

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

**MAGISTERSKÉ STUDIUM**

2014 – 2015

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**Marcela Pouzarová**

**Supervize a její význam v práci speciálních pedagogů**

Praha 2015

Vedoucí diplomové práce: Doc. PhDr. Felix Černoš, CSc.

**JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE**

MASTER STUDIES

2014 - 2015

**DIPLOMA THESIS**

**Marcela Pouzarová**

**Supervision and its importance in the work of special  
educators**

Prague 2015

The Diploma Thesis Work Supervisor: Doc. PhDr. Felix Černoš, CSc.

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 28. května 2015

*Jméno autorka(y)* .....

## **Poděkování**

Tímto děkuji poděkovat panu Doc. PhDr. Felixu Černochovi, CSc. za odborné vedení práce, podnětné zpětné vazby, trpělivost, cenné rady a doporučení. Dále děkuji všem respondentům, kteří se podíleli na tvorbě výzkumu.

## **Anotace**

Diplomová práce „Supervize a její význam v práci speciálních pedagogů“ se zaměřuje na postoje příjemce supervize a její přínos v pomáhajících profesích. Teoretická část práce se zabývá předmětem, typy a vývojem supervize. Velká část je věnována osobě supervizora a formám supervize. Je zde zmíněna jedna z forem supervize – Bálintovská skupina. Určitá míra pozornosti je věnována také syndromu vyhoření, který je považován za skutečné riziko, které souvisí s prací speciálních pedagogů.

Praktická část navazující na teoretickou část, odpovídá na hlavní výzkumnou otázku. Využívá metody kvalitativního výzkumu – strukturovaného rozhovoru, dle J. Hendl, který získává podrobný popis a vhled při zkoumání skupiny respondentů a následné analýzy dat.

Závěr práce obsahuje analýzu zjištěných výsledků a následné doporučení.

## **Klíčová slova**

Autosupervize, Bálintovská skupina, Intervize, Supervize, Supervizor, Supervidovaný, Stres, Syndrom vyhoření

## **Annotation**

This diploma thesis "Supervision and its importance in the work of special educators" focuses on the attitudes of the consignee of supervision and its contribution in helping professions. The theoretical part deals with the subject, types and evolution of the supervision. A large part is devoted to the character of the supervisor and forms of supervision. There is mentioned one of form of supervision – the Balint group. A certain degree of attention is also paid to the burnout syndrom, which is considered a real risk that is associated with the work of special educators.

The practical part that follows the theoretical part answers the main research question.

It uses qualitative research methods – the structured interview, according to J. Hendl, who obtains a detailed description and the insight when examining a group of respondents and the subsequent data analysis.

Finally, the work contains the analysis of findings and subsequent recommendations.

## **Keywords**

Autosupervize, Balint group, Intervision, Supervision, Supervisor, supervised , Stress, Burnout syndrom

## OBSAH

<b>ÚVOD.....</b>	<b>9</b>
<b>Teoretická část.....</b>	<b>10</b>
<b>1. Vymezení konceptu supervize.....</b>	<b>11</b>
1.1 Vývoj supervize v zahraničí.....	12
1.2 Vývoj v České republice.....	14
1.3 Předmět supervize .....	17
<b>2. Typy supervize .....</b>	<b>19</b>
2.1 Supervize z hlediska vztahu mezi supervidovanými	21
2.1.1 Individuální supervize .....	22
2.1.2 Skupinová supervize.....	23
2.1.3 Týmová supervize.....	25
2.1.4. Supervize mezi kolegy.....	27
2.2 Aktéři a podmínky.....	28
<b>3. Funkce supervize.....</b>	<b>34</b>
3.1 Autosupervize.....	35
3.2 Intervize.....	38
3.2.1 Role intervizora.....	39
3.2.2 Formy intervize.....	39
3.3 Bálintovská skupina.....	40
3.4 Balintovská skupina ve světě a v ČR.....	43
3.5 Supervize v učitelské profesi.....	45

4. Syndrom vyhoření.....	47
4.1 Touha po moci.....	47
4.2 Stres.....	49
4.3 Syndrom vyhoření.....	52
<b>Praktická část.....</b>	<b>56</b>
5. Cíl výzkumu a zvolená metoda.....	57
5.1 Charakter DDÚ.....	60
5.2 Charakter respondentů z DDÚ .....	61
5.3 Technika sběru dat.....	61
6. Interpretace a analýza získaných dat.....	63
6.1 První dílčí otázka .....	63
6.2 Druhá dílčí otázka.....	65
6.3 Třetí dílčí otázka .....	67
6.4 Čtvrtá dílčí otázka.....	68
6.5 Pátá dílčí otázka.....	69
7. <b>ZÁVĚR</b> .....	72
8. Doporučení.....	76
Seznam použitých zdrojů .....	77



## ÚVOD

Téma diplomové práce " Supervize a její význam v práci speciálního pedagoga" jsem zvolila na základě vykonávané praxe v Dětském diagnostickém ústavu Homole, kde speciální pedagogové jsou často vystavováni náročným a nestandardním situacím. Supervize je jednou z metod, která pomáhá jako emoční podpora, poučí v osobních postojích, umožňuje vhléd do problému a napomáhá proti psychickému přetížení. Speciální pedagogové jsou pracovníci pomáhajících profesí.

Cílem magisterské práce je zjistit postoje příjemce supervize, její přínos a smysl v pomáhajících profesích. Hlavní výzkumná otázka, která vyvstala, při zpracování konceptu teoretické práce zní: „**Jaký význam přikládají supervizi v rámci prevence pomáhající pracovníci ve vybrané organizaci.**“ V praktické části se snažím nalézt odpovědi na tuto otázku prostřednictvím strukturovaného rozhovoru s vybranými respondenty.

Magisterská práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část.

V teoretické části je popsána supervize jako taková, její vývoj v ČR a jakou funkci plní. Velká část je věnována typům supervize a zúčastněným aktérům-supervizorovi x supervidovanému. Jako jedna z metod používaná v rámci supervize se uplatňuje Bálintovská skupina, které se věnuje kapitola popisující fáze této skupinové metody. Pozornost je věnována také stresu a následnému syndromu vyhoření a potencionálních příčinách tohoto jevu.

V praktické části je kapitola věnovaná charakterizaci zařízení a vybraných respondentů. Dále obsahuje výzkumnou metodu, na jejímž základě jsou interpretovány rozhovory s pedagogy. Prostřednictvím odpovědí na dílčí výzkumné otázky přináší jejich pohled na supervizi, jak vnímají její důležitost pro výkon své práce a také jako prevenci proti syndromu vyhoření.

Závěr řeší získané poznatky a odpověď na hlavní výzkumnou otázku, prezentuje výsledky výzkumného šetření.

Následuje doporučení, plynoucí ze získaných a vyhodnocených informací.

## TEORETICKÁ ČÁST

Supervize je podle mne nedílnou součástí rozvoje a řízení pracovníků v organizacích vykonávajících sociální práci, pro duševní zdravý a jejich rozvoj. Také je hlavním tématem této práce, a proto je v následujících kapitolách vymezena dle řady různých autorů a jiných zdrojů.

O supervizi se v poslední dekádě hovoří v souvislosti s pomáhajícími profesemi stále více. Za významný moment, díky kterému se supervize dostala do středu zájmu, považuji ukotvení nepřímého, ale zřejmého požadavku na její zavedení (MPSV, 2008) ve standardech kvality sociálních služeb, které jsou závazné pro organizace poskytující sociální služby. Díky zvýšení zájmu o dané téma se objevuje více proškolených odborníků, kteří absolvovali supervizní výcvik, byla zařazena do vzdělávacích osnov pro přípravu odborníků v sociální práci a stala se běžnou součástí v řadě organizací, řada pomáhajících profesí si mnohdy neumí představit, že by měla „pomáhat“ bez její podpory.

# 1. VYMEZENÍ KONCEPTU SUPERVIZE

Hlavním tématem této práce je supervize, zde nyní vymezím samotný pojem supervize.

Původem slova se zabývá Havrdová (2008) „**název supervize je odvozen od anglického výrazu supervision poté z latinského slova super – nad a videre- hledět, vidět, zírat.**“

Slovník cizích slov (Kraus a kol., 2007) pojednává o supervizi jako „**vrchní dohled nad něčím.**“

Psychologický slovník od (Hartla a Hartlové, 2000) popisuje jednu část supervize jako odborné přípravy pro určité povolání, kdy je veden klient v konkrétních a praktických situacích zkušeným odborníkem. Supervize má chránit klienty a posilovat duševní zdraví pracovníků. Dále umožňuje lepší komunikaci v určité organizaci.

Matoušek (2003) uvádí ve slovníku sociální práce, že supervizi jde brát jako dohled, ale je určen tak, aby jej konal odborný pracovník. Který je zaměřen na průběh určitého programu či projektu a na kvalitu profesionálů i dobrovolníků.

Jak se uvádí výše pro supervizi je **klíčový dohled**. Jde většinou o zkušeného kvalifikovaného odborníka, jež vede a dohlíží na méně zkušeného kolegu ba dokonce studenta či dobrovolníka, který se danou prací zrovna učí. Velký význam má supervize při vysokoškolské přípravě pomáhajících pracovníků na budoucí povolání a je nedílnou součástí jejich vzdělávání.

Dle Hanákové (2006) je supervize metoda práce cíleně zaměřená na **podporu a rozvoj kvality práce** a profesionality pracovníka, týmu či celé organizace. Je to nástroj, který má pracovníkům pomáhat dělit jejich práci lépe.

Dále uvádí Havrdová (2008) supervizi jako odbornou činnost, kterou řídí supervizor a při které **podporuje, vede a posiluje** pracovníky, aby dosáhly určených cílů. Cíli se rozumí například zkvalitnění práce pracovníků, především podpora profesionálního růstu nebo také osobních cílů. Vyjednávány jsou cíle supervize v rámci

supervizního trojúhelníku, který tvoří supervizor nebo zadavatel supervize zaměstnavatel. Při supervizi je tvořen prostor pro práci supervidovaných a nastaví se bezpečné prostředí, které umožňuje upevnit supervizní vztah a podporuje proces učení a změny.

Jak potvrzuje (Havrdová, 2008) supervize má pro **velmi mnoho** pracovníků jiný **význam**, který může být jak negativní tak pozitivní. Velmi často jednotliví pracovníci přisuzují význam supervizi, dle toho jaká je jejich konkrétní supervizní zkušenost. Pojem se však netvoří jen na základě dílčích zkušeností, ale je vytvářen jeho používáním v sociokulturních spojitostech a samotnou jeho historií. Jedná se o takzvané dohlížení nebo dozírání nějaké zkušené pověřené osoby na někoho, kdo vytváří činnost nebo určitý úkol. Během času se pozměňovalo i vnímání onoho dohlížení na práci jiných, to pak mělo vliv na změnu vnímání supervize jako takové.

## 1.1 Vývoj supervize v zahraničí

Širší pohled do historie, který je možné označit jako dějinný supervizní začátek, se musíme vrátit až do starověkého Řecka, do prvotního umění sokratovského rozhovoru. (Havrdová, Hajný, 2008)

Mluvme v užším pohledu o supervizi v pomáhajících profesích (dle Havrdová, Hajný, 2008, Hawkins, Shohet, 2005), začátky můžeme hledat v podstatě na dvou místech. Za prvé je supervize v rámci Asociace dobročinných organizací (Charity Organisation Society) v Bostonu, založené v roce 1871 a uskutečněn ke konci 19. století v dobrovolnickém programu. Druhé místo spojené s počátky supervize je Londýn a první komunitní centrum Toynbee Hall, založené v roce 1883 farářem Samuelem Barnetem. Na začátku supervizní proces zahrnoval všechny tři složky supervize – podpůrnou, vzdělávací i řídicí.

První supervizní seminář se konal na Columbia University v roce 1898, v New Yourku, první zmiňovanou publikací zaměřenou na supervizi je „Supervision and Education in Charity“ autora J. Bracketta (Havrdová, Kalina, 2003).

V oblasti pomáhajících profesí je významnou osobností, hlavně v sociální práci, je Mary Richmond, jejíž publikace (*Social Diagnosis* 1917) uvedla diagnostické postupy a základní metody užívané v oblasti sociální práce. Richmond ve své případové práci, přinesla pohled na roli supervizora, kde uvádí, že jeho základní úlohu vidí v hledání kauzálních principů v širokém kontextu případové práce, který má supervizor zprostředkovat. (Horská, 2007)

Ve 20. a 30. letech začínali v pomáhajících profesích pronikávat Freudovy psychoanalýzy a ozřejmění psychodynamických procesů. Zavedené Freudem „porady personálu nad případem“ se propracovávali jako skupinová supervizní metoda, která se tímto stala modelem pro současnou skupinovou a týmovou práci (Pařezová, 2004). Freud sám však nepovažoval přínos supervize za významný, obzvlášť chyby a omyly pracovníků pokládal za součást přirozeného procesu práce s klientem.

20. léta přinášejí do části sociální práce trendy s pojmáním sociální práce jako umění. Dosud dostupné vědecké postupy se v práci s lidmi nemohli plošně uplatňovat, pozornost se tedy obrátila na osobnost pomáhajícího pracovníka. Supervize se již nezaměřovala jen na osobnost klienta, ale také na osobnost pomáhajícího, jeho možnosti, profesní růst a kompetence. Ve 20. a 30. letech byl rovněž významný rozvoj vzdělávání v oblasti sociální práce. Nedílnou součástí metodiky s praxí se stala supervize, supervizní činností se zabývali jednotliví členové fakult nebo externí odborníci. (Rollová in Horská, 2007)

Dále 40. léta přinášela posun k terapeutickému eklekticismu, který zdůraznil individualitu klienta i osoby supervidovaného a z ní plynoucí důraz na specifčnost každého klientského případu. Také 50. a 60. léta vyvstal duální model supervize založený na kombinaci supervize individuální a skupinové. V 60. letech dochází k dočasnému snížení důrazu na supervizi, tlak proměňující se společnosti akceleruje vývoj zejména sociální práce a posiluje i pozici supervize jako nástroje k jejímu zkvalitňování. (Horská, 2007)

## 1.2 Vývoj v ČR

Díky národním a politickým poměrům v českých zemích došlo k vývoji supervize teprve v 50. letech minulého století, především jako součást vzdělávání začínajících psychoanalytiků v úzké „podzemní“ skupině. (Horská, 2007)

V roce 1967 vznikl vzdělávací systém SUR (zakladatelé J. Skála, E. Urban, J. Rubeš), v této době se stává supervize součástí dějů ve výcvikových skupinách a komunitách. První výcvik ve vedení bálintovských skupin se uskutečnil v roce 1981 byl iniciovaný Jaroslavem Skálou a Jiřím Růžičkou, jejíž realizace byla dále zaštitěna Pražským psychoterapeutickým institutem (dříve Kabinetem). Supervizní sezení bálintovské skupiny reprezentují supervizi až do pádu komunismu, v individuální oblasti teorie se koná „klasická“ supervize. (Eis, 1995)

V následné době po sametové revoluci dochází k převratnému (a mnohdy živelnému) rozvoji v oblasti pomáhajících profesí. Přirozeně je zasažena i oblast supervize. Mnohdy vyučují odborníky z pomáhajících profesí zahraniční supervizoři: Marie Rhode z Mnichova, Bálintova žákyně Erika Jones z Velké Británie (supervidující bálintovský víkend), Li McDerment, Thomas Hanchen a Elizabeth Holloway. Konají se semináře, výcviky, konference.

Roku 1995 se pořádalo v Janských Lázních Skálův Pražský psychoterapeutický institut Symposium o supervizi, který se stal prvním místem výměny supervizních zkušeností jednotlivých škol a přístupů. Zachycení děje najdeme ve sborníku názvem „Supervize“, vydaný Pražským psychoterapeutickým institutem díky Zdeňka Eise. (Horská, 2007)

K uskutečňování supervize více přispívá fakt, že v organizacích nestátního neziskového typu se stal požadavkem konání a také podmínkou úspěchu v grantových a dotačních řízeních. To samozřejmě přispívá k nárůstu zájmu o téma supervize, jako takové a k realizaci supervizní činnosti do jednotlivých organizací.

Supervize z oblasti psychoterapie se postupně dostávala do dalších pomáhajících profesí – zdravotní a sociální péče, vysokoškolského vzdělávání. (Šimek, 2002) Například AMRP (Asociace manželských a rodinných poradců, založená v roce 1990) supervizi řadí do systematického vzdělávání svých členů.

Do ČR přichází první systematické vzdělávání v supervizi. Pražský psychoterapeutický institut a Česká asociace pro transakční analýzu zastřešuje čtyřletý pilotní výcvik, který byl zahájen v roce 1997. Patronkou se stala britská odbornice Julie Hewson, která se na části výcviku osobně podílela, také jako Američanka Elizabeth Holloway, která vydala řadu odborných publikací věnujících se supervizi. Po absolvování výcviku absolventi získají osvědčení EAS, někteří se stali „teaching supervisors“ – výukovými supervizory a mají oprávnění k řízení a vedení dalších supervizích výcviků a k supervizi supervize.

V oblasti supervize vzniká systematické, specializované vysokoškolské univerzitní vzdělávání. Zejména se jedná o Katedru řízení a supervize na Fakultě humanitních studií Univerzity Karlovy založenou v roce 2001. Zuzana Havrdová byla klíčovou osobností na univerzitě, je přední odbornice v oblasti supervize, autorka publikací, realizátorka akcí, projektů a výcviků v oblasti supervize a řízení pomáhajících profesí.

V průběhu historie supervize ovlivňovalo mnoho faktorů, Havrdová (2008) představuje **šest témat**, které působili na trendy supervize. Tyto téma se navzájem plínají i jejich vztah k supervizi.

1. Za prvé je téma takzvaný **dialog**, při kterém nadřízený pracovník určitým způsobem podporuje své podřízené při jejich práci.
2. Za druhé téma **odráží reflexi** a vzájemný vztah k supervizi.
3. Za třetí se téma zkoumá **mentoringem**. Mentoring je určitý způsob učení, kdy zkušenější straší kolega uvádí začínajícího pracovníka či studenta do své profese.

4. Dále téma se zabývá **pravidly** psychologie v procesu pomoci, kde dochází k promítání jak metody klinické praxe, tak vztah mezi terapeutem a klientem.
5. Předposlední téma pojednává o **sdílení zkušeností** a vzájemném učení mezi kolegy v určité organizace v rámci týmu či skupiny.
6. Na konec zmíněné téma se týká **vztahu organizace**, jejího rozvoje a supervize.

Ševčíková (2007) se zmiňuje o historii supervize. Supervize se pomalu vyvíjela ve dvou směrech. V začátcích se zřejmě objevila jako první se sociální práce. Důkazem je, že supervidování dobrovolníků, které prováděla **Oktavia Hill** v 19. stol. Nebo například „**Ebersfelderský model**“, který pomáhal a doprovázel dobrovolníky, kteří pracovali s chudými. (Tutsch, in Ševčíková, 2007).

Supervize se začala objevovat i v další rovině. V rovině medicínské, která se později vyvinula do podoby psychoterapie. (Ševčíková, 2007)

Slova i význam supervize se tedy během dějin vyvíjel a měnil. Zavedlo se několik různých složek supervize, které se podílejí a jsou součástí na jejím vývoji. Zde z mnoha výše uvedených aspektů má vzdělávací charakter. Supervizi lze chápat kromě dohledu a dohlížení, které je věnován prostor výše, jako nástroj pro učení a vzdělávání. Utvvrzuje to následující vymezení.

Podle (Koláčkové, Matoušek a kol., 2003) je supervize je brána jako forma **celoživotního učení**, při kterém má profesní růst a rozvoj dovedností a kompetence supervidovaných. Během supervize dochází k aktivaci potenciálu u supervidovaných, prostřednictvím tvořivého a bezpečného prostředí.

Dále nacházíme aspekt, jenž se v objevuje v opisu, je to především podpora jak samotných pracovníků v osobní rovině, tak i podpora jejich dovedností, kompetencí, pracovních výkonů či růstu nebo podpora z hlediska organizace.



Hawkins a Shohet (2004) uvádějí, že supervize je **hlavní formu podpory pracovníků**. Při řízené supervizi se pracovníci firmy zabývají vlastními problémy při práci, diskutují o nich se supervizorem a sdílí tím i část své odpovědnosti, kterou při ní nesou. Poté také vnímají vzdělávací aspekt supervize, jako součást neustálého profesního učení a rozvoje pracovníků. Supervize snaží se pomoci supervidovaným lépe pracovat a využívat vlastní zdroje, lépe si umět poradit s velkým množstvím své práce, ale dokáže také nabourat způsoby řešení problémů, které supervidovaní používají.

### 1.3 Předmět supervize

Dle Havrdové a Kaliny (2003) předmětem supervize může být vlastně cokoliv co souvisí s pomáhajícím procesem, ale vždy je třeba brát na zřetel **konkrétní kontext, ekosystém**, do kterého je supervize zařazena. Předmětem reflexe se může postupně, dle aktuální potřeby, stát každá komponenta tohoto systému, protože působí a ovlivňuje jak pomáhající proces samotný, tak i supervizi. Podle autorů lze do tohoto kontextu zařadit:

- **socio-kulturní kontext** (legislativa, společenské vědomí, kultura, hospodářství),
- **sociálně – zdravotní systém** (související legislativa, finance, instituce a kompetence)
- **kontext oboru** (poznatky, normy, metody, etika)
- **kontext samotné pomáhající organizace**, zejména její poslání, cíle, kultura, atd.,
- **pracovní tým** a to, jaké je jeho složení, vztahy, zřejmost kompetencí,
- **profesionální výbava** pracovníka, jeho odborné a pracovní kompetence, zkušenosti, dovednosti,

- **osobnostní rovina** pracovníka – názory, postoje, hodnoty, jeho chování a prožívání,
- klient a jeho **životní situace**, včetně jeho očekávání a objednávky,
- **kontext procesu pomoci** – interakce mezi pracovníkem a klientem,
- **životní styl**, časový rámeček.

Mezi těmito komponenty existují vztahy a interakce, které jednoznačně ovlivňují samotný pomáhající proces i jeho výsledek. Supervize nemůže řešit vše dohromady, spíše je záležitostí aktuální zakázky, vyjednávání, co bude předmětem supervize. Je potřeba tedy vzít v úvahu, že jednotliví aktéři supervize se mohou pohybovat v různých sub - kontextech své životní situace a bez jasné zakázky, kontraktu, může být supervize matoucí a bez efektu, jelikož nedojde ke společnému setkání nad konkrétním předmětem supervize.

## 2. TYPY SUPERVIZE

Existuje velké množství typů supervizí. Rozdělení se odvíjí hned dle několika hledisek, kterými jsou počet, zaměření supervize nebo pozice supervizora. Pokusím se vytyčit části, rozdělení a typy supervizí.

Havrdová (2008) uvádí typy supervize s ohledem na faktory, které je vymezují:

1. faktor autority je určen tím, kdo supervizi provádí, poté dělíme supervizi **externí** nebo **interní**;
2. o faktorech role, kompetencí a vztahů mluvíme podle toho, s kým je supervize prováděna, jedná se pak o supervizi **individuální, skupinovou a týmovou**;
3. faktor zaměření je vymezen tím, o čem supervize je, rozeznáváme pak supervizi **případovou, poradenskou a programovou**;
4. faktor přístupu je o tom, jak je supervize prováděna, jedná se o supervizi **administrativní, výukovou a podpůrnou**;
5. časový faktor se odvíjí od toho, kdy je supervize prováděna, pak jde o supervizi **pravidelnou, příležitostnou a krizovou**.

Třídění a forem supervize je mnoho. Havrdová (1999) uvádí v publikaci, v níž rozpracovává **formální** a **neformální** způsob supervize. Dále rozděluje supervizi na dvě skupiny **plánovanou** a **neplánovanou**.

Při plánované supervizi, při určených cílech a tématech supervizor se supervidovanými pracuje v dané době. Neplánovaná forma má spontánní charakter.

Využíváme ji při aktuálním problému, krizi nebo během přímé práce s klientem formou rady, konstruktivní kritiky. Neplánovaná supervize je u určité míře jako plánovaná probíhá individuálně, skupinově nebo mezi jednotlivci ve skupině například nadřízený s podřízeným či mezi kolegy. (Havrdová, 1999)

Koláčková (in Matoušek a kol., 2003) přidává další typ supervize a tím je **autovize (autosupervize, sebesupervize)**. Při autovizi superviduje pracovník sám sebe. Sebereflektuje, pokládá si různé otázky, kterými zkoumá svůj postup práce s klientem, své pocity a tělesné reakce.

Další jiné rozdělení supervize předkládají Hawkins a Shohet (2004). Hlavní pro supervizní vztah je vytvořit **jednoznačné smlouvy**, a také v ní stanovit povinnost supervizora k řídicí, vzdělávací a podpůrné funkci supervize. Supervizor si s klientem musí vyjasnit, na který z hledisek supervize se chce zaměřit supervidovaný, a co mu může nabídnout supervizor.

**Výuková supervize** je zaměřena na vzdělávání pracovníků a přímé práci s klienty. Někdo jiný z organizace poskytne supervidovaným supervizi řídicí a podpůrnou. V rámci výcviku a výcvikové praxe supervize se věnujeme vzdělávací funkci. Často ji využíváme na praxích studentů sociální práce, nebo při výcviku psychoterapeutů. Během výcviku se supervidovaní dostávají do styku s přímou prací s klienty. Rozdíl mezi výukovou a výcvikovou supervizí je v odpovědnosti za práci s klienty, kterou nese supervizor stejně jako řídicí roli supervize.

Jedním z dalších typů, jak uvádí Hawkins a Shohet (2004) hovoří je **řídicí nebo také manažerská** supervize. Nadřízený je zároveň supervizorem, který nese zodpovědnost za práci s klienty. Tím rozdílem je právě podřízený vztah supervidovaného k supervizorovi. Konečným typem je poradenská supervize, při níž nesou odpovědnost za práci samotní supervidovaní. Je určena pro kvalifikované a zkušené pracovníky – konzultování potíží supervidovaných.

Havrdová (1999) uvádí ke všem zmíněným typům přidává **principy vzájemného konzultování** jako nástroj podpory spolupracovníků, který napomáhá

zvládat pracovní stres. Zásadami vzájemného konzultování jsou vzájemnost, kdy každý z účastníků supervize má k dispozici stejný prostor a čas.

Za velmi důležitou považujeme důvěrnost, že řečený obsah supervize klientem podléhá diskrétnosti. Na supervidovaném záleží jak bude proces supervize řízen, určuje, jaký bude obsah, témata a cíl supervize. Při vzájemné komunikaci kolegů je prospěšná k pročištění mysli, mohou znovu ohodnotit problémový stav, promluvit si o případě s kolegou. Kolegům se dostane ocenění, vzájemnosti a určitého uvolnění.

Následující typy supervizí jsou členěny z hlediska toho, s kým je supervize vytvářena faktor role, kompetencí a vztahů, tak jak to výše popisuje Havrdová (2008). K nejpoužívanějším modelům patří tyto.

## **2.1 Supervize z hlediska vztahu mezi supervidovanými**

Supervize může být poskytnuta jednotlivci a nebo více supervidovaným. Jako supervize individuální je označována supervize při, které je supervidovaný jeden a supervizorem je v poskytování supervize proškolený jedinec. Jestli, že je supervidovaných více než jeden, je supervize označována v na vztahu mezi supervidovanými jako supervize skupinová nebo týmová. Jiným typem supervize je supervize mezi kolegy, kdy mezi supervizorem a supervidovanými. (Havrdová & Hajný, 2008)

Níže zde popisují individuální supervizi, supervizi skupinovou, týmovou a supervizi mezi kolegy. Důraz kladu se hlavně na jejich vzájemné rozlišení. Soustředím se také na podmínky, za nichž mohou daná uspořádání vzniknout. S jednotlivým uspořádáním jsou spojena také rizika vzniku takových podmínek, které by bránili supervizi.

## 2.1.1 Individuální supervize

**Individuální supervize** vzniká mezi supervizorem a jediným klientem (supervidovaným). Tento druh supervize je zacílen na reflexi a podporu profesního růstu a rozvoje konkrétního pracovníka. Koná se pravidelně na základě domluvených schůzek a cílů, kterých chce klient dosáhnout. V individuální supervizi jsou totožné zásady jako při jiných typech supervizí. (Koláčková in Matoušek a kol., 2003)

Supervidovaný vypovídá o své práci, popisuje svůj problém nebo těžkou situaci, se kterou si neví rady. Supervizor poskytuje prostor, bezpečné prostředí a zpětnou vazbu. Supervidovaný sebehodnotí svou práci a celou situaci. Supervizor má snahu motivovat a posílit supervizantovu fantazii a tvořivost. Může supervidovanému ukázat další možné řešení a podpořit ho při volbě konkrétní strategie. (Koláčková in Matoušek a kol., 2003)

Dle Havrdové (1999) jsou další konkrétní typy supervizí. Například jednou z nich je **individuální nebo-li školitelská supervize**. Dojde-li při ní k supervizi pracovníka jeho nadřízeným. Jde o individuální a formální supervizi, při níž může docházet k neformálnímu modelování situací, se kterými se pracovník může setkat. Dále je typem **párová supervize**. Koná se podle stejných parametrů jako při předešlém modelu, ale vedoucí pracovník superviduje má dva podřízené. Stejně jako u předchozího modelu dochází k formální supervizi. Supervize v **tandemu** probíhá mezi dvěma klienty tzv. kolegy jednoho týmu se stejnými zkušenostmi. Každý klient nese zodpovědnost za svá rozhodnutí. Názvem **přívěsek** se superviduje pracovník, který se učí pozorováním zkušenějšího kolegy.

**Př.:** Vedoucí pracovník řeší problémy týmu. Uvažuje o rozvázání pracovního poměru s pracovnící, která je v zařízení krátce, má dobrou kvalifikaci, je velmi snaživá, ale kolegové ( možná jen jedna kolegyně), si na ní neustále stěžují, že se neadekvátně chová ke klientům.

Z různých předmětů na stole se modeluje tým. Ukazuje se velmi složitá vztahová síť, koalice pracovníků s klienty proti sobě navzájem, kompetitivní postoje "žalující"

pracovnice, která se cítí novou kolegyní ohrožena. Pod záminkou pomoci jí často posílá do situací, které jsou velmi problematické. Pravděpodobně kolegyni přímo pomlouvá s klienty a vstupuje s nimi do koalice. Bylo by nespravedlivé postihovat pracovníci, která byla označena za konfliktní, ukazuje se, že bude třeba restrukturovat kompetence v týmu, a zejména hlídat, aby s klienty nebyly probírány konflikty pracovníků.

Z modelování týmu vyplynulo mnoho dílčích problémů, které je třeba řešit v další supervizi týmu dříve, než by vedení přikročilo k autoritativním zásahům.

### **2.1.2 Skupinová supervize**

**Skupinová supervize** se skládá alespoň ze tří spolupracovníků. Členové skupiny jsou sloučeni společným zájmem týkajícím se jejich zaměstnání. Nejsou ani nemusí být mezi sebou vázáni vzájemnými pracovními vztahy, jsou od nich oproštěni. Tak se může rozvinout samostatná kultura skupinové práce dané skupiny, jež je vedena jedním supervizorem. Během skupinové supervize dochází ke společné reflexi probíraných témat, ze kterých se jednotliví členové mohou učit. (Havrdová, 2008)

Samozřejmě důležité je spolupracovat se skupinovou dynamikou. Je nutné nezapomenout na dvě roviny, které se v rámci skupiny objevují. První rovina se týká jednotlivých členů skupiny a jejich individuálních potřeb výkonu, podpory, bezpečí a ocenění. Druhá rovina se odvíjí od celé skupiny, u které je důležité udržet ji celistvou a pracovat se soutěživostí a rivalitou jednotlivých členů, s jejich vztahem k autoritě, začleněním či vyloučením jejích členů. Během skupinové supervize musí být vytvořen prostor pro vyjádření každého jednotlivého člena skupiny, měla by být vhodně zvolena metoda práce a strukturovaného řízení procesu supervize. (Havrdová, 1999)

„Skupina by měla vykazovat stejné rysy, obecný teoretický přístup k práci a úroveň pokročilosti. Jestliže si je ale skupina příliš podobná ve všech třech uvedených oblastech, možnosti učení a vzájemného oponování se omezují a nastává nebezpečí, že se podpoří „konsenzuální spojenectví“ (Heron in Hawkins & Shohet, 2004).

V **supervizní skupině** dochází k supervizi ve skupině pracovníků, kteří mají stejné potřeby či zdroje. Společně na těchto potřebách pracují v rámci určitého programu. **Peer – skupina** je podobná supervizní skupině, ale členové sdílejí odpovědnost za práci jednoho z nich. Většinou se přirozeně vyvine ze supervizní skupiny, když vedoucí skupiny k tomuto vývoji směřuje. (Koláčková in Matoušek a kol., 2003)

Skupinová supervize nese sebou mnoho výhod, především ekonomických. Z pohledu financí je skupinová supervize přípustnější než supervize individuální. Rovněž také z hlediska ekonomického využití času. Individuální supervize každého pracovníka by mohla narušit harmonogram organizace především časový.

Hawkins a Shohet (2004) dále dodávají: „... **výhodou skupinové supervize je to, že na rozdíl od supervize individuální dává skupina podpůrnou atmosféru, v níž se noví pracovníci, noví studenti mohou podělit o své úzkosti a zjistit, že ostatní čelí podobným problémům.**“ Jednotlivci skupiny si mohou být vzájemnou oporou i po odborné stránce, mohou těžit z reflexí, zpětné vazby a zkušeností. Tím, ale však snižují význam supervizora, který dění ve skupině usměrňuje tak, aby z něj supervidovaní mohli získat potřebnou zpětnou vazbu.

I samotné dění ve skupině může být zdrojem, tzv. skupinové procesy. Je důležité znát dynamiku skupiny a znalost jejích zásad lze využít v interpretaci práce supervidovaného, zejména tam, kde sám supervidovaný pracuje se skupinou, například učitel. (Hawkins & Shohet, 2004)

Efektivitu supervize mohou snižovat skupinové procesy či skupinová dynamika. Zde platí pravidlo v zásadě takové, že tempo práce skupiny je dáno tempem práce nejpomalejšího člena, člena nejméně zkušeného nebo nejméně motivovaného (Havrdová a Hajný, 2008).

Z důvodu dynamiky je také nežádoucí soupeření (Hawkins, Shohet, 2004). Rivalita mezi supervidovanými znemožňuje kooperaci, a to jak při soutěžení o pozornost supervizora, tak při poměrování míry kompetentnosti mezi sebou navzájem.



Na druhé straně je problémem **tvorba koalic** (Havrdová & Hajný, 2008). Ty narušují funkčnost supervize skupin a týmů. Vznikají v části členů skupiny nebo mezi všemi členy. Supervidovaní se vzájemně uklidňují o správnosti svého pohledu, poskytují a cítí oporu v názorech a postojích. Svou jednotností znemožňuje hlubšímu prozkoumání, bádání tématu supervize. Koalice může také vzniknout mezi skupinou a supervizorem proti nepřítomnému nadřízenému.

### 2.1.3 Týmová supervize

Týmová supervize svázána **vzájemnými pracovními vztahy**, někdy vztahy nadřízenosti a podřízenosti. Tým je skupina, která má společný úkol. Daný úkol vytváří mezi členy týmu vztahy vzájemné, atmosféru a potřeby. Dnes v jedné organizaci či týmu nemusí nutně být celé osazenstvo pracovníků. V kontextu organizace se může nacházet více týmů. (Hawkins & Shohet, 2004)

Přihlédneme k utvořeným vztahům se i do supervize promítá „**týmová kultura**“ a „týmová dynamika“ (Havrdová & Hajný, 2008). Přitom vztahy v týmu mohou také bránit v kvalitě práce. Z tohoto důvodu také Hawkins a Shohet (2004) rozlišují mezi „supervizí týmu“ a „supervizí v týmu“.

Týmová supervize se soustředí na vztahy mezi jednotlivými pracovníky daného týmu. Dále na uspořádání v týmu, na povahu vedení a řízení organizace. Také na to jakým způsobem se v dané organizaci rozhoduje.

V opačném případě supervize v týmu je forma skupinové supervize, kde tým pracovníků probírá určité klientské kauzy a podílí se na jejich řešení. (Havrdová, 2008) Každý člen týmové supervize by měl být připraven přijímat pozitivní i negativní zpětnou vazbu a měl by mu být poskytnut dostatečný prostor pro vyjádření svých názorů. (Koláčková in Matoušek a kol., 2003) Nepřínosné je obdobné – rychlost práce

je určována „nejslabším článkem“ týmu, jedním z aspektů, který supervizi ohrožuje může být rivalitou mezi supervidovanými a tvorbou koalic.

Zde zmíněné všechny typy supervizí mají společné vymezení cílů, které má supervize naplňovat, a také vytváření podnětného, otevřeného a bezpečného prostředí.

Uvedu zde příklad týmové supervize v zařízení výchovného poradenství.

**Př.: Příklad týmové supervize v jednom zařízení s devíti lidmi:** V týmu se nedařila vzájemná spolupráce, očekávání jednotlivých členů se nenaplnovala.

Vedoucí se proto rozhodla po poradě pozvat si externího supervizora, který by pomohl vnést vzhled do pracovních vztahů. Vzhledem k tomu, že supervizi nepovažovali pracovníci organizace jako ohrožující a měli už zkušenost z individuální supervize, povedlo se v rámci jednoho setkání rozklíčovat a ujasnit si jednotlivé role pracovníků, vzájemně si otevřeně poskytnout zpětnou vazbu i očekávání do budoucnosti.

Tato supervize probíhala ve skupině, kdy supervizorka po upřesnění kontraktu vyzvala všechny členy týmu k brainstormingu v tom smyslu, že je požádala, aby každý každému přiřadil fiktivní roli, kterou naplňuje v práci.

Objevily se role jako lodivod, nositel myšlenek, realizátor, vizionář, kotva apod.

Zúčastněným se tak dostalo transparentní odpovědi na to, jak jsou druhými vnímáni. Sami se potom vyjádřili k jednotlivým pojmenováním a měli možnost je buď přijmout, nebo odmítnout. Současně je aplikovali i do konkrétní polohy v práci organizace. Nakonec se ukázalo, že každý v týmu má své místo a všichni jsou kolečkem jeho stroje.

Napětí, které předtím ve skupině rostlo, pramenilo z pocitů vyčlenění dvou členů skupiny, a právě ti byli vnímáni při supervizi jako nejužitečnější pro organizaci.

Po supervizi se situace v organizaci zklidnila, supervize se zde ukázala jako účinný nástroj při řešení vztahových problémů.

### 2.1.4 Supervize mezi kolegy

Supervize mezi kolegy je druh supervize. Kdy si dva, nebo více kolegů, kteří jsou v interakci poskytují supervizi. A to tak, že se v **rolích supervizora** a supervidovaného **střídají**. Hodnotu supervize určuje zběhlost pracovníků, jejich individuální schopnosti a také schopnost autosupervize. Tím jsou označovány schopnosti, které zhodnotí kvalitu své vlastní práce. **Zpětná vazba** je evaluačním nástrojem kvality poskytované supervize. Ta zpětná vazba je po supervizi podána jak supervidovaným, tak supervizorem (Hawkins a Shohet, 2004).

Určité výhody má supervize mezi kolegy, které se mohou někdy stát za určitých okolností **nevýhodou**. Hlavní výhodou supervize je již vytvořený vztah důvěry a vysoká míra obeznámení supervizora s pracovním kontextem. Důležitým parametrem jsou také nulové či nižší náklady na rozdíl od supervize poskytované odborně vzdělaným supervizorem. Možným řešením supervize mezi kolegy je tam, kde služba supervize není dostupná.

V supervizi mezi kolegy může nastat doba, kdy supervize nepřináší očekávaný užitek. Houstonová (Hawkins a Shohet, 2004) rozebírá tyto následující situace.

První situace v **poměřování míry** přínosu supervizní skupině. Záměrem v daném případě není poskytnutí supervize, ale radost a pozoruhodnost své pozice ve skupině. Supervizor ztrácí z dohledu vztah se supervidovaným a jeho osobnostní růst. Supervize pak ztrácí svou funkci.

Dále je situací **vzájemné ujišťování** se o negativních zřetel práce. Problémy organizace či podmínky výkonu práce. Ke zvýšení vnímání vlastní hodnoty, přispívá schopnost zvládat nastalý stav. Pozornost se zde obrací je soustředěna na podmínky a okolnosti práce, ne na práci supervidovaného a jeho potenciální vliv na možnost změny těchto podmínek.

Třetí aspekt autorka nazývá „**Všichni jsme tak úžasní**“. Zde v tomto případě se kolegové vzájemně chválí a oceňují. Nejde ale za účelem podpořit kolegu, ale

znemožnit mu kritické poznámky na adresu chválicího. Takto v tomto určeném prostředí není prostor pro konstruktivní kritiku.

Při čtvrté situaci **skupina hledá** mezi svými členy, kdo by se nejvíce hodil na roli **skupinového supervizora**. Samozřejmě toto hledání přináší do skupiny napětí spojené s hodnocením schopností jednotlivých členů. Za cíl je určit na pozici supervizora, který obstojí. Kolega supervizor ztrácí možnost stát se supervidovaným.

Posledním krokem ohrožující supervizi mezi kolegy, je **tzv. hledání pacienta**. Jde o situaci při, které se přiřadí jednomu ze členů skupiny role stálého supervidovaného. Jehož zakázky jsou primárním tématem většiny sezení. Ostatní členové se stávají supervizanty a vzdají se role supervidovaného. Kvůli pocitu ohrožení z role supervidovaného. (Hawkins a Shohet, 2004)

## 2.2 Aktéři a podmínky

### Osoba supervizora

Výběr supervizora je obtížná záležitost. Jak má vypadat „dobrý“ supervizor, ale jen málo co se dá poznat z jednoho či dvou setkání. Nejlepší je vlastní zkušenost či zkušenost někoho z okolí (je nutné poznamenat, že co je vhodné pro jednu organizaci nemusí být vhodné pro druhou).

Co nám může napovědět, zda jsme oslovili toho „pravého“:

- umí srozumitelně vysvětlit, co je to supervize, jak pracuje a co může nabídnout (zjistíme při prvním setkání)
- zná profesi, kterou má supervidovat, orientuje se v ní (její cíle, poslání, hodnoty, dilemata, ...), příp, tuto profesi současně vykonává

- podniká potřebné kroky pro to, aby poznal pracoviště, které má supervidovat: jeho poslání, cílovou skupinu, organizační strukturu, pracovní náplň supervidovaných,...

- má dobré reference doloží získané vzdělání jak v oblasti supervize, tak v oblasti, kterou superviduje, či příbuzné

Kromě toho by supervizor měl umět vyjednat vzájemně přijatelnou a jednoznačnou smlouvu a zvládat práci s časem (zahájit včas, rozdělit práci přiměřeně, popohánět nebo zbrzdit proces, ukončit včas a odpovídajícím způsobem). Ostatní pak poznáte až při samotné supervizní práci – zda dokáže vytvářet pracovní atmosféru, poskytovat zpětnou vazbu, volit vhodné prostředky k tomu, aby supervize směřovala k cíli apod.

Dobrý supervizor by měl při práci sledovat níže uvedená etická hlediska dle Macákové 2001

- Prospěch
- Nepoškodit
- Spravedlnost
- Spolehlivost
- Autonomie
- Zájem o sebe

### **Osoba supervidovaného**

Supervizor sám totiž nemůže všechno. Na úspěchu supervize se stejným dílem jako supervizor podílí i supervidovaný pracovník. Velkou roli zde hraje motivace, očekávání od supervize a obavy supervidovaného. Jak již bylo zmíněno, je v tomto ohledu důležitá právě fáze dojednávání supervize, kdy by se mělo co nejvíce z nejistot a obav vyjasnit. Stejně tak významné jsou pak první zkušenosti se supervizí samotnou.

Během spolupráce se supervizorem se supervidovaný postupně učí nalézat a formulovat témata, jimiž se chce v supervizi zabývat. Oporou k tomu by mu měla být supervizní dohoda, která by měla okruh témat rámcově stanovit. Od počátečního „já na supervizi nic nemám“ postupně supervidovaný přijde na to, že rozvojový potenciál pro něj může mít rozebrání i zcela banální situace, které by jindy v pracovním shonu nevěnovat pozornost.

Občas se stává, že jako supervidovaní pláče nad tím, že nemáme „dost dobrou“ supervizi. Často však zapomínáme, že můžeme sami podniknout řadu kroků ke zlepšení (Oláh, 2005). Schrepner, Richter-Markert a Sitzenstuhl (1999) předkládají náměty ke zlepšení komunikace a spolupráce ve vztahu supervidovaný – supervizor:

- Ty jsi odpovědný za svůj vlastní proces učení, za to, co si ze supervize odneseš.
- Sděluj supervizorovi, co prožíváš, jak se cítíš. Sděluj mu, že se nudiš, že jsi rozzlobený nebo z nějakého důvodu nesoustředěný.
- Experimentuj sám za sebou.
- Ptej se sám sebe, zda jednáš v supervizi (ale i ve svém profesním a osobním životě) tak, jak skutečně chceš.
- Uvědomuj si své tělo, pomůže ti zjistit, co v dané situaci cítíš nebo chceš. Často prozradí o tvých pocitech a potřebách více než tvůj rozum.
- Říkej „já“ místo „my“ nebo „mělo by se“. Za těmito formulacemi se můžeš skrývat a nemusíš nést odpovědnost za to, co říkáš.
- Sděluj svůj vlastní názor místo toho, abys kladl „zdánlivé“ otázky. Otázky jsou často pouze taktikou, jak neprojevit svůj vlastní názor.
- Mluv přímo. Chceš-li mi něco říct, oslov mě přímo a pohledem dej najevo že oslovením myslíš mne.

- Cítíš-li potřebu, poskytni mi zpětnou vazbu. Když v tobě vyvolá jednání druhého příjemné nebo naopak nepříjemné pocity, hned mu to řekni. Nemluv při tom o jeho jednání a nehodnot' ho.
- Když dostáváš zpětnou vazbu, poslouchej. Nesnaž se hned obhajovat nebo něco vysvětlovat. Pokus se nejdříve jen mlčet a poslouchat, až potom mluv o svých pocitech, které vyvolala tato zpětná vazba.

## **Vztah v supervizi**

Vztah mezi supervizorem a supervidovaným je významný faktor ovlivňující průběh a výsledek supervizní práce. Proměny vzájemného vztahu, aktuálně vznikající emoce a vnímání druhého jsou velmi cennými informacemi nejen o supervidovaném (a také o supervizorovi), ale také o tématu, kterým se supervize právě zabývá. Aby bylo možné s těmito prvky pracovat, je třeba, aby se supervidovaný cítil při supervizi bezpečně. V souvislosti s tímto pocitem bezpečí se mluví o tzv. supervizním či pracovním spojení. To je založeno především na vzájemné důvěře postavené na otevřenosti a srozumitelnosti vzájemného vztahu.

**1. Základní pravidla pro vystupování a jednání supervizora** dle A. Michkové (2004)

### **Vystupování**

Supervizor neustále udržuje své osobní pracovní jednání a vystupování na úrovni vysokého standardu.

### **Schopnosti a profesionální růst**

Supervizor se ze všech sil snaží o dosažení a udržení vysoké profesionality při poskytování supervize.

### **Služby**

Supervizor ve své práci považuje za prvořadý závazek sloužit.

## **Čest**

Supervizor jedná v souladu s nejvyššími požadavky profesionální cti.

## **Studium a vědecký výzkum**

Supervizor, který se současně věnuje studiu nebo vědeckému výzkumu, se řídí zvyklostmi a pravidly vědecké práce.

## **2. Etická odpovědnost supervizora vůči supervidovanému**

### **Prvořadost zájmu supervizanta**

Supervizor má odpovědnost v první řadě vůči supervidovanému.

### **Práva supervidovaného**

Supervizor respektuje a ze všech sil se snaží v co největší míře podporovat snahu supervidovaného rozhodovat o formách, metodách a cílech supervize,

### **Důvěrnost a mlčenlivost**

Supervizor respektuje individualitu supervidovaného a zachovává mlčenlivost o poznatcích získaných během supervize.

### **Honoráře**

Při stanovování výšky honoráře supervizor akceptuje dohodnuté finanční podmínky, neúměrně nezvyšuje ani nesnižuje poplatky za poskytnuté služby.

## **3. Etická odpovědnost supervizora vůči kolegům**

### **Práce se supervizanty kolegů**



Povinnosti supervizora je věnovat se supervidovaným svým kolegům s největší profesionální snahou a citlivostí.

### **Slušnost a zdvořilost**

Supervizor si váží svých kolegů a přistupuje k nim s úctou a důvěrou.

### **4. Etická odpovědnost supervizora vůči zaměstnavatelům a zaměstnavatelským organizacím**

Závazky vůči zaměstnavatelským organizacím

Supervizor přistupuje s vážností k závazkům vůči zaměstnavatelským organizacím.

### **5. Etická odpovědnost supervizora vůči vlastní profesi**

#### **Služba společnosti**

Supervizor napomáhá snaze profesionálního společenství zpřístupnit své služby co nejširší veřejnosti.

#### **Udržování profesní cti**

Supervizor udržuje a vyzdvihuje etické hodnoty, odborné poznatky a poslání své profese.

#### **Rozvoj poznatků**

Supervizor se snaží získávat a rozvíjet odborné poznatky a uplatňovat je v profesionální praxi.

### 3. FUNKCE SUPERVIZE

Než začneme se supervizí musíme si ujasnit, jakou funkci supervize plní. Supervize by měla plnit buď funkci podpůrnou, vzdělávací nebo řídicí či kombinací.

Supervize většinou plní tři základní funkce. Tyto funkce jsou rozdílné, nicméně se vzájemně doplňují a překrývají.

**Podpůrná (restorativní) funkce** – nezbytná pro omezení emočního přetížení pomáhajícího pracovníka (vzniklého např. na základě empatie s klientem a jeho problémy). Umožňuje supervizorovi uvědomovat si, jakým způsobem ho emoce klienta a emoce s jeho problémy spojené ovlivňují, hledá způsoby, jak je zvládat. Ignorace těchto pocitů může časem vést ke stresu vedoucímu k vyhoření.

**Vzdělávací (formativní) funkce** – jedná se o konkrétní rozvoj dovedností, porozumění a schopnosti supervidovaného, je mu umožněno lépe klientovi rozumět, uvědomit si své reakce na něj. Chápat dynamiku toho, jak probíhají interakce s klientem. Dále umožňuje zkoumat další způsoby práce se situací klienta a s klientem samotným. (Hawkins a Shohet, 2004)

Druhou funkci podle A. Michkové – vzdělávací funkce supervize se soustředí v rámci své vzdělávací funkce na rozmach dovednosti a schopností a pracovníka, podporuje pracovníka v dalším profesním vývoji a učí jej reagovat na měnící se potřeby klientů, pracoviště i společnosti. Cílem či středem zájmů je zde rozvoj odbornosti.

**Řídicí (normativní) funkce** – plní funkci kontroly. Supervizoři nesou ve většině případů i když nejsou nadřizenými supervidovaných určitou odpovědnost za správné vykonávání jejich práce i za to, že bude odpovídat vytyčeným etickým standardům.

(Hawkins a Shohet, 2004)

Funkce dle A. Michkové, která uvádí ve své knize (2005) – **podpůrná** funkce supervize se projevuje spolu nesením pracovní zátěže, sdílením, předáváním odolání a

naděje. Cílem je dobré zvládnání profesních nároků pracovníkem. Jak uvádí Maroon, Matoušek a Pazlarová (2007), profesní vývoj sociálního pracovníka není jen intelektuální, ale i emocionální proces.

Podpůrná supervize umožňuje např.

- poskytnout podporu pracovníkovi či celému týmu
- lepší pochopení rolí, zvládnutí nároků vlastní role
- prevenci syndromu vyhoření, ventilaci a zvládnutí emocí, sebereflexi
- předcházet profesionálnímu selhání
- vytvořit bezpečný prostor (pro otevřený rozhovor)
- porozumět sobě i situaci (prostor pro hlasité přemýšlení)

### **3.1 Autosupervize**

Označením autosupervize je označováno uvažování nad vlastní profesní činností (konkrétně nebo celkově) bez přítomnosti supervizora. Sami sobě klademe otázky, snaha nalézt jiný pohled na věc. Vnitřní supervizor se rozvíjí především během supervizí. Kde se učíme vracet k prožitým událostem klást vhodné otázky a hledat odpovědi.

Tento druh supervize je vždycky namístě, i když se vám dostává supervize odjinud. Jedním z cílů každé supervize je pomoci pracovníkům s rozvojem zdravého vnitřního supervizora, na kterého se mohou při práci obrátit.

Kvalitní poskytování si samotné supervize je vysoce náročné. Součástí supervize se jedinec kriticky pohlíží na svou práci. Poté stanovuje cíl, jehož chce dosáhnout a který má být realistický, aby zde byla supervize úspěšná. Nakonec jedinec sám stanovuje plán, kterým daného cíle dosáhne, a dále určí dílčí cíle a časový harmonogram.

Jak uvádí A. Michková (2005) autosupervize má dva rizikové krajní stavy. Prvním stavem je situace, když supervidovaný nedokáže sebekriticky přiznat své slabiny, které se odráží na kvalitě jeho práce. V takovém případě buď konstatuje zbytečnost práce na sebezdokonalování se, nebo se v rámci autosupervize zabývá dílčími a podružnými oblastmi. Za druhé v případě, kdy si jedinec stanovuje ne příliš realistické cíle nebo příliš náročný časový harmonogram. Účinnost autosupervize však může být podmíněna znalostí postupů, jak je možné vytyčeného cíle dosáhnout.

Důležitou stránkou autosupervize je schopnost reflektovat vlastní práci. Borders a Leddick (1987) uvádějí otázky, které jsou pro tento proces velmi užitečné.

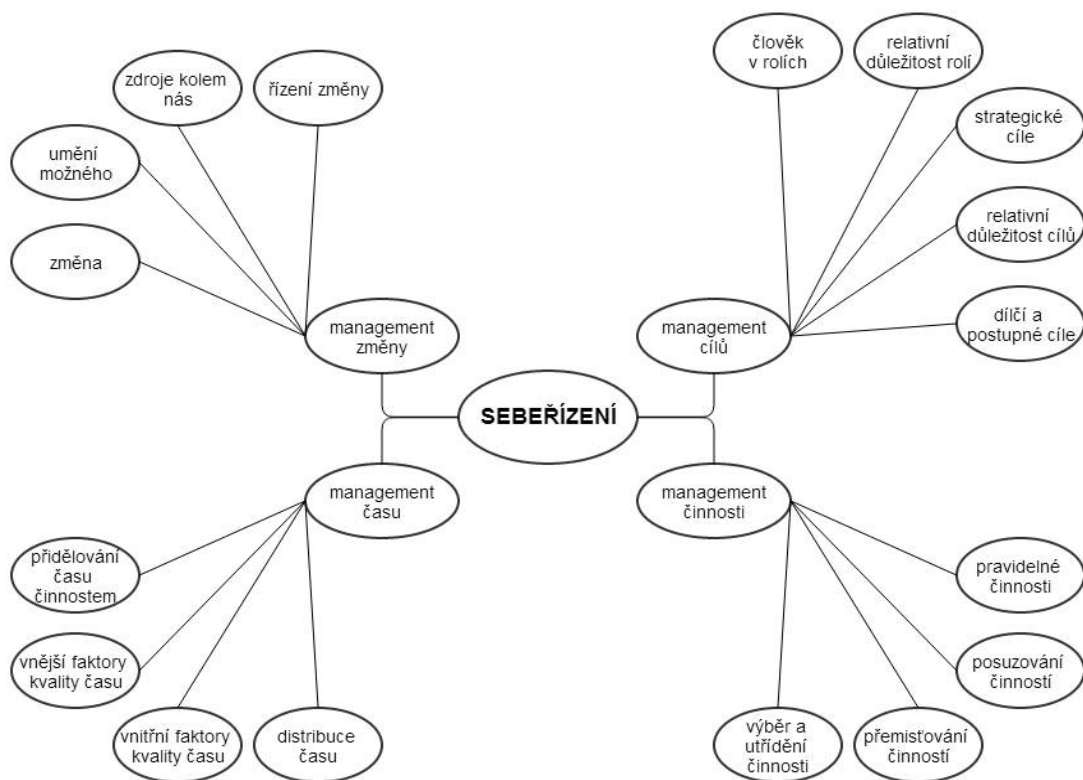
**Sebepozorování** (propojování myšlenek, pocitů a skutků poradce s chováním klienta):

- Co je slyšel klienta říkat nebo co jsem viděl klienta dělat?
- Co jsem si o svých pozorováních myslel a co jsem cítil?
- Jaké možnosti toho, co řeknu nebo udělám, jsem v daném okamžiku měl?
- Jak jsem si z možností vybral?
- Co jsem s touto volbou zamýšlel dál?
- Co jsem doopravdy dělal?

**Sebehodnocení** (hodnocení výkonu poradce pozorováním reakce klienta)

- Jaký účinek měla moje reakce na klienta?
- Jak bych tedy hodnotil účinnost své reakce?

## Sebeřízení



(PLAMÍNEK, 2008)

Autosupervize je svépomocným nástrojem vlastního rozvoje – vnitřní supervizor by neměl být přehnaně shovívavý (by jsme se jen chválili či omlouvali) ani nadměru kritický (vnímání sám sebe jako neschopné a neúspěšné. Základem autosupervize je ochota pochybovat o své práci (metody práce, způsobu, přístupech, postojích, stereotyp) být ochoten se měnit.

Důležitou dovedností při autosupervizi je schopnost reflektovat a cítit vlastní práci, vlastní dojmy a pocity, své tělesné reakce, myšlenky, jednání a vystupování a jejich dopad na klienta. Je užitečné najít pro autosupervizive svém rozvrhu vhodné místo místo a najít si dostatek času.

Podobné otázky jako Borders a Leddick nám nastiňuje také Hawkins a Shohen (2004) pro autosupervizi:

### **Oblast sebereflexe**

- Co jsem slyšel klienta říkat nebo co jsem viděl klienta dělat?
- Co jsem si o tom myslel a co jsem při tom cítil?
- Jaké jsem měl v daném okamžiku možnost reagování?
- Kterou z možností jsem si vybral? Z jakého důvodu? Co jsem tím zamýšlel?

### **Oblast sebehodnocení**

- Jaký účinek měla moje reakce na klienta?
- Jak hodnotím účinnost své reakce vzhledem k tomu, co jsem zamýšlel?
- Co chci příště udělat jinak?

## **3.2 Intervize**

Intervizí rozumíme ten druh supervize, kdy není přítomen externí supervizor. Intervize je vykonávána uvnitř organizace, firmy některých kmenových pracovníků. Může se jednat o jednoho stálého člověka, který intervizi vykonává po delší dobu, nebo se v roli intervizora mohou pracovníci střídat.

Z jakého důvodu intervizní skupinu zřizovat? Důvody mohou být tyto:

- organizační neshody na pracovišti
- prevence syndromu vyhoření
- problémoví klienti
- oslabení týmu

- nedostatek financí externího supervizora
- nedostatek podpory pro supervizi ze strany vedení organizace

### 3.2.1 Role intervizora

Role intervizora, tedy supervizora pocházejícího zevnitř organizace, je v mnohém komplikovanější než role externího supervizora. S rolí intervizorance u pracovníka začíná kumulovat více rolí a je nutné je precizně oddělovat. Jejich splynutí může být matoucí jak pro intervizora samotného (nejasnost kompetencí), tak pro celou intervidovanou skupinu.

S tím souvisí i důsledné vyjasnění kompetencí souvisejících s jeho rolí intervizora. Intervizor může být sám emočně zapojen do problematické situace a je pro něj náročné udržet si nadhled. Pro tyto situace pomáhá pečlivě vymezit zakázku i způsob práce intervizní skupiny, tím se stává pro všechny situace přehlednější. Stejně jako u supervize by zde mělo platit pravidlo nesdělovat informace z intervizí mimo setkání. (Marta Jeklová, Eva Reitmayerová, 2007)

Často se stává, že intervizorem v organizaci je pracovník zastávající vedoucí pozici. Zde je rizikem směšování těchto dvou rolí a zároveň možná nedůvěra ze strany ostatních pracovníků – podřízených, neochota sdělovat problematické situace.

### 3.2.2 Formy intervize podle M. Jeklové, E. Reitmayerové (2007)

Intervize v organizaci může mít různou podobu:

- případovou studii: případovou studii rozumíme přednesení problematického případu (náročného vztahu)
- společné řešení úkolů mezi kolegy
- intervize s pověřeným pracovníkem: jasná domluva pravidelné setkání

- kazuistické semináře: pracovníci přicházejí na sezení s kazuistikami svých případů, společně je řeší s kolegy, slyší zpětnou vazbu a návrhy
- zaučování nových kolegů do práce: možnost přidělení někoho zkušenějšího k nim, skupinová práce s nimi, exkurze apod.
- porady o současných klientech formou intervize

### 3.3 Balintovská skupina

#### Počátky

Michael Balint (1896-1970) byl původem maďarský lékař a psychoanalytik. Velkou část svého života působil ve Velké Británii. Jeho snahou bylo zprostředkovat poznatky z psychoterapie především praktickým lékařům. Zdůrazňoval, že nejdůležitějším lékařem je lékař sám. Jeho snahou bylo zaměřit zájem zdravotníků na osobu pacienta (nikoliv na nemoc jako takovou) a především na vztah pacient – lékař. Vztahu lékaře a pacienta se věnuje jeho kniha „Lékař, jeho pacient a nemoc“, která poprvé vyšla v roce 1957.

Při své práci hledal Michael Balint **odpovědi** na následující otázky (Pačesová 2004):

- Proč dochází tak často k tomu, že navzdory upřímné snaze na obou stranách je vztah mezi pacientem a lékařem neuspokojivý, a často dokonce nešťastný?
- Jaký vliv má vztah mezi pacientem a lékařem na léčbu?
- Proč dochází k tomu, že lékař ač je ve své práci svědomitý a pečlivý, nedokáže některým pacientům pomoci a nedokáže svoji vlastní osobnost použít ve prospěch léčby?
- Jaké jsou příčiny tohoto nežádoucího stavu a vývoje a jak jim můžeme předcházet?



### Východiska přístupu M. Balinta:

- psychologické problémy jsou často vyjádřeny skrze tělesné obtíže a somatické onemocnění má psychologické následky
- lékař není neutrální pozorovatel a pacient není „izolovaný“ (zlatá rybka v akváriu)
- lékařská praxe poskytuje mnoho možností pro aplikování psychologických poznatků
- porozumění druhému člověku a projev empatie vůči němu působí samo o sobě léčivě.

Bálintovské skupiny začaly být postupně s úspěchem využívány jako jedna z forem supervize v dalších pomáhajících profesích.

Pomáhající profesionály vedl k tomu, aby si uvědomovali, co z vlastních postojů, prožitků a chování jim brání v účinnější pomoci pacientovi, a formulovat pravidlo – lékař má vzít vážně pocity, které v něm pacient vyvolá, ale nemá podle nich nerozvázně reagovat.

Bálintovská skupina je formou supervize zaměřenou především na pomáhající profese. Skupina je tvořena šesti až dvanácti lidmi. Supervize je zaměřena na případ, který předkládá jeden z jejích členů. Často se jedná o problematický případ, v němž si není referující jist svým postupem (Havrdová & Hajný, 2008).

M. Balint vytvořil supervizní skupiny (nebyly však tak nazývány) pro lékaře, které jim měly pomoci lépe se orientovat ve vztazích k pacientům, se kterými se jim obtížně pracovalo, nabídnout jiný pohled na pacienta a navrhnout jiný způsob práce.

Lékaři, kteří se těchto skupin účastnili, oceňovali především:

- možnost pracovat kreativně se svým „případem“
- možnost rozvíjet nové pohledy a rozměry vztahu a práce s pacientem

- rozvoj schopnosti „náhledu“
- rozvoj schopnosti učit se a naslouchat
- možnost konzultovat svou práci mimo pracoviště
- možnost sdílet své zkušenosti, to, že se necítí ve své práci tak osaměli

Jedná se v podstatě o zisky, které přináší každá dobrá supervize.

Průběh Bálintovské supervize je rozdělen do **pěti fází**. Následný popis jednotlivých fází je dle popisu, který uvádí Havrdová a Hajný (2008).

**V první fázi** referující podá případ se všemi podrobnostmi, které cítí jako relevantní. V první fázi také hovoří o svých očekáváních, která se vztahují na supervizní skupinu.

**V druhé fázi** je ostatními členy skupiny doptáván na detaily, které členové vnímají jako nejdůležitější pro nalezení řešení. Referující pouze odpovídá na dotazy. Cílem není prokázání podílu viny supervidovaného na charakteru situace, ale maximální porozumění kontextu případu.

**Ve třetí fázi** vypovídají všichni ostatní členové skupiny kromě referujícího, ten mlčí. Ostatní členové hovoří o fantaziích, které je v souvislosti s daným případem napadají. Mohou mluvit o imaginaci, v nichž figuruje supervidovaný, ale také obrazy zcela nepřímé.

**Ve čtvrté fázi** referující mlčí a poslouchá ostatní členy, kteří mu udělují doporučení. Zde jdou doporučení však zásadně formulována jako osobní názory. Členové skupiny tedy sdělují, jak oni sami by danou situaci řešili.

**V páté, konečné fázi** se reflektuje, zda bylo očekávání spojené se supervizí naplněno naplněno. Zároveň oceňuje konkrétní nápady členů skupiny, ať už se jedná o doporučení nebo imaginace, které byly navodné.

I když se hovoří o konkrétních případech, nejde jen o případovou supervizi či konzultaci. Bálintovská supervize má i úroveň emoční a vztahovou. Zásadní úlohu zde má vztah mezi referujícím a aktéry případu. Je motivován podíl vztahu mezi referujícím a aktéry případu. Podle toho, jak se daný případ vyvíjí nebo vyvinul. Vychází se přitom z tvrzení, že vztah je do značené míry formován předchozí zkušeností. Aplikací dané zkušenosti na nově vzniklou situaci může dojít k nepochopení, protože situace, v níž referující zkušenost nabyt, není totožná s aktuální situací. Cílem Bálintovských skupin není řešení, ale porozumění problému uvědoměním vztahových postojů.

(Havrdová a Hajný, 2008)

Dobrého výsledku je zde docíleno za pomoci skupiny, skupinové dynamiky. (Bejstová, 2005) Skupinová dynamika však může být také překážkou, jak se zmiňují už v kapitole o supervizi mezi kolegy. Jestliže Bálintovská supervize je aplikována v týmu, je zapotřebí, aby tento tým byl po vztahové stránce stabilní. V daném případě se jednotliví členové bálintovské skupiny budou primárně zajímat o kvalitu práce. A o snahu její zlepšování, nejde o dokazování viny a přesouvání odpovědnosti za neúspěchy. (Havrdová & Hajný, 2008)

### **3.4 Bálintovské skupiny ve světě a v České republice**

International Balint Federation (IBF) vznikla v 70. letech 20. století a v roce 2007 sdružuje bálintovské společnosti 18 evropských zemí, USA a Austrálie. Koordinuje jejich aktivity a s dalšími zeměmi spolupracuje. Pořádá většinou s dvouletou frekvencí mezinárodní bálintovské kongresy (15. kongres v pořadí – září 2007 v Lisabonu), v současné době je prezidentkou IBF Heide Otten z Německa.

Britská bálintovská společnost (současnou prezidentkou je londýnská praktická lékařka Lenka Speight, pocházející z ČR.) kromě např. Tradičních oxfordských

víkendových seminářů vydává jedenkrát ročně respektovaný Journal of Balint Society, v roce 2007 vyšlo již 35. číslo.

Rozsáhlá a aktivní Deutsche Balint-Gesellschaft mj. Vydává čtyřikrát ročně Balint-Journal (Ernst Petzold, Heidi Otten), svůj bulletin vydává také společnost francouzská atd.

V České republice pracuje bálintovská sekce při ČPS ČLS JEP. Přehled aktivit bálintovských vedoucích je uveřejňován na webových stránkách České psychoterapeutické společnosti. Autor článku pracuje jako bálintovský vedoucí, vede skupiny v Pardubicích, Praze a Brně. V Pardubicích mají bálintovské skupiny mnoholetou tradici, jež se pojí se jménem Antonína Šimka. Skupin se účastní jak kliničtí psychologové a lékaři, tak psychologové z pedagogicko-psychologických poraden, učitelé a sociální pracovníci. V Praze a Brně nyní probíhají bálintovské skupiny, které organizuje IPPP (institut pedagogicko-psychologické poradenství) pro školní psychology a speciální pedagogy. Bálintovské skupiny umožňují svým účastníkům předložit kazuistická sdělení, díky popsané metodě nabízejí referujícím prostředek, jak porozumět vztahu s klientem a také vlivu své osobnosti v terapii.

Význam bálintovských skupin je velmi široký – od možnosti setkávání pracovníků pomáhajících profesí přes možnost prezentovat případy ze své praxe až po možnost nahlídnout svoje slepá místa a dostat podněty a podporu pro další práci.

Na závěr uvádím reflexi školní psycholožky, kterou popsala po ukončení bálintovského semináře: „Po absolvování semináře, kde jsem rozebrala situaci patnáctiletého chlapce, u kterého jsem si už nebyla schopna vytvářet program dalšího postupu. Mne velmi překvapilo jak kolegové byli schopni se vcítit do mé situace a ač bez postupů jak dál pokračovat mi ukázali nadhledem a porozuměním několik dalších cest. Tím se mi značně ulevilo a viděla možnosti, které mi unikali. Díky bálintovské skupině jsem okusila podporu a porozumění, které je v profesi tak důležité.

### 3.5 Supervize v učitelské profesi

Na základě toho, že supervize ve světě se datují do desátých a dvacátých let 20. století (Kocourek, 2005) a v bývalém Československu do 60. let, proniknutí supervize do sféry školství lze datovat až v 90. letech 20. století. V této době vzniká nabídka balintovských skupin pod vedením pana Rubeše a Urbana (Jeklová & Reytmayerová, 2007).

Významným předělem je Metodický pokyn k udělení supervize ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy či ochranné výchovy a ve školských zařízeních preventivně výchovné péče. (Fejfarová, 2010) Metodický pokyn k poskytování supervize zajišťuje odbornou podporu, pomoc a zpětnou vazbu pedagogickým pracovníkům. (Metodický pokyn, 2010)

Dnes není uzákoněna pro pedagogy ani jinde ve školských zařízeních povinnost absolvování supervizního vedení. Přitom Lazarová (2001) o zaměstnání učitele a její náročnosti poznamenává, že učitelství je „komplexní povolání, které vyžaduje nejen umění dobře zvládat učební látku, řídit a plánovat čas a vést skupinu, ale společně schopnost brát ohled na jednotlivce ve třídě a na jejich potřeby, komunikovat a spolupracovat s vedením, s rodiči i s kolegy.“ (Lazarová, 2001). Učitel by tedy kromě odborné schopnosti a znalosti k řízení skupiny měl umět spolupracovat a pracovat s jednotlivci, ať už je člověk nadřízený, rovný učiteli nebo podřízený.

Z ohledu obecných nároků na jedince je náročnost pedagogické profese tedy srovnatelná s náročností pomáhajícími profesemi obecně, a to hlavně ve sféře uplatňování moci a mezi pomocí a sociální kontrolou. Současně je však učitel nucen účinkovat v prostoru, kde necítí dostatečnou zpětnou vazbu ke svým rozhodnutím. Pedagogická profese je proto součástí profesní nejistota. (Lazarová, et al., 2006)

V kontextu reforem školství podtrhující osvojování si kompetencí, hlavně kompetencí osobnostních a sociálních, lze si všimnout zvyšující se nároky na učitele. Učitel má povinnost nejen zřetelně vyučovat nezbytné učivo, ale také pomáhat vývoji

schopností žáků, zejména v oblasti komunikace, rozvíjet kritické myšlení a vlohy kreativně řešit problémy a napomáhat jejich vztahu k sobě i k ostatním lidem (Aseltine, Faryniarz, Rigazio-DiGilio, 2006)

Nejistota v profesi je zřejmě sama o sobě je součástí každé profese. Hlavní nebo-li určující je však její síla. Z určité úhlu může být její vliv pozitivní. Optimální profesní nejistota může být impulzem k zaujetí otevřeného postoje k inovacím a ke změnám. (Lazarová, 1997)

Pedagog necítí pocit, že již vše, co potřebuje pro uspokojivý výkon své práce, zná a umí. Zájem o supervizi může tedy zvyšovat určitá míra profesní nejistoty. Velmi vysoká míra profesní nejistoty může také mít právě obrácený efekt. Mnohdy za těchto okolností může mít učitel strach například, že by zájmem o supervize prokázal profesní nedokonalost.

**Př.:** Případem bylo hledání způsobu zacházení s dítětem s poruchami chování.

Supervidovaným případem byla práce s dítětem, které škola označila jako dítě s poruchami chování. Supervidovaná psycholožka ale cítila problém spíše ve vztahu matky k dítěti. Nevěděla si rady, jak problém uchopit. V tuto chvíli se objevil skrytý kontrakt, kterým byla bezradnost supervidované v hledání další cesty. Ukázalo se, že sama v dětství zažila neporozumění ze strany rodičů: bála se pojmenovat vzdor dítěte, které se poruchami chování bránilo nepřijetí. Po uvědomění si paralely se svou dětskou zkušeností a podobného pocitu ke klientce si dokázala ujasnit další možný přístup při jednání s klienty.

## 4. Syndrom vyhoření

*„Lidé pracující s lidmi, by se měli stále proměňovat a růst.“*

(Baštecká, Goldmann,)

### 4.1 Touha po moci

Většina z nás by na otázku „proč“ odpověděla, že šlo o přání starat se, léčit – o přitažlivost „archetypu léčitel – pacient“. Vedle toho však může existovat i skrytá potřeba moci, jednak obklopením se lidmi, kteří potřebují pomoc. Guggenbuhl-Craig (1971) se tomuto problému také věnuje:

Během let analytické práce se sociálními pracovníky jsem si znovu a znovu všiml toho, že kdykoli musí být něco prosazeno silou, mají vědomé a nevědomé motivy zúčastněných mnoho forem. V pozadí číhá podivuhodná touha po moci. Celkem často se ukáže, že tu nejde tolik o blaho chráněného jako o moc ochránce.

To se mimořádně obtížně rozpoznává, protože v okamžicích nutnosti rozhodovat o klientech nebo o jejich dětech se pracovník velmi často cítí neuvěřitelně bezmocný. To je v nápadném rozporu s mocí, kterou má a kterou vnímají ostatní. Uvádíme příklad, který ukazuje rozdíly v pocíťování moci, hodnotu supervize a významnost chápání motivů, i když se to zpočátku jeví jako nevýznamné.

Př.: Klient s rejstříkem velmi násilných činů hrozil zkušené sociální pracovníci zabitím za to, že mu nechala odebrat dítě. Sociální pracovníci to pochopitelně zneklidnilo, její úzkost se stupňovala a v příliš volném rámci její supervize ji nešlo zvládnout. Požádala o konzultaci, ale bylo cítit, že její úzkost nejsem schopen utišit. Rozhodnutí bylo takové, že mohu pomoci jedině tak, když se soustředím na dokonalé pochopení dynamiky případu, i když to zdaleka nevypadalo jako krizová intervence, o níž jsem byl žádán. V důsledku tohoto zaměření se začalo lépe chápat skryté soupeření mezi pracovníky a rodiči, o to, kdo je lepší rodič, i onen vražedný, neovládnutelný vztah, který klient zažíval, když bylo nařizeno odebrání dítěte a konkretizována jeho méně cennost. Uznání existence soupeření pomohlo pracovníci k orientaci a ke zvládnutí úzkosti a posloužilo k vypracování vodítka pro plánování další práce. Tato opatření posloužilo k uvolnění úzkostného ochromení. Klient naštěstí reagoval rozumně a situaci se podařilo zklidnit. (Dearnleyová, 1985)

Dospělo se k přesvědčení, že tento případ není tak výjimečný, jak by se mohlo jevit na první pohled. Naše zkušenost říká, jakmile u právníků dojde k posunu v uvědomění si některých vlastních stinných stránek v tomto případě soutěžení, velmi často dojde hned od začátku příštího setkání k posunu.

Problémy s potenciálním zneužitím moci vyjádřit velmi výstižně jeden pracovník: „Pleteme se lidem do života a myslíme si, že děláme ohromné věci. Nedopřejeme si odstup, abychom se zamysleli nad tím, co to opravdu znamená. Můžeme vytvořit závislost, podkopat klientovu hodnotu. (Fineman, 1985)

Uvádíme příklad z psychoterapie, která probíhala jednou týdně a chodila zhruba osmnáct měsíců asi pětatřicetiletá klientka:

Př.: Klientka na terapeutickém sezení prezentovala jako problém obtíže v práci. Jeden ze zaměstnanců s ní jednal velice spatra, zacházel s ní téměř jako se služkou, a ona se jeho protivnému chování nedokázala postavit, přestože si to velice přála. Jak vyšlo najevo, to, že mu dovolila zacházet s ní jako s předmětem, časem dokonce znamenalo, že s ní šel do postele, kdykoliv se mu zachtělo. Neuměla říct ne, určitým způsobem to oba věděli, a proto s ní mohl jednat tak pohrdlivě. Během sezení terapeut navrhl, aby s ním, pokud chce, uzavřela dohodu, že s ním mužem tří měsíce



nebude spát, a uvidí se, jestli to povede k nějaké změně v jejich vztahu. Při sezení příští týden klientka řekla, že se v interakci s tím mužem cítí mnohem silněji, a byla velice ráda, že dohodu uzavřeli. Terapeuta to potěšilo, ale z nějakého důvodu neměl dobrý pocit. Vzal případ na supervizi, kterou měl každých čtrnáct dní, a tam si uvědomil, že se stal jen dalším mužem, který jí říká, co má dělat-možná s neškodnějšími úmysly, ale přesto ji podkopával. Skutečnost, že s jeho návrhem souhlasila a byla spokojená s výsledkem, téměř úplně ústřední téma- její konkrétní problém ve všech vztazích s muži, zjevně zahrnující i terapeuta, spočíval v neschopnosti říkat ne. Terapeut od začátku věděl, že jeho návrh nepředstavuje trvalé řešení, neuvědomil si ale, jak moc je on sám a jeho užitečný návrh také součástí klientčina procesu předávání moci mužům. Při supervizi si terapeut přiznal skutečnost, že vrhnout se do této předčasné intervence ho přiměl jeho vlastní strach být "obětí", kvůli němuž se cítil tak nesvůj. Uvědomil si, že vrhání se do předčasných řešení je jeho způsob, jímž se snaží vypořádat s hrůzou z vlastní bezmocnosti. Tím, co udělal, vytvářel zbytečnou závislost na sobě, místo aby dělal svou práci, již bylo dopátrat se dokonalejšího porozumění tomu, proč se klientka opakovaně dostává do takových situací.

## **4.2Stres**

Když se vám nedostává dostatečné podpory, stane se, že od svých klientů a pacientů vstřebáváte více citového rozrušení, strádání a nepohody, než jste schopni zpracovávat a uvolnit. Pak býváte svou prací přetížení. Stres je vstřebáván nejen od klientů, může přicházet i z dalších stránek vaší práce nebo domovské organizace. Tyto stresory pak jsou v interakci s vaší osobností a se stresory, které se v daném okamžiku vyskytují ve vašem osobním životě. (A. Michková, 2007)

Fineman (1985) přináší užitečný a jednoduchý model dokreslující vzájemnou propojenost stresu a podpory. Schéma zdůrazňuje důležitost nejen toho věnovat

pozornost vlastnímu systému podpory a přebírat za něj odpovědnost, ale také aktivně reagovat na stresory ve vlastním životě v práci i doma.

Určité druhy střetu jsou nevyhnutelné a mohou být pozitivní a pracovníka vybudit. Mohou mobilizovat naši energii a připravit nás k akci a k vypořádání se s určitou hrozbou nebo krizí. V pomáhajících profesích ovšem stresory vznikající při práci příliš často naše duševní a tělesné systémy vybudí k akci, avšak bez možnosti tuto energii v nějaké akci vybit. Jsme nuceni sedět a prožívat pacientovu bolest, nebo musíme ovládat frustraci z toho, že nedokážeme zajistit prostředky k pokrytí potřeb klienta, s nímž jsme ve styku, případně musíme zvládat situace, pro něž se necítíme dostatečně profesně či citově připraveni.

Formy stresu sociálního pracovníka



(Fineman 1985)

**Příznaky stresu:**

**Tělesné**

- Migréna a bolesti hlavy
- Průjemy, poruchy trávení, zácpa

- Nespavost
- Nadměrná únava
- Menší chuť k jídlu

### **Psychické**

- Neschopnost soustředit se
- Nutkavé obavy
- Paranoidní myšlenky – považujeme sebe sama za oběť

### **V chování**

- Předstírání zájmu a hraní role pečovatele, avšak činy a pocity nejsou v souladu
- Vyhybání se klientům, kolegům či situacím
- Nadměrné pití, přejídání nebo kouření

### **Emoční**

- Náhle zvraty v pocitech
- Nechuť vstát ráno z postele
- Kolísavá úzkost
- Nenávist vůči klientům

Stres, který se nevybije, zůstává v těle a může se projevit v podobě tělesných, psychických nebo emočních příznaků. Je důležité znát své vlastní sklony ke způsobu reagování na stres, abychom se mohli mít na pozoru před hromaděním vnitřního napětí. Výše uvádím příklady nejběžnějších příznaků stresovaného člověka, navrhuje však,

abyste se na chvíli zastavili a poznamenali si příznaky, které vás informují o tom, že jste sami v nadměrném stresu. Můžete si při této příležitosti zeptat těch, s nimiž pracujete, jak z vašeho chování poznají, když jste pod tlakem.

Je velmi důležité, abychom coby pomáhající přebírali odpovědnost za to, že si budeme sami všimnout známek přetížení vlastního systému, a abychom se ujistili, že se nám dostane podpory nejen při zvládnání stresu. Čím dříve, tím lépe. Pokud příznaky stresu příliš dlouho přehlídíme, hrozí nám nebezpečí, že nás zaplaví a ocitneme se v situaci, kdy to jediné, čemu budeme schopni se věnovat, budou naše vlastní výsledné příznaky. Když k tomu dojde, vstoupili jsme do stavu často označovaného jako vyhoření.

### **4.3 Syndrom vyhoření**

Hovoříme-li o pomáhajících profesích, je nutné se zmínit o tom, že s tímto označením se můžeme setkat téměř všude, kde se setkáváme s pomáhajícími pracovníky, ale také i v oblasti mezilidských vztahů obecně. Jde o syndrom vyhoření – Burnout syndrom rovněž také syndrom vyprahlosti, vyhasnutí či vypálení, popsany v r. 1974 ve stati „Staff Burnout“ v týdeníku Social Issues. Ve Spojených státech amerických je syndrom vyhoření uznáván jako nemoc z povolání. Do Mezinárodní klasifikace nemocí je syndrom vyhoření zařazen dle 10. revize (MKN 10) jde o MKN 73 „Problémy spojené s obtížemi při vedení života“ a Z 73-0 „Vyhasnutí (vyhoření).“

(Křivohlavý, 1998)

V odborné literatuře můžeme nalézt více rozmanitých definic a přístupů k syndromu vyhoření.

Freudenberger syndrom vyhoření popisuje takto: „*Vyhoření je konečným stadiem procesu, při němž lidé, kteří se hluboce emocionálně něčím zabývají, ztrácejí své původní nadšení (svůj entusiasmus) a svou motivaci (své vlastní hnací síly)*“.  
(Křivohlavý, 1998)

Dále definici nabízí například rovněž Matoušek (2003): „*Syndrom vyhoření je soubor typických příznaků vznikajících u pracovníků pomáhajících profesí v důsledku nezvládnutého pracovního stresu. Pracovníkem zde míníme jak profesionála, tak dobrovolníka.*“ Syndrom vyhoření vzniká tedy na základě nerovnováhy mezi ideály a skutečností, profesním očekáváním a profesní realitou.

Pines a kol. (1981) definují vyhoření jako:

*Výsledek stálého či opakovaného emočního tlaku spojeného s intenzivní účastí s lidmi po dlouhá období. Taková intenzivní účast je obvyklá zejména ve zdravotnických a školských profesích a v sociálních službách, kde je “náplň práce” zabývat se psychickými, sociálními a tělesnými problémy druhých lidí. Vyhoření je bolestné zjištění, že již nedokážou pomáhat lidem v nouzi, že již v sobě nemají nic, z čeho by mohli rozdávat.*

Fineman (1985) v návaznosti na Maslacha (1982) říká, že vyhoření představuje:

a) *stavy emočního a tělesného vyčerpání, s nedostatkem zájmu o práci a nízkou důvěrou v druhé*

b) *depersonalizace klientů, ztrátu či pokles zájmů a cynismus vůči nim,*

c) *odsuzování sebe samého, nízkou pracovní morálku a hluboký pocit selhání.*

Edelwich a Brodský (1980) bádají, jak mohou vysoká nerealistická očekávání toho, čeho vždy lze dosáhnout, vytvářet úrodnou půdu pro pozdější rozvoj deziluze a apatie. Mnohé profese také povzbuzují své adepty k rozvoji představy o sobě jako o těch, kdo hrdinsky pomáhají a mohou nepřetržitě dávat druhým, řešit jejich problémy, prožívat jejich bolesti, naplňovat jejich potřeby a sami zůstat silní a šťastní.

Podle Matouška a Hartla (2003) syndrom vyhoření je nevyhnutelnou součástí pomáhajících profesí, a to po nějaké době se do určité míry nevyhne v podstatě žádnému pomáhajícímu pracovníkovi.

Syndrom vyhoření má typickou skupinu příznaků, které se projevují v oblasti výkonové co do kvality i kvantity výkonu, zvýšená unavitelnost, nesoustředěnost, poruchy paměti atd., postojové jako je cynismus, lhostejnost, rutina, emocionální (zklamání a hořkost při hodnocení minulosti, emoční oploštěnost, dráždivost, „helplessness & hopelessness“ - bezmocnost a beznaděj), a sebepercepce (snížené sebehodnocení, depersonalizace), mezilidské (zvýšená interpersonální konfliktnost), somatické jakou jsou poruchy spánku, gastroenterologické potíže, poruchy kardiovaskulárního systému apod.). Dané příznaky jsou individuální a závisejí na konkrétním osobním životním a profesním kontextu jedince. (Křivohlavý, 1998)

Syndromu vyhoření se vyvíjel pomalejším způsobem. Jedná se většinou o plynulý, progresivní proces s fázemi, do jisté míry rozpoznatelnými. Autoři syndrom vyhoření popisují v určitém počtu fází, které se odlišují. Hlavní děj popisovaného procesu však vykazuje vždy stejnou podstatu.

**Pět fází**, zřejmě nejpoužívanější model vytvořili **Edelwich a Brodsky**:

1. Nadšení - vysoké ideály, angažovanost, aktivita.
2. Stagnace - zjištění, že ideály jsou nenaplnitelné, pokles aktivit.
3. Frustrace - pocity zmaru, zklamání, nechut' pokračovat v práci.
4. Apatie - pracovník dělá pouze to, co musí, klienty vnímá jako nepřítel.
5. Syndrom vyhoření - Psychická a fyzická vyčerpanost. (Baštecká, 2003)

Dále fáze nabízí **Ch. Maslach**:

- Idealistické nadšení, dlouhodobé přetěžování.
- Psychické a fyzické vyčerpání.
- Dehumanizace slouží jako obrana před dalším vyhoříváním.
- Terminální stadium: nezájem, negativismus, apatie. (Křivohlavý, 1998)

Symptomatická diagnostika syndromu vyhoření je prováděna zejména na základě dotazníků založených na posuzovacích škálách. Např. Maslach Burnout Inventory (MBI) a Burnout Measure (BM). MBI dotazník Maslach Burnout Inventory zmapuje tři samostatné faktory – depersonalizace, emocionální vyčerpání a snížení pracovního výkonu. BM Burnout Measure dotazník. Českou verzi uvádí Křivohlavý, je zaměřen na fyzické, psychické a emocionální vyčerpání. (Křivohlavý, 1998)

Kvalitu života výrazně snižuje syndrom vyhoření postiženému pomáhajícímu pracovníkovi, týká se to, ale i jeho okolí: spolupracovníci, klienti, či okruh jeho blízkých. Hlavní prevencí syndromu vyhoření je takzvaný funkční systém vlastní podpory. Je to promyšlená seberealizace mimo profesní obor. Pro předcházení jeho rozvoje je velmi účinná rovněž pravidelná, kvalifikovaná supervize. Ta zachytí i časnější fáze syndromu a vhodným zvoleným způsobem zasáhnout. Supervize, ale sama však o syndromu vyhoření nepředejde, ani nezabrání. Vždy musí být součástí uceleného systému podpory pracovníka. (srov. Hawkins, Shohet 2004; Tošnerová, Tošner 1999; Jankovský, 2003)

## **Praktická část**

V praktické části popisuji cíl a hlavní výzkumnou otázku své diplomové práce, zvolenou metodu sběru dat, kterou jsem použila. Představuji zde také respondenty a zařízení, v němž byl výzkum prováděn. Po analýze získaných dat z rozhovorů se speciálními pedagogy, se pokusím v závěru odpovědět na hlavní výzkumnou otázku práce.



## 5. Cíl výzkumu a zvolená metoda

**Cílem výzkumu je zjistit postoje příjemce supervize, její přínos a smysl v pomáhajících profesích.**

Stanovením cíle a dílčích výzkumných otázek byla zvolena vhodná výzkumná metoda. Použitím správné metody bude umožněno odpovědět na výzkumné otázky a naplnit tak cíl diplomové práce.

Pedagogičtí pracovníci zaujímají určitý postoj k supervizi, který je ovlivněn zkušeností a teoretickými znalostmi. V zařízení, kde jsem prováděla výzkum, probíhala supervize naposledy před dvěma roky, ale respondenti s ní nebyli spokojeni. Velkou úlohu zde sehrála osoba supervizora.

Vzhledem ke zvolené hlavní výzkumné otázce (HVO)

*„Jaký význam přikládají supervizi v rámci prevence pomáhající pracovníci ve vybrané organizaci?“* jsem zvolila kvantitativní metodu.

Hendl, J. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum, 1997, definuje přednosti a nevýhody kvantitativního výzkumu:

Přednosti kvalitativního výzkumu	Nevýhody kvalitativního výzkumu
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Získává podrobný popis a vhled při zkoumání jedince, skupiny, události, fenoménu.</li> <li>2. Zkoumá fenomén v přirozeném prostředí.</li> <li>3. Umožňuje studovat procesy.</li> <li>4. Umožňuje navrhnout teorie.</li> <li>5. Dobře reaguje na místní situace a podmínky.</li> <li>6. Hledá lokální (ideografické) příčinné souvislosti.</li> <li>7. Pomáhá při počáteční exploraci fenoménů.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Získaná znalost nemusí být zobecnitelná na populaci a do jiného prostředí.</li> <li>2. Je těžké provádět kvantitativní predikce.</li> <li>3. Je obtížnější testovat hypotézy a teorie.</li> <li>4. Analýza dat i jejich sběr jsou často časově náročné etapy.</li> <li>5. Výsledky jsou snadněji ovlivněny výzkumníkem a jeho osobními preferencemi</li> </ol>

### **Zásady kvalitativního výzkumu**

#### **Otevřenost**

1. vůči zkoumaným osobám, včetně jejich zvláštností
2. vůči použitým metodám
3. v tvorbě plánu, kdy hypotézy se dotváří během výzkumu

#### **Zahrnutí subjektivity**

1. identifikace výzkumníka se zkoumaným jevem, tento postoj se má vyznačovat
2. kritickou a dialektickou distancí

#### **Procesionálnost**

Sociální procesy i komunikace mají procesionální charakter, jeho prvky se mění (metody, způsoby interpretace výzkumníka apod.).

#### **Reflexivita**

Interpretativní porozumění, schopnost reagovat na nové nečekané momenty.

### **Zaměření na případ**

Pozornost jednotlivým případům, podrobný popis, pomocí nich se navrhuje teorie, které se také jimi přezkušují.

### **Historicita a kontextuálnost**

Všechny závěry se musí validizovat pro daný kontext.

### **Problematizace determinovanosti**

Determinismus je prolamován interpretací člověka. Určitý řád je nutné brát jako dohadovaný pořádek, ve kterém se lidé kontinuálně dohadují při vzájemném dorozumívání o svých záměrech a očekáváních.

### **Výzkumné otázky**

Abych mohla lépe odpovědět na hlavní výzkumnou otázku, stanovila jsem dílčí výzkumné otázky.

První otázka zjišťuje jaký význam má supervize v pomáhajících profesích. Druhá otázka je zaměřena syndrom vyhoření a jeho riziko pro výkon práce speciálního pedagoga. Pomocí třetí otázky odpovídají respondenti, jaké preventivní aktivity jsou nejvíce přínosné k zvládnutí náročných situací. Čtvrtá otázka zjišťuje důležitost supervize na pracovišti. Poslední výzkumná otázka se zaměřuje na zkušenost s Bálintovskou skupinou.

*DVO1 Jaký je význam supervize podle pracovníků v pomáhajících profesích?*

*DVO2 Považujete syndrom vyhoření za skutečné riziko, které souvisí s vaší prací?*

*DVO3 Jaké preventivní aktivity a strategie jsou nejvíc přínosné k zvládnutí náročných životních situací?*

DVO4 *Jak je důležitá supervize ve vašem zaměstnání?*

DVO5 *Jaké máte zkušenosti s Bálintovskou skupinou?*

## **5.1 Charakteristika vybrané organizace**

Organizací, kterou jsem si vybrala pro realizaci výzkumu je Dětský diagnostický ústav Homole.

Zařízení je vřazeno do sítě škol, předškolních a školských zařízení, rozhodnutím MŠMT ze dne 18.8. 2005, .j.26463/05-25 s účinností od 1. září 2005.

DDÚ Homole je koedukovaným školským zařízením pro výkon ústavní a ochranné výchovy a školským zařízením pro preventivně výchovnou péči s územní působností Jihočeský kraj a kraj Vysočina. Do DDÚ jsou přijímány děti podle § 2 odst. 3, 4 a 5 a § 7 odst. 1 zákona č. 109/2002 Sb., které plní povinnou školní docházku.

Plní úkoly diagnostického, výchovného, vzdělávacího, sociálního, terapeutického, organizačního a koordinačního charakteru. Těžištěm práce je poskytování speciálně pedagogické a pedagogicko psychologické komplexní péče ve věkovém spektru povinné školní docházky. Odborná pomoc je nabízena i rodičovské veřejnosti nebo dětem, o jejichž umístění požádali osoby odpovědné za výchovu (v zákonem stanoveném rozsahu).

DDÚ metodicky spolupracuje s dětskými domovy ve spádové oblasti stanovené MŠMT ČR. Odborní pracovníci (speciální pedagogové-etopedi) pravidelně navštěvují jednotlivé dětské domovy a spolupracují při zpracování a vyhodnocování individuálních vzdělávacích programů umístěných dětí.

## 5.2 Charakteristika respondentů z DDÚ Homole

Šetření jsem prováděla v DDÚ Homole, kde prostředí dobře znám, neboť jsem zde vykonávala pravidelnou praxi v době studia speciální pedagogiky. Respondenti jsou speciální pedagogové-etopedi a učitelé s dlouholetou praxí v tomto zařízení. Čtyři respondenti absolvovali nebo ještě jsou účastníci sebezkušenostního výcviku. Respondenti byli vybíráni na základě praxe, která byla důležitá z hlediska jejich zkušeností. Speciální pedagogové – etopedi a učitelé patří do skupiny pomáhajících profesí.

Rozhovory proběhly v měsíci lednu 2015 na pracovišti DDÚ Homole jejichž délka se pohybovala okolo 45 min.

Ozn. resp.	Věk	Vzdělání	Prac.zařazení	Zkušen.superv.	Sebezk.výcvi
R1 m	41	Mgr.SpPg	Etoped,učitel	ano	Ukončen
R2 ž	47	Mgr.SpPg	Etoped	ano	Ukončen
R3 m	41	Mgr.SpPg	Etoped	ano	Ne
R4 ž	43	Mgr.SpPg	Etoped,učitel	ano	probíhající
R5 m	52	Mgr. SpPg	Etoped,učitel	ano	Ukončen

## 5.3 Technika sběru dat

Pro výzkum byl zvolen řízený strukturovaný rozhovor – interview.

Tazatel pokládá otázku za otázkou a respondent odpovídá na základě svých znalostí. Scénář rozhovoru staví na dílčích otázkách. Otázky jsou sestavovány tak, aby nezasahovali do osobního soukromí zaměstnanců. Odpovědi tazatel zaznamenává.

Respondenti tvoří náhodný vzorek, s rozhovorem souhlasí. Jde o precizní techniku výzkumu, která přináší kvalitní výsledky.

## 6. Interpretace a analýza získaných dat

Analýzou rozhovorů v kontextu s teoretickou částí práce jsem chtěla nalézt souvislosti a odpovědi na DVO a následně na HVO.

– První dílčí otázka –

### 6.1 Jaký je význam supervize podle pracovníků v pomáhajících profesích (pedagogů, etopedů)?

R1

V současné době je povědomí o supervizi mezi pedagogickými pracovníky velmi mlhavé. Postoj k supervizi je velmi polarizovaný. Od absolutního odmítání po jasně formulovanou poptávku. Na vině může být nízká kvalita supervizorů, kteří v zařízeních ústavní péče v minulých dobách působili. Supervize se v mnohých případech stala nástrojem pro vypořádávání starých křivd a vyřizování účtů. Mnozí supervizoři si pokazili reputaci tím, že nevěděli jak nakládat s důvěrnými informacemi a to odradilo mnohé jejich klienty. S postupem doby došlo na některých pracovištích k posunu ve směru profesionalizace práce – poptávka po supervizi se zvýšila a vzešla právě z těchto týmových pracovišť. Obecně se dá říci, že supervize je žádoucí a přínosná zejména v pracovních kolektivech orientovaných na profesionální výkon.

R2

Dle mého názoru zásadní, neboť přispívá ke zkvalitnění odborné práce, v kontextu řešení jednotlivých kauz včetně rozboru možností postupů a volby optima v zájmu dítěte. Dále pak supervize pomáhá v náhledu na osobní a profesní postoje ve vztahu ke

klientům i kolegům, ve vztahu k obsahu pracovní náplně s akcentem na rozvržení přímých a nepřímých činností. Supervize záleží samozřejmě na kvalitě supervizora a jeho vedení umožní vhled do problému, předloží hranice možností, poučí v přijatelnosti osobních postojů, odkryje nedostatky, napomáhá „rozpustit“ případný systémový či sociální tlak v kontextu psychického přetížení, umožní objektivní náhled a názor nezúčastněné osoby, ocení správnost volby řešení, nabídne jiné modely apod. Supervize nabízí možnost sdílení, záštitu pomoci, zkvalitnění práce s vybranou cílovou skupinou.

R3

Význam vidím ve vzájemném vyjasnění si problémů a hledání adekvátních řešení, aby se podpořila další efektivní spolupráce.

R4

Se supervizí nemám dostatečnou zkušenost, která by mi ujasnila stanovisko k supervizi pracovníků pomáhajících profesí. Mám zkušenost pouze se supervizí teamu zaměřenou k rozkrytí vztahů na pracovišti, pro mě s chabým přínosem, patrně i vlivem osobnosti supervizora. Pro mě s pocitem jedna paní povídala, mnoho řečí výsledek neznámý.

Případovou supervizi vedenou supervizorem ke konkrétní složité kauze jsem nepodstoupila.

V mé pozici jsou pro mě supervizorem konkrétních kauz další odborní kolegové v teamu – další etopedi. Jejich vhledu a podpory využívám často. Sdílíme náročné kauzy, hledáme možnosti.

R5

Na význam supervize nepadá mezi pracovníky jednotný názor. Nejvíce vnímají potřebu supervize pedagogové, kteří jsou ochotni dále se vzdělávat, práce s ohroženými dětmi je pro ně „posláním“. Na opačném konci zájmu o supervizi jsou „rutiněři“ neochotní měnit získané návyky a zejména neochotní změnit pohled na klienty. Významnou roli hraje osobní zkušenost se supervizí. Pokud supervizi vede skutečný odborník, je následný zájem pracovníků o supervizi vysoký.



### ***Vyhodnocení:***

*Význam supervize vnímají respondenti jako zásadní v rámci zkvalitňování jejich odborné práce. Je pro ně důležitá osoba supervizora, jeho profesionalita a s tím i úroveň jí samotné. Z odpovědí lze také konstatovat, že zkušenost se špatně vedenou supervizí, některým zaměstnancům mění jejich postoje.*

– Druhá dílčí otázka –

### **6.2 Považujete syndrom vyhoření za skutečné riziko, které souvisí s vaší prací? Ano (ano/ne) Proč?**

R1

Vyhoření jsem již jednou během své kariéry prožil se vším všudy. Profesi jsem musel opustit a po návratu (1 rok přestávka) však již pracuji se jistou korektivní zkušeností, která znamená zejména uvědomění si skutečnosti, že má intervence ve prospěch klienta musí nutně probíhat na profesionální bázi – být autentický ještě neznamena být osobní. Vždy je však riziko, že se tato tenká rovnováha naruší a dojde k pocitům zmaru. Zatím se mi však daří být v rovnováze.

R2

Ano, riziko SV je vysoké.

Z důvodu: cílová skupina dětí umístěných v DDÚ vyžaduje osobní i odborné plné nasazení. Riziko je vyšší v případě nízké odolnosti osobnosti, malých zkušeností, netýmové spolupráce, ne podpory vedení, pracovního přetížení, nekvalitních pracovních vztahů, nízké odbornosti, osobnostních i odborných nedostatků, problémů mimo zaměstnání (nemoc, vztahy, fin. či soc. otázky apod.)

R3

ANO, syndrom vyhoření je velkým rizikem v této profesi, protože je značně psychicky vyčerpávající. Tato profese má velký obsah se spoustou aspektů bez jasných výsledků.

Jde o práci s dětmi i rodiči, kde neustále zvažujete různé proměnné a takticky směřujete vývoj situace. Jde o práci s problémovými či patologickými jedinci v náročné životní situaci.

R4

ANO – ale ve smyslu hrozby pracovníkům pomáhajících profesí obecně. Vzhledem k mému osobnostnímu nastavení prozatím projevy nepozoruji, neočekávám osobní ohrožení vyhořením. Ale syndrom vyhoření bere pracovníkovi chuť do další práce, ochabuje osobní motivace, ztrácí se smysl práce, nastává rutinní přístup s rizikem chyb.

R5

Syndrom vyhoření je skutečným rizikem pro část pedagogů. Domnívám se, že se jedná zejména o skupinu výše uvedených „rutinérů“. Náročná práce s klienty a častý nedostatek zpětné vazby ze strany klienta i nadřízených a kolegů, minimální či žádný posun klienta, negativní pohled společnosti a nedostatečné společenské ohodnocení (nejen finanční). Pedagog, který je ochotný se vzdělávat, komunikovat o své práci, sdílet své úspěchy i neúspěchy s ostatními kolegy je syndromem vyhoření ohrožen mnohem méně. Významnou roli hraje samozřejmě i uspořádání osobního života.

### ***Vyhodnocení:***

*Syndrom vyhoření představuje velké riziko pro pracovníky, ale i pro klienty se kterými pracují. Pokud zaměstnanec pocítuje, že jeho práce je zbytečná, nemá žádné výsledky, začne se u něho projevovat syndrom vyhoření a nastává riziko chyb.*

- Třetí výzkumná otázka -

### **6.3 Jaké preventivní aktivity a strategie jsou nejvíc přínosné k zvládnání náročných životních situací?**

R1

Člověk by měl v raném dětství prožívat vlastní bohatý vnitřní svět plný fantazie a snů. To nejlépe prostřednictvím čtení, sledováním příběhů nebo jen prostým sněním. Bohatý vnitřní svět umožňuje vypořádat se s traumatickými zážitky jak v dětství, tak v dospělosti. V dospělosti je schopnost „odstupu a náhledu“ silně spojena s pocitem bezpečí – což je opětovně spojeno s vnitřním světem každého jedince. Veškeré vzdělávací aktivity, vedoucí k různým technikám zvládnání náročných situací jsou tímto podmíněny.

R2

Osobnostní předpoklady, odbornost, sebezkušenostní výcviky, supervize, týmová spolupráce, setkávání s odborníky z jiných resortů – výměna zkušeností, kvalitní vztahy na pracovišti i v soukromí – možnost sdílení, dostatek mimopracovních sebeuspokojivých aktivit s relaxační náplní, dostatek odpočinku, radost z práce tzv. „práce mě musí bavit“.

R3

Motivační rozhovory, modelové situace, bálintovská skupina, komunitní terapie.

R4

Podpora rodiny, osobní životní vyladění ve smyslu aktivního přístupu k životu, s přijímáním nepříjemných životních zlomů jako součást života, která může i přesto

posunout člověka dál, aktivní bohaté, všestranné vyžití ve volném čase dle zájmů jednotlivce.

R5

Nežít pouze prací (mít pracovní a osobní kontakty mimo obor) a neuzavírat se pouze do pracovních problémů, vytvářet pro pracovníky bezpečné a otevřené prostředí, preferovat spíše neformální a kolegiální vztahy před přísně hierarchickým vedením, vytvářet podmínky pro další vzdělávání, k pracovníkům přistupovat individuálně, na pracovišti vytvořit a dodržovat jasná, přehledná a konkrétní pravidla platná pro všechny.

Za nepřilíš vhodné považuji organizaci různých forem teambuldingů. Pro řadu (zejména starších) pracovníků se jedná o nepřirozené aktivity.

#### ***Vyhodnocení:***

*Preventivní aktivity ke zvládnutí náročných životních situací hodnotí respondenti každý ze svého pohledu. Je pro ně důležitá životní situace, kvalitní vztahy a naplnění volného času.*

- Čtvrtá dílčí otázka -

### **6.4 Jak je důležitá supervize ve Vašem zaměstnání?**

R1

V současnosti na našem pracovišti supervize neprobíhá. Myslím, že by důležitá byla za předpokladu, že od zaměstnanců vzejde jasně formulovaný požadavek. Domnívám se v nejbližší době bude možné využít supervize v malém odborném týmu, který pracuje komunitními formami práce.

R2

Je důležitá, není žádná, chybí nám, ale!! za předpokladu kvalitního supervizora a záruky kvality supervize jako takové.

R3

V mém zaměstnání supervize aktuálně neprobíhá, což je škoda. Myslím si, že by pro mě byla v zaměstnání byla supervize přínosná.

R4

Prozatím vystačím s podporou kolegů, profesionální supervizi nevyhledávám.

R5

Osobně ji považuji za velmi důležitou a prospěšnou. Problémem ve školských zařízeních je chybějící systém a podpora supervize a nedostatek finančních prostředků. Obtížné je též najít skutečně dobrého supervizora.

### ***Vyhodnocení:***

*Supervizi na pracovišti považují respondenti za velice důležitou a přínosnou. Zaměstnanci by přivítali, aby supervize opět v zařízení probíhala, ale za předpokladu kvalitního supervizora.*

- Pátá dílčí otázka -

## **6.5 Jaké máte zkušenosti s Bálintovskou skupinou ?**

R1

Velmi dobré. Bálintovská skupina poskytuje dvojí informaci. Jednak možnost náhledu a odstupu – poznání že nejen můj pohled na problém má svou váhu (toto využívám

zejména při práci s dětmi) a za druhé lze využít informaci, která v sobě skrývá také řešení problému. V práci s dětmi tuto techniku využívám pravidelně.

R2

Na výcviku SUR opakované, vnímám je jako velmi přínosné.

R3

Co znamená „Bálintovská skupina“ jsem zjistil na vzdělávacích kurzech, kde jsme její fungování trénovali. V praktickém a profesním životě jsem se s ní nesetkal, což je škoda.

R4

Ano jednou formou nácviku, zajímavý model hledání řešení. V praxi nepoužívám. Ale nebránila bych se nové zkušenosti.

R5

Pouze v rámci vlastního vzdělávání a výcviku. Na pracovišti nerealizujeme.

### ***Vyhodnocení:***

*Bálintovská skupina a zkušenosti - s touto skupinovou metodou řešení problémů má zkušenost jen ta část pedagogů, kteří absolvovali sebezkušenostní výcvik, tito jí hodnotí také jako velmi zajímavou a jako jistou formu pomoci při řešení individuálních nesnází v mezilidských vztazích.*

### **Spatřený potenciál supervize**

Supervize má velký potenciál v podmínkách k lepšímu výkonu pracovníků, zlepšení poskytovaných služeb a přínos pro klienty. Dobrá supervize splňuje vytyčené cíle v kontraktu, pobízí supervidované k aktivitě, učí je na sobě a svých kompetencích soustavně pracovat. Supervize je základním nástrojem podpory a rozvoje pracovníků, a pokud je dobře poskytována, nastavena a supervidovanými využívána, má velký

potenciál posouvat jak pracovníky a jejich práci, tak i poskytované služby i celou organizaci. (srov. Havrdová, 1999, Hawkins, Shohet, 2004, Jankovský, 2007)

Supervizi pokud je dobře poskytována chápeme jako nástroj podpory. Potenciál spatřuji v tom, že supervize podněcuje pracovníky k lepším výkonům, zkvalitňují se poskytované služby vůči klientovi.

## Závěr

V diplomové práci jsem se zabývala supervizí a jejím významem v práci speciálních pedagogů. V praktické části jsem hledala odpověď na hlavní výzkumnou otázku „*Jaký význam přikládají supervizi v rámci prevence pomáhající pracovníci ve vybrané organizaci*“, prostřednictvím kvalitativní metody- rozhovorů. Rozhovory tvořily čtyři dílčí výzkumné otázky. Respondenti pracují v Dětském diagnostickém ústavu Homole (DDÚ), jako speciální pedagogové – etopedi a učitelé. Analýza odpovědí přinesla tato zjištění:

U pracovníků nepanuje jednotný názor na supervizi, je to spojeno buď s jejich zkušeností s již absolvovanou supervizí, kde na vině je nízká kvalita supervizora, kteří v minulých dobách působili v tomto zařízení, nebo pedagogové, kteří neradi přijímají takzvané „nové postupy“ a nejsou ochotni cokoliv měnit, ani svůj pohled na klienta. Chybějící dobře vedená supervize může vést k syndromu vyhoření, který většina respondentů vnímá jako velké riziko nejen pro sebe, ale i pro své klienty. V zařízení jako je DDÚ je velmi náročná práce vyžadující plné nasazení jak osobní tak odborné. Syndromem vyhoření jsou více ohroženi pracovníci s nízkou osobní odolností, malou zkušeností, pracovního přetížení a samozřejmě i lidé s problémy mimo zaměstnání – problémy v osobním životě.

Respondentům byla také položena dílčí otázka, jaké aktivity jim pomáhají zvládat náročné životní situace, kde pokládají za důležité bezpečné a otevřené pracovní prostředí, dobré kolegiální vztahy před přísně hierarchickým vedením. Setkávání se s odborníky z jiných resortů a výměna zkušeností se zpětnou vazbou a možností sebereflexe hrají také určitou roli ve zvládnání těžkých situací. Pro respondenty je velmi důležitá podpora rodiny, dostatek mimopracovních naplňujících aktivit, možnost sdílení a osobní životní vyladění.



*R4 „Podpora rodiny, osobní životní vyladění ve smyslu aktivního přístupu k životu, s přijímáním nepříjemných životních zlomů jako součást života, která může i přesto posunout člověka dál, aktivní bohaté, všestranné využití ve volném čase dle zájmů jednotlivce“.*

*R5 „Nežít pouze prací (mít pracovní a osobní kontakty mimo obor) a neuzavírat se pouze do pracovních problémů“*

Bálintovská skupina jako jedna z forem supervize v pomáhajících profesích je pracovníky DDÚ vnímána jako zajímavý model, který poskytuje pro ně dvojí informaci- možnost náhledu a odstupu- nejen můj pohled na daný problém má svou váhu. Zkušenost s ní mají ale pouze respondenti, kteří prošli sebezkušenostním výcvikem. Jeden pedagog uvádí její využití při práci s klienty.

Speciální pedagogové jako pracovníci pomáhajících profesí vidí význam supervize jako velmi zásadní, považují ji za velký přínos ve své odborné praxi. Berou ji jako zpětnou vazbu na svou práci, která pomáhá nahlížet na své osobní a profesní postoje. Svůj zájem o supervizi, která v současné době v zařízení neprobíhá, vyjadřovali také jako aktivitu zaměřenou proti syndromu vyhoření.

Velmi důležité je pro zaměstnance osobnost supervizora. V tomto zařízení neměli pracovníci dobrou zkušenost se supervizorem, všichni se shodovali, že pro ně supervize nebyla přínosem právě ve spojení s osobností supervizora.

*R1 „.. Na vině může být nízká kvalita supervizorů, kteří v zařízeních ústavní péče v minulých dobách působili. Supervize se v mnohých případech stala nástrojem pro vypořádávání starých křivd a vyřizování účtů. Mnozí supervizoři si pokazili reputaci tím, že nevěděli jak nakládat s důvěrnými informacemi a to odradilo mnohé jejich klienty.“*

*R2 „Je důležitá, není žádná, chybí nám, ale!! za předpokladu kvalitního supervizora a záruky kvality supervize jako takové.“*

*R4 „Mám zkušenost pouze se supervizí teamu zaměřenou k rozkrytí vztahů na pracovišti, pro mě s chabým přínosem, patrně i vlivem osobnosti supervizora. Pro mě s pocitem jedna paní povídala, mnoho řečí výsledek neznámý“*

Prostřednictvím dílčích výzkumných otázek, které byly, stěžejní při rozhovoru s respondenty jsem se snažila najít odpověď na hlavní výzkumnou otázku. Většina pracovníků přikládá supervizi velký význam, vnímají ji jako

nástroj k udržení kvalitní práce, zlepšení komunikace a k sebereflexi

vzájemné poznávání s pocitem sounáležitosti

součást své profesní kariéry

možnost získání vhledu do problému

překonání hranice možností

Příjemným překvapením při mém výzkumu byl fakt, že v organizaci, kde v současné době neprobíhá supervize, a respondenti mají negativní zkušenost se supervizorem, mají snahu si vzájemně pomoci a jsou si navzájem jakýmsi „supervizory“, sdílejí náročné kauzy a hledají možnosti. Měla jsem pocit, že k tomu napomáhá prostředí, ve kterém pracují – dobré pracovní podmínky v bezpečném a otevřeném prostředí, dobré kolegiální vztahy a jasná pravidla nastavená pro všechny stejně.

**Cílem mé diplomové práce bylo zjistit postoje příjemce supervize, její přínos a smysl v pomáhajících profesích.**

Postoje pracovníka v pomáhající profesi, jako příjemce supervize jsou vesměs kladné. Přínos a smysl vidí hlavně v profesionálním růstu, posilování sebedůvěry a sebevědomí. Supervize jim může nabídnout jiný pohled na řešení problému nejen od supervizora, ale také od supervidovaných spolupracovníků, kde nastává pocit sounáležitosti. Dobré prostředí a vzájemná důvěra ve vztahu – supervizor a supervidovaný to jsou podmínky pro to, aby supervize měla ten správný účinek.

Ze všech poznatků, které jsem získala ze studia literatury, z rozhovorů a nakonec i z vnímání prostředí ve kterém jsem prováděla výzkum lze konstatovat, že je velmi důležité věnovat se nástrojům prevence, ve které supervize zaujímá důležité místo. Supervizi by měli pracovníci v pomáhajících profesích chápat jako součást celoživotního vzdělávání, které bezesporu přispívá i ke zkvalitnění služeb vůči klientovi. Současné speciální školství klade velké nároky na všechny pracovníky

zařízení zvláště pak na speciální pedagogy, kteří i když jsou dobrými odborníky, riziko stresu není u nich o nic menší než u jiných lidí. Právě pravidelná a kvalitní supervize je jednou z metod, která vede k novým dovednostem na poli vzájemných vztahů a pochopení náročných situací.

## Doporučení

V současné době se složení dětí – klientů v zařízeních institucionální výchovy, kam patří i DDÚ Homole velmi mění. Náročná práce s klienty i jejich zákonnými zástupci, vyžaduje celodenní intenzivní nasazení. Většina pedagogů přichází do školského zařízení s velkým nasazením, nadšením a očekáváním, klade často na sebe vysoké nároky a očekává zpětnou vazbu ze strany klienta i od svých kolegů. Pokud se pracovníkům tato „investice“ nevrací, snaží se ještě více osvědčit a začíná zapomínat na své osobní potřeby, myslí pouze na práci, po nějaké době zjistí, že už nemá sílu na to, aby překonával překážky, které se v jeho profesi objevují. V zařízení DDÚ často nastávají nestandardní, někdy až krizové situace na které nejsou tito speciální pedagogové připraveni. Vedení organizace by se proto mělo snažit v rámci motivace a předcházení možného syndromu vyhoření zajisti supervizi na svých pracovištích.

Problémem ve školských zařízeních je ale nedostatek finančních prostředků a podpory od zřizovatele MŠMT, i když byl vydán „Metodický pokyn k poskytování supervize ve školských zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy a ve školských zařízeních preventivně výchovné péče“, který vešel v platnost v březnu 2010, kde jsou popsána pravidla pro financování supervize z normativně přidělených prostředků MŠMT. Normativní financování již bylo zrušeno a tak se finanční prostředky na supervizi jednotlivým organizacím nepřidělují. Obtížné není jen vyčlenit v rozpočtech školských zařízení finanční prostředky, ale také najít kvalitního a dobrého supervizora.

Supervize má bezpochyby velký význam pro pracovníky pomáhajících, nejen jako prevence proti syndromu vyhoření, ale působí také jako pracovní nástroj pro sebereflexi pracovníků, poskytuje odbornou pomoc a zpětnou vazbu, která vede ke zvyšování profesní úrovně speciálních pedagogů.

Zřizovatel školských zařízení by měl mít zájem o vypracování jasných pravidel pro uplatňování supervize ve „svých“ zařízeních, aby mohla naplňovat svůj účel.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- 1) Aseltine, James M.; Faryniarz, Judith O.; Rigazio-DiGilio, Anthony J. Supervision of Learning. Alexandria: ASCD, 2006. ISBN-13 978-1-4166-0327-6
- 2) BAŠTECKÁ, J., Goldmann, P. (2001): Základy klinické psychologie. Portál, Praha
- 3) BORDERS, L. D., LEDDICK, G. R., Handbook of Counseling Supervision, Alexandria: 1987
- 4) FEJFAROVÁ, Renata. Proč Supervize? Pomáhá učitelům zrát. Rodina a škola. 2010, č. 8.
- 5) GABURA, J. 1999. Supervízia v sociálnej práci. s. 157-175. In SCHERPNER, M. - RICHTER - MARKERT. W. - SITZENSTUHL. I. Sprevádzanie v praxi, poradenství a učení: Princípy sociální práce, Dolný Kubín : Vydavateľstvo Peter Huba. 1999. 175 s. ISBN 80-88803-28-4.
- 6) HANÁKOVÁ, E., MATOUŠEK, O. Hygiena práce. Praha: VŠE Oeconomica, 2006. 154 s. ISBN 80-245-1116-9.
- 7) HARTL, P., – H. Hartlová, *Psychologický slovník*. Praha: Portál 2000 – 774 s. ISBN 80-7178-303-X.
- 8) HAVRDOVÁ, Z. *Kompetence v praxi sociální práce*. Praha: Osmium, 1999, 25 s. ISBN 80-902081-8-5.
- 9) HAVRDOVÁ, Z.: „Kriteria poskytování supervize v sociálních službách a vzdělávání supervizorů jako příspěvek ke standardům kvality služeb“, Praha: Závěrečná zpráva projektu MPSV č.F0044/001, 2003a 12 s.
- 10) HAVRDOVÁ, Z., Hajný, M.: *Praktická supervize*. Galén, Praha, 2008, ISBN: 978-80-7262-532-1.
- 11) HAWKINS, P., Shohet, R. *Supervize v pomáhajících profesích*. Praha: Protál, 2005. 17 s. ISBN 80-7178-715-9.
- 12) JEKLOVÁ, Marta a Eva REITMAYEROVÁ. *Interní supervize*. Vyd. 1. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2007. ISBN 978-80-86991-06-1.

13) KRAUS, B., HRONCOVÁ, J. a kol. *Sociální patologie*. 1. vyd. Hradec Králové : Gaudeamus, 2007. 325 s. ISBN 978-80-7041-896-3.

14) KOLÁČKOVÁ, J. (2003). Supervize. In Matoušek, O. a kol. (Eds.). *Metody a řízení sociální práce* (s. 349-362). Praha: Portál. ISBN 80-7178-548-2.

15) KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak neztratit nadšení*. 1. vyd. Praha: Grada, 1998, 131 s. ISBN 80-7169-551-3.

16) LAZAROVÁ, B. První pomoc při řešení výchovných problémů. Agentura Strom, 1998. ISBN 80-86106-00-4.

17) LAZAROVÁ, B.: *Netradiční role učitele*. Brno: Paido 2005. ISBN 80-7315-115-4

18) LAZAROVÁ, Bohumíra. Systematický přístup a sebereflexe v práci učitele - skepse nebo naděje? *Pedagogická orientace*, Brno: Pedagogická společnost, 1997, roč. 1997, č. 4, s. 19-23. ISSN 1211-4669.

19) LAZAROVÁ, B. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. 1. vyd. Brno : Paido, 2006,. 230 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-114-6.

20) MAROON, I., MATOUŠEK, O., PAZLAROVÁ, H. *Vzdělávání studentů sociální práce v terénu*. Praha: Karolinum, 2007.

21) MATOUŠEK, O. a kol. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-548-2.

22) MASLACH, Ch., Publisher: Simons & Schuster, 1982, ISBN 10: 013091231X ISBN 13: 9780130912312

23) MICHKOVÁ, A. *Supervize*. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2008, 106 s. ISBN 978-80-7394-145-1.

24) OLÁH, M. *Supervízia v sociálnej práci*. Prešov: Prešovská univerzita, 2005. 85 s. ISBN 80-8068-307-7.

25) PAČESOVÁ, M. *Lékař, pacient a Michael Balint*. Praha: Triton, 2004. ISBN 80-7254-491-8.

26) PINES, A. a E. ARONSON. *Burnout: from tedium to personal growth*, New York: Free Press. 1981.

27) *Social Diagnosis* 1917, ISBN1167239385

28) Social Work Stress and Intervention by Stephen Fineman Hardcover, 174 Pages, Published 1985 by Gower Publishing Company ISBN-13: 978-0-566-00664-7, ISBN: 0-566-00664-2

29) SUPERVIZE - / sestavil Zdeněk Eis. -- Praha : Pražský psychoterapeutický institut : Pallata, 1995 ([s.l.] : Brůček). -- 89 s. - ISBN 80-901710-2-8

30) TOŠNEROVÁ, T., TOŠNER, J. *Burn-out syndrom/Syndrom vyhoření. Pracovní sešit pro účastníky kursů.* Praha: Hestia, 2002. 16 s. Bez ISBN.

### **Seznam použitých internetových zdrojů**

31) Metodický pokyn k poskytování supervize ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a v zařízeních preventivně výchovné péče. In: <http://www.msmt.cz/socialni-programy/metodicky-pokyn-kposkytovani-supervize>. 2010.

## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Jméno autora:** Mrg. Marcela Pouzarová  
**Obor:** speciální pedagogika - učitelství  
**Forma studia:** kombinované  
**Název práce:** Supervize a její význam v práci speciálních pedagogů  
**Rok:** 2015  
**Počet stran textu bez příloh:** 71  
**Celkový počet stran příloh:** 80  
**Počet titulů použitých zdrojů:** 30  
**Počet internetových zdrojů:** 1  
**Vedoucí práce:** Doc. PhDr. Felix Černoch, CSc.