

Supervize na základních školách

Bohdana Břízová, Jana Šleisová

Abstrakt

Supervize funguje jako nezávislá odborná podpora pro profesionály, a to především v oborech, kde se intenzivně pracuje se vztahem či s emocemi. Ovšem ve většině škol představuje supervize téměř neznámý pojem, nebo naopak není správně vykládán. Také proces zavedení supervize do školy je prozatím neprobádanou oblastí, od které se ovšem velmi významně odráží další vývoj supervize a její efektivita. Cílem výzkumného šetření bylo provést analýzu a popsat současný postoj pedagogických pracovníků ve školství k supervizi. K naplnění výše stanoveného cíle byla použita metoda kvalitativního charakteru, metoda dotazování, technika neřízeného rozhovoru. Osloveni byli pedagogičtí pracovníci (učitelé i ředitelé) ve školách Plzeňského kraje. Výsledky byly zpracovány metodou vytváření trsů. Výsledky poukazují na alarmující fakt, že ani v jedné škole nebyla supervize kvalitně zavedena a tudíž zkušenosti s ní jsou především negativní.

Klíčová slova: pedagogický pracovník, supervize, supervize ve školství.

Supervision at elementary school

Abstract

Supervision serves as an independent support for professionals mainly in the field closely dealing with relationships and emotions. In most schools, however, supervision is either an unknown concept or it is often misinterpreted. Additionally, the process of its implementation in schools has not been really explored, which significantly af-

fects further development of supervision as well as its effectiveness. The aim of the research was to perform an analysis and describe the current attitude of pedagogical staff members in education towards supervision. The research was done using a qualitative strategy, a method of questioning using the technique of uncontrolled interview. Pedagogical staff members (teachers as well as directors) of the Pilsen district schools were addressed. The results were processed by the method of bunch formation and they indicate the alarming fact that across all schools, the method was incorrectly applied and thus, the experience was mainly negative.

Keywords: pedagogical staff members, teachers, directors, supervision, supervision in school.

DOI: 10.5507/epd.2021.013

1 Vymezení pojmu supervize

Pojem vychází z latinského pojetí slov *super* – nad a *videre* – hledět. Ve svém původním pojetí byla supervize chápána jako dohled obecného charakteru zkušenější osoby nad osobou, disponující menší mírou zkušeností, lhostejno, při jaké činnosti měla být osoba dozorována (Bártlová, 2007). Ovšem v pomáhajících profesích již Hess (1980) definoval supervizi jako čistou mezilidskou interakci, kdy se jedna osoba setkává s druhou osobou, a společně spolupracují na zlepšení schopnosti druhé osoby účinně pomáhat lidem. Supervize tedy není kontrolním mechanismem, nýbrž poradenskou podporou odborného výkonu jednotlivých pracovníků a pracovních týmů. Kolářčková (2013) ji označuje jako celoživotní formu učení a podpory, zaměřenou na rozvoj profesionálních dovedností a kompetencí supervidovaných, při níž je kladen důraz na aktivaci jejich vlastního potenciálu v bezpečném a tvořivém prostředí.

Supervize se dle Kaliny (2015) zaměřuje na jednotlivce, právě tak jako na skupiny nebo týmy pracovníků. Zabývá se jak konkrétními pracovními otázkami účastníků, tak i otázkami spolupráce mezi osobami v různých rolích a funkcích, s různými pracovními úkoly a na různých stupních hierarchie.

Supervizi v rámci školství bychom mohli obecně vymezit jako podpůrnou metodu pomáhající pedagogickému pracovníkovi v získání dalšího pohledu na jeho činnost, a to především formou zpětné vazby ze strany supervizora či jiných pracovníků, kolegů. Jak zmiňují Hawkins a Shohet (2012), supervize je příležitostí podívat se na věci s odstupem a uvažovat, příležitost vyvarovat se snadné cestě obviňování druhých – klientů (ve školním prostředí žáků), kolegů, organizace, „společnosti“, nebo dokonce sebe. Umožňuje pustit se do hledání nových možností, odhalit poučení, které se v těch nejobtížnějších situacích často skrývá, a získat podporu. Supervize může být velmi podstatná také pro

nové začínající pedagogy, jak uvádí Kemmis (2014), kdy ti zkušenější mohou poskytovat v rámci supervize podporu a zasvěcení do tajemství učitelské profese.

Supervizor je člověk se speciálním vzděláním v oblasti supervize (prokazuje se certifikátem), který je školou najímán zvenčí, není tedy zaměstnancem školy a nemá k ní žádný jiný vztah. Z podstaty své profese, dle Martanové (2020), má být supervizor průvodcem, který pomáhá supervidovanému jedinci, týmu, skupině či organizaci vnímat a reflektovat vlastní práci a vztahy, být u nalézání nových řešení problematických situací. Dle Carroll a Tholstrupové (2004) je supervizor člověk schopný nestranně, avšak zaujatě, starostlivě a se soucitem prohlédnout terén dané praxe, a tudíž často postřehnout detaily, které se vznášejí v periferním vidění supervidovaného a nejsou vždy jasně a zřetelně viditelné. Úkolem supervizora je pomoci supervidovanému zažívat pocit, že je přijímaný, ceněný, chápaný – jediné tak se bude cítit dostatečně bezpečně a otevře se a bude schopen vlastních korekcí a výzev, a současně si bude vážit sám sebe a svých schopností. Supervizor může učitelům také ukázat jejich vlastní limity – jejich uvědoměním se zvyšuje spokojenost v práci, profesionalita a oddaluje se tak eventuální vyhoření.

1.1 Zavádění supervize ve školství

Při zavádění supervize do školy je důležité dodržovat určité podmínky a především nespěchat. Jak uvádí Lazarová a Cpinová (2005), základní podmínkou pro rozvoj supervizi ve školách je vytvoření spolupracujícího klimatu. Velmi podstatným faktem je informovaný souhlas a zájem všech tří stran (vedení školy, pedagogů i supervizora). Veškeré podmínky a pravidla by měly být sepsány v třístranném kontraktu, na jehož vytvoření se budou podílet všechny strany. Zároveň je dobré, když vedení školy předem „připraví půdu“ pro uvádění tak neobvyklého prvku do systému školy, jak vysvětluje Mohaupt (2014), a doporučuje několik dalších zásad:

- ⇒ začít supervizní působení ve škole vstupním interaktivním seminářem zaměřeným na to, co to vůbec supervize je, jak probíhá, k čemu může být pedagogům dobrá, jak vypadá „živý“ supervizor a jaká je jeho role, předpoklady dobré supervize i etický rámec,
- ⇒ nabízet supervizi jen učitelům, motivovaným k rozvoji sebereflexe a reflexe vlastní profesní role,
- ⇒ dopřát si čas na učení se supervizi (vyzkoušet 4–6 setkání),
- ⇒ zřetelně vymezit hranice informací, kompetencí a odpovědností všech tří stran a oddělit vnitřní supervizní proces od vedení školy, aby bylo možné vytvořit dostatečně důvěryhodné prostředí,
- ⇒ důsledně uzavírat jednotlivá supervizní setkání zpětnou vazbou a hodnocení vztahovat k individuálním přínosům a prožitkům každého z účastníků,
- ⇒ v předem dohodnutých intervalech za přítomnosti zadavatele (ředitele školy) reflektovat dosavadní průběh, supervizní vztah i naplňované cíle; dle toho přizpůsobit další supervize zkušenostem a potřebám supervidovaných.

1.1 Specifičnost supervize ve školství

Specifičnost supervize ve vzdělávání je patrna co do charakteristiky cílových skupin školství, supervidovaných osob a osob supervizora; specifičnost skupiny se odvíjí od jejich věku, tedy od skutečnosti, je-li jí povinnost studovat daná zákonem, či nikoliv (Lazarová, 2006). Specifičnost skupiny supervidovaných se odráží z faktu, že učitelé jsou vedeni k tomu poslouchat, nikoliv k tomu sdělovat své emoční stanoviska, posuny a pocity (Tošner, Tošnerová, 2002). Taktéž odlišně pracují s pojmem chyba – v rámci vzdělávání jsou učitelé přirozeně vedeni k postoji „správně/špatně“. Jak vysvětluje Mohaupt (2014), učitelé umějí hodnotit, znají vhodné didaktické metody, dokážou si samostatně poradit; na druhou stranu jsou zvyklí škatulkovat, potřebují jasné výchovné postupy a jednají z pozice moci. Od supervizora zpočátku čekají totéž: že je bude posuzovat, ukazovat správný způsob jednání a supervizní sezení řídit.

Pedagogové navíc často hodnotí supervizi jako formu externí kontroly, prováděnou na popud nadřízeného (Lazarová, 2006). Jak upozorňuje Mohaupt (2014), pedagogové častěji totiž očekávají jednání z pozice moci (inspekce, hospitace), než partnerský dialog.

Závěrem pak také osoba supervizora ve školství skýtá jistě odlišnosti oproti jiným oblastem, či pomáhajícím profesím. Devizou může být přímá, empirická zkušenost supervizora s osobou supervidovaného, neboť i samotný supervizor dříve navštěvoval školní zařízení a absolvoval povinnou školní docházku (Křivohlavý, 2002). Poschkamp (2011) připomíná, že s určitostí si každá osoba v sobě nese negativní zážitek ze školních lavic, týkající se přísného, nespravedlivého či zahořklého profesora. Hrozbou, se kterou se osoba supervizora může potýkat, je předsudek vůči osobě učitele, a to jak v genderovém, profesním či reminiscenčním kontextu (Poschkamp, 2011).

2 Metodologie výzkumu

Cílem výzkumného šetření bylo prostřednictvím kvalitativní metody sběru dat (metoda dotazování, technika neřízeného rozhovoru) popsat současný postoj oslovených pedagogických pracovníků ve školství k supervizi.

Od stanovených cílů se odvíjí formulace výzkumných otázek:

1. Jaké zkušenosti mají pedagogičtí pracovníci ve školách se supervizí?
2. Jak vnímají pedagogičtí pracovníci důležitost supervize v jejich profesním životě?
3. Jak probíhal proces implementace supervize do pracovního procesu ve školách?

V rámci výzkumu byly vytvořeny dva výzkumné soubory, prvním byly ředitelky základních škol v Plzeňském kraji, kde supervize probíhá, a druhým pedagogové na těchto školách. Způsob výběru komunikačních partnerů byl plánován záměrně, byl osloven Odbor školství, mládeže a sportu Krajského úřadu Plzeňského kraje, ovšem zde infor-

mace o zavedení supervize do základních škol chyběly. Jako metoda výběru byla proto vybrána technika sněhové koule, která nabaluje informanty dle doporučení předchozích informantů (nebyl to tedy výběr přes instituci). Kritérium výběru doporučených informantů bylo, aby informant učil na škole v Plzeňském kraji, a aby v dané škole proběhla supervize minimálně 4×. Současně komunikační partneři museli být ochotni účastnit se výzkumu. Celkově bylo díky technice sněhové koule osloveno 32 potencionálních informantů, ale kritéria splňovalo pouze 12 z nich. Výzkumu se nakonec účastnily 4 ředitelky, 7 učitelek ZŠ a 1 učitel ZŠ (ve výsledcích označeny jako Ř1–Ř4), 7 učitelek ZŠ a 1 učitel ZŠ (ve výsledcích označeny jako U1–U8).

Vzhledem k tomu, že šlo o neřízený rozhovor, nebyly stanoveny předem otázky ani struktura rozhovoru, bylo však připraveno několik témat týkajících se cíle výzkumu. Rozhovory probíhaly volným stylem, informanti byli podněcováni k rozvíjení myšlenek. Časové rozmezí jednoho rozhovoru bylo od 40 do 90 minut. Osobní schůzky a rozhovory probíhaly u ředitelek v místě pracoviště, učitelky i učitel raději zvolili osobní schůzky mimo pracoviště a po pracovní době. Průběh rozhovoru byl po předchozím výslovném souhlasu nahráván a poté byla provedena jeho doslovná transkripce, dále bylo využito otevřené kódování všech rozhovorů. Po redukci kódů byly pomocí softwarového programu Atlas.ti vytvořeny základní kategorie. K vyhodnocení dat byla využita metoda vytváření trsů. Tuto metodu popisuje Mioviský (2006) jako seskupování výroků podle různých kritérií, zde jsme využily tzv. tématický překryv. Obecné kategorie byly seřazeny do příslušných trsů, ve kterých dochází k opakování se stejných či podobných znaků a je pro ně příznačné charakteristické uspořádání a srovnávání dat. V odpovědích komunikačních partnerů byly tak vyhledávány oblasti, které se navzájem překrývají. Byly hledány podobné výroky či názory, které byly poté seskupeny do trsů.

3 Výsledky

3.1 Výsledné trsy z rozhovorů s ředitelkami

Na základě překrývaných témat byly vyhodnoceny následující trsy:

První krok k supervizi

Velkým překvapením byl fakt, že žádná z ředitelek o supervizi nikdy neslyšela, nečetla o ní v odborných časopisech ani na internetu. Z výsledků rozhovorů je zřejmé, že se ředitelky dozvěděly o možnosti supervize od svých kolegyň – ředitelek nebo učitelek z jiných školních institucí nebo i přátel, kteří již supervizi zažili a hodnotili tato sezení jako pozitivní a velmi přínosné pro jejich kolektiv (Ř3: „*Všichni na školení o supervizi básnili, tak jsem se o ni začala zajímat.*“). Společně pro ředitelky bylo, že všechny měly velká očekávání. A protože samy neměly mnoho informací o supervizi (a dle jejich slov

si předem více informací nezjistily), bylo jim vybraným supervizorem navrženo prvotní setkání, při kterém by jim vysvětlil, co supervize obnáší, k čemu všemu je prospěšná a o co v těchto setkáních jde. Ředitelka Ř4 měla přání: „*očekávala jsem pocit jistoty, který by mi měl vytvořit určitý náhled, osnovu, jak bude supervize v našem týmu probíhat.*“ U všech oslovených ředitelky se podařilo toto první setkání uskutečnit a dle jejich slov význam supervize pochopily. Domluvily se se supervizorem, co se bude na supervizi díť. Nicméně na dotaz, zda byla sestaven kontrakt, stanovena dlouhodobá zakázka a cíl supervize, úplně neuměly odpovědět. Paní ředitelka Ř2 uvedla: „*No jako bavili jsme se, co je potřeba ve škole změnit a proč vlastně supervizi chci, ale žádné cíle jsme nestanovili.*“ Ve všech případech se ředitelky chtěly supervize účastnit, na čemž se také se svým supervizorem domluvily. Paní ředitelky byly z tohoto prvního setkání pozitivně naladěné a Ř2 uvádí: „*tak jsem supervizi s velkým očekáváním a nadšením objednala.*“

Každá z ředitelky oslovila jiného supervizora. Ředitelky Ř1, Ř3, Ř4 spolupracovali se supervizorkami – ženami a Ř2 navázala spolupráci se supervizorem – mužem.

Organizační zajištění supervize

Z organizačního hlediska byla realizace supervize ve zkoumaných školách velmi podobná. Supervize měla být většinou 2× do měsíce, a to po dobu půl roku, tzn. 12 setkání, měla probíhat po vyučování, v rámci nepřímé pedagogické činnosti, za přítomnosti vedení.

Ředitelky budoucí realizaci supervize oznámily svým kolegům okamžitě po svém prvotním individuálním setkání se supervizorem, a to na poradě učitelů, bez důkladného vysvětlení. Např. ředitelka Ř1 zavolala kolegy hned následující den po první schůzce se supervizorem: „*Byla jsem toho tak plná, že jsem hned den po schůzce zavolala kolegy k sobě do ředitelny a sdělila jim, co a kdy nás čeká, a jaký byl můj důvod objednat supervizi. Pohledy kolegů byly velmi různé, musím přiznat, že ve většině případech byli zaraženi. Hlavním důvodem jejich negativních reakcí bylo, že setkání bude hned místo příští porady učitelů a bude trvat o něco déle, tzn. supervize se bude konat v době jejich osobního volna, a to ob týden po dobu celého pololetí. Bohužel jsem nenašla čas, kdy supervizi v pracovní době udělat, na hodinové porady jsou moji podřízení už zvyklí, ale tady šlo o to, že supervize trvá o něco déle.*“ Dvě ředitelky (Ř2 a Ř4) se shodně vyjádřily, že nejdříve v místnosti zavládlo ticho, pak následovala diskuse s nespočetnými dotazy týkající se supervize. Dle slov ředitelky, někteří pedagogové (byla jich menšina) pochopili a souhlasili s tím, že je třeba v kolektivech něco změnit, a to i za cenu jejich osobního volna. Většina z nich ale „řešila“, že supervize jim nabourá jejich práci v nepřímé činnosti, uvedly ředitelky. Také ředitelka Ř3 byla zaskočena pohledy svých kolegů na informaci o povinné plánované supervizi: „*Pamatuji si to dodnes a pochopila jsem, že kolegům nesešla mnou naplánovaná supervize hlavně z důvodu, že jsem tato setkání nařídila jako povinná, ale pochopíte mne, kdybych to neudělala, většina z nich by na supervizi vůbec nepřišla.*“

Zdůvodnění potřeby supervize

Všechny ředitelky výzkumu se ve svých výpovědích nezávisle na sobě shodly na tom, že týmovou supervizi objednaly z důvodu nepříznivé situace, která na jejich školách panovala. A to např. nedobré vztahy mezi podřízenými, jejich nespolupráce, dále nerespektování pravidel apod. Ředitelky Ř1 a Ř3 se ve svých odpovědích shodují na tom, že počítaly jako nutnost objednat supervizi hlavně z důvodu problémové komunikace mezi pracovníky, dále pak kvůli nízké spolupráci v jejich týmech. Ř1 ještě doplňuje: „...kolegyně se hádaly ve sborovně a pomlouvaly na půdě vedení jedna druhou.“ Ředitelka Ř2 uvádí skutečnost, že jí pracovní tým přerostl přes hlavu. Především prý nerespektují pravidla, proto cítila, že potřebuje pomoc zvenku. Ř2 také poznamenala: „...nechala jsem si svojí dobráčkou povahou svůj tým přerůst přes hlavu, chtěla jsem to změnit, aby se všichni v práci cítili dobře“. Dokonce měly pocit i ten, že jejich škola nezažívá nic nového, nikam se neposouvá, a to v dnešní době, kdy se na školách otevírají možnosti ve formách seberealizace, animace, tvořivosti, autentičnosti a kreativity není zrovna ideální stav. Cítily, že jejich tým potřebuje něčím oživit, rozpohybovat a rozjasnit, aby se všem pracovalo dobře a nedošlo k syndromu vyhoření.

Pocity ze supervize

Všechny ředitelky uvedly, že při prvních supervizích byl znát ostych pedagogů, a na prolomení bariér se podepsaly také jejich nejistoty. Ředitelky Ř1, Ř3, Ř4 se shodly na tom, že supervizoři, v těchto všech případech ženy, měly velmi těžkou pozici, a to vzhledem k primárně negativnímu postoji pedagogů k supervizi. Po několika setkáních se dle slov ředitelek podařilo počáteční napětí snížit, i když postoj pedagogů k supervizi byl víceméně laxní. Ř1 uvádí: „...kolegyně se nezapojovaly, jen se tak laxně pousmívaly.“

Pro ředitelku Ř2 byla supervize velkou zátěží na její psychiku, kolegyně se na setkání nezapojily vůbec dle jejích představ a údajně nespolupracovali. Uvádí, že většina z nich neplnila zadané úkoly, které měli mít připraveny na další setkání. Nicméně dodává: „...hlavně jsem si ale uvědomila, co já sama dělám špatně a co budu muset do budoucna změnit.“ S tímto se shodují i další ředitelky, že supervize jim dala „minimálně návod, jak začít jinak, a to především u sebe“.

V podstatě žádná z těchto ředitelek nelituje, že se pro supervizi rozhodly. Uvědomily si, že bez spolupráce celého týmu není možné dosáhnout dobrého výsledku.

3.2 Výsledné trsy z rozhovorů – učitelé ZŠ

V rámci rozhovorů s učiteli ZŠ byla identifikována čtyři témata, která se překrývala, tzn. byly vytvořeny následující trsy:

Zavádění supervize

Oslovení pedagogové se o supervizi dozvěděli na poradě – dozvěděli se jen, že již brzy v jejich škole bude probíhat dvouhodinové supervizní setkání v odpoledních hodinách, částečně v době pracovní, ale částečně i mimopracovní, tzn., že bude třeba obětovat i soukromý čas, a to zhruba po dobu půl roku. Jak uvádí učitelka U4: *„Nemám žádné závažné problémy, a pokud ano, musím si je vyřešit sama, ani supervizor mi nepomůže. Ten čas, který mám prosedět na supervizi, bych měla hlavně věnovat své administrativní práci a volný čas je pro mě vzácný, v žádném případě ho nechci trávit v práci.“* Většina učitelek (i učitel) se shodla na tom, že po oznámení plánované supervize jejich vedením, jim nevyhovovaly překážky v podobě doby a času plánované supervize. Dle jejich slov mají řadu dalších nepřímých pracovních povinností, které musí plnit, plánované schůzky s rodiči, doplňování individuálních vzdělávacích plánů, výkazy, někteří z nich vedou i zájmové kroužky a jiní zase mimoškolní aktivity. Navíc někteří mají doma své vlastní nezletilé děti či naopak stárnoucí rodiče, o které se musí starat. Např. učitelka U3 vysvětlila: *„Ve škole si svoje problémy vyřeším sama bez pomoci, a navíc ten čas potřebuji k mé nepřímé činnosti, kterou po mně vedení vyžaduje, a pak mám povinnosti – pečuji o své staré rodiče, nemohu si práci nosit domů.“*

A tak na supervizi šli pedagogové v podstatě z povinnosti („Když je to naše povinnost, budu to respektovat,“ uvedla U2). O supervizi také neměli skoro žádné informace a shodli se na tom, že byli zaskočení. Pojem supervize slyšeli jen okrajově, vůbec neměli tušení, co je na setkání se supervizorem může čekat.

Avšak dvě paní učitelky (U7 a U8) byly jiného názoru. Shodly se na tom, že když jim vedení oznámilo, jaký plán se chystá, tak ačkoliv je oznámení nejdříve zarazilo a bojovaly s časem, byly odhodlány své práce v podobě nepřímých činností, a i jiných povinností mimo školu přeorganizovat. Těšily se novým výzvám, cítily, stejně jako jejich vedení, že kolektiv, ve kterém pracují, by mohl nabrat jiných rozměrů. Paní učitelka U8 uvedla: *„Nebírala jsem supervizi jako povinnou, ale jako možnost pracovat na sobě a na spolupráci v kolektivu, který nebyl ideální. Těšila jsem se, že budu moci sdílet příběhy a problémy svých žáků a slyšet na ně odborný pohled. Byla jsem plná očekávání, co mi supervize přinese.“* O supervizi slyšely obě učitelky z různých přednášek – učitelka U7 na letní škole Hejného matematiky, která se konala na základě šablon MŠMT a druhá paní učitelka věděla o supervizi od přátel, kteří si již supervizi prošli. Obě byly zvědavý, co jim supervize přinese, přijaly ji pozitivně.

Průběh supervizi

Hned na začátku se učitelé shodli v tom, že průběh supervize je pro ně nevyhovující, a to hlavně z důvodu, že supervize probíhaly ve většině škol za přítomnosti vedení. O tomto faktu s nimi nikdo nediskutoval a nikdo jim nenabídl možnost realizovat supervizi bez vedení. Dle jejich slov s nimi ani ředitelky ani supervizoři nejednali o supervizních cílech, o zakázce, o možnostech jejich spolupráce. Průběh setkání začínal ve všech školách podobně – supervizoři si na začátku sezení vybrali od všech pedagogů dotazy na kartičkách nebo na papírcích, anebo se také dotazovali všech zúčastněných formou rozhovorů. Ovšem nejistota učitelů, neporozumění smyslu supervize a přítomnost vedení jim nedovolila pustit se do aktivní spolupráce. Nepříjemné bylo např. pro učitelku U3, když se svěřila před ostatními kolegy svojí aktuální problémovou situací, kterou zažívala s jedním žákem a jeho rodinou. Paní supervizorka začala podněcovat k rozhovoru také ostatní, ale paní učitelka cítila, jak kolegové její problém zlehčují a berou jako zbytečnost. Jedna z kolegyň se jí snažila dokonce zesměšnit, kritizovala, že její problém není problém, a většina kolegů se dohadovala mezi sebou o tom, jak by situaci rázně a rychle vyřešili.

V průběhu supervize změnila své nadšení i učitelka U8 a vyjádřila se slovy: „*Nutno podotknout fakt, že pokud se v kolektivu nachází člověk, který není nakloněn další spolupráci, tak nepomůže ani supervizor.*“ Nadšení v průběhu vyprchalo i u paní učitelky U7, která v počátku nebrala supervizi jako povinnou nebo snad jako zátěž, chtěla poznat, co se pod názvem supervize ukrývá. Průběh supervize hodnotí nešťastně, a to hlavně z důvodů neaktivního chování jejích kolegů na supervizi: „*Kolegové dávali najevo, jak je supervize zbytečná, většina z nich nespolupracovala a byli i tací, kteří za celé dvě hodiny neřekli ani slovo, a to ani v momentech, když byli supervizorkou osloveni.*“

Vnímání supervize

U pedagogů byla supervize vnímána jako nutné zlo, neviděli v ní nějaký významný přínos. Paní učitelky U4 a U5 se o svém postoji k supervizi nechtěly vůbec vyjadřovat, při rozhovoru se jen usmívaly a neodpovídaly. Pan učitel U6 uvedl, že nechtěl mluvit s kolegy a před svým vedením o svých problémech „*Raději si je řeším sám.*“ Podle něj je to další moderní nesmysl, vnímal celý projekt supervize pro někoho jako zajímavý finanční příjem.

Ani paní učitelky U1, U2, U3 nebyly moc sdílné. Supervizi vnímaly jako ztrátu času, kdyby se měly znovu zúčastnit, tak odmítnou nebo by raději volily individuální supervizi, o které se během setkání dozvěděly. U1 byla přesvědčena, že si každý hrál na svém písčátku. Na rozdíl od toho, co se později dočetla o supervizi, tak u nich setkání probíhala jinak. Kolegyně byly jako vyměněné, chovaly se velice nevhodně. Hlavní důvod viděly vtom, že byla přítomna jejich ředitelka. Podle U1 to však byla také ztráta času a peněz a dodala: „*Pokud bych měla znovu supervizi absolvovat, tak pouze individuální, přeci jen se člověk potřebuje svěřit profesionálové.*“ Na další supervize podle ní přišla již jen polovina

pedagogů, těch posledních supervizí se zúčastnily už jen čtyři kolegyně. Ostatní s omluvou od lékaře či z rodinných důvodů nepřišli. Paní učitelka U2 na supervizi údajně nic neříkala, jen čekala, kdy už setkání skončí. Vnímala, že některé kolegyně byly jiné, než ve skutečnosti, většina z nich jen tiše pozorovala. Proto by U2 také raději volila individuální setkání se supervizorem. Supervizor byl podle ní člověk, který se snažil naslouchat a pomoci. U2 řekla: „*Supervizi vnímám v našem případě jako nezdařilou, myslím si, že by se podařila jen tehdy, pokud bylo jiné složení pracovního týmu.*“

Dvě paní učitelky (U7 a U8), které supervizi již od počátku pojaly jako výzvu, byly zklamané, a to hlavně z důvodu nespolupráce ostatních kolegů, z jejich nepřírozených až nevhodných projevů. Původně vnímaly supervize tak, že by jim mohla v kolektivu pomoci. Bohužel v obou případech došlo k jejich podobnému zklamání, a to také z důvodu nespolupráce ostatních kolegů, z jejich nepřírozených až nevhodných projevů. Pokud by aktivně pracoval kolektiv celý a zapojil se lidsky, supervize by byla podle nich velmi úspěšná. Obě paní učitelky si myslí, že vše je postavené na lidech, ochotně spolupracovat, hlavně být kolektivní hráč. Samozřejmě, že supervize nemusí být vždy jen příjemná, ale zároveň je to známka projevené důvěry a otevřenost řešit s kolegy i méně příjemná témata. Jedna z těchto učitelek nakonec konstatovala: „*Bohužel většina kolegů tento můj názor nesdílela. Supervizi vnímám jako dobrou záležitost, doporučila bych ji v každé škole, ale musí být pro tato setkání nakloněn celý tým, což se u nás ve škole nepovedlo.*“

4 Diskuse

Z provedeného šetření je zřejmé, že supervize je pro mnoho pedagogických pracovníků pořád nový pojem, což potvrzuje ve svém výzkumu také Martanová (2020), která uvádí, že téměř třetina oslovených pedagogů (27 % z celkového počtu 2394) o supervizi nikdy neslyšela, zhruba polovina pedagogů supervizi zná, ale nevyužívá ji a pouze 19 % pedagogů ji využívá. Přestože oslovené ředitelky měly poměrně dlouholetou praxi s vedením školy, se supervizí neměly žádné zkušenosti. To také mohlo být důvodem, že vnímaly supervizi jako „záchranný proutek“, který pomůže vyřešit problémy na pracovišti (zmiňovaly např. nerespektování nadřízenosti a podřízenosti na pracovišti, konflikty ve sborovně, neochota spolupracovat, pomluvy vůči ředitelce). Je nutné upozornit, že supervize nemůže (a ani neumí) vyřešit problémy na pracovišti, které vyplývají z určitých manažerských dovedností. Supervizor by měl být „jen“ průvodcem, který pomáhá týmu vnímat a reflektovat vlastní práci a vztahy, nacházet nová řešení problematických situací (Český institut pro supervizi, 2006).

Hlavním předpokladem k realizaci supervize v organizaci by mělo být přesvědčení supervidovaných o potřebnosti supervize v jejich týmu, tzn. více času věnovat tomu, jaký je smysl týmové supervize v jejich instituci. Z výsledků je zřejmé, že k tomuto nedošlo. Doporučujeme všem supervidovaným řádně vysvětlit, že supervize na pracovišti

otevřít prostor pro společnou diskusi o jejich práci, že jde o rozvíjení pracovních dovedností, posílení pracovního týmu a nalezení řešení problémů, které se v organizaci vyskytují a jejich vzájemnou komunikaci. Je vhodné rozvinout debatu o tom, kde a kolika kolektivům již supervize pomohla. Souzníme s názorem Venglářové (2013), že supervizi je nutné naplánovat s rozvahou, nechat si čas na realizaci plánovaných opatření, aby nedošlo ke zklamání a tím i odmítání supervizní práce.

Další neúspěchy supervize na oslovených školách spatřujeme v tom, že ředitelky podaly supervizi jako povinná setkání. Je potřeba si uvědomit faktor dobrovolnosti. Žádná odborná literatura se nezmiňuje o tom, že supervize je povinná, a ani např. v sociálních službách dle Standardů kvality sociálních služeb (Příloha č. 2 vyhlášky č. 505/2006 Sb.) není povinnost absolvovat supervizi, ale povinnost zaměstnavatele poskytnout svému zaměstnanci podporu nezávislého odborníka, což může být např. supervizor. Ve školství není ani tato podmínka, že by škola musela nabízet podporu učitelům, ani žádná legislativa či metodický pokyn nenařizuje ani nedoporučuje účast na supervizi. Metodický pokyn k supervizi ve školství se týká pouze zařízení ústavní a ochranné výchovy (Metodický pokyn k poskytování supervize ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a ve školských zařízeních preventivně výchovné péče).

V neposlední řadě pociťujeme z provedeného šetření problém v podobě přítomnosti vedení na supervizi. Přítomnost vedení zde byla vnímána především jako kontrola. Z tohoto důvodu na sezeních převládaly obavy až ve formě studu a strachu, zkrátka se pedagogové necítili dobře a bezpečně. Na supervizi dle jejich slov nemohli otevřít taková témata, která by jim vyhovovala a která by pro ně byla přínosem, a proto pro ně supervize neměla smysl. Dokonce i jedna učitelka U1 se vyjádřila takto: *„Mám strach, že se ukáže, že něco nezvládám, a to se v dnešní době zrovna nenosí.“* O přítomnosti vedení se zmiňuje i Venglářová (2013), která doporučuje, aby účast vedoucího (nadřízeného) byla předem zvážena a kontraktována, což se bohužel na oslovených školách nestalo.

Považujeme za vhodné podívat se na problematiku také z druhé strany, a to v souvislosti s kvalitou supervizora. Být dobrým supervizorem je celoživotní proces, nesmírně složitý, který využívá mnoho dovedností (flexibilita, zájem, porozumění, otevřenost, investování atd.). Z provedeného šetření ovšem vyplývá, že supervizoři nedokázali většinu pedagogů nadchnout či zaujmout, a především z našeho pohledu nezvládli správně supervizní proces nakontraktovat a zahájit proces supervizní práce. Implementace supervize do organizace je potřeba realizovat v několika krocích v dostatečném časovém prostoru.

Pro úspěšnou implementaci je třeba zjistit, k jaké supervizi se má přistoupit, znamená to, jaký typ supervize zvolit. Dále následuje krok, ve kterém je třeba probudit zájem o supervizi a zahájit experimenty. Je třeba pracovat s nechuť supervidovaných vůči změně. Důležité je rozvinout strategie, které jsou vhodné pro supervizi. Následuje pak plynulý přechod k trvalému učení a rozvíjení, a nedílnou součástí jsou průběžné kontroly a revize. Úkolem supervizorů je tedy pečlivě se na supervizi připravit, stanovit

se supervidovanými cíle, ke kterým má supervize přispět. Je vhodné přijímat neustále nové nápady, postoje a metody práce, které je možné měnit podle potřeb supervidovaných (srov. Hawkins, Shohet, 2012).

Závěr

Na závěr můžeme shrnout, že zadavatelky/ředitelky a ani jejich podřízení pedagogičtí pracovníci na počátku neměli se supervizí žádné zkušenosti, supervizi vnímal každý jinak. Oslovení pedagogové postrádali profesionalitu, a to jak ze strany vedení školy, tak i ze strany role supervizora. Supervize byla nařízena, probíhala za přítomnosti vedení školy, a to vnímali učitelé velmi negativně.

Jsme si vědomy toho, že výstupy z našeho šetření vyznívají pouze negativně, jistě by byla situace jiná, kdybychom oslovily více informantů z dalších škol. Nicméně právě tyto výsledky nás přiměly k publikaci, neboť si myslíme, že je nutné upozornit na rizika spojená se zaváděním supervize do škol. Jistě by bylo vhodnější a užitečnější prezentovat příklady dobré praxe a vyzdvihnout pozitiva, ale bohužel v našem malém vzorku jsme nebyly schopny toto identifikovat. Pevně věříme, že supervize jako nástroj v podobě celoživotního učení smysl a své opodstatnění má, a že v případě profesionálního zavedení supervize může pro pracovníky ve školství znamenat opravdový významný profesní i osobní rozvoj.

Literatura

- Bártlová, E. (2007). *Supervize v sociální práci*. Ústí nad Labem: Fakulta sociálně ekonomická UJEP.
- Carroll, M., Tholstrupová, M. (2004). *Integrativní přístupy k supervizi*. Praha: Triton.
- Český institut pro supervizi. (2006). *Co je supervize?* [online] Dostupné na: <https://www.supervize.eu/o-supervizi/co-je-supervize/>.
- Hawkins, P., Shohet, R. (2012). *Supervision in the Helping Professions*. 4th ed. London: Open University Press.
- Hess, A. K. (ed.). (1980). *Psychotherapy Supervision: Theory, Research, and Practice*. Hoboken: Wiley.
- Kalina, K. (2015). *Klinická adiktologie*. Praha: Grada Publishing.
- Kemmis, S., Heikkinen H. L. T., Fransson, G., Aspfors, J., Edwards-Groves, Ch. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and Teacher Education*, 43, 154–164. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.001>.
- Kolářková, O. (2013). Supervize. In Matoušek, O. et al., *Metody a řízení sociální práce*, 349–365. Praha: Portál.
- Křivohlavý, J. (2002). *Konflikty mezi lidmi*. Praha: Portál.
- Lazarová, B. (2006). *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Lazarová, B., Cpinová, S. (2005). Formy kolegiální podpory a možnosti rozvoje supervizní práce v českých školách. *Časopis pro psychoterapii Konfrontace*, 16(1), 73–80.

- Martanová, V. (2020). Supervize jako jeden z efektivních nástrojů péče o učitele. *Komenský*, 144(4), 19–26.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing.
- Mohaupt Z. (2014). Co s tímto žákem? Zkušenosti supervizora ve středním školství. *Psychoterapie*, 8(3).
- Poschkamp, T. (2011). *Ausgebrannt! Bournout: erkennen, heilen, verhindern*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Tošner, J., Tošnerová, T. (2002). *Burn – Out syndrom. Syndrom vyhoření*. Praha: Hestia.
- Venglářová, M., a kolektiv. (2013). *Supervize v ošetrovatelské praxi*. Praha: Grada

Kontakt:

Mgr. Bohdana Břizová, Ph.D.

Ústav sociálních a speciálněpedagogických věd

Zdravotně sociální fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích

J. Boreckého 1167/27, 370 11 České Budějovice

tel.: 389 037 666

e-mail: brizova@zsf.jcu.cz

Mgr. Bohdana Břizová, Ph.D. je odborným asistentem na Zdravotně sociální fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích a v rámci svého působení se věnuje především sociální práci, problematice managementu dobrovolnictví, a v neposlední řadě také supervizi. Sama je certifikovaný supervizor a vykonává především týmové supervize v organizacích sociálních služeb, v dobrovolnických programech a poslední tři roky také v oblasti školství.

Bc. Jana Šleisová vystudovala Zdravotně sociální fakultu Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích v oboru Speciální pedagogika – vychovatelství a v současné době pracuje jako asistent pedagoga v základní škole speciální. Již mnoho let působí také jako dobrovolník u dětí s postižením a také u seniorů. V poslední době ji velmi zaujalo téma supervize, kterému se v současné době věnuje v rámci své profese.