

MOŽNOSTI, PŘÍKLADY DOBRÉ PRAXE A ÚSKALÍ SUPERVIZE V ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH

MICHAL VYBÍRAL

Anotace

Text si klade za cíl ukázat supervizi jako možný způsob efektivní podpory a reflexe učitelů. Vymezuje supervizi v kontextu dalších konzultačních technik (mentoring, koučing). Na příkladu odpovědí účastníků supervizí ukazuje možné přínosy supervize pro reflexi a sebereflexi učitelů. V poslední části popisují některá úskalí a otázky týkající se zavádění supervize do škol.

Klíčová slova

Vymezení supervize, základní školy, praxe, učitelé, reflexe

Úvod

Někdy v roce 2005 jsme v projektu ŘEKA – Řízení, kompetence, Emoce, ambice, který realizovalo občanské sdružení Step by step ČR poprvé nabídli ve školách supervizi, konkrétně řídicím pracovníkům. V té době již supervize běžně probíhala v sociálních službách, ve školství se však jednalo o zcela neznámý nástroj rozvoje. Za téměř 10 let se hodně změnilo, supervize již není pojem, který ministerstvo vyškrtává z žádostí o granty nebo akreditace. Přesto se nedá mluvit o nějakém masivním rozšíření supervizí do škol. Jsou však školy, kde supervize již realizují několik let a zájem učitelů o ně je v těchto školách značný. Jak však zjišťovat přínos supervizí, když informace ze supervizí mají důvěrný charakter, aby supervidovaný vnímal supervizní prostor jako bezpečný a neohrožující? V jedné škole už několik používá vedení školy dotazník, kterým m.j. zjišťuje užitek pro supervidované učitele a tedy i užitečnost z hlediska školy. Na základě odpovědí z těchto dotazníků ukazují, v čem může být supervize učitelům užitečná.

1. Možnosti a ukotvení supervize

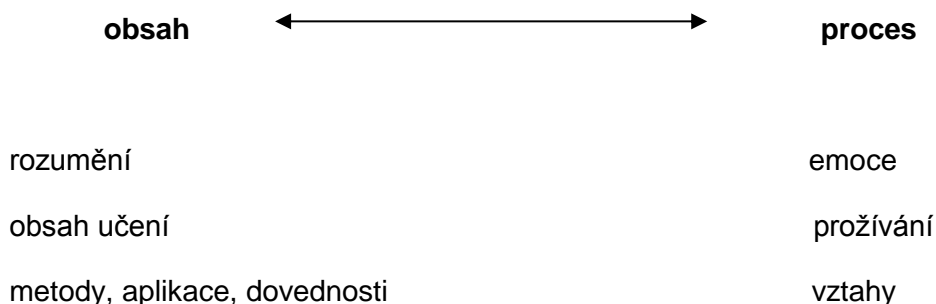
1.2. Konzultační podpora

Supervize je jednou z forem konzultační podpory. Co to znamená, když se řekne konzultační podpora? Je to způsob práce, kdy konzultující spolupracuje/í s konzultantem v partnerském, dospělém rámci, ve kterém je (spolu)odpovědný za obsah společné práce, je tím, kdo zadává své otázky, témata, problémy, a odpovídá za svou roli v celém konzultačním procesu. Způsoby práce jsou primárně orientované na potřeby a osobnostně-profesní růst.

Základní podoby konzultační podpory

Konzultační podpora se – zjednodušeně řečeno – může soustředit buď více na obsah práce, nebo na dovednosti učitele, nebo na procesní otázky.

konzultace – 2 polarity – expertní zaměření na



Velmi zjednodušeně lze říci, že na konkrétní vyučovací metody je nejvíce zaměřený mentoring, na řídicí dovednosti koučing, a na prožívání a vztahování supervize. Ale často i mentoring začíná u prožívání, aby bylo možné se efektivně dostat k řízení třídy a používání jednotlivých výukových metod.

1.3. Co konkrétně nabízí supervize

Supervize je definována jako „čistá mezilidská komunikace, jejímž obecným cílem je, aby se jedna osoba, supervizor, setkávala s jinou osobou, supervidovaným, ve snaze zlepšit schopnost supervidovaného účinně pomáhat lidem“ (Hess in Hawkins, Shonet, s. 59). Supervize nabízí bezpečný čas a prostor, ve kterém mohou účastníci zkoumat obsah a proces své práce, uvažovat o své pracovní roli, svých potřebách, emocích a profesních vztazích. Supervize umožňuje (viz..projekt ŘEKA, Step by step ČR, 2005):

- pojmenování, zvědomování a hledání možností následných řešení.
- prozkoumání a zlepšení vztahů (s dětmi, spolupracovníky, rodiči dětí atp.)
- uvědomění si a řešení dlouhodobých problémů (tzv. “kostlivců ve skříni”)
- prožití a prozkoumání důvodů vašich úspěchů a radostí, i neúspěchů a strastí
- snižování emočního napětí a prevenci syndromu vyhoření
- podporu sebe samého a vzájemně

1.4. Formy supervizní podpory

Supervize může probíhat v několika základních formách. Na začátku je vždy důležité se všemi potenciálními vyjasnit, jakou formou bude supervize probíhat, za jakých pravidel a v jakém rozsahu, jak se budou domlouvat témata (více Hawkins, Shonet, s. 63 – 67). Základní formy supervize jsou:

a) Z hlediska množství účastníků:

- **individuální** (pro učitele, ředitele/ku, případně zástupce/zástupkyni, výchovného poradce, metodika prevence, ...)
- **skupinová** (pro specifickou skupinu učitelů – např. pro začínající učitele, třídní učitele, širší tým vedení školy)

b) Z hlediska obsahu:

- **týmová** – zaměřená na fungování určitého týmu a vztahy v něm
- **kasuistická (případová)** – zaměřená na konkrétní případy, situace

1.5. Co supervize není, a zároveň s uvedenými oblastmi úzce souvisí a v některých aspektech proniká

Při zavádění supervize není často účastníkům jasné, jak se liší od jiných konzultačních nebo vzdělávacích forem. Zároveň supervize z mnoha dalších oblastí čerpá a má s nimi různé procesní nebo obsahové „průniky“. Přesto supervize není:

- Vzdělávací seminář, přednáška atp. – ty slouží k učení, primárně k získávání nových znalostí, případně seznamování či zkoumání nových dovedností
- Management (řízení a rozhodování) – je zaměřené na řízení s plnou odpovědností a kompetencemi k rozhodování (a konzultant není prodloužená ruka řídicích mechanismů ani náhradní vedoucí)
- Koučování – to slouží k dlouhodobé podpoře při stanovování a dosahování profesních a osobních cílů, je zaměřené na pojmenovávání a řešení problémů a překonávání překážek (z uvedených oblastí má asi největší či nejčastější průniky)
- Mentoring
- Krizová intervence – jejím cílem je pomoci člověku v krizové situaci ke kontaktu s krizovou situací, k uvědomování toho, co prožívá, a má vést k jeho základní stabilizaci.
- Psychotherapie – ta je zaměřena primárně na léčbu (traumat, deficitů, poruch sebezpřijetí) nebo hlubinnější osobnostní rozvoj (témata sebezpřijetí, vztahové obtíže, životní role atp.) a vztahově (z hlediska transakční analýzy) pracuje jak v rámcovém schématu dospělý – dospělý, tak ve schématu rodič – dítě.

1.6. Metafory o supervizi

Na závěr této části si dovoluji nabídnout několik metafor, které zazněly na supervizním výcviku, jehož jsem byl frekventantem. Na supervizi se můžeme tedy dívat např. takto. Supervize je :

- jako kartografie (tvorba podrobné mapy)
- jízda přes retardér (zpomalování),
- mooring (kotevní lano obalené řasami a slizem)
- ochutnávání polévky a hledání, čím ji dochutit
- lampář, který rozvěcí pouliční lampy
- zklidnění rozbouřeného moře

- g) postupně loupaná cibule
- h) reagující tanec
- i) jasně definovaný kočkopes.

2. Přínosy supervize pro supervidované učitele

Následující reflexe jsou od učitelů, kteří prošli jednoletou až dvouletou supervizní individuální a zároveň skupinovou kasuistickou supervizí na jedné velké základní škole v jednom krajském městě.

Konzultační podpora je na této škole už asi 5 let vždy nabídnuta během října učitelům, které si vytipuje vedení školy. Převážně se jedná o učitele, kteří jsou na škole nově, nebo kteří mají novou roli např. třídního učitele. Na této schůzce jsou představeny konzultační možnosti, které mohou tito učitelé využívat (např. také videotrénink interakcí nebo vzájemná metodická podpora). Na schůzce nebo po ní se učitelé rozhodnou, jestli a jakou formu supervizní podpory chtějí využít.

Během jednoho školního roku absolvují supervidovaní účastníci v průměru 3-4 individuální supervize (někdy v kombinaci se supervizorovou účastí na vyučovací hodině) a 3-4 skupinové kasuistické supervize. Někdy si učitel zvolí pouze individuální supervizi, nebo naopak pouze skupinovou kasuistickou supervizi.

Na konci každého školního roku pak účastníci vyplní dotazník s pěti otázkami, který jim pošle vedení školy, a také proběhne společná závěrečná reflexivní schůzka za účasti všech účastníků a vedení školy (zpravidla ředitel a dva zástupci).

Současná podoba evaluačního dotazníku

1. Jak se supervize promítla v mé práci s dětmi, kolegy a rodiči?
2. Na co jsem hrdá? Napište 1 až 2 konkrétní věci.
3. Jak si představuji, že by to mohlo pokračovat příští rok? (potřeby, témata...)
4. Co bych poradila dalším učitelům?
5. Cokoliv co chci ještě dodat:

2.1. Přínosy supervize pro supervidované

V této části textu shrnu a vyberu, jak supervidovaní hodnotí přínos pro sebe jako učitele. Využívám především jejich odpovědi na otázky 1 a 2. Odpovědi pocházejí od 6 účastníků. Kategorizace do šesti oblastí je rozšířením základních funkcí supervize, kterými jsou funkce **podpurná, vzdělávací a řídicí** (Hawkins, Shonet, s. 60 a 61). Do podpurné funkce řadím především kategorie *podpora, nadhled a odstup a zvládnání úzkostí*..... Do vzdělávací oblasti řadím kategorie *řešení konkrétních problémů a zlepšení vztahů se žáky*. Funkce řídicí se týká především kategorie *Organizace práce, stanovení cílů, zlepšení řídicích kompetencí*, ale i kategorie *řešení konkrétních problémů*.

Supervize tedy umožnila supervidovaným zažít a rozvíjet:

- a) **Podporu** (podpora v těžké situaci, získala jsem podporu ostatních kolegů a supervizora, pomáhalo mi také slyšet, že v podobné situaci nejsem sama)

- b) Nadhled, odstup** (pomáhá mě zastavení, popis, toho co vidím, slyším, co se děje ve mně, díky supervizi jsem získávala větší nadhled a odstup, supervize mi dala větší nadhled nad věcmi, kterými bych se jinak vnitřně trápila, nebrat si vzniklé problémy příliš osobně)
- c) Zvládání úzkostí, strachů, nejistot, zvyšování osobní spokojenosti** (Zúžkostňuje mě potřeba mít dění stále pod kontrolou, mám z toho strach, a pomáhá mě zastavení, popis,..., celkově se cítím sebejistější, klidnější, uvolněnější, jsem spokojená, že jsem zatím vydržela a nevzdala to, žák je spokojený a šťastný, tím je spokojená i jeho rodina a samozřejmě i já)
- d) Řešení konkrétních problémů** (možnost vyhledat a pojmenovat si vzniklý problém, našla jsem i jiné způsoby, jak s dětmi vycházet, aniž bych zesílila hlas, ... začala jsem se žákem komunikovat neverbálně, na základě sebereflexe jsem si uvědomovala, že zdánlivě neřešitelné konfliktní situace a problémové chování některých dětí lze ovlivňovat a snad i do určité míry řešit)
- e) Zlepšení vztahů k žákům** (hrdá jsem na to, že jsem dokázala překonat původní nechuť ke třídě, nejvíce hrdá jsem asi na sjednocení mé třídy a začlenění problémového studenta do kolektivu)
- f) Organizaci práce, stanovení cílů, zlepšení řídicích kompetencí** (v neposlední řadě jsem si ujasnila organizaci práce, naučila mě, stanovit si správné cíle a nebyť k sobě příliš náročná, daří se mi lepší organizace práce – stanovení priorit)

3 Úskalí a křížovatky zavádění a realizace supervizí ve školách

Během zavádění konzultační podpory do škol se samozřejmě objevuje množství úskalí. Uvedu ta úskalí, které mají obecnější přesah, a na které mohou narazit při zavádění a realizaci supervize na kterékoli škole. :

- 1) Průniky rolí, možné „křížení zakázek“ či vztahů mezi učiteli a vedení (např. zakázka učitele týkající se také komunikace s vedením školy, např. při řešení problémů s určitým žákem), vztah jednotlivých učitelů k vedení. To vše souvisí s rolí konzultanta - supervizora, který pracuje souběžně s více pracovníky jedné organizace.
- 2) S výše uvedeným souvisí problém, aby se supervizor nestal „holkou pro všechno“. Respektování a/nebo naopak rozvolňování 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). Jistě, vše lze shrnout pod slova konzultační podpora, ale aby se v otevřenosti a hledání podpory šité na míru na klienta neztratil jak klient, tak supervizor nebo celá instituce.
- 3) S výše zmíněnými body souvisí osobní prožívání mě jako supervizora, napětí, úzkosti, nejistoty, které supervizor může prožívat (a já je prožíval a stále někdy prožívám). Mnohé jsem si řešil sám, něco v intervizních dialogích, a využíval jsem také pravidelné individuální supervize se svým supervizorem..

- 4) Tématem je také potřeba vyhodnocování a reflektování výsledků supervizí pro zadavatele (většinou se jedná o vedení školy) oproti supervizím pravidlům „diskrétnost a mlčenlivost“. To je ve zmíněné škole ošetřeno dotazníkem a závěrečnou evaluační schůzkou. Jinde jsem situaci sem ošetřoval především domluvou s klientem, o čem mohu s vedením mluvit. Pokud k dohodě nedošlo, informace ze supervizí jsem samozřejmě neuváděl.
- 5) Nedůvěra a (předem) kritický pohled na supervize u některých pracovníků, kteří buď při vstupu do konzultační podpory měli negativní pohled (a chtěli si vlastně vyzkoušet, že to „k ničemu není“), nebo konzultační podporu nevyužívali, ale vyjadřovali se o ní nedůvěřivě či negativně.
- 6) Nejasné a vytvářející se místo konzultační podpory ve školství obecně (např. oproti stavu a pozici supervizí v sociálních službách). To se projevuje i v tom, že např. Ministerstvo vnitra, MŠMT a další státní orgány mají různá kritéria pro uznání supervizora. V současné době již MŠMT akredituje supervizi např. pro vzdělávací organizaci Step by step.
- 7) 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.
- 8) Jednou z klíčových otázek pro vedení školy je, z jakých zdrojů bude supervize hradit. Supervize ani jinou konzultační podporu (např. mentoring) není zatím (dle inspekční zprávy z roku 2012, 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. Pokud však supervize nabídne organizace, která je má akreditované od MŠMT (viz. např. zmíněné Step by step ČR), je pak možné platit supervize přímo ze zdrojů na vzdělávání. Některé školy supervize hradí v rámci svých grantů nebo grantů jiných organizací, se kterými spolupracují.
- 9) Prakticky všechny výše zmíněné body lze shrnout do problematiky zavádění supervizí, kdy se hledá a postupně vytváří celý supervizní systém, často v netradičních či různě smíšených podobách. To je zcela jiná záležitost než praktikování supervize v již osvědčeném a zavedeném systému.

Shrnutí

Supervize se během posledních let na stále více školách zavedla jako součást systému péče o učitele, který je podporován a realizován celým vedením školy a využíván mnohými pracovníky. Na mnoha dalších školách se díky projektům a grantům realizovaly supervize v různých formách po dobu 1 – 2 let. Jak ukazuje výše zmíněný text, supervize umožňuje supervidovaným zvýšit svou sebejistotu, ukotvit se v jejich profesních rolích, snížit úzkosti a strachy, zvětšit nadhled a odstup a řešit efektivněji konkrétní vztahy a problémy ve třídě. To v celkovém součtu přináší supervidovaným větší profesní spokojenost a zvýšení efektivity jejich práce.

Literatura:

Fejfarová, R.: Jak získat energii a udržet si – Prevence syndromu vyhoření. In.: Sborník Speciální vzdělávací potřeby žáků a potřeby učitelů, s. 14 – 23. Lumen Vitalé, Praha, 2008

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

Lister-Ford, Ch.: Transakční analýza v poradenství a psychoterapii. Portál, Praha 2006

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

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

Vybíral, M.: Zpráva o vývoji konzultační podpory v jedné velké základní škole aneb o cestě z undergroundu k systémové spolupráci. CD sborník konference Rozvoj školy a supervize, konané 31. 5. 2012 v Kamenickém Šenově. Lumen Vitalé, Praha, 2012

Vybíral, M.: Jak nevyhořet aneb o pivu a lemplovství. In: Začít spolu č. 2. s. 4 – 7. Step by step ČR, Praha 2012

Autor

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