

Vážení a milí čtenáři sborníku konference,

doufám, že zde najdete zajímavé příspěvky, které pomohou obohatit poměrně střídmou literaturu o supervizi ve školství.

Pokud jste se konference nezúčastnili, tak se můžete setkat se zamyšlením, reflexí, esejiemi z pohledu jak supervizorů, tak supervidovaných v písemné podobě.

Jestliže jste na konferenci byli, dovolím si vás upozornit na zajímavé příspěvky, které na konferenci z důvodu časové dispozice nezazněly.

Je to pohled na zavádění supervize ve škole z pohledu ředitele, s vlastní zkušeností supervidovaného i supervizora Milana Černého. Role učitele z filosofického pohledu sice vypadá, že přímo nesouvisí se supervizí, ale pohled profesorky Anny Hogenové pokládám za podnětný. Historii zavádění supervize do školství najdete v příspěvku Ivany Slavíkové (dříve IPPP). Typologie obětí šikany Zdeňka Martínka může ukázat některé známé věci v novém světle.

Příspěvek Pavly Doležalové je o attachmentu, o kterém se sice píše již dlouho, ale v češtině mnoho titulů nenajdeme. Zde doporučím vynikající „Attachment in the classroom“ od Heather Geddes, za jejíž doporučení i zapůjčení děkuji Kateřině Šilhánové. Povědomí o časné vazbě mezi matkou (pečující osobou) a dítětem a důsledcích pro další vývoj a vztahy by měli učitelé mít. Proč? Mohou chování dětí lépe porozumět. Příspěvek Pavly Doležalové o supervizi tu sice není, ale její přínos pro supervizi je jasný a praktický, neb právě za jejího působení na MŠMT byl přijat Metodický pokyn, který pokládám za historický. Postihuje sice „jen“ oblast ústavní, ale především zavádí do školského slovníku tento pojem, o což se předtím již snažilo mnoho jiných, ale sám název, slovo „supervize“ bylo jaksi neprůchodné.

Na závěr chci poděkovat všem účastníkům konference za účast a autorům za jejich příspěvky. Jedná se mnohdy o osobní zkušenost, pohledy, názory, reflexe... Poděkovat chci též panu starostovi Kamenického Šenova za záštitu nad konferencí, kterou osobně převzal. V neposlední řadě také paní ředitelce Haně Svobodové, za vynikající spolupráci během projektu a na konferenci. Martinovi Halamovi za podporu v rámci „koedukované dvojice supervizorů“. Bohumile Baštecké a Milanovi Kinkorovi za předání zkušeností během supervizního výcviku.

Přestože supervize ve školství je stále ještě v plenkách, již se nelze tvářit, že neexistuje. Doufám, že jak konference, díky živým příspěvkům, diskuzi a navázaným kolegiálním vazbám, tak sborník, díky své trvalosti, přispěje k rozšíření povědomí o supervizi a jejím přínosu pro učitele a jejich prostřednictvím pro žáky. V jednom z projevů k americkému Kongresu prezident Obama řekl: „Chcete-li změnit svět, staňte se učiteli“. Dovolím se k němu připojit.

Renata Fejfarová

PŘÍSPĚVKY

Kamenický Šenov je proslulé sklářské město, položené v překrásné kopcovité krajině na pomezí Lužických hor a Českého středohoří. Rozkládá se ve strmém údolí Šenovského potoka při silnici z Děčína do Liberce, asi 5 km jihovýchodně od České Kamenice a 6 km západně od Nového Boru. Město má dnes asi 4200 obyvatel a jeho součástí je také osada Prácheň, ležící na náhorní plošině u silnice do Nového Boru.



Náměstí

Historie

Kamenický Šenov založili němečtí osídlenci někdy ve 13. století při kolonizaci pohraničního hvozdu. Lánová ves je poprvé zmiňována jako "Sonow" roku 1352, kdy zde již byl farní kostel. Když koncem 16. století vznikla potřeba odlišit obec od jiných osad stejného jména, začal se ke jménu přidávat přívlastek "Stein" (= kamenný), odvozený patrně od kamenitého charakteru okolní krajiny. Od poloviny 17. století se již používal téměř výhradně název "Steinschönau", přeložený do češtiny jako Kamenický Šenov, s odkazem na příslušnost obce ke kamenickému panství. Kamenický Šenov byl zpočátku typickou horskou zemědělskou vsí, ale již před koncem 16. století se zde začalo rozvíjet také sklářství. Současně se zpracováním skla se rozvíjel také obchod. Obchodníci vyváželi sklo za hranice již před třicetiletou válku, ale prvním známým podomním obchodníkem se sklem byl šenovský rodák Jiří František Kreibich, který v letech 1685-1721 podnikl kolem 30 obchodních cest, při nichž

se dostal až do Stockholmu, Londýna, Moskvy, Říma a Cařihradu. V letech 1826-29 byla postavena nová císařská silnice z České Kamenice přes Kamenický Šenov do Nového Boru, u níž vznikla kolem roku 1840 skupina domů, pojmenovaná později podle blízkého návrší Fabeldörfel. V roce 1966 byla v dolní části města postavena nová továrna na výrobu svítidel, která dnes patří jabloneckému podniku Preciosa. V 90. letech 20. století se ve městě opět rozšířila síť menších soukromých sklářských dílen. Protože se Kamenický Šenov dlouho vyvíjel jako řemeslnická vesnice, nevznikla zde souvislá uliční zástavba s pravidelným náměstím, typická pro jiná města. Náměstí v poválečné době ještě utrpělo zbořením několika domů a likvidací nebo necitlivým přestavbám podlehla i řada starších domů v přilehlých ulicích. Přesto zde byla v roce 1992 vyhlášena městská památková zóna, jejíž hlavní hodnotou je kostel se hřbitovem a několik malebných patricijských domů v části města nad kostelem.

Sklářské muzeum bylo otevřeno v červenci 1949 ve starém patricijském domě z roku 1770, stojícím na nároží hlavní silnice poblíž kostela. Je to výstavný kamenný dům s podstávkou v jižní roubené části a s dřevem obloženým patrem, krytým mansardovou střechou. V minulosti sloužil jako poštovní přepřahací stanice se zájezdním hostincem a od roku 1919 v něm sídlila pobočka vídeňské sklářské firmy J. a L. Lobmeyr. V prostorách muzea je bohatá expozice rytého a broušeného skla z období od 17. století do současnosti a expozice, věnovaná vývoji zdejšího lustrařství. Mimoto se zde pořádají různé výstavy místních sklářských výtvarníků i jiné kulturní akce. Zajímavé výstavy se konají také v blízkém Glassicentru.



Významnou dominantou střední části města je patrová škola z roku 1893, další školní budova byla postavena pro tehdejší českou menšinu v roce 1926 u hlavní silnice do České Kamenice. Mimořádný význam pro město měla odborná sklářská škola, která byla jako první ve střední Evropě otevřena 31. března 1856 v patrovém roubeném domku č.p. 79 za kostelem. Jejím prvním ředitelem byl malíř Jan Dvořáček a vedle učňů a žáků obecné školy se v ní s novými technikami zušlechťování skla seznamovali i četní sklářští mistři a pomocníci. V roce 1875 se škola přestěhovala do nové budovy pod náměstím. Po několika pozdějších úpravách a modernizacích slouží svému účelu dodnes.



Z průmyslových budov si zvláštní pozornost zaslouží areál bývalé továrny na lustry Eliase Palmeho z roku 1905, stojící v jihozápadní části města. Výroba zde byla zastavena v roce 1975 a od té doby budovy značně zchátraly. Sklárna bratří Jílků u dolního nádraží nabízí návštěvníkům prohlídku hutě s možností sledovat skláře při foukání a zpracovávání skla. Na západním úpatí Šenovského vrchu jsou bývalé **přírodní lázně**, založené roku 1928 místním Spolkem pro přírodní léčbu v bývalé vile rodiny Zahnů. Zpočátku byly využívány jen v létě, ale pro velký zájem byl provoz brzy prodloužen na celý rok a k původní vile musela být přistavěna nová budova. Za 2. světové války ústav sloužil jako nemocnice a po roce 1945 v něm byla opět zřízena ozdravovna, později přeměněná na rekreační středisko. Od 90. let je v areálu penzion Tavba. V jeho blízkosti vyvěrá vydatný pramen Žába, který v roce 1931 upravil sochař Rudolf Liebisch. Po 2. světové válce však byla jeho úprava zničena a teprve v září 1997 byla několika místními nadšenci obnovena. Malé prostranství s lavičkami je ohraničené zídka z šestibokých čedičových sloupků, mezi nimiž voda vytéká z tlamy kamenné žáby.



Zajímavou atrakcí je také 4,5 km dlouhá **muzejní železnice z České Kamenice**. Tato náročná horská trať byla uvedena do provozu 10. února 1886 a v srpnu 1903 byla prodloužena přes Prácheň a Nový Oldřichov do České Lípy. Koncem září 1979 byla ale trať zrušena a zachován zůstal jen nákladní provoz mezi Českou Kamenicí a Kamenickým Šenovem, ukončený kvůli špatnému stavu trati roku 1992. V roce 1995 se tohoto posledního dochovaného úseku trati ujal Klub přátel lokálky. ...



Panská skála - Varhany. Jedná se sice o přírodní objekt, je ale lidskou zásluhou, že se tu dnes návštěvníci mohou setkávat s geomorfologickým tvarem tzv. kamenných varhan. Ty jsou složeny ze skupin svisle orientovaných sloupců čedičových hornin. Skalní útvar se totiž mohl projevit až po obnažení sloupců částečným odtěžením činností kamenolomu, který zde působil v druhé polovině 19. a první polovině 20.st. Na Panské skále je natočena část pohádky Pyšná princezna, kdy princ s princeznou unikají před zbrojnoši.



Současnost

Pro děti školního věku je ve městě k dispozici základní škola vyššího stupně, jedna základní škola nižšího stupně a pro děti, jež do školy ještě nechodí, jsou zde tři mateřské školky. Ve městě je dále umístěna uměleckoprůmyslová škola sklářská, která je nejstarší sklářskou školou na světě. Pro využití volného času je v obci k dispozici sportovní hřiště, lyžařský vlek a další sportoviště. Dále bychom v obci našli knihovnu, kino, kostel a hřbitov. V obci Kamenický Šenov má ordinaci jeden praktický lékař a tři zubní lékaři. Kromě toho jsou zde umístěny i tři domovy s pečovatelskou službou. Z další občanské vybavenosti je zde rovněž poštovní úřad. Místní obyvatelé mohou využívat plynofikaci, kanalizaci i veřejný vodovod.

Role supervidovaného v procesu supervize

PhDr. Jiří Broža

Vážené kolegyně, vážení kolegové,

Rád bych se s vámi podělil o tom, jak přemýšlím o „roli supervidovaného v supervizi“. Vycházím při tom:

1. z profesní zkušenosti, kdy jsem hledal své místo
2. z doby, kdy supervizi poskytují a zčásti se v pozici předsedy správní rady Českého institutu pro supervizi také starám o její podobu

Začnu svým profesním příběhem, ve kterém jsem usiloval o profesní rozvoj zprvu bez institutu supervize, která tehdy, v podobě jak je dnes využívána, neexistovala. Byl jsem tedy v roli odpovídající supervidovanému, kterým jsem stále, i když v poslední době stále častěji vstupuji do role supervizora.

Původně jsem speciální pedagog. Moje cesta vedla z diagnostického a výchovného ústavu, kde jsem postupně zastával funkce vychovatel, učitel, vedoucí vychovatel, zástupce ředitele k méně institucionálnímu přístupu ke klientům. Vzhledem k tomu, že před rokem 1989 supervize jako standardní nástroj podpory a pomoci neexistoval, mohl jsem se se svými otázkami obracet na zkušenější kolegy ve výchovném ústavu. Jejich nejčastější odpovědi: „s tím se nedá nic dělat“, „musíš to přijmout, jak to je“, „vycházej ze zákona“, „co vymýšlíš, celou dobu to takto existuje a je to v pořádku“, „musíš si najít odstup“... mně přestaly vyhovovat. Počáteční spokojenost s pozicí speciálního pedagoga v tehdejším systému se díky pochybnostem změnila v hledání pro mě smysluplnější a mým představám bližší profesní role.

Kladl jsem si otázky:

- dělám opravdu to, co jsem chtěl;
- dělám to tak, jak jsem si představoval;
- kde jsou zdroje mých pochybností – ve mně, v klientech, v systému...;
- jsem klientům užitečný tak, jak by potřebovali a co by vlastně ve své situaci hlavně potřebovali;
- apod.

Cesta k odpovědím nebyla jednoduchá a ukázalo se, že spíše nabízela další otázky, než aby dávala jednoduché a jasné odpovědi. Otevírala další prostory, o kterých jsem do té doby nepřemýšlel. V něčem přinášela jistotu, v něčem situaci komplikovala.

Vedla přes vzdělávání četbou odborné literatury, absolvování celé řady různých seminářů a kurzů; přes sebe zkušenost absolvováním mnoha výcviků a přes zpochybňování zaběhnutých praktik a hledání nových možností. Zatímco vzdělávání spíše přinášelo jistotu a potvrzovalo nebo vytvářelo jasné definice, postupy, techniky, systém příčin a následků; sebe zkušenost otvírala nejednoduchý prostor vlastního vnitřního světa se všemi „slepými skvrnami“, a dalšími pochybnostmi. Uvědomění, že do komunikace s klientem nevstupuji jako ten „čistší“, „lepší“, „znalejší“ neutrální odborník, který ví, ale jako ten, jehož životní komplikace nebyly tak velké a okolnosti tak nepříznivé, že proplul svým životním příběhem méně poznamenán. Další důležité, ale opět nezjednodušující poznání bylo zjištění důležitosti vytvořeného vztahu mezi pracovníkem a klientem – tedy mezi mnou a klientem – a mého osobního vlivu na klientovy možnosti a jeho reakce. Doufám, že byl většinou pro klienta přínosný, ale jsem si vědom také svých možných intervencí, které frustrovaly nebo posilovaly klientovy obrany a udržovaly ho v „nebezpečném světě“. Jinými slovy, že se nesetkávají pouze dvě společenské bytosti a nejednají na logické a racionální úrovni, ale že se setkávají také dva mnohdy naprosto protichůdní a různě směřovaní emocionální a iracionální lidé se svými nevědomými a nezpracovanými motivy. Právě v těchto okamžicích bych byl vděčný za možnost supervize.

Naštěstí se supervize začala využívat stále častěji a tudíž jsem na své otázky a pochybnosti nemusel být věčně sám. Dnes si svoji práci bez občasného zastavení se s někým, komu věřím a vážím si ho (supervizorem) skoro nedokážu představit.

Důležitým předělem ve vnímání podstaty a smyslu supervize pro mě byl supervizní výcvik, který jsem absolvoval v garanci EASC v letech 2001 – 2003.

Protože jsem do výcviku vstupoval z prostředí psychoterapie, věnoval jsem značnou část tohoto výcviku hledáním rozdílů a podobností v procesu supervize a psychoterapie. Mohl jsem být až otravný tím, jak jsem zpracování tohoto tématu znovu a znovu vyžadoval, ale povedlo se (alespoň to tak cítím) a přišlo velké uklidnění, když se mi povedlo tuto otázku vyjasnit.

Pokusím se v krátkosti některé základní podobnosti a rozdíly nabídnout tak, jak by mohly být ideální, a využít je k vyjasnění role supervidovaného:

Základní podobnosti:

- Je pro toho, kdo ji **vnímá jako přínosnou**
- Jde o **kontinuální proces**, který by se měl vyvíjet ke spokojenosti potom můžu očekávat:
 - bezpečný **prostor**
 - vzájemná **důvěra**
 - opravdový **zájem**
 - oboustranná **chuť**
 - velký **respekt**
 - **téma** přináší ten, který žádá o pomoc, podporu, provázení...
 - proces slouží k **porozumění, uklidnění, větší jistotě, změně** některých nevhodných schémat...
 - vede k **nalézání** nových cest

Základní rozdíly (schematicky):

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

Podobnosti není třeba příliš rozvádět. Jde pro naprosto bazální podmínky, které je dobré mít v patrnosti v každém vztahu, který má aktérům přinášet spokojenost. Měl by být bezpečný, svobodný a otevírající nové možnosti. Analogicky: pouze dítě, které vyrůstá v bezpečném, důvěryplném (**bezpečí, důvěra**) a respektujícím prostředí (**respekt**) má vytvořeny dobré podmínky (**jistota, klid, porozumění**) pro získání autonomie, samostatnosti (**nová nezávislá cesta**) a může se stát zdravě sebevědomým dospělým (**úzdava**).

Na poli rozdílů už situace tak zřejmá není. Do pojmů, které jsem uvedl v tabulce, se mnohem více vkrádají neuvědomělé představy, postoje a vnímání jednotlivých položek.

Co je míněno pod pojmem **dospělý – dospělý**, který se v supervizi považuje za jeden ze základních předpokladů užitečné a spokojenost přinášející supervize. Nejlépe tento vztah vymezuje teorie transakční analýzy, ze které je tento pojem převzatý. Už z toho je patrné, že nejde pouze o vztah dvou lidí, kteří dosáhli věku, který je právně definovaný jako dospělost, ale že se jedná hlavně o vnitřní dospělost. Tu můžeme zjednodušeně (a opět schematicky) popsat jako stav, kdy si je jedinec dobře vědom jak svých kvalit, tak svých nedostatků a ve vztahu s podřízeným, kolegou i nadřízeným dokáže vystupovat partnersky. V případě supervize je tento vztah důležitý hned při jejím zahájení, kdy se jedná o tématu a zaměření supervize (často se setkávám s pojmenováním „kontraktování“, „vymezení zakázky“).

Pokud jsou splněna úvodní kritéria bezpečí, důvěry, ochoty spolupracovat atd., a supervidovaný si je vědom svých kvalit, nabízí situace, ve kterých si není úplně jistý, má pochybnosti o svých postupech nebo zcela nerozumí tomu, jak se vyvíjí vztah s klientem apod. Téma popisuje i se svými pocity, které jej provázejí. Mívá také požadavek na supervizora, co by potřeboval k tomu, aby mohl v práci dobře pokračovat. Mohli bychom také uvažovat o tom, že jde o snahu co nejjasněji a nejkonkrétněji nastavit všechna pravidla, téma a zaměření, abychom omezili případná nedorozumění a z nich plynoucí nespokojenost.

Situace však zdaleka není tak jednoduchá, jak by se mohlo zdát. Do celého supervizního vztahu a procesu vstupuje celá řada proměnných faktorů. Pokusím se o krátký výčet některých, které **mohou ovlivnit supervidování** a jsou ze z mého hlediska významné (stejně bychom mohli uvažovat i o supervizorech).

1) Rozdílně vnímaný smysl supervize

často je zaměňován za kontrolu, inspekci, hodnocení, v lepším případě za edukaci.

2) Supervizor je vnímán jako nezpochybnitelná autorita

tento postoj prolíná a komplikuje všechny fáze supervize.

3) Nejasně vyjednaná supervize na samém počátku

zvláště pokud supervidovaný nemá žádné předchozí zkušenosti, je obtížné se

4) Supervize je nařízená a musím ji důstojně přežít

taky bychom mohli říct: když to supervizor (nadřízený) potřebuje, proč bych mu nevyhověl – tu službu mu udělám. Různé obrany, které se v takto nastavené situaci aktivují, jsou zřejmé.

5) nezpracované a neuvědomované osobnostní charakteristiky

(jejich ovlivnění není zcela v moci supervidovaného)

toto je zvláště patrné u pomáhajících profesí, kdy máme více či méně všichni pocit spokojenosti, když naplníme to, co si myslíme, že se po nás očekává.

Především poslední odrážka nabízí celou škálu komplikací, které by vydaly na celou knihu (také jich byl vagón napsán). Týká se celého našeho životního příběhu: raných vývojových fází, tvorby sebepojetí, získávání a posilování dovedností a vlastní hodnoty, společensko-kulturních stereotypů atd.

Z mého pohledu je důležité si znovu a znovu připomínat primární smysl supervize. **Jde o službu supervidovanému** a tudíž by se vše, co patří do jejího rámce, mělo odehrávat v zájmu jeho potřeb. Pokud tomu tak není, měl by o tom supervidovaný se supervizorem mluvit (nebývá snadné k tomu najít odvahu). Nezapomínejme ale na to, že supervize je proces, ve kterém se oba postupně „naladují“ a hledají vzájemný soulad – to nemusí být samozřejmostí po prvních setkáních. Pokud však není dohoda možná, je dobré uvažovat o změně supervizora.

Závěrem:

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

Přeji nám všem, abychom si uměli nacházet to, co nám naši práci usnadní, zpříjemní a znovu a znovu pomůže nacházet její smysl. Dobře využitá supervize je jednou z dobrých možností.

Supervize a školní poradenské pracoviště

PhDr. Miloslav Čedík

Pokud si mohu dovolit přemýšlet o současné škole ze svého úhlu pohledu, kladu si celou řadu otázek. Z nich mi ale jako zásadní vystupuje téma. Jaký druh pomoci či podpory současná škola, potažmo učitelé v ní pracující potřebují? Všichni dobře víme, že ve školství především scházejí finanční zdroje (peníze jsou až na prvním místě), ale zde tuto potíž nevyřešíme. Nejsem ekonom ani manager a proto se posunu poněkud jinam.

Můj úhel pohledu je z místa speciálního pedagoga – etopeda. Z pohledu někoho, kdo je do školy povolán ku pomoci v případech neblahého chování některých žáků, kdy běžné pedagogické nástroje již selhávají nebo jsou nedostatečné. Zde je potřeba školy / pedagogů naprosto konkrétní. Jedná se o pomoc s těmito jedinci, o jejich nápravu, chcete-li, o jejich polepšení. Potřeba školy / pedagogů je, učinit tak neodkladně a pokud možno ihned a učinit tak nezvratně a kategoricky. Potřeba je to reálná, ale takto kategorické řešení je nereálné. Změna chování problémových žáků se může dít za předpokladu jasně identifikovaného (diagnostikovaného) stávajícího stavu a následně jasně stanoveného procesu změny. Prostě to trvá a je potřeba důvěřovat procesu a unést tu trýzeň, že na výsledek společného úsilí si musíme počkat.

Beru to zkratkou, ale jsem tam, kde chci být. V procesu rehabilitace chování žáka a současně podpory pedagoga na této cestě. Aby tato teze mohla fungovat, nemohu být do školy pouze povolán, ale musím v ní přímo být a věci krok za krokem společně s pedagogy řešit. Není pochyb o tom, že současná škola potřebuje mít svého speciálního pedagoga či psychologa, který výše uvedený úkol může kontinuálně plnit. Pokud si škola zřídí přímo Školní poradenské pracoviště (školní psycholog nebo speciální pedagog, výchovný poradce, metodik prevence), o to lépe.

Ovšem i tento malý odborný tým potřebuje podporu a pomoc. Řeší zásadní a těžké kauzy, u nichž je vhodné zastavení se s odborníkem, který není těmito případy bezprostředně emočně zasažen. Zde se přímo nabízí možnost podpory prostřednictvím supervize.

Momentálně se nacházíme v období, kdy supervize není v běžném školství legislativně zakotvena. Možná, že tato skutečnost může být pro neinvazivní implementaci supervize do škol výhodou a Školní poradenská pracoviště mohou být vhodnou vstupní branou.

Supervize se stává prakticky již běžnou součástí práce školního psychologa či školního speciálního pedagoga a odsud je již kousek k tomu, nabídnout tuto formu podpory i pro výchovného poradce a metodika prevence. Dovedu si představit možnost individuální i týmové supervize.

Další vstupní branou, kterou bych měl potřebu se vydat současně, je management školy. Pokud nebude podpora vedení, těžko lze pohnout s implementací supervize na škole. Proto je třeba nabídnout supervizi i vedoucím pracovníkům škol.

Za předpokladu dobré zkušenosti se supervizí v čase je možné následně přikročit s nabídkou k třídním i ostatním učitelům na škole a společně s nimi učinit konkrétní zakázku. Potud se to zdá jako jednoduché myšlenkové schéma, ale z letargie nás vyvede již předem známá otázka. Kde na to vzít?

Odpovídám s pedagogickým optimismem. Schopný ředitel si jistě poradí a bude tak mít možnost zhodnocení a rozvoje odborného potenciálu pedagogického sboru.

My, vážené kolegyně a kolegové, kteří budeme k takovéto spolupráci přizváni, začněme pomalu přemýšlet o formě odborné platformy pro supervizi ve škole. Máme nyní příležitost, v odborné kritické diskusi, pomáhat implementovat supervizi do škol. Možná, že právě supervize může sekundárně ovlivnit náležitě a patřičně změny ve výchovném a vzdělávacím procesu, po nichž volá odborná i ostatní veřejnost.

CV PhDr. Miloslav Čedík - Speciální pedagog – etoped, psychoterapeut, akreditovaný VTI trenér

V oblasti vztahů a vztahových problémů pracuje od roku 1985. Je spoluautorem projektu řešícího komplexní výchovu a vzdělávání dětí, u nichž je dominantní porucha chování. Je externím učitelem na HTF UK v Praze, kde přednáší tematiku poruch chování a základy psychoterapeutického výcviku. Tuto problematiku dále přednáší i pro učitele a další odbornou veřejnost. Aktivně spolupracuje s občanskými sdruženími Barevný svět dětí, Empatik, Rytmus a Elio. Je členem České arteterapeutické asociace, Skálova institutu – Sekce primární prevence, Asociace pracovníků středisek výchovné péče a Asociace pracovníků speciálně pedagogických center. V roce 2012 ukončil výcvik v integrativní supervizi (ČIS).

Současné povolání:

Speciální pedagog etoped - psychoterapeut, Speciálně pedagogické centrum při ZŠ pro žáky se specifickými poruchami chování, Na Zlíchově 6, 150 00 Praha 5

Externě: **Asistent na katedře psychosociálních věd a etiky** – Husitská teologická fakulta UK

v Praze.

Externí pedagog - Centrum dalšího vzdělávání – Technická univerzita v Liberci.

Supervize – zajištění individuální i týmové supervize.

Metodik inkluze, Somatopedická společnost, o.s., Vídeňská 800, Praha 4 – Krč.

Vzdělání:

- a) SOU stavební, elektromontér pro rozvodná zařízení, vyučen 1977.
- b) SPŠE, elektrické stroje a přístroje, maturita 1980.
- c) PedF UK, DPS - 3 semestry, závěrečná zkouška 1985.
- d) PedF UK, speciální pedagog - vychovatelství, státní zkouška 1991.
- e) PedF UK, státní rigorózní zkouška 2001.

Některé výcviky a kurzy:

- a) PedF UK, Arteterapeutický výcvik, 200 hod., 1993.
- b) Institut pro integrativní psychoterapii a psychologické poradenství, Metody a techniky práce s rodinami - I., 24 hod., 1996.
- c) SPIN ČR, Výcvik VTI trenér (duben 1996 - červen 1998), akreditovaný VTI trenér od 4. června 1998.
- f) Sebezkušenostní část výcviku v psychodynamické a hlubinně orientované psychoterapii se speciálním zaměřením na využití arteterapie v rozsahu 517 hodin (1998 – 2002). Výcvik byl organizován a zajištěn ČAA, garantován OS SUR a akreditován MŠMT ČR pod č.j. 13913/2000-20-18.
- h) Kurz pro učitele základních škol: „Podpora romské integrace“. Časová dotace 32 hodin. Organizováno v rámci projektu PHARE CZ 00 – 02 – 03 v ZŠ Grafická, Praha 5 v termínech 30. – 31.10.2003 a 12. – 13.12.2003.
- i) Institut pedagogicko – psychologického poradenství ČR; Agentura pro certifikace; Novoborská 372; 190 00 Praha 9 – Kurz školení certifikátorů pro certifikace odborné způsobilosti poskytovatelů programů primární prevence užívání návykových látek (akreditace MŠMT udělena dle rozhodnutí č.j. 10802/2006-25-149), v rozsahu 54 hodin, Praha 21. září 2006.

- j) Univerzita Karlova v Praze vydala OSVĚDČENÍ o absolvování programu celoživotního vzdělávání na Pedagogické fakultě – „Prevence sociálně patologických jevů se zaměřením na školní násilí a šikanování“, akreditovaný MŠMT ČR pod č. 15 815/2006-25-367, v rozsahu 50 hodin, Praha, 20. října 2006.
- k) Ministerstvo práce a sociálních věcí a Children´s High Level Group – vzdělávací seminář „Praktický výklad Úmluvy o právech dítěte“, vedený lektorkou Georgette Muhleir, Praha 18. – 19.9.2008.
- l) Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta – kurz celoživotního vzdělávání: „Metoda Instrumentálního obohacování Reuvena Feuersteina I.“ – 80 výcvikových hodin, garant kurzu Doc. PhDr. Věra Pokorná, Praha 8.3.2009.

Členství v odborných společnostech a komisích, přednášková a publikační činnost, aktivní účast na konferencích, realizace odborného filmu, mediální výstupy.

Řády, vyznamenání

Zlatá medaile Prof. MUDr. Jana Janského

Implementace supervize z pohledu ředitele školy

Mgr. Milan Černý

Supervize je nástroj, který přichází do škol z oblasti psychoterapie a sociální práce, kde se jedná o jeden z klíčových nástrojů pro rozvoj pracovníků i celých týmů. Supervizoři, poradenští pracovníci by rádi implementovali supervizi do škol. Vidí, že sdílení nápadů, myšlenek vede k úlevě, k efektivnímu řešení. Co očekávají pedagogové?

Před dvěma lety jsem se stal ředitelem Mateřské školy a základní školy speciální Diakonie ČCE Praha 5. Ve své profesionální kariéře jsem pracoval v různých typech poradenských pracovišť, v denním stacionáři o.s. Fokus pro pacienty s psychiatrickým onemocněním, v ambulantním či pobytovém zařízení střediska výchovné péče. Ve všech těchto zařízeních byla supervize součástí procesů. Supervize se stala součástí mého osobního a profesního rozvoje a významně přispěla k rozvoji mé klientské práce, spolupráce v týmu. To mne vedlo k tomu, že od začátku nástupu na pozici ředitele uvažuji o implementaci supervize do procesů školy.

Od začátku si kladu otázku, jak to udělat co nejefektivněji. Opětovně se mi vrací otázka, co očekávají pedagogové.

Výběr vhodné metody aneb proč se do toho vůbec pouštět

Nejdříve jsem kolegy seznámil se záměrem implementovat supervizi s cílem zajistit škole zpětnou vazbu a vytvořit prostor pro pravidelnou diskuzi nad prací.

Zabýval jsem se otázkou, jaký typ supervize zvolit z hlediska potřeb školy, kde se pracuje s žáky s mentální retardací ve třídách o šesti žácích. Zvolit nabídku individuální supervize nebo týmové supervize či případovou supervizi. Vybrat metodu videotréninku interakcí či jinou. Začít dobrovolnou formou supervize nebo ji nařídit jako povinnou. Která forma nejvíce odpovídá potřebám školy? Odkud začít? Nebo zvolit jiný přístup jako je metodické vedení či koučování.

Kolegové mi položili zcela jinou otázku. Co mi supervize přinese? Všichni máme dlouholeté zkušenosti v práci s žáky s mentálním postižením, všichni jsme prošli různými typy vzdělávání. Co nového se můžeme naučit?

Na tuto otázku jsem neměl připravenou odpověď. Chvilí jsem jim chtěl vyprávět o významu sebereflexe pro práci s lidmi, o úlevě sdílet úspěchy i neúspěchy. Na to jsem dostal jasnou odpověď, že si o žácích povídají neustále, že si informace vyměňují okamžitě, když se něco stane. S tím jsem musel souhlasit. Jak vysvětlit, že sdílení v týmu, kde jsou přítomni všichni a je strukturováno, má jinou kvalitu, než povídání na chodbě?

Při popisování významu supervize jsem narazil na mantinel. Je těžké předat osobní zkušenost, zážitek, tj. že když někomu sdělím, že něco pro mne bylo přínosné, tak tomu nemusí zcela důvěřovat. V tuto chvíli jsem si přál mít někoho v týmu, kdo prošel podobnou zkušeností.

V tomto bodu se liší implementace supervize ve školách od školských poradenských zařízení, sociálních služeb, kde velká část zaměstnanců má zkušenosti se sebereflexí, kazuistickou prací z výcviků i dalších typů vzdělávání. Především chci podotknout se vzděláváním v „bezpečných skupinách“.

Vhodný supervizor je „hodný strejda“ nebo „nejlepší odborník“

V tuto chvíli se dostávám k dalšímu tématu. Koho za supervizora? Ze své osobní zkušenosti vím, že určitě někoho, kdo „nepouští informace“ ani s nimi nějak aktivně nepracuje v zákulisí. Dále už jsem přemýšlel o cílech, které implementací chceme dosáhnout. Mým cílem bylo vytvořit prostor pro odbornou diskuzi a otevřenou přímou zpětnou vazbu. Pro tento typ supervize dávám přednost supervizorovi, který umí řídit skupinový proces. Pro metodické

vedení a případovou práci jsem raději našel odborníka se zkušeností z práce se stejnou cílovou skupinou.

Dále chci věnovat pozornost některým důležitým aspektům zavádění supervize do škol.

Škola je prostor, kde místo týmové práce vládne příležitostná spolupráce

Při jednom ze školení týmové spolupráce ve škole. Kdy jsem týmy pedagogů seznamoval se zásadami týmové práce, nácvikem týmové spolupráce jsem si uvědomil, že učitel je „pracovní solitér“, který se příležitostně setkává s kolegy.

V případě, že diskutujeme o týmové supervizi, tak před námi leží první překážka. Ve škole neexistuje tým. To vyplývá ze dvou skutečností. Ideální týmová práce probíhá ve skupinkách okolo sedmi členů, kde tým pracuje na splnění společného cíle. Ve škole mají týmy minimálně 15 členů a společným cíle je? Pracovníci jsou rozděleni na pedagogické pracovníky a technickohospodářské pracovníky, kteří jsou často mimo systém. Při tom mohou mít zásadní dopad na realizaci některých opatření.

Druhou překážkou je to, že práce pedagoga, který s přípravou v ruce vejde do školy v 7,45 a čas tráví vyučováním, docházkou na toaletu, dozorem a rychlou příležitostnou komunikací s kolegy na chodbě. Jedná se vcelku o individuální práci. Prostor pro společná setkání s kolegy je na poradách. Ale tam chybí společný týmový cíl. Tým ve škole vzniká pouze při řešení společných problémů, při přípravě společných akcí a při tvorbě společných metodických materiálů.

Jak implementovat týmovost do školy?

Tady vidím největší příležitost pro supervizi jako vytvoření prostoru vedeného nestranným facilitátorem, prostor pro sdílení a řešení vztahových a výchovných problémů žáků, předávání informací, sjednocení přístupu, sdílení úspěchů i neúspěchů. Proto si myslím, že implementace supervize do procesu školy potřebuje bezpečí jako základní atribut. Týmová supervize začíná u skupin, které musí týmově spolupracovat, například školského poradenského týmu.

Škola je prostor, kde „se vyučuje“ a „trochu pomáhá“

Cílem existence školy je naučit žáky dovednostem a znalostem. Cílem poradenských zařízení je pomoci. Těmto cílům je podřízen nejen výběr, ale i vzdělávání pracovníků. Ve škole se pedagogové učí především učit. Vzdělávají se v odborných předmětech. Oblast osobnostního rozvoje je vedlejším cílem. Ve školách pracují lidé, kteří se učí vědět, kdežto v oblasti psychoterapie často pracují lidé, kteří se učí pracovat se svojí nevědomostí.

Škola je prostor, kde není místo pro pochybnosti

Učitel je ten, kdo „ví“, „zná“ a „umí si poradit“. Učitel je ten, kdo učí a hodnotí, jak žák tuto výuku zvládnul. Hodnocení je vždy problematický bod vztahu. Kdo hodnotí žáky, pravděpodobně bude mít tendenci hodnotit kolegy. Hodnota učitele spočívá také v tom, že si umí poradit. Kdo si neumí ve škole poradit, dostává se do problematické situace.

Právě opakem je proces supervize, který je založený na sdílení pochybností, nápadů. Supervize může uspět v prostředí, kde je bezpečí něco říci bez toho, že by to bylo zpochybněno.

Škola je prostor, který je dlouhodobě utvářen kontrolou

Škola jako instituce má za věky svého fungování vytvořena pravidla, která jsou popsána v zákonech, vyhláškách. Učitelé jsou zvyklí, že někdo kontroluje, jak zapisují, pracují. Ředitel vede hospitaci s cílem zkontrolovat kvalitu výuky. Její soulad s normami. Nejvyšší formou kontroly je příchod České školní inspekce. Většina zpětné vazby se odehrává na rovině

sledování, zda je výkon v souladu s normou. Dokonce je třeba si uvědomit, že přiznání se k pochybnostem může znamenat, že ostatní to budou považovat za slabost, neschopnost.

Z toho vyplývá, že pedagog od supervize očekává další kontrolu. Ne podporu. Těžko ho přesvědčí slova o tom, že se jedná o podporu. To si musí sám zažít.

Škola je místo, kde se očekává rada, návod

Tady je na místě odpověď na otázku, co považují pedagogové za pomoc. Učitel při vyučování poskytuje pomoc formou předávání informací, rad a návodů. Opakovaně jsem se setkal s tím, že pedagog toto samé očekává od supervize.

Supervize poskytuje něco zcela jiného. Poskytuje prostor, kde si každý hledá svoji odpověď na řešení daného problému.

Jak je to s implementací supervize v naší škole?

Ve škole od září 2011 probíhá individuální supervize přímé práce v jedné třídě, která je na hraně metodického vedení. Přes počáteční vyjasňování zakázky, nedorozumění, přinesla spolupráce supervizora a třídního učitele rozvoj práce ve třídě, inspiraci a podporu.

Dále jsme požádali o případovou supervizi práce se dvěma žáky. Jedna případová supervize proběhla s týmem (třídní učitel, dva asistenti pedagoga), který s žáky pracuje.

Kolegyně shrnula výsledek této supervize takto. „Situace se zlepšila, ne že by se změnila (jméno.....), ale my jsme se změnili.“

Zavedení týmové supervize nás čeká příští rok.

CV Mgr. Milan Černý

Představení

Vystudoval pedagogiku na pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Od 1996 pracuje v oblasti poradenství a psychoterapie. Od roku 2004 se v roli specialisty vzdělávání podílí na vedení a realizaci vzdělávacích aktivit, vedení týmů, tvorbu metodických materiálů v oblasti vzdělávání a lektoroval soft-skills, a to především komunikační dovednosti, teorii projektové činnosti, krizovou intervenci a řešení konfliktů.

Vzdělání:

- pedagogická fakulta Univerzity Karlovy – obor pedagogika – český jazyk, ukončeno státní zkouškou z českého jazyka, řízení školských zařízení a pedagogiky
- pedagogická fakulta Univerzity Karlovy – Specializační studium SPPG

Další odborné vzdělání:

- Specifický trénink pro kouče (ČVUT, dle standardů International Coach Federation)
- Certifikované školení ve využití profesní diagnostiky (Hogan Personality Inventory; Hogan Development Survey; Motives, Values and Preferences Inventory)
- Komplexní psychoterapeutický výcvik v gestaltpsychoterapii, 600 hodin (Institut I-GAT)
- Školení certifikátorů pro certifikace odborné způsobilosti poskytovatelů programů primární prevence (Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR)
- Videotrénink interakcí - kvalifikace trenér (Dutch Spin a později Spin ČR)
- Výukový a výcvikový program – Ostrov rodiny
- Výcvik v technikách neverbální komunikace

Pracovní zkušenosti:

- 2010 – dosud **Mateřská škola a základní škola speciální Diakonie ČCE Praha 5** – ředitel školy
- 2008 – 30. 6. 2010 **Assessment Systems, s.r.o.** – Consultant
- nastavování výběrových procesů pro klienty, zjišťování vzdělávacích potřeb zaměstnanců, poskytování zpětné vazby k diagnostice a k 360° zpětné vazbě, koordinace a lektorování tréninků v oblasti soft-skills
- 2004 – 31.3. 2008 **o.s. Prev-Centrum** – Vedoucí centra primární prevence
- vedení interního /5 pracovníků/ a externího týmu /70 lektorů/, rodinné a individuální konzultace, poradenský servis, supervize lektorů primární prevence, práce pod supervizí PhDr. Alenou Paloušovou /2004/
- 1998 - 2004 **Středisko výchovné péče a Výchovný ústav pro mládež Klíčov**
- Ambulantní oddělení pro děti a mládež KRUH Střediska pro mládež Klíčov, /1998 – 2000/
 - Vedoucí ambulantního oddělení TRIGON odloučeného pracoviště VÚ a Střediska výchovné péče Klíčov od 2000
- 1996 – 1998 **Středisko výchovné péče Modřany**
- vychovatel na pobytovém oddělení, později vedoucí oddělení preventivních pobytů a krizového oddělení, zástupce ředitele, práce pod supervizí PaedDr. Petra Klímy /1996-1998/
- 1994 – 1996 **o.s. Fokus**
- civilní služba - pomocný terapeut v denním stacionáři o.s. Fokus Praha

Co by měli učitelé vědět o attachmentu

PhDr. Pavla Doležalová

Teoretický rámec citové vazby (attachmentu) a výzkumné práce předkládají poznatky k širšímu mezioborové využití a porozumění lidskému vývoji. Orientace v dynamice citové vazby, umožňuje pedagogům včas a preventivně předcházet rozvoji rizikového chování dětí ve škole, problémům se školní úspěšností, s těžkostmi v kognitivních funkcích, vypadáváním ze školy apod. Predikuje internalizované a externalizované formy psychopatologie jako rizika s následnými školními a sociálními problémy. Uvědomění si podpůrných a rizikových faktorů u jednotlivých typů citové vazby umožní v pedagogickém procesu efektivněji a časněji zacílit preventivní intervence. Pokud se u dítěte objevují náznaky rizikového chování, problémy v rodinných vazbách, těžká sociální situace, prožití traumatické události nebo vývojové trauma, může komplexní vnímání jeho životního rámce v rodině, ve škole i v komunitě, zabránit nevhodným kázeňským opatřením, které bývají často neefektivní a míjí se účinkem. Zvyšuje se pak posilování zapletení ve vztahu pedagog - dospělý a žák/student-dítě, neboť oba dva ve svých motivech chování mohou projíkovat své nevědomé frustrace a nenaplněné potřeby ze svých životních situací, které nemuseli být dokončené nebo zpracované.

Začlenění teoretických i praktických intervencí vycházejících z teorie citové vazby (attachmentu) do edukace pedagogických pracovníků má zásadní význam v prevenci, zejména indikované a selektivní, v poradenství, v psychoterapii, v rámci škol a školských institucí a poradenského systému. Důležitost vývoje a významu kvality citové vazby, lze spatřovat ve využívání vhodných výchovných a psychoterapeutických intervencí u dětí a adolescentů s tzv. poruchami chování. Komplexní vnímání sociální reality dítěte, porozumění problematice vývojového traumatu, kde poruchy citové vazby dominují jako prediktor rizik pro duševní zdraví a socializaci, hraje význam ve školství, v ambulanci a institucionální klinické praxi. Aktuální poznatky o citové vazbě (attachmentu) obohacují pedagogickou způsobilost a ukazují další cesty k efektivnějším přístupům při práci s dětmi v riziku, tak aby se mohl nastartovat jejich zdravý psychosociální vývoj, dobré školní výsledky a adekvátní pracovní uplatnění. V současnosti je všeobecně akceptované integrativní pojetí teorie vývoje citové vazby, to znamená i mezioborové a multidisciplinární využití.

Vznik teorie citové vazby (attachmentu)

Teorie citové vazby (attachmentu) byla původně vyvinutá významným britským psychoanalytikem, psychiatrem Johnem Bolwby, který na základě svých poznatků formuloval významnou teorii attachmentu v období 40 - 50 let 20. století. Snažil se porozumět intenzivním zážitkům úzkosti u malých dětí, které byly odděleny od svých rodičů na rozdíl od dětí, které zažívaly bezpečné citové přijetí a vyladění s mateřskou postavou (milující matkou nebo jinou pečující postavou), která hraje klíčovou roli v naplnění primárních dětských vývojových potřeb. Bolwby definoval attachment jako „trvalé emoční pouto, charakterizované potřebou vyhledávat a udržovat blízkost s určitou osobou, zejména v podmínkách stresu“ (Bowlby, 1969). Bolwby (2010) uvádí, že se vazebné chování silně a pravidelně objevuje téměř až do konce třetího roku dítěte. Děti jsou schopny po třetím roce přijmout přirozenou postupnou separaci, pokud se cítí bezpečně i s dalšími rodinnými příslušníky nebo v cizím prostředí. Také zdůrazňoval dynamický pohled na formování citové vazby v průběhu života se zásadním vlivem k zážitkům a interakcím s primární vztahovou postavou z raného dětství. Klasická Bolwbyho teorie attachmentu se stala významným podkladem pro současné pojetí teorie attachmentu, kterou rozvíjí mnoho dalších odborníků z oblastí neurověd, psychologie, sociálních věd aj. V České republice na práci Bolwbyho a jeho kolegů navázal Z. Matějček s kolegy, jejichž výzkumy deprivovaných dětí z dětských domovů a důsledky jejich následných zážitků na zhoršenou kvalitu života, nebyly doposud plně využity a zohledněny v pedagogické, zdravotní a sociální praxi a v systémových opatřeních.

Význam kvality citové vazby

Bolwby poukazoval, že dětská zkušenost vřelého, senzitivního, neustálého vztahu s matkou (pečovatelem) je nezbytná pro duševní zdraví. Pozitivní interakce v prvotním dyadickém vztahu vytváří předpoklad přežití a zdravého vývoje jedince v průběhu života. Významnou roli při utváření citové vazby hraje dostupnost a citlivost prvotní vztahové postavy, nejčastěji matky, kterou D. Winnicott nazývá „dost dobrou matkou“ k tomu, aby láskyplně poskytla dítěti nasycení jeho vývojových potřeb. Její interakční styl, určující její typ citové vazby ovlivňuje formování citové vazby dítěte a jeho následné vztahování se ke světu a lidem, v adolescenci i v dospělosti. Kvalita citové vazby má klíčový význam pro proces socializace, matka skrze sebe, svůj životní příběh, jako by tvořila první slova pro životní příběh svého dítěte. Citová vazba komplexně ovlivňuje vývoj osobnosti v oblasti kvality interpersonálních a intrapsychických životních oblastí, je protektivním nebo rizikovým faktorem, má vliv na vytváření obran a regulaci emocí, zasahuje do kognitivních funkcí a rozvoje empatie. Citová vazba zasahuje do perspektivy sociální subjektivní jedinečnosti osobnosti, má význam pro kvalitu života v mnoha životních dominantách, jako je duševní a fyzické zdraví, akademická úspěšnost, sociální a ekonomický statut.

Klíčová role vztahů

Pro komplexní rozvoj osobnosti a kvality života má výjimečný význam kvalita prvotního vztahu, nejčastěji s matkou nebo jinou osobou, jež je dostupná a senzitivní v gratifikování základních vývojových potřeb, zejména do tří let života dítěte. V jedinečných zážitcích formování životního příběhu, se vytváří koncept pravého nebo falešného Já, zakořenění ve světě, skupině, rodině. Citová vazba se vztahuje k biologickým a genetickým faktorům, sociálnímu a kulturně historickému kontextu, kde hrají roli další vztahové figury, těmi jsou příbuzní, sourozenci, ale také pedagogové na všech úrovních, dále vrstevníci a intimní partneři, rovněž ale určité skupiny, společenství nebo i Bůh.

Sociální vazby jsou základní lidskou potřebou, pokud dojde k odmítání ze strany vztahových postav, tak se dítěti přetíná syčení určité základní vývojové potřeby a vztahové vazby, jsou pak s druhými je rizikové, ohrožující a je lepší se jim obranně vyhnout, stáhnout se, než zažívat bolest z odmítání. Ve školním prostředí se může jednat o děti špatně adaptovatelné na kolektiv, nenápadné nebo naopak s velmi expresivními projevy chování. Jedná se o děti, které často mění školy, nemohou najít své místo mezi lidmi, putují po různých odborných institucích.

Obraz vazeb v rodině předurčuje dítěti jeho vztahování se k ostatním v průběhu života. Interakce rodičů a jejich vztah se ukládá do paměti dětí a vytváří představu o bezpečí a ochraně. Děti se učí tomuto modelu a na jeho základě si vytváří postoj důvěry, bezpečí či nedůvěry, ohrožení vůči světu. Kvalita jistých/bezpečných vztahů posiluje resilienci - odolnost a schopnosti se vyrovnat se zátěžovými situacemi. Tlumí dopad traumatických zážitků, podporuje zvědavost, iniciativnost, důvěru, intimitu, schopnost navazovat významné vztahy, schopnost zvládat a konstruktivně řešit konflikty, regulovat emoce, rozvíjí kognitivní a jazykové dovednosti. Současné neurologické výzkumy prokazují pomocí funkční magnetické resonance význam jisté citové vazby v dětství i v dospělosti, z které pramení mnoho benefitů, například redukce stresů, schopnost poskytovat a přijímat péči, redukce bolesti vztažené k neurální aktivitě. Jisté vazebné chování, souvisí se schopností rodičů mentalizace - pochopení pocitů a záměrů v chování dítěte a se schopností reprezentovat tyto duševní stavy, což přináší dobré kvality do dalších vztahů. Regulace afektů je spojena s mentalizací, která hraje zásadní roli ve vývoji prožitku self a činnosti (Fonagy a Target, 2005)

Chování dětí zrcadlí mnohé aspekty a symptomy z rodinného kontextu. V dětství lze snadněji porozumět tomu, jak se děti chovají, jak cítí a myslí, ale není snadné porozumět složitým vztahům a vzorcům mezi rodiči a vlivům rodinných historických událostí, které zasahují do motivů chování dítěte. Ve školní praxi je důležité mít určité povědomí o širších sociálních zázemí dítěte, znát klíčové anamnestické události. Rizikové projevy chování se mohou jasně manifestovat již v MŠ, ale z různých důvodů se neřeší včas a na plno se projeví

s přechodem na ZŠ nebo další stupně. Přechody na jednotlivé stupně a změny školy, třídy mohou být pro senzitivní děti velmi zátěžové. Tyto děti se mohou pohybovat na lince dvou polarit-staženosti a otevřenosti. Děti „stažené“ mohou být úzkostné, vystrašené, nekomunikativní, bojácné, uzavřené, vyhýbající se očním kontaktům, mohou to být i velmi hodné a nenápadné děti, ve své duši mohou zažívat strach, nejistotu, mohou být oběti šikany. Děti „otevřené“ mohou být velmi nápadné, hlučné, vyrušují, provokují, jsou zbrklé, agresivní, mohou ve své duši zažívat také nejistotu a obavy, ale mají jiné strategie zvládnání, mohou to být děti, které šikanují ostatní, ale toto chování je již strategickou obranou, před odmítáním a frustrací.

Kvalita vztahů v rodině, ale také vztahy s učiteli, vrstevníky, ovlivňují, jak se dítě projevuje ve škole. Roli hraje i temperament a další biologické aspekty související s prenatálními a postnatálními zážitky. Rovněž významné jsou mezigenerační traumata, která rodina nevědomě přenesla na další generace a děti je přijali za své a mohou je nést dále. Děti zřetelně reagují na složité vazby v rodině, např. na disharmonickou rodinnou situaci nebo traumatickou událost. Děti se projevují zvláště a neobvykle ve škole i doma, např. změnami v chování, nezájmem o školu a jiné aktivity. Pedagogové nemusí být propojeni s významnými informacemi, s např. se složitou situací v rodině nebo citovou ztrátou (nemoc, smrt rodinného příslušníka, zvířete, rozvod aj.) nebo se těmito stresorům nepřikládá význam a pedagogové si někdy nedávají do souvislostí tyto události s rizikovým chováním dítěte ve škole. Časté absence dětí mohou souviset s poruchami citové vazby v rodině. Nebo drobné krádeže mohou dětem nevědomě dosycovat co jim v rodině chybí a nemusí to být materiální věci, spíše jim chybí pozornost k jejich emocionálním potřebám a nedostatek kvality „chutného, podnětného a výživného“ vztahu s rodiči.

Příklad z praxe: 11letý chlapec začal mít ve škole zvýšené absence, objevovali se drobné krádeže a vzdorovité chování. Rodiče se rozvádějí, nebydlí spolu, a chlapec bývá více s matkou a jejím přítelem (vzájemně se nepřijímají), na některé víkendy bývá s otcem. Ve školním zařízení (SVP) při rodinné terapii, kde byli oba rodiče i chlapec bylo patrné, že situace rodičů a jejich historie má na chování syna zásadní vliv. Chlapec si výslovně přál, aby byli všichni spolu a rodiče se nerozváděli a bylo vše jako dříve. Jeho přání se všech dotklo a matka se rozplakala, neboť jejich společné cesty už jsou velmi rozdělené. Při terapeutické práci s chlapcem byla zřetelná touha po obou rodičích a jeho přirozená vazba k matce i otci. Chlapec se začal ve škole chovat tak neadekvátně, až se mu podařilo rodiče spojit a dostat je nevědomě na jedno místo, kde by mohli být všichni spolu. Někdy se děti svým nevědomým úsilím snaží natolik upoutat pozornost rodičů a vynutit si zájem, ale nedomyšlí důsledky a rizika, které se projevují ve zhoršeném prospěchu nebo chování, absencích, zvýšené nemocnosti, drobných krádežích apod.

Citová vazba v rodině předurčuje také úspěšnost ve škole, adaptaci na školní podmínky a sociální situace, to se projevuje ve schopnosti flexibility a volby strategií, motivací řešit určité úkoly a dosahovat reálné cíle. Děti s kumulací rizik v citové vazbě mají omezené strategie řešení sociálních situací, což jim staví bariéry ve školním prostředí, v úspěšnosti mezi vrstevníky nebo přijetí a pochopení jejich chování dospělými. Tyto limitované strategie jedinec používá i v dospělosti a mnohdy využívá i značně propletenějších strategií, které mu umožňují formou obran zpracovat nebo prakticky překonat sociální situace nebo také vytvořit další komplikace.

Typy citových vazeb - stručný přehled

Rozdělení typů vazeb můžeme zjednodušeně rozdělit na organizované (první tři typy) a neorganizované typy, ale jednotlivé typy vazeb se mohou propojovat, takže nelze jednoznačně někoho zařadit k určitému typu citové vazby (bez objektivního vědeckého zkoumání pomocí nástroje zaměřeného na výzkum citové vazby). Rizikové faktory a jejich shluky lze identifikovat na základě jiných přístupů a procedur.

Citová vazba je otevřená změnám a kvalita citové vazby se může změnit včasnými preventivními intervencemi nebo psychoterapií. Posun od více rizikových faktorů k méně je prokázán v mnoha studiích zaměřených na efektivitu intervencí. Zvýšené riziko je u kumulace rizikových faktorů ve vývoji jedince, ovšem rizikové faktory nevyvolávají poruchu,

ale zatěžují vývoj a zvyšují vulnerabilitu jedince. Mezi rizikovými a protektivními faktory se diskutuje o vlivu genetických faktorů jejichž význam se podceňuje ale někdy i přeceňuje. Značný význam hraje vliv prostředí, který sahá až ke genovým regulacím a formování struktury CNS (Hašto, 2005).

Typy vazeb v dětství:

- 1) jistá citová vazba se v běžném populačním vzorku vyskytuje cca v 55-65%.
- 2) nejistá (úzkostná) citová vazba vyhýbavá, se vyskytuje cca ve 20-30% v populačním vzorku
- 3) nejistá citová vazba odmítavá/ambivalentní se vyskytuje v populačním vzorku mezi 5-15%.
- 4) Dezorganizovaná (zmatená)
- 5) Žádná vazba/atypický vzorec vazby- reaktivní vazba

Jistá vazba (typ B)	Intimní, senzitivní, výlučný vztah mezi dítětem a primární vztahovou osobou. Vzájemná radost, citová odezva, podpora a objevování světa, absolutní přijetí a sdílená pozornost. Děti mohou využívat rodiče jako bezpečnou základnu a ochranu před nebezpečím. Malé děti pociťují bezpečí a jistotu, stejně jako později starší děti a dospělí.
Nejistá (úzkostná) citová vazba vyhýbavá (typ A)	Děti se nemohou spolehnout na matku, nenaplnuje jejich základní potřeby, nereagují adekvátně na emoce. Děti se postupně spoléhají jen na sebe.
Nejistá (úzkostná) citová vazba odmítavá (rezistentní)/ambivalentní (typ C)	Děti se nemohou chronicky spolehnout na rodiče (jsou zaneprázdnění) z hlediska výživy, bezpečnosti a péče. Děti jsou přilnavé, nevěří, že se pro něj rodiče vrátí. Dítě se pohybuje v permanentním konfliktu mezi odmítáním a přilnavostí k rodičům.
Dezorganizovaná - nejistá vazba (typ D)	Často u traumatizovaných dětí, obávají se rodičů/ pečovatelů. Jsou ustrašené, strnulé, mají stereotypní pohyby, vyhýbání se blízkosti, projevují extrémní hněv a agresivitu vůči sobě nebo okolí, snaží se o redukci stresů. V chování se objevuje disociace. Citová vazba bývá narušená nebo chybí. Dezorganizace se může vyskytnout také u uvedených nejistých organizovaných typů citové vazby. Dezorganizované nebo nejisté připoutání není choroba, ale rizikový faktor, rozvoje psychopatologie se zvyšuje s kumulací rizikových faktorů.
Reactive attachment disorder (RAD) žádná vazba/ atypický vzorec vazby	Inhibovaný typ (děti jsou emocionálně stažené bez vyhledávání pohodlí, uzavřené do sebe a nenápadné, utlumené „příliš hodné“) Disinhibovaný typ (děti jsou příliš sociální a bez zábrán „utržení z řetězu“, konformní a důvěřivé i k cizím dospělým, anomální nevázanost na normy). Jedná se o závažné narušení citových vztahů v dětství. Jedná se o velmi malý počet dětí - traumatizované děti, pasivní v interakcích (zneužívané, zavržené, týrané...), RAD je formální dg. pro děti s nejméně závažnými poruchami citové vazby. Mají vážné problémy v sociálních vztazích.

Poruchy citové vazby

Řada studií rodičů a dětí prokázala statisticky významné vztahy mezi jistou citovou vazbou v časném dětství a pozdějším dobrým vztahem v partnerském životě a časnou nejistou citovou vazbou a pozdějšími těžkostmi v emocionalitě a v chování. (Prior, 2006). Studie ukazují vztah mezi jistou citovou vazbou a dobrým fungováním v množství oblastí a jako tlumič

stresů a traumat. Existuje silný vztah mezi časnou nejistou vyhýbavou citovou vazbou a pozdější značnou agresivitou a nevhodným sociálním chováním s negativními afekty a mezi časným nejistým odmítavou citovou vazbou a pozdější úzkostí. V jednotlivých studiích lze vysledovat významné rizikové symptomy manifestující se v dětství a jejich prohlubování až do adolescence a dospělosti.

Učitelé MŠ a ZŠ (bez znalosti historie dětí) vyhodnotili časnější a časté negativní afekty, agrese, zlost u dětí s úzkostnou vazbou, než u dětí s jistým typem vazby. Rozdíly byly v párových hrách. Vyhýbavé nejisté děti byly více pronásledované/šikanované v hracích vzorcích. Jisté děti nebyly nikdy oběti. Oproti resistantním dětem, které se oběťmi stávaly, jestliže se párovaly s vyhýbavými dětmi. Weinfield et al. (1999) in Prior (2006).

Studie dětí s disorganizovaným typem vazby vykreslují obraz pozdějších charakteristik, například problémy s pozorností, sebevědomím, těžkostmi v kognitivních funkcích, Ty se mohou projevit často ve zvýšených školních problémech a řešení úkolů. U rodičů těchto dětí se často objevovala bezmocnost v rodičovském postoji, ztráta kontroly, nezvladatelnost dětí. Sami rodiče měli nevyřešená traumata a popisují vztahy se svými dětmi jako bezmocné (George and Solomon (1996) in Cassidy and Shaver (2008). Jedním z prediktorů pozdější psychopatologie má největší význam disorganizovaný typ vazby v dětství, ačkoli také psychopatologie v rodině, nízký socioekonomický status a další indície zvyšují výskyt psychopatologie v dětství (Main and Solomon's, 1990) in Cassidy and Shaver (2008). Výzkumné studie prokazují prediktory internalizované a externalizované formy psychopatologie, které se jasně objevují v dětství a ve školním věku. U disorganizované formy vazby se v prepubertě a v adolescenci objevuje souvislost s vývojem impulsivity, sebepoškozováním a suicidalitou, v problémech s chováním, zahrnující rizikové sexuální chování, užívání drog.

Hlavní rysy poruch citové vazby se vztahují k značně narušenému a vývojově nevhodnému sociálnímu širšímu kontextu. Počátek poruchy citové vazby může být zřetelný již před 5 rokem, v anamnéze je třeba klást důraz na pečlivé zmapování historie a potvrzení zanedbávání, týrání dítěte a komplexního vývojového traumatu. Důležitým rysem poruch vazby je implicitní nedostatek identifikovatelné preferované, dostupné prvotní vztahové postavy v dětství.

Výzkum na poli neurověd a vazebného chování podporuje porozumění dynamice vývoje citové vazby a interakcí mezi rodiči a dětmi, učiteli a dalšími významnými vztahovými osobami. V pedagogickém procesu tyto poznatky z teorie citové vazby, založené na důkazech, poskytují pedagogům komplexnější pohled děti a adolescenty, zejména při manifestaci rizikového chování, kdy je třeba nehodnotit pouze formou sankcí, ale postupovat citlivě a využít spektrum podpurných opatření. Chceme-li rozvíjet psychosociální kompetence a spokojenost dítěte, je třeba komplexně posuzovat příčiny jeho chování a hledat jádro problému v širších souvislostech rodiny, v předchozích generacích a kulturním kontextu. Teorie citové vazby pedagogům nabízí podporu citlivého profesionálního pohledu na složitost dynamiky vztahových interakcí v rodině, ve škole, mezi vrstevníky a dalšími významnými osobami. Teorie citové vazby rovněž pedagogům umožňuje efektivněji nasměrovat preventivní kroky a psychosociální intervence ve prospěch dítěte a rodiny. Nejprve ve spolupráci s psychology a speciálními pedagogy ve škole, ve školských zařízeních nebo v poradenském systému, následně se sociálními pracovníky, krizovými institucemi i policií.

Použitá literatura:

Bolwby, J. (2010), Vazba - Teorie kvality raných vztahů mezi matkou a dítětem. Praha Portál vyd. 1. Název orig.: Attachment and loss-Attachment, London, the Tavistoc institute of Human Relations, 1969

Doležalová, P. (2011) Úvod do teorie attachmentu (text je určen pro kurz Úvod do teorie attachmentu), Tvorba systému modulárního vzdělávání v oblasti prevence sociálně patologických jevů pro pedagogické a poradenské pracovníky škol a školských zařízení na

celostátní úrovni“ financovaný z Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost pod číslem CZ 1.07/1.3.00/08.0205

Cassidy, J. Shaver, P. R. (2008) Handbook of Attachment, sec. edition, NY

Fonagy, P. , Target, M. (2005) Psychoanalytické teorie. Portál

Hašto, J (2005) Vztahová vazba. Vydav. F, Trenčín.

Prior, V., Glaser, D. (2006) Understanding Attachment and attachment Disorder. JKP, UK

Stern, D. N (2000) The inerpersonal world of the infant, first paperback edition. Basic Book

Vavrda, V. (2005) Otázky soudobé psychoanalýzy. NLN, Praha

Supervize aneb není něco jinak?

Mgr. Věra Dunajčiková

Nadpis svého příspěvku jsem zvolila s odstupem od prvních výcvikových lekcí a s náhledem na systemickou supervizi. Dalo by se to nazvat asi tak, že po prvních supervizích setkáních systemiků, začala jsem váhat nad tím, zda to, co jsem si myslela dosud, že je červené, už červené není, obzvláště po důsledném studiu radikálního konstruktivismu.

Dnes vím, že ač přes velmi těžké první výcvikové lekce, je dobře, že jsem do tohoto kurzu vstoupila. Jednoznačně nejen pro rozvoj školy, ale podstatně pro rozvoj mé osoby jako ředitelky školy, osoby, která je právě „motorem“ rozvoje školy.

Ve svém příspěvku se opírám zejména o Steve de Shazera a jeho „Krátkou terapii zaměřenou na řešení“, neboť jeho principy sloužící jako vodítka pro praktikování této terapie, byly často uváděny na výcviku a velmi mě oslovily. Významně mi tato vodítka pomohla v oblasti vedení lidí a tím i provedení organizačních změn ku prospěchu rozvoje školy.

A zde jsou:

„Dělej víc toho, co funguje“, jednoduchá věta, ale ne každý umí začít právě odtud. Obvykle, alespoň v mém přístupu, převažovalo řešit nejprve to, co nefunguje a na tom ulpívat, stále dokola hledání řešení... Stále více mám ve vedení lidí na zřeteli, že „lidem musíme přát“.

„Nespravuj, co není rozbité“, můj problém nemusí být problémem pro ostatní, více často si pokládám otázky, je to vůbec problém nebo to já jen tak vidím? Hledám signály, „vidím kompetence toho druhého“.

„Když to nefunguje, dělej něco jiného“, nebo prostě zvolené zdánlivé řešení, řešením není, setrváváním v problému nic nevyřeším, musím najít jiné „fungování“.

„Malé kroky mohou vést k velkým změnám“. Tohle vodítko mi velmi pomohlo v realizaci změny organizace – školy, kdy malé postupné změny, vyvolávaly další změny a nakonec se mi podařilo docílit změny systematickými postupnými kroky, ale k jasnému cíli bez větších konfliktů.

Mohla bych jmenovat mnoho dalších principů či vodítek, které jsem ve výcviku zaznamenala, ale cílem mého vystoupení bylo sdělení praktické, přínos pro školu, tak jak ho po pár tréninkových sezeních cítím: je to náročný výcvik, ale jednoznačně pro mě a potažmo pro školu jako organizaci přínosem v jiném pohledu na možnosti v jejím rozvoji, na přístupu k těmto možnostem rozvoje.

Systemická supervize ve škole není zatím tak obvyklá, i když přináší osobní rozvoj každého zúčastněného, pozitivní náhled na mnoho každodenních situací a kvalitativní rozměr v provázení pracovního týmu nejen v jeho profesním růstu.

Závěrem chci poděkovat p.Dr. Renatě Fejfarové, že naší škole umožnila v rámci partnerství v projektu „Potřeby učitelů a žáků“ do této problematiky vkročit, ať už umožněním pravidelných individuálních i týmových supervizí na naší škole či příležitostí absolvovat výcvikový kurz.

CV



CV Mgr. Věra Dunajčiková

Ředitelka ZŠ, ZUŠ a MŠ, Frýdlant

Vystudovala jsem PFUK v oboru učitelství pro děti a mládež vyžadující zvláštní péči, převážnou část profesního života jsem působila v ústavní péči, posledních 9 let v předškolním a základním vzdělávání.

Ve vztahu k tématu supervize – v současné době jsem frekventantkou výcviku v systemické supervizi.

Význam interního supervizora na škole

Mgr. Jitka Dupalová

Dobře fungující učitel je základním kamenem dobře fungující školy. Interní supervize nabízí nejen prevenci, ale i řešení závažnějších problémů, které mohou zbytečně ukončit kariéru výborných kantorů.

Každý z nás se již někdy ocitl v situaci, kdy by nejradyji „utekl“ pryč od svých kantorských povinností, od třídy plné tvorečků, kteří s námi občas náruživě diskutují a zkouší, co naše nervy vydrží.

Učitelé jsou svým způsobem zvláštní druh lidí. Rozdávají se, poučují, zachraňují, snaží se rozhybat ten zvláštní mechanismus, kterému se obecně říká žáci. V podstatě dopředu ví, že jim bude přičteno jen velice málo úspěchu, pokud vůbec nějaký bude. Tím jsou zcela jasně porušeny základní lidské potřeby – potřeba uznání, kdybychom měli dosáhnout úspěchu, být kompetentní, mít souhlas a uznání, ale i potřeba seberealizace, kdy máme nalézt sebeuplatnění, realizovat svůj vlastní potenciál.

Naprostou jednoduchou rovnici tak začne být nerovnicí. Samozřejmě záleží na osobnosti učitele, na jeho zázemí, na jeho schopnosti odreagovávat se – mít jakýsi „přepouštěcí“ ventil. Občas i velice silná osobnost, schopná pracovat se svými potřebami a jejich uspokojováním, se díky souhře dalších okolností může velice snadno vykojet.

A zde by měla zapracovat supervize. Je až zarážející, že tak účinná věc se jen velice pozvolna prokousává do oborů, kde je jí nejvíce zapotřebí – do sociálních a pomáhajících profesí. Supervizi lze právě charakterizovat jako jednu z forem odborné přípravy, a zároveň jako prostředek k osobnímu a profesionálnímu růstu v těchto povoláních. Měla by být příležitostí k bezpečnému rozhlédnutí se, kde jsou hranice schopnosti pomoci, zda je možné se změnit, jak je možné se ochránit. Měla by vést k profesionálnímu rozvoji pracovníka, k rozšiřování jeho dovedností. Souběžně s tím mu má supervize pomáhat řešit těžko řešitelné případy, má mu pomáhat vyrovnat se pracovním stresem. S tolik známým jevem, jako je „syndrom vyhoření“ – a především mu předcházet.

Naprostou ideální řešení by pro tyto případy byl interní supervizor, s kterým by pracovník mohl řešit své problémy v co nejkratším možném čase. Ne každá škola se může pochlubit kolektivem, kde se vzniklé pracovní problémy (někdy i osobní) mohou bezpečně „provětrat“. Právě pocit bezpečí je to, proč se lidé zdráhají hovořit o svých potížích – co kdyby tyto sdělené informace někdo zneužil, mohl bych vypadat jako neschopný slaboch. Ovšem pozice „supervizora“ je jasně dána etickým kodexem, který přímo stanovuje etická pravidla výkonu práce supervizora.

Proč interní supervizor? Lépe je řešit a pracovat na vznikajících problémech co nejrychleji, aby se potíže nezvětšovaly a člověk potřebující pomoc zbytečně nestrádal a své problémy nekumuloval. Většina externích supervizorů samozřejmě „hned“ nemá čas, nebo pokud s ním naplánují „preventivní“ schůzku pro své pracovníky – zrovna není co řešit (to ovšem je asi výjimečná situace)

Zásadní otázka pro všechny – jak supervize hradit z omezených školních rozpočtů? Jednou z možností by mohl být vyškolený zaměstnanec školy – některý z pedagogů? Otevřenou otázkou zůstává, zda by supervizorem mohl být přímo ředitel školy. Právě zde by se sice pracovníci mohli cítit ohroženi, dobrý ředitel by však měl umět s takovými informacemi a zodpovědností na něj vloženou pracovat. Někteří autoři dokonce pokládají za nemožné, aby supervizi pracovníkovi poskytoval jeho přímý nadřízený. Takovému způsobu

učení, v němž je angažován nadřizený, raději než supervize říkají pracovní vedení, někdy se též užívá spojení „manažerská supervize“.

Já osobně jako ředitelka školy tyto supervizní rozhovory používám, protože se mi nesmírně osvědčily, a především – kolegyně velice pěkně profesně „povyskočily“. Obzvláště mladé, začínající učitelky, které nemají tolik sebevědomí ke změnám a k vlastní seberealizaci v práci. Mají pocit, že ty „profesně starší“ to umí lépe. Jedna z mých kolegyně byla sama velice potěšena, když se po jednom takovém „našem povídání“ pustila do velice náročné práce a naprosto výborně ji zvládla. Nejenže okamžitě stoupl její sebevědomí, ale sklidila uznání i u ostatních.

Je zajímavé, že se příliš mezi kolegyněmi neujal název supervizní rozhovor. Ovšem pokud mne některá vyhledá se slovy: měla bys chvíli? Potřebovala bych si popovídat! Naprosto přesně vím, kam míří.

Opačným problémem mohou být u kantorů pocity neúspěchu, vyčerpání, únavy, cynického postoje k celému okolí, kdy hledají smysl vlastní práce v důsledku dlouhodobě působícího stresu. Klasické příznaky syndromu vyhoření.

Ten však probíhá v několika fázích, které mohou být u někoho jen velice těžko rozpoznatelné, u jiných jsou příznaky výraznější. U zcela rozvinutého syndromu vyhoření je cesta zpět již velmi těžká. Je štěstí, pokud se podaří proces podchytit a zastavit v ranějších fázích. Nejlepší předpoklady k tomu, aby se nerozvinul, je právě včasný a dobře nasměrovaný supervizní rozhovor.

Týmová spolupráce, podpora osobního i profesního rozvoje pedagoga, jeho další vzdělávání a stimulační prostředí je jedním z prvků prevence syndromu vyhoření. Jinak hrozí sklouznutí do stereotypu a rutiny výkonu pedagogického pracovníka, kdy zákonitě vznikají i nezdravé vztahy na pracovišti. Pokud chceme mít dobré vztahy a dobře fungující školu, měli bychom sáhnout ještě k dalšímu preventivnímu prvku - k interní a průběžné supervizi.

Role učitele, limity role, míchání rolí

RNDr. Renata Fejfarová

Na roli učitele se můžeme dívat z mnoha úhlů pohledu. Téměř vznešeně vyznívá - Učitel jako archetyp. Prakticky se můžeme podívat do školského zákona. Můžeme se dívat i na historickou úlohu učitele a roli učitele v současné škole, roli učitele v moderní době, roli učitele v dobách, kdy byla zatížena ideologicky. Zajímavá je i role učitele jako role filmová, najdeme zde typy statečné (*Vyšší mravní princip*), svérázné (*Vratné lahve*), autoritativní (*Obecná škola*), zoufalé (*Obecná škola*). Budu dále často mluvit o učitelkách, a to ze statistických důvodů, než že by se uvedeně netýkalo učitelů – mužů. Vrátime-li se z tohoto pohledu k rolím filmovým, učitelé muži jsou častěji stateční, svérázní, osobití. Učitelky - ženy bývají vyobrazené spíše jako šílené, než osobité a zajímavé (přestože to mnohdy může být totéž). Postava učitelky Daniely Kolářové je přesvědčivá a velmi známá, odráží obraz části veřejnosti na toto povolání, a to přestože já si za dlouhou praxi vybavím takovýchto typů tak málo, že by se dalo spočítat na prstech jedné ruky. Některé filmové postavy tak ovlivňují pohled veřejnosti na dané povolání. Jak se zmíním dále v textu, a k tomuto tématu je ve sborníku dokonce celý příspěvek, spolupráci školy (učitele)a pracovníků OSPOD mnohdy ovlivňuje další filmová postava, a to postava sociální pracovníce paní Zubaté (Kolja). Na vlastním povolání vidíme, že typ učitelky z Obecné školy není převládajícím složením pedagožek v českém školství, ale na profesi jiné se necháme předsudkem ovlivnit snáze.

Pro zjednodušení můžeme říci, že učitel má roli vzdělávací a výchovnou. V roli vzdělávací informuje, podněcuje, předává, motivuje, inspiruje, kontroluje, řídí...v roli výchovné by měl být empatickým, naslouchajícím, podporujícím, ale také kontrolujícím a trestajícím. Na první pohled je jasné, že role učitele je již svým vnitřním obsahem nejen náročná, ale i rozporuplná.

Jakou roli hraje v roli učitele supervize? Může nám pomoci ony rozpory pojmenovávat, vyrovnávat se s nimi. Ještě větší roli má supervize v situacích, kdy se nám začínají role míchat, a to jak osobně, tak profesionálně. Pak jsme již nejen u pojmenovávání, ale i vymezení. Protože začneme-li roli učitele přesahovat a překračovat do rolí, na které nemáme potřebné kompetence (osobní, ale i věcné či legislativní), snadno se vyčerpáme, zklameme (nebo těžko dosáhneme očekávaného), či možná začneme jednat neprofesionálně.

Jak se nám mohou role míchat? Často jsou to situace, o kterých se nemluví oficiálně, nejsou v žádné výroční zprávě, ale přesto ovlivňují život školy a pedagogického sboru měrou nemalou. Ráda bych řekla, že následující příklady jsou smyšlené. Smyšlené jsou některé detaily, aby nebylo možné identifikovat konkrétní osoby. A též se všechny neudály na jedné škole.

Střet role profesionála učitele a člověka.

a.učitel - rodič

Situace na menších městech velmi častá, dítě paní učitelky je zároveň žákem školy. Přináší rizika mezi kolegy. Kolegyně si ke mně jako ke kolegyni-matce dovolí podstatně více, než by si dovolila k jiné matce. Učitelka - matka se chová nepřiměřeně k dítěti, a to jak ve formě, že ho protěžuje, nebo že je na něj mnohem přísnější, aby nevypadalo, že ho protěžuje. Přináší rizika dítěti, děti učitelů jsou rizikovější jako potenciální oběti šikany. Paní učitelka, matka samoživitelka, má velmi ochraňující vztah k synovi Jirkovi v 7.třídě. Má na starosti školní knihovnu, ale některé děti tam ani nechtějí chodit, nebo tam pokaždé je Jirka, a oni už ho mají plné zuby, navíc se v knihovně povaluje Jirkova svačina a rozházený cvičební úbor.

Kolegyně vědí, proč některé děti do knihovny nechodí, ale bojí se to knihovnici říci, aby ji nerozrušily.

b. další varianta učitel - rodič

Problematické rodinné zázemí dítěte může vtahovat citlivé učitelky s méně pevnými hranicemi do pokušení suplovat dítěti matku. Může být těžké odlišit, kdy jsme již vtahováni do této pasti, a kdy ještě jsme podporující, pečující, ale stále profesionálové. Stává se i, že dítě toužící po naplnění svých přirozených potřeb, začne oslovovat paní učitelku *maminko*. Velké pole pro případovou supervizi, zejména pokud to není první případ tohoto typu, který se nám stal.

c. učitel - partner, bývalý partner, milenec

Možné kdekoliv, ne jen ve škole, lidé se často seznamují na pracovišti. Na menším městě či vsi s větším rizikem. Ředitelka školy přijme na místo s bytem učitelský pár. Vztahy se ne vždy vydaří a rozchody bývají bolestné a náročné. Pokud paní učitelka najde z rozpadajícího se vztahu útěchu v novém vztahu, tentokrát se zástupcem starosty, má paní ředitelka a škola co dělat nejen se zájmem rodičů, kteří mají dění ve sboru za televizní seriál, ale i zkomplikovaný vztah se zřizovatelem. Pan učitel je totiž také členem zastupitelstva, navíc když večer zajde do jediného místního lokálu na pivo, vždy se najde někdo, kdo mu na stůl ochotně postaví porcelánového jelena.

Pan učitel s paní učitelkou se poznali již dávno, na školu přišli jako pár, mají děti. O jejich partnerských problémech kolegyně vědí, tuší, některé se i zajímají. Pan učitel si začne s mladou kolegyní, pak ještě s další kolegyní, ony dvě ženy - milenky o něj tak trochu soupeří, též se tam pohybuje paní učitelka - manželka. V dalším školním roce bývalá manželka, nová manželka a bývalá milenka.

Otázkou je, zda je v lidských silách těchto několika lidí pracovat týmově. Pro ředitele bez individuální supervize může být malé peklo.

d. učitel - politik, partner, rodinný příslušník politika

Učitel - člen místního zastupitelstva může být pro školu požehnáním, neb prosadí dobrý rozpočet. Může být také noční můrou ředitele - na radnici vědí vše, co se ve škole šustne. Není ředitel pak třeba i v pokušení učitele s tímto vlivem si předcházet (možná i osobním ohodnocením)?

e. učitel - kamarád žáků

Riziko pro začínající učitele, ale především nezralé osobnosti, nejde jen o nepřiměřeně benevolentní přístup, ale mnohdy o nedůslednost v dodržování a vyžadování pravidel, či až koalici s žáky. Na lyžařském výcviku mladý pan učitel kouří s žáky za budovou, když přichází kolegyně, upozorní žáky "*bacha, jde*". Otázkou je, zda je to ještě posunutelné lepším směrem prostřednictvím supervize, zda se nejedná o otázku řízení a případný pracovně právní postih. Supervize může pomoci učiteli - kolegovi v rozhodnutí, zda by to opravdu neměl vědět pan ředitel. To je další zajímavé téma. Při debatách o šikaně se učitelé diví, proč se často stává, že někteří, třeba i velmi slušní a spolehliví žáci, nepřijdou třídnímu učiteli říci, že někomu za spolužáků je ubližováno. Na dotaz, zda by šli sdělit řediteli či ředitelce, že kolega se chová neprofesionálně, viz výše uvedený příklad, či řada dalších (pan učitel pašuje na zahraniční školu v přírodě marihuanu, mladý pan učitel má houf obdivovatelek z řad žákyň, který si užívá a děvčata za ním chodí do kabinetu i jednotlivě, paní učitelka na škole v přírodě pravidelně nejen popíjela, ale zcela se opíjela...), zpravidla se objeví rozpaky.

f. učitel vnáší do jednání s dětmi či rodiči vlastní nezpracované téma, předsudek

Adoptované dítě ve škole jasně a otevřeně mluví o tom, že je adoptované. Učitel si pozve maminku a apeluje na ni, že takto informovat dítě je špatně a že ho tím poškozuje a negativně to působí na ostatní děti ve třídě. V osobním rozhovoru se ukáže, že pan učitel byl adoptovaný. Matka je profesionálka ve vzdělávání pěstounů, o svém přístupu nepochybuje a panu učiteli poskytne podporu. Situace dobře dopadla, krom toho že pan učitel ztratil profesionální tvář, ale taky méně jistá matka může začít pochybovat a své obavy přenášet na dítě, neb učitele pokládá za autoritu, tedy na jeho názoru musí něco být.

Druhou základní variantou je učitel profesionál a propojení jiné profesní role. Dle mých zkušeností se nejčastěji děje s profesionální rolí sociálního pracovníka. Nesmírně časté, zejména pokud příslušný OSPOD nefunguje úplně ideálně. Učitelé pak řeší výchovné problémy, které už by mohl OSPOD řešit efektivněji, někdy s úspěchem, někdy logicky s menším úspěchem, protože jim chybějí pravomoci OSPODu, ale o to s větší frustrací. Též se objevuje omnipotence, tedy pocit či postoj mohu všechno zařídit, či přímo spasit sám, sama. Někdy to funguje, leccos se podaří, ale leccos se nepodaří a vyvolává bezmoc a beznaděj. Supervize může pomoci pojmenovat a oddělit, v důsledku i pomáhat proti vyhoření, protože opakovaně zažívané náročné situace bez řešení zvyšují možnost syndromu vyhoření.

Další, ještě nebezpečnější variantou, je postoj "na OSPOD se radši neobrátím, aby to neměl Franta ještě horší, už takhle to má hrozné". Učitel podléhá třeba stereotypu paní Zubaté, mnohdy bohužel podpořeného reálnou špatnou zkušeností, na základě čehož jsou inteligentní, vzdělaní a citliví lidé schopni neřešit závažné problémy dítěte, a to i takové, na které se vztahuje oznamovací povinnost ze zákona. Zde se uplatní kontrolní funkce supervize, když supervizor pojmenuje týmu rizika nekonání a umožní mu nový pohled. Pokud se tým přesvědčoval, že... *situace dítěte není až tak špatná, ještě to není na sociálku, rodina má takový osobitý životní styl, ale maminka nechodí opilá vždy...* může nezátížený pohled otevřít oči, pomoci v rozhodnutí se s příslušným orgánem spojit a dítěti efektivně pomoci. Nebo minimálně, ochránit učitele, že nic nezanedbal. Učitelé často nedoceňují své vlastní bezpečí, mnohdy s fatalistickým argumentem - *stejně jsme jednou nohou v kriminále*. Je tedy dost rozdíl, zda symbolicky jednou nohou, či reálně oběma. Další možnosti jsou např. učitel - lékař. Za paní učitelkou si chodí děvčata pro Ibuprofen, protože menstrují a bolí je hlava (paní učitelka má na starosti lékárnu či se podělí o své zásoby).

Varianta učitel – terapeut může vzniknout za situace, kdy se např. oblíbené učitelce svěří dítě, ještě se zapřísaháním, že to nesmí nikomu říct, co se mu doma děje. Pak se může rozehrát dlouhá hra, kdy se paní učitelka snaží dítěti pomoci tím, že ho rozmluví a něco se dozví, zkouší různé techniky, které se naučila na různých kurzech... Kolegyním jen špitne, že *Jiřík to má doma složitý, ale ona že mu slíbila, že to nikomu neřekne, že se s Jiříkem pravidelně schází po vyučování, když jí tak věří, že si sice někdy myslí, že se Jiřík tím záhadnými náznaky snaží upoutat pozornost, ale co kdyby...* Krom toho, že křížení role učitele a terapeuta je odborně nešťastné, tak zde jde opět o zapletení do role sociálního pracovníka, který má na rozdíl od paní učitelky kompetenci provést návštěvu v rodině a situací se dále zabývat.

Někdy je "zaskočení" do jiné role účinné, nutné či lidské, ale nemělo by být soustavné a měli bychom si tohoto faktu být vědomi. Supervize učí prostě a podporuje sebereflexi, tedy i uvědomění toho, že jsme již v jiné roli!

Ještě se zmíním o další součásti názvu, tou jsou „limity“. Je to slovo, které někdy vnímáme v negativním smyslu slova jako omezení. Limit nám ale dává jistotu a určitý řád. Nedostatek limitu si v extrémním případě můžeme představit např. jako psychický stav paniky, kdy jsme tak zahlceni pocity, emocemi, prožíváním, že nám to znemožňuje jednat. Nebo, biologicky, nelimitované jsou rakovinné buňky. Extrémní příklady používám záměrně proto, aby vynikla užitečnost limitu jako zdravých hranic. Limit je i základní lidskou potřebou dle Alberta Pessa.

Proč v souvislosti se supervizí mluvím o potřebách? Supervize má reagovat na potřeby supervidovaných, neb je pro ně. A také uvědomění vlastních potřeb, případně deficitů jejich naplňování, jak v současnosti, tak v naší osobní historii, je dle mého názoru předpokladem, abychom dokázali vidět a naplňovat potřeby druhých. Tedy vlastních dětí, a když pracujeme s lidmi, tak i našich klientů či žáků.

Školy ve svých školních vzdělávacích programech mají uvádět, jak se věnují speciálním vzdělávacím potřebám žáků, což je jistě užitečné. Otázkou zůstává, kdo se zajímá, a zda vůbec někdo, o potřeby učitelů.

Albert Pesso rozeznává 5 základních vývojových potřeb – potřebu místa, péče, podpory, ochrany a hranic (limitů). Tyto potřeby se projevují ve 3 stádiích. Nejprve zažíváme uspokojení v konkrétní, doslovné podobě. Za druhé zažíváme uspokojení v metaforické, symbolické podobě. A pak se učíme uspokojovat tyto potřeby sami sobě. Jak tedy ale ono uspokojení vlastně vypadá?

A. Pesso říká, že člověk se rodí se základním nastavením, jak má svět kolem fungovat, takže dítě ví, že pokud vyvine nějakou akci (usměje se), tak jaká by měla být odpověď – reakce, která ho uspokojí (matka se také usměje). Dovedete si to představit na řadě situací ze svého života, „správná“ odpověď vám přinese zadostiučinění, radost, pocit, že je vám rozuměno...Není-li to tak, tedy odpověď je jiná, nebo žádná, uspokojení se nedostaví, zažíváte nelibost až frustraci, pocity nepochopení...Jako dospělí lidé se s takovými situacemi většinou vyrovnáte. Zkuste si vybavit konkrétní situaci, kdy jste dostali pro vás neuspokojivou reakci, těch známe hodně, ...a zkuste si vybavit, jakou reakci jste v té situaci potřebovali. Možná představa oné správné reakce vyvolá na vaší tváři malý úsměv.

Na první potřebě, potřebě místa, si ukážeme jednotlivé roviny jejího uspokojení. Prvním naším místem ve světě je děloha (ještě před tím bychom měli mít místo v srdci rodičů), pak máme místo v náruči svých rodičů, v postýlce, doma, místo mezi blízkými, kteří nás radostně přijímají. To je předpokladem, abychom svět jako takový cítili jako dobré místo a abychom se i ve svém těle (naše tělo je místo našeho života) cítili dobře.

Tedy - musíme být nejdříve doslova a později symbolicky nasyceni, podporováni, chráněni a limitováni, abychom byli schopni spolehlivě a zdravě tyto potřeby plnit sami pro sebe a později pro své děti. Nepředstavujme si, že někdo měl naplněny všechny potřeby ideálně – žijeme v reálném světě a našimi rodiči byli reální, chybní lidé. V pozici malého dítěte si začnete vytvářet mechanismy, jak se pocitům neuspokojení bránit.

Jestliže ale existují větší nedostatky v uspokojení těchto potřeb, poškozují to naši schopnost věřit si. Vzpomínky na situace, kdy nebyly naše potřeby uspokojeny, vedou k deformaci přístupu k prožívání současnosti. Nemusí jít o žádné fatální životní problémy – třeba jen nejsme šťastni. Metoda je užitečná i pro ty, kteří se cítí v životě dobře, chtěli by život prožívat třeba smysluplněji a nebo by rádi více porozuměli sami sobě a všem těm, kteří pracují s jinými lidmi – neb jsme sami sebou nástrojem práce.

Tento terapeutický a psychologický systém vznikl počátkem šedesátých let v USA. Autory jsou Albert Pesso a Diana Boyden Pesso – používaná zkratka PBSP. Oba byli původně tanečníci a při výuce tance si všimli souvislosti mezi projevy těla a emočními reakcemi, na základě těchto zkušeností a studia psychologie vytvořili systém, který se používá v USA, Švýcarsku, Nizozemí, Německu a dalších zemích, i u nás.

O potřebách dle A.Pessa často s učitelkami hovořím při seminářích či supervizi, při představě dítěte, které nedostává od rodičů dobré limity, paní učitelky nadšeně kývají, že znají a uvádějí řadu příkladů, jak pak takové děti fungují. Tedy děti nezvladatelné, nezvyklé

na jakýkoliv režim či omezení. To je ale jen jedna varianta možného důsledku, takové děti také mohou být zakřivené, neprůbojné, úzkostné, protože tím, že nedostaly limit od svých rodičů, naučily se jej předčasně dávat si samy.

Na dětech najdeme řadu příkladů, jak vypadá nedostatek limitu. Potřebu limitu ale neměli naplněnu ne jen mnozí žáci, ale i učitelé. Pro ty je mnohem náročnější se porovnat s limity své profesionální role a supervize je pak nástrojem ne jen pro zvládnutí profesionální role, ale může pozitivně ovlivnit i osobní život – když se naučím zvládat některé situace ve své profesi, půjdou mi snáze i podobné situace v osobním životě.

CV RNDr. Renata Fejfarová

Přehled vzdělání a praxe

Kontakt: renata.fejfarova@seznam.cz tel. 724332551



Praxe

- ZŠ Černošice - učitelka 1991 - 1993, Soukromá ZŠ Sluníčko - ředitelka, zřizovatelka 1993 - 1998
- ZŠ Letohradská - ředitelka 1998 - 2003, práce s dětmi SPU a dalšími speciálními vzdělávacími potřebami, experimentální ověřování domácího vzdělávání, realizace několika mezinárodních projektů
- předsedkyně o.s. Lumen vitale – centrum vzdělávání – odborný garant kurzů pro učitele - akreditace. MŠMT od 2004
- vedoucí a autor projektu realizovaného s podporou ESF OP RLZ - „Volnočasové a edukační aktivity pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a pilotní ověřování komplexu dalšího vzdělávání učitelů těchto žáků“ 2007 - 2008
- předseda o.p.s. PDP - podpora domácí péče - pacienti s umělou plicní ventilací a jejich rodinní příslušníci - dobrovolník
- lektor seminářů a skupin - zaměřené na prevenci syndromu vyhoření, problematiku domácího vzdělávání, školní kázně, zvládnutí agresivity, dlouhodobá skupina, cvičení PBSP, od r. 1999 dosud
- odborný pracovník pro oblast dětí s SVP v neformálním vzdělávání - NIDM - 2008
- terapeut - Dom - Dům na půl cesty, Praha 8, 2009, cílová skupina klientů 18 - 26 let, zpravidla s ústavní vých.
- vedoucí a autor projektu realizovaného s podporou ESF OP VK „Potřeby učitelů a žáků a inkluze“ od 2010 - projekt obsahuje aktivity pro žáky s SVP, další vzdělávání učitelů a supervizi pro učitele
- hodnotitel a arbitr projektů OP VK pro kraje a MŠMT
- vedení supervize - zaměřené na školy, školská zařízení a sociální služby s cílovou skupinou děti a mládež, od 2007, supervize skupinová případová, týmová, individuální supervize řízení, práce pod supervizí
- Nově - Videotrenér ve výcviku
- Reference:

PhDr. Olga Havránková, Katedra sociální práce FF UK, olina.havrankova@seznam.cz

Vzdělání

- Přírodovědecká fakulta UK, učitelství biologie – matematika 1988, 1989 doktorát přírodních věd
- Filozofická fakulta UK, Specializační studium pro řídicí pracovníky ve školství 1998
- Základní sebezkušenostní výcvik v dynamické psychoterapii, 525h, včetně zkoušek z psychoterapie na 1.LF UK (MUDr. R. Honzák, Csc.), caseanalýza, PhDr. L. Horák 1997 - 2001 – Institut psychoterap.vzd. Epoché
- Psychoterapeutický výcvik Pesso Boyden System Psychomotor Psychoterapy (PBSP)

2003-2007,392h, A.Pesso (USA), L.Perquini, Dr. , I.Baardman, prof.Dr., (Holandsko), M.Howald -další vzdělávání v PBSP- workshopy M. Backa 03/2009, Advanced Training 11/2010 A. Pesso

03/2011 B.Fisher – Bartelman

- Základní a specializovaný kurz neverbálních technik, 243h, 1997-98 Společnost pro psychoterapii a RT - Výcvik Telefonické krizové intervence, 100h, 2001, Remedium,
- Práce s tělem v psychoterapii, 210h, 1998-2001, Tělo a krize 60h, 2002, Remedium
- Institut rodinné terapie Praha – Vzdělání v terapii rodinn. systémů, cyklus A, B po 180h (PhDr. Gjuríčová)

- **Výcvik Odborná supervize Remedium, 2007-2008, PhDr. B. Baštecká a PhDr. M. Kinkor**

- Arteterapie, 200h, M. Huptych, 2011- 2012

- Výcvik videotrénink interakcí 2011 - 2013

- Diagnostika a náprava specifických vývojových poruch učení a chování - 1994, PPP Pr. západ, 30h

- Volba povolání - 2001, Pedagogické centrum Ostrava, 30h , Obrázkový test profesní orientace - 2007, PhDr. A. Mezera

- Základy grafologie 80h, závěrečná zkouška, Grafologie pro pokročilé 60h

- Lektorské dovednosti - 2000, o.s. PAU, 60h

-Základní kurz transakční analýzy 101,2000, 16h, ČATA

- Motivační rozhovory - IPPP, 2009, Dr. Soukup

- Arteterapie v kontextu biosyntézy, G.Hoppe, 17h, 2010

- Úvodní kurz ve videotréninku interakcí, 24h, Spin, 2011

- To be met as a person, 24+8h, workshop Uny McCluskey,Ph.D., Spin 2011

- Další kurzy z oblasti speciální pedagogiky, preventivních strategií (šikana, primární protidrogová prevence, prevence syndromu týraného a zneužívaného dítěte), multikulturní výchovy a managementu.

-Další dovednosti – řídicí průkaz, jazyky – ruština, angličtina

Postoj učitelů k supervizi

Bc. Martin Halama

Anotace:

Jak přiblížit supervizi těm, kteří o ní pochybují, lépe než v rozhovoru s kantorkou, která má se supervizi osobní zkušenost. Fiktivní dialog mezi dvěma kolegy, učitelem a učitelkou, byl inspirován rozhovory se čtyřiceti učitelkami a učiteli, kteří byli ochotni se podělit o svůj názor na supervizi.

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

Je to určitým způsobem podaná vstřícná ruka učitelům, kteří mají pocit, že jsou na všechno sami. Je to podle mě záchranná brzda před vyhořením, protože když to tak pozoruju kolem sebe, je spousta učitelů, kteří jsou už unavení těmi donekonečna stejnými věcmi, které řeší s dětmi, s rodiči. A taky se zhoršujícími se podmínkami pro práci, co se týče kontaktu s těmi dětmi, protože jsou čím dál sprostější, hrubější.

✚ A jak to probíhá?

Mám s tím roční zkušenost a řeší se tam pro mě docela zásadní věci. Na první pohled to vůbec zásadně nevypadá. Je to taková forma řízeného rozhovoru nebo takový diskuze. Tím jak nás je tam málo, tak každý musí být duchem přítomnej, musí se nějakým způsobem zapojit. A to je dobře, protože to není nějaká formální věc, abychom dostali čárku za účast, ale že se leckteré věci pro mě rozkryly a rozřešily.

✚ Co je na tom tak super?

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

✚ A to takhle bylo hned od začátku?

Samozřejmě se to vyvíjelo. Nejdřív když jsem slyšela to hrozný slovo supervize, tak jsem si říkala, to bude nějaká kontrola svrchu nebo nějaký pohled na něco... Ale teď beru supervizora jako nestranného člověka, který je schopen vyslechnout věci a ve spolupráci s náma je pojmenovat. Tenhle člověk trochu vstupuje do našeho profesního života a pomáhá něco řešit. I když zpočátku jsme k tomu neměli moc chuti, nakonec jsme si řekli to, co bysme si jinak neřekli.

✚ A jak poznáš, že je supervizor nestrannej, mám obavu, aby nekopal třeba za vedení?

Vidím, že tam je vedení a vyzorovávám z vlastní zkušenosti že to tak není. Supervizor přináší pohled odjinud, sice z oboru, ale ne od nás ze školy. Nevím, jak bych ti to vysvětlila, prostě je to na mojí důvěře a nemám zatím pocit, že by se někde něco ventilovalo nebo tak. Ta důvěra v supervizi se vybuďovala v průběhu času.

✚ Ale to co vy si říkáte na supervizi, to my si přece můžeme říct taky, tak v čem je to jiný?

Máš pravdu v tom, že je to hodně neformální záležitost, komunikační záležitost, že se tam neděje nic mimo běžný rytmus života, něco úplně jiného s čím bychom se v životě nesetkali. Jde ale o otevřenost, protože když člověk není otevřený, tak v supervizi nikam nedospěje, nedostane se nikam dál. Je to společné hledání cest při nějakých problémových situacích nebo schopnost se podívat na věci jinýma očima. Nasadit si ty jiné oči a podívat se, protože fakt jedeme v těch svých lajnách a už něco očekáváme a kolikrát nás překvapí, že ten druhý člověk to vnímá úplně jinak.

✚ **Ale co když nechci nic řešit?**

Jdu do supervize s tím, že se nějaký velký problém nepřipouštím. Začneme mluvit, co člověk ty poslední dny zažil a nějak z toho i pak samo vyplyne, že se mě to vlastně taky týká. V té supervizní skupině je to taková opravdová úzká spolupráce. Je to kruh. Ve středu toho kruhu zájmu je žák a my se točíme všichni kolem. A k tomu je potřeba sepětí se všema, najít společnou řeč, společnou notu.

✚ **Co tam chodí za lidi?**

Setkají se lidi, kteří se shodnou na určitém tématu, o kterém potom hovoří hodinu, dvě, možná by to šlo i déle. A snaží se ten případ, který vybrali, nebo to téma, přibližovat, vysvětlovat svoje postoje k tomu, co se odehrálo, eventuálně hledat názory k řešení. Protože ve škole se většinou točíme kolem toho, co kdo komu vyvádí, jak se cítíme, jaký máme pocity. Možná za chvíli narazíme na vyhoření a takové věci. Z mého pohledu, protože mně to nevadí, je to příjemně strávený odpoledne, od kterého si něco nesu.

✚ **Prosím tě a v čem ti to tak může pomáhat...**

Můžu si tam popovídat, můžu si přinést nějaký svůj problém, anebo poslechnout si někoho jiného. To je taky kolikrát dobrý, poslechněš si problém někoho jiného a pomůžeš mu ho řešit. Anebo tam bude někdo, kdo ti třeba pomůže dojít k nalezení toho, co hledáš ty.

✚ **Mně ta supervize připadá jako řešení problémů. Jako to sezení co mají v těch odvykacích kúrách. Probíraj to a říkají, proč se dostali do problémů a co pro to udělají.**

No v takových léčebných skupinách, jak říkáš, tam dělají psychoterapii. Ale na rozdíl od psychoterapie jde v supervizi o probírání věcí, který se týkají práce a zároveň to má někdy průsečík do toho osobního. Supervize může být i od toho, že můžu mluvit o tom, že taky já něco prožívám při práci s žákem, nebo v kontaktu s jeho rodiči.

✚ **No tak já ti řeknu příklad. Teď jsem zrovna učil v jedné třídě a měl jsem tam nějaký problémy. Stihl jsem to vyřešit s učitelkou na obědě. Že bych si to schovával tejdenně nějakou supervizi...? Já jsem jí to potřeboval říct hned.**

No tak to je ideální stav, když si to dokážete říct hned mezi sebou, když se vás to týká.

✚ **No jo, bylo to hned. Já jsem nakonec ty situace ve třídě vyřešil, bylo jich tam totiž víc. Už jsem to řekl třídní učitelce a to mi stačí. Žákovi jsem k tomu řekl taky svůj, že takhle si to nepředstavuju. Učitelka tam má nějaký své pravidla a oni to teď vyžadují ode mě.**

Možná by bylo dobrý si udělat víc času než jenom pár minut na obědě, když si teda potřebuješ s kolegyní říct, že její pravidla, která si ve třídě nastavila, ti přináší problémy ve tvé hodině.

✚ **Nepodsouvej mi pořád nějaký problémy. Já žádný nemám, tak nevím proč bych měl mezi vás chodit?**

Tak tam nelez... Ale ne, vážně. Já chci abys přišel. Víím, že máš svůj názor a chci ho slyšet, chci, abys ho řekl taky ostatním.

✚ **Pochybuju, jestli by vůbec někdo stál o můj názor?**

Podívej, když sám problém nemáš, tak stejně přijď mezi nás, protože jsou tam lidi, kteří ten problém mají. Pokud teda budeš chtít kolegovi nebo kolegyni pomoci. Protože když on bude v pohodě, tak kolektiv bude v pohodě. Takže, když nemáš problém, pojď pomoci řešit a podělit se o to jak to děláš, že problém nemáš. Můžeš tím pomoci někomu dalšímu.

✚ **Když slyším slovo problém, stáhne se mi žaludek...**

No dobře, tak to je asi tvrdý slovo problém, můžeme mluvit i o zážitku. Možná o tom, co mě těší v té práci a tím se třeba pomůže někomu dalšímu, který potřebuje najít taky nějaký potěšení v práci.

Teď si vzpomínám, že jsme řešili různé věci a nebyly to jenom ty problémový. Třeba jak se k něčemu postavit, jak se zachovat, když nastane situace. Já si nemyslím, že bych věděla vždycky všechno. Taky mě baví poslouchat, jak by to řešili jiní. A když se dostanu ke slovu, tak to mě baví taky.

No a v čem to pomohlo tobě?

Mně pomohla supervize hned napoprvé, protože mi potvrdila, že jsem naprosto normální, když očekávám, že ty děti budou šlapat a že je v pořádku vyžadovat po nich základní slušnost. Hodně mi pomohla v tom, abych si srovnala pohled na věc. Pro mě je hrozně důležitý když vím, že můžu říct, podívejte se, tohle se mi stalo. To jsou takový vnitřní věci, který probíráme společně a ne někde dál. Prostě promluvíme si, poradíme se a já musím za sebe říct, že nepotřebuju až tak tu radu, ale spíš aby mě vyslechli, abych to mohla sdělit. To si myslím, že je jedním z účelů supervize.

Kdo je to ten supervizor?

To přijde takový pán, který nám řekne proč je tady, seznámí nás s tím, co můžeme třeba řešit a taky se zeptá, co od toho očekáváme. My se mu pak takzvaně vypovídáme a on nám zkusí nějakým způsobem dát určité rady. My pak můžeme líp zaujmout stanovisko v určité věci. Je to v podstatě takové popovídání si s někým.

Aha, takže supervize je rozdávaní „chytrých“ rad?

Rozhodně to není udílení rad a nějakých řešení, ale je to opravdu o tom hledat to řešení v sobě. Určitě je to dobré k aktivaci vlastních schopností a vlastních myšlenek. Je to způsob jak najít řešení sama v sobě prostřednictvím zrcadla.

Tak k čemu tam ten supervizor vlastně je?

Supervizor je tam k tomu, že to tam vede, řídí debatu a snaží se pojmout ty naše názory a připomínky. Pak se je s námi snaží vyřešit, snaží se s námi najít tu cestu. Už jenom ta možnost, že nás někdo vyslechne, že se na tu věc můžu podívat z různých stran, že to někdo vidí třeba úplně jinak, že můžu začít přemýšlet. Cílem je najít východisko jak dál a od toho se zase odpíchnout. Možná tam nacházím i povzbuzení, že to co jsme na supervizi řešili, bylo dobře. Vezmu si něco z toho. Když dojde ve škole k nějakému nedorozumění, tak si to můžeme tady vysvětlit, a říct si, že každý jsme na to koukali z jiného úhlu pohledu, prostě snažíme se najít cestu ven. Supervizor tam není pro kontrolu, ale pro podporu.

Myslíš, že bych měl jít do supervize taky?

Na to běž, aspoň poznáš co to je. Tam si můžeš srovnat myšlenky. Prostě může být něco, co ani nevíš, že máš a neřešíš to. A možná bys měl. Takže na tý supervizi si ujasníš myšlenky a svoje postavení a jak to řeší někdo jiný a pak se můžeš rozhodnout, jestli to chceš takhle řešit anebo ne.

Ještě mně zajímá, proč zrovna pro náš kolektiv by to mělo být dobrý?

Pro mě to znamená vyřešení konfliktů v kolektivu a pomoc v těch interpersonálních vztazích. Nebo příležitost uvidět co nás brzdí a co by mohlo být jinak. Pomoci najít kolektivu nějakou vnitřní rovnováhu. To nemusí být maximum, to může být jenom troška. A taky není potřeba řešit zrovna tebe. Ty můžeš třeba přispět nějakým pohledem na tu věc, abychom se z toho nějakým způsobem dostali. Kolektiv se samozřejmě různě utváří a je ho potřeba neustále formovat. A taky si myslím, že bychom už konečně mohli zorganizovat nějakou mimoškolní akci, aby se lidi neznali jenom tak, že se potkají na chodbě a v kabinetě nebo na poradě.

Slyšel jsem něco o emocích na supervizi. Není to nebezpečný?

Ty si hned představuješ ty emoce negativní, ale tam může být i legrace. To nemusí být jenom negativní emoce, ale i pozitivní. Z mého pohledu tam je i legrace, že se člověk i zasměje. Ten supervizor má teda docela těžkou pozici, protože my jak jsme provázaný, tak

víme ty špeky na sebe, známe se dlouhou dobu. Podívej, není to jenom o negativních emocích, to víš, že tam můžou bejt i slzy, ale myslím, že bysme se toho bát neměli.

✚ **Jak je možný, že se tam cítíš tak dobře?**

Pro mě jsou to ty lidi co tam jdou, s nima se cejtím bezpečně. Neobávám se mluvit o těch věcech, protože vím, že ty věci nezneužijou, nepoužijou to proti mně, nebudou to někde řešit dál. No a taky vím, že když mluvit chci, tak můžu a když mluvit nechci, tak nemusím.

✚ **A jak to nakonec dopadne?**

Závěrem supervize by mělo být to, že zjistím, že se nemusím až tak všemi těmi problémy užírat, protože zjistím, že někteří kantoři takové problémy můžou mít taky. A možná by ses i divil kdo všechno. Možná že všichni. No nakonec taky můžeš zažít zklidnění nebo otevření se po osobní stránce.

✚ **Hm, možná to nebude tak hrozný. Nemyslím si, že mám patent na rozum, ale... Prostě měl jsem takový pocit, že by takový setkání mohlo být pro mě nepříjemný. Ale možná je to dobrý. Protože některé kolegyně říkají, že je to pěkný, že je to dobrý. Přiznám se, že z toho mám pořád obavy. Možná kdybych mohl přijít o své vlastní vůli a nikdo mě nenutil a nikdo po mě nechtěl, abych tam něco dělal, hrál nějakou hru, povídal... Jenom bych tam seděl a poslouchal. Tak to bych se možná i přišel podívat co to je.**

Tak to zkus nejdřív zažít a pak to můžeš zhodnotit. Víš, pro mě je supervize podpora v tom, aby se člověk na pracovišti co nejlépe cítil a měl do té práce chuť. Řekla bych, že to je i vzájemná pomoc mezi učiteli. Ne každéj to takhle vnímá. Já jsem zastánce, ale to je asi poznat.



CV Mgr. Martin Halama, m.halama@seznam.cz

Praxe: supervizor v oblasti sociálních služeb; dříve: Linka důvěry Liberec, komunita pro drogově závislé, preventivní a krizové centrum

- Pedagogická fakulta TU Liberec, studijní program Sociální péče, studijní obor Sociální pracovník
- Výcvik Odborná případová supervize (262 hodin, Remedium Praha, akreditace MŠMT ČR a MPSV ČR)
- Výcvik v profesních dovednostech pro pracovníky v pomáhajících profesích v Gestalt terapeutickém přístupu – (209 hodin, Institut rodinné terapie a psychosomatické medicíny v Liberci)
- Práce s časovou osou – psychosomatický kontext práce s klientem (25 hodin, Lirtaps, o.p.s.)
- Lektorské dovednosti školitele probačního programu Právo pro každý den (86 hodin, Partners Czech, akreditace MS ČR)
- Úvod do Řízení a supervize (Remedium Praha a Partners Czech)
- Internetové poradenství (Modrá linka Brno, akreditace ČAPLD)
- Krizová intervence (Remedium Praha)
- Sebezkušenostní výcvik v psychodynamicky a hlubinně orientované psychoterapii (578 hodin, SUR, akr. Českou psychiatrickou společností, Českou psychoterapeutickou společností, Asociací klinických psychologů, ad.)
- Telefonická krizová intervence (108 hodin „D“o.s.Liberec, akreditace ČAPLD)
- pracuji pod supervizí

Vliv supervize na osobní rozvoj pracovníka

PhDr. Olga Havránková

Chtěla bych se krátce zamyslet nad tím, jestli je supervize důležitou a přínosnou součástí výkonu pomáhající profese a jestli to, že se jejím prostřednictvím rozvíjíme a rosteme, je naše věc, náš osobní profit a nějaký luxus, nebo je to cesta ke zkvalitnění naší práce, z níž těží především lidé, s nimiž pracujeme a o které nám jde. V případě učitelů jsou to žáci a studenti. Konečným příjemcem supervize je vždy člověk, jímž se profesionálně zabýváme (klient, pacient, žák, student), přestože tím, kdo objevuje nové světy jako první, je supervidovaný, supervizant.

Co to vlastně supervize je? Můžeme ji definovat různými způsoby. Mně je nejbližší „strukturované rozjímání“ nad případy, nad spoluprací v týmu, nad fungováním organizace (školy). Je to promýšlení, rozpoznávání, zvažování, hledání lepších možností, postupů, kroků, lepší komunikace a také lepšího porozumění, proč já - účastník supervizního procesu - v určité situaci jedním určitým způsobem. Co se vynořuje v mé práci a v mých reakcích osobního, emočního, co se mě dotýká a co mě irituje? Opakuje se něco? Mám na to vůbec nárok, je to v pořádku? Neměli bychom v rámci profese nejen postupovat, ale i jednat (snad i cítit?) standardně?

To nejcennější, co investujeme do práce s lidmi, je naše lidství. Naše schopnost cítit, vnímat, spoluprožívat, podporovat, přijímat nebo odmítat, přitakat nebo nesouhlasit. Naše rozmanitost umožňuje hledání a objevování stále nových pohledů, které dávají možnost odhalovat nové a nové souvislosti a významy všeho, co se děje, čeho jsme účastni. Právě to, že se snažíme vidět a poznávat, je cestou rozvoje. Nedovolí nám to ustrnout, zabydlet se ve své neomylnosti, upadnout do stereotypů. Objevujeme svá silná místa, ale i své slabiny, bolesti, nezhojené staré rány. Ne proto, abychom je jítřili, nebo ztráceli sebedůvěru, ale abychom poznávali, rozuměli a s poznáními skutečnostmi adekvátně zacházeli.

Co se stane, když těmto otázkám nedáme prostor? Když se nebudeme zabývat tím, že se nám s někým špatně spolupracuje, že mi někdo vadí, jde mi na nervy, ať už je to nějaký žák nebo typ žáka, kolega nebo nadřízený? Když se nebudeme snažit pochopit, s kterou naší zkušeností nebo citlivostí takové situace rezonují, uvěříme tomu, že jsou všichni hrozní a že jsme chudáci. Abychom necítili, co nám vadí, co je nepříjemné, udržujeme si stále větší odstup, čím jsme vzdálenější, tím méně radosti nám naše práce poskytuje, tím více nám pak uniká její smysl. Člověk „zráčí šťávu“, není propojen se svými vnitřními zdroji, se svým potenciálem. Jak se člověk snaží necítit negativní emoce, přestává cítit i ty pozitivní. Jako by se zavíral vějíř, na jehož jedné straně jsou emoce negativní a na té druhé pozitivní.

Co s tím udělá supervize? Supervize má za úkol vytvořit bezpečný prostor, kde se na všechny takové situace a vztahy můžeme dívat. Bezpečí začíná tím, že zajistíme pro supervizní setkání nerušené místo, bezpečí znamená také vzájemný respekt účastníků, dodržování pravidel, jako třeba důvěrnosti a mlčenlivosti, ale také neustálé propracovávání kontraktu. Vymezování a cízelování toho, na čem pracujeme, co je tím důležitým tématem, jestli jsme probrali, co bylo potřeba, co z toho pro nás vyplynulo, jak se cítíme. Kdyby někdo tvrdil, že není podstatné, jak se cítíme v práci s lidmi, neví nic o pomáhajících profesích. Svými pocity monitorujeme situaci, vnímáme celé pole, v kterém se pohybujeme, ale také jej utváříme, ovlivňujeme atmosféru na pracovišti, otevíráme nebo uzavíráme komunikační prostor.

Co vede k osobnímu rozvoji pracovníka?

- Názor každého supervidovaného je důležitý, učíme se vzájemné toleranci
- Získáváme zkušenost, že o všem se dá mluvit

- Rozvíjíme dovednost vzájemně si poskytovat zpětnou vazbu, která je konkrétní a pozitivně formulovaná (třetí oko!)
- I nepříjemné věci si můžeme říkat s respektem
- Zbavujeme se iluzí (zejména o sobě), nikoliv ideálů, stáváme se sami sebou
- Jestli se nám něco nepovedlo, hledáme způsob, jak to příště udělat lépe
- S pomocí ostatních hledáme své dobré místo v týmu
- Vracíme se k těm, kvůli komu tam jsme, k žákům (klientům)
- Předcházíme syndromu vyhoření
-

Zasloužíme si mít dobré podmínky k náročné práci. Rozhodně k nim patří možnost pravidelné supervize. Zasloužíme si prohlédnout, pokud jsme něco přestali vidět, a také porozumět, s čím to souvisí, jak sami sebe můžeme lépe chránit, nebo také co potřebujeme zahojit. A děti si zaslouží prima učitele, kteří nejsou ve své profesi jako v pasti, kteří se necítí bezmocní a otrávení, kteří se stále učí. Učitele, kteří vědí, co dělají, proč to dělají, a kteří dovedou využívat nástrojů seberozvoje, tedy také supervizi.

Role učitele v dnešní době

Prof. PhDr. Anna Hogenová, CSc.

Učitel se stává poslední baštou lidskosti. Rodiny se proměnily na malé firmičky, soustřeďující se k vydělávání peněz. Rodina přestává být domovem, v němž je „ohnový střed světa“, řečeno s Hölderlinem a Heideggerem. Domov přestává být prodlouženým organismem, krajina přestává být prodlouženým domovem. Svět přestává být přátelským místem, které nás zve a přijímá. Lidé se ztrácejí sobě samým, disipují do spousty funkcí a funkciček, přestávají sobě a svým nejbližším rozumět.

Co vidíme kolem sebe? Lidi na útěku před ostatními, před sebou samými. Otravní optimisté nás nabádají k pozitivnímu myšlení, aniž by sami věděli, co to je. Kritika se zapovídá, protože nemůže být jen destruktivní, ale konstruktivní. To byla nejčastější výtka v minulém režimu. Kritika musí být konkrétním návodem, jak poměry zlepšit, jinak se zapovídá a přímo zakazuje. Revoluce přináší novou vrchnost, jež velmi brzy dělá totéž, proti čemu bojovala. Co se stane se školstvím, bude-li jeho ministerstvu přidělen ministr na základě **kšeftaření** s posty jednotlivých politických stran, které nota bene ani volby nevyhrály, ale mají koaliční potenciál. Jak je možné, že koaliční potenciál je důležitější, než volby samé? Na co tedy volby jsou, nechme to jen na dohadování? V jaké zemi to žijeme? Je tu nějaká spravedlnost? Jak to, že soudy dávají za pravdu jen exekutorům v jejich jednoduchých počtech, jak co nejvíce vydělat na těch, kteří nemají na zaplacení?

Jaké postavení může mít učitel v této době? Opět se bude na něm šetřit, přijde o pár stovek či několik tisíc na svém platu. Přece se musí někde ušetřit! Exekutoři a advokáti vydělávají, že nevědí, co s tím, co učitel?

Všechny vesnické školy, které jsou i dnes na první pohled v našich vesnicích rozeznatelné, byly postaveny buď za Rakouska - Uherska nebo za první republiky. Kolik škol bylo postaveno dnes? Kdo vede tento svět, kde se žije tak těžko? Má se o těchto věcech mlčet? Kdo nás to vede a kam nás vede?

Jak je možné, že „maturity“ stály daňové poplatníky miliardu a půl, a mají podobu stupidních testů, které se v českých podmínkách budou vždy prodávat před maturitou. Maturita byla vždy poctivou zkouškou dospělosti, dokonce i za socialismu, co je z ní dnes. Kdo si namastil kapsu za maturity? Je úděsné, kam dospělo české školství na všech stupních své hierarchie.

Kdo zavinil, že zběsilé vydělávání peněz všemi možnými i nemožnými prostředky, se stalo jediným smyslem života pro většinu obyvatel české kotliny. Kdo je za tuto intenci zodpovědný? Co chceme na učitelí, kterému se nezaplatí ani to minimální ve světě, který je založen jen a jen na penězích? Kdo o tom rozhodl? Byznysmeni, kteří v podobě politických stran, rozhodují o této planetě, vidí ve vzdělání jen příležitost, jak zvýšit své zisky, říkají tomu konkurenceschopnost. Jaká hloupost, jaká nekultivovanost a placatost! Je to až příliš smutné. Vzděláváme se jen proto, abychom se stali lidmi. Těmi se nerodíme, těmi se stáváme, pokud jsou naše duše a naše těla kultivována vzděláním. „Ad Unum vertere!“ znamená „k jednomu se obrátit!“ Z tohoto sousloví vzniklo slovo „universita“, které se ještě donedávna psalo se „s“ pro vyjádření úcty. Dnes o universitě chtějí rozhodovat byznysmeni. To však bude její konec. Co je pro universitu nejdůležitější? SVOBODA tázání. Kdo začne reglementovat tázání, ten je totalitním zdrojem. Otázky se musejí rodit z prázdné množiny premis, musejí být „počaty“, zrozeny, musejí „počátkovat“. Školství může vést jen ten, kdo mu poroz-uměl. Nemůže to být manažer. Ten rozumí jen tržním vztahům.

Učitel nejen předává vědomosti, dovednosti, návyky, postoje a kompetence, ale především probouzí žáky „k nim samým“, pomáhá jim žít z jejich vlastního pramene. To je hlavní úkol školy. Tak se žáci stávají velmi pomalu lidmi, kteří jsou autentičtí a dokážou žít i

v rozbouřeném světě. Pokud si někdo myslí, že žák je tu jen pro potřeby trhu, pak by měl znovu jít k maturitě, ovšem nikoli k té, kde jsou testy, ale k maturitě založené na vážném dialogu učitele a studenta. V takovém dialogu se rozvíjí nikoli jen student, ale i sám učitel. Proto také povolání učitele je něco, co jej naplňuje, ne nadarmo mluvíme o poslání.

V době planetární jsou důležité celky bez marga, bez okrajů, které mohou být předávány ostatním jen nekarteziánským způsobem, tzn. jen v napětí bytostných otázek, v nichž budou naši studenti a občané prodlévat. To je ovšem možné jen probuzením potřeby se tázat podstatným způsobem. Stejně tak, pravá mravnost je možná jen tam, kde se člověk nachází v diarchii mezi legalitou (zákony) a legitimostí (svědomím). Pokud naši politici se nenacházejí v tomto napětí mezi legalitou a legitimostí, pak není možné, aby jejich rozhodování byla mravná a spravedlivá. Mluvit se naučí kdekdo a říkat se může naučit kdeco, v této chvíli jde o to, aby lidé rozuměli, a to je důležitější než jen znát informace. Informace znát znamená jediné: pamatovat si je. Ale z toho ještě nevychází žádné porozumění celku, jímž planetární éra bezesporu je. Je nevyhnutelné porozumět problémům, což znamená jediné: chápat je jako odpovědi, na něž musíme teprve později hledat otázky, z nichž se tyto odpovědi konstituovaly. Teprve pak porozumíme. Naopak student, který je zahlcen informacemi a postupy, které jsou jen zprostředkujícími vztahovostmi, přestává rozumět celkům bez marga, stává se nanejvýš jen odborníkem pro úzkou specializaci a takové lidé jsou nejnepříjemněji manipulovatelní médii a jinými nátlakovými subjekty.

Dobrý učitel má dnes úlohu zachránce, proto musí mít svobodu a nesmí strádat sociálně. Nemůže být zesměšňován a banalizován, jako tomu často je, když bankovní úředník má třikrát tak vysoký plat než učitel, který musí mít vysokou školu a řadu doplňkových certifikátů; je to nespravedlivé a pobuřující.

Učitel vykonává své poslání, otevírá myšlení svých žáků pro horizonty, které se nikdy nepřiblíží k člověku automaticky a samozřejmě. Probouzet žáky a studenty v tomto smyslu se nedá naučit nějakým kuchařkovým postupem v didaktice, či v metodice. To musí být učiteli dáno. Proto je nutné učitele vidět jinak, než se díváme na kuchaře a řemeslníky. Bohužel majoritní společnost dnes posuzuje kvalitu lidí podle toho, kolik vydělávají; a tak si učitelé velmi pohoršili ve vztahu k období socialismu; ve vztahu k masarykovské republice si pohoršili nesmírně. Dnešní učitel je mnohdy terčem zlé vůle nejen rodičů, ale často i samotných žáků a studentů; situace je vážná v základním školství, kde se mají ještě snížit platy.

Je až s podivem, jak se na učitelském stavu šetří v celých dějinách lidské společnosti. V podstatě se v tomto ohledu vůbec nic nezměnilo.

Jestli někdo má mít ve společnosti autoritu, a to přirozenou i institucionální, je to učitel. Pokud jí nemá, pak je celá výchova a vzdělávání na šikmé ploše. Učitel a jeho postavení ve společnosti se věnoval velmi pozorně Jan Patočka. Patočka vychází z těchto základních předpokladů: „*Každá praktická činnost předpokládá již jisté porozumění věcem, jimiž se zabývá.*“¹ Co tím chce sdělit? Je to jednoduché: každá praxe je založena v teorii; a to, i když daný člověk si ji explicitně neuvědomuje. Proto učitel musí mít dobré vhledy do podstat, nemůže být nedostatečně kultivován, nemůže si látku připravovat z hodiny na hodinu, jak nám vysvětlovali někteří členové parlamentní komise pro školství a vědu.

Kultivovaný učitel nalézá pak to podstatné ve všech svých činnostech. Samozřejmě toto učí i své žáky. Učitele nemůžeme vychovávat stejně jako řemeslníka, musí mít smysl pro celky bez marga, které nejsou dány jako předměty k popisu mechanickými metodami; jak si to někdy naši politici představují. „*Vychovávání má na mysli člověka vychovávaného jakožto*

¹ Patočka, J. *Péče o duši I*. Praha : Oikumene 1996, s. 391.

*samostatné centrum, je schopen žít v jistých vyšších souvislostech a v těchto souvislostech prožívat a mít smysl své činnosti.*²

Patočka má zde na mysli důstojnost studenta a žáka, který je již otevřen pro souvislosti vyšších horizontů, než jsou horizonty pragmatické. Co to znamená konkrétně? Například to, že nestačí testy, které se dají uhadovat, vyplňují se podle grafické podoby; bez vzhledu do podstaty. Maturity nemohou mít tuto podobu, příliš to připomíná zkoušky na řidičský průkaz.

K tomu Patočka dodává: „*Kdybychom neměli přesvědčení, že pravda je celkem, k žádným jednotlivým pravdám bychom nedošli.*“³ To nejdůležitější na učiteli je to, zdali má areté. Co je to areté? Patočka definuje: „*Αρετή není privátně individuální ctnost; je to něco pevně určeného, co se děje v měnivých konkrétních situacích, je to úsilí člověka o prohlédnutí celku v zasazení do konkrétní situace.*“⁴ Pro učitele není nic důležitějšího, musí „mít areté“.

Celek tohoto druhu nemá okraje, není předmětem, nedá se popisovat empirickými metodami, jde o vzhled do podstaty, který se otvírá jen v napětí bytostných otázek; proto prodlévání v bytostném tázání je pro vychovávaného i pro toho, kdo vychovává, to nejdůležitější vůbec. Učitel je vrcholně důležitá bytost pro dobrou polis. Bez ní nebude nikdy polis zdravá a spravedlivá. Ovšem, potřebujeme učitele, kteří jsou schopni vhlédnout do celku bez marga, proto musejí mít dobré vzdělání a musejí mít také základní profesní autoritu ve společnosti.

Literatura

Patočka, J. *Péče o duši I*. Praha : Oikumene, 1996.

² Tamtéž, s. 392.

³ Tamtéž, s. 402.

⁴ Tamtéž, s. 33.

Kdo jsou agresori a obeti v rámci šikany

Typologie agresorů a obětí

PaedDr. Zdeněk Martínek

Můj příspěvek se bude zabývat typologií agresorů a obětí v rámci šikanujícího chování. Velice často se mě lidé na kurzech ptají, jak je možné, že někdo si „libuje“ v ubližování jinému a naopak, jak je možné, že někdo si nechá ubližovat a nedokáže se bránit.

Nelze jednoznačně říci, kdo se stane agresorem či obětí. Každý z nás se v určitých situacích může stát agresorem stejně jako obětí. Přesto však lze z chování a rodinné výchovy některých jedinců vysledovat, zda budou více inklinovat k pozici agresora či oběti. Samozřejmě, že významnou roli hraje i skupina, ve které se jedinec pohybuje, jeho pozice v této skupině a samozřejmě celkové klima školy.

Typologie agresorů:

Co tedy vede jedince k tomu, že záměrně a často velmi brutálně někomu ubližuje? Myslím si, že základní příčina je vždy v rodině. Za své praxe jsem se nesetkal s případem, kdy by v rodinné atmosféře u agresora bylo naprosto vše v pořádku. V podstatě můžeme mluvit o několika typech agresorů:

- **agresor hrubý, fyzický** – jedná se o jedince, který k týraní své oběti používá fyzické převahy a síly. Intelektová úroveň fyzických agresorů se většinou pohybuje v pásmu lehké subnormy (není to však pravidlem). Oběti jsou často mláceny, páleny, škrceny. Agresor se „pase“ na fyzickém utrpení oběti. Ve většině případů se jedná o člověka, který i v rodině od svých rodičů zažívá podobné chování. Za prohřešky bývá velice necitelně a tvrdě trestán – většinou bitím nebo těžkými zákazy - ve školním prostředí na oběti trestá to, co jemu samotnému je nepříjemné. Tento fyzický, brutální agresor většinou potřebuje ke svému jednání publikum, chce se předvést, chce získat obdiv spolužáků. Často se stává, že pořádá ve třídě „představení,“ kdy dva jím vybraní jedinci musí mezi sebou bojovat a třída „sází“ na vítěze. Tento typ agresora rovněž zkouší, co oběť vydrží, ve velkém procentu případů nemá s týraným spolužákem žádný soucit.

V rodičovské výchově těchto jedinců se často objevuje ještě jeden faktor – nečitelnost rodiče, vychovatele. Co znamená čitelnost a nečitelnost ve výchově? Každé dítě by mělo mít pevně od rodiče stanovená pravidla, co musí dodržovat, co se smí a co ne. Čitelný rodič či vychovatel (čitelnost a nečitelnost se týká i učitelů ve škole) trvá na dodržování jasně dohodnutých pravidel a snaží se vždy jasně a zřetelně reagovat na prohřešek jedince. Jedině tak může nastavit pravidla v chování. Nečitelný rodič či vychovatel trestá či chválí podle nálady. Pokud má dobrou náladu, i seborší prohřešek projde dítěti poměrně hladce a bez výraznějšího potrestání. Při špatné náladě je tvrdě potrestáno i za seborší provinění. Někteří vyučující takto přistupují k hodnocení dětí, pokud má učitel dobrou náladu, známkuje mírně a benevolentně, při špatné náladě je klasifikace přísná a tvrdá, seborší neznalost je odměněna špatnou známkou. Nečitelnost vyvolává u jedinců nejistotu a nejistota dále vyvolá napětí. Jestliže je některé dítě ve stavu neustálého napětí, snaží se toto napětí nějakým způsobem vykompenzovat – například tím, že se vybijí na slabším spolužákovi.

- **agresor jemný, kultivovaný** – jedná se o jedince, který se dospělým lidem a především učitelům chová velice slušně, je vždy ochoten pomoci, v očích vyučujících se často stává sociometrickou hvězdou třídy – bývá třídním učitelem navrhován za předsedu třídy, apod. jakmile učitel ze třídy odejde, spouští výše uvedený jedinec poměrně tvrdou šikanu, ovšem nikdy neubližuje oběti sám. Většinou stojí v pozadí jako „šedá eminence,“ má své pomahače, kteří plní jeho příkazy. Pokud dojde na vyšetřování šikany, staví se do pozice: „Já nic, to všechno oni.“ V některých

případech si dokonce učitel vybere takového jedince za pomocníka při vyšetřování, aniž by tušil, že si vybral pravého agresora. Tím se celé vyšetřování zcela znehodnotí a nikdy se nedojde k adekvátnímu závěru. Co se týče rodin těchto dětí, panuje v nich většinou velice tvrdá výchova, která často hraničí s vojenským drilem. Dítě je doma pod neustálým dohledem a „komandem,“ musí plnit všechny příkazy rodičů, jeho svobodná vůle je do jisté míry pošlapána. Opět dítě prožívá stav zvýšeného napětí, které musí někde kompenzovat.

- **agresor srandista** – rovněž osoba, která je vyučujícím poměrně příjemná. Tento jedinec si nepřipouští žádnou zodpovědnost a žádné starosti. Snaží se životem proplouvat bez výraznějších překážek a pokud se překážka objeví, obchází jí, málokdy jí chce překonat. Dokáže do mnohdy nudných hodin v pravém okamžiku pronést vtip, který všechny pobaví, všichni se zasmějí. Pro srandistu je všechno jenom legrace. Pokud se stane, že vyučující přijde do třídy a on některému spolužákovi ubližuje, okamžitě se brání slovy: „Pane učiteli, to byla jenom sranda,“ dovolává se potvrzení ostatních: „Že to byla jenom sranda.“ Většina přihlížejících je ho slova potvrdí (kdyby je nepotvrdili, mohli by se příště stát rovněž obětí) a reakce dospělého je: „Tak už to víckrát nedělejte.“ Zcela mu unikne, že oběti byl útok pravděpodobně nepříjemný a byla zde převaha síly. Rodina, z které tento jedinec pochází je většinou rovněž volnomyšlenkářská. I rodiče vedou takové dítě stylem: „Hlavně si z ničeho nedělej hlavu,“ učitel je pro tyto rodiče naprosto nutné zlo, které dělá pouze problémy. Hranice ve výchově takového dítěte jsou naprosto bezbřehé a nejasné.
- **agresor spouštějící ekonomickou šikanu** – jde o děti, jejichž rodina ve výchově preferuje nadbytek materiálních věcí. Rodiče většinou svého potomka maximálně podporují, chtějí, aby byl co nejlepší za každou cenu, každou novinku musí ihned mít, aby ve společnosti nezaostával. Je pravdou, že tyto děti mají skutečně nadbytek všeho, co si mohou přát. Od rodičů jim však chybí cit a opravdové rodičovské souznění. Těmto dětem není umožněno zažít stav, kdy musí po něčem delší dobu toužit. Touha je pro dítě nezbytnou. Jestliže nemusím toužit a všechno mám, nedokážu si rovněž ničeho vážit. Pokud se dítě nenaučí vážit materiálních věcí, velice těžko se naučí vážit mezilidských vztahů – navíc se zde objevuje i podpora rodiče: „S tím se ve třídě nebav, je to sociál,“ – v dnešní době u mládeže velice časté slovo. Majetek agresorů potom slouží k rozvrstvení třídy, kdy v třídní hierarchii nezastávají vedoucí místo děti, které něco umí a jsou prospěchově dobré, ale děti, které vlastní nejmodernější mobil, značkové oblečení, apod. Problémem je, že děti spouštějící ekonomickou šikanu se dostávají do výběrových tříd – zejména na přání rodičů, to jestli budou náročnější výuku v této třídě zvládat, je jiná věc, důležitá především pro rodiče je prestiž.
- **nudící se agresor** – pochází většinou z rodin, kde péče o dítě „sklouzne“ pouze do scénáře: „Dám ti najíst, obleču tě, jinak si dělej, co chceš, hlavně neotravuj.“ Tento typ dítěte není z rodiny k ničemu veden, jeho celý život je jedna velká nuda. Tento jedinec velice brzy začne přemýšlet, jakým způsobem bych svoji nudu utratil – čím větší to bude adrenalin, tím je to pro mě lepší. Ublížování oběti je prostředkem utracení nudy. Když oběť trpí, má takový agresor pocit, že konečně žije, že dělá něco, co ho baví, dalo by se říci, že ve chvílích ubližování oběti prožívá až jakési vzrušení.
- **agresor bránící se konkurenci** – v naprosté většině se jedná o jedince, který je často vystavován konkurenčnímu boji. Jednak může jít o dítě, které je členem „výběrové,“ prestižní třídy, kde je nastolena přílišná soutěživost, rovněž to může být jedinec ve sportovní třídě, kde výkon je vždy na prvním místě, v neposlední řadě to

může být i neúspěšný žák, který pouze závidí těm, kteří jsou v učení úspěšnější – proto se jim za jejich úspěchy mstí.

Jak bylo výše uvedeno, rodiče agresora mají podstatný podíl na chování svého dítěte. Proto spolupráce s nimi ze strany školy je naprosto nezbytná (i když komplikovaná a svízelná). Pokud dítě pochází z rodiny, která je alespoň trochu nastavená na spolupráci, je možné rodiče požádat o důraznou domluvu, kdy dají dítěti jasně najevo svůj negativní postoj vůči násilí, popř. mu umožní i doma nést následky za jeho chování.

Daleko častější jsou však případy, kdy rodič naprosto nekriticky své dítě chrání, nepřipustí, že by se mohlo takového chování dopouštět. Zde je na místě intenzivní rodinná psychoterapie, která však může proběhnout pouze za souhlasu rodičů. V případě, že není s rodiči dohoda možná, je opět nutné požádat o pomoc Policii ČR, popř. odbor sociálních věcí, popř. odborníka zabývajícího se výše uvedenou problematikou.

Pedagog sám může do určité míry na agresory působit tím, že jim bude nabízet alternativní způsoby vybití jejich síly (např. kolektivní sporty), záměrně je může uvádět do situací, kdy se mohou pozitivně prezentovat a nemusí k obdivu své osoby používat násilí, důležité je rovněž učit agresory empatii – schopnosti vžít se do pocitu jiných. Za každou snahu o nápravu by měl být agresor pochválen – je důležité, aby věděl, že si pedagog jeho případného pozitivního chování všímá.

Typologie obětí:

Je neoddiskutovatelné, že větší následky si z šikanujícího chování odnáší oběť a to nejen na těle, ale i na duši. Je tomu tak i proto, že agresori, pokud se na ně přijde, se stávají klienty pedagogicko – psychologických poraden, středisek výchovné péče, psychologů, apod., oni jsou přece tím problémem, který se musí řešit, často mají celkově problémy s chováním a proto se s nimi „musí něco dělat.“ O oběti se většinou již nikdo nestará, pokud se případ „nějakým“ způsobem vyřeší, jsou rodiče rádi, že je vše za nimi a dále se zpět nechtějí vracet. Nepřemýšlejí však o tom, proč se právě jejich dítě stalo obětí šikany, nepřemýšlí o tom, jaké následky si nese do dalšího života. I oběti můžeme rozdělit do několika kategorií

- **oběť na první pohled** – jedná se o děti, které samy o sobě vysílají do okolí signál slabosti. Už jejich fyziognomie je někdy nápadná – jsou slabé, vytáhlé, mívají zvláštní barvu vlasů, na svém obličejí zrcadlí slabost, bojácnost. Neumí se ve třídě prosadit, často sedí zamlklé, osamocené, pokud se stanou terčem počátečních legráček, neumí se bránit – utečou, popř. se rozplácí, někdy pouze zuří a vztekají se, což ještě více třídu k legráčkám povzbudí.

I rodiny těchto obětí jsou mírně řečeno trochu výjimečné. Často se jedná o děti, které jsou nadměrně od raného věku ochraňovány, matky o ně mají přehnaný strach, dávají jim najevo, jak je okolní svět nebezpečný. Naprosto záměrně je u nich odmala ubíjena vlastní aktivita. Slýchávají od rodičů slova: „To nedělej, nechod, mlč, neběhej, apod.“ Tlumením přirozené aktivity se z těchto dětí stávají pasivní pozorovatelé, kteří nic nesmí a nakonec se ani samy o nic nestačí. Jsou do určité míry světem vláčeny bez vlastní vůle.

- **oběti setrvávající dlouhou dobu pod ochrannými křídly matek nebo babiček** – jde o děti, jejichž rodiče (především matky a babičky) si nedokáží připustit, že jejich ratolest dozrává do určité fáze svého vývoje a stávají se samostatnými. Tyto „vychovatelky“ však v dětech vidí především malé nesamostatné dítě, za které musím všechno vyřizovat, všude je musím hlídat, musím mít nad ním dohled. Praktickým příkladem jsou matky, které ještě po pololetí první třídy doprovázejí své dítě až do lavice před začátkem vyučování, pomohou mu připravit na lavici, dávají najevo, jak těžké je se se svým dítětem na celé dopoledne rozloučit. Chování těchto protektivních matek je pro ostatní spolužáky silně provokující – oni jsou naopak utvrzováni doma v tom, že už budou velcí, budou ve třídě s paní učitelkou samy, což v nich vyvolá určitý pocit důležitosti a zodpovědnosti. Tato protektivní matka jim dává najevo, že to vůbec tak není a oni jsou malí. Uvedl jsem příklad z první třídy základní školy, ale setkal jsem se s podobnými scénáři i na středních školách a středních

odborných učilištích. V těchto případech může pomoci pouze učitel, a to tím, že rodiče upozorní na nevhodnost jeho chování, na možné reakce ostatních dětí ve třídě a jasně stanoví prostor, kam matka či babička může, a kde je už prostor vyučujícího, kam má rodič přístup pouze ve vážných případech, nebo při rodičovském sdružení.

- **handicapované děti** – velice snadné oběti. Současné školství hodně volá po integraci postižených dětí do základních škol. Proti tomuto trendu nelze nic namítat, zdravá společnost si musí uvědomit, že mezi námi žijí jedinci, kteří neměli to štěstí, aby jejich zdraví bylo zachováno, popř. již na svět přišli s postižením, naopak i postižený jedinec, pokud se má dobře zařadit do života, musí se naučit žít do jisté míry samostatně mezi zdravou populací. Pokud má být integrace postiženého jedince dobře ošetřena, musí učitel vědět, jaké základní potřeby dané postižení obnáší. Živelná a nepřipravená integrace je spíše pro postižené dítě ohrožující. Setkávám se s případy, kdy učitel má dojem, že si děti s postižením krásně hrají (např. tím, že si chlapce na vozíku posílají ve velké rychlosti z jedné strany chodby na druhou) a nepřemýšlí o tom, že chlapec nekřičí radostí, ale hrůzou, že spadne.
- **učitelské děti** – jedny z nejčastějších obětí především v případě, že rodič učitel učí na stejné škole, kam chodí jeho dítě, v horším případě své dítě sám učí. Pozice učitelského dítěte v této škole je nevýhodná z několika úhlů pohledu. To, co projde ostatním dětem, učitelskému dítěti nikdy neprojde – otec či matka učitelé jsou přímo u zdroje informací a jejich kolegové někdy s radostí informují, jak se jejich syn či dcera v jeho hodině chovaly. Při domácím kárání námitka, že ostatní to dělali také, naprosto neobstojí, většinou dítě slyší odpověď: „To mě nezajímá, já tam učím a ty mi nebudeš dělat ostudu.“ Dalším faktem je i to, že ostatní děti nikdy učitelskému dítěti neuvěří, že jim matka či otec neřeknou, kdy budou zkoušeni, co bude v písemné práci. Toto dítě má vždy výhodu. Rodič učitel většinou „sklouzne“ k tomu, že je na své dítě přísnější, neuvědomuje si však, že tím může způsobit závažné trhliny ve vztahu dítě – rodič. V neposlední řadě může nastat situace, kdy kolega rodiče učitele hodnotí dva žáky se stejným prospěchem. Dítě kolegy je snaživější než jeho spolužák – neučitelské dítě. Kolegovo dítě dostane lepší známku. Pro děti ostatní to však není spravedlivé, neřeší snahu učitelského dítěte, jeho aktivitu, reálné známky jsou pro ostatní děti jediným podkladem pro celkovou klasifikaci. Z těchto důvodů (a našly by se ještě další) lze jenom doporučit, aby rodič učitel neměl své dítě na škole, kde učí a pokud není jiná možnost, aby své dítě sám neučil.

Rodiče oběti je třeba zdůrazňovat důležitost spolupráce s vlastním dítětem, varovat je před ukvapenými akcemi, nikdy by takoví rodiče neměli brát spravedlnost do svých rukou (např. že si půjdou vše vyřídit s rodiči agresor, popř. s agresorem samotným). Je důležité, aby oběť šikany nebyla svými blízkými podezřívána za spouštění šikany vůči ní (ty je provokuješ, ty jim nadáváš, apod.) popř. za toto chování trestána. Záleží na každém rodiči a dítěti, jakou strategii pro vyřešení šikany zvolí. Neexistuje univerzální postup, který by byl použitelný ve všech případech. Rodiče musí být pro dítě zdrojem porozumění, ochrany a bezpečí. V žádném případě se rodiče oběti nesmějí domnívat, že jejich dítě je divné, bezbranné, neschopné. Nemá smysl nechat dítě trpět a přijmout představu, že se alespoň zocelí pro budoucí život.

Někteří odborníci doporučují jako způsob řešení šikany pro oběť změnu školy. Tento způsob je přijatelný pouze v případě, že postoj pedagogického sboru je vágní, škola není schopna a někdy ani ochotna chránit bezpečí a práva dítěte.

Myslím si, že se stále častěji budeme ve školách setkávat s dětmi, které nejsou vychovávány „standardním“ způsobem (tzn. v pevných hranicích a řádném výchovném prostředí). Na tuto eventualitu by měl být každý pedagog připraven a počítat s tím, že ne vždy se bude setkávat pouze s bezproblémovými žáky a rodiči.

Role pedagoga v multidisciplinárním týmu pomáhajících profesionálů

Mgr. Iva Macková

Anotace

Od pedagoga základních či středních škol se očekává především role vzdělavatele, kterou však není možné oddělit od jeho další významné role vychovatele. Právě v roli vychovatele, a to především v případech žáků pocházejících ze selhávajícího rodinného prostředí, by neměl být pedagog osamocen, ale měl by být součástí multidisciplinárních týmů pomáhajících profesionálů. Mezioborová spolupráce pedagogů, sociálních pracovníků, lékařů, dětských psychologů či orgánů činných v trestním řízení by měla být v současné praxi péče o nezletilé děti zasažené syndromem CAN (týrané, zneužívané a zanedbávané děti) samozřejmostí. V souvislosti s připravovanou novelou zákona o sociálně-právní ochraně dětí by měl být posílen význam spolupráce pomáhajících profesionálů, kteří by měli řešit případy ohrožených dětí ve vzájemné součinnosti, přičemž společným prostorem pro posuzování případů nezletilých dětí by jim měly být do praxe nově zaváděné případové konference. Od případových konferencí se očekává, že pomohou komplexně a co možná nejobektivněji řešit konkrétní situace ohrožených dětí. Předpokládá se, že případové konference by měl moderovat nestranný profesionál – facilitátor. Zde se nabízí polemika, zda by nebylo vhodnější, aby byl nestranným profesionálem supervizor. Respektive jedná se o otázku: kdy využívat případové konference a kdy skupinové supervize pomáhajících profesionálů?

Jaká je realita?

Ve své profesní praxi lektora a supervizora se setkávám především se sociálními pracovníky a pracovníky v sociálních službách, ale postupně k nim přibývají i pedagogové základních škol. Opakovaně jsem se jakožto lektorka setkala se skupinami pedagogů v rámci vzdělávacího programu „Preventisté, nebudte v tom sami“ pro cílovou skupinu výchovných poradců, metodiků prevence i ostatních pedagogů, kteří projevili zájem o rozvoj svých kompetencí v prevenci sociálně-patologických jevů v kontextu sociálně-právní ochrany dětí. Jednalo se o témata součinnosti školských orgánů, orgánů sociálně-právní ochrany dětí a orgánů činných v trestním řízení. V průběhu zmiňovaných vzdělávacích programů jsem využívala k předávání informací pedagogům svých několikaletých profesních zkušeností sociální pracovníce orgánu sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD). Při otevřených diskusích na téma spolupráce OSPOD a pedagogů jsem si začala uvědomovat rozdílnost úrovně spolupráce těchto pomáhajících profesionálů. Obecně se od těchto profesionálů očekává především vzájemná součinnost v zájmu ohroženého dítěte. Realita je však taková, že je možné se na místní úrovni setkat s různorodými vztahy mezi pedagogy a sociálními pracovníky od funkční spolupráce, přes vztahy soupeření (kdo z aktérů má pravdu a kdo nikoliv), pasivity (kdy jedna či druhá strana přehlíží ohrožení dítěte a nekoná v rámci svých kompetencí) až po obětování se, kdy například pedagog přebírá kompetence nečinného sociálního pracovníka. Opakovaně jsem se setkala s tím, že pedagog v zájmu řešení situace ohroženého dítěte vstoupil do dvojrole pedagog-sociální pracovník. V daném případě je možné ocenit aktivitu pedagoga, ale současně je nutné zmínit, že se pedagog vystavuje možnému konfliktu rolí. Například v situaci zanedbávaného dítěte, kdy nejsou ze strany rodičů dostatečně uspokojovány potřeby dítěte od těch základních, bezpečí, sociálních až po seberozvojové, se snaží pedagog přimět zanedbávající rodiče ke spolupráci se školou v plnění školních povinností, což je jistě legitimní. Mnohdy však může docházet k situacím, kdy se pedagog snaží řešit sociálně-ekonomické problémy rodiny (závislosti, finanční zadluženost, trestnou činnost...), které jsou již jednoznačně v kompetenci sociálních pracovníků. Oddělování rolí pedagog – sociální pracovník je dle mne nezbytné v zájmu kvalitní intervence. Ta je však možná při součinnosti a rovnocenném postavení pomáhajících profesionálů. Ve své podstatě závislé postavení pedagoga ve vztahu se sociálním pracovníkem posiluje i zákon o sociálně-právní ochraně dětí, který stanoví povinnost státních

orgánů, zejména pak škol, školských a zdravotnických zařízení sdělit údaje potřebné k výkonu sociálně-právní ochrany dětí. V této záležitosti pedagogové oprávněně namítají, že se jedná o jednostranný proces předávání informací o ohroženém dítěti a jeho rodině bez zpětné vazby ze strany orgánů sociálně-právní ochrany dětí. V zájmu sociálně-pedagogické péče o ohrožené děti by přitom byla účinná obousměrná komunikace a předávání nezbytných informací ze strany sociálních pracovníků směrem k pedagogům, která dle mých zkušeností není ve všech regionech samozřejmostí.

A jaké jsou tedy nástroje efektivní spolupráce pomáhajících profesionálů? Ty osobně spatřuji ve skupinových formách supervizí a v případových konferencích, přičemž jejich volba záleží na tom, zda hodláme nahlížet na součinnost členů týmu multidisciplinárních profesionálů nebo řešit situaci ohroženého dítěte za přítomnosti rodičů či pečujících osob.

Supervize multidisciplinárních týmů

Reflexe vzájemných vztahů pomáhajících profesionálů by dle mne mohla být bezpečně a otevřeně sdílena v prostředí skupinových supervizí, kdy by se setkávali sociální pracovníci s pedagogy i ostatními členy multidisciplinárních týmů a nahlíželi v rámci případové supervize či ve specifické formě balintovské skupiny na kauzy ohrožených dětí. A co by mohlo být přínosem těchto setkání? Prevence problematické spolupráce, prostor otevřené komunikace, efektivní součinnost, nalézání řešení vedení případů, a to vše za využití reflexe pocitů, uvědomování si vztahových souvislostí atd. A co k tomu potřebujeme? Supervizora a ochotu členů multidisciplinárních týmů setkávat se a společně uvažovat nad případy ohrožených dětí.

„Supervize pak může být využívána jako metoda reflexe pracovní činnosti (vedení rozhovoru, dávání zpětné vazby, rozšiřování vědomí, ventilace emocí, řešení problémů...), jejíž cílem je nahlížení na kvalitu práce v pomáhajících profesích. Předmětem supervize je konkrétní odborník (sociální pracovník, pedagog, psycholog, zdravotník...) a jeho nebo jejich odborná činnost v konkrétním kontextu. Východiskem je sdílená živá zkušenost. Smyslem a cílem jejich supervize je, aby byli schopni svou činnost dělat co nejlépe.“ (Havrdová, Z., Hajný, M. et al. *Praktická supervize*, 2008)

Zmiňovaná schopnost dělat svoji činnost co nejlépe za podpory supervize v rámci multidisciplinárního týmu by mohla být příležitostí rozvoje efektivní spolupráce. Současně spatřuji potenciál v prostoru pro rovnocenné vztahy a jednoznačně vymezené role pedagogů, sociálních pracovníků a dalších pomáhajících profesionálů.

„Skupinovou supervizi můžeme definovat jako nabídku supervize pro 3 až 12 osob, které nejsou vůči sobě v pracovním vztahu, nepojí je vztahy podřízenosti a nadřízenosti. Charakteristické je, že členy spojuje společný pracovní zájem, např. zaměření na stejnou klientelu či stejnou pracovní oblast.“ (Havrdová, Z., Hajný, M. et al. *Praktická supervize*, 2008)

Co jsou to vlastně ty balintovské skupiny?

„Skupiny, jež vznikly v padesátých letech minulého století v Londýně, jejich zakladatelem byl lékař a psychoanalytik Michael Balint. Primárně byly skupiny určeny pro praktické lékaře a zdravotní personál, ale mají velice dobré uplatnění i v ostatních pomáhajících profesích. Zaměřují se na vztah lékaře/terapeuta a pacienta/klienta, učí naslouchat a vnímat zúčastněné jako partnery v dialogu. Ve skupině nachází pomáhající profesionál podporu, jiné pohledy na svou práci a inspiraci kolegů. Jako takové jsou balintovské skupiny prevencí syndromu vyhoření.“ (Pačesová, M. *Lékař, pacient a Michael Balint*, 2004)

Se supervizními skupinami balintovského typu mám zkušenost jakožto supervizor projektu Grantového systému města Třebíč, kde se v letech 2009-2010 scházeli sociální pracovníci a pracovníci sociálních služeb z různých organizací veřejné správy i neziskového sektoru ke

sdílení případů své praxe. Projekt si kladl za cíl multidisciplinární propojení organizací poskytujících sociální služby a přispíval k rozvoji a zkvalitňování sociálních služeb. Za reálnou tedy považují aplikaci této formy skupinové práce i do multidisciplinárních týmů pomáhajících profesionálů, které spojuje společný zájem kvalitní péče o ohrožené děti. V ideálním případě by se mohla skupinová forma supervize stát celoživotní formou učení zaměřenou na rozvoj profesionálních dovedností a kompetencí supervidovaných, při níž je kladen důraz na aktivaci vlastního potenciálu pomáhajících profesionálů v bezpečném a tvořivém prostředí.

Již tedy víme kdy a z jakého důvodu využívat supervizi. A jak je to s těmi případovými konferencemi?

Případové konference

Obecní úřady obcí s rozšířenou působností (OSPOD) budou dle novely zákona o sociálně-právní ochraně dětí, který měl být původně účinný od 1. 7. 2012, přičemž zřejmě bude účinný od 1. 1. 2013, povinny: 1/ pravidelně **vyhodnocovat situaci ohroženého dítěte a jeho rodiny**, a to zejména z hlediska posouzení ohrožení, podle druhu a rozsahu opatření nezbytných k ochraně dítěte a poskytovat pomoc rodičům nebo jiným osobám odpovědným za výchovu dítěte, 2/ zpracovat na základě vyhodnocení situace dítěte a jeho rodiny **individuální plán ochrany dítěte**, 3/ pořádat **případové konference** pro řešení konkrétních situací ohrožených dětí.

„Tyto instituty mají přispět ke zkvalitnění preventivní a poradenské činnosti v oblasti sociálně-právní ochrany dětí. K vypracování **individuálního plánu ochrany dítěte** bude přistoupeno až v návaznosti na vyhodnocení situace dítěte a rodiny. U jednorázových a dočasných případů proto nebude třeba individuální plán ochrany dítěte vypracovat. Individuální plán bude vedle identifikace příčin ohrožení dítěte zahrnovat zejména vymezení opatření k zajištění ochrany dítěte, opatření k poskytnutí pomoci rodině ohroženého dítěte a k posílení funkcí rodiny s důrazem na přijetí opatření, která umožní setrvání dítěte v jeho přirozeném prostředí (péče rodičů nebo jiných blízkých osob), anebo která umožní co nejrychlejší návrat dítěte do rodiny, stanovení časového harmonogramu pro provádění jednotlivých opatření a způsob vyhodnocování jejich plnění.

Případová konference představuje metodu sociální práce, která je již dnes postupně využívána v praxi orgánů sociálně-právní ochrany dětí. Jedná se nejen o způsob projednání situace ohroženého dítěte s rodiči nebo i se samotným dítětem, ale rovněž o účinný nástroj multidisciplinární spolupráce při řešení případu ohroženého dítěte, který umožňuje zapojení dalších pomáhajících a zúčastněných subjektů a osob. Případová konference je možným postupem, který OSPOD využívá při řešení situací ohrožených rodin a dětí. Případová konference spočívá v zapojení rodičů, jiných osob zodpovědných za výchovu, dětí, jiných osob blízkých rodině a dítěti a dalších subjektů podílejících se na ochraně dítěte a řešení jeho situace. Okruh zapojených osob a subjektů určuje OSPOD, který přihlíží rovněž doporučením a návrhům ostatních. Může se jednat zejména o školy a školská zařízení, poskytovatele sociálních služeb, lékaře, zdravotnická zařízení, orgány činné v oblasti sociálního zabezpečení, Policii České republiky, obecní policii, soudce a soudkyně, státní zástupce a zástupkyně, úředníky a úřednice Probační a mediační služby České republiky a další odborné pracovníky a pracovníce (např. psychology a psychologičky) aj. Účast přizvaných odborníků a zástupců ostatních orgánů a subjektů na případové konferenci je dobrovolná, orgán sociálně-právní ochrany dětí plní roli koordinátora zúčastněných subjektů. Účast přizvaných osob na případové konferenci se považuje za jiný úkon v obecném zájmu, při kterém vzniká povinnost zaměstnavatele uvolnit zaměstnance k účasti na tomto jednání a zúčastněným osobám vzniká právo na náhradu mzdy nebo na náhradu ušlého výdělků (obdobně jako v případě účasti na jednání komise pro sociálně-právní ochranu dětí podle § 38 odst. 7 zákona č. 359/1999 Sb). Jak vyplývá z nového ustanovení § 14 odst. 2, orgán sociálně-právní ochrany dětí bude povinen uspořádat případovou konferenci vždy před

podáním návrhu soudu na některé z opatření, kterým se zasahuje do rodičovské zodpovědnosti rodičů nebo kterým se dítě svěřuje do náhradní péče, s výjimkou případů, kdy je uspořádání případové konference fakticky nemožné nebo zjevně bezúčelné. Uspořádání případové konference pak bude přicházet v úvahu ještě v průběhu soudního řízení o svěřeni dítěte do náhradní péče.“ (MPSV, *Průvodce novelou zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí*, 2012)

Případové konference, jakožto další z možných forem skupinové péče o ohrožené děti, by měli členové multidisciplinárních týmů využívat především pro přímou práci s rodinou. Zde se nabízí otázka uspořádání podmínek případové konference, zda je organizovat v prostředí orgánů sociálně-právní ochrany dětí či v prostředí školských zařízení? Já osobně jsem pro výběr zcela neutrálního prostředí. Současně jsem zastáncem jasného oddělení rolí pedagoga, sociálního pracovníka a dalších aktérů, dovoluji si upozornit na konflikt rolí v případě, že by některý z členů multidisciplinárního týmu případovou konferenci současně moderoval či facilitoval, kdy za těchto podmínek by nemohl být nestranný či neutrální ve své roli. Dle mého názoru se v prostředí případových konferencí vytvoří prostor pro sdílení očekávání a cílů spolupráce pedagogů a ostatních profesionálů včetně rodičů ohrožených dětí, případně dětí samotných.

Cílem mého příspěvku bylo zamyslet se nad rolí pedagoga v multidisciplinárním týmu pomáhajících profesionálů a přiblížit nové formy profesionální péče o ohrožené děti prostřednictvím skupinových supervizí a případových konferencí, snad se mi to povedlo. Přivítám názory čtenářů, a to nejen z řad pedagogických pracovníků, ale i ostatních pomáhajících profesionálů.

CV Mgr. Iva Macková, supervizor, lektor, mackova@tremedias.cz

Profesní orientace v oblasti: vzdělávání dospělých, supervize, sociální práce a sociálních služeb. Aktuální profesní pozice: pedagog Západomoravské vysoké školy Třebíč, výuka disciplín psychologie, sociologie a sociální komunikace; lektor Univerzity třetího věku; lektor a supervizor v občanském sdružení TreMediaS.

Absolventka bakalářského studijního programu sociální práce a magisterského studijního programu andragogika v profilaci na vzdělávání dospělých na Univerzitě Palackého Olomouc. Dlouhodobé výcviky: komplexní krizová intervence a odborná supervize Remedium Praha.

Praxe v oboru:

Sociální práce (18 let) – státní správa, výkon sociálně-právní ochrany dětí MěÚ Třebíč, péče o osoby se zdravotním postižením a seniory Okresní úřad Třebíč.

Krizová intervence (3 roky) – neziskový sektor, telefonická krizová intervence v o.s. Střed Třebíč

Lektorská činnost (6 let) – lektor akreditovaných vzdělávacích programů pro sociální pracovníky a pracovníky v sociálních službách, lektor psychosociálních výcviků dobrovolníků v oblasti pomáhajících profesí, lektor rekvalifikačních kurzů v oblasti sociálních služeb.

Supervize sociální práce a sociálních služeb (4 roky) – supervizní činnost případová, individuální, skupinová poskytovaná ve státní správě i neziskovém sektoru např. orgány sociálně-právní ochrany dětí, pobytová zařízení pro osoby s mentálním postižením, azylové domy pro matky s dětmi atd.

Člen projektových týmů ESF OPVK: „Inovace vzdělávacích programů v o.s. TreMediaS“, „Obchodní němčina on-line“ a „Business english on-line“, které jsou založeny na tvorbě a pilotním ověřování vzdělávacích programů dospělých v e-learning formě.

Projekt Férová škola

The Fair school project

Mgr. Iva Pikalová

Anotace:

Projekt Ligy lidských práv Férová škola vychází z inkluzivního vzdělávání, kdy každé dítě má právo na vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu, v běžné základní škole. Ty školy, které inkluzi podporují, mohou být oceněny certifikátem Férová škola. Osvětovou činností, medializací i poradenstvím tak pomáháme školám, které se inkluze nebojí a propagujeme myšlenku inkluzivního, kvalitního a rovnocenného školství.

Klíčová škola:

férová škola, inkluze, inkluzivní vzdělávání, certifikát férová škola

Resume:

The Fair school project from Human Rights League is based on the inclusive education where every child has the right for education in education mainstream in common primary school. Schools that support the inclusion can get a Fair School certificate. By educational activities, media promotion and advice we are helping to schools that are not afraid of inclusion and promoting the idea of inclusive, quality and equal education.

Keywords:

fair school, inclusion, inclusive education, fair school certificate

Myšlenka vytvoření projektu Férová škola vznikala v Lize lidských práv už v roce 2008. Od počátku bylo hlavním smyslem poukázat prostřednictvím projektu na problémy přístupu ke vzdělání v České republice, nikoli však formou kritiky, ale naopak jsme se snažili jít pozitivní cestou odměňování dobrých příkladů a projekt uchopit jako nástroj medializace těch škol, které považujeme za spravedlivé a férové ke každému dítěti.

Projekt Férová škola vychází z práva na kvalitní, rovnocenné vzdělání. Každé dítě má právo na přístup ke školskému systému, který je schopen využít jeho plného potenciálu. Zásadní hodnotou školství ve vyspělých demokratických státech je také tolerance a pochopení odlišností a s tím související vyrovnávání znevýhodnění.

Prioritou českého školství by měla být integrace dětí se znevýhodněními různého charakteru do hlavního vzdělávacího proudu, z něhož jsou vyčleňované například děti s duševní nemocí či mentálním postižením. Ve státech severní Evropy tuto inkluzi realizují a jen pro těžce mentálně postižené děti jsou určeny speciální stacionáře. V České republice stále panují výrazné předsudky ve vztahu k lidem, kteří se nějak odlišují od většinové společnosti. S tím také souvisí vzdělávání romských dětí, případně dětí cizinců nebo dětí jiných etnických menšin. Zejména romské děti jsou segregovány a nadměrně zařazovány do zvláštního školství. Nejedná se pouze o Českou republiku, ale v podstatě i o postsocialistické státy. Praxe započatá již v minulém režimu pokračuje tedy dál. Vzdělávání ve zvláštní škole neposkytuje žákům adekvátní, dostačující výbavu pro následnou šanci na trhu práce.

Nadměrným zařazováním romských dětí do jiných než standardních základních škol dochází k diskriminaci těchto dětí státem, jak v roce 2007 řekl i štrasburský soud pro lidská práva v případě D.H. a ostatní v. Česká republika. Jediným legálním důvodem k zařazení žáka mimo standardní vzdělávací proud je diagnostikování zdravotního postižení. V poslední době je nejvíce diskutovanou formou postižení tzv. lehká mozková porucha.⁵ Výskyt lehké

⁵ Tzv. lehká mozková porucha (LMP) je nejlehčí forma postižení. Ovšem právě v rámci této diagnostiky se objevuje možnost posílat do zvláštních škol děti, které jsou tak zvané „živější“ a u nichž je – navíc mnohdy úmyslná- záměna za lehkou mozkovou retardaci nasnadě. Pro tyto děti s diagnózou LMP byla navíc vytvořena zvláštní příloha Rámcového vzdělávacího programu pro LMP.

mozkové poruchy v běžné populaci je kolem 3%, ale počet romských dětí v bývalých zvláštních školách je téměř 30%⁶.

Právě v rámci rozsudku D.H. a ostatní vs. Česká republika byla Česká republika odsouzena pro nezákonnou segregaci⁷ romských dětí ve zvláštních školách pro mentálně postižené, která je formou diskriminace a porušuje lidská práva. Soud v tomto rozsudku deklaroval, že problém segregace ve školství je nejen českým, ale také středo – a východoevropským.

Z těchto důvodů Liga lidských práv považovala za důležité podpořit skrze celostátní, dlouhodobý projekt takové školy, pro něž je přirozená odborná péče věnována všem dětem. Hledáme školy, které se neuzavírají „nepohodlným a problémovým“ dětem a skrze Certifikát Férová škola je oceňujeme za jejich inkluzivní přístup.

Inkluze pro nás znamená jednak automatické právo každého dítěte být vzděláváno v běžné základní škole a zároveň postoj školy, který se snaží všem žákům bez rozdílu nabídnout stejné podmínky ve výchovně-vzdělávacím procesu. Inkluzivní vzdělávání je edukace mainstreamových žáků a žáků se specifickými vzdělávacími potřebami (například tělesně či duševně postižených, žáků etnických menšin, žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí nebo žáků nadaných) dohromady.

Férová škola je také v otevřeném přístupu učitelů, kteří aktivně pracují na prostředí školy, celistvém rozvoji osobností žáků a jejich klíčových kompetencí. Neexistuje však žádný univerzální recept, jak tyto podmínky zajistit. Právě proto si ceníme každé školy, která má originální soubor aktivit, filozofii a myšlenky inkluze zapracovává do reálného života.

V projektu Férová škola je rovněž kladen důraz na preventivní program školy. Povinností každé základní školy je mít vypracovaný minimální preventivní program, který není pouze formalistním dokumentem, ale platformou pro osvědčené i inovativní přístupy prevence socio-patologických jevů na půdě školy i mimo ni.

Setkáváme se s různým typem školních projektů, se zřizováním školního parlamentu, zapojením dalších subjektů v regionu školy nebo rozmanitou formou peer programů. Školy dovedou být v této problematice velice aktivní a toto úsilí a píle se jim také vyplácí. Klima škol je tak již na první pohled prostoupeno vřelou atmosférou a na dětech je často zřejmá dobrá a uvolněná nálada, ochota komunikovat i spolupracovat.

Dalším důležitým faktorem je forma výuky na dané škole. Zaměřujeme se rovněž v tomto ohledu na snahu pedagogů o aktivní zapojení co možná největšího počtu žáků do hodin. Nepopíráme význam frontální výuky i její výhody. Ovšem v dnešní době nepovažujeme za vhodné, aby se tento typ vyučování používal ve většině hodin, a to i tam, kde se dá aplikovat jiný typ výuky. Nabídka a možnosti různých forem a typů vyučování je opravdu široká a nespokojujeme se tedy pouze s klasickým hromadným vyučováním v lavicích.

Při certifikačním procesu, tedy poznávání potencionální férové školy se snažíme zjišťovat její postoj k inkluzi, filozofii i klima školy. Snažíme se formou konzultací poskytnout rady na míru potřebám dané školy. V období certifikačního procesu jsme se školou v úzkém kontaktu a

⁶ Zatímco pokud jde o majoritní děti, jsou v těchto školách, resp. vzdělávají se podle přílohy RVP pro LMP pouhá 2,17%. Tyto skutečnosti potvrzuje mj. i Monitoring Rámcového vzdělávacího programu Ústavu pro informace ve vzdělávání, učiněný v druhé polovině roku 2009. Ke stažení zde: <http://www.ferovaskola.cz/ke-stazeni.html>.

⁷ Výslovný zákaz segregace je nyní zakotven také ve vnitrostátním trestním právu: podle nového trestního zákoníku (zákon č. 40/2009 Sb.) je rasová segregace a diskriminace trestným činem. Zákon v § 402 říká: „*Kdo uplatňuje apartheid nebo rasovou, etnickou, národnostní, náboženskou nebo třídní segregaci nebo jinou podobnou diskriminaci skupiny lidí, bude potrestán odnětím svobody na pět až dvanáct let.*“

mapujeme stav naplnění jednotlivých námi zadaných kritérií⁸. Jednou z nejvýznamnějších podmínek je tedy otevřenost školy jakémukoliv dítěti, především dětem ze sociálně znevýhodněného prostředí. Je důležité, aby byla škola v tomto ohledu aktivní a motivovala různými způsoby rodiče k přihlášení svého dítěte právě k nim. Dále zde nalezneme využívání asistenta pedagoga tam, kde je ho třeba, zapracování antidiskriminačních a inkluzivních principů do školního vzdělávacího programu, požadavek aktivity při motivaci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami ke vzdělávání na škole, či nutnost práce v oblastech patologických jevů, zejména šikany aj.

Neposkytujeme pouze konzultace, ale realizujeme také evaluační a hospitační návštěvy přihlášených škol za účasti koordinátora a pedagoga projektu, ale také členů certifikační komise. Ti všichni komunikují s vedením školy a setkávají se i s výchovnými poradci, metodiky prevence a jednotlivými specializovanými kantory. Další důležitou součástí procesu je analýza školních dokumentů, kde se soustředujeme hlavně na školní vzdělávací program a minimální preventivní program. Nezajímá nás pouze jejich věcný obsah, ale především jejich faktická aplikace do praxe.

Důležitou součástí projektu Férová škola je specializovaný web www.ferovaskola.cz. Tento medializační nástroj obsahuje informace o tom, které školy jsou v projektu zapojeny a které jsme již ocenili, slouží jako inspirace pro pedagogy, a to jak ve smyslu poradny, slovníčku pojmů a odborného blogu, tak zejména jako zdroj inspirativních námětů do výuky.

Prozatím bylo v rámci projektu oceněno osmnáct z různých regionů České republiky, a to v letech 2009 - 2011. Jejich přínos je různý: jde jak o školy, které vzdělávají děti se somatickým postižením, tak o školy, které zavádějí inovativní metody ve vzdělávání, které formují v dětech sebevědomou osobnost. V rámci druhé certifikace také proběhla odborná konference s názvem *Inkluzivní vzdělávání není sci-fi*, která shrnula inkluzi nejen v České republice, ale také v zahraničí. Třetí certifikace na podzim roku 2011 pak zahrnovala také soubor zajímavých seminářů pro pedagogy k aktuálním tématům, mezi jinými také praktickou ukázkou supervize.

Věříme, že projekt bude mít v budoucnu stejný, ne-li větší zájem médií a státní správy, jako doposud. V rámci našeho projektu spolupracujeme také aktivně s platformami jako Koalice společně do školy nebo Českou odbornou společností pro inkluzivní vzdělávání a v neposlední řadě také s dalšími neziskovými organizacemi, zabývajícími se tématem školství či dotčených marginalizovaných skupin. Ideová podpora projektu je také od Veřejného ochránce práv.

Zdroje:

Jak se stát férovou školou I. Brno, Liga lidských práv, 2010.

www.ferovaskola.cz

www.msmt.cz/uploads/Skupina_6/NAPIV.doc.pdf

Kontakt na autory:

Monika Tannenbergerová, pedagog projektu Férová škola

mtannenbergerova@llp.cz, +420608362594

Katarína Krahulová, pedagog projektu Férová škola

kkrahulova@llp.cz, +420731455789

Iva Pikalová, právnická projektu Férová škola

ipikalova@llp.cz, + 420777621227

⁸ Tato kritéria můžete jako všechny další informace najít na našich specializovaných webových stránkách [<www.ferovaskola.cz>](http://www.ferovaskola.cz)

www.ferovaskola.cz

www.llp.cz

CV: Mgr. Iva Pikalová je absolventkou Právnické fakulty UP v Olomouci, kdy v rámci studia působila jako pomocná síla na katedře Evropského a mezinárodního práva. V akademickém roce 2009/2010 absolvovala jednosemestrální pobyt na Haagské univerzitě v Haagu (Holandsko), kde se specializovala na mezinárodní právo a právo lidských práv. Problematikou lidských práv se zabývala i ve své diplomové práci. V současné době je doktorandkou na právnické fakultě UP v Olomouci, obor Ústavní právo, kde se dále věnuje studiu lidských práv. Rovněž je členkou Výboru proti diskriminaci Rady vlády pro lidská práva.

V Lize lidských práv působí od roku 2010, kde se věnuje právu na vzdělání a koordinuje projekt Férová škola. Dále se specializuje na práva dětí, zejména problematiku ohrožených dětí a dětí v ústavech.

Uplatňování supervize ve školských zařízeních institucionální výchovy a preventivně výchovné péče

PhDr. Ivana Slavíková

1. Koncepční a metodické dokumenty k supervizi ve školských zařízeních institucionální výchovy a preventivně výchovné péče

V diagnostických a výchovných ústavech a dětských domovech se školou se v posledních letech zvýšil počet dětí traumatizovaných, se závislostmi na návykových látkách, s psychiatrickými diagnózami a dalšími velmi závažnými problémy, které se projevují zejména disociálním a agresivním chováním a narušením vztahů k vrstevníkům i dospělým. Mění se skladba dětí vede k napjatějšímu sociálnímu prostředí ve školských zařízeních institucionální výchovy. Pracovníci se téměř každodenně stávají součástí neopakovatelných a nestandardních, často krizových situací, na jejichž řešení nebyli studiem, dalším vzděláváním ani odborným výcvikem připravováni; řeší je často intuitivně a úspěch jejich intervencí tak závisí nejen na odborných znalostech, ale i na osobní zkušenosti a invenci. K účinnosti svých intervencí tedy nutně potřebují kvalifikovanou zpětnou vazbu. Práce v těchto zařízeních v sobě také zahrnuje některá specifická profesní dilemata, která přímo nabádají k supervizi. Patří mezi ně především způsob uplatňování autority, balancování mezi pomocí, sociální kontrolou, často i pomocí a represí.

Vládní dokument „Národní akční plán k transformaci a sjednocení systému péče o ohrožené děti na období 2009-2011“ vydefinoval, co je třeba v jednotlivých resortech udělat pro zvýšení kvality této péče. Mezi jeho klíčové aktivity bylo zařazeno i vytvoření funkčního a dostupného systému supervize pro všechny pracovníky, kteří poskytují ohroženým dětem péči.

Současně s Národním akčním plánem byla na MŠMT v r. 2009 připravena „Rámcová koncepce transformace systému náhradní výchovné péče o ohrožené děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a pro preventivně výchovnou péči“. Jedním ze tří pilířů této transformace byl požadavek zavádění efektivních a inovativních postupů zvyšujících profesionalitu péče; supervize zaujímá v uvedené koncepci mezi těmito postupy důležitou roli.

Když v r. 2009 realizoval tehdejší Ústav pro informace ve vzdělávání *Monitoring institucionální výchovy*, zabýval se mj. i otázkami dalšího vzdělávání a supervize pracovníků těchto zařízení. S výjimkou několika středisek výchovné péče pocítovali nedostatek supervize všichni respondenti ve všech typech zkoumaných zařízení. Supervize již sice byla v řadě z nich poskytována, a to zejména z iniciativy ředitelů a dalších vedoucích pracovníků diagnostických ústavů, i tento výzkum však ukázal, že jí je třeba zavést jako pravidelnou a systematickou součást práce jednotlivců a odborných týmů.

V r. 2010 zpracoval tehdejší Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR „Strategii přípravy supervize ve školství“ jako materiál pro informaci porady vedení ministerstva o supervizi a její roli v systému institucionální výchovy a preventivně výchovné péče a v systému poradenských služeb ve školství. Strategie seznamovala se specifickými úkoly, cíli, hlavními charakteristikami a podmínkami supervize v těchto školských zařízeních, navrhovala rozsah a organizaci supervize a konkrétní kroky pro její systematické zavedení a rozvoj. Tento materiál, resp. jeho část věnovaná supervizi v institucionální výchově, se stal východiskem pro „Metodický pokyn k poskytování supervize ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a ve školských zařízeních preventivně výchovné péče“, který vešel v platnost v březnu 2010. Účelem pokynu bylo stanovit postup při uplatňování supervize v těchto zařízeních, která jsou zřizována MŠMT.

2. Charakteristiky supervize

Je obecně známo, že supervize je v posledních desetiletích považována za standardní součást odborného růstu pracovníků v oblasti pomáhajících profesí, tedy těch, pro které je charakteristický vztah k bezprostřední práci s lidmi, s jejich problémy a emocemi. U těchto profesí nacházíme určitá specifika, k nimž neodmyslitelně patří nároky nejen na odborné, ale i na osobnostní kompetence pracovníků. Supervize umožňuje pracovníkům uvažovat nad kvalitou jejich práce, zvyšovat jejich schopnost reflexe (ve smyslu uvědomovaného vnímání vlastní práce) a sebereflexe.

Obecným cílem supervize, platným samozřejmě i pro supervizi v institucionální výchově, je rozvoj profesionálních a osobnostních kompetencí jednotlivých pracovníků a odborných týmů. V *Metodickém pokynu k poskytování supervize ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a ve školských zařízeních preventivně výchovné péče* je supervize vymezena jako „odborná podpora, pomoc a zpětná vazba, které vedou ke zvyšování vlastních profesních kompetencí jednotlivých pracovníků a pracovních týmů školských zařízení institucionální výchovy a preventivně výchovné péče“. Supervizí se v něm rozumí výhradně supervize externí, poskytovaná nezávislým supervizorem, tj. „osobou, která splňuje stanovené kvalifikační požadavky, není v pracovním právním vztahu k právnické osobě vykonávající činnost školského zařízení, v němž bude supervizi provádět, ani není k této právnické osobě v jiném právním nebo faktickém vztahu, který by mohl bezpečné prostředí a nezávislost poskytování supervize narušovat“. Bezpečné prostředí pro poskytování supervize znamená zejména to, že informace a poznatky ze supervize jsou důvěrné a nepřenášejí se do jiných vztahů, než jsou vztahy mezi supervizorem a supervidovaným a mezi supervidovanými navzájem (toto je ostatně i vymezeno v článku 5 Metodického pokynu, který je věnován etickým principům supervize).

S tím souvisí, že z případných zjištění, které jsou při supervizi učiněny, nevyplývají žádné faktické odměny a postihy, supervize není zaměřena na hodnocení pracovníků či pracovních výkonů, vše se odehrává výhradně mezi supervizorem a supervidovaným či supervidovanými na verbální a psychologické úrovni. Spojenectví mezi nimi je chápáno jako facilitující vztah, který vyžaduje aktivní a záměrnou účast obou stran (Cpinová, 2003). V pokynu se k tomuto uvádí: „supervize je chápána jako podpůrný pracovní nástroj, nemá atribut dohledu či kontrolní činnosti“

Hlavním předpokladem takto chápané supervize je dobrovolnost. Supervize je tedy dobrovolným vztahem mezi pracovníkem nebo odborným týmem a nezávislým supervizorem a její konkrétní obsah či zaměření jsou určovány žádostí supervidovaného pracovníka či týmu. Supervize doporučená je výjimkou, o jejímž zařazení lze ve školských zařízeních institucionální výchovy uvažovat pouze s vědomím toho, že institut supervize dosud nebyl přirozenou součástí práce zařízení. Metodický pokyn uvádí: „předpokladem supervize je souhlas obou zúčastněných stran (supervizora a supervidovaných), vyžádání supervize a shoda supervidovaných a vedení školského zařízení při výběru supervizora“.

3. Hlavní funkce a úkoly supervize

Supervize má nejen mnoho různých podob a forem, ale také mnoho různých pojetí, ze kterých jsou odvozovány její funkce. Obě evropské asociace supervize akcentují především podpůrnou a rozvojovou funkci supervize (s. jako emoční podpora, ocenění práce, porozumění situaci, klientům a svým vztahům s nimi, dobré „usazení“ v roli, prevence vyhoření atp.). Supervize ale může mít i funkci metodickou (tj. akcent je kladen na rozvoj odborných dovedností a schopnosti sebereflexe), případně funkci řídicí (kde se jedná o otázky vyvážení potřeb a realizovaného programu, rozdělení rolí a úkolů mezi pracovníky, ale i např. volbu technik a metod práce).

Každá z těchto funkcí může být v supervizi v různé míře přítomna. Zásadní rozdíl mezi využíváním těchto požadavků v supervizi a v manažerském vedení je především v tom, že v supervizi se objevují výhradně na žádost supervidovaného. Při manažerském vedení je oproti tomu realizace těchto funkcí volbou vedoucího pracovníka (manažera).

Zuzana Havrdová (2008) uvádí, že podpůrný aspekt supervize je spojený s provázením prožitků supervidovaného pracovníka či týmu a s porozuměním tomu, jak tento pracovník či tým vnímá svoji situaci; jeho účelem je zejména povzbuzení, posílení a dodání pocitu jistoty, mobilizace odvahy a energie k překonání překážek, zlepšení pocitu z vlastní práce a motivování k další práci na sobě. Supervize zaměřená na metodický aspekt akcentuje především zlepšení znalostí, dovedností a postojů, včetně sebereflexe pracovníků. Účelem řídicího aspektu supervize je obvykle ujasnění si konkrétních hranic a pravidel, podpora jistoty pracovníků ohledně jejich pracovní role v rámci srozumitelného a průhledného pracovního kontextu, který jim umožní kvalitně vykonávat jejich práci.

Podle Soni Cpinové (2003) má supervize ve školských zařízeních institucionální výchovy zejména tři úkoly.

- Prvním z nich je kontinuálně napomáhat růstu a zvyšování odborné úrovně práce, umožnit učení a vyvarování se chyb v bezpečném prostředí;
- Druhým úkolem je maximalizovat týmový potenciál a zvyšovat efektivitu práce zařízení jako systému a současně snižovat rizika vyhoření pracovníků.
- Třetím úkolem je facilitovat a zkvalitňovat odbornou péči o klienty na základě aktuální zakázky supervidovaného/ných; sem patří i objasnění pochybností supervidovaného/ných a případná katarze.

V těchto třech hlavních úkolech se podle mého názoru uplatňují především podpůrně rozvojový a metodický aspekt supervize, což ovšem neznamená, že se do nich nemůže promítat i aspekt řídicí.

4. Druhy supervize

Základními druhy supervize ve školských zařízeních institucionální výchovy a střediscích výchovné péče jsou případová supervize, týmová supervize a supervize řízení.

Případová supervize zahrnuje zejména reflexi odborných postupů, interakcí mezi pracovníky a dětmi a mladistvými, kteří jsou v jejich péči, vztahů, které práci s těmito dětmi a mladistvými ovlivňují. Její součástí je podpora při porozumění vzniklým situacím, vztahům s klienty, atmosféry setkávání, různým vlivům působícím na proces pomoci. Takto zaměřená supervize rozvíjí profesní dovednosti supervidovaných (učí je posuzovat různé způsoby odborné práce, lépe rozumět klientům, více si uvědomovat své reakce a odezvy na klienty a chápat dynamiku svých vztahů s nimi). Dodává také pracovníkům větší jistotu, zlepšuje jejich pocit z vlastní práce a motivuje je k další práci na sobě. Může případně vést i k nacházení konkrétních možností řešení problémů a situací, především však jde o zvyšování kompetencí pracovníků.

Případová supervize může být poskytována jednotlivým pracovníkům nebo pracovním týmům. Předpokladem případové supervize je vytvoření bezpečného prostředí pro sdílení odpovědnosti k referovanému problému, facilitace objasnění zakázky.

Týmová supervize je poskytována pracovním týmům a zaměřena na zaměstnance a fungování zařízení jako organizace. Ohniskem pozornosti jsou především témata týkající se vzájemných interakcí a fungování týmu zařízení, vztahových záležitostí v týmu, vyladění pravidel řízení a organizace práce apod. Takto zaměřená supervize podporuje otevřenost (tedy dovednost pojmenovávat věci „pravým jménem“), pomáhá rozumět hodnotám zařízení, podporuje schopnost se s nimi ztotožnit a přispívá k rozvoji jak jednotlivých pracovníků, tak

školského zařízení jako celku. Cílem týmové supervize je maximalizovat týmový potenciál a harmonizovat jej.

Supervize řízení je poskytována vedoucím pracovníkům a zaměřena na jejich vztahy k týmu, všímá si struktury organizace, náplní práce, kompetencí atd.

U všech tří druhů supervize jde o aktivní a záměrnou účast obou stran.

5. Pravidla pro supervizi

Aby mohla supervize ve školských zařízeních institucionální výchovy a preventivně výchovné péče naplňovat svůj účel, musí tvořit součást práce těchto zařízení, a to součást pravidelnou a systematickou. Metodický pokyn ji vymezuje jako součást pracovní činnosti, která se u pedagogických pracovníků započítává do hodin mimo přímou pedagogickou činnost.

Rozsah jednotlivých druhů supervize doporučuje Metodický pokyn stanovit následovně: „Umožňují-li to podmínky školského zařízení a podmínky pro zajištění supervize, doporučuje se stanovit časový rozsah v ročním plánu supervize takto: celkem 4-6 hodin supervize řízení školského zařízení, 16-24 hodin případové supervize pro každý tým školského zařízení a 6-8 hodin týmové supervize pro každý tým školského zařízení“.

Pokyn stanovuje také pravidla pro to, aby mohla být supervize financována z prostředků přidělených normativně na činnost školského zařízení institucionální výchovy. Podle těchto pravidel ředitel zařízení zpracuje a předloží MŠMT jako svému zřizovateli tzv. „roční plán supervize“, tj. plán, ve kterém je obecně popsán profil navrhované supervize pro období jednoho roku. Tento plán obsahuje:

- a) druhy supervize, které budou v daném roce poskytovány,
- b) plánovaný počet hodin supervize v příslušném roce,
- c) frekvenci s jakou bude supervize zajišťována,
- d) jmenovitý návrh supervizora/supervizorů včetně jeho/jejich odborného životopisu nebo – pokud ještě zařízení supervizora jmenovitě vybraného nemá - popis kritérií, podle kterých bude supervizor/budou supervizoři vybírán/i.

Supervizor/supervizoři přitom musí splňovat následující kvalifikační podmínky:

- a) musí to být absolventi magisterského vysokoškolského vzdělání v oblasti psychologických, pedagogických nebo sociálních věd anebo lékařství,
- b) musí mít nejméně 10 let praxe v pomáhající profesi (v přímé práci s klienty), jedná se o praxi vykonávanou po ukončení uvedeného VŠ vzdělání
- c) musí být absolventy akreditovaného psychoterapeutického výcviku,
- d) a absolventy výcvikového programu v supervizi ukončeného závěrečnou zkouškou.

Zpráva o naplnění ročního plánu supervize zpracovaná v obecné rovině tak, aby byla zachována pravidla důvěrnosti obsahu supervizí setkání, je pak součástí závěrečné zprávy o činnosti školského zařízení institucionální výchovy.

Použitá literatura:

Metodický pokyn k poskytování supervize ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a ve školských zařízeních preventivně výchovné péče.

Dostupný na

<http://www.msmt.cz/socialni-programy/metodicky-pokyn-k-poskytovani-supervize>

Národní akční plán k transformaci a sjednocení systému péče o ohrožené děti na období 2009-2011. Schválen snesením vlády č. 883 z r. 2009.

Dostupný na: <http://www.mpsv.cz/files/clanky/7440/NAP.pdf>

Rámcová koncepce transformace systému náhradní výchovné péče o ohrožené děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a pro preventivně výchovnou péči.

Dostupná na: <http://www.msmt.cz/socialni-programy/transformace-institucionalni-vychovy>

Strategie přípravy supervize ve školství. Materiál IPPP ČR určený pro informaci porady vedení MŠMT. Zpracoval IPPP ČR (Slavíková, I. a kol.), Praha 2009. Nепublikováno.

Havrdová, Z., Hajný, M: *Praktická supervize.* Praha: Galén 2008

Cpinová, S. a kol.: *Metodika výkonu supervize ve školských zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy a ve školských zařízeních preventivně výchovné péče.* Brno 2003. Nепublikováno

Bojíte se supervize?

Mgr. Eva Srbová

I my jsme na naší škole měli obavy, nevěděli jsme, co nás čeká. Na první setkání se supervizí šel každý s velkým či menším očekáváním. Málokdo měl v povědomí, co supervize je a co obnáší. Někdo se zúčastnil ze zvědavosti, jiný očekával odbornou pomoc. Podmínkou byla naprostá dobrovolnost. Během několika prvních setkání se utvořila skupinka pedagogů, kteří se stali pravidelnými účastníky skupinové supervize.

Šlo o zkušené pedagogy, což bylo pro mě velké překvapení. Předpokládala jsem, že se zapojí především učitelé začínající.

Vždy se našel nějaký problém, který bylo potřeba řešit. Supervizor nás citlivě vedl, dával nám naděje na řešení „bezvýchodných“ situací, podporoval nás, ukazoval nám jiné cesty, jak jít dál a nevzdávat se. My jsme se naučili naslouchat si sobě navzájem, předávat si názory, zkušenosti, zvyšovali jsme si schopnost reflexe vlastní práce a sebereflexe, budovali jsme klima školy, upevňovali si mezilidské vztahy a učili se lépe zvládat pracovní vypětí naší náročné práce.

Supervize je nezávislá odborná podpora pro profesionály - tedy i pro učitele. Zabývá se procesem a jeho zákonitostmi, vztahem mezi učitelem a žákem, mezi učiteli navzájem, mezi učiteli a vedením školy. Jde o vzdělávací aktivity, o cestu sebepoznání a jeho prostřednictvím ke zlepšení práce se vztahem, což je v učitelské profesi velmi důležité.

Supervize se tak stala nedílnou součástí našeho profesního růstu. Díky přívětivé atmosféře jsme zažili několik příjemných odpolední.

Závěry z hodnotících dotazníků ZŠ Kamenický Šenov o supervizi včetně sebereflexe ředitelky

Hana Svobodová

Dámy a pánové, vážení hosté!

Dovolte mi na úvod krátkou retrospektivu: když jsem před 2 lety obdržela pozvánku na pražský seminář o inkluzi, přihlásila jsem se, protože mě toto téma velmi zajímá. V té době naše škola čekala na rozhodnutí krajského úřadu o poskytnutí grantu na náš projekt, který se týkal rovných příležitostí pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Bohužel jsme tehdy neuspěli. Na zmíněném semináři jsem se dozvěděla o možnosti stát se jednou z pěti partnerských škol nabízeného dvouletého projektu, což se mi nakonec podařilo. To, že se dnešní konference koná právě v Kamenickém Šenově, je pro naši školu významnou poutou, za kterou velmi děkuji. Tolik stručně na úvod.

Nyní již k vlastnímu tématu supervize. Můj příspěvek bude v podstatě prolínáním závěrů z hodnotících dotazníků učitelů šenovské školy a mých osobních zkušeností se supervizí. O supervizi a jejím využití ve školním prostředí jsem na začátku nevěděla téměř nic. Proto jsem si na internetu našla některé odkazy, např. na Českém institutu pro supervizi, abych věděla, čeho se daná problematika týká a jak může napomáhat rozvoji školy. Pravidelným skupinovým supervizím předcházela úvodní seminář pana Martina Halamy a vedoucí projektu paní Renaty Fejfarové, který nás měl s touto metodou seznámit. Od té doby se setkáváme pravidelně v dvouměsíčních intervalech v počtu 6 – 8 učitelů.

V červnu 2011 vyplňovalo 19 učitelů (i ti, co se supervizí nezúčastňovali) hodnotící dotazníky. Závěry z nich byly pro mě velmi zajímavé a potvrdily mé domněnky, že většina učitelů nemá zcela jasnou představu, jak a v čem jim může v jejich náročné práci a tím i v osobním životě supervize pomáhat. Ale popořadě: na jednotlivé otázky odpověděli kantoři následovně:

1/ Účastnil/a jste se supervize alespoň 2x?

- 9x ano
 - 5x ne
 - ano-účastním se celkem pravidelně 5x
- Patřím do skupiny pravidelných účastníků.

2/ Proč? Co vás motivovalo k účasti?

- možnost probrat problematiku výuky a vztahů na škole v jiném prostředí než je porada, vítám zejména „nadhled“ supervizorů
- vysvětlení co je supervize, popovídání si o problémech
- vzdělávat se, obohatit
- zvědavost
- zajímavá aktivita
- stres
- zjistila jsem, že mi to pomáhá
- příjemné posezení, popovídání si s kolegy v hektickém čase
- zajímavost tématu, něco nového, možnost sebezdokonalení

Mojí motivací byla především zvědavost a možnost probrat školní problematiku i v jiném prostředí než je klasická porada. Někteří učitelé právě toto zřejmě též přivítali, protože dostali šanci popovídat si o konkrétních interních, ale i o svých osobních problémech, na které bohužel často nezbyvá dost času. Myslím, že nám to všem pomáhá.

3/ Co přinesla supervize Vám osobně? V čem vidíte smysl supervize?

- popovídání si o problémech a zajímavých tématech, člověk vidí, že v tom není sám
- odhalila a potvrdila naše vztahy

- nepřinesla mi nic, nevyhovuje mi
- nic, kromě semináře Poruchy učení
- myslím, že nic
- relaxace, možnost diskuse
- jiný pohled na události a problémy, získání nadhledu, vyčištění hlavy
- podělím se o problémy a zjistím, že je nemám jen já
- nejsem si vědoma toho, že by mi něco výjimečného přinesla, možná jen pocit, že problémy, které jsou u nás ve škole, jsou stejné i na jiných školách

Mně osobně přinesla jednoznačně velmi mnoho užitečného. Jednak jsem si vždy v naší skupině tzv. „vyčistila“ hlavu, protože jsem měla možnost svěřit se svým kolegům a supervizorovi se svými pochybnostmi o správnosti mého rozhodování v pozici ředitelky, ale mohla jsem i „nahlédnout“ do pocitů a názorů svých kolegů, takže supervize odhalila v dobrém slova smyslu naše vztahy. O řadě věcí jsem začala přemýšlet i z pohledu mých kolegů a supervizora.

4. Co přinesla supervize Vaší práci či týmu?

- vzhledem k malé účasti, tak týmu asi příliš ne, mně osobně v leccems otevřela oči a navedla mne k jiným řešením, než jsem zvyklý
- možnost vidět, poznat co nás trápí a možnosti řešení
- nic
- nevím
- ti, kteří by měli být přítomni, nepřijdou ? !
- mezi účastníky je komunikace jasnější, snažím se hledět na určité události s odstupem

Přestože se našich pravidelných skupinových sezení účastní jen 5 - 6 učitelů, dává mi supervize možnost „vzpovídat se“ nejen z pracovních trápení při řešení situací s problémovými žáky či jejich rodiči, ale velmi jsem vždy i ocenila úvodní diskusi na téma „Co se Vám v uplynulé době podařilo, z čeho jste měla radost?“ To bylo vždy velmi příjemné nastartování naší následné debaty, protože na běžné radosti často nevědomky zapomínáme a to není dobře. Vždyť právě uvědomění si pozitivních věcí nám velmi pomáhá v našem náročném učitelském povolání a napomáhá proti pocitu „vyhoření“. Příspěvek pana Martina Hajného s názvem „Jak se bránit supervizi“, který jsem si přečetla na stránkách Českého institutu pro supervizi“ je sice míněný jako nadsázka, když nabízí náměty a návody těm, kteří se chtějí supervizi z různých osobních důvodů vyhybat či ji dokonce bojkotovat. Jako jeden z důvodů uvádí autor nejistotu a potřebu udržet si o sobě či o svém týmu optimální představu. Možná je to v našem případě důvod, proč někteří kantoři, kteří by měli být přítomni, nepřijdou?! Víím, že takové kolegy ve svém pedagogickém sboru mám a přála bych si, ale hlavně jim, aby této možnosti využívali. Proto jsem se snažila je získat a částečně se mi to podařilo.

5. Jak hodnotíte atmosféru supervizních setkání?

- veskrze kladně, pozitivně
- uvolněná, klidná
- stále se nedokážeme plně odhalit a říci pravdu v oblasti pracoviště
- nepůsobí na mě dobře
- neupřímná
- příjemná
- pracovní, vstřícná....
- super

Na tuto otázku jsem vlastně již odpověděla, tedy jen zopakuji, že atmosféra našich setkání byla vždy velmi příjemná a uvolněná a stejně se vyjadřoval i náš supervizor pan Halama. Nejsem si však jistá, zda se všichni účastníci dokázali plně odhalit a říci pravdu, to je

záležitost velice subjektivní, ne každý to dokáže. Možná mohli mít problém vyjádřit se naplno před ředitelkou školy, nevím...

6. S čím jste nebyl/a spokojen/a ?

- s malou účastí kolegů a kolegyň
- atmosféra
- se způsobem podání
- na výměnu poznatků máme dost velký kolektiv
- nemám připomínky

K průběhu supervizí a osobě supervizora nemám žádné připomínky. Vadila mi pouze malá účast kolegů, ale nechtěla jsem nikoho povinně nutit k účasti a možná právě malý kolektiv byl nakonec výhodou pro otevřenou debatu a uvolněnou atmosféru.

7. Co Vám vyhovovalo?

- vcelku jsme nebyli až tak omezeni časem
- vše
- mohla jsem říci bez problému otevřeně v kruhu svůj názor
- poznání kolegů z jiné strany
- jsem spokojena
- přátelská atmosféra, přímé jednání
- sezení v kroužku
- práce, diskuse v kruhu
-

K této otázce nemám co dodat – viz výše.

8/ Proč jste se neúčastnil/a a co Vás odrazuje od zapojení do supervize?

- **obavy z kritiky kolegů**
- **osobnost supervizora, jak**
- **osobnost supervizorky, jak**
- **nemám pochyby o své práci**
- **přítomnost vedení školy**
- **koná se v čase, kdy se jí nemohu zúčastnit, mám vyučování, jiné aktivity**
- **jiné důvody, uveďte jaké**
- dosud jsem neměla příležitost
- nemám zájem se účastnit
- ani jeden supervizor u mne nevzbudil důvěru
- nemám potřebu s ostatními rozebírat svou práci a své pocity
- pokud mám nějaké pochybnosti o sobě a své práci, vždy mi někdo z kolegů ochotně pomůže nebo poradí, proto nemám potřebu supervizi navštěvovat

Z úvodní nabídky byly nejčastější překážkou časové důvody, odpolední vyučování či jiné aktivity, např. vedení zájmového kroužku, což je v konkrétních případech pravda, ale někde i výmluva. Velmi mne zaujala upřímná odpověď jedné paní učitelky, která mi odpověděla, že vlastně nevidí důvod, proč by na supervize měla chodit, že to dokonce i doma svému manželovi těžko může vysvětlit, co to supervize je a k čemu je dobrá? Samozřejmě na to má právo. Víím, že v pedagogickém sboru naší školy je řada kantorů – včetně vedení školy –

kteří rádi pomohou a poradí. Přesto vidím supervizi jako další, velmi potřebnou a účinnou metodu pomáhat.

9. Co Vám bránilo či co byste potřeboval/a, abyste mohl/a přijít?

- způsob prezentace
- nezískala jsem žádné nové poznatky
- nemoc
- pokud by v kolektivu nebyla přátelská atmosféra a nemohla bych se opřít o svou nadřízenou, asi bych supervizi využila
- čas
- v jiných letech bych snad školení využil/a

Tato otázka se mě netýká.

10. Pokud by byla příležitost čerpat individuální supervizi, využil/a byste ji?

- dost možná ano
- nevím 2x
- ano 3x
- ne 6x
- nevím, zatím nemám potřebu 2x

Individuální supervizi jsem využila 2x a velmi mi pomohla při řešení mých konkrétních pochybností o mém dalším setrvání v pozici ředitelky školy. Supervizorka mi svou odpovědí vrátila chybějící sebevědomí a to jsem tehdy potřebovala velmi slyšet.

Supervize jako podpůrný prostředek při zavádění systémových změn z oblasti primární prevence rizikového chování na škole

Mgr. Dana Šedivá, Mgr. Markéta Čermáková

„Implementační kurz“ je pěkně nesrozumitelný název, který může předjímat, jaké cesty lze projít při pokusu o jednoduchou věc: POMOCI ŠKOLE UVÉST DO PRAXE TEORETICKÉ POZNATKY týkající se prevence rizikového chování. Nápad přišel v souvislosti s řadou vzdělávacích aktivit, které plzeňské P-centrum (středisko Centra protidrogové prevence a terapie, o.p.s.) vedle dalších služeb poskytuje pedagogům v oblasti prevence rizikového chování.

Učitelé odcházejí ze seminářů a kurzů se spoustou informací, které ale mnohdy nepromítnou v praxi. Kde se užitečné podněty, o nichž je člověk přesvědčen, že je využije, zabuduje do života své školy a praxe, ztrácejí? Je to fenomén kurzů pro dospělé, zkušenosti s ním má asi většina účastníků vzdělávání. A tak vznikla myšlenka vytvořit službu tzv. implementačního kurzu, který prostřednictvím 2 aktivit má pomoci managementu škol zavést do života jejich škol žádoucí změny v oblasti primární prevence, která je nedílnou součástí každé školy. První aktivitou jsou metodické konzultace pracovníka P-centra s částí pedagogického sboru, subtýmem pedagogů školy (ideálně se zástupcem vedení školy), který je pověřen zaváděním primární prevence a řešením náročných situací ve škole nad konkrétní potřebou školy (např. při změnách ve školním řádu, tvorbě nějakého strategického či metodického materiálu, programu). Druhou souběžnou aktivitou s tímtež subtýmem je externí týmová a případová supervize. **Supervize je zde využita jako podpůrná struktura umožňující kontinuální reflexi procesu vytváření a zavádění změn do života školy a s tím souvisejících fenoménů.** Např. na úrovni vnějších podnětů pro změny, procesu reakce na tyto podněty, vytváření koncepčních a jiných opatření, dále je zde zaměřeno na fungování a vztahy v subtýmu, reflexi procesu řešení konkrétních náročných situací ve škole či jejich týmové přípravy řešení, dále na komunikaci, spolupráci a vztahy subtýmu s pedagogickým sborem a vedením školy, vytváření podmínek pro prevenci syndromu vyhoření pedagogů, téma hranic kompetencí, osobní a pracovní sféry pedagoga a na další oblasti a témata, která se v souvislosti s prací subtýmu objevují.

Časové dotace byly nastaveny u metodických konzultací: 6 setkání po 2 hodinách s preventivním týmem a vstupní a výstupní hodnotící setkání během 1 školního roku s časovou dotací cca 1 hodina na setkání; supervize: 8 setkání po 3 hodinách v průběhu 1 školního roku.

Tato služba byla dosud realizována během 2 školních roků na 4 školách (2 ZŠ, 1 OU, 1 SŠ). Pokud jsme měli dobře podporovat procesy změn, museli jsme nastavit i naše sebereflektující nástroje tak, aby docházelo průběžně k efektivní a maximálně objektivní evaluaci naší práce a vyhodnocení celé služby. Zde P-centrum vytvořilo systém evaluačních nástrojů např. zpětné vazby, strukturovaný dotazník se škálami atd.. Významné bylo zhodnocení prvního běhu a zavedení potřebných změn, které se velmi osvědčily v druhém běhu (např. důkladnější informování o průběhu tzv. kurzu, ujasnění role konzultanta a supervizora, více informací o supervizi, ujasnění role vlastní aktivity zapojeného subtýmu atd.).

Když jsme přemýšleli nad tím, čemu se tato služba podobá, **vyvstal obraz lodí – velkého trajektu (školy) a malé doprovodné lodi (pracovní tým P-centra – konzultant a supervizor) se specialisty na problematiku zajištění bezpečné plavby velkých trajektů. Práce probíhala připojením malé doprovodné lodi k trajektu několikrát v průběhu plavby** na pár hodin. Na malou palubu pak sestoupila část důstojnictva někdy s kapitánem někdy s prvním důstojníkem na jednání o životě a plavbě té velké. Někdy také důstojnictvo té malé naopak nastoupilo na velkou palubu trajektu.

Bylo velmi důležité vysvětlit, co doprovodná loď nabízí, že nenabízí hotové součástky k výměně či záchranné kruhy pro pasažéry a posádku, ale poskytuje informace o tom, jak náročným situacím předejít, popř. kde kruhy mají či je mohou opatřit, kolik je jich třeba a dále jak zpříjemnit a zefektivnit plavbu, jak zajišťovat vyšší míru bezpečí za využití vlastní posádky. Dále bylo nutné **seznámit s pojmem supervize** před jejím zahájením. Pro důstojnictvo trajektu šlo o zcela nový formát práce, vznikala již předem neadekvátní očekávání (vyučování, kontroly atp.). Způsob supervizní práce - že stojí za to koukat se, kde co zadrhává a naopak běží jako po másle a proč, co čemu prospívá, čím to může být posádce užitečné - byl pro učitele novým. Novým bylo i seznamování s hodnotou zpomalení a přesného pojmenování dějů a významů.

A někdy bylo moře klidné a někdy bouřlivé; např. situace na ministerstvu se postarala o mořskou nemoc části posádky.

Při našich setkáních jsme se potkali s některými faktory, které ztěžovali převod teorie do praxe (původní myšlenka projektu). S čím jsme se na našich lodích potkali?

- Nejasnost v cíli trajektu.
- Posádka někdy neví, co potřebuje.
- Posádka nemá jasno, kdo za co zodpovídá a o čem může rozhodovat.
- Posádka někdy nemá jasno v pravidlech pro posádku, pro pasažéry a pro vzájemnou interakci.
- Posádka má někdy pocit, že kapitán není na lodi. Kapitán má někdy pocit, že je na lodi sám.
- Na trajektu pracuje a cestuje spousta cizinců a tak i jazykových a kulturních bariér.
- Očekávání, že malá loď veze záchranáře, náhradního kapitána nebo posádku pro trajekt.
- Posádka malé lodi je překvapená, jak si málo věří posádka trajektu.

Subtým trajektu na konzultacích zjišťoval, co lze udělat z vlastních a externích zdrojů pro zlepšení podmínek plavby na lodi pro posádku a pasažéry a v supervizi se pak výše uvedené a jiné fenomény otevíraly, pojmenovávaly a postupně jsme zjišťovali, jaké naše lodě, posádky i pasažéři jsou, co kdo potřebuje a jaké jsou možnosti.

Co jsme se od spolupráce s velkými loděmi naučili:

- nic nepředpokládat a být v přítomnosti, nikdy nevíme, co bude druhý den;
- společný jazyk je základ porozumění a není to jen o slovech;
- poměry na lodi a motivace členů pro vstup do subtýmu významně ovlivňují proces zavádění změn i výsledek procesu spolupráce s doprovodnou lodí;
- zavádění změn vyžaduje strukturu a odvalu na všech lodích a pozicích;
- loď se dá řídit i na bouřlivém moři, když je posádka sehraná a ví kam a proč se jede;
- společným jmenovatelem pro sjednocení jazyků je bezpečí a prospěch pasažérů;
- žádná loď není nikdy sama;
- malá rychlost připraví na nadzvukové manévry;
- pojmenováváním se otevírají nové možnosti a obzory;
- čas může být velkým pomocníkem i překážkou – načasování je důležité;
- klást otázky a diskutovat není běžná součást života na trajektu;
- týmová práce je možná v týmu.

Během realizace a vyhodnocení naší služby jsme zjistili, že její dosah je více rozměrný. Škola vytvoří s naší podporou, co si zadala, ale odnášíme si mnohem víc na obou lodích.



CV Mgr. Dana Šedivá – absolventka Pedagogické fakulty Plzeň (1986-1990, učitelství ČJL a ZSV), 8 let praxe na gymnáziu, 15 let v soc. službách (řízení NNO, přímá práce s uživateli drog a jejich blízkými, 3 roky práce na Lince důvěry). Výcviky, kurzy: Sebezkušenostní výcvik ve skupinové dynamické psychoterapii S.U.R., kurz krizové tel. intervence, kurz Supervize soc. práce na FF FHS UK Praha, výcvik v integrativní supervizi Českého institutu pro supervizi, kurz certifikátora kvality drogových služeb a inspektora kvality soc. služeb, kurz systemické práce s rodinou a párem atd., frekventantka výcviku integrativní rodinné terapie a Mezinárodní narativní akademie atd.. Od 2010 pracuje na 0,4 pr. úvazku v P-centru Centra protidrogové prevence a terapie, o.p.s. jako rodinný poradce a na ŽL poskytuje supervize, lektorskou činnost, zabývá se podporou kvality soc. a adiktologických služeb, poradenstvím a terapií atd.



CV Mgr. Markéta Čermáková - absolventka Západočeské univerzity v Plzni obor sociální práce, adiktolog. V současné době frekventantkou sebezkušenostního komunitního výcviku ve skupinové, psychodynamicky orientované terapii. V Centru protidrogové prevence a terapie, o.p.s. v Plzni pracuje na pozici vedoucí střediska P-centra, dále se zaměřuje na práci s třídními kolektivy na základních a středních školách, vzdělávání pedagogů v oblasti primární prevence rizikového chování a na práci s dětmi, dospívajícími a jejich rodinami.

Mgr. Eva Smolíková - učitelka všeobecně vzdělávacích předmětů, aprobace ČJ -VV (od roku 1985) ředitelka základní školy (od roku 2004)

Supervize jako forma prevence syndromu vyhoření v procesu vzdělávání

PaedDr. Vladimír Šik

Klíčová slova: supervize, syndrom vyhoření, prevence, školství, celoživotní vzdělávání

Anotace příspěvku: Příspěvek pojednává o významu supervize v procesu prevence syndromu vyhoření u profesionálů v oblasti vzdělávání. V úvodní části se zabývá vymezením syndromu vyhoření, jeho příčinami, fázemi a důsledky na proces vzdělávání, v rovině určitého teoretického konstruktů. V další části diskutuje a reflektuje možnosti využití supervize v rámci prevence a zvládnutí tohoto jevu. V aplikační části příspěvku autor nabízí praktický kazuistický pohled na využití supervize v praxi školy.

V posledních letech se v odborné literatuře stále více objevuje jev nazývaný buď anglickým **Burn-out syndrom**, případně česky přeloženým **syndromem vyhoření**. Tento termín se objevil v odborné literatuře v roce 1974 v práci H. Freudenbergera, který byl dle všeho inspirován dílem Grahama Greena pod názvem „A Burn Out Case“ (Případ vyhoření). V knize je popsán život nadějněho architekta, který se s velkým elánem pouštěl do realizace odvážných plánů. V praxi se však setkává s nesmyslnými problémy, které ho dříve ani nenapadly. Pokouší se s nimi vypořádat, ale postupně ztrácí nadšení a znechucen absurditou života, opouští svou práci, utíká a zcela se vzdává snah o realizaci svých plánů (Křivohlavý, 2001).

S příklady syndromu vyhoření je možné se setkat téměř ve všech oblastech. Původně se prezentovalo, že je tímto jevem postižena převážně skupina, kterou obecně nazýváme pomáhající profese. Důvodem byly znaky typicky očekávané u těchto profesí, jako emocionální angažovanost, vysoká míra empatie, schopnost čelit lidskému utrpení a velké osobní nasazení. V případě že se tato investice do klienta (ať už jím je žák ve škole, mentálně postižený klient, umírající, nebo problémová rodina), pracovníkovi tak zvaně "nevrací" (v podobě viditelného výsledku, pozitivní zpětné vazby, nebo pocitu smysluplné práce), dochází postupně k vyčerpání investované energie a následně k ztrátě angažovanosti. Dobře to popsal známý psychiatr R. Honzák (1999), který uvádí, že syndrom vyhoření je důsledkem nerovnováhy mezi emoční investicí jedince a „zisky“, které se mu navrací v podobě kladných podnětů, uznání a pocitu úspěšnosti.

Dnes je již známo, že se s výskytem psychického vyhoření můžeme setkat v daleko širším měřítku profesí a rolí. Vyhoření se týká v podstatě každého, kdo s velkým nadšením, nasazením a očekáváním vstoupil na určitou životní dráhu, ať už v oblasti profesní či v soukromém životě. Pokud po určité době zjistí, že nemá vůli a energii dále překonávat překážky, které před něj jeho role staví postupně vyhořívá. Vyskytuje se tedy také u skupiny umělců, dlouhodobě pečujících o nemocné v rodině, podnikatelů, manažerů a řady dalších specifických rolí.

Oblastí, kde se v mimořádně vysoké míře syndrom vyhoření vyskytuje, je také školství. Náročné povolání učitele vyžaduje celodenní intenzivní nasazení v prostředí, kde je často velmi pestrá a měnící se skladba studentů, s velmi rozdílnou motivovaností a mírou vnitřní disciplíny. Ekonomické podmínky nutí školy k vysokému počtu žáků ve třídách. Klesající populační křivka a z ní vycházející existenční boj škol o žáka, pak velmi často vede i ke snižování nároků a kvality výuky, za cenu udržení chodu školy.

Syndrom vyhoření se tak stal v posledních letech velmi aktuálním a často skloňovaným pojmem. Jako téma je často frekventovaný jako náplň a cíl diplomových prací, vyžadovaný jako obsah různých školení, je předmětem diskusí a supervizních setkání v různých

zařízeních poskytujících vzdělávání a sociální služby, a také námětem řady dokumentů pro odbornou i laickou veřejnost.

Pojďme se tedy krátce zastavit u potenciálních příčin vzniku tohoto jevu. Můžeme je v základu rozdělit na příčiny vnitřní a příčiny vnější:

Mezi **vnější příčiny** se nejčastěji řadí příčiny v systému, které jsou charakteristické: nedostatkem ocenění (nedostatečné společenské postavení učitelů), přetížením úkoly, velkou mírou administrativy a byrokracie, malým prostorem k vlastnímu rozhodování, prací v negativně vyladěném kolektivu který nechrání (konflikty v učitelském sboru), velkým množstvím klientů (studentů) na málo personálu, konflikty rolí (to znamená požadavky, kterým nelze vyhovět nebo jen za cenu vypuštění jiných), přepracovaností díky nadměrné horlivosti a zanedbávání osobního růstu. Dále to mohou být příčiny v samotné náplni práce, jako např. již uvedení problematičtí a nemotivovaní klienti (studenti), kritičtí a proti škole naladění rodiče, nemožnost vykonávat práci dobře (vyčerpávání neúspěšnými či málo úspěšnými zásahy), nedostatek kompetencí.

Mezi vnitřní, nebo lépe řečeno "**individuální příčiny**" pak patří: vysoké nároky na sebe, kdy nesplnění cílů je prožíváno jako porážka (přepečliví a zodpovědní lidé, perfekcionisté, důraz na výkon, produktivitu), závislost na odměně z okolí (člověk neúspěch prožívá jako osobní porážku), nedostatek tvořivosti, pesimismus, negativní postoje k životu a jeho stránkám, sklon k pasivitě, k rezignaci v situacích konfliktu, k pocitu bezmoci, neschopnost požádat druhého o pomoc, vysoká zátěž a konflikty i v soukromí, temperamentové vyladění osobnosti, nedostatek asertivity, potřeba vysoké míry harmonie (pedagog je stále znovu konfrontován s novou generací žáků), závislost na práci a nízká dovednost zajistit si přísun pozitivní energie. Průcha (2002) v tomto ohledu uvádí: „To, jak učitelé své povolání prožívají a jak o něm vypovídají, závisí asi nejvíce na dvou osobnostních charakteristikách: na jejich odolnosti vůči psychické zátěži a na jejich sebedůvěře a optimismu“. Průcha (2002, s.78)

V souvislosti se syndromem vyhoření se často setkáváme s otázkou, kdy už je člověk, tak zvaně "**vyhořelý**" a o jakých znacích v souvislosti se syndromem hovoříme. Vyhoření je samozřejmě až konečným stádiem procesu a stavem, kdy člověk vyčerpá veškeré zdroje energie, které potřebuje pro výkon své role a většinou i spokojeného života. Tento konečný stav je určitě stádiem, kterému je potřeba včas čelit a předcházet. Stav vyhoření a vyhořívání, který má dvě roviny. Rovinu ohrožení tělesného i duševního zdraví pracovníka, a pak rovinu ohrožení kvality práce, kterou pracovník vykonává.

V první rovině je člověk ohrožen postupným vyčerpáním jak po stránce tělesné (objevují se poruchy spánku, chuti k jídlu, bolesti hlavy, podrážděnost, zvýšená náchylnost k nemocem, vegetativní obtíže, kardiovaskulární problémy, rychlá unavitelnost, vyčerpanost, napětí a další), v rovině kognitivní (ztráta nadšení ze zaměstnání, schopnosti pracovního nasazení, ztráta zodpovědnosti, nechůť k práci, negativní postoj k sobě, k práci, k instituci, ke společnosti, k životu; potíže s koncentrací, zvyšování počtu chyb), v rovině emocionální (sklíčenost, pocity bezmoci, popudlivost, agresivita, nespokojenost) a také na úrovni kvality sociálních vztahů (ubývání snahy pomáhat, omezování kontaktu s klienty a jejich okolím, omezení kontaktů s kolegy, narůstání konfliktů v soukromí; vyhýbání se společným aktivitám v oblasti sebevzdělání, pocit nedostatku uznání).

Syndrom vyhoření má již dokonce své označení v mezinárodní klasifikaci nemocí pod označením diagnózy Z 73.0 jako Problémy spojené s obtížemi v uspořádání života - další položky této kategorie: Vyprahlost (vyhasnutí, vyhoření) a chybění relaxace a odpočinku.

Ve druhé rovině působí syndrom vyhoření škodlivě nejen na své oběti (učitele), ale zhoršuje i kvalitu poskytovaných služeb, v našem případě pak výuky. Nejsou zcela neobvyklé případy, kdy dochází pod vlivem syndromu vyhoření k ohrožení etických principů, ale až i zdraví či dokonce klientova života.

Profesionál (v našem případě třeba učitel), nastoupí většinou do zaměstnání pln optimismu, pozitivních očekávání a plánů. Jak se říká, je do práce zapálen – hoří pro ni a je ochoten pro ni obětovat i něco více než mu ukládá jeho pracovní náplň, má snahu dát i něco navíc. Má pocit, že změní zaběhlé stereotypy, přinese do praxe nové metody, bude za svoji angažovanost odměněn a zaslouženě prožívat pocit naplnění. Postupně však často poznává syrovou realitu praxe. Následně u něho nastupuje pocit zklamání, frustrace, bezmoci a následně i určitá rezignace na výsledek jeho práce. Závažnými proměnnými je již zmíněné počáteční pracovní nadšení a očekávání, podmínky pracoviště, okruh jeho spolupracovníků a další faktory.

Z výše uvedeného vyplývá, že syndrom vyhoření se obvykle projevuje jako určitý vývoj. Podle Edelwiche a Brodského (in Tošnerová, Tošner, 2002) lze v dynamice průběhu procesu vyhoření u většinou rozlišit několik typických stádií:

Počáteční fáze: bývá charakteristická velkými nadějemi, nerealistickými očekáváními zvláště s příchodem do prvního zaměstnání, entuziasmem a elánem do práce, o které mají pouze mlhavé představy. Práce je smysl jejich života, stane se nepostradatelnou a potřebnou pro život. Jedinec se snaží osvědčit, kladně se projevit v pracovním procesu, snaží se udělat vše sám a dobře. Často zapomíná sám na sebe a na své potřeby. Jeho mysl je naplněna pouze pojmy práce, projekt, plán, návrh, úkol, cíl. Nebezpečím tohoto stádia je přílišná empatie, ztotožnění se s klientem a neefektivní vydávání energie, často dobrovolné přepracování.

Fáze stagnace: člověk se již v práci rozkoukal, jeho nadšení není již takové jako na počátku, často již slevil ze svých počátečních očekávání. Práce přestává být smyslem jeho života. Nemá najednou zcela jasno ve svém hodnotovém žebříčku. Na první místo se zařadila snaha uspokojovat potřeby typu "mít volný čas, peníze, přátele, auto, možná i byt a rodinu". Na druhé místo řadí pracovní dobu, profesionální vzestup a výsledky. Má nutkání popírat všechny příznaky rodícího se vnitřního napětí, což je projevem obrany tomu, co se děje.

Fáze frustrace: toto stádium je typické otázkami o efektivitě a smyslu vlastní práce jako takové. Pracovník si vědomě nachází překážky, které mu brání vykonávat práci. Typickými otázkami tohoto období jsou: „Jaký smysl má pomáhat lidem, kteří nespolupracují?“, „Jaký smysl má moje práce, když pouze bojuji s byrokracií?“. V tuto dobu se začínají projevovat také obtíže emocionální a fyzické. Patrné jsou konflikty se spolupracovníky a nadřizenými či radikální změny chování, jako např. odmítání rad či kritiky, vymizení angažovanosti, cynismus. Dezorientace a ztráta naděje vede jedince k sociální izolaci. Jsou mu protivné rozhovory jeho pracovníků a dokonce i jejich přítomnost. V extrémních případech člověk utíká od všeho a hledá útěchu v alkoholu či jiných nevhodných nástrojích.

Fáze apatie: je reakcí na předchozí stádium. Objevuje se v situaci, kdy je člověk trvale frustrován, nemá možnost nic změnit a přitom ví, že je na této práci závislý jako na zdroji obživy. Potom v práci dělá pouze to, co má v pracovní náplni, přesně dodržuje pracovní dobu a vyhýbá se novým úkolům, a pokud je to možné, i třeba klientům. Člověk pociťuje prázdnotu, je zoufalý, že selhal a dopadl až „na dno“. Je v depresi z poznání, že nic nefunguje a nic nemá smysl. Vlastní sebehodnocení bývá na nulovém bodě. "Vše je marnost nad marnost." Jakýmsi posledním symptomem tohoto stádia se stává fyzické, emocionální a mentální vyčerpání. Člověk je bez energie, bez motivace.

Fáze intervence: tato poslední fáze je jakýmkoliv krokem, který je reakcí na vyhoření a vede k přerušení koloběhu zklamání. Intervence může být nejrůznějšího druhu: supervize, další vzdělávání a seberozvoj (např. sebezkušenostní výcvik), pomoc přátel či odborníků (např. psychologa), nově definovaný vztah k práci, svému okolí a spolupracovníkům odjezd

na dovolenou, změna role, přestěhování, nalezení nových přátel, více času pro soukromý život.

Půjdeme-li do důsledků, pak je nutné vzít v úvahu i skutečnost, že se syndrom vyhoření a jeho projevy odráží také v negativních postojích k sobě samým. Postižení sami sebe vnímají jako osoby, které v práci zklamaly, kterým se nic nedaří, jejich život ztratil smysl a jsou sami sobě protivní. Přesto, že tito lidé téměř prchají z práce, příchodem domů jejich problémy nezmizí. Syndrom vyhoření může ve svém důsledku sekundárně vyvolávat manželské konflikty a ničit osobní vztahy. Přecitlivělost a podrážděnost těchto lidí způsobuje, že je rozzlobí i maličkosti, kterých by si dříve ani nevšimli. Od svých partnerů očekávají tím více, čím méně jsou uspokojovány jejich potřeby v zaměstnání. Tento neustálý tlak přehnaných požadavků se zákonitě promítá do všech vztahů

Prevence: Tento příspěvek by jistě nebyl kompletní, kdyby alespoň stručně nenaznačil, jak je možno výše popsaným jevům čelit. U syndromu vyhoření, snad ještě více než u jiných onemocnění platí, že čím dříve se začne problém řešit, tím lépe je zvládnutelný. Tošner (2002) uvádí, že v ideálním případě je možné problém rozpoznat již v počáteční fázi, nebo ve fázi stagnace, kde jsou předpoklady pro preventivní zásah nejlepší. Miller, Smithová (1997) soudí, že úspěchem je i to, pokud se podaří problém identifikovat až ve stadiu frustrace či apatie. Problémem totiž tkívá v tom, že si mnozí ohrožení si vůbec připustí možnost, že by s nimi mohlo být cosi v nepořádku (samozřejmě do chvíle, kdy již pociťují výrazně výše popsané symptomy). Proces může být velmi plíživý, nelineární, a jeho vývoj z pozice samotného postiženého i těžko postřehnutelný.

Problematiku prevence lze pro zjednodušení rozdělit do dvou skupin. Na skupinu metod zaměřených na ohroženého jedince (tzv. např. učitele). A na skupinu aktivit zaměřených na úpravu vnějších podmínek, které by mohly vyhoření způsobovat – tzv. podmínky ve kterých jedinec pracuje. Kopřiva (2011) v první skupině zmiňuje nástroje, které můžeme sami využít v oblasti prevence. Jsou jimi v první řadě **životní styl** - pohyb, výživa, spánek, volný čas, prostor pro koníčky, kulturu a společenský život. Dále pak **mezilidské vztahy** - ať již tím myslíme rodinu, přátele, nebo širší sociální síť. Sociální rovina je velmi významný prvek v podpoře i prevenci. U dlouhodobě neřešených konfliktů, však mohou naopak situaci zhoršovat. **Přijetí sebe samého** - mít rád sám sebe, nebýt ve vnitřním konfliktu mezi skutečným a ideálním obrazem sebe samého, je také důležitou součástí řešení vzniklých symptomů.

Druhou proměnnou je rovina vnějších podmínek. Nutno zdůraznit, že důležitý faktor této podpory je, že pracovní podmínky musí podporovat spolupráci, vzájemné naslouchání, motivaci, uznání, konstruktivní zpětnou vazbou, jasně vymezené kompetence a nám srozumitelné **pracovní podmínky**. Obvykle se jedná o tři hlavní oblasti, na které bychom se měli zaměřit – ujasnění pracovních úkolů (hlídání vlastních hranic), dostatečné množství kompetencí (dovedností a znalostí), "harmonické pracovní místo".

Někteří autoři toto harmonické pracovní místo konkretizují v následujících bodech:

- snížit příliš vysoké nároky na sebe „...přijměte skutečnost, že člověk je nedokonalý a chybující.“
- nepropadat syndromu pomocníka „...*pohybovat* se v rozmezí mezi soucítěním a emocionální odstupem. Nesnažte se být zodpovědní za všechny a za všechno...“
- naučit se říkat NE „Nenechávejte se přetěžovat. Řekněte ne, pokud budete cítit, že je toho na vás nakládáno příliš. Myslete někdy také na sebe.“
- vyvarovat se negativního myšlení „Jakmile zabřednete do hloubání a sebelítosti, řekněte si stop. Radujte se z toho, co umíte a dokážete.“
- hledání věcné podpory „Všechny problémy nemůžete vyřešit sami... Pohovořte si s kolegy a koležkami, požádejte je o radu a návrhy na řešení.“

-Pravidelné doplňování energie „Vyrovnávejte pracovní zátěž potřebnou mírou odpočinku. Osvojte si relaxační techniky.“

[http://www.asupp.cz/index.php/publikacni-cinnost-asociace- \(22. 4. 2012\)](http://www.asupp.cz/index.php/publikacni-cinnost-asociace- (22. 4. 2012))

Komplexním nástrojem pro podporu v obou zmíněných rovinách je také supervize. Vzhledem k charakteru této konference, orientované právě na problematiku supervize, považuji operacionalizaci pojmů z oblasti supervize víceméně za bezpředmětnou. Pouze si zdůrazňeme, že: **"Cílem supervize je zlepšení pracovní situace, pracovní atmosféry, organizace práce a kompetencí odpovídajících specifickým úkolům. Je orientována na podporu kvality práce i vzájemné spolupráce a na učení spojené s praxí"** a je hlavně: **"Organizovanou příležitost k reflexi, která se zaměřuje na různé aspekty pracovní situace, s cílem zkvalitnit práci a podpořit profesní růst pracovníka."**
web.krszs.info/spravuj/files/Supervize.pdf

Zjednodušeně by se dalo říci, že supervize je univerzální nástroj podpory, vzdělávání i určité míry řízení všude tam, kde se pracuje s lidmi. Může být zaměřena na porozumění mezilidským vztahům (ať už v rámci kolektivu spolupracovníků, v rámci dynamiky třídy nebo práci s rodiči v rámci školy), komunikaci v týmu, řešení složitých situací, zpětnou vazbu a reflexi. Supervize má velmi široký záběr, striktně vychází z andragogických principů, kde je základním kamenem určitý kontrakt a objednávka supervidovaných, co je pro jejich práci důležité a potřebují řešit. Supervize je tak pro supervidované nástrojem dalšího vzdělávání a zvyšování profesních kompetencí. Úkolem supervize je zároveň podporovat tzv. reflexi a sebereflexi supervidovaného, pomoci mu pochopit a porozumět, pod vlivem jakých mechanismů a motivů se rozhoduje a následně jedná.

Supervize se jako v jiných oblastech, i ve školství zaměřuje na jednotlivce, týmy nebo skupiny spolupracovníků. Právě ve školství se ukazuje jako zásadní otázka problematika spolupráce. Učitel je převážně ve třídě se svými žáky a tím i problémy sám. Vzhledem k rozdílnosti odborností jednotlivých učitelů, je spolupráce v rámci výuky spíše výjimkou, maximálně se objevuje forma jakési intervize a vzájemné emoční podpory. V rámci supervize tak tyto konkrétní pracovní otázky, problematika spolupráce mezi odborníky v různých rolích a funkcích, s různými pracovními úkoly a na různých stupních hierarchie. Supervize nabízí možnost získat nadhled nad věcmi denní praxe, těmi, které jsou obtížné nebo spletité, tam kde si učitelé nejsou jistí, případně hledají nová řešení. Supervize tak pomáhá i tam, kde je potřeba podpořit růst, profesionalitu, kde je snaha nastavit lepší komunikaci a pravidla.

Příklad z praxe

Na závěr bych chtěl, toto téměř teoretické povídání, doplnit jednou krátkou kazuistikou z praxe, jako příklad poměrně frekventovaného okruhu témat "problémoví žáci": S tímto příběhem, jsem se setkal před několika měsíci v rámci sezení s učiteli jedné školy:

Protagonistou příběhu byla mladá učitelka odborných předmětů, se zhruba osmiletou praxí, na jedné střední škole. V jedné hodině, v rámci rozdávání opravených písemných prací si zvala postupně žáky dopředu a předávala jim jejich práce s příslušným komentářem. Vše probíhalo standardním způsobem až do doby, kdy jeden ze žáků, v okamžiku kdy mu podávala jeho práci, napřáhl ruce, ale místo aby si převzal písemnou práci, tak chytil učitelku za prsa. Učitelka zareagovala velmi rychle. Vyřála chlapci pořádnou facku a okomentovala to rámcově tak, že si jí asi s někým plete, že není jeho pubertální spolužačka a že jestli by si neměl zopakovat znaky slušného chování. Třída se zasmála, spíš facce a pokoření agresora, učitelka tímto považovala věc za vyřízenou, uklidnila třídu, vyučování pokračovalo normálně dál.

Doma věc probrala s manželem, shodli se by kluk potřeboval někým srovnat, ale že to nechá, že by reakce v hodině mohla stačit.

Druhý den ráno však většina učitelů se sboru školy dostala na své mobilní telefony zasláný odkaz na videozáznam, na kterém byla celá událost natočena. Během pár hodin se vše doneslo také k řediteli, ten si učitelku zavolał a velmi důrazně jí vytknul její řešení celého incidentu, tak i to, že mu událost okamžitě nenahlásila. Učitelka tedy požádala, aby ředitel věc řádně vyšetřil, pozval si rodiče a žáka úměrně potrestal. Řekla, že v souvislosti s rozeslaným videozáznamem bude tedy uvažovat i o možnosti právní cesty řešení. Ředitel na to reagoval, velmi arogantně, že je chlapec z dobré rodiny, že to byla jistě pouze klukovina a že nejenom on i ona udělali chybu. Že by to nechtěl rozmazávat a že tím považuje věc za uzavřenou. Navíc měl tendenci zpochybnit učitelčinu výpověď, neboť videozáznam (který se okamžitě široce rozšířil) byl shodou okolností natočen z takového úhlu, že nebylo příliš vidět kam žák učitelce sáhl, ale velmi dobře byla vidět její reakce a facka.

Učitelku jednání ředitele natolik zaskočilo, že začala uvažovat o odchodu ze školy, cítila se naprosto bezmocná a pokořená. Do situace přispěl následně i její manžel, který jí řekl, že jí to patří a to je důsledek toho, že si žáky pouští příliš k tělu a dělá pro školu i věci navíc, které by nemusela. V této podobě jsme dostali příběh do skupiny s objednávkou na pomoc v hledání řešení jak dál, po sdílení pocitů a reflektování.

Pro řešení jsme využili techniku Balintovské supervize, "usochali" jsme sociální podpory, navrhli svá možná řešení a účastníci skupiny poskytli protagonistce poměrně silnou podporu. Paní učitelce se viditelně ulevilo, odnesla si k zamyšlení možná řešení a supervizní setkání jsme uzavřeli.

Uvedený příběh je jen jednou z mnoha témat, které školní praxe přináší. Supervize sama o sobě nemůže vyřešit ani malou motivaci žáků, boj o přežití v rámci vysokého počtu škol a klesající populační křivky, nespolupráci určité skupiny rodičů, ale každopádně má potenciál podpory, zvyšování dílčích dovedností v rámci prvků regulované dynamiky skupiny a také nalezení nových řešení a cest.

Závěr: Ze současného stavu poznatků o syndromu vyhoření a z vývoje situace v našem školství se jeví věnovat nástrojům prevence a tím i supervizi velkou pozornost. Supervize jako potenciálně vysoce efektivnímu nástroji podpory, celoživotního vzdělávání i řízení může efektivně přispět k posilování kvality naší vzdělávací soustavy. Bylo by dobré, kdyby se podobně jako je tomu v rámci zákona o sociálních službách, stala jednou supervize integrální součástí celoživotního vzdělávání učitelů a vedoucích pracovníků a ředitelů začali napomáhat vytváření prostoru pro její širší zavedení do školství.

Další nadějí ve zvládnutí syndromu vyhoření, jsou novější poznatky, které ukazují na tranzitorní povahu jevu a jeho vázanost na situační podmínky. To znamená, že je syndrom vyhoření dobře ovlivnitelný, právě změnou těchto podmínek. Ukazuje se, že když pomínou nebo se sníží některé stresory, tak následně poklesnou i ukazatele vyhoření. Je však třeba také dodat, že při návratu těchto zátěží (bez konstruktivního vyřešení), nastává jejich rychlý návrat zpět.

Je samozřejmé, že ne každý učitel při své práci musí nutně skončit se syndromem vyhoření. Přesto si však dovolím tvrdit, že současná situace ve školství vede zákonitě k tomu, že se vysoké procento učitelů v nějaké míře s příznaky vyhoření již potýká.

Oblast školství klade stále větší požadavky na profesní kompetence, odbornost i sociální a manažerské dovednosti učitelů. Požaduje stále více speciálních dovedností a metod při přístupu ke studentům i při spolupráci s rodiči a institucemi.

Při vzniku syndromu vyhoření se neprokázala žádná významnější souvislost s inteligencí, věkem, stavem, vzděláním, délkou praxe v oboru. Vysokoškolské vzdělání pedagogických pracovníků samo o sobě nemá preventivní účinek a obecně působení stresorů nezmenšuje. I

zde spatřuji prostor pro využití supervize, jejích metod a technik, kde v rámci bezpečné atmosféry je možno utvářet nové dovednosti a poskytovat náhled na složité situace.

Použitá literatura a zdroje

- KEBZA, V., ŠOLCOVÁ, I. *Syndrom vyhoření*. 2., rozšířené vydání Praha: SZU, 2003.
- KOPŘIVA, K. *Lidský vztah jako součást profese*. Portál, Praha, 2011
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak zvládat stres*. 1.vyd. Praha: GRADA Avicenum, 1994. KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál s.r.o., 2001.
- KUFNEROVÁ, Z. *Pryč s únavou: syndrom vyprahlosti*. Motto, Praha, 1998
- MALLOTOVÁ, K., *Burn-out neboli syndrom vyhoření*. Portál, Psychologie dnes 2/2000
- RUSH, M. *Syndrom vyhoření*. Návrat domů, Praha, 2003
- SCHMIDBAUER, W. *Syndrom pomocníka*. Portál, Praha, 2008
- PRŮCHA, J. *Učitel*. Praha: Portál, 2002.
- STOCK, CH. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Grada, Praha, 2010
- ŠOLCOVÁ, I., KEBZA, V. *Burnout: Úvod do problému* in Řehulka, E., Řehulková, O. *Učitelé a zdraví 1*. Brno: Psychologický ústav AVČR, 1998.
- TOŠNEROVÁ, T., TOŠNER, J. *Burn - Out syndrom : Syndrom vyhoření*. Praha : HESTIA, 2002
- VENGLÁŘOVÁ, M. *Sestry v nouzi: Syndrom vyhoření, mobbing, bossing*. Grada, Praha, 2011
- VÁVROVÁ, S. *Doprovázení v pomáhajících profesích*. Portál, Praha, 2012

Internetové odkazy:

- HAJNY, M. *Malý úvod do supervize v psychoterapii*.
www.martin.hajny.net/text/10/Uvod-do-supervize (22. 4. 2012)
- TOŠNEROVÁ, TOŠNER *Burn – Out, Syndrom vyhoření*.
<http://www.asupp.cz/index.php/publikacni-cinnost-asociace-> (22

CV PaedDr. Vladimír Šik - FUTURUM - privátní poradenské centrum orientované na supervizi, vzdělávání, poradenství a mediaci

supervisor, mediátor, psychoterapeut a pedagog. Po celoživotní dráze vysokoškolského pedagoga nyní cca rok v privátní sféře. V současné době pracuje hlavně jako supervisor orientovaný na oblast práce s dětmi a rodinami (několik zařízení OSPOD, FOD, krizová centra, nízkoprahová zařízení), na postižené jedince (ÚSS, ÚSP) a seniory (ÚSS, DD). Je stálým lektorem několika vzdělávacích institucí, zaměřených na celoživotní vzdělávání pro oblast pomáhajících profesí a praktikující učitele. Publikuje a spolupodílí se ve vědě a výzkumu v oblasti supervize.

Kontakt: supervize.sik@gmail.com, www.futurum.wz.cz Tel: + 420 777 028 050. Informace i Registr nezávislých odborníků v sociálních službách: <http://www.nrno.cz/osoba/111/sik-vladimir>. Asociace Supervisorů Pomáhajících Profesí - profesní sdružení pro rozvoj a podporu supervize v oblasti pomáhajících profesí. Více informací o ASPP hledejte na www.asupp.cz

Příležitosti a bariéry supervize v pomáhajících profesích

PhDr. Jiří Tošner

Následující text vznikl na základě studia literatury a praktických zkušeností se vzděláváním a supervizí především v sociálních a sociálně zdravotních službách v letech 1998 – 2011. Role supervize a zájem o ní v této oblasti výrazně vzrostly po přijetí zákona o sociálních službách v roce 2006. Zároveň se rozběhla diskuze o tom, kdo a jakým způsobem by měl supervizi v sociálních službách provádět, komu by měla být určena a jakými formami by měla být prováděna. Proto předpokládám, že zde uvedené zkušenosti se dají využít i v oblasti školství.

Motto

„Pokud si pracovník uvědomí a zakusí hodnotu dobré supervize na počátku profesní kariéry, návyk přijímat dobrou supervizi se stane nedílnou součástí jeho pracovního života a trvalého vývoje“ (Hawkins, P., Shohet, R.: Supervize v pomáhajících profesích, Portál, 2004).

Východiska pro realizaci supervize

Jednou z bariér zavádění supervize kdekoli v českých podmínkách je právě chybění tohoto „návyku“ na supervizi.

Supervize obecně zahrnuje složku podpůrnou, kontrolní i vzdělávací. Systém supervize by měl nabídnout dostatek možností od emoční podpory jednotlivých pracovníků až po kontrolu a podporu kvality poskytovaných služeb.

V jednotlivých formách supervize tyto složky nabývají různého významu. Supervize je z tohoto hlediska nedílnou součástí procesu profesního rozvoje i udržení osobní rovnováhy.

Proto by návrh supervizního systému měl zahrnovat a podporovat zejména tyto složky:

- schopnosti vedení reflektovat a naplňovat vzdělávací a supervizní potřeby pracovníků v souladu s posláním a cíli školského zařízení;
- schopnost pracovníků rozpoznat a definovat svoje individuální vzdělávací a supervizní potřeby;
- schopnost supervizora navodit a udržet bezpečnou atmosféru v průběhu supervize;
- schopnost supervizora podpořit dávání a přijímání zpětných vazeb v procesu supervize;

Splnění těchto podmínek považujeme za klíčové pro implementaci supervize nejen do škol v horizontu příštích 5 – 10 let. Jejich podcenění může vést k zavádění formální a neúčinné supervize, resp. k jejímu rozmělnění v systému pracovních porad a nesystémových konzultací.

S ohledem na výše uvedené a po splnění podmínek uvedených v předchozím bodě, je možno navrhnout metodiku supervize. Jako zásadní další podmínku vidíme v tom, že navržené formy a metody supervize by měly vycházet z poslání, cílů, struktury a metodiky práce školských organizací

Formy supervize

Z hlediska forem supervize je možno vycházet z dosavadních obvyklých forem supervize, přičemž jako nejvhodnější a z hlediska možných bariér jako nejméně riziková se jeví supervize zaměřená na práci s klientem/žákem – **případová supervize**.

Dalším formou je supervize zaměřená na pracovníky z hlediska pozice v týmu – **týmová supervize**. V odůvodněných případech je možná i **individuální supervize**, přičemž tyto a

další možné formy supervize je možno kombinovat v závislosti na potřebách pracovníků i organizace.

Skupinová případová supervize

Cílem případové supervize je rozvoj profesionálních kompetencí pracovníka, zahrnuje vzdělávací, podpůrnou i kontrolní složku. V průběhu supervizního setkání se jeho účastníci zaměřují na reflexi průběhu své činnosti s cílem zajistit její kvalitní standard v souladu s cíli a posláním organizace, včetně respektování nových potřeb vzdělávacího systému.

Obsahem případové supervize mohou být zejména:

- prezentace a analýza kazuistik;
- reflexe problematických situací ve vztahu pedagog – žák/student;
- metodické postupy při realizaci pedagogické profese a indikace či kontraindikace jejich využívání;
- reflexe etických témat profese;
- nácvik inovativních postupů a komunikačních dovedností;

Skupinová týmová supervize

Cílem týmové supervize je především podpůrná složka funkce týmu, zaměřená na řešení konfliktů, které akcelerují, nebo konfliktů, které zůstaly nevyslovené, na vyjasňování rolí jednotlivých členů týmu, na způsob komunikace v týmu, na role jednotlivých členů týmů a jejich zapojení do pedagogického procesu v kontextu týmu a pod.

Obsahem týmové supervize mohou být zejména:

- reflexe vztahů v týmu;
- rozdělení rolí a kompetencí v týmu;
- řešení vzniklých konfliktů v týmu;
- řešení konfliktů týmu ve vztahu k žákům/studentům, ostatním pracovníkům, resp. k nadřízeným;

Individuální supervize

Cílem individuální supervize je především obnovení, resp. udržení osobnostní stability pracovníka, který individuální supervizi vyhledá a dále opět podpora a rozvoj profesionálních kompetencí, včetně řešení problematických případů.

Individuální supervize nemusí být pro pracovníky povinná, záleží na charakteru pedagogické činnosti a cílové skupině žáků/studentů. Dále na osobním plánu profesionálního rozvoje, resp. na aktuální problematice. Doporučení k vyhledání individuální supervize může pracovník obdržet také na skupinové případové, resp. týmové supervizi.

Bariéry supervize

V praxi se nejčastěji objevují tyto bariéry, které je třeba reflektovat a pracovat s nimi:

1. Nedostatek schopností vedení plánovat celoživotní vzdělávání pracovníků, včetně supervize.
2. Obavy a nepochopení smyslu a cílům supervize u pracovníků:
 - obavy z narušení soukromí, nedůvěra ke členům týmu;
 - obavy z „prosakování“ citlivých informací ze supervize k vedení;
 - obavy ze supervizora jako z neznámé role chápané jako kritická a kontrolní;
 - obavy z neprofesionality supervizora a nezvládnutí jeho role, kdy může způsobit „více škody než užitku“;

Dosavadní negativní zkušenosti se supervizí vyplývající z:

- neschopnosti supervidovaných definovat svoji zakázku,
- neschopnosti supervidovaných dávat a přijímat zpětné vazby,
- mechanického „zavedení“ supervize vedením organizace,
- neadekvátní aplikace metod obvyklých v klinické praxi supervizorem s převážnými zkušenostmi z této oblasti;

Kritéria úspěšné supervize

1. Rozhodující pro úspěšnost supervize v organizaci je dobrá příprava pracovníků i vedení na supervizní proces.
2. Smlouva o supervizi, na jejíž tvorbě se podílí všichni zúčastnění, by měla být vždy základním požadavkem pro poskytování supervize.
3. Všichni supervidovaní by měli mít nezkreslenou představu o možnostech a limitech supervize a měli by souhlasit s její realizací.
4. Supervizor by neměl být v důvěrném vztahu s žádným supervidovanými, ani s vedením organizace a měl by být pro všechny přijatelnou postavou nevyvolávající negativní postoje.
5. Prostor k supervizi by měl být prostý všech rušivých vnějších vlivů a účastníci by měli být vůči sobě navzájem v rovnocenných pozicích.
6. Účinná supervize může probíhat pouze v prostředí alespoň minimální otevřenosti a důvěry.
7. Supervize je primárně zaměřená na pomoc pracovníkovi v udržení a prohloubení kvality jeho práce.
8. Supervize může být oporou a místem sdílení zkušeností, nejistot i obav.

Co může a co nemůže supervizor

Supervizor:

- není expertem na řešení problémů a specialista na zavádění změn;
- není diagnostik, jehož pravdě se musí všichni podřít;
- není ten, kdo naplánuje změnu a určuje pořadí kroků;

Supervizor je podněcovatelem, jehož postupy jsou zaměřeny na možnosti změn systému.

Odpovědnost za zavádění změn, nových vzorců jednání či postupů je na členech týmu.

Zpráva o vývoji supervizí v jedné velké ZŠ aneb o cestě z undergroundu k systémové spolupráci

Mgr. Michal Vybíral

Abstrakt

Příspěvek je popisem vývoje konzultační podpory v jedné velké základní škole. Mapuje základní vývoj a podobu této spolupráce v období listopad 2007 - duben 2012, která se vyvíjela od individuální supervize ředitele, na pracovišti „utajené“, až k institucí integrované (nikoli však všemi pracovníky) a písemně ošetřené podobě konzultační podpory dostupné každému pracovníkovi školy. Text je kazuistikou, která se snaží jak o faktický popis tohoto vývoje, tak o popis témat, zisků, úskalí, rizik, které tato spolupráce přinesla. Zvláštní pozornost věnuji osobě ředitele a popisu jeho vývoje, především v prvním roce spolupráce a na jeho konci.

Příběh začíná – první setkání s klientem J. na podzim 2007

Je podzim 2007. Jsem facilitátorem reflexivního setkání lektorů v projektu JOB, na půdě jedné ZŠ v Praze. Některé lidi znám, jiné nikoli. Zaujal mě jeden ředitel: věk odhadem okolo 40, zdánlivě nenápadný, působící introvertně, mluvící tiše, zamyšleně, hodně přemýšlející, zároveň v kontaktu se svými emocemi, v jeho řeči se objevují supervizní témata (obavy, emoce, nejistoty, váhání, rozhodování) Vybavuji si pocit, že „pro toho by určitě mohla být užitečná supervize“. Po skončení práce se skupinou on zamířil ke mně a já k němu, dali jsme se do řeči a už ani nevím, kdo tu myšlenku první vyřkl, snad já, jestli by případně měl zájem o pravidelnější konzultační osobní spolupráci.

První supervize s ředitelem školy – listopad 2007

Místo: Restaurace v jednom okresním městě, v místě několik desítek km od školy. J. nechce, aby se ve škole o SV dozvěděli. Supervizi (dále i SV) si platí ze svých peněz. Co J. sděluje: „*Jsem introvert, systematick, nevůdčí typ, je těžké pro mě vést a přesvědčovat lidi, vyhovuje mi být jedním z členů týmu, mít úkol. Cítím se ve škole spíše mimo, a vlastně i mimo sebe. Necítím taky podporu ve svém zástupci, nejsou vyjasněné role a kompetence, necítím úplně loajalitu. Zároveň mám vizi vzdělávání. Můžu po lidech vůbec něco chtít, když třeba nechtějí? Na poradách mám pocit, že se hlavně bráním a obhajuji. Chci vlastně být ředitel? Vždyť jsem jím stal shodou okolností, nebylo to moje rozhodnutí. Uvažuji o odchodu, na menší školu. Potřebuji si to všechno ujasnit.*“

Vsuvka – popis školy

Základní škola, jedna ze dvou v okresním městě ve Středočeském kraji, počet žáků okolo 700. V posledních letech (tak 3) zájem o školu mezi rodiči výrazně stoupá, musejí zvětšovat počet tříd. Ve škole je ředitel, zástupkyně pro výchovu a vzdělávání, zástupce pro ekonomickou a personální oblast, výchovná poradkyně, speciální pedagožka, školní psychologka, preventistka rizikového chování, asistentky pedagoga. Počet pedagogických pracovníků: okolo 50.

Období leden – červen 2008

Druhé setkání leden 2008: Témata J.: *Větší uvolněnost, nižší napětí, ale tělo se přesto občas blokuje. Uvědomění: Bojím se. Myšlenka: Ředitel se nemá bát nejvíc z celé školy...*“

Další setkání proběhly v březnu, květnu a červnu, buď v salonku restaurace v Kolíně, v Praze, nebo v Praze ve „spřátelené“ škole v knihovně. Posuny: „*Jsem méně unavený, více uvolněný. Cítím větší rozhodnost, nemám ambici přesvědčit všechny učitele. Začal jsem užívat taktiku, dokážu zároveň lépe pojmenovávat, co se děje. Dokázal jsem říct zástupci, že mě něco naštválo. Přesto se občas cítím jako sluha, ten který musí udělat všechno sám. Také za tím je nejistota v zadávání úkolů. Celkově vidím jasný posun: před půl rokem jsem chtěl odejít, a teď se vyjma vypjatých situací cítím ve své roli dobře, odcházet nechci. A uvědomuji si, že bych chtěl supervizně podpořit nový cíl: Chci vybudovat tým, který bude realizovat projekt, vizi školy, a bude otevřeněji a efektivněji spolupracovat než dosud. A já se v něm budu cítit bezpečněji, bez obav.*

Domlouváme se na změně formátu a celého pojetí supervize: J. chce „vystoupit z ilegality na půdě školy“, navrhnout spolupráci celému vedení se zakázkou „pozorovat poradu vedení a společně reflektovat její průběh“. Již se nebudeme scházet tajně mimo školu, ale vstoupíme oficiálně na půdu školy.

Spolupráce s vedením školy (říjen 2008 – červen 2009)

18. října 2008 se poprvé setkáváme na půdě školy. První část je pouze za účasti J. a mě, probíráme, jak se cítí po několika měsících a co především očekává od mé účasti na poradě. Účastním se porady, zapisuji si, co vidím a slyším. První dojem ze zástupců: Trochu nedůvěřiví, testující si mě, zástupkyně více vstřícná a otevřená, zástupce více bojující s ředitelem.

Probíhá reflexe. Mé zápisy je zaujaly, všichni se zapojily do reflexe, nedůvěra mizí. Hlavní témata: Podoba diskuse, práce s věcnou a emoční rovinou, velká část porady pouze informativní, přičemž mnoho věcí by stačilo poslat emailem, a pak chybí čas a prostor pro diskusi nad koncepčními či problematickými okruhy. Ty se pak projednávají příliš rychle, bez dostatku času na vzájemné sdělování a naslouchání, a bez jasného určení, „kdo, dokdy a co“ bude řešit. J. si též uvědomuje své obavy z konfrontace se zástupcem, takže z pozice ředitele často brzdí proces dřív, než může dojít k nějakému vývoji. Celkově všichni tři účastníci vyjadřují spokojenost s konzultací, domlouváme se na to, že v tomto školním roce proběhne několik setkání v tomto formátu.

Tak se i stalo, za postupného zlepšování komunikace mezi členy vedení a snižování napětí a obav ze strany J. Ředitel na svých konzultacích reflektuje své obavy z komunikace se svým zástupcem, pojmenovává její zdroje, následně experimentuje se svou otevřeností a schopností „nenabíhat na své komunikační stereotypy“ (stahování se z kontaktu, zastavování diskuse než se rozběhne, „boj o pravdu“).

Na posledním setkání v červnu 2009 vedení pojmenovává své potřeby, které již cílí více k podpoře učitelů.

Supervize se stávají součástí systému péče o pedagogické pracovníky (září 2009 – dosud)

Postupně dochází ke stále jasnějšímu pojmenování zakázky, která se v menších obměnách realizuje již 3 roky. Zakázka je již formulována písemně (viz. příloha č.1), s platností na kalendářní rok. Učitelům (kteří projevíli zájem sami, nebo kterým byly konzultace nabídnuty vedením a oni neodmítli) byla nabídka představena na speciálním setkání.

S vedením školy proběhnou v průběhu roku nejlépe dvě konzultace s těmito cíli:

- reflexe vzájemné spolupráce vedení
- reflexe průběhu supervizí
- pojmenovávání aktuálních potřeb a plánování další spolupráce

Supervize září 2009 – duben 2012: témata, úspěchy, neúspěchy

Během let 2009 – 2012 proběhla spolupráce celkem s 9 pracovníky (včetně ředitele). Nejkratší doba spolupráce je půl roku, nejdelší 2 1/2 roku. Konkrétní pozitivní výsledky, popisované konzultantem, učitelem a posléze i vedením byly u sedmi pracovníků. U dvou klientů byly průběh i výsledky supervizí problematické. Nejprve uvedu 4 pozitivní příklady:

- a) Učitelka si vyjasnila svůj postoj k učitelské profesi (přestala uvažovat o urychleném odchodu ze školy), přestala očekávat nereálné výsledky, naučila se efektivněji zacházet se svou energií (čím snížila opakující se únavu) a celkově se stala mnohem spokojenější se sebou a svou prací. Také si zvědomila způsoby zacházení se svou agresí. Citace ze zápisů: *„Zúskostňuje mě potřeba mít dění stále pod kontrolou, mám z toho strach. ... A pomáhá mě pomoci zastavení, popis, toho co vidím, slyším, co se děje ve mně.“*
- b) Jiná učitelka změnila své zacházení s hlasem, začala používat širší škálu hlasového projevu na základě zvědomění si svých stereotypních komunikačních schémat.
- c) Učitelka, která přišla do třídy s velmi narušenými vztahy mezi dětmi, si pomocí konzultací průběžně mapovala vývoj vztahů v této třídě, reflektovala a plánovala své intervence, zvědomovala své emoce, potřeby a reakce vůči nejvíce „problémovým“ dětem. Postupně (2 roky) se jí podařilo se třídou vytvořit fungující a otevřeně komunikující společenství, s jasnými místy dětí. Některá uvědomění (citace z mých zápisů): *„Je pro mě těžké být spokojená a prožívat radost, neb mám pocit že by to mohlo být vždy lepší, a vnímám pak dění úzkostně. Pak také tlačím a neprožívám, jsem netrpělivá, podrážděná, je pro mě obtížné vnímat dění ve třídě otevřeně, bez hodnocení. ... Teď, když víc rozumím potřebám chlapce L. a svým podrážděným reakcím na něj, je pro mě jednodušší nezvyšovat vzájemné znejistění, ale reagovat více z odstupů.“*
- d) Učitel si ujasnil svůj postoj k problematickému žákovi, naplánoval a zreflektoval své intervence, získal pocit větší svobody a moci na základě uvědomění většího množství způsobů a alternativ, jak s tímto žákem pracovat.

U zmiňovaných dvou učitelů vidím tyto příčiny ne zcela úspěšné konzultační podpory:

- a) V jednom případě účastnice chtěla vyzkoušet konzultační podporu s osobním přesvědčením, že to stejně k ničemu nebude (což si také „samozřejmě“ potvrdila), a během práce se neotevřela jakémukoli procesu, i když jsem se pokoušel přejít více na mentorské (tedy metodické a didaktické) pole.
- b) Druhá účastnice ve velmi obtížné osobní situaci (rozvod, péče o malá dvojčata) i pracovní situaci (nezvládnutí osobní agrese – verbální i fyzické napadení žáků, vyhrocené konflikty s rodiči žáků, tlak vedení na změnu jejího vztahování k dětem) vnímala supervizi jako prostor pro osobní úlevu a snížení napětí (čehož částečně dosáhla), ale nebyla mocná supervizně pracovat na zásadních tématech svého vztahování k žákům a rodičům tak, aby změnila své nefungující postoje, a ani nebyla ochotná vstoupit do regulérní psychoterapie (kterou jsem ji doporučil, samozřejmě u někoho jiného než u mě), kde by mohla začít systematicky (nejenom kompenzačně) pracovat.. Po jednom fyzickém ataku vůči dítěti byla ze školy propuštěna.

Během tří let také proběhlo několik jednorázových konzultací zaměřených na řešení konkrétní situace (např. se zástupkyní), na reflexi porad (např. celoškolských porad zaměřených na hodnocení žáků) či na spolupráci se sdružením rodičů. Zpravidla 1 x ročně proběhla též konzultace s vedením školy vyhodnocující dosavadní spolupráci a mapující další potřeby školy.

Shrnutí, úskalí, závěry

Během let 2007 – 2012 se zásadně proměnila podoba konzultační podpory v této škole. Vývoj lze rozdělit v zásadě do 3 fází:

1. fáze: supervize ředitele školy, konané na „tajných“ místech, placené samotným ředitelem. Základní témata: Chci být vůbec ředitel? A mám na to?
2. fáze: spolupráce s užším vedením školy (zaměřená na efektivní vzájemnou spolupráci a komunikaci) a souběžně probíhající individuální SV s ředitelem školy. V této fázi již hradí konzultační podporu škola. Základní témata: Jak spolu jako vedení můžeme efektivněji komunikovat? Jaké obavy a překážky nám v tom brání?
3. fáze: Zavádění konzultační podpory jako systému, který může být profesní podporou každému pedagogickému pracovníkovi školy, který o spolupráci projeví zájem. Výsledná podoba: Několik souběžně běžících zakázek pro učitele, ředitele (pravidelná individuální supervize) i vedení (jednorázové aktuální, reflektující, plánující konzultace). Základní (zcela obecné) téma: Podporovat všechny příjemce SV v jejich pracovní spokojenosti a efektivitě.

Během práce se samozřejmě objevilo množství úskalí výše popsaného konzultačního systému. Uvedu ta, které mají obecnější přesah:

- Průniky rolí, možné „křížení zakázek“ (např. zakázka učitele týkající se také komunikace s vedením školy), vztah jednotlivých učitelů k vedení, a role konzultanta, který pracuje souběžně s více pracovníky jedné instituce.
- Respektování a „držení“ (nebo naopak uvolňování) hranic supervizní práce oproti potřebám či tlaku některých učitelů pracovat na terapeutické rovině nebo rovině osobní krizové intervence, nebo naopak na rovině příliš obsahové (posun do mentoringu).
- Vyhodnocování a reflektování výsledků supervizí pro objednatele (vedení školy) oproti pravidlům „diskrétnost a mlčenlivost“ (to jsem ošetřoval také domluvou s klientem, o čem mohu s vedením mluvit, případně vedení mohlo použít strukturovaného dotazníku).
- Nedůvěra a (předem) kritický pohled na supervize u některých pracovníků (např. v této škole se kritika konzultací objevila jako jeden z bodů stížností na vedení školy, které menší část učitelů – anonymně – poslala zřizovateli a na Českou školní inspekci). To může být spojeno i se skutečností, že dlouhodobě spolupracuji s ředitelem, takže mohu být (a jsem) v očích některých vnímán jako „jeho agent“ (viz. téma křížení rolí).
- Nejasné a vytvářející se místo konzultační podpory ve školství obecně (např. oproti stavu a pozici supervizí v sociálních službách).
- S výše zmíněným aspektem souvisí pohled inspekce a zřizovatele, kdy záleží více na osobním úhlu pohledu konkrétního člověka (zástupce zřizovatele či inspektora) než na systémovém, obecně uznávaném pohledu na konzultační podporu ve školství.
- S tím také souvisí finanční zdroje, ze kterých je možné konzultace platit: supervize ani jinou konzultační podporu (např. mentoring) není zatím (dle inspekční zprávy z minulého roku, která se k tomuto bodu vyjadřovala) možné platit ze zdrojů na vzdělávání, škola musí najít jiné zdroje buď přímo ze svého rozpočtu, nebo z grantů.

Pohled ředitele školy J. na osobní i školní vývoj

Spolupráce s konzultantem Michalem Vybíralem probíhala a probíhá ve dvou základních vzájemně se ovlivňujících rovinách:

- 1) osobní rovina

Jako „novopečený“ ředitel školy jsem vstupoval na půdu školy s jasnou vizí, jak by se škola mohla proměňovat, aby byla demokratická, otevřená, smysluplná, vstřícná k žákům, k rodičům. V realizaci těchto záměrů jsem se však ocitl v situaci, kdy jsem narazil na své „osobní limity“ jako je pochybování o sobě samém, příliš dlouhé vážení, jak se rozhodnout v nejrůznějších věcech, přecitlivělost na to, jak (emotivně) kolegové reagují na změny. Byl jsem vystrašený zajíc a vlastně jsem se bránil tomu být ředitelem „na sto procent“. Nutně jsem potřeboval „naladit se se sebou samým“. „Volal jsem“ a našel řešení ve formě spolupráce s Michalem Vybíralem. (Obavy se promítaly i do toho, aby nikdo nevěděl, že na sobě pracuji, a tak první série setkání probíhala mimo školu.) Při rozhovorech jsem „skrze“ Michala vyřkl nahlas, na své uši uslyšel, prožil a vstřebal zjištění, jak jsem na tom, jaká mám slabá místa, jaké silné stránky a jak je využívat. Z toho poznání vzešla energie „limity“ řešit a posunout je dál.

Tam „dál“ jsem se však pral v rámci užšího vedení školy se svým kolegou zástupcem – typologicky situovaným na opačném pólu spektra. Logicky musela přijít druhá etapa spolupráce – „naladění v rámci užšího vedení školy“. Michal se účastnil společných porad, dával nám zpětnou vazbu jako týmu vedení i mně individuálně. Postupně jsme se já a kolega zástupce naučili tolerovat se navzájem a využívat ku prospěchu věci to, že vidíme věci z rozdílných úhlů pohledu.

Ve chvíli, kdy jsme se vyladili jako tým užšího vedení, naši další kolegové zjistili, že již nemohou využívat naší nejednotnost, a tak se semkli v rámci své neformální skupiny a postupovali společně vůči nám, „rozrušovali“ zavádění nových prvků do života školy, konstruktivní pedagogickou práci. A tak bylo (a je třeba) „naladit se v rámci širšího vedení“, např. s předsedy předmětových komisí, s ročníkovými učiteli a také v rámci celé „sborovny“, všech pedagogických pracovníků. Tato etapa ladění trvá do současnosti a zdá se, že ještě je na ní dost práce.

2) školní rovina

Na základě svých zkušeností, nyní již čtyřletého působení v roli ředitele školy, jsem přesvědčen, že pro úspěšné fungování školy a naplňování jejích cílů je nezbytné, aby každý učitel „prošel“ nějakou formou konzultací. Vidím u svých kolegů rezervy např. v jejich komunikačním stylu, způsobu řízení třídy, pedagogických postupech, v jejich osobnostním učlenění. Mezi školní strategie tudíž patří poskytnutí podpory všem učitelům, kteří o to projeví zájem, zejména začínajícím a nově přicházejícím. Mezi typy konzultační činnosti vedené Michalem Vybíralem patří např. poskytnutí podpory učitelům při práci s obtížnou třídou, poskytnutí podpory při „ladění“ svého komunikačního a učitelského stylu. Celkovou dobrou atmosféru školy podporujeme supervizí a následnou zpětnou vazbou „korektní“ komunikace mezi všemi pracovníky školy např. při jednání pedagogické rady.

Jako velmi důležitý „bonus“ byla konzultace a zpětná vazba jednání mezi užším vedením školy a zástupci výboru sdružení rodičů. Sledovaným tématem byly otázky: proč škola potřebuje sdružení rodičů a proč se mají rodiče (jako institucionální partner školy) sdružovat. Výstupem z debaty byly promyšlené odpovědi na položené otázky a další rozvoj spolupráce mezi školou a rodiči.

Závěrem

Ze své osobní zkušenosti a z pozorování situace ve své vlastní škole a v mnoha dalších školách jsem došel k závěru, že pravidelná, plánovitá a cílená supervize by měla být integrální součástí pedagogické práce školy, pedagogů, chcete-li „dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků“. Každý pedagog včetně vedení školy by měl projít nejméně

jednou za pět let takovým sebereflexivním procesem, aby se ujistil, jak efektivně vykonává svou práci, jak je na tom „psychicky“, kam dál se může rozvíjet.

Shrnutí a podtrženo

Supervize se během necelých 5 let na této škole zavedly jako součást systému péče o učitele, který se je podporován a realizován celým vedením školy, využíván mnohými pracovníky (více než 20 % včetně členů vedení), a zároveň existuje možnost jejich dalšího rozvoje a integrace do systému péče o učitele.

Michal Vybíral Mgr, konzultant, psychoterapeut a lektor, michal.vybiral@ilom.cz

Příloha: Dohoda mezi ZŠ a konzultantem (kráceno)

Ze základních kamenů nabídky (jejímž vzorem byl materiál používaný v projektu ŘEKA, který realizovalo Step by step o.s.) zde uvádím tyto:

Cílem konzultační podpory je

- vytvořit prostor pro sebereflexi a sebehodnocení vlastní práce
- nabídnout prostor umožňující větší porozumění tomu, co dělám, jaké jsou překážky a jakou cestou efektivně pokračovat
- podpořit Vaší SPOKOJENOST - KLID - POHODU - JISTOTU – PROFESNÍ KOMPETENCE

Co můžete konkrétně získat (výběr):

- prozkoumání a zlepšení vztahů (s dětmi, jejich rodiči atp.)
- snižování emočního napětí a prevenci syndromu vyhoření, prozkoumání svých nespokojeností a frustrací, i úspěchů a radostí
- uvědomění si a řešení dlouhodobých problémů (tzv. “kostlivců ve skříni”)
- kontinuální podporu při řešení problémů či zvládnání konfliktů
- pojmenování a překonávání překážek bránících v dosahování plánovaných cílů
- možnost prozkoumat témata typu: jak zvýšit či udržet pozornost žáků (např. při procvičování učiva), co s výroky typu „mě to nebaví“, práce s instrukcemi atp.

Základní pravidla konzultační podpory

- bezpečný a diskrétní prostor (místnost)
- průběžné domlouvání s konzultantem na cílech a směru spolupráce
- možnost stanovit si hranice při řešení problémů
- diskrétnost a mlčenlivost o tématech konzultací

Základní rámec dohody se školou

- počet příjemců konzultační podpory: min 2, max. 4-5 (jedním z nich je ředitel školy)
- Je možné domluvit následující formu:

a) individuální konzultace, buď 1 vyučovací hodina pobytu konzultanta ve

třídě s následnou 1 hod ind. konzultací, nebo
b) 1 1/2 hodiny ind. konzultace

- Rozsah: leden – prosinec 20.. , celkem 5 - 7 setkání
- Domluva konkrétních konzultačních dní:
 - a) S konzultantem vedení školy domluví termíny setkání. Konzultace se všemi účastníky musí vždy proběhnout v jeden den, mezi 8 – 17 hod.
 - b) Vedení školy nebo samotný učitel zajistí vhodnou místnost pro ind. konzultaci.
 - c) Vedení školy s učiteli domluví **časový harmonogram** jednotlivých konzultací. Konzultant dostane tento harmonogram alespoň 3 dny předem.

Literatura

Gendling, E.T.: Focusing. Praha, Portál 2003

Hawkins, P., Shonet, R.: Supervize v pomáhajících profesích. Praha, Portál 2004

Kopřiva, K.: Lidský vztah jako součást profese. Praha, Portál 2000

Meulmeester, F.: Změna přijde, když se zastavíš – Gestalt přístup v organizacích. Dobříš, Drvoštěp 2010

Step by step ČR: ŘEKA – Řízení, Emoce, Kompetence, Ambice – podprogram několika grantových projektů o.s. Step by step ČR v letech 2005