Tento aspekt je také okrajově zmíněn v textu Brémové a Smetáčkové (2020). Štětovská (2009) upozorňuje na skutečnost, že kantor musí dostát značným nárokům v rámci komunikace a při práci se vztahy a paradoxně je sám nucen své povolání vykonávat osamoceně.

Supervizorku Lídu dokázala její jediná supervizní zkušenost se základní školou poznamenat natolik, že si možný návrat do školství dokáže představit pouze prostřednictvím soukromé školy.

Při komparaci základních škol a sociálních služeb se objevila řada rozdílů. Jednotlivé odlišnosti vyplývaly z kontextu odpovědí supervizorů, což byl možná důvod, proč se v ničem neshodovaly. Podle názoru supervizorky Lídy se v sociální oblasti častěji setkávala s diskutovaným tématem GDPR. Oproti základnímu školství jsou pracovníci sociálních služeb více srozuměny s povinností supervize jakožto součástí pracovní náplně. Tento rozdíl jsme probírali už v počátku této diskuze.

Monika podotkla, že se v rámci sociálních služeb již setkala s tím, že je supervize nabízena jako benefit budoucím zaměstnancům. Ve spojitosti s tím dodala, že by byla ráda, pokud by se tato výhoda nabízela i pedagogům.

Prevence profesního vyhoření je právě jedním z přínosů, které nabízí supervize. Tuto přednost zmiňuje Smetáčková (et al, 2021) ve své publikaci. Právě projevy syndromu vyhoření vidí Mirek u učitelů na základní škole. Patrik vidí další rozdíl oproti neziskovému sektoru, a to nejistotu kantorů ohledně pracovní smlouvy. U pedagogů také spatřuje mnohem větší úsilí v držení fazony, tedy schopnosti demonstrovat, že vše zvládají a vše překonají bez mrknutí oka. Supervizor Patrik se pozastavil u managementu základních škol. Na rozdíl od vedení sociálních služeb pozoruje u ředitelek či ředitelů základních škol nutnost vyvažovat a odolávat nejrůznějším tlakům např. ze strany zřizovatele.

Čtvrtá výzkumná otázka se věnuje přínosům supervize na základních školách očima supervizorů. Domnívám se, že pro získání přínosů ze supervize je nutné, aby byla supervize dobře a kvalitně nastavena. V rozhovoru jsem se zeptala supervizorů: „*Co je podle vašeho mínění základním kamenem kvalitní supervize na základní škole?*“ Pokud odpovídali, že by to bylo na delší rozpravu, poprosila jsem je o to první, co je napadne. Začneme tedy uvedením, v čem spočívá podle supervizorů kvalitní supervize na základních školách, která následně může přinášet supervizní přínosy.

Většina supervizorů měla zřetelnou představu o tom, co pro ně znamená kvalitní supervize. Tři supervizoři považují za klíčový aspekt precizní kontrakt. S těmito supervizory souzní ne jeden autor odborných textů – např. Julie Hewson (2000, s. 9) uvádí: „Uzavírání kontraktu by mělo ve výuce supervizorů vzhledem ke své důležitosti zaujímat prvořadé místo.“ Junková (2003 In Štětovská, 2009) píše, že znakem kvalitní supervize je stanovení dobrého kontraktu. Baštecká (et al, 2016) uvádí, že je kontrakt důležitý pro navázání dobrého pracovního spojení.

Dva supervizoři vidí nosný aspekt kvalitní supervize spíše v osobnosti samotného supervizora. Pro supervizorku Janu spočívá kvalita supervize ve hranicích, protože je považuje za jeden z hlavních rysů bezpečného prostředí. Brémová a Smetáčková (2020) píší, že zásluhou supervize lze poznat své osobní hranice a předejít profesnímu vyhoření.

V jedné rovině hovořili supervizoři o supervizním přesahu až k samotným žákům. Toto pojetí se shoduje i s tvrzením „finálním cílem supervize je prospěch žáka, a tím i zkvalitňování výkonu učitelského povolání“ (Pavlas Martanová In Brémová, Smetáčková, 2020, s. 2). Druhá rovina zahrnuje spíše zaměření na sebe samého, tedy na pedagoga. Někteří přemýšleli pouze nad jednou rovinou a druhou nezmínili. Pouze jeden supervizor mluvil o obou úrovních. Jana líčila jeden silný zážitek, kdy nově na setkání přišla jedna z kantorek. Po jedné supervizi přišla:

„Heleďte já mám takovej jako pocit, že to, co se v té třídě děje nějak jako souvisí se mnou.“

Supervizorka popisovala své pocity:

„(...) mně to přišlo jako neuvěřitelný, že někdo, kdo x let jako učí, což ona nebyla začínající, tak jako nechápal, že nepokládá za samozřejmý, jak moc tu třídu jako ovlivňuje, (...) že je tam dost významnej činitel, to je jedna rovina. A druhá rovina, že na to přišla po jednom supervizním sezení, což mi vlastně přišlo hrozně optimistický. Myslím si, že to není něco, co ty učitelé učeť, že ty věci jsou jako vztahový.“ (S2)

V článku Brémové a Smetáčkové (2020) je zmíněn podobný typ přínosu jednoho supervidujícího.

Další supervizor porovnával výhody plynoucí ze supervize z doby před covidem a v průběhu pandemie. Jeden ze supervizorů poukazoval na významný dopad supervize ve vytváření pocitu soudržnosti v pedagogickém sboru a vzájemného sdílení. Brémová a Smetáčková (2020, s. 4) píše: „Dochází k většímu kolegiálnímu propojování. Nemají pocit oddělenosti od sebe, posiluje se tím týmovost.“ Štětovská (2009) vidí absenci kolegiálních vztahů jako jedno z úskalí pedagogické profese. Vidí také benefit v prevenci syndromu vyhoření. Brémová a Smetáčková (2020) považují za podstatný přínos supervize podporu vzájemných vztahů mezi učiteli. Syndromu vyhoření se dá vyhnout právě za pomoci supervize. Masáková (2007) uvádí, že supervize je psychohygienické opatření. Štětovská (2009) píše, že profesním vztahům mezi kantory se nikdo příliš nevěnuje, a bohužel se tedy nevyužívá možnosti formování příznivého klima školy. Takové klima je pak jakousi prevencí proti neúměrné pracovní zátěži personálu (Průcha, 2002 In Štětovská).

Supervizor Jiří se také zastavil u prožívání učitelů. Domnívá se, že právě supervize způsobuje, že se pedagogové vrací ke svým emocím a jejich prožívání. Mohou shodit profesionální tvář a být zase lidmi. Švamberk a Šauerová (2018) uvádí, že pocity pramenící ze situací ve škole jsou zcela běžné i přesto, že si řada pedagogů myslí, že je to znak neprofesionality. Naopak pokud by učitelé prožitky spojené s prací neměli, jednalo by se o vyhořelé a disociované jedince. Pokud si kantoři přiznají, že v nich pracovní záležitosti spouští nějaké emoce, tak to může být prostředek k profesionalizaci. Hawkins (2016) vidí výhodu ve skupinové supervizi v tom, že se pracovníci mohou ujistit, že je trápí podobné věci. Smetáčková a Vozková (2021) uvádí, že z dostupných výzkumů se jeví formální skupinové sdílení jako velmi profesně přínosné. Tu samou věc zmínila v rozhovoru i supervizorka Monika. Jeden ze supervizorů poukázal na supervizi jako na nástroj, který může způsobit, že pedagogové se ve své práci budou cítit dobře a na škole setrvají delší dobu. Smetáčková (et al, 2021) tento fakt potvrzuje.

Pátá výzkumná otázka se zaměřuje na překážky a nevýhody vyplývající ze supervize očima supervizorů. Supervizoři jsou si vědomi, že supervize přináší supervidovaným řadu přínosů a výhod. Jak jsem dříve zmiňovala, drtivá většina respondentů se při otázce na přínosy supervizí pousmála a zaujatě začala vyjmenovávat, jaké klady může supervize přinést jednotlivým supervidovaným. S jedinou výjimkou, supervizor Mirek při otázce: „*V čem vidíte prospěšnost supervize na základních školách?*“, opáčil: „*V čem? Já vám odpovím opačně. Já*

vnímám tu neprospěšnost.“ Nebudu zastírat, že mě tím trochu odzbrojil. Nakonec mi řekl nějaké přínosy supervizí, ale u limů se rozpovídal více.

Velký počet supervizorů narážel na organizaci supervize. A s tím spojené financování a vyhrazení času, ve kterém budou supervizní setkání probíhat. Článek Brémové a Smetáčkové (2020) uvádí, že jednou z překážek bránící úspěšnému zavádění do škol je právě čas. Zároveň jsem během rozhovorů několikrát slyšela, že finanční zdroje pro školu lze opatřit. Brémová a Smetáčková (2020) píše, že jednou ze zásadních překážek je nedostatek financí. Právě nedostatek financí se ukázal jako jeden ze zásadních důvodů, proč školy supervize nevyužívají. I nepříliš příznivé finanční hledisko bylo pojmenováno ve článku od Dosoudila a Myškové (2015).

Při rozhovorech mě dvě supervizorky překvapily, protože za určitých podmínek nespatovaly žádné supervizní úskalí pro supervizanty. Jana řekla, že v případě, že jsou zajištěny finance a kantoři jsou ochotni do toho investovat čas, tak pak nevidí žádné limity. Ve druhém případě Monika hovořila o managementu školy, jestliže souzní se supervizí a je také součástí pracovního času, tak pak nepozoruje limity. V případě, že management školy nepodpoří nějakou formu kolegiálního sdílení, tak zákonitě nemůže mít ani reálný přínos pro školní organizaci a její žáky (Lazarová, 2006). Postoj vedení školy je klíčovým aspektem pro implementaci supervize (Brémová, Smetáčková, 2020).

Lída se při rozhovoru dotkla pravidel a jejich dodržování. Zmínila to jako slabinu v případě, že se něco vynese a nastavená pravidla se ignorují. Podotkla, že je to ale záležitost supervizora, aby tuto oblast zajistil. Po doptání supervizorka vysvětlila, jak to myslela: konkrétní tým měl negativní zkušenost s vynášením informací, které poté doputovaly k řediteli, což možná právě vedlo k tomu, že si reflektování při další supervizi nedovolili. Na tento problém navázal i supervizor Mirek, který souhlasí s tím, že supervidovaní mají mnohdy špatné zkušenosti z předchozích supervizí. Podle jeho názoru nejsou supervidovaní zvyklí o sobě hovořit a naskakují jim nejrůznějších obranné mechanismy. Za překážku lze označit i skutečnost, kdy se supervize využívá pouze jako metoda řešení potíží. Tato překážka je reflektována i ve výpovědi supervizora: „Nebo to komentovali, že nemají žádný problém, proč by volali“ (Brémová, Smetáčková, 2020, s. 4). S tím souhlasí i Smetáčková et al (2021). Supervize by měla mít primárně funkci preventivní. Další překážkou je určitá uzavřenost jednotlivých škol, které Matěj označil jako pevnosti. Pracovníci školy se uzavírají proti rodičům, žákům apod. Další poměrně zásadní nevýhodu vidí v tom, že supervidovaní mají sklon si supervizní setkání plést s psychoterapeutickou skupinou. Smetáčková et al (2021)

s Pavlas Martanovou (2020) upozorňují na stejné riziko. Je nezbytné připomínat supervidovaným, že se primárně jedná o pracovní nástroj.

Závěr

Intencí této diplomové práce bylo přiblížit téma supervize ve spojitosti s hlavním vzdělávacím proudem. Uvést supervizi jako nástroj celoživotního učení, který je používán v celé řadě pomáhajících profesí. Záměrem bylo za pomoci kvalitativního výzkumu prozkoumat, jak vypadá uskutečnění supervize na základních školách pohledem supervizora.

Teoretické ukotvení práce spočívalo v pojmovém vymezení supervize, rozlišení supervize a dalších příbuzných metod. Teorie se také věnovala funkcím a formám supervize, superviznímu trojúhelníku a supervizním kontraktu. Neopomenula ani rizikové a etické stránky supervize. Poslední část teorie byla zaměřena na supervizi ve školním prostředí, supervizní specifika základních škol, a z toho plynoucí přínosy a limity. Teoretickou kapitolu uzavírala shrnutí českých výzkumů zabývajících se supervizí ve školství.

Ve výzkumné části byli čtenáři seznámeni s kvalitativním výzkumem zaměřujícím se na supervizi základních škol. Výzkumné šetření si kladlo za cíl prozkoumat, jak supervizoři nahlízejí a vnímají supervizi v prostředí základních škol. Shromažďování dat se odehrávalo za pomoci semistrukturovaného interview se třemi supervizorkami a čtyřmi supervizory. Po transkripci rozhovorů proběhla analýza a interpretace informací za pomoci zásad metody zakotvené teorie.

Výsledky výzkumu poukázaly na většinovou shodu v otázce povinného zavádění supervize do škol. Většina supervizorů si dobře uvědomuje, k jakým benefitům a překážkám by mohlo vést prosazení povinné supervize na základních školách. Z toho důvodu se kloní spíše k doporučení této služby než pro striktní zavedení. Supervize ve školství je náročnou oblastí, už jen kvůli jejímu dosavadnímu nezakotvení. Proto každý supervizor potřebuje notnou dávku motivace, aby na toto pole vstoupil. Motivace účastníků je rozmanitá, ale i přesto ji můžeme sjednotit do tří sfér: benefity pro supervidované či žáky, individuální motivy a peněžní jistota. Ukázalo se, že supervizoři nemají příliš velké a někdy i nulové zkušenosti se soukromou oblastí školství. Při porovnávání školství se sociálními službami se rýsoval spíše negativní pohled na hlavní vzdělávací proud. Supervizoři si myslí, že mezi benefity plynoucí ze supervize patří růst v osobní i pracovní rovině, předcházení profesnímu vyhoření a nalezení možnosti vzájemné profesní podpory a sdílení. O limitech supervize přemýšlí ve dvou rovinách: v první řadě jsou to věci týkající se organizace, finančních zdrojů a času; druhou rovinou jsou úskalí spjatá se supervidovanými, mezi ně patří špatné zkušenosti se supervizemi, obranné mechanismy či neexistence motivace.

Pedagogové jsou pod neustálým tlakem, ať už ze strany vedení, rodičů či samotných žáků. Kvůli pandemii se v posledních dvou letech změnila podoba profese učitele a přesunula se do online prostředí, které otevírá nové nástrahy vyučujícím a ve velké míře je posouvá do rovin, na které je nikdo nepřipravil. V momentě, kdy si učitelé do jisté míry zvykli na distanční výuku, tak byli doslova hozeni do vytváření výuky hybridní (forma, ve které musí učitelé zkombinovat výuku pro přítomné žáky a zároveň zprostředkovat výuku žákům v karanténě). Pokud sloučíme profesní problémy z doby před covidem-19 (nerespektování autority ze strany žáků či rodičů, velký nárůst administrativní práce apod.) s potížemi, které přinesl koronavirus, tak může právě supervize přinést tolik potřebný nástroj pro pedagogy. Nelze zde opomenout, že primární klient, jenž by měl ze supervize především těžit, je žák.

Zavádění supervize do prostředí škol má rozhodně šanci na úspěch, avšak s několika podmínkami. Klíčovými aspekty jsou legislativní opora, zabezpečení finančních zdrojů pro supervizi, podpoření výzkumu v otázce supervize a následnou aplikaci nových poznatků. Zásadním bodem je motivace pedagogů pro využívání supervizních služeb, tu je nutné podnitit a podpořit. V případě, že nebude učitelům věnovaná dostatečná pozornost a péče, kterou by mohla nabízet supervize, tak je možné, že začnou odcházet ze školství či jejich odvedená práce nebude příliš kvalitní, a tím mohou poškozovat své žáky.

Supervize orientovaná na hlavní vzdělávací proud může učitelům nabízet pomoc, podporu a příležitost ke vzájemnému sdílení pracovních problémů a nárůst či zachování profesní kvality a spokojenosti. Zároveň je preventivním nástrojem proti profesnímu vyhoření, což je v kontextu současné doby nezbytné.

Záměrem výzkumu bylo také upozornit na přínosy supervize a zprostředkovat odborné i laické veřejnosti proces supervize pohledem samotných supervizorů. Z rozhovorů se supervizory je patrné, že podpora supervizních služeb je v oblasti školství rozhodně potřebná. Tato diplomová práce by mohla přispět k lepšímu porozumění, o čem supervize je, čeho se dotýká a komu by mohla prospět. Dříve publikované závěrečné práce zkoumající supervizi mapují často názory a zkušenosti supervidovaných, jak ale ukázala tato práce, i supervizoři mají k tomuto tématu čím přispět.

Seznam použité literatury

Baštecká, B., Čermáková, V., Kinkor, M. (2016). *Týmová supervize: teorie a praxe*. Portál.

Brémová, V., Smetáčková, I. (2020). *Supervize učitelských sborů pohledem supervizorů. Školní poradenství v praxi: nový odborný časopis pro poradenské pracovníky*. Wolters Kluwer.

Broža, J. (2009) *Supervize v adiktologické praxi*. TRITON.

Campbell, D., Mason, B. (2002). *Perspectives on Supervision*. Routledge.

Cpinová, S., Hansen, H., Havlík, R., Houpert, D., Lazarová, Lonscher-Räcker, S., B., Novotný, P., Orosová, O., Valenta, J. (2006). *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Paido.

Dosoudil, P., Myšková, L. (2015) *Co víme o supervizi ve školách a školských zařízeních. Školní poradenství v praxi: nový odborný časopis pro poradenské pracovníky*. Wolters Kluwer.

Eis, Z. (1995). *Supervize*. Pražský psychoterapeutický institut – Palata.

Fejfarová, R. (2010) *Proč supervize?: pomáhá učitelům zrát*. Rodina a škola. Státní pedagogické nakladatelství.

Halama, M. (2012). *Postoj učitelu k supervizi*. In: Sborník konference Rozvoj školy a supervize. Lumen vitae.

Havrdová, Z., Hajný, M. (2008). *Praktická supervize: průvodce supervizi pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. Galén.

Hawkins, P., Shohet, R. (2016). *Supervize v pomáhajících profesích*. Portál.

Henderson, P., Millar, A., Holloway, J. (2014). *Practical Supervision: How to Become a Supervisor for the Helping Professions*. Jessica Kingsley Publishers.

Hewson, J. (2000). *Výcvik supervizorů v uzavírání supervizní smlouvy*. Psychoterapeutické sešity. Pražský psychoterapeutický institut.

Judy, M., Knopf, W. (2015). *ECVision. Supervision and Coaching in Europe: Concepts and Competences*. Vienna.

Lazarová, B. a Cpinová, S. (2008). *Kolegiální učení. K možnostem rozvoje hospitačních a supervizních setkávání učitelů*. Učitelské listy: nezávislý měsíčník. Agentura Strom.

Masáková, V. (2007) *Supervize není totéž, co inspekce*. Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy. Josef Král.

Matoušek, O. a kol. (2013). *Metody a řízení sociální práce*. Portál

Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Grada Publishing.

Pavlas Martanová, V. (2020). *Supervize jako jeden z efektivních nástrojů péče o učitele*. Komenský: odborný časopis pro učitele základní školy. Academie Jana Amose Komenského.

Potměšilová, P. (2014). *Supervize v podmínkách speciálního vzdělávání*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Průcha, J. (1995). *Pedagogický výzkum: Uvedení do teorie a praxe*. Karolinum.

Shohet, R. (2011). *Supervision As Transformation: A Passion for Learning*. Jessica Kingsley Publishers.

Slavíková, I. (2012). *Uplatňování supervize ve školských zařízeních institucionální výchovy a preventivně výchovné péče*. Rozvoj školy supervize. 1. vyd. Lumen vitale.

Smetáčková, I., Pavlas Martanová, V., Francová, V., Viktorová, I., Franke, H., Páchová, A. (2021). *Techniky kolegiálního sdílení profesních zkušeností: když spolu vyučující mluví o práci...* Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Smetáčková, I., Vozková, A. (2021). *Učitelské sdílení profesních zkušeností – aktuální pohled z českých škol*.

Šimek, A. (2000) *Supervize je u nás stále nová*. Psychoterapeutické sešity. Pražský psychoterapeutický institut.

Šimek, A. (2004). *Supervize – kazuistiky*. TRITON.

Štětovská, I. (2009) *Bezpečná zpětná vazba – skupinová supervize pro učitele*. Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol. ASPI Publishing.

Švamberská Šauerová, M. (2018). *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Grada. Pedagogika.

Švaříček, R., Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.

Úlehla, I. (2005) *Umění pomáhat: učebnice metod sociální praxe*. Sociologické nakladatelství.

Vávrová, S. (2012). *Doprovázení v pomáhajících profesích*. Portál

Venglářová, M. (2013). *Supervize v ošetrovatelské praxi*. Grada, 2013. Sestra.

Elektronické zdroje:

Asociace supervizorů pomáhajících profesí. (n.d.) *Co je supervize?* <https://asupp.cz/co-je-supervize/>

Asociace supervizorů pomáhajících profesí. (n.d.). *Supervizoři a supervizorky*.
<https://asupp.cz/supervizori/>

Bürgerová, A. (2021). *Supervize v mateřské škole*. [Diplomová práce, Univerzita Karlova].
Digitální repozitář UK. <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/125594>

Český institut pro supervizi. (n.d.) *Seznam supervizorů ČIS*.
<https://www.supervize.eu/supervizori/seznam-supervizoru-cis/>

European Association for Supervision and Coaching. (n.d.). *Organizace EASC*.
<https://www.easc-online.eu/en/about-us/organisation/>

Jonášová, D. (2018). *Prevence vzniku syndromu vyhoření u pedagogů v předškolním vzdělávání prostřednictvím supervize*. [Diplomová práce, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně].
Archiv závěrečných prací UTB.
https://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/43099/jonášová_2018_dp.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Kettel, M. (2015). *Achieving Effective Supervision*.

<https://www.iriss.org.uk/resources/insights/achieving-effective-supervision>

Kolouchová, D. (2019). *Supervize v dětském domově*. [Diplomová práce, Univerzita Karlova]. Digitální repozitář UK. <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/111892>

New Zealand Psychologists Board (2010). *Guidelens On Supervision*.

<https://psychologistsboard.org.nz/wp-content/uploads/2021/06/BPG-Supervision-June-2021.pdf>

Panovcová, M. (2017). *Postoj učitelů a vedení školy ke smyslu supervize na ZŠ*. [Diplomová práce, Západočeská univerzita v Plzni]. Archiv závěrečných prací ZČU.

https://dspace5.zcu.cz/bitstream/11025/28578/1/DP_PANOVCOVA%20.pdf

Petýrková, V. (2008). *Supervize pro učitele: informovanost, zájmy a postoje začínajících učitelů ZŠ a SŠ*. [Diplomová práce, Masarykova univerzita]. Archiv závěrečných prací MUNI.

<https://is.muni.cz/th/zdboy/?fakulta=1441>

Schindlerová, P. (2018). *Využití supervize ve školství – Teachcaring*. [Diplomová práce, Technická univerzita v Liberci]. Archiv závěrečných prací TUL.

<https://dspace.tul.cz/handle/15240/26232>

Skřekucká, L. (2013). *Supervize ve školách*. [Diplomová práce, Univerzita Palackého v Olomouci]. Theses. <https://theses.cz/id/hncd4z/7638775>

Svobodová, R. (2013, 19. listopadu). *Supervize pro učitele jako cesta k řešení náročných situací*. <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/GS/17755/SUPERVIZE-PRO-UCITELE-JAKO-CESTA-K-RESENI-NAROCNYCH-SITUACI.html>

Svobodová, R. (2016, březen). *Škola a supervize*. In Supervizní listy.
<https://listy.supervize.eu/temata/precetli-jsme-za-vas/skola-a-supervize/>

Šanderová, V. (2021). *Supervize v mateřské škole*. [Diplomová práce, Univerzita Karlova].
Digitální repozitář UK. <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/125547>

Šik, V. (2013, 10. prosince). *Supervize jako forma prevence syndromu vyhoření v procesu vzdělávání*. <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/S/17915/SUPERVIZE-JAKO-FORMA-PREVENCE-SYNDROMU-VYHORENI-V-PROCESU-VZDELAVANI.html>

Šimek, J. (2013). *Může supervize fungovat u lékařů a sester stejně jako u ostatních?*
Supervizní listy. <https://listy.supervize.eu/temata/precetli-jsme-za-vas/muze-supervize-fungovat-u-lekaru-a-sester-stejne-jako-u-ostatnich>

Seznam příloh

Příloha č. 1 – transkripce jednotlivých rozhovorů

Příloha č. 2 – semistrukturovaný rozhovor