

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FILOZOFICKÁ FAKULTA

katedra pedagogiky

ÚLOHA SUPERVIZE V POMÁHAJÍCÍCH PROFESÍCH

**THE ROLE OF SUPERVISION IN THE HELPING
PROFESSIONS**

Diplomová práce

Autorka diplomové práce: Zuzana Borovičková

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Jitka Lorenzová, Ph.D.

Praha 2008

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Úloha supervize v pomáhajících profesích vypracovala samostatně s využitím uvedených pramenů literatury a po odborných konzultacích s PhDr. Jitkou Lorenzovou, Ph.D.

V Praze dne 19. 3. 2008

.....

Podpis

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji PhDr. Jitce Lorenzové, Ph.D. za odborné vedení a cenné rady, které mi poskytla během zpracování mé diplomové práce. Za odbornou podporu a laskavost děkuji Sdružení Linka bezpečí a moje poděkování patří i všem osloveným pomáhajícím profesionálům za jejich ochotu při spolupráci. Za podporu a trpělivost děkuji své rodině.

ÚLOHA SUPERVIZE V POMÁHAJÍCÍCH PROFESÍCH

OBSAH

1 ÚVOD.....	7
2 POMÁHAJÍCÍ PROFESE A PROFESIONÁLNÍ POMÁHÁNÍ.....	10
2.1 Specifika pomáhajících profesí a profesionálního pomáhání.....	10
2.1.1 Vymezení pojmu pomáhající profese	10
2.1.2 Hlavní specifika pomáhajících profesí	11
2.1.3 Profesionální pomáhání	12
2.1.3.1 <i>Paradoxy profesionálního pomáhání.....</i>	<i>16</i>
2.1.4 Obecné předpoklady pro výkon pomáhající profese	18
2.1.4.1 <i>Požadavky na krizového pracovníka.....</i>	<i>21</i>
2.1.5 Vztah mezi pomáhajícím pracovníkem a klientem.....	22
2.2 Motivace k výkonu a psychická úskalí pomáhajících profesí.....	23
2.2.1 Motivace práce.....	24
2.2.2 Rizika a psychická úskalí pomáhajících profesí	31
2.2.2.1 <i>Potřeba ocenění a obdivu (přijmutí a lásky)</i>	<i>32</i>
2.2.2.2 <i>Touha po moci</i>	<i>33</i>
2.2.2.3 <i>Syndrom pomáhajících</i>	<i>34</i>
2.2.2.4 <i>Další skryté motivy k výkonu pomáhajících profesí.....</i>	<i>37</i>
2.3 Stres a syndrom vyhoření.....	38
2.3.1 Stres (zátěž) a stresory	38
2.3.1.1 <i>Pracovní stres</i>	<i>40</i>
2.3.1.2 <i>Zvládání stresujících situací</i>	<i>41</i>
2.3.2 Syndrom vyhoření.....	42
2.3.2.1 <i>Prevence syndromu vyhoření.....</i>	<i>45</i>
2.4 Pomáhající instituce a jejich organizační kultura	46
2.4.1 Negativní složky organizační kultury	49
2.4.2 Pozitivní příklad organizační kultury Sdružení Linky bezpečí	51
3 SUPERVIZE V POMÁHAJÍCÍCH PROFESÍCH.....	54
3.1 Vymezení pojmu supervize	54
3.2 Cíle a funkce supervize.....	55
3.3 Druhy a styly supervize	56
3.4 Supervidovaný a supervizor	58
3.5 Průběh supervize.....	61
3.5.1 Kontrakt	61
3.5.2 Kategorie supervize	62
3.5.3 Zpětná vazba	63
3.6 Formy supervize.....	64

3.6.1 Individuální supervize.....	64
3.6.2 Skupinová supervize	65
3.6.3 Externí supervize	67
3.6.4 Interní supervize- Intervize.....	67
3.6.5 Vzájemné konzultování kolegů a autosupervize	67
3.7 Supervize skupin, týmů a organizací	68
3.7.1 Týmová supervize.....	69
3.7.2 Supervize pomáhajících organizací	70
3.8 Komplexní systém supervize v pomáhající organizaci- příklad dobré supervizní praxe na Lince bezpečí	71
3.8.1 Supervize na Lince bezpečí v kontextu průběhu kariéry konzultanta	71
3.8.2 Debriefing	74
3.8.3 Zpětná vazba a systém náslechnů na Lince bezpečí	75
3.8.4 Balintovská skupina na Lince bezpečí.....	77
3.8.5 Plán osobního rozvoje.....	79
3.9 Supervize v České republice	80
3.9.1 Historie supervize v ČR.....	80
3.9.2 Odborná příprava supervizorů v ČR.....	81
4 ŠKOLA A SUPERVIZE.....	84
4.1 Specifika pedagogické profese	84
4.1.1 Negativní jevy v učitelské profesi	84
4.2 Supervize v současném českém základním a středním školství	88
4.2.1 Pedagogičtí pracovníci a možnosti supervize v rámci právních norem České republiky.....	89
4.2.1.1 <i>Další vzdělávání pedagogických pracovníků.....</i>	91
4.2.1.2 <i>Poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních</i> 93	
4.2.2 Současná nabídka supervize pro české školy	94
4.3 Empirická sonda	95
4.3.1 Téma, empirický problém a hypotéza.....	95
4.3.2 Metodický postup	96
4.3.3 Charakteristika výzkumného vzorku	98
4.3.4 Výsledky a vyhodnocení empirické sondy	101
4.3.4.1 <i>Pocitují dotazovaní učitelé ohrožení syndromem vyhoření?</i>	101
4.3.4.2 <i>Pocitují dotazovaní učitelé potřebu podpůrné supervize?</i>	103
4.3.4.3 <i>Pocitují dotazovaní učitelé potřebu vzdělávací supervize?</i>	105
4.3.4.4 <i>Pocitují dotazovaní učitelé potřebu řídicí supervize?</i>	107
4.3.4.5 <i>Jak dotazovaní učitelé rozumí pojmu supervize a uvítali by supervizi v pedagogické profesi?</i>	109
4.3.5 Shrnutí.....	112
4.3.6 Diskuse.....	113
5 ZÁVĚR	115

6 LITERATURA A JINÉ ZDROJE.....	117
7 ANOTACE	122
8 PŘÍLOHY.....	124

1 Úvod

Dávno předtím, než jsem začala psát svoji diplomovou práci, jsem věděla, co by v ní nemělo chybět. Trápilo mě mnoho věcí v mé budoucí profesi a chtěla jsem na ně nějakým způsobem upozornit. Znepokojovaly mne a stále znepokojují zprávy o zneužívání moci pomáhajícími pracovníky i jiných negativních jevech poškozujících klienta. Tyto příběhy jsem slýchala od dětí na Lince bezpečí, ale také od svých blízkých a známých a v některých případech se nejednalo o žádné maličkosti. Vím např. o dětech, které byly svými učiteli psychicky a fyzicky týrány nebo zneužívány. Mezi jevy poškozujících klienta bezesporu patří i syndrom vyhoření, který si vybírá vysokou daň i na samotném pracovníkovi a negativně se promítá do výkonu profese.

Po té co jsem se před více než čtyřmi lety stala konzultantkou Linky bezpečí, jsem poznala, že díky supervizi lze těmto negativním jevům předcházet a případně je řešit. Sama na sobě jsem si vyzkoušela, jak je důležité a příjemné mít v takto psychicky náročné práci podporu člověka, který mně vyslechne, je mi schopen odborně poradit a nenásilnou formou mne vést. Proto je cílem mé diplomové práce podrobně popsat úlohu supervize a ukázat, že nabízí příjemný způsob řešení negativních jevů v pomáhajících profesích.

V první části práce se pokusím vysvětlit všechny důvody pro užití supervize v pomáhajících profesích, kterou považuji za podmínku zachování určité kvality profesionálního pomáhání. Dál chci v této části upozornit na všechny problematické a specifické oblasti pomáhajících profesí, pro které může být supervize vhodným řešením. Potřeba supervize v pomáhajících profesích vychází už ze samotné podstaty a základních specifíků profesionálního pomáhání. Pomáhající pracovníci pracují s lidmi a dostávají se tak do specifické sociální interakce, při které vzniká emocionální tlak, který může negativně ovlivnit kvalitu práce. Profesionální pomoc častokrát má na život klienta zásadní vliv a je tedy nezbytné zabývat se kvalitou poskytované pomoci.

Druhá podkapitola práce popisuje, co se může skrývat za motivací k výkonu pomáhající profese, a jak se tato motivace promítá do práce pomáhajícího. Pro pochopení základních mechanismů, které v pomáhajících profesích fungují trochu jinak, než u profesí ostatních zařadím do druhé podkapitoly teoretickou část o motivaci práce. Supervize pomáhá pracovníkovi k odhalení skrytých motivů negativně ovlivňujících jeho výkon a pomáhá k lepšímu sebepoznání, jež je jednou z podmínek kvalitního profesionálního pomáhání. Supervize může také eliminovat tzv. syndrom pomáhajících

a to zejména tím, že pomáhá pracovníkovi odkrýt důvody jeho problémů a negativních pocitů vyskytujících se při práci s klientem.

Syndrom vyhoření je uváděn jako snad nejčastější důvod pro využití supervize v profesionálním pomáhání.

Posledním tématem druhé části je organizační kultura. Kultura organizace má na pracovní výkon pomáhajícího i na pracovníka samotného zásadní vliv. Vždyť právě na vedení a kultuře organizace záleží, zda a jak bude supervize v organizaci uplatňována. Na organizaci Sdružení Linka bezpečí se prakticky pokusím ukázat zásady učící se organizace. Tato podkapitola může být zároveň brána jako pozvolný přechod do třetí velké kapitoly práce, která se bude zabývat samotnou supervizí.

Třetí část diplomového textu je zaměřena na supervizi. Snažím se v ní nabídnout možnosti pomoci s řešením a prevencí negativních jevů pomáhajících profesí popsaných v předchozí kapitole. Je pojata tak, aby mohla být inspirací při zavádění supervize nebo prvků supervizní metody do organizací, které supervizi zatím nevyužívají. Domnívám se, že nejlépe k tomu přispěje názorný příklad uplatnění supervize v organizaci, jakým je Linka bezpečí. Komplexní systém supervize na pracovišti Linky bezpečí mi poslouží i jako model pro vysvětlení některých teoretických pojmů. Myslím si, že je nezbytné upozornit na stávající situaci supervize v České republice. Zejména mne zajímá, jaká je nabídka supervize a odborné přípravy pro supervizory v ČR, a proto se věnuji i těmto aspektům.

Ve čtvrté části je supervize zasazena do kontextu učitelské profese a českého školství. Zaměřuji se na specifika a negativa učitelské profese a na možnosti využití supervize v České republice z právního pohledu. Pokusím se navrhnout praktický postup, jak konkrétně zajistit pro učitele anebo pro management školy supervizi.

Empirická sonda hledá odpověď na otázky týkající se potřeby supervize v učitelské profesi. Zajímá mě mimo jiné to, jestli dotazovaní učitelé vnímají supervizi v učitelské profesi jako potřebnou.

Ve své práci vycházím převážně z prostudované odborné literatury, částečně z empirických poznatků získaných dotazníkem a v neposlední řadě ze své osobní zkušenosti.

Byla bych velmi ráda, aby tato práce přispěla k otevření diskuse o úloze a využití supervize ve školách. Měla by být jakýmsi odrazovým můstkem pro zatím víceméně neexistující odborné práce zaměřené na supervizi v učitelské profesi.

Neméně důležitým cílem této práce je ukázat, jak supervize může pomoc odkrývat skrytá psychická úskalí profesionálního pomáhání, pomoc předcházet syndromu vyhoření a pomoc k lepšímu fungování pomáhajících organizací, což vše přispívá ke zkvalitnění práce pomáhajících pracovníků a logicky také ke spokojenosti klientů.

2 Pomáhající profese a profesionální pomáhání

Celá druhá kapitola se věnuje tématům, která jsou zároveň i důvody, proč je supervize v profesionálním pomáhání nezbytná. Je logicky rozčleněna na čtyři větší podkapitoly, které se zaměřují na jednotlivé problematiky související s pomáhajícími profesemi a profesionálním pomáháním. Druhá kapitola je ze své podstaty velmi rozmanitá, protože důvodů proč využít metodu supervize je nemálo.

2.1 Specifika pomáhajících profesí a profesionálního pomáhání

První podkapitola se snaží ukázat, že pomáhající profese mají určitá specifika, která již sama o sobě odhalují úlohu supervize v pomáhajících profesích. Jedním z těchto hlavních specifíků je psychická náročnost a z ní vyplývající požadavek na psychickou odolnost pomáhajících pracovníků zvláště pak pracovníků krizových. Proto se první podkapitola mimo jiná důležitá specifika věnuje i těmto požadavkům.

2.1.1 Vymezení pojmu pomáhající profese

Pod termínem pomáhající profese si lze představit téměř ledacos, ale je zřejmé, že se jedná o profesi, jejíž náplní je pomáhat. Nicméně taková charakteristika není dostačující, a proto si vypomohu odbornou definicí.

„Pomáhající profese (helping professions/ care-taking professions/ supporting professions) jsou profese, které vznikají v souvislosti se slábnoucí úlohou rodiny a jiných tradičních systémů sociální podpory. Cílem pomáhajících profesí je institucionalizované poskytování této podpory. V širokém pojetí k nim patří medicína, psychologie, pedagogika a sociální práce. Centrem zájmu pomáhajících profesí by měl být klient jako osoba se všemi svými rolmi, na rozdíl od většiny profesí, kde je člověk vnímán v jedné roli např. v roli zákazníka, výrobce, plátce daní aj. Profesionálové vykonávající pomáhající profese jsou závislí na klientech, protože klienti ospravedlňují existenci jejich profese. Pomáhající profese kladou na pracovníky specifické nároky. Počítá se mezi ně fyzická a psychická zdatnost, inteligence, přitažlivost pro klienty, důvěryhodnost, komunikační dovednosti, empatie. Emocionální zátěž pomáhajících

pracovníků je vysoká zejména při práci, jejichž odezva je minimální či nesrozumitelná (lidé s autismem, s mentálním postižením, s duševní nemocí) nebo je jejich chování z hlediska obecné morálky nepřijatelné (pachatelé trestných činů). Velmi náročná je i práce s klienty, kteří jsou v zařízení nebo programu nedobrovolně, s těžce nemocnými, případně s umírajícími nebo agresivními klienty. Typickým projevem nezvládnutého pracovního stresu je tzv. syndrom vyhoření.“¹

Jak se v definici uvádí, v širším pojetí patří mezi pomáhající profese lékaři, psychologové, sociální pracovníci a v neposlední řadě pedagogové. Mimo zmíněné profese patří k pomáhajícím profesím bezesporu povolání kněze- duchovního.

2.1.2 Hlavní specifika pomáhajících profesí

Jak již bylo řečeno v definici, na pracovníky pomáhajících profesí jsou kladeny specifické nároky, a právě těmito nároky a jejich zvládnutím se tato práce zabývá. Další výhodou výše uvedené definice je to, že zmiňuje postavení klienta pomáhajících profesí. Víceméně každý klient, který přichází za pracovníkem z jakékoliv pomáhající profese podvědomě nebo dokonce vědomě očekává, že v jejich setkání bude hrát velmi důležitou roli osobnost pracovníka. Při těchto setkáních jsou přítomné emoce a vytváří se lidský vztah. Když poslouchám své známé, jak si vzájemně doporučují lékaře, tak jedny z hlavních hodnotících kritérií jsou upřímný zájem o pacienta a schopnost pacientovi aktivně naslouchat. Znáám lékaře, kteří mají plnou čekárnu trpělivých pacientů, kteří jsou ochotni čekat na lékaře, protože ví, že je trpělivě a pozorně vyslechne a teprve potom se rozhodne o dalším postupu na základě pacientových informací. Také si jistě dokážete představit, jak to vypadá ve škole mezi žáky, když hovoří o svých učitelích nebo také vychovatelích. Nejenom učitelé hodnotí své žáky, ale i žáci hodnotí své pedagogy. Tato hodnocení jsou zabarvena emotivně a dotýkají se osobnosti učitele. Osobností učitele se také zabývá nemálo odborných prací a statí určených pro studenty pedagogiky. K osobnosti pedagogických pracovníků se dále věnuji ve třetí části práce. Mezi pomáhající profese bezesporu patří sociální pracovníci a psychologové, u kterých je vztah ke klientovi troufám si tvrdit na prvním místě. Při své práci na Lince bezpečí a i na střední škole jsem se mnohokrát setkala s obavou, jakmile jsem se zmínila, že danou situaci bude nejlepší řešit se sociální pracovníci. Většinou

¹ MATOUŠEK, O.: *Slovník sociální práce*. Praha: Portál, 2003, str. 149.

z obavy, o to aby ta určitá sociální pracovnice byla vlídná a laskavá. Také se mi několikrát stalo, že děti, které již měly nějakou zkušenost s určitou psycholožkou nebo psychologem, se se zdráháním vyjadřovaly o svých nesympatiích k nim. Vyjadřovaly mínění, že není přeci možné, aby jim pan nebo paní psycholožka byli nesympatičtí. Velmi je uklidnilo, že to se stává, že i psychologové jsou jenom lidé a, že ji nebo ho mohou případně změnit. Na těchto příkladech jsem chtěla ukázat, jak zásadní roli hraje právě lidský vztah mezi klientem a pomáhajícím pracovníkem. Zcela jasně to dokládají také údaje z empirických šetření, o kterých se zmiňuje Karel Kopřiva v knize *Lidský vztah jako součást profese*².

Je samozřejmě možné, že klient přichází za pomáhajícím pracovníkem „pouze“ pro určitou službu, při které osobní vztah neočekává. V těchto případech stačí, když pracovník dodržuje zásady slušného chování. Nicméně i klient, který jde k lékaři kvůli běžnému úkonu, jenž je hrazen ze zdravotního pojištění a na sociální odbor pro dávky, na které má právo se může cítit v závislém postavení. Nemluvě pak o žácích a dětech závislých na libovůli pedagogů a klientech přicházejících za pracovníkem ve stavu nouze nebo tíživé životní situace.

2.1.3 Profesionální pomáhání

S termínem pomáhání je podle mého názoru velmi těžké pořízení. Na úplném začátku bych chtěla upozornit, že se zabývám pomáháním profesionálním. Profesi chápu jako činnost, která je zdrojem obživy a odlišuje se od povolání převahou duševní činnosti. Po dlouhém rozmýšlení a vyhledávání termínu profesionální pomáhání, jsem dospěla k názoru, že nejlépe vysvětluje pojem pomáhání náplň práce jednotlivých pomáhajících profesí. Pojem pomáhající profese je dostatečně vysvětlen v první kapitole. Samozřejmě se jednotlivé náplně pomáhajících profesí od sebe na vzájem liší, nicméně všem těmto profesím je společná práce s lidmi, snaha poskytnout člověku určitý druh podpory a uspokojit určitou potřebu, která dříve byla uspokojována převážně v rámci rodiny nebo dané komunity.

Úlehla³ připisuje všem pomáhajícím profesím snahu hledat způsoby, jak podpořit prospěch, zdraví nebo pohodu druhého člověka. Úkol profesionálního pomáhání spatřuje v přispívání k tomu, aby se lidem žilo lépe. Naprosto souhlasím

² KOPŘIVA, K.: *Lidský vztah jako součást profese*. Praha: Portál, 2006, str. 15.

³ ÚLEHLA, I.: *Umění pomáhat*. Praha: SLON, 2007, str. 9.

s názorem, že zásadní rozdíl mezi laickým a profesionálním pomáháním je v tom, že profesionál „ví, co dělá“⁴. Nad konkrétním problémem a situací se rozhoduje pro určitou metodu s vědomím možných důsledků jejího použití. Profesionální pomáhání je podloženo vědeckou teorií, empirickým přístupem, zkoumáním jednotlivých metod a postupů a jejich důsledků. Vědecké závěry jsou pak zapracovány do stávající vědecké teorie a zpětně využívány v profesionální praxi.

Zásadní považují Úlehlovo⁵ vymezení pojmu pomoc. Termín pomoc byl převzat z běžného ne odborného slovníku, a proto dochází k zaměňování dvou složek profesionálního pomáhání. Jedna složka běžně užívaného slova pomoc vyjadřuje snahu přispět k tomu, co druhý chce a Úlehla ji nazývá **pomocí**. Druhá složka má význam snahy postarat se, aby druhý dělal to co je třeba, která je definována jako **kontrola**. Obě tyto činnosti- pomoc a kontrola mají v profesionálním pomáhání svoje nezastupitelné místo. Kontrola se od pomoci liší tím, že ne klient ale jiní lidé určují, co je pro něj přínosné a přebírají nad ním kontrolu. Naproti tomu pomoc je pracovníkem nabízena a klient si tento dojednaný způsob práce svobodně volí.

Druhy profesionálního pomáhání se dále rozlišují na jednotlivé způsoby práce. Úlehla⁶ uvádí takové rozdělení, které nám jasně odpovídá na otázku, co to vlastně profesionální pomáhání je.

Profesionální způsoby kontroly:

- opatrování
- dozor
- přesvědčování
- vyjasňování

Profesionální způsoby pomoci:

- doprovázení
- vzdělávání
- poradenství
- terapie

To jaký způsob práce bude zvolen, záleží především na principu držitele problému. Pokud tento princip zjednoduším, jedná se o to, kdo danou situaci vnímá jako problémovou a kdo ji reálně může změnit. Pokud klient považuje situaci za

⁴ Tamtéž, str. 9.

⁵ Tamtéž, str. 9.

⁶ Tamtéž, str. 33.

problémovou a je ochoten ji změnit, pracovník by měl nabízet pomoc. Na druhé straně klient danou situaci neshledává jako problémovou, ale pracovník, který je zároveň představitelem společnosti ji takto vnímá, a proto přebírá nad klientem kontrolu. V tomto případě je nositelem problému pracovník, poněvadž on spolu s většinou společností považuje situaci za nežádoucí a chce ji změnit.

Domnívám se, že je přínosné, abych zde uvedla stručné charakteristiky jednotlivých způsobů kontroly a pomoci jak je předkládá Úlehla (2004).

Při **opatrování** je držitelem problému pracovník, který za klienta přebírá veškerou odpovědnost a kontrolu, protože se domnívá, že klient není schopen svoji situaci řešit. Míra a oblast opatrování se liší podle stavu a situace klienta. Pracovník může za klienta přebírat například odpovědnost v právní oblasti, nebo i nejzákladnější péči.

Dozor je způsob práce, který volí pracovník, je-li přesvědčen, že klient má dostatek potencionálu na změnu situace, ale sám situaci nepocituje jako problémovou či nežádoucí. Naopak pracovník, jenž sdílí normy společnosti a má „mandát“ pro výkon své profese, je držitelem problému a určuje pravidla a jejich dodržování klientem pak kontroluje.

Pokud není klient motivován ke změně situace, je držitelem problému pracovník, který se snaží klienta **přesvědčit**, aby své společensky nefunkční postoje, hodnoty či styly jednání změnil, tím že přijme pracovníkova doporučení.

O **vyjasňování** se jedná, jestliže klient přichází za pracovníkem bez jasné představy toho, co by mu pomohlo jeho situaci řešit a v problému se neorientuje. Pracovník formuluje možná řešení a otevírá příležitosti pro klienta. Stále je nositelem problému pracovník, protože on předkládá způsoby řešení a hlavně klient se necítí být tím, kdo má situaci řešit, pokud ji vůbec řešit chce. Pracovník si s klientem **vyjasňuje** možnosti a pravidla situace.

Doprovázení je metoda práce, která od pracovníka vyžaduje značné profesionální i lidské kvality. Klient přichází za pracovníkem, aby mu pomohl snášet jeho situaci, která může být „pouze“ pro klienta nebo i reálně neřešitelná, a proto klient neočekává její vyřešení ale určité doprovázení skrze ni. Je velmi důležité, aby pracovník pomáhal na základě klientova přání, dokázal ho přijmout a poskytnou mu oporu.

Vzdělávání je spoluprací klienta a pracovníka, to je fakt, na který se především ve středním školství zapomíná. Držitelem problému je klient, který přichází za pracovníkem, aby mu pomohl rozšířit svoje znalosti, dovednosti a učinil ho

kompetentního pro výkon určité činnosti. Na pracovníkovi je výběr takových informací a metod, které směřují k rozšíření klientových možností. Pokud není klient motivován svoji situací změnit, je nositelem problému pracovník a nejedná se o vzdělávání, ale o dozor.

V **poradenství** se pracovník snaží přivést klienta na způsoby, jak on sám může svůj problém řešit. Klient chce a je schopen svou situaci změnit, ale potřebuje pomoc v podobě rady. Lepší je pokud pracovník pomocí rozhovoru a dobře volených otázek klienta k řešení „nenásilně“ dovede. Samozřejmě jestliže klient nemůže nalézt cestu, pracovník by měl nabídnout možnosti řešení, ze kterých si klient sám vybere to, které on považuje za nejvhodnější.

Pojem **terapie** lze přeložit jako léčba nebo léčení. V pomáhajících profesích se jedná o způsob práce, kdy pracovník klienta oceňuje a podporuje v jeho úsilí svůj problém vyřešit a ukončit svoje trápení. Klient má dostatek kompetencí a zdrojů, aby byl aktivním rovnocenným spolupracovníkem při hledání vhodného řešení a nových pohledů na danou situaci.

Jedním ze základních profesionálních úkolů pracovníka při řešení konkrétního případu je se zodpovědně rozhodnout pro daný způsob práce a při práci s klientem vnímat, zdali se od předem připravené dráhy nevzdálil. A právě v problematice rozlišování dvou druhů profesionálního pomáhání, volby a dodržování vhodného způsobu práce hraje podstatnou úlohu supervize, která poskytuje zpětnou vazbu pracovníkovi práce.

K problematice pomáhání mně zaujalo ještě pár myšlenek, které bych zde ráda uvedla. Jedna z nich pojímá pomáhání jako kulturní hodnotu a mravní normou západní společnosti spíše než instinktivně naprogramovanou kvalitu emocí či projevem chování⁷. Schmidbauer⁸ se zmiňuje o výhodnosti altruistického chování některých živočichů z hlediska zachování jejich druhu. Dále se zmiňuje o tom, že ochrana potomků je nejdůležitějším zdrojem altruismu a je potřebnější u těch živočišných druhů, u kterých je zranitelnější dětství jedince. Z toho vyplývá, že člověk by měl být stvořením velmi altruistickým.

⁷ LORENZOVA, J.: *Pomáhání a pomáhající profese*. In: KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V.: *Člověk-prostředí- výchova. K otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001, str. 173-182.

⁸ SCHMIDBAUER, W.: *Psychická úskalí pomáhajících profesí*. Praha: Portál, 2000, str. 23.

2.1.3.1 Paradoxy profesionálního pomáhání

To, co mne přivedlo ke zpracování tématu této diplomové práce, byly také úvahy nad motivy pracovníků pro výkon pomáhajících profesí. Pokud se člověk zamýšlí nad těmito motivy, zákonitě se musí zamyslet i nad specifiky a paradoxy, jenž sebou profesionální pomáhání přináší.

Výše se zmiňuji o altruismu, který je definován jako nezištné jednání ve prospěch druhých a k pomáhání neodmyslitelně patří. A právě zde se dostáváme k prvnímu paradoxu profesionálního pomáhání. Jestliže je pomáhání pro pracovníka povolání, za které je finančně ohodnocen, může být zároveň splněn požadavek na přítomnost altruistického chování? Ale to je pouze jedna z mnoha otázek, jež se vynořuje při přemítání nad tímto paradoxem. Například Kopřiva⁹ se ptá, zdali je možné za pomoc trpícímu a člověku v nesnázích brát peníze a nedevaluje se tímto lidský vztah na jakousi podobu prostituce. Kopřiva¹⁰ se dále zamýšlí nad tím, jak nespokojenost s finančním ohodnocením ovlivňuje pracovníkovu kvalitu práce, což mne opět přivádí k supervizi a její úloze v pomáhajících profesích. Finanční nespokojenost a možné následné zanedbávání výkonu pomáhající profese je citlivé téma, které by si zasloužilo citlivé a odborné projednání v bezpečném prostředí, které právě supervize nabízí.

Další podtéma, které mi vyvstává na mysl při přemítání o tomto paradoxu profesionálního pomáhání, je dle mého názoru v naší české společnosti ještě stále většinou zažitá nedůvěra v profesionální pomáhání a s tím spojené otázky o vhodné míře finančního ohodnocení. Domnívám se, že s tímto problémem se můžeme setkat především u placených služeb jako je psycholog, psychoterapeut apod., kteří při své práci využívají nedirektivní přístup. Jedná se o pomoc, kde nositelem problému je klient a většinou záleží převážně jeho spolupráci s pracovníkem, zda se situace pozitivně změní nebo ne. Jestliže tento problém velmi zjednoduším, myslím si, že se stále v naší společnosti objevuje mylný názor, že je zbytečné nebo zvláštní dávat peníze za to, aby člověka někdo vyslechl, když tato služba může být poskytnuta rodinným příslušníkem, přítelem, přítelkyní.

Druhým neméně významným paradoxem profesionálního pomáhání je požadavek přijmutí, v cítění a sympatizování s každým klientem. To je samozřejmě nemožné. Jestliže někdo říká, že má rád každého, je to přinejmenším velmi podezřelé.

⁹ KOPŘIVA, K.: Lidský vztah jako součást profese. Praha: Portál, 2006, str. 26.

¹⁰ Tamtéž, str. 27.

Zvláště v této problematice má své místo supervize, poněvadž pro zvýšení kvality práce je nesmírně důležité se věnovat případům, kdy z nějakého důvodu pracovník není schopen splnit požadavek přijmutí a sympatizování s někým. Nezbytné je znát své možnosti a hranice a uvědomit si jací klienti mi vadí a se kterými nemohu pracovat. Ne každý například snese pracovat s drogově závislou matkou, zneužívajícím otcem, s lidmi velmi starými nebo třeba mentálně postiženými. Kopřiva¹¹ rozdělil tento problém na tři okruhy.

První okruh se zbývá fyzickým vzhledem a postavením klienta. Kopřiva se zmiňuje o tom, že pomáhající pracovníci raději pomáhají klientům atraktivním, mladým, inteligentním a úspěšným než nehezkým, starým, neúspěšným atd. „*Pomáhající pracovníci nejraději pomáhají těm, kteří to nejméně potřebují.*“¹² Toto tvrzení se mi zdá velmi výstižné a koresponduje s mými zkušenostmi. Na druhé straně samozřejmě existují pomáhající pracovníci, kteří se orientují právě na takové oblasti pomáhání, kde je velmi nepravděpodobné, že se setkají s těmito mladými, úspěšnými a inteligentními klienty. V obou těchto protikladných případech mne zajímají motivy pro volbu té dané oblasti pomáhání. Hlavní motiv výběru určité oblasti profesionálního pomáhání spatřuji v tom, že pracovník se v jistém slova smyslu identifikuje s klientem, skrze kterého se podvědomě snaží řešit svůj vlastní problém. A opět narážím na úlohu supervize v pomáhajících profesích. Supervize by měla pomoc řešit situace, které z tohoto paradoxu profesionálního pomáhání vyvstávají. A zejména počáteční upřímná a „hluboká“ autosupervize může odhalit naše skryté motivy a problémy, které nás možná k výkonu pomáhající profese přivedly a dál ho určitým způsobem mohou ovlivňovat. Nejenom pracovníkovi skryté a hlavně **neuvědomělé** motivy, ale také snaha se určitému klientovi zalíbit, ovlivňuje kvalitu práce. Dle mého názoru je toto častým jevem také ve školství. V učitelské profesi se vyskytují jedinci, kteří se snaží svým žákům zalíbit a vykonávají tzv. „populistickou politiku“. Domnívám se, že tento jev má různé individuální motivy a jedním z nich může být touha po přijetí, které je způsobeno nevyrovnaným sebevědomím.

Životní filozofie pomáhajícího hraje důležitou roli zejména při práci se starými, chudými a postiženými lidmi. Pomáhající pracovník by si měl uvědomit, v čem spatřuje svůj smysl života, jaké místo v jeho životě zaujímá práce, a jaké jsou jeho pracovní cíle.

¹¹ KOPŘIVA, K.: *Lidský vztah jako součást profese*. Praha: Portál, 2006, str. 21.

¹² Tamtéž, str. 21.

Dalším problémem profesionálního pomáhání je, jak jednat s klienty, kteří svým nemorálním jednáním vyvolávají v pracovníkovi pocity odporu. Jedním z předpokladů pro zvládnání pomáhající profese je to, aby si pracovník vyjasnil, v jaké sféře profesionálního pomáhání bude činný. Někdo není schopen pracovat s pedofily, se závislými matkami, protože ubližují svým dětem, nebo např. se závislými alkoholiky, gamblery aj., kteří rozvrátili své rodiny a uvrhli je do dluhů. Nicméně i pokud se pracovník správně rozhodne pro určitou sféru pomáhání, může se v ní setkat s právě takovými klienty. Při mé práci na Lince bezpečí jsem se mimo jiné setkala také s agresory, kteří šikanovali své vrstevníky, s dětmi rasově nesnášenlivými apod. Jedna má kolegyně dokonce mluvila s nezletilým, který byl nižším členem Příbramské mafie a spáchal vraždu. I v těchto vypjatých situacích je důležité, aby pracovník klienta neodsoudil jako lidskou bytost, ale samozřejmě existují i případy, kdy je profesně nezbytné a pozitivní odsoudit klientovo chování.

Pracovníkovi hranice, mantinely a citlivá místa jsou velmi individuální a pro zkvalitnění jeho práce, je nezbytné si je plně uvědomit a určitým způsobem s nimi pracovat, což je jedním z hlavních úkolů supervize.

Posledním paradoxem profesionálního pomáhání je pochopitelná snaha pomáhajícího pracovníka, být ve svém povolání úspěšný a být dostatečně oceněn. Co ale určuje, že je určitý pracovník úspěšný? Určuje to také jeho vztah ke klientům. Každý chce být oblíbený a chce být oceněn, ale pracovník musí občas vykonat nepopulární opatření a upozorňovat na skutečnosti pro klienta velmi nepříjemné, a pak je velmi těžké se stát oblíbeným. Také se změní celý vztah mezi pracovníkem a klientem, který je na jednou v pozici poskytujícího ocenění a pozitivní hodnocení. Tento problém se týká také učitelů. Učitelé mající potřebu, aby je jejich žáci oceňovali a bezesbytku přijímali, se mohou začít chovat populisticky a tím pádem neprofesionálně. I pracovníci v jiných pomáhajících profesích by určitě neměli ztratit svůj profesní přístup a v tom jim opět může pomoci supervize.

2.1.4 Obecné předpoklady pro výkon pomáhající profese

Výkon pomáhající profese vyžaduje výraznou emoční zainteresovanost, a proto je velmi psychicky náročný. Pomáhající pracovník by měl mít také určité obecné

předpoklady, aby svojí práci zvládl. Podle Matouška a Hartla¹³ se jedná o tyto předpoklady a dovednosti: zdatnost a inteligence, přitažlivost, důvěryhodnost, komunikační dovednosti.

Zdatnost a inteligence

Jedním z klíčových předpokladů pro výkon pomáhající profese je fyzická zdatnost, protože vychází z předpokladu, že pomáhat druhým je vysilující práce. Souvisí s uměním respektovat svoje tělo a jeho potřeby, mezi ně patří například potřeba odpočinku a schopnost kvalitně relaxovat.

S dalším předpokladem, kterým by měl pomáhající pracovník disponovat nelze než souhlasit. U pracovníka se předpokládá dobrá inteligence a touha po celoživotním vzdělávání a bádání ve svém oboru, které by mělo být pojímáno jako nekončící proces, v němž vystupují stále nové otázky a kritické poznámky. Snad nejdůležitějším předpokladem pro výkon pomáhající profese je vysoká emoční a sociální inteligence pracovníka, která se zásadně promítá do kvality jeho výkonu.

Přitažlivost

Předpoklad přitažlivosti vychází z části obecnějšího předpokladu emoční a sociální inteligence. Přitažlivost závisí jednak na fyzickém vzhledu, ale také např. na názorové podobnosti s klientem a v neposlední řadě také na tom, jak se pracovník chová, jak jedná s klientem a samozřejmě i na jeho odborné pověsti. Na druhou stranu není nic neobvyklého, pokud klient k pracovníkovi pocítí nějaké antipatie. To se na příklad stává v psychologické nebo psychoterapeutické praxi. Pokud klient pocítí k pracovníkovi nějaké antipatie, je v těchto případech důležité, aby klient věděl, že tento jev může nastat a případně, že je legitimní změnit daného psychologa. Přitažlivost pracovníka může zásadním způsobem ovlivnit vztah klienta k němu.

Důvěryhodnost

Matoušek a Hartl¹⁴ se pokouší vymezit jednotlivé faktory, které přispívají k důvěryhodnosti pracovníka:

- diskrétnost- to co pomáhajícímu pracovníkovi řeknu, se nedostane k dalším lidem;

¹³ MATOUŠEK, O. a kol.: *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, 2003, str. 52.

¹⁴ Tamtéž.

- spolehlivost- mohu věřit tomu co mi pracovník říká;
- využívání moci- když se pracovníkovi svěřím, bude se mi věnovat;
- porozumění- když budu o sobě vyprávět, bude se mě pracovník snažit pochopit;

Důvěryhodnost je nahlížena z obdobných aspektů jako přitažlivost. Samozřejmě bez důvěryhodnosti pracovníka nemůže vzniknout důvěra a celý proces pomáhání je tím zmařen.

Komunikační dovednosti

Komunikační dovednost je prostředkem k navázání vztahu s klientem a řešení jeho problému. Pod oblast komunikačních dovedností jsou zahrnuty čtyři základní dovednosti¹⁵:

- fyzická přítomnost- často pracovník pomáhá už jen tím, že prodlívá s klientem fyzicky i psychologicky;
- naslouchání- pracovník je schopen přijímat a rozumět signálům, které klient jakýmkoliv způsobem vysílá;
- empatie- pochopení a vhled do světa klienta, porozumění a vcítění se do jeho uvažování, pocitů a do jeho problémů, pracovník je schopen se empaticky vyjadřovat;
- analýza klientových prožitků- schopnost definovat a analyzovat klientovi pocity a chování pro další práci s klientovými problémy.

Jedná se o dovednosti, jejichž rozvoj a uplatnění do značné míry závisí na osobnostních dispozicích pracovníka, které jsou vrozené a získané výchovou. Protože pracovník působí na klienta tím, co říká a co dělá, je důležité, aby pracovník zvládnul základní komunikační dovednosti pomáhajícího, a to jsou zúčastněné naslouchání a empatie, která zahrnuje jak naslouchání a porozumění tak sdělování a porozumění klientovi.

Mimo tyto obecné předpoklady a dovednosti pracovníka pomáhající profese je velmi důležité se zamyslet nad vlastními motivy pro výkon takovéto profese. Jde o schopnost sebereflexe a odvahu se podívat jak píše Hawkins a Shohet¹⁶ do vlastních stínů. Jednoduše řečeno předpokladem k výkonu pomáhající profese je se ptát po tom,

¹⁵ Tamtéž.

¹⁶ HAWKINS, P., SHOHEIT, R.: *Supervize v pomáhajících profesích*. Praha: Portál, 2004, str. 23- 24.

co mě přivedlo k pomáhání a co mi tato práce dává a jaké moje potřeby uspokojuje. Schindbauer mluví o tzv. *syndromu pomáhajících*¹⁷, který může vzniknout u lidí, kteří si volí pomáhající profesi, z nevědomé touhy po uznání, po empatickém porozumění a po určité vzájemnosti, která jim často chyběla v jejich dětství a dospívání.

2.1.4.1 Požadavky na krizového pracovníka

Pomáhajícími pracovníky jsou bezesporu také tzv. krizoví pracovníci, kteří pomáhají klientům nacházející se v krizi. Krizoví pracovníci jsou vystaveni obrovskému psychickému tlaku a často se potýkají se syndromem vyhoření, o kterém pojednávám dále. Pro krizové pracovníky existuje podrobný inventář požadovaných kompetencí k výkonu krizové intervence. Mimo inventáře dovedností a znalostí krizového pracovníka je také velmi zajímavá jeho definice obsažená v zákoně o sociálních službách, protože obsahuje požadavek na supervizi.

„Krizový pracovník je zaměstnáván zařízením, které mu může zaručit původní zaškolení, průběžnou supervizi a podporu a další průběžné vyhodnocovací cvičení, která udržují a zvyšují jeho odbornou způsobilost pro práci s klienty.“¹⁸

Vodáčková dále uvádí Inventář dovedností a znalostí krizového pracovníka¹⁹, který je také zahrnut do zákona o sociálních službách. Jsou to:

- dovednosti aktivního naslouchání s důrazem na vcítění;
- dovednosti krizové intervence a vyjednávání;
- dovednosti zacházení s oběťmi a rovněž s klienty, kteří ztratí vládu nad ničivými a sebezničujícími impulzy;
- znalosti pomáhající (psychosociální) sítě a dovednosti nepředpojaté spolupráce s ní;
- znalosti základů právního vědomí;
- znalosti základů první pomoci;
- znalosti základů sebeobrany;
- dovednosti při vedení dokumentace a komunikace v týmu;
- dovednosti při získávání a předávání informací.

Dále by měl krizový pracovník rozvíjet:

¹⁷ SCHMIDBAUER, W.: *Psychická úskalí pomáhajících profesí*. Praha: Portál, 2000.

¹⁸ VODÁČKOVÁ, D.: *Krizová intervence*. Praha: Portál, 2002, str. 167.

¹⁹ Tamtéž, str. 167-168.

- schopnost a dovednost se otevřeně domlouvat s lidmi;
- schopnost rychlého rozhodování včetně bdělého neúzkostného úsudku v noci;
- schopnost spolupráce;
- schopnost reflektovat svou práci;
- schopnost zvládat zátěž;
- schopnost rozpoznávat hranice svých možností a sil.

Podle inventáře je zřejmé, že je velmi důležité, jak rychle se dokáže pracovník vcítit do pozice klienta, a přesto zůstat svůj, to samozřejmě klade nároky na osobnost krizového pracovníka.

Tento výčet požadavků na krizového pracovníka není samoúčelný. Snažím se na něm ukázat, jak je náročné být krizovým pracovníkem. A právě supervize jim může pomoci zvládat jejich práci a s ní spojené nároky.

2.1.5 Vztah mezi pomáhajícím pracovníkem a klientem

Bohužel i pomáhající profese se dají provádět bez jakéhokoliv hlubšího vztahu ke svým klientům. Při své práci učitelky na střední škole se setkávám s neskrývaným nezájmem o klienta a práci s ním stran značného počtu kolegů. Mezi výroky, které jsou toho dokladem, patří: „Já se o ně vůbec nezajímám, já si to odvykládám...“. Kolikrát jsem také slyšela povzdechy nad rigidním a stereotypním jednáním a nezájmem lékařů a sociálních pracovníků. Karel Kopřiva takovéto pracovníky nazývá pracovníky **neangažované**.²⁰ Neangažovaní pracovníci ustrnuli v rutinním výkonu svého zaměstnání a někteří se dokonce hrubě proviňují proti etice dané profese. Kopřiva uvádí příklady hrubosti, arogance, naprostého nezájmu a lhostejnosti pomáhajících pracovníků. Příběhy o těchto pracovnících byly jedním z podnětů k napsání této práce o supervizi.

Většina pomáhajících pracovníků vykonává své povolání, protože v něm spatřuje smysluplnou práci a přináší jim uspokojení, že někomu pomohli. I tito pomáhající, kteří ve své práci spatřují smysluplnou činnost, neztratili svůj entusiasmus, nepodlehli syndromu vyhoření, upřímně se zajímají o klienta a jsou zkrátka tzv. **angažovanými pracovníky**²¹, by se měly zamyslet nad svým vztahem ke klientům. Mělo by je mimo jiné zajímat, jak mají ve vztahu s klientem nastavená pravidla, a jaké

²⁰ KOPŘIVA, K.: *Lidský vztah jako součást profese*. Praha: Portál, 2006, str. 16.

²¹ Tamtéž, str. 17.

jsou jejich hranice. Hranice nejsou bariérami mezi pracovníkem a klientem, ale jsou přirozenou ochranou autonomie a osobní integrity jedince a to jak klienta tak pomáhajícího. Na pojem hranice nahlížím ze dvou pohledů. Z prvního pohledu vnímám hranice jako určité mantinely, které jsou stanoveny pomáhající organizací nebo etickými kodexy jednotlivých pomáhajících profesí. Pokud se pracovník nepohybuje mezi těmito mantinely, jedná neprofesionálně, což by mělo být jeho nadřízeným orgánem určitým způsobem postihováno. Z druhého pohledu nahlížím na hranice jako hranice osobní, které jsou jakousi podmnožinou hranic profesionality, a které má jak klient, tak pracovník. „Umístění“ a „propustnost“ osobních hranic je u každého individuální.

Někteří pomáhající mají potřebu svého klienta nadměrně kontrolovat, a tím mu mohou např. znemožnit rozvoj jeho potenciálu ke svépomoci. Další stránkou nejasně stanovených hranic a pravidel ve vztahu mezi klientem a pomáhajícím je obětování se pro klienty, které stejně jako přílišná kontrola znemožňuje autonomní rozvoj klienta, ale také zároveň poškozují a vyčerpávají samotného pomáhajícího. Jasně definované hranice jsou také nezbytnou ochranou před manipulací klientů. Mezi klienty využívající manipulaci ve vztahu patří např. klienti s hraniční nebo jinou poruchou osobnosti. Problematika hranic v pomáhajících profesích má ještě mnoho aspektů a považuji za zásadní, aby se jimi pomáhající pracovníci zabývali. Hranice pomáhajících pracovníků je také jedno z témat supervize.

2.2 Motivace k výkonu a psychická úskalí **pomáhajících profesí**

Motivace k výkonu pomáhající profese chápu jako stěžejní podtéma této diplomové práce. Velmi záhy po nástupu ke studiu na katedru pedagogiky jsem se začala hlouběji zabývat mojí motivací k výkonu pomáhající profese. Samozřejmě již před započítím studia pedagogiky jsem věděla proč, chci pedagogiku studovat. Chtěla jsem učit na střední škole, nebo jsem se chtěla věnovat pedagogicko-psychologickému poradenství. V tu dobu jsem ještě nepřemýšlela nad tím, proč vůbec chci být tím, kdo pomáhá. Poprvé vážněji a hlouběji jsem se musela nad mojí motivací pro výkon pomáhající profese zamyslet před přijímacím pohovorem na pozici konzultantky Linky bezpečí. Věděla jsem, že nemá smysl si vymýšlet nebo nějakým způsobem spekulovat,

že by mi to jen ublížilo, proto jsem při přijímacím pohovoru řekla to, co si opravdu myslím. Na Lince bezpečí jsem chtěla pracovat hlavně proto, abych měla praxi v oboru, kterou bych za prvé využila k hlubšímu pochopení studovaného oboru a za druhé využila při hledání a výkonu stálého zaměstnání. Po té jsem se začala o tuto problematiku zajímat hlouběji a snažila si o ní nalézt odbornou literaturu, což se ale ukázalo jako velmi složité.

Motivace práce mne zajímá také jako obecné téma. Oslovilo mne už při studiu informačního managementu na Vyšší odborné škole Informačních služeb a dále jsem se s ním setkala v přednáškách paní docentky Poláčkové na katedře pedagogiky a na kursu Vzdělávání manažerů vypsáným katedrou andragogiky.

Motivace a řízení a vedení lidí jsou bezesporu témata, která patří také do sféry pomáhajících profesí, a která souvisí i se supervizí. To, jaké je vedení a řízení zaměstnanců v určité pomáhající organizaci (škola, odbor sociálně právní péče o dítě, pedagogicko psychologická poradna, dětský domov atd.), má obrovský vliv na výkon pomáhajících pracovníků a právě hlavní úlohou supervize je zkvalitnění tohoto výkonu.

S úlohou supervize v pomáhajících profesích souvisí i další témata společná s oblastí managementu, kterými se zabývám ve třetí kapitole této práce.

Tato velká kapitola je členěna od obecných jevů po jevy, které jsou záležitostí výhradně pomáhajících profesí. Nejdříve se zabývám motivací práce a jejími teoriemi, které mají ukázat, co člověka povzbuzuje k práci, což v profesionálním pomáhání je obzvláště důležité, protože to ovlivňuje pracovníkův výkon a ten následně ovlivňuje kvalitu klientova života. V dalších podkapitolách se zabývám skrytými motivy, riziky a psychickými úskalími pomáhajících profesí, které jsou jedním z hlavních důvodů pro využití supervize v pomáhajících profesích.

2.2.1 Motivace práce

Zabývat se pracovní motivací je pro vedení každé organizace zvláště pak v pomáhajících profesích zásadní, protože cílem pracovní motivace je např. zvýšení a zkvalitnění výkonu, zmenšení fluktuace pracovníků atd.

Termín motivace je odvozen z latinského *movere*, hýbat, pohybovat. Velmi obecně řečeno, motivaci chápeme jako souhrn faktorů, které energizují a řídí průběh chování a prožívání člověka v jeho vztazích jak k okolnímu světu, tak k sobě samému. Motivace dodává našemu prožívání a chování jednak energii, jednak směr. Aktivizuje a zároveň

směřuje. V motivaci působí jednak vnější pobídky, jednak vnitřní motivy. Motivace se vyjadřuje různými termíny. Tradiční označení pro převážně biologické motivy bylo instinkt nebo pud. Dnes je značně rozšířen termín potřeba. Termín potřeba se hodí pro vývojově starší, elementárnější, převážně biologické motivy, i pro motivy vývojově mladší, sociální, popřípadě sociogenní. Termín potřeba vyjadřuje, jak aktivaci energizující moment v motivaci, tak směřování motivace- k čemu směřuje aktivace a jedincovo jednání.

Motivace je tématem převážně psychologů, pedagogů, ale věnují se jí také manažeři aj. Ti všichni se zabývají motivací z jiného důvodu, ale domnívám se, že by se shodli na těchto jejích definicích:

- *Motivace je proces, který determinuje zaměření, energetizaci a setrvávání chování.*
- *Motivace dodává našemu prožívání a chování jednak energii, jednak směr. Aktivizuje a zároveň směřuje. V motivaci působí jednak vnější pobídky, jednak vnitřní motivy.*
- *Motivace je obecným označením pro všechny vnitřní podněty, které člověka vedou k určitému jednání.*
- *Motiv lze definovat jako pohnutku chování- jednání směřující k uspokojení potřeby. Potřeba je pociťována jako nedostatek respektive přebytek, tedy narušení rovnováhy.*

Pro účely této práce je nejpříznačnější pojetí J. Šindeláře, který motivaci charakterizuje jako: „*proces, který zaměřuje činnost lidí určitým směrem, jako proces, který způsobuje, že lidé jednají určitým způsobem, samostatně a dobrovolně realizují určitou činnost bez nutnosti častých instrukcí, příkazů a usměrňování. Je to chtěný a dobrovolně zvolený stupeň angažovanosti.*“²²

Základem motivace je určitá potřeba nebo jinak řečeno pocit nedostatku a snaha po jeho uspokojení. Pokud tato potřeba není uspokojena, vzniká určitý stav napětí, který jedince nutí dosáhnout určitého cíle, který tuto nerovnováhu a nedostatek odstraní.

Dalším termínem, který se používá v souvislosti s motivací, je stimulace. Stimulace k práci znamená záměrné a cílevědomé ovlivňování pracovní motivace pracovníků. Základním předpokladem účinného stimulování je uplatňování

²² ŠINDELÁŘ, J.: *Základy managementu*. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU, 1994, str. 53.

stimulačních podnětů ve schodě s potřebami a motivačním profilem pracovníků. To znamená, že pokud chci někoho účinně stimulovat k činnosti, musím znát jeho potřeby a to, co ho motivuje. To co jedince motivuje, se nazývá motivační vlastnosti osobnosti, které jsou na jedné straně zdrojem dynamiky osobnosti a na druhé pak jejím produktem.

Teorie motivace

Bylo napsáno mnoho teorií motivace, ale žádnou z existujících teorií nelze označit za absolutně přesnou a praxí potvrzenou, a proto se v praxi využívá eklektický přístup. Nicméně pro využívání eklektického přístupu je nezbytné některé z těchto teorií znát. Mezi nejdůležitější teorie patří Hierarchie potřeb Abrahama Maslowa a Dvoufaktorová teorie Fredericka Herzberga.

Americký klinický psycholog Abraham Maslow (1908-1970) vytvořil jednu z nejrozšířenějších motivačních teorií, která je nazývána Teorie hierarchie potřeb. Maslowova teorie je velmi rozšířená a našla své uplatnění i v oblastech aplikované psychologie např. v psychologii řízení. Ve své teorii Maslow představuje lidské potřeby, které uspořádal hierarchicky a to z hlediska naléhavosti, s jakou jsou prožívány jako vnitřní tlaky-motivy k jednání. Potřeby roztřídil do tzv. pyramidy potřeb.



Obr. 1 Maslowova pyramida potřeb.

Tyto potřeby fungují jako stimul. Pokud jsou nižší potřeby alespoň do jisté míry uspokojeny, začnou být vyšší potřeby prožívány jako pohnutky k dosahování určitého cíle, při jehož dosažení by byla tato vyšší potřeba uspokojená. To znamená, že když má člověk hlad jeho veškeré jednání je zaměřeno na odstranění hladu, tedy získání potravy. Nejvyšší potřeba seberealizace je potřeba plného rozvinutí schopností jedince, je to potřeba rovnováhy, individuality, smysluplnosti atd. Této nejvyšší potřebě se také říká potřeba růstová, to znamená, že nemůže být nikdy zcela uspokojena a stále roste. Na druhou stranu člověk většinou tuto potřebu nepocítuje tak naléhavě jako potřeby nižší, ale v kontextu motivace práce je zásadním stimulem. Maslowovu teorii nelze chápat

jako absolutně platnou a hierarchické uspokojování stanovených potřeb jako zcela závazný postup. Existují výjimky, kdy tento postup neplatí, zvláště pak v pomáhajících profesích, kdy je často uspokojována potřeba seberealizace, ale potřeby na nižší úrovni jsou saturovány nedostatečně. V praxi to vypadá tak, že pracovník v pomáhající profesi raději vykonává své zaměstnání za méně peněz než by pracoval v jiné např. komerční oblasti. Je tedy zřejmé, že základním předpokladem úspěšného motivování pracovníka je znalost jeho subjektivně chápaných potřeb a snaha ho motivovat kombinováním těchto potřeb.

Dvoufaktorová teorie Fredericka Herzberga vychází z modifikované hierarchie potřeb A. Maslowa. Herzberg rozdělil potřeby na dvě skupiny. Jedna skupina je označována jako potřeby udržovací, hygienické, nebo deficitní. Jsou to potřeby, které když nejsou saturovány, vyvolávají pouze nespokojenost, ale nepůsobí jako stimuly. Druhá skupina zahrnuje takové faktory, které mohou vyvolat uspokojení a stimulují člověka k výkonu a říká se jim motivátory, nebo satisfaktory. Herzbergova teorie našla své uplatnění především v oblasti motivace práce, protože dává do souvislosti pracovní motivaci s pracovními podmínkami.

Srovnání Maslowovy a Herzbergovy motivační teorie:

Abraham Maslow		Frederick Herzberg	
potřeby růstové	<ul style="list-style-type: none"> ▪ potřeby seberealizační, sebeaktualizační 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ práce samotná, její obsah ▪ osobní rozvoj ▪ prožitek vlastního výkonu a úspěchu ▪ odpovědnost 	motivátory (satisfactory)
potřeby deficitní	<ul style="list-style-type: none"> ▪ potřeby uznání a úcty 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ možnost postupu ▪ uznání za prokázanou práci 	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ sociální potřeby - potřeby sounáležitosti - potřeby lásky 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ status ▪ mezilidské vztahy - s nadřízenými - s kolegy - s podřízenými ▪ odborná kompetence nadřízeného 	faktory hygienické (dissatisfactory)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ potřeby jistoty a bezpečí 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ personální politika a personální řízení ▪ jistota práce (pracovní jistoty) ▪ mzda 	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ potřeby fyziologické 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ pracovní podmínky 	

Obr. 2 Srovnání Maslowovy a Herzbergovy motivační teorie.

Mezi další teorie motivace práce patří např. teorie X a teorie Y amerického profesora Douglase Mc Gregora. Podle teorie X pracovníci považují práci za nutné zlo nezbytné k jejich existenci, ve své podstatě pracují neradi, a proto musí být do práce nuceni vnějšími pobídkami (odměnou a trestem). Na druhé straně teorie Y říká, že pracovníci jsou na výsledcích své práce zainteresováni, jsou za určitých podmínek ochotni přijímat odpovědnost a iniciativně se o ni snažit. Z toho vyplývá, že podle teorie Y pracovníci chtějí realizovat svoje potřeby vyššího řádu a z toho důvodu je pro ně motivující, jestliže participují na vedení organizace a plnění jejích cílů. Na základě znalosti pracovníka manažeři teorie X a Y kombinují a oni se prolínají do konkrétních stylů vedení.

Existuje ještě mnoho dalších teorií motivace práce, ale protože motivace není stěžejním tématem mé práce, předkládám zde jen stručný popis několika z nich.

- Mc Clellandova teorie pracovní motivace je postavena na třech základních potřebách: 1. potřeba sounáležitosti, příslušnosti k pracovní skupině, přátelství; 2. potřeba prosadit se a získat vliv, moc; 3. potřeba úspěšného uplatnění. Tyto tři potřeby jsou základem pro určitou individuální sestavu potřeb, které pak

ovlivňují chování a činnost jednotlivce. Mc Clellandova teorie je platná zejména pro lidi usilující o řídicí pozice v pracovních skupinách.

- Alderferova teorie tří motivačních faktorů předkládá tři základní potřeby, které mají motivační charakter. Je to potřeba zajištění existence, potřeba zajištění sociálních vztahů v pracovním prostředí a potřeba zajištění dalšího osobního a profesionálního vývoje.
- Afiliační teorie je založená na tendenci člověka vyhledávat sociální kontakty. Zatímco tyto motivační teorie se zaměřují na charakteristiku potřeb, které mají motivační sílu, druhé se soustřeďují na způsob jakým určité potřeby a podněty působí. Snaží se o výklad vnitřních zdrojů pracovního jednání.
- Vroomova teorie očekávání vychází z předpokladu, že na úspěšné motivaci pracovníka se podílejí dva motivační faktory: valence- subjektivní přitažlivost výsledku jednání a očekávání, že jednání povede k výsledku. Oba dva tyto faktory musí být vysoké. Pokud se pracovník nezajímá o výsledky své práce, tak ani vysoká pravděpodobnost dobrého výsledku nepůsobí motivačně. Účinnou motivaci nevytvoří ani pracovníkův vysoký zájem o dobrý výsledek, pokud považuje svou práci za neúčelnou a nepotřebnou.
- Rozšířený model teorie očekávání (L. Porter, E. Lawler) předpokládá, že síla motivace je dána porovnáním velikosti očekávané odměny s pravděpodobným úsilím a riziky k jejímu dosažení.
- „Teorie spravedlnosti.“ Je založena na principu sociálního srovnávání, což znamená, že pracovníci porovnávají své vynaložené úsilí a získanou odměnu s jinými pracovníky pracujícími ve stejných nebo obdobných podmínkách. Např. u manažera se oceňuje zvláště objektivnost v hodnocení a spravedlnost.
- Behavioristický psycholog B. F. Skinner předpokládal ve své teorii zesílených vjemů, že dřívější zkušenost ovlivní reakce na nové situace podobného druhu. Žádoucí chování je na základě odměňování posilováno a naopak nežádoucí chování na základě trestání vyhasíná.

Jak jsem již výše uváděla, jednotlivé teorie se v manažerské praxi nevyužívají samostatně, ale naopak se jednotlivé poznatky kombinují. Manažeři se ve své praxi zabývají i dalšími aspekty motivace. Motivaci můžeme rozdělit na vnitřní a vnější. Vnější motivace pracovníka se snaží o změnu jeho chování a působí krátkodobě. Hlavním vnějším motivačním činitelem je finanční motivace a určité symboly postavení. Naopak pomocí vnitřní motivace může dojít k změně nejen chování

pracovníka, ale i jeho postojů. Samozřejmě vnitřní motivace má delší efekt než motivace vnější. Pracovník rozumí smyslu a cíli své práce a je motivován prostřednictvím vedení a pravidelné komunikace.

Dalším dílčím tématem motivace práce je odměňování. Odměňování by mělo být podřízeno jasně čitelnému systému a dodržovat zásady spravedlnosti a korektnosti. Odměňování dělíme na hmotné a nehmotné.

- Hmotné odměny a výhody:
 - přímé odměny ve finančním vyjádření: mzdy; platy; pohyblivé složky platu, které jsou vázané na výkon, jsou velmi účinné.
 - nepřímé odměny a výhody ve finančním vyjádření
 - nepřímé odměny a výhody v nefinančním vyjádření
- Nehmotné odměny a výhody

Mezi hlavní motivační činitele patří 1. vědomí úspěchu; 2. uznání; 3. delegování pravomocí a odpovědnosti; 4. vědomí toho, co má pracovník udělat, kdy a proč to má udělat, je si tedy vědom cíle a smyslu své práce; 5. zasloužený postup na vyšší pozici.

Další motivační činitele mohou být např. tyto:

- Pověst organizace, image a organizační kultura.
- Prestiž povolání.
- Informace a správný způsob komunikace.
- Kvalitní výkon personálních činností.

Naopak to, co motivaci narušuje, jsou konflikty, zátěžové- stresové situace, frustrace apod.

Motivace práce je ve sféře profesionálního pomáhání specifická a více či méně se odlišuje od motivace k výkonu komerčních povolání, ve které hraje jednu z hlavních rolí finanční zisk. Pomáhání je určitá lidská přirozenost, nebo je to forma naší seberealizace a sebeaktualizace, jak výše uvedeno v Maslowově pyramidě potřeb. **Pomáhat může být samo o sobě motivující, protože sebou přináší vděčnost klientů a ocenění společnosti. Naopak je řada pomáhajících profesí, ve kterých vděčnost klientů očekávat nemůžeme, a která jsou i značně finančně podhodnocena, a právě v těchto případech je nezbytné se zabývat tím, jak tyto pomáhající motivovat, aby neztratili chuť k práci a jejich vnitřní motivaci, bez které by pravděpodobně nebyli schopni pomáhající profesi vůbec vykonávat.**

Na jedné straně se nám tedy tato kapitola snažila odkrýt to, co může pomáhajícího pracovníka motivovat k výkonu a na druhé straně je již jistým předznamenáním třetí kapitoly, která se zabývá supervizí, protože supervize je také jednou z forem řízení a vedení zaměstnanců, kam téma motivace práce rozhodně patří.

2.2.2 Rizika a psychická úskalí pomáhajících profesí

Fridrich Nietzsche říká, že veškeré pomáhání a láska k bližnímu nejsou nic jiného než nedostatek sebelásky a útěk před sebou samým²³.

Pojem skryté motivy k výkonu pomáhající profese chápu jako motivy, které si pracovník z určitých důvodů neuvědomuje a vlastně nechce uvědomovat. Každý asi rád dá najevo, že si zvolil pomáhající profesi z ušlechtilých důvodů a v pomoci druhým vidí smysl života. Tyto uvědomované a otevřené motivy považují za neméně pravdivé a nijak nechci snižovat jejich hodnotu, poněvadž jsou bezesporu součástí základní lidské touhy léčit, která je společná pomáhajícím i nepomáhajícím.²⁴ Nicméně každý pomáhající má v celkové motivaci pro výkon své profese větší či menší stinná místa.

Stejně jako Hawkins a Shohet²⁵ považují za zásadní, aby se každý pomáhající pracovník upřímně zamyslel nad tím, co ho přivedlo k volbě právě té dané profese. Pomáhající profese mohou saturovat určité skryté potřeby, a pokud pracovník s těmito neuvědomělými potřebami uvážlivě a nejlépe odborně nepracuje, mohou negativně ovlivňovat jeho pracovní výkon. Aby skryté motivy ztratily svoji nebezpečnost a negativní náboj, je velmi důležité je rozkrýt a prosvětlit, což je jednou z hlavních funkcí supervize.

Nepřebernou změť individuálních skrytých potřeb a motivů jsem rozdělila na tři hlavní okruhy, pod které lze více méně ostatní konkrétní potřeby a pohnutky zařadit. Nejspíš se mi nepodaří postihnout veškeré skryté motivy a potřeby, ale to také není mým záměrem. Naopak hlavním cílem této kapitoly je upozornit na negativní důsledky neuvědomění si skrytých motivů a na možnost řešení této problematiky v podobě supervize.

²³ DOLEŽEL, J: *Čtyři léky proti tzv. syndromu vyhoření*. Olomouc: CHARITA- VOŠ sociální, str. 1.

²⁴ HAWKINS, P., SHOHET, R.: *Supervize v pomáhajících profesích*. Praha: Portál, 2004, str. 28.

²⁵ Tamtéž, str. 23.

2.2.2.1 Potřeba ocenění a obdivu (přijmutí a lásky)

Samozřejmě je zcela normální, že chceme být za svoji práci náležitě oceněni a to nejen finančně. Upřímné a adekvátní ocenění vykonané práce funguje velmi motivačně a je součástí „repertoáru“ všech zkušených manažerů. Nicméně jestliže je pro pracovníka hlavní hnací silou k pracovní činnosti ocenění a obdiv druhých, může se stát, že vše podřídí naplnění této potřeby a to bez ohledu na vhodnost a funkčnost jeho jednání v daném případě.

Jedním z důsledků této honby za **oceněním** a **obdivem** je syndrom vyhoření. Pomáhající se snaží všem vyhovět být aktivní a co nejvíce toho zvládnout. Po čase dojde k naprostému vyčerpání a to „nejen“ fyzickému, ale hlavně psychickému, což pracovníkovi znemožní kvalitně vykonávat jeho povolání.

Dalším případem, kdy touha po ocenění a zvláště obdivu hraje hlavní roli je **snaha být oblíbený** u klientů. Jak je již uvedeno výše toto je velmi ošemetné zvláště u takových pomáhajících profesích, kde nositelem problému je pracovník a způsobem pomáhání je kontrola. Taková situace může například nastat ve vztahu učitele a žáka. Znam učitele, který místo probírání předepsaného učiva se se žáky při vyučovacích hodinách vybavuje o soukromých záležitostech a probírá své kolegy a to vše proto, aby se jim zalíbil. Takové chování považuji za hrubé porušení profesionality.

Skrytý motiv ocenění a obdivu souvisí především se zoufalou touhou **být přijímán jako dobrý**. Toto silné puzení nutí pracovníka jednat a chovat se tak, aby mu to přineslo uspokojení jeho skrytých potřeb. Pokud jsou jeho referenčními osobami klienti, řídí se podle klientů, a pokud jsou jimi jeho kolegové, jedná s ohledem na jejich přání. Pak samozřejmě zásadně záleží na stanovených pravidlech organizace a na vymáhání jejich dodržování. Může se stát, že organizace je vedena dobře a tyto negativní jevy jsou podchyceny a zvládnuty. Na druhou stranu existují pomáhající profese, při jejichž výkonu je pracovník o samotě s klientem nebo klienty, a proto je velmi náročné kontrolovat kvalitu odvedené práce. Například toho, co se děje při vyučovacích hodinách, jsou vyjímajícе hospítace svědky pouze žáci a učitel. Bohužel vím o případech, kdy se vyučující důkladně připravují pouze na ty vyučovací hodiny, na které je ohlášená hospítace. Mimo zanedbávání učitelského povolání jsou známy i případy psychického i fyzického týrání svěřených žáků a to vše se děje skrytě za zavřenými dveřmi školních tříd.

Jednou ze tří funkcí supervize je funkce řídicí, která má za úkol přijatelným a bezpečným způsobem pro pracovníka kontrolovat jeho pracovní výkon. Jestliže je v organizaci používána metoda supervize, pomáhá to ke zkvalitnění profesionálního pomáhání.

Proč tato honba za oceněním a obdivem? **Protože si pracovník přeje získat uznání a lásku, které se mu v raném dětství dostávalo málo, nebo ji dostával podmíněnou nějakým výkonem.**²⁶ Od klienta přicházejícího pro pomoc se pak očekává, že bude pracovníkovi vděčen za jeho pomoc a projeví mu uznání a obdiv. Klient se stává potřebným, aby uspokojil pracovníkovu potřebu.

2.2.2.2 Touha po moci

Klient přichází za pomáhajícím pracovníkem a žádá o pomoc, a v tu chvíli se stává na pracovníkovi závislým. Samotný vztah mezi pomáhajícím pracovníkem a klientem je tedy už ze své podstaty nevyrovnaný. Tématu nevyrovnaného vztahu mezi pomáhajícím pracovníkem a klientem se věnuje Guggenbühl-Craig ve své knize *Nebezpečí moci v pomáhajících profesích*, ve které se zabývá archetypy léčitel-nemocný a zneužití moci v pomáhajících profesích.

Moc v pomáhajících profesích je natolik zásadní téma, protože velmi často dochází k jejímu zneužívání. Je tedy nezbytné, aby se pracovník zamyslel, jakou úlohu v jeho vztahu ke klientům hraje. Zneužívání moci pomáhajícími pracovníky může mít zásadní vliv na kvalitu klientova života. Pedagog může vyloučit žáka ze školy, sociální pracovník/ pracovníce může nařídít odebrání dítěte z rodiny, psycholog může svého klienta přesvědčit, aby se šel léčit atd. Příkladů je bezpočet. Při absenci supervize, nebo alespoň nějaké kontroly kvality pomáhající práce je klient zcela vydán pracovníkovi na pospas. O tom do jaké míry je vztah mezi klientem a pracovníkem nevyrovnaný a podle toho je větší či menší možnost k zneužití moci, rozhoduje především zvolený způsob pomáhání.²⁷ Jedná-li se o kontrolu je vztah mezi klientem a pracovníkem méně vyrovnaný, než u pomoci.

Příčina touhy po moci nad druhými může vycházet z víceméně neuvědomovaných **pocitů vlastní bezmocnosti a ze sebepodceňování**. Pokud se někdo

²⁶ DOLEŽEL, J.: *Čtyři léky proti tzv. syndromu vyhoření*. Olomouc: CHARITA- VOŠ sociální, str. 4.

²⁷ ÚLEHLA, J.: *Umění pomáhat*. Praha: SLON, 2004.

podceňuje je náchylný k neuvědomělému dokazování si vlastní hodnoty právě prostřednictvím moci získané z nevyrovnaného vztahu pracovníka a klienta.

Supervize řeší přítomnost moci ve vztahu pracovníka ke klientovi několika způsoby. Jednak pomáhá, aby si pracovník uvědomil své skryté motivy a jejich příčiny, což je zároveň podmínkou další supervizní práce. Další úlohou supervize je přívětivým způsobem kontrolovat pracovníkovu práci, aby se zabránilo poškození klienta. K tématu zneužití moci se ještě vracím ve třetí části této práce, která se věnuje supervizi ve škole. Vztah mezi učitelem a žákem je obzvlášť nevyrovnaný a je tu velká příležitost, aby učitel zneužil moc, kterou mu tento vztah poskytuje.

2.2.2.3 Syndrom pomáhajících

Syndrom pomáhajících je termín Wolfganga Schmidbauera, který ho použil poprvé v roce 1977. Vymyslel ho na základě vyprávění sociálních pracovníků o svých osobních problémech. Z vyprávění stále více vyvstávalo, že jejich povolání je jakousi obranou před jejich osobními problémy a hlavně před tím, co se za nimi skrývá.

Snad všichni odborníci zabývající se pomáhajícími profesemi se shodnou na tom, že osobnost pomáhajícího je jeho základním pracovním nástrojem, a právě proto největší pracovní problémy způsobují její slabá a hlavně nevyřešená místa. Velmi zajímavé je tvrzení, že neurotické a hlubší osobnostní poruchy se u pomáhajících vyskytují častěji než v celkové populaci.²⁸ Z toho pro mne opět vyplývá, že jak pracovníkova motivace k výkonu pomáhající profese, tak i celá jeho osobnost by měla být předmětem odborného zájmu a z něho plynoucích praktických opatření. To se zatím neděje. Domnívám se, že přijímací pohovory ke studiu pomáhajících oborů plně nemohou, ale většinou se ani nesnaží zjistit pravou motivaci a osobnostní nastavení uchazečů. Ba co hůř! Na většině fakult v ČR, které nabízejí studium učitelství, lékařství aj. nejsou v přijímacích řízeních osobní pohovory s uchazečem vůbec zahrnuty. Může se tedy stát, že ke studiu učitelství bude přijat např. uchazeč s poruchou osobnosti nebo trpící pedofilií, ke studiu lékařství člověk se sadistickými sklony atd. S absencí pohovorů zkoumajících motivaci a osobnostní nastavení jedince se setkáme i při přijímání do profesionálně pomáhajících zaměstnání. Předmětem zájmu se motivace a osobnost pracovníka většinou nestane ani během výkonu pomáhající profese.

²⁸ SCHMIDBAUER, W.: *Psychická úskalí pomáhajících profesí*. Praha: portál, 2000, str. 11.

Schmidbauer²⁹ pojímá syndrom pomáhajících jako specifickou narcistickou poruchu, která stejně jako syndrom vyhoření negativně působí na pomáhajícího pracovníka, jeho profesní výkon a tím i klienta. Volba pomáhající profese je většinou snaha o řešení více či méně uvědomovaného traumatu tzv. odmítnutého dítěte, které má neukojitelnou potřebu po uznání, po empatickém porozumění, po pevném láskyplném vztahu bez znejišťujících podmínek.

Pracovník trpící syndromem pomáhání se může projevovat strnulým kontrolovaným chováním orientovaným na výkon. Na jedné straně působí jako spolehlivý, obětavý, svědomitý vůči druhým ale na straně druhé jako neradostný, mrzoutský a nemilosrdný vůči vlastní osobě.

V oblasti prožívání jedince stíženého syndromem se mohou vyskytovat těžkosti v blízkých a intimních vztazích, neschopnost vyjádřit vlastní pocity, neschopnost naplňovat vlastní potřeby, nepřipouštění si vlastní slabosti a bezmoci, neschopnost otevřeného si přiznání vlastních emocionálních problémů atd.

Pojem syndrom lze z medicínského hlediska vysvětlit, jako soubor příznaků charakterizující určité onemocnění. Můžeme tedy říci, že ti pracovníci, u kterých se vyskytují určité příznaky ve specifické kombinaci, trpí syndromem pomáhajících. Schmidbauer³⁰ tyto příznaky projevující se v chování a jednání pomáhajícího pracovníka, rozdělil do pěti konfliktních oblastí: **1. odmítání ze strany rodičů, 2. identifikace s náročným rodičovským Nadjá (Superegem), 3. v dětství více či méně uvědomované pocity nedostatku lásky a uznání vyvolávající u dospělého tzv. skrytou narcistickou potřebnost, 4. vyhledávání vztahů, ve kterých může poskytovat pomoc, 5. vyjadřování nepřímé agrese v konfliktních situacích a vůči těm, kteří nabízenou pomoc nepotřebují nebo nepřijímají.**

První oblast, kterou lze nazvat také jako konfliktní oblastí **odmítnutého dítěte**, popisuje situaci, kdy pomáhající je určitým způsobem a formou odmítnut rodiči. Těchto způsobů a forem může být bezpočet, a proto záleží vždy na analýze konkrétní situace konkrétního člověka. Většinou je toto odmítání neuvědomované. Dítě může být odmítnuto buď hned na počátku a pak se situace změní a je akceptováno, nebo je odmítáno „pouze“ v některých vývojových stádiích. Všechny rozličné formy a způsoby odmítnutí mají na dítě později i na jeho prožívání v dospělosti větší či menší negativní vliv.

²⁹ Tamtéž.

³⁰ Tamtéž, str. 67.

Odmítnuté dítě má přirozenou potřebu se se svým odmítnutím vypořádat tak, aby ho to co nejméně ranilo a nejlépe ještě něco pro sebe získalo. Podle Schmidbauera dochází k tzv. identifikaci s rodičovským Nadjám, která mu umožňuje získat alespoň nějaké uznání a lásku. Nadjá je vnímáno jako zvnitřnělý ideál. Pokud se bude dítě k tomuto ideálu upínat, může ho to na chvíli uchránit před citovým poraněním. Nicméně je ale přijímáno pouze podmíněčně na základě svého výkonu a ne na základě sebe samého, a proto uspokojení je pouze krátkodobé a „nepravé“. Na druhou stranu je velmi náročné se s tímto Nadjám neustále identifikovat, a proto se pracovník stává strnulý, chladný a neschopný jakékoliv autenticity.

Zásadním aspektem problematiky syndromu pomáhajících je tzv. narcistická potřebnost. Narcistická potřebnost je neuspokojitelná potřeba uznání a lásky. Tato neuspokojitelná touha- hlad po lásce a uznání je dána pocity nedostatku lásky a přijetí ze strany rodičů v dětství pomáhajícího pracovníka. Nejenom Schmidbauer, ale i ostatní zejména vývojový psychologové upozorňují na přirozenou potřebu dítěte získat pocit, že je svými vztahovými osobami přijímáno a milováno. Dítě si vytváří svůj sebeobraz právě skrze posuzování a přijímání jeho vztahovými osobami. Stručně řečeno, jestliže dítě pociťuje málo lásky, nenaučí se mít rádo takové jaké je a stává se závislým na nikdy nekončícím dokazování si, že je dobré a lásky hodné.

Pracovník trpící syndromem pomáhajících není schopen blízkého vztahu, ve kterém by se dostal do situace toho, kdo také přijímá a bere. Pomáhající na jedné straně trpí neuvědomovanými pocity, že si lásku a blízkost nezaslouží a na druhé straně se vlastně bojí blízkosti, protože se obává ztráty své moci a toho, že by se stal zranitelným. *„Vlastní slabost a potřebnost pomoci je popírána; člověk se vyhýbá vzájemnosti a intimitě ve vztazích.“³¹*

Jestliže pomáhající nebude moci uspokojovat svoji narcistickou potřebu po uznání a lásce prostřednictvím pomáhání, bude logicky frustrován. Tato frustrace je pak přenášena do nepřímé agrese vůči těm, kteří mu uspokojení znemožňují a to jsou především ti, kteří pracovníkovu pomoc nepotřebují nebo ji nepřijímají. Nepřímá agrese může mít např. podobu neopodstatněné kritiky ostatních pracovníků za neohleduplnost k potřebám klientů, podobu výčitek vůči klientům schopným si pomoci apod. Pomáhající se stává závislým na svých klientech a výpady vůči ostatním pomáhajícím pracovníkům většinou skrývají snahu upoutat na sebe pozornost, získat lásku a uznání.

³¹ Tamtéž, str. 22.

Při četbě Schmidbauerovi práce o psychických úskalích pomáhajících profesí je vhodné mít aspoň základní povědomí o Freudově teorii, protože právě z ní ve své práci převážně vychází. V práci je také zřejmý vliv Schmidbauerova psychoanalytického vzdělání.

2.2.2.4 Další skryté motivy k výkonu pomáhajících profesí

Bezesporu je ještě plno dalších dílčích skrytých motivů, které pracovníky přivádí k pomáhajícím profesím.

Jednou z nich je velmi častá potřeba řešit svoje vlastní problémy. Pracovník přistupuje k výkonu pomáhající profese nebo ke studiu pomáhajících oborů s neuvědomělou potřebou vyřešit si své osobní problémy. Tyto problémy mohou být nejrůznějšího rázu, ale většinou se týkají nějakého „citového poranění“ během dětství. Toto „citové poranění“ může být např. důsledkem pocitu nedostatečné lásky, autonomie, ocenění nebo také pocitu bezmoci změnit nevyhovující situaci apod. Pomáhající pracovník např. uspokojuje svojí potřebu autonomie v dětství tím, že má sklony přebírat za klienta odpovědnost, i když je nositelem problému on a plně se angažovat jeho v případě a to bez ohledu na své vlastní potřeby. A právě neuvědomování si nebo přehlížení těchto vlastních potřeb je zásadním problémem, protože to ovlivňuje výkon pracovníka a většinou končí syndromem vyhoření.

Nemusí jít „jen“ o pocit nedostatku něčeho v dětství pracovníka a následnou potřebu tento nedostatek saturovat, ale může také jít o to, zdali je pracovník schopen si uvědomit a připustit své problémy a stinné stránky. Jestliže pracovník není schopen si tyto problémy a stinné stránky uvědomit dochází k tomu, že je přenáší na klienta.

„Pokud si budeme vědomi toho, čemu jungovci říkají „stinné“ stránky, budeme mít menší potřebu přisuzovat jiným, co nedokážeme přijmout sami u sebe. Potřeštěný psychiatrický pacient nebude muset současně nést i naši vlastní potřeběnost, zatímco my předstíráme naprosté duševní zdraví.“³²

Mimo skryté motivy naplnění vlastní potřeby a přenášení vlastních stinných stránek na klienta je dalším skrytým motivem přání mít podíl na životě.³³ To se stává nebezpečné, když pracovník není z nějakého důvodu schopen autenticky prožívat svůj vlastní život a potřebuje tedy „žít“ životy svých klientů. Tak jako u předešle

³² HAWKINS, P., SHOHET, R.: *Supervize v pomáhajících profesích*. Praha: Portál, 2004, str. 24.

³³ DOLEŽEL, J: *Čtyři léky proti tzv. syndromu vyhoření*. Olomouc: CHARITA- VOŠ sociální, str. 4.

jmenovaných skrytých motivů je i zde možnost, že pracovník bude stížen syndromem vyhoření. Mimo velké riziko syndromu vyhoření je u pracovníků s tímto skrytým motivem problémem, že se většinou nedokáží na řešený případ podívat z nadhledu, poněvadž jsou „uvnitř“ něho a neznají jinou roli kromě té pomáhající.

Posledními motivy pomáhajících pracovníků, o kterých se zmíním, jsou motivy založené na uspokojování potřeb vycházejících z patologického prožívání a chování jedince. Může se jednat o poruchy osobnosti, duševní poruchy nebo například sexuální úchytky. Úloha supervize je v těchto případech zcela jasná. Jejím úkolem je zabránit, těmto lidem ve výkonu pomáhající profese, poněvadž by mohlo dojít k poškození klienta.

2.3 Stres a syndrom vyhoření

2.3.1 Stres (zátěž) a stresory

Termín stres je v současné době již plně zařazen do našeho běžného slovníku. Můžeme kolem sebe slyšet mnohé, jak říkají, že jsou ve stresu, že je to pro ně stresující atd. Co se ale přesně skrývá pod tímto termínem, v tom se více či méně liší i samotní odborníci. Někteří termín stres považují za anglický ekvivalent k českému výrazu zátěž a za odborný termín, který je používán v psychologii. Naopak jiní autoři nacházejí mezi těmito dvěma pojmy odlišnosti a pojmají stres jako vysokou úroveň psychické zátěže (fyziologický stres) a střední a nízkou úroveň jako zátěž.

Milan Nakonečný³⁴ rozlišuje stres jako vnější situaci a stres jako vnitřní psychofyziologický důsledek této situace. Stres jako vnější situaci pak chápe jako situaci, již se nelze přizpůsobit, nebo jako nadměrně silný psychiku značně zatěžující podmět. Stres je důsledkem v psychickém i fyziologickém dění, jenž se objevuje po určitém uspořádání v prostředí a jsou to i situace, v nichž je ztížena nebo znemožněna adaptace. V podmínkách těchto situací dochází ke zhoršení psychického stavu nebo fyzických funkcí. Jestliže tyto podmínky stále přetrvávají, může dojít k patologickým funkčním změnám nebo orgánovému poškození. Jak již bylo řečeno stres je důsledkem psychického a fyziologického dění a zároveň důsledky stresu jsou jak psychické, tak

³⁴ NAKONEČNÝ, M.: *Základy psychologie*. Praha: Academia, 2004.

fyziologické. Tyto psychické a fyziologické důsledky a potažmo tedy i stres vyvolávají negativní emoce, úzce spojené s fyziologií organismu.

Na rozdíl od Milana Nakonečného Oldřich Matoušek³⁵ stres pojímá pouze jako stav člověka vyvolaný jakýmkoliv vnějším vlivem, k jehož zvládnutí nemá podle jeho mínění dostatečnou adaptační kapacitu a tento vnější vliv (činitel) není nazýván stresem ale stresorem. Matoušek hovoří také o **stresoru**, kterým není pouze vnější podnět, ale zároveň také očekávání jedince, že tento podnět nezvládne. Nicméně i Nakonečný používá termín **stresor** a to opět pro označení situací, které stres vyvolávají.

Reakce na přetrvávající stres lze podle fyziologa H. Selyeho³⁶ rozdělit do třech fází:

- 1. poplachová reakce (celý organismus se fyziologicky a psychicky aktivuje jako při reakci obrané)
- 2. fáze odporu (dochází např. k zvýšení výměny cukru a jiným reakcím, které mají za cíl vyrovnat se se stresovou situací)
- 3. fáze vyčerpání (za předpokladu, že se nepodařilo stresovou situaci zvládnout, dochází ke zhroucení obranných schopností organismu)

Eustres a distres

Další dva termíny objevující se v této problematice jsou **distres**, jenž označuje emočně negativně hodnocený stres a kladně emočně působící stres označovaný jako **eustres**. Nicméně úplná absence stresu jako nadměrné stimulace nebo ztížených podmínek adaptace není zcela žádoucí, protože eustres může být pozitivním motivačním a mobilizačním činitelem. Určitá míra stresu také pomáhá jedinci utvářet svojí schopnost vyrovnávat se s běžnými životními problémy a situacemi.

Třídění stresorů

V rámci problematiky stresu se autoři snaží charakterizovat a roztrždit jednotlivé **stresory**. Například W. Janke³⁷ rozděluje stresory do těchto skupin:

- vnější stresory (hluk, sensorická deprivace, situace nebezpečí);
- překážky v uspokojení primárních potřeb (spánku, jídla, odpočinku);

³⁵ MATOUŠEK, O.: *Slovník sociální práce*. Praha: Portál, 2003.

³⁶ NAKONEČNÝ, M.: *Základy psychologie*. Praha: Academia, 2004.

³⁷ Tamtéž.

- zátěže při výkonu (časová tíseň a nadměrné požadavky, ale i nízké požadavky spojené s monotónní prací);
- sociální stresory (sociální izolace, mezilidské konflikty a problémy);
- konflikty (nutkavé rozhodování, nejistota v pokusech zvládnout úkoly)

Různé stresory mají různou afektivní a emocionální hodnotu. Holmes a Rahea³⁸ vytvořili tzv. tabulku životních událostí, jedná se o numerickou posuzovací škálu od jednoho do sta bodů, která vyjadřuje míru stresu jednotlivých životních událostí. Za nejtěžší stresor se sto bodovou hodnotou je pokládána smrt partnera, partnerky. Jestliže stres přináší nadměrně silnou stimulaci, pak prožíváme jako stresující i události žádoucí jako je např. svatba či Vánoce. Reakce na podněty je vysoce variabilní a individuální, takže tabulky udávající průměrné hodnoty sresogenosti nemůžou být použitelné pro předpověď reakcí konkrétního jedince.

Příznaky stresu

J. Křivohlavý³⁹ rozděluje příznaky stresu do třech základních skupin a to na příznaky fyziologické, emocionální a behaviorální.

Nakonečný⁴⁰ se také zmiňuje o psychosomatických onemocněních, které jsou důsledky stresu a uvádí, že nejčastější onemocnění jsou žaludeční vředy a hypertenze. Vedle symptomů těchto psychosomatických onemocnění Nakonečný vyjmenovává symptomy stresu, jako je: napětí, rozladěnost, stavy úzkosti a deprese, předrážděnosti, agresivní impulzy, napjatý výraz obličeje, neurotické zlozvyky, nespavost, poruchy koncentrace pozornosti a myšlení, poruchy sexuální aktivity a další.

2.3.1.1 Pracovní stres

Protože se v této práci zabývám zvládáním zátěžových situací na pracovišti je pro ni pojednání o pracovním stresu stěžejní.

„Pracovní stres je následek nerovnováhy mezi nároky práce a kapacitou k jejich zvládnutí. Zdrojem pracovního stresu je odpovědnost spojená s prací, organizační nároky práce (konflikty rolí, kompetencí, komunikace), náplň a tempo práce, fyzické

³⁸ VODÁČKOVÁ D. a kol: *Krizová intervence*. Portál: Praha, 2002.

³⁹ KŘIVOHLAVÝ, J.: *Jak zvládat stres*. Praha: Graha, 1994.

⁴⁰ NAKONEČNÝ, M.: *Základy psychologie*. Praha: Academia, 2004.

prostředí, v němž je práce vykonávána (hluk, světlo, rušení jinými pracovníky), nedostatečné využití kvalifikace, chybějící perspektiva osobnostního růstu aj.“⁴¹

Matoušek a Růžička vyjmenovávají tři vlivy, které mohou zapříčinit vznik pracovního stresu⁴²:

- určité vlastnosti a nevhodná příprava pracovníka;
- druh vykonávané činnosti;
- nepříznivé pracovní podmínky.

Velmi často na pracovníka působí tyto tři obecně vymezené vlivy vzájemně. Matoušek s Růžičkou⁴³ se také velmi zajímavě zamýšlí nad vzrůstající míře stresu v civilizované společnosti. Domnívají se, že vhodnou podmínkou pro vznik stresu je prudký rozvoj techniky, který sebou přináší dvě rozporné tendence. Na jedné straně je to vysoká dělba práce degradující člověka na doplněk stroje, jenž v pracovníkovi vyvolá pocit odosobnění, anonymity a nemožnosti dokončit práci a na straně druhé klade tento rozvoj na pracovníka mimořádné požadavky na nejvyšší psychické funkce spojené s řízením, ovládáním a rozhodováním, a to jak v oblasti technické, tak i v oblasti sociální. To platí zejména pro vedoucí a odborné pracovníky. Lidé vytvořili takovou civilizaci, jejíž požadavky mnohdy přesahují jejich možnosti a to samozřejmě vede k zátěžovým a stresogenním situacím. Naprosto souhlasím s Matouškem a Růžičkou, kteří tvrdí, že stres v moderní přetechnizované společnosti je vyvolán ohrožením soustavy hodnot, do které patří např. seberealizace, společenské uplatnění, jistoty aj.

Pokud výše zmíněné příčiny vzniku pracovního stresu dlouhodobě působí na pracujícího člověka, nejsou ohroženy „jenom“ jeho pracovní schopnosti a jeho celkový vztah k práci, ale také jeho zdraví. Z tohoto důvodu by se měla věnovat pozornost tomu, jak se na pracovišti stresovým situacím předchází, a případně jak jsou řešeny.

2.3.1.2 Zvládání stresujících situací

Zvládání je ekvivalentem anglického výrazu „coping“, který byl v psychologii poprvé použit v roce 1967. Nejznámější a nejužívanější definici zvládání vypracoval R. S. Lazarus citovaný J. Křivohlavým.

⁴¹ MATOUŠEK, O.: *Slovník sociální práce*. Praha: Portál, 2003, str. 228.

⁴² MATOUŠEK, O. a kol.: *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, 2003.

⁴³ Tamtéž.

„Zvládání je proces řízení vnějších i vnitřních faktorů, které jsou člověkem v distresu hodnoceny jako ohrožení.“⁴⁴

Lidská psychika se snaží monitorovat, minimalizovat, řídit, nebo tolerovat pro jedince náročné vnitřní či vnější požadavky. Zvládání je také chápáno jako aktivizace kognitivních procesů s cílem vyvolat změny vnějšího prostředí a sebe a to na rozdíl od obrany, jenž se vyznačuje pasivitou.

Podle některých autorů je zvládání pojímáno jako nejvyšší stupeň adaptace na zátěžové situace. V případě běžné zátěže je jedinec schopen se s ní vyrovnat pomocí aplikace víceméně obvyklých a na základě zkušenosti získaných vzorců chování. Naopak v zátěžových situacích přesahující jedincovi možnosti přizpůsobení, je potřeba si vzorce chování k jejich zvládání nejdříve vytvořit a osvojit.

Názory na to, jaké konkrétní osobnostní charakteristiky pomáhají při zvládání stresujících situací se liší, ale jejich role je nezanedbatelná. Dalším faktorem ovlivňující zvládání stresových situací je zázemí stresované osoby. Samozřejmě důležitým faktorem je i reálná míra zvládnutelnosti požadavku- úkolu a jeho individuálně vnímaná smysluplnost. Je tedy zřejmé, že na zvládání se podílí mnoho procesů a faktorů, které můžeme obecně rozdělit na *zvládací procesy* jedince, na jeho *zvládací schopnosti* (osobnostní charakteristiky), na *strategie a styly zvládání*, které jedinec používá a v neposlední řadě na *vnitřní a vnější předpoklady zvládání*, jako např. zdraví nebo sociální opora.

R. S. Lazarus⁴⁵ mimo definici zvládání vypracoval také koncept zvládání založený na jeho dvou stylech. Jedná se o intrapsychicky orientovaný styl, díky němuž dochází k přehodnocování situace a jimi vyvolaných emocí. Druhý styl zvládání je nazýván tzv. styl orientovaný na problém a spočívá v hledání řešení, hledání sociální podpory, ve změně situace nebo v úniku ze situace.

2.3.2 Syndrom vyhoření

Alespoň krátké a stručné pojednání o syndromu vyhoření pokládám pro moji práci za nezbytné, protože právě syndrom vyhoření je jednou z hlavních příčin toho, že pracovník svoji práci nezvládá, a že dochází k celkovému zhoršení kvality práce. Syndrom vyhoření se nejvíce dotýká pomáhajících profesí, ale nevyhýbá se ani ostatním

⁴⁴ MATOUŠEK, O.: *Slovník sociální práce*. Praha: Portál, 2003, str.274.

⁴⁵ NAKONEČNÝ, M.: *Základy psychologie*. Praha: Academia, 2004.

pracovníkům, kteří ve své práci přicházejí s druhými lidmi do osobnějšího styku. **Syndrom vyhoření je ohrožující pro ty pracovníky, kteří mají rádi svoji práci, a prostě těm, kteří pro ni hoří.**

Pojem vyhoření (někdy je užíván pojem vypálení) je ekvivalentem anglického pojmu „burnout“ (původně v podobě „burn-out“), který byl prvně použit H. Freudenbergerem v roce 1974 v jeho stati, publikované v časopise „Journal of Social Issues“. Anglické slovo „to burn out“ má totožný význam jako slovo vyhořet, dohořet, vypálit, ale také vyhasnout a v obou jazycích jde o velmi výstižnou metaforu, kdy původně silně hořící oheň, symbolizující v psychologické rovině vysokou motivaci, zájem, aktivitu a nasazení, přechází u člověka stíženého syndromem vyhoření do dohořívání a vyhaslosti, kde nic není, tj. kde již není materiál, který by živil hořící oheň, nemá již dál co hořet.⁴⁶

Definice a pojetí syndromu vyhoření se v průběhu času vyvíjely a jejich autoři se více či méně rozcházel, nicméně všechny definice a pojetí se shodují na těchto znacích:

1. Jde především o psychický stav, prožitek vyčerpání.
2. Vyskytuje se zvl. u profesí, obsahujících jako podstatnou složku pracovní náplně „práci s lidmi“.
3. Tvoří jej řada symptomů především v oblasti psychické, částečně však též v oblasti fyzické a sociální.
4. Klíčovou složkou syndromu je zřejmě emoční exhausce (vyčerpání, vyčerpanost), kognitivní vyčerpání a „opotřebení“ a často i celková únava.
5. Všechny hlavní složky tohoto syndromu rezultují z chronického stresu.⁴⁷

Syndrom vyhoření je tedy stav psychického, někdy i celkového vyčerpání doprovázený pocity beznaděje, obavami, případně i zlostí. Pracovní motivace klesá, výkon se zhoršuje.

Syndrom vyhoření se nemusí dotýkat pouze pomáhajících profesí ale i celé řady dalších profesí.

Přehled typických projevů syndromu vyhoření uvádí O. Matoušek a P. Hartl⁴⁸:

- o neangažovaný vztah ke klientům, snaha vyhýbat se intenzivním a delším kontaktům s nimi, případně konflikty s nimi; klient se v očích pracovníka mění v „případ“;

⁴⁶ KEBZA, V., ŠOLCOVÁ I.: *Syndrom Vyhoření*. Praha: Státní zdravotní ústav, 2003.

⁴⁷ Tamtéž.

⁴⁸ MATOUŠEK, O. a kol.: *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, 2003.

- lpění na standardních a zavedených postupech, ztráta citlivosti pro potřeby klientů, ztráta schopnosti tvořivě přistupovat k práci;
- práci je věnováno nutné minimum energie, pracovník se výrazně víc než v práci angažuje v mimopracovních aktivitách;
- preference administrativních činností a činností směřujících ven z vlastní instituce před činnostmi, které vyžadují kontakt s klienty;
- důraz na pracovní pozici, na služební postup, na formální pravomoci, na mzdu, na jiné výhody plynoucí ze zaměstnání;
- v úvahách o účinnosti služby i o budoucnosti klientů převládá skepse;
- časté pracovní neschopnosti, žádosti o neplacené volno;
- omezování komunikace s kolegy, někdy i konflikty s nimi;
- pocity depersonalizace, vyčerpání;
- v ojedinělých případech i zneužívání klientů.

Jak je vidět, výčet projevů je velmi dlouhý a nepřináší nám informaci jenom o projevech, ale zároveň i důsledcích syndromu vyhoření. Je zřejmé, že nikdo z nás by asi nechtěl být zaměstnavatelem, nebo klientem vyhořelého pracovníka. Ještě předtím než se otázkou, co a jak dělat, aby k syndromu vyhoření nedocházelo, budu zabývat, tak bych ráda odlišila syndrom vyhoření od jiných negativních psychických stavů. Rozdíl mezi stresem a vyhořením vymezuje J. Křivohlavý,⁴⁹ který píše, že do stresu se může dostat každý člověk, avšak burnout se objevuje pouze u lidí, kteří jsou intenzivně zaujati svou prací. Stres postihuje jedince v různých činnostech, ale burnout je spjat s profesemi, kde pracovník přichází do styku s jinými lidmi, se kterými musí nějakým způsobem komunikovat. Celkově jsou ohroženi lidé, kteří jsou velmi silně motivováni k vykonávání své profese. Burnout u pracovníků také souvisí s výraznou orientací na výkon, orientací na překonávání sebe sama a případně orientací na úspěch a zdolávání velkých cílů. Samozřejmě stres může být předstupněm syndromu vyhoření. Jestliže syndromem vyhoření trpí takoví snaživí pracovníci, kteří jsou nositeli pozitivních hodnot jako je nadšení do práce, motivace, orientace na výkon, pak by bylo dobré se zamyslet nad tím, co udělat, abychom takového pracovníka neztratili. Podle O. Matouška a P. Hartla⁵⁰ k rozvoji syndromu vyhoření přispívá nejenom osobností nastavení pracovníka, ale také taková pracoviště:

- kde není věnována pozornost potřebám personálu;

⁴⁹ KŘIVOHLAVÝ, J.: *Jak neztratit nadšení*. Praha: Grada, 1998.

⁵⁰ MATOUŠEK, O. a kol.: *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, 2003.

- kde noví členové nejsou zacvičeni personálem zkušeným;
- kde neexistují plány osobního rozvoje;
- kde chybí supervize;
- kde pracovník nemá příležitost sdělit někomu kompetentnímu, na jaké potíže při práci narazil, a poradit se s ním o možných řešeních;
- v nichž vládne soupeřivá atmosféra;
- v nichž spolu rivalizuje několik z nepřátelených skupin pracovníků;
- kde je silná byrokratická kontrola a chování personálu.

Kombinací těchto faktorů a osobnostního nastavení pracovníka, jako je např. pracovník očekávající od práce seberealizaci a prostor pro tvořivost, dochází ke vzniku syndromu vyhoření. Naopak u pracovníků, kteří od práce očekávají hlavně výdělek-zisk prostředků k obživě a případně sociální kontakt s kolegy se dostávají do pracovního stresu až tehdy, kdy se tato jejich očekávání nenaplnují. Lidé s vyšším vzděláním jsou náchylnější ke vzniku a rozvoji syndromu vyhoření, protože od své práce více očekávají a zároveň do ní a do svého osobního růstu více investují než lidé se vzděláním nižším.

2.3.2.1 Prevence syndromu vyhoření

Anglické slovo „*prevention*“ můžeme přeložit jako předcházení, zamezení, zabránění něčemu, ochrana před něčím. Podle slovníku cizích slov je prevence předcházení, ochrana a z medicínského hlediska, které je vhodné i pro moji práci, se jedná o soubor sociálních a zdravotních opatření s cílem předcházet poškození zdraví. V sociální práci pojem prevence představuje mimo jiné soubor opatření, jimiž se předchází sociálnímu selhání a to zejména těm typům selhání, které ohrožují základní hodnoty společnosti. Prevence v medicínském i sociálním kontextu má zamezit vzniku negativních jevů právě takových jako je syndrom vyhoření. O. Matoušek a P. Hartl⁵¹ předkládají soubor faktorů, které působí jako prevence vzniku zátěžových situací na pracovišti a při samotném výkonu práce a tím i jako prevence syndromu vyhoření.

Prevenčí je:

- Kvalitní příprava na profesi zahrnující výcvik v potřebných sociálních dovednostech a dostatečně dlouhou praxi odpovídající budoucímu povolání;
- jasná definice poslání organizace a metod práce, s nimiž se nastupující pracovník důkladně seznámí;

⁵¹ Tamtéž.

- jasná definice profesionální role pracovníka a náplně práce;
- existence systému zácviku nových pracovníků;
- možnost využít profesionálního poradenství poskytovaného zkušeným odborníkem ve vlastní instituci nebo jinde;
- existence programů osobního rozvoje a podpora dalšího vzdělávání pracovníků ze strany instituce, v níž jsou zaměstnáni;
- **průběžná supervize;**
- případové konference v jedné instituci nebo s účastí pracovníků několika spolupracujících institucí;
- omezení počtu případů, s nimiž je jeden pracovník v kontaktu během určité doby;
- nasazení více pracovníků v náročných programech se skupinami klientů;
- omezení administrativní zátěže spojené s prací s klienty;
- kombinace přímé práce s klienty s jinými činnostmi;
- omezení pracovního úvazku.

Tento výčet je sestaven pro pomáhající profese a zejména pak sociální pracovníky, ale zároveň může být určitou inspirací i pro jiné pomáhající profese, které se potýkají se syndromem vyhoření.

Troufám si tvrdit, že právě syndrom vyhoření je hlavní důvod využití supervize v pomáhajících profesích. Supervize jako prevence a případné řešení syndromu vyhoření je bezesporu účinná. Výše uvedené výčty jsou toho dokladem. Tato kapitola si tedy kladla za cíl popsat hlavní problém, kterému lze pomocí supervize předcházet nebo jej řešit.

2.4 Pomáhající instituce a jejich organizační kultura

Pro praktický výkon pomáhajících profesí a poskytování sociálních, vzdělávacích, poradenských, supervizních a jiných služeb mají nesmírný význam pomáhající organizace. Kvalita jejich služeb je do značné míry ovlivněna kulturou, která v organizaci panuje.

Organizace

„Organizace je hierarchicky strukturovaná a řízená skupina lidí sledující určitý cíl. Organizace umožňují efektivnější koordinaci lidí při sledování cíle než neformální skupiny. Odděluje funkce od osoby, která ji vykonává, má formálně definovaná pravidla vnitřních i vnějších vazeb. Organizace se může stát cílem sama sobě, sebezáchova může být povýšena nad původně stanovený cíl činnosti. V takovém případě se degraduje a byrokratizuje. Některé organizace poskytující služby a to i služby sociální experimentují s uvolňováním formální hierarchie a vytvářejí tzv. ploché struktury s posilováním osobní odpovědnosti zaměstnanců.“⁵²

„Nestátní nezisková organizace je v běžném evropském pojetí organizace zřízená jiným subjektem než státem a jejím primárním účelem není vytváření zisku. Pokud spotřebovává peníze či vytváří zisk, investuje výhradně do svých předem definovaných aktivit ve sféře veřejného zájmu tj. v ochraně přírody, památek, v kultuře, ve zdravotnictví, ve vzdělávání, v sociálních věcech.“⁵³

Nestátní neziskové organizace mají podobu nadací, nadačních fondů, náboženských společností, obecně prospěšných společností nebo občanských sdružení, která v ČR převládají.

„Občanské sdružení je nestátní nezisková organizace sdružující subjekty se společným zájmem, případně společnou činností.“⁵⁴

Další definice a právní dokumenty⁵⁵ popisují občanské sdružení jako sdružení fyzických a právnických osob, které vzniká za účelem realizace společného zájmu, a jehož typickým znakem je členská základna. Registruje se na Ministerstvu vnitra ČR na základě předložení dvou stejnopisů stanov a návrhu na registraci. Zakládacím a organizačním dokumentem občanského sdružení jsou stanovy, které mimo jiné musí obsahovat údaje, jako jsou: název sdružení, sídlo, cíl činnosti, orgány sdružení a jejich volba a fungování, podmínky vzniku členství, práva a povinnosti členů, zásady hospodaření atd. Občanské sdružení může zaniknout dobrovolným rozpuštěním, sloučením s jiným sdružením nebo pravomocným rozhodnutím o rozpuštění MV ČR. Podnikatelské aktivity nesmí být hlavním cílem sdružení ale pouze prostředkem k dosažení cílů sdružení. Dle zákonných norem musí všechna občanská sdružení vést od

⁵² MATOUŠEK, O.: Slovník sociální práce. Praha: Portál, 2003, str. 136.

⁵³ Tamtéž, str. 123.

⁵⁴ Tamtéž, str. 129.

⁵⁵ Zákon č. 83/1990 Sb. o sdružování občanů.

1. 1. 2007 podvojně účetnictví. Správními orgány občanského Sdružení Linka bezpečí je představenstvo a dozorčí rada.

Organizační kultura

Odborníci organizační kulturu chápou a definují různě. Podle některých je organizační kultura pojem nadřazený, který je platný jak pro neziskové tak pro komerční organizace. Pojem podniková kultura se pak vztahuje pouze na ziskové organizace. Jiní pojem organizační kultura pojímají jako synonymum pojmu firemní kultura a podniková kultura. Ve své práci používám pojem organizační kultura, kterou pojmám takto:

„Organizační kultura je vzor myšlenek, názorů a postojů, přesvědčení, norem a hodnot, vzorů jednání, které většina lidí v organizaci chápe, respektuje, uznává, přijímá za své a ztotožňuje se s nimi. Zahrnuje postoje, etická východiska, předpoklady a vyhlídky, které společně sdílejí zaměstnanci, a které ovlivňují způsob jejich chování a jednání mezi sebou uvnitř organizace i ve vztahu k zákazníkům a klientům. Představy, hodnotový systém a vzory jednání se rozvíjejí cílevědomě nebo živelně v procesu vzájemných interakcí. Organizační kultura nebývá nikde přesně vymezena a formulována a může ji dobře poznat jedině pracovník organizace. Organizační kultura ovlivňuje chování a jednání pracovníků.“⁵⁶

Organizační kulturu lze také definovat jako „vnitřní pravidla hry ovlivňující myšlení a jednání pracovníků, ale i celkovou atmosféru, ve které probíhá veškerý život v organizaci a jako typické jednání, chování, uvažování a vystupování pracovníků.“⁵⁷

Třídy jevů organizační kultury⁵⁸:

- ideje- kognitivní systémy, principy a hodnoty, které jsou interiorizovány nebo exteriorizovány
- kulturní vzorce- mýty, mravy, rituály, obyčeje, pravidla, tabu, symboly (= znaky s komplexním obsahovým významem snadným k pochopení, mohou mít ideální i materiální povahu), které jsou sdíleny spolupracovníky

⁵⁶ MAYEROVÁ M., RŮŽIČKA, J., RAISOVÁ, J.: *Firemní kultura*. Personální management. Plzeň: Fakulta ekonomická, ZČU, 1998, str. 1.

⁵⁷ Tamtéž, str. 1.

⁵⁸ Tamtéž, str. 2.

- symbolické artefakty materiální povahy: architektura, logo, barvy, vybavení interiérů, propagační předměty apod.

Subkultura v organizaci

Subkultura v organizaci je relativně samostatná kultura, která vzniká v některých oblastech struktury organizace např. mezi různými úrovněmi řízení, mezi funkčními oblastmi, mezi regionálně vzdálenými pracovišti a tam, kde dochází k členění profesí a specializací. Subkultura zpravidla uznává část hodnot společných pro celou organizaci, část hodnot pěstuje odlišných a také většinou vytváří odlišné sociální normy či jinou hodnotovou stupnici.

Funkce organizační kultury

Organizační kultura působí směrem dovnitř a směrem ven. Směrem dovnitř ovlivňuje normy jednání, chování, motivaci pracovníků a celkovou atmosféru na pracovišti. Směrem ven organizační kultura ovlivňuje chování k zákazníkům- klientům a širší veřejnosti.

Silná organizační kultura redukuje konflikty uvnitř organizace a podporuje soudržnost. Shodné vnímání hodnot a norem zajišťuje žádoucí chování pracovníků a usnadňuje kontrolu práce. Soulad mezi vnitřními normami pracovníka a organizační kulturou má pozitivní vliv na pracovní morálku a emocionální pohodu.

2.4.1 Negativní složky organizační kultury

Často se setkáváme s tím, že mnohé pomáhající instituce svým pracovníkům nepomáhají snášet negativní jevy, které přináší sama jejich profese a dokonce jim organizační kultura instituce znemožňuje využívat supervizi nebo ji deformuje. Hawkins a Shohet je nazvali „složky dynamiky kultury“:⁵⁹

- hon na osobní patologii;
- úsilí o byrokratickou výkonnost;
- hlídání vlastních zad;
- krizová motivace;
- návyková organizace.

⁵⁹ HAWKINS, P., SHOHEIT, R.: Supervize v pomáhajících profesích. Praha: Portál, 2004, str. 167.

Hon na osobní patologii

V této organizaci se snaží vždy nalézt někoho, kdo by se mohl stát „obětním beránkem“, kterému je připisována odpovědnost, za všechny problémy fungování organizace. „Obětním beránkem“ se může stát jak vedoucí určitého oddělení, určitý pracovník tak klient. Organizace pak není schopna řešit svoje týmové problémy, protože problémy nevidí ve svém fungování, ale v jednotlivé osobě. Ta je pak většinou odstraněna a problémovou osobou se stává někdo další.

Úsilí o byrokratickou výkonnost

Jedná se o takovou organizační kulturu, která se silně orientuje na daný úkol a opomíjí osobní vazby, což je v rozporu s funkcí organizační kultury. Příčiny problémů organizace jsou totiž často skryté v nefungujících vztazích uvnitř organizace.

Hlídání vlastních zad

V této formě organizační kultury převažuje rivalita mezi pracovníky. Organizace je zmítána vnitřními boji o moc, zdroje a určité výhody. Vytvářejí se tajné koalice a spolky. Samozřejmě v takové organizaci nelze připustit, že má člověk s něčím problémem, a proto ani kvalitní supervize bez předcházející práce v takové organizaci není možná.

Krizová motivace

Tento typ organizační kultury znemožňuje supervizi, protože si pracovníci nejsou schopni nalézt čas na její realizaci. Nelze v ní ani plánovat a řešit dlouhodobé problémy a fungování organizace, poněvadž se „musí“ řešit nejnovější krize v organizaci. Pracovníci většinou přivyknou takovéto kultuře a sami nevědomky vyvolávají krize, aby dostáli sluchu svých nadřízených.

Návyková organizace

Návyková organizace se vyznačuje výskytem určité formy závislosti. Jednou z těchto forem je závislost vedoucí osoby organizace, která pak samozřejmě svým jednáním a chováním ovlivňuje celou organizační kulturu a ostatní pracovníky. Může se jednat např. o workoholismus. Workoholismus může být také zapříčiněn formou závislosti, kdy nastavení organizační kultury pracovníky nutí k tomu, aby se sami stali workoholiky. Závislá je také ta organizace, která nechce vidět své problémy, natož je

účinným způsobem řešit. Racionalizuje si vyskytující se obtíže, není k sobě upřímná a otevřená nějakému řešení.

Jakákoliv z těchto složek organizační kultury negativně ovlivňuje pomáhající pracovníky a nezřídka se podílí na vzniku syndromu vyhoření.

2.4.2 Pozitivní příklad organizační kultury Sdružení Linky bezpečí

V této podkapitole se pokusím stručně charakterizovat a volně se zamyslet nad organizační kulturou Sdružení Linka bezpečí, která by mohla být vzorem pro ostatní zvláště pak státní organizace.

Pokud bych měla charakterizovat Sdružení Linka bezpečí (dále jen Sdružení) jedním slovním spojením zvolila bych přízvisko **učící se organizace**. Učící se organizace je podle Petera M. Sengeho⁶⁰ taková organizace, jejíž kultura splňuje kvalitativní charakteristiky: **1. Mistrovství v oboru.** Členové organizace jsou mistry ve svém oboru, ale i jejich přístup ke světu je „mistrovský“ - jsou otevření vůči novinkám, zvědaví a současně i pokorní. Snažit se dosáhnout mistrovství je nikdy nekončící proces učení se a přemýšlení, je to způsob života a postoje ke světu. **2. Mentální modely.** Členové organizace o své práci přemýšlí a jsou schopni sebereflexe a seberegulace. **3. Sdílení vizí.** Organizace povstává ze souboru vizí lidí o účelu a smyslu svého sdružení. Je prospěšné, aby tyto vize byly formulovány otevřeně, byly stále prověřovány, přeformulovány a hlavně sdíleny s ostatními. Učící se organizace nemůže existovat bez sdílených vizí, protože jsou něco jako řídicí společné principy, se kterými se lidé ztotožňují a v jejich rámci si každý vytváří svou vlastní, osobně mobilizující vizi. **4. Týmové učení.** Pro organizaci je zásadně důležitá schopnost kooperace jejich pracovníků, kteří jednají jako tým a ne jako skupina jednotlivců s rozbíhajícími se zájmy. Kooperace v organizaci předpokládá vzájemnou důvěru, otevřenost ke komunikaci a ochotu sdílet. Základem učících se organizací nejsou špičkoví jednotlivci ale učící se týmy, které jsou jednotkami organizace. **5. Systémové myšlení.** Organizační kultura a chování organizace je výslednicí mnoha faktorů, které je nutné chápat v celku jejich působení. Organizace překračuje své hranice a stává se součástí širších vazeb a

⁶⁰ SENGE, M., P.: Pátá disciplína- Teorie a praxe učící se organizace. Praha: Management press, 2006.

souvislostí. Bez uvědomění si těchto souvislostí a vazeb nemůže být vytvořena učící se organizace. Koncepce učící se organizace Petra M. Sengeho velmi přesně vystihuje i filozofii Sdružení Linka bezpečí.

Organizační kultura Sdružení je ovlivněna zejména tím, že se jedná o neziskovou organizaci, která má ušlechtilé poslání pomáhat dětem. Je tedy zřejmé, že většina pracovníků je podobně osobnostně založena a sdílí společné hodnoty.

Sdružení je organizačně, místně a dalo by se říci, i dílčími cíli rozděleno na jednotlivé projekty. Z tohoto důvodu se ve Sdružení vytvořily specifické subkultury jednotlivých projektů, ale na druhou stranu je ideově stmeluje pomoc dětem a mladistvým jako jejich společný cíl. Stejně tak jako ve většině organizací, které jsou rozděleny na odborná a administrativně-vedoucí pracoviště, dochází i ve Sdružení k občasným názorovým konfrontacím. Nicméně se domnívám, že Sdružení je svým nastavením organizace otevřená, která se vždy s větším či menším úspěchem snažila klást důraz na vzájemnou komunikaci, důvěru, otevřenost, spolupráci pracovníků a na podporu nových nápadů. Názorové rozdíly a díky nim vzniklé problémy se pracovníci jednotlivých projektů snaží řešit diskusí a dosahováním konsensu.

Ve druhé kapitole jsem se pokusila zodpovědět otázky: *„Proč supervize v pomáhajících profesích?“* a *„Na jaké problémy a negativní jevy má být supervize lékem a řešením a jaká je tedy její úloha?“*

V první podkapitole jsem se snažila popsat rizika, která vyvstávají ze samotného profesionálního pomáhání a zejména pak z jeho paradoxů. Těmito paradoxy je např. skutečnost, že za pomáhání, které je založené na altruismu požadujeme finanční ohodnocení nebo to, že bychom měli mít pochopení pro každého, i když to není v našich lidských silách.

Druhá podkapitola se věnovala motivům k výkonu profesionálního pomáhání včetně těch skrytých. Dospěli jsme k názoru, že negativně ovlivňovat nás mohou převážně ty motivy, které si neuvědomujeme a kolikrát ani nechceme uvědomovat. Dále se nám druhá podkapitola snažila vysvětlit, že syndrom pomáhajících, je určitá narcistická porucha, při které došlo k citovému poranění v dětství a pomáhající pracovník se toto poranění naučil sám před sebou „zakrývat“ tím, že pomáhá druhým.

Stres a syndrom vyhoření je tématem třetí podkapitoly, ve které se ukazuje, že supervize je hlavním nástrojem v boji s tímto negativním jevem vyskytujícím se převážně v pomáhajících profesích.

Podkapitola věnovaná organizační kultuře pomáhajících institucí a je logicky na samém závěru druhé kapitoly, protože již předznamenává a naznačuje nějaké supervizní prvky, jako možnosti pomoci zvládnání negativních jevů pomáhajících profesích. Tímto prvkem je „*učící se organizace*“.

3 Supervize v pomáhajících profesích

V této kapitole bych ráda odpověděla na to, jaké jsou možnosti řešení a prevence negativních jevů a specifik pomáhajících profesí. Stěžejní metodou a způsob, jak řešit tyto negativní jevy a zátěž vycházející ze samotné práce s klienty je supervize. Chci vysvětlit, co to supervize je, jak probíhá a v neposlední řadě jaká je její úloha v pomáhajících profesích. Průběh supervize a jednotlivé formy se v závěru kapitoly pokusím ukázat na supervizním systému pracoviště Linky bezpečí.

3.1 Vymezení pojmu supervize

Slovo „supervize“ je složenina dvou slov, která mají prapůvod v latině, a to slova „*super*“, které v tomto kontextu můžeme přeložit jako „nadřazený“, „nad“ („nad něčím“) nebo „vyšší“ a „*vize*“, což znamená „vidina“, „představa“ aj. Slovo „Supervize“ pochází a využívá se v angličtině a překládá se jako „dozor“, „dohled“, nebo také „kontrola“ a „řízení“. Tyto významy navozují představu jakési kontroly a vztahu supervizora a supervidovaného jako vztah nadřízeného a podřízeného. Nicméně supervize v kontextu pomáhajících profesích je chápána především jako profesionální rozvoj a podpora supervidovaného. Vztah supervizora a supervidovaného by neměl vycházet z užívání moci supervizora, ale spíše vlivu, který vyplývá z umění užívat metodu supervize, jeho profesních dovedností a zkušeností a z jeho neformální autority zkušenějšího pracovníka.

Supervizi lze definovat různě a to podle toho, které její funkce spatřujeme jako primární, ale hlavně podle toho, v jakém profesním kontextu o supervizi mluvíme. Původně byla běžnou součástí poradenství, psychoterapie a sociální práce. V posledních letech je stále více žádána a oceňována i v dalších oblastech práce s lidmi v odvětvích jako je medicína, školství, výchova, management nebo v pracovních týmech, organizacích atd. Supervize je různě pojímána v psychoterapii, v sociální práci a v jiných pomáhajících profesích.

Obecně lze říci, že supervize je intenzivní, mezilidský vztah, v němž je úkolem jedné z osob usnadňovat rozvoj pracovních kompetencí druhé osoby. Podle britské poradenské asociace je prvořadým smyslem supervize ochrana nejlepších zájmů klienta.

Jana Koláčková⁶¹ o supervizi mluví jako o celoživotní formě učení, která je zaměřená na rozvoj profesionálních dovedností a kompetencí supervidovaných, při níž je kladen důraz na aktivaci jejich vlastního potenciálu v bezpečném a tvořivém prostředí. Jako přínosné spatřuji i pojetí supervize jako kvalifikovaného dohledu nad průběhem programu nebo projektu, který je zaměřený na kvalitu činnosti pracovníků.

Nejlépe integruje jednotlivě zaměřené definice supervize Český institut pro supervizi,⁶² který vymezuje supervizi jako důležitou oblast profesního růstu. **Supervizi rozumí bezpečnou, laskavou a obohacující zkušenost, kde supervizor je průvodcem, který pomáhá supervidovanému jedinci, týmu, skupině nebo organizaci vnímat a reflektovat vlastní práci a vztahy, nacházet nová řešení problematických situací. „Supervize může být zaměřena na prohloubení prožívání, lepší porozumění dané situaci, uvolnění tvořivého myšlení a rozvoj nových perspektiv profesního chování. Současně může být supervize také modelem učení. Cílem supervize tak může být vyšší uspokojení z práce, zvýšení její kvality a efektivity, prevence profesního vyhoření.“**⁶³ Efektivní supervize pomáhá nejen supervidovanému, ale především jeho klientům, žákům, zaměstnancům atd.

3.2 Cíle a funkce supervize

Cíle supervize se liší podle toho, v jaké profesi či konkrétní organizaci je prováděna. Avšak obecně smyslem neboli cílem supervize je zkvalitnění práce supervidovaného a ochrana nejlepších zájmů klienta. Cílem supervize je tedy rozvíjet dovednosti a schopnosti supervidovaného a pomáhat mu zvládat pracovní stres, ale v závislosti na prostředí může mít i další funkce. Podle určité kombinace těchto funkcí vznikají i určité postupy. Podle Koláčkové⁶⁴ cíle supervize mohou být **krátkodobé** a **dlouhodobé**. Za krátkodobé považujeme např. získání několika elementárních pracovních dovedností, vytvoření základních podmínek pracovního týmu pro úspěšnou práci aj. Dlouhodobými cíli rozumíme např. harmonizaci fungování celé organizace, zvyšování citlivosti organizace na potřeby klientů, plán osobnostního rozvoje pracovníků apod. Samozřejmě je nezbytné, aby cíle supervize byly před jejím

⁶¹ MATOUŠEK, O. a kol.: *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, 2003.

⁶² *Supervize: Stránky pro supervizory i supervidované* [online]. 2006 [cit. 2007-04-21]. Dostupný z WWW: <www.supervize.eu>.

⁶³ Tamtéž.

⁶⁴ MATOUŠEK, O. a kol.: *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, 2003.

zahájením jasně definovány. Posléze by měli být s těmito jasně definovanými cíli i se způsobem provádění supervize seznámeni všichni její účastníci.

Autoři zabývající se supervizí v sociální práci i v poradenství obdobně rozlišují tři základní funkce supervize, které Kaduschin nazývá **vzdělávací, podpůrná a řídicí**⁶⁵.

Vzdělávací funkce spočívá, jak je již výše uvedeno, v rozvoji dovedností, porozumění a schopností supervidovaných a tento rozvoj je uskutečňován prostřednictvím reflektování a rozebírání práce supervidovaných. Vzdelávací funkce supervize je zdůrazňována především u začínajících pracovníků, kterým pomáhá propojit teorii s praxí a osvojit si určité pracovní postupy.

Podpůrná funkce supervize je naprosto nezbytná v pomáhajících profesích, kde na pracovníky působí především negativní skutečnosti, ve kterých se klient nachází, množství emocí a jiné zatěžující faktory. Díky tomuto působení může docházet u pracovníků k přeplnění emocemi, které vzniká v důsledku empatie s klientem, pouhým setkáním s klientem nebo také mohou být reakcí na klienta. Tento tlak a zátěž časem vede ke stresu a syndromu vyhoření, a právě supervize má pomáhat ve zvládnání a předcházení tohoto tlaku a zátěže.

Řídicí stránka supervize zajišťuje při práci s lidmi funkci kontroly kvality. Supervizor by měl být ten, který supervidované vede a určuje směr jejich práce. Supervizor většinou odpovídá za to jak supervidovaný pracuje s klienty. Dalo by se říci, že supervizor je určitým manažerem, jenž řídí, vzdělává, pomáhá a podporuje supervidované, a jako manažer se také stará, aby byly dodržovány etické normy organizace a bylo směřováno k jejím vytyčeným cílům.

3.3 Druhy a styly supervize

Supervize, jak již bylo řečeno výše, má vzdělávací, podpůrné a řídicí součásti a tyto součásti se mohou v různých prostředích různě kombinovat.

Podle toho, co supervidovaný v supervizi požaduje, a co supervizor nabízí, dochází mezi nimi k dohodě pro využití určitého druhu- kategorii supervize. Mezi hlavní kategorie se počítají tyto: supervize **výuková, výcviková, řídicí (manažerská)** a supervize **poradenská**.⁶⁶

⁶⁵ HAWKINS, P., SHOHET, R.: *Supervize v pomáhajících profesích*. Praha: Portál, 2004, str. 60.

⁶⁶ Tamtéž, str. 62.

V některých supervizních vztazích má supervizor roli učitele, který se supervidovaným rozebírá jeho práci s klienty. Funkce výukové supervize je téměř výhradně vzdělávací. Řídící a případně podpůrná funkce by tedy měla být zajištěna někým jiným.

Výcviková supervize se používá zejména při výcviku začínajících pracovníků, kteří se učí pracovat s klienty. Přestože je v ní také zdůrazněna funkce vzdělávací, liší se od výukové tím, že supervizor zde nese odpovědnost za klienty, a proto supervidovaného také řídí a kontroluje.

Termín řídicí (manažerská) supervize se používá, když supervizor je zároveň nadřízeným supervidovaného. Tento nadřízený má rovněž jako v supervizi výcvikové určitou odpovědnost za práci s klienty.

Poradenská supervize nabízí supervidovanému podporu, ale supervizor za něj nepřebírá odpovědnost za jeho práci s klientem. Supervidovanému je pomáháno tím, že je jeho práce konzultována a rozebírána, což také plní funkci vzdělávací. Tato kategorie je určena zkušeným a kvalifikovaným pracovníkům. Vztah mezi supervizorem a supervidovaným nemusí být pouze nerovnoměrný hierarchický, ale také se může jednat o horizontální formu supervize, kde supervizor je na téže úrovni, nebo je přímo kolegou supervidovaného pracovníka.

To jak bude supervize probíhat, záleží podstatnou měrou také na supervizním stylu. Supervizní styl je ovlivňován supervizorovým stylem, který měl nebo má jako pomáhající při práci s klientem. Do supervize se tedy promítá i supervizorův výcvik. **Supervizor může mít výcvik např. dynamicky orientovaný, psychoanalytický, rogersovský, gestaltt, ericksonovský, kognitivně-behaviorální, systemický nebo transakčně-analytický. Tak jak tyto psychoterapeutické směry přistupují ke klientovi, tak obdobně přistupuje supervizor k supervidovanému a zaměřuje se na ty aspekty jeho chování a prožívání, na které by se zaměřoval u klienta.** Jestliže má supervizor např. rogersovský výcvik přistupuje k supervidovanému nedirektivním způsobem. Pokud je vyškolen v kognitivně-behaviorální terapii zaměří se na chování a metody práce supervidovaného. Domnívám se, že v současné době se nejvíce uplatňuje **integrativní** styl supervize, který do sebe integruje různé psychoterapeutické přístupy a také např. různé styly vedení poradenského hovoru.

3.4 Supervidovaný a supervizor

Supervidovaný

Je velmi těžké jednoznačně definovat, kdo se může stát supervidovaným, protože model supervize má široké použití v mnoha profesích. Domnívám se, že rozhodující je pocit potřeby řešit nastalé pracovní situace a potřeby získat ve své práci odpovídající podporu. Tehdy se objeví prostor pro supervizi a z pracovníka se může stát supervidovaný. Tato potřeba vzniká především v pomáhajících profesích, ale její použití se začíná postupně uplatňovat i jinde. Supervize se například využívá také při problémech v pracovních vztazích nebo managementu organizace. V těchto případech můžeme supervizi pojímat jako obdobu mediace⁶⁷. Je tedy zřejmé, že supervidovaný může být pracovník v jakékoliv profesi, ve které práce s lidmi, hraje stěžejní nebo důležitou úlohu.

Aby byl proces supervize úspěšný a efektivní, měl by supervidovaný splnit v procesu supervize několik podmínek. Podle Jiljího Novotného⁶⁸ mezi tyto podmínky, za které je supervidovaný odpovědný patří:

- připravit se na setkání, mít jasno ohledně cíle setkání;
- být otevřen zpětné vazbě a případně si zpětnou vazbu vyžádat, pokud ze strany supervizora nepřichází;
- rozvíjet postoje- zbavené obranných mechanismů, které dovolí otevřeně objevovat různá témata při pohledu na svoji práci;
- být čestný v případě, že je třeba vyslovit pochybnosti, obtíže a obavy ve vztahu ke své práci s klientem;
- otevřít rozhovor se supervizorem, když se objeví problémy ve vzájemném vztahu nebo ve způsobu, jakým je supervize vedena, pakliže problém nezačal řešit sám supervizor.

Koláčková⁶⁹ předkládá srozumitelný přehled kompetencí supervidovaného, kterým lze seznam Jiljího Novotného doplnit.

⁶⁷ Vyjednávání a uzavření dohody pomocí vyškoleného zprostředkovatele-mediátora. Mimo jiné se používá při řešení konfliktů uvnitř institucí. Mediátor programově nestrání žádnému účastníku, ale pomáhá všem, aby našli to, v čem se mohou shodnout. Proces mediace by měl vyústit přijetím uskutečnitelné dohody, přičemž všichni zúčastnění by měli považovat přijaté řešení za nejlepší možné. Nejedná se tedy o kompromis, ale konsensus. Výhodami mediace jsou rychlost, nízké finanční náklady a možnost řešit spor vstřícně, nikoliv konfrontačně.

⁶⁸ NOVOTNÝ, J.: *Něco o supervizi - cíle, úkoly, smysl, postupy* [www dokument], Liberec 2006. 10 s. Dostupný z WWW: <www.supervize.eu>.

⁶⁹ MATOUŠEK, O. a kol.: *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, 2003.

Supervidovaný dokáže:

- porozumět úkolům, rolím a hranicím supervize;
- vyjednat si zakázku, vytvořit a udržet pracovní alianci se supervizorem;
- zaznamenávat práci s klienty a reflektovat ji;
- uvědomovat si vnitřní procesy, emoce, tělesné pocity, fantazie a být schopen je popsat;
- dát najevo v supervizi své potřeby a přání;
- být otevřený vůči zpětné vazbě;
- sledovat a zpětně probírat využití supervize, odpovědně poskytovat supervizorovi zpětnou vazbu o užitku supervize pro sebe i své klienty.

Supervizor

Jak a proč se z pracovníka stává supervizor? Cest a důvodů je mnoho. U mnoha pracovníků se jedná o přirozený postup spojený s povýšením v zaměstnání. Stávají se z nich vedoucí pracovníci, kteří mohou časem zjistit, že namísto toho, aby se věnovali své odborné práci, musejí stále více času trávit prací se svými podřízenými. Také se může stát, že někteří odborníci se stanou služebně nejstaršími ve svém okolí a začnou k nim docházet ostatní pracovníci v oboru pro rady a supervizi. Většina pracovníků tak místo toho, aby se po letech práce ve svém oboru přesunula na další odborné místo, se stává supervizory, nebo vyučujícími daného oboru.

Kompetence supervizora

Být supervizorem klade nároky na vlastní pedagogické schopnosti. Supervizor je nucen zastavit se a zamyslet se nad způsoby své dřívější práce, aby mohl plně využít svoje nabyté zkušenosti v pomoci supervidovaným v rozvíjení vlastních stylů práce a vlastních řešení pracovních situací a v celkovém profesním i osobním zdokonalování. Role supervizora se skládá z mnoha funkcí, k nimž patří role poradce poskytující podporu a již zmíněná role pedagoga pomáhajícího supervidovanému učit se a rozvíjet jejich osobní potenciál. V neposlední řadě patří mezi tyto stěžejní funkce role manažera, který odpovídá za supervidovaného, klienta, ale také za požadavky organizace, která si supervizi vyžádala.

Kompetence dobrého supervizora zahrnuje určitý nadhled a uvědomění si vlastních postupů, to znamená, že supervizor ví, co dělá, proč, a jak to dělá. Podle Koláčkové⁷⁰ používané metody supervizí práce by se měly odvíjet od supervizorových teoretických východisek, vzdělání, profese a profesionální praxe a typu výcviku. Samozřejmě záleží také na jeho osobnostních vlastnostech a nastavení. Supervizor Jiljí Novotný⁷¹ neshrnul jen podmínky dobré supervize, za které je odpovědný supervidovaný ale také to, za co odpovídá supervizor. Supervizor v procesu supervize zajišťuje:

- aby se proces zabýval potřebami klientů v rámci standardů dobré praxe a etického kodexu;
- správné časové a obsahové rozvržení sezení v zájmu a podle potřeb supervidovaných, resp. klientů;
- dodržování a respektování hranic, jak v procesu péče supervidovaných o své klienty, tak mezi supervidovanými a supervizorem;
- rovnováhu používaných metod, cílené zaměření na určitá témata;
- informuje supervidované profesionály jaké metody a styl používá;
- aby supervize byla zaměřená na potřeby supervidovaných a respektuje jejich styl učení;
- poskytuje kvalitní zpětnou vazbu a zajišťuje vytvoření příležitosti pro společnou „revizi“ průběhu supervize.

Jak již bylo popsáno výše, pojem supervize v angličtině znamená dohled, dozor nebo také kontrolu. Z toho může plynout dojem, že vztah mezi supervizorem a supervidovaným je založen na uplatňování moci, proto je vhodné pojem supervize pojímat spíše jako Baštecká (1999), která rozděluje supervizi na dvě složky a to na složku **podpory** (náhledu) a na složku **řízení** (dohledu). Nicméně k roli supervizora jistá míra moci patří, ale záleží na jejím správném použití ve vztahu k supervidovanému. Mezi nejčastější úskalí supervize patří právě zneužití pozice zkušenějšího odborníka. Toto riziko se zvyšuje za předpokladu, že supervizor je současně nadřízeným supervidovaného. Pracovní vztahy jsou často velmi složité, a proto může docházet i k jiným překážkám dobré supervize. Jednou z těchto překážek je snižování požadavků na supervidovaného, které má supervizorovi zajistit spojení se supervidovaným a zároveň se uchránit před jeho nebo zaměstnavatelovou zpětnou vazbou na jeho práci. K popření smyslu supervize, která by tu měla být v první řadě

⁷⁰ Tamtéž.

⁷¹ MATOUŠEK, O. a kol.: *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, 2003.

právě pro klienty, dochází v situaci, kdy se supervizor se supervidovaným spojí proti klientovi. Tak jako v jiných pomáhajících profesích je i v supervizi „objektem“ lidská osobnost, a proto je velmi důležité zabývat se etikou supervize i obecnými etickými pravidly. K tomu, aby supervizor nepřekračoval etická pravidla supervize, si může znovu projít pravidla a standardy práce s klientem. Práce supervizora je obdobná práci s klienty a využívá podobných metod a dovedností, nicméně podle mého názoru je zde přítomen prvek hodnocení práce supervidovaného, a to vyžaduje od supervizora patřičnou citlivost.

Podle Koláčkové⁷² můžeme za základní etická pravidla supervize považovat to, aby byl supervizor prospěšný, neuškodil, nezneužíval a nemanipuloval.

3.5 Průběh supervize

3.5.1 Kontrakt

Snad všichni autoři zabývající se supervizí ve svých pracích uvádí jako hlavní součást procesu supervize kontrakt. Supervizí kontrakt neboli smlouvu je možno chápat jako určitou dohodu stran, na které se strany svobodně dohodly. Tento vztah můžeme přirovnat k poskytování určité služby, kde je stejně jako v obchodní sféře jasně definovaná nabídka, poptávka a zakázka. Supervizí kontrakt by měl objasňovat a definovat, jak bude supervize vypadat, k jakému společnému cíli bude supervizor se supervidovaným směřovat, jak dlouho bude trvat atd. Jde tedy o jakési dohadování podmínek a pravidel, za kterých bude supervize probíhat. Do kontraktu patří také vyjasnění si rolí, vztahů a odpovědnosti jednotlivých stran.

Uzavření dohody- kontraktu je nezbytně důležité z mnoha hledisek. Supervize, jak již víme, je metodou ale také vztahem, který se dotýká osobnostních kvalit supervidovaného, a proto je snadné „vyjet“ z jejího specifického způsobu vedení a průběhu. Může se stát, že supervize přestane být supervizí a stane se například terapií, poradenstvím, nebo pouhou restriktivní kontrolou.

Za velmi důležité pokládám stanovit si určité hranice zejména v oblasti důvěrnosti. Není vhodné, aby supervizor stanovil všechno, o čem se hovoří, jako důvěrné, protože se za prvé nejedná o psychoterapii a za druhé je někdy nezbytné

⁷² Tamtéž.

informace „vynést ven“. To je nutné například tehdy, když je supervizor zároveň nadřízeným supervidovaného a odpovídá za jeho práci organizaci, která je oba dva zaměstnává. Druhým příkladem je situace, kdy supervizor u pracovníka prostřednictvím supervize zjistí vážné pracovní selhání, za které pracovník odmítá převzít odpovědnost, nebo nepřijímá zpětnou vazbu. Na druhou stranu by se měl supervizor v kontraktu zavázat, že bude se vším, co mu supervidovaný svěří nakládat profesionálně a uváženě.

Dalšími věcmi, které by měly být projednány a dohodnuty na začátku supervizního vztahu jsou očekávání a představy supervidovaného a druh a styl supervize, což můžeme nazvat jako dohadování na zakázce a její následné stanovení.

V neposlední řadě je nezbytné vytvořit bezpečné prostředí a dobré pracovní spojení, to samo o sobě nemůže být zajištěno seznamem pravidel, práv a povinností, ale vzniká na rostoucí důvěře, úctě a dobré vůli obou zúčastněných. Na druhou stranu supervizí dohoda je určitým základem, na kterém lze tento vztah rozvíjet.

3.5.2 Kategorie supervize

Popsat samotný průběh supervizního sezení je velmi složité a to z toho důvodu, že se pokouším popsat supervizi z obecného hlediska, ale podoba konkrétního supervizního sezení je závislá na supervizním kontraktu, stanovách dané organizace a v neposlední řadě na druhu profese supervidovaného. Nicméně pro lepší představu se v další části mé práce pokusím popsat realitu supervize na příkladu Linky bezpečí. Nesmím zapomenout upozornit na to, že supervizní sezení je zásadně ovlivněno také tím, jaké druhy supervize jsou v sezení upřednostňovány, a jak se kombinují. To znamená, zdali se supervize více zaměřuje na získávání nových dovedností, zapracování do pozice, řízení nebo podporu pracovníka a záleží také na tom, jak se tyto funkce doplňují.

Na základě „sedmiokého modelu supervize“, který v roce 1985 publikoval Peter Hawkins a Robin Shohet⁷³ jsem se pokusila vyjmenovat jednotlivé kategorie supervize, které se v supervizním sezení vyskytují. Peter Hawkins a Robin Shohet se sice zaměřili na supervizi poradců a psychologů, ale věřím, že tento výčet dokáže přiblížit realitu supervizního sezení i obecně.

⁷³ HAWKINS, P., SHOHEIT, R.: *Supervize v pomáhajících profesích*. Praha: Portál, 2004.

V reflektování obsahu setkání- práce s klientem se pozornost soustředí na to, s čím klient přichází, co a jak říká. Funkcí tohoto druhu supervize, kdy supervidovaný znovu prezentuje „příběh“ klienta a průběh jejich kontaktu může být více. Obecně lze říci, že pomáhá pracovníkovi nahlížet na klienta, jeho konání a na souvislosti s jeho životem z odstupu. Díky tomu odstupu si může pracovník uvědomit nové skutečnosti, které mu pomohou v jeho další práci. Znovu prezentování „příběhu“ a průběhu kontaktu s klientem také většinou už samo o sobě a díky dobré práci supervizora přináší pracovníkovi úlevu.

Dále se v supervizi probírají strategie, techniky a zásahy pracovníka, které při práci s klientem použil. Tento druh supervize má především funkci vzdělávací a výcvikovou.

Při supervizi se také zkoumá, co se odehrálo v procesu práce pracovníka s klientem a co se odehrálo v jejich vztahu. To může supervidovanému zlepšit a prohloubit jeho pohled na vztah s klientem.

Zaměření pozornosti při supervizi na obsah, strategie a zásahy a na proces a vztah lze celkově označit jako reflektování práce pracovníka s klientem.

Druhou skupinu dalších čtyř kategorií supervize, kterým se supervize věnuje, můžeme obdobně jako Hawkins a Shohet⁷⁴ nazvat „Zaměření na pracovní proces s klientem a jeho dopad na supervizní vztah“. První kategorie se zabývá tím, co si pracovník ze setkání s klientem odnesl a stále ještě nosí v sobě. Druhá kategorie se zaměřuje na to, co se odehrává ve vztahu mezi supervizorem a supervidovaným při samotném supervizním sezení, což může být jakousi paralelou práce supervidovaného s klientem. Třetí kategorie z této skupiny je jakýmsi prostorem pro supervizorovy pocity, myšlenky a představy, které slouží jako zpětná vazba pro supervidovaného a jeho práci. Poslední z kategorií supervize se zaměřuje na širší kontext supervize. Tato kategorie nezapomíná na faktory, jako jsou např. normy a požadavky organizace, profesní a etické kodexy aj., a které určitým způsobem ovlivňují supervizní vztah.

3.5.3 Zpětná vazba

Zpětná vazba je jedním ze základních mechanismů nebo také metod, které se v průběhu supervize používají. V kontextu supervize termín zpětná vazba představuje

⁷⁴ Tamtéž.

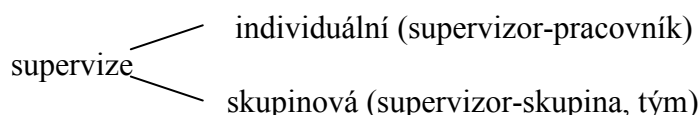
poskytování a přijímání reakcí, pocitů, poznámek, doporučení apod. Jedná se o oboustranný proces, ve kterém by měly být obě strany připraveny naslouchat a sdělovat svoje myšlenky, pocity, postřehy atd. „Zpětná vazba je podle Hanchena (1996) informace člověku o něm samotném nebo o jeho práci, aby dokázal poznat, jak působí na druhé, a jak jej vnímají ostatní, aniž by byl při tom posuzován.“ Hanchen (1996) uvádí tyto pravidla efektivní zpětné vazby.:

- Má být podána pozorně a se zaujetím.
- Je vyjádřena přímo, otevřeně a konkrétně.
- Soustřeďuje se na chování, které adresát může změnit.
- Je vyjádřena „plně“ tedy včetně pocitů.
- Měla by být dobře načasovaná, adresát má událost ještě v paměti a požaduje ji.
- Měla by být otevřená a vyjasněná.

Poskytováním a přijímáním zpětné vazby se budu ještě zabývat v popisu supervize na pracovišti Linky bezpečí.

3.6 Formy supervize

Supervizi můžeme dělit různě. Podle počtu supervidovaných a způsobů supervize rozdělujeme supervizi na individuální a skupinovou.



Obr. 3 Rozdělení supervize podle její formy

3.6.1 Individuální supervize

Dosud jsem se v tomto textu zabývala supervizí individuální, a to proto, že na této formě lze jednodušeji vysvětlit její základní pojmy a fungování. V individuální supervizi je na rozdíl od skupinové klíčový již výše popsán supervizí kontrakt. Individuální supervize má podobu plánovaných schůzek, které se odvíjí podle předem stanoveného supervizního kontraktu. Ten obsahuje, kdy a jak se bude supervizor se supervidovaným setkávat a hlavně, co a jak se bude na setkáních dít. Podle toho, co

bylo o supervizním kontraktu napsáno zde i výše, je zřejmé, že pro individuální supervizi je velmi podstatný a nelze jeho důležitost opomíjet.

V individuální supervizi je rozdílně pojímán i supervizí vztah. Domnívám se, že vztah mezi supervizorem a supervidovaným je v individuální supervizi více intenzivní, a díky tomu se otevírají i nové možnosti spolupráce a hlubšího vhledu na práci supervidovaného i na jeho jednotlivé pracovní případy. Odvrácenou stranou tohoto vztahu je, podle mého názoru, větší riziko zneužití moci, výskytu manipulace a jiných nezdravých faktorů.

Individuální supervize probíhá konkrétně tak, že pracovník (většinou v pomáhajících profesích) vyhledá externího supervizora, se kterým se následně setkává podle předem dohodnutých pravidel. Na těchto setkáních supervidovaný reflektuje svoji práci s klienty za uplynulé období a prezentuje svoje profesní problémy, které si přeje se supervizorem řešit. Následně supervizor nechává supervidovanému prostor k přemýšlení a sebereflexi. Po poskytnutí prostoru supervidovanému dává supervizor zpětnou vazbu na prezentované problémy a nabízí možná řešení další práce. Nastává fáze, ve které se supervizor se supervidovaným dohadují nad konkrétními strategiemi pro příští práci s klientem. Na závěr dochází k zhodnocení toho, zda došlo ke splnění zakázky supervidovaného.

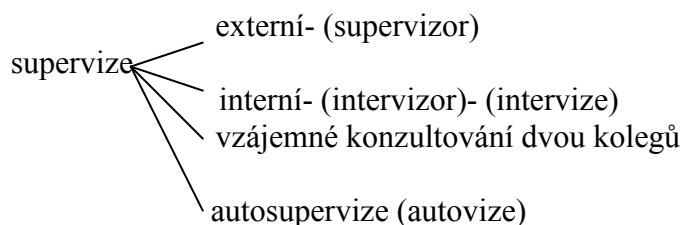
3.6.2 Skupinová supervize

Skupinová supervize je taková forma supervize, při níž se setkává skupina pracovníků s odborným pracovníkem- supervizorem. Cílem skupinové supervize je prostřednictvím skupiny dosáhnout profesionálního rozvoje jednotlivce. Skupinová supervize se odehrává na plánovaných časově vymezených schůzkách, jež mají předem dohodnutý program. Na těchto schůzkách mají pracovníci možnost diskutovat ve skupině o své práci, o svých pocitech a vztazích souvisejících s jejich prací. Skupinová supervize přináší mnoho výhod, zejména to, že členové skupiny se mohou vzájemně podporovat, poskytovat si vzájemně zpětnou vazbu a učit se jeden od druhého. Je důležité, aby supervizor byl poučen o teorii práce se skupinou a nezapomínal na její dynamiku. Růžička (2001) a Havrdová (1999) předložili jasný a srozumitelný výčet úkolů, které by měl supervizor plnit, protože to vychází z jeho vedoucí role ve skupině. Supervizor tedy plní následující úkoly:

- **facilituje-** usnadňuje komunikaci a podporuje práci na dohodnutých cílech, udržuje rovnováhu v zapojení členů skupiny;
- **moderuje-** řídí skupinový rozhovor, klade otázky, tématicky strukturuje debatu a vede skupinový rozhovor k cíli;
- **organizuje a hlídá** časový průběh skupinového supervizního sezení, jehož struktura má být stabilní;
- **pečuje o sycení potřeb účastníků**, to znamená, že se stará, aby u každého účastníka došlo k naplnění potřeby bezpečí, přiměřeného individuálního ocenění a podpory, ale zároveň se stará o zachování skupiny například tím, že pracuje s rivalitou ve skupině apod.;
- **poskytuje model-** supervidovaní přejímají supervizorův způsob naslouchání, intervence, zacházení s informacemi atd. Je proto důležité, aby supervizor nabízel širokou škálu postupů a celkově svoji práci vykonával s uvědoměním a porozuměním jednotlivým postupům a metodám;
- **umí zacházet s mocí-** využívá svou autoritu ve prospěch členů skupiny. Umí být laskavým a citlivým profesionálem;
- **pečuje o sebe-** zná své hranice a hranice odpovědnosti, chrání sám sebe před syndromem vyhoření.

Skupinovou supervizi se budu zabývat i v následující podkapitole.

Dalším základním dělením supervize je dělení na externí formu supervize a na formu interní.



Obr. 4 Rozdělení supervize

3.6.3 Externí supervize

Pod termínem externí supervize se neskryvá nic jiného a nového. Je to supervize, která je prováděna „nezávislým“ supervizorem. Supervizor je členem určité asociace nebo sdružení, které sdružuje supervizory, v České republice je to např. Český institut pro supervizi. Označením externí je myšleno to, že supervizor přichází do organizace z venku a není jejím zaměstnancem. Jedná se o jakousi službu, kterou sjednává pro své zaměstnance daná organizace, nebo si ji zaměstnanec případně soukromý pracovník sjednává sám a za supervizorem dochází individuálně, anebo dochází na supervizi skupinovou.

Externí supervize je původní formou supervize, nicméně potřeba častější a souvislejší supervizní práce s pracovníkem přiměla mnohé organizace začlenit supervizi do svých organizačních struktur, a tím přejít na supervizi interní.

3.6.4 Interní supervize- Intervize

Autoři pojem intervize pojmají různě, někteří za intervizi považují supervizní skupinové setkání pracovníků bez supervizora, jiní za intervizi pokládají supervizi, kde je supervizor zároveň zaměstnancem organizace, ve které supervize probíhá a další se termínem intervize nezabývají vůbec. Z mého pohledu se jedná o interní supervizi tehdy, pokud je supervizor tedy intervizor formálně nadřizený supervidovanému pracovníkovi. Většinou se jedná o zkušenějšího odborníka- kolegu, který má postavení vedoucího (manažera). Formální uspořádání a způsob vedení interní supervize je pak závislý na normách a stanovách organizace.

3.6.5 Vzájemné konzultování kolegů a autosupervize

Vzájemné konzultování kolegů je další formou supervize. Kolegové ve stejném postavení a s podobným rozsahem zkušeností si mohou recipročně sdělovat pocity, postřehy atd. získané při práci s klientem. Tato reciproční supervize může vést k vytvoření nadhledu nad jednotlivými případy a samozřejmě může přinést žádoucí podporu pro zúčastněné pracovníky.

Myslím si, že určitý způsob autosupervize je skoro podmínkou úspěšné práce s klientem. Autosupervize je určitý proces sebereflexe, při kterém si pracovník klade

otázky na průběh práce s klientem, přezkoumává své postupy a všímá si svých pocitů i tělesných reakcí. Pro efektivnější výsledek autosupervize je dobré, když pracovník závěrečné vyhodnocení zpracuje písemně.

Autoři supervizi dále dělí podle toho, jak často a kdy se provádí. Rozlišujeme supervizi *pravidelnou*, která může být součástí supervizního programu organizace, a také supervizi *příležitostnou* a *krizovou*, ta je uplatňována v případě akutní potřeby například při pomoci s těžkým případem, nebo vzniklými problémy v organizaci nebo na pracovišti.

Konkrétní podoba supervize záleží na dané organizaci, jak tyto formy zkombinuje a využije pro svůj supervizní program, to platí také pro pomáhající pracovníky se soukromými praxemi.

3.7 Supervize skupin, týmů a organizací

V této kapitole se vracím a trochu podrobněji se věnuji supervizi skupin a týmů, protože skupinová supervize přináší mnohé výhody. Nejprve popíši výhody a nevýhody skupinové supervize, dále se zaměřím na supervizi týmu a pokusím se vysvětlit její specifika.

Skupinová supervize probíhá ve skupině pracovníků většinou stejné profese a je vedena supervizorem. Z jakého důvodu se pracovníci na supervizní skupinu obracejí, a jaké má výhody? Prvním důvodem a výhodou skupinové supervize může být její menší finanční náročnost a lepší dostupnost i z hlediska nedostatku supervizorů a zároveň pro supervizora skupinová supervize přináší menší časovou vyčerpávanost, protože během jednoho sezení je schopen supervidovat větší množství pracovníků. Nicméně tato výhoda by neměla být rozhodující. Druhou výhodou skupinové supervize je, že ostatní supervidovaní vytváří podpůrné a bezpečné prostředí a atmosféru, kde se mohou svěřit se svými úzkostmi a pocity a také častokrát zjišťují, že se stejnými problémy se potýkají i ostatní. Jeden ze stěžejních přínosů skupinové supervize shledávám v tom, že supervidovaní poslouchají a těží ze zpětné vazby, kterou supervizor poskytuje ostatním zúčastněným a čerpají z jejich příspěvků a reflexí. Jak jsem již uváděla, toto vzájemné obohacování vede k rozvoji a učení jednotlivých členů skupiny. Skupinová supervize nepřináší výhody pouze supervidovaným, ale také supervizorovi, a to tím, že mu ukazuje, jak jeho zpětná vazba a reflexe působí na jednotlivé supervidované. Na to, co

je předkládáno, supervidovaní reagují většinou odlišně a tyto různé reakce vytváří určitou paralelu s prací s klientem. To znamená, že supervidovaný, který materiál předkládá, začne pohlízet díky těmto odlišným reakcím na svoji práci s klientem z jiného pohledu. Podle Hawkinse a Shoheta⁷⁵ tato různorodost reakcí pomáhá také supervizorovi přezkoušet si vlastní emoční či intuitivní reakce tak, že sleduje ostatní, zda reagovali stejně či obdobně. Dalším důvodem, proč pracovník dá přednost skupinové supervizi je větší nabídka životních zkušeností. Většinou je rozložení skupiny takové, že dojde jednak k vcítění se do pracovníka, ale také do jeho klienta. Šestou příčinou výběru této formy supervize může být možnost využít různé supervizní činnostní techniky, které v individuální supervizi nelze uplatnit např. hraní rolí.

Spatřuji určité nebezpečí v tom, že při skupinové supervizi nevybude dostatek času pro důkladné probrání materiálu každého supervidovaného. Dokonce se může stát, že na některého ze supervidovaných se takřikajíc nedostane. To se stává problémem, kdy je supervizní skupina externí a schází se méně často. Pokud supervidovaný nemá zároveň i jinou formu supervize, její funkčnost je velmi oslabena. Dalším rizikem skupinové supervize je skupinová dynamika, to znamená, že skupina je ovlivněna vztahy, které v ní panují. Mezi supervidovanými může docházet k soupeření o to, kdo lépe zvládá práci s klientem apod. Mimo soupeření a rivalitu se ve skupině mohou vyskytovat i jinak nezdravé vztahy, které brání úspěšné supervizi. Supervizor má odpovědnost, aby ve skupině k soupeření nedocházelo, a aby byl každému ze supervidovaných poskytnut prostor. Struktura a průběh supervize je opět závislá na způsobu a stylu práce supervizora. Na druhou stranu styl supervize je ovlivněn nejen supervizorem, ale dynamikou skupiny a jejími členy, kteří spoluvytváří supervizní práci.

3.7.1 Týmová supervize

Rozdíl mezi skupinovou a týmovou supervizí je markantní. Za tým považujeme uskupení lidí, kteří tvoří pracovní kolektiv. Nejedná se tedy jen o pracovníky na stejné pracovní pozici, ale zahrnuje všechny členy kolektivu. Cílem týmové supervize je pomáhat pracovníkům s klienty, ale také pomáhat s činností týmu jako celku. Tým je něčím více než pouhým součtem jednotlivých pracovníků, je to sama o sobě nová entita.

⁷⁵ Tamtéž.

Pokud se chystáme provést supervizi týmu, musíme si nejprve jasně stanovit jeho hranice. Na základě několika studií bylo zjištěno, že tým by měl být složen z různých typů osobnosti, věku, pohlaví a dovedností, aby byl ve svém konání účinný. Na druhou stranu pro práci s týmem je důležitá jeho určitá homogenita.

Stejně tak jako u skupinové supervize je i v supervizi týmu podstatné, aby se supervizor zabýval jeho dynamikou. Avšak na rozdíl od skupiny hlavní částí supervize týmu je supervidovat jeho práci, takže dynamika týmu se stává ještě významnější. Hawkins a Shohet⁷⁶ při zkoumání dynamiky týmu doporučují zabývat se nepsanými pravidly týmu, tím, o čem se tým bojí hovořit, jeho skrytým programem t apod. To by mělo přispět k odhalení skryté dynamiky a při další supervizní práci je pravděpodobné zlepšení činnosti celého týmu.

3.7.2 Supervize pomáhajících organizací

Supervize organizací je v podstatě supervize týmů. Při supervizi organizací je nezbytné se zamyslet nad kulturou organizace. Určitá organizační kultura může bránit ve využití supervize v instituci (viz. Kapitola 2.4.1.). Supervizor se pak nejdříve musí pokusit postupnými kroky, organizaci na supervizi připravit a až pak supervize probíhá obdobně jako supervize týmů. Samozřejmě se zaměřuje i na ty negativní složky organizační kultury, které v jejím zavedení bránily nebo ji deformovaly. Cílem supervize v organizaci je ji změnit v učící se organizaci (viz. Kapitola 2.4.2.), kde se uplatňuje průběžná supervize a pomáhající pracovníci se snaží celoživotně vzdělávat.

Supervize v pomáhajících organizací je téma, které svojí důležitostí a vlivem na výkon pomáhajícího pracovníka zaslouží velkou pozornost supervizorů a managementu organizace.

⁷⁶ Tamtéž.

3.8 Komplexní systém supervize v pomáhající organizaci- příklad dobré supervizní praxe na Lince bezpečí

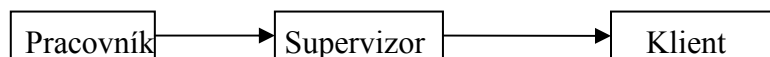
V této kapitole se pokusím popsat celý supervizní program na pracovišti Linky bezpečí. Koncepce supervize na Lince Bezpečí je velmi propracovaná a efektivní, a to byl jeden z důvodů, který mne přivedl k napsání této práce. Supervizní koncepce Linky bezpečí (dále jen LB) může být jakousi inspirací i pro jiné organizace, které uvažují nad vytvořením supervizního programu. Mimo jiné tato kapitola má také za cíl objasnit a konkretizovat teoretické poznatky, které uvádím výše.

V popisu systému supervize na LB budu postupovat postupně tak, jak se konzultant v průběhu jeho kariéry setkává s jednotlivými supervizními formami a technikami a následně se budu zabývat a analyzovat hlavní formy supervize LB

3.8.1 Supervize na Lince bezpečí v kontextu průběhu kariéry konzultanta

Již během výcviku krizové telefonické intervence (dále jen TKI), který probíhá ve Výcvikovém středisku Sdružení, pracují budoucí konzultanti se zpětnou vazbou a jsou seznámeni s tím, jak supervize na LB probíhá. Součástí výcviku nových konzultantů je třicet hodin výcvikových náslechů přímo v provozu. Jakmile účastník kurzu uspěje v závěrečném testu z teorie TKI se zaměřením na specifika LB stává se tzv. náslechářem. Náslechář si domlouvá náslechy s asistentem náslechu, který ho připravuje na profesní dráhu konzultanta LB. Při náslechu se náslechář poprvé setkává se supervizí v praxi. Náslechář zpočátku přisluouchává asistenta, jak jednotlivé hovory vede a po určitém čase zkusí vést hovory sám. Už tehdy, když ještě náslechář sám hovory nevede, se stává supervidovaným, protože spolu s asistentem o jednotlivých hovorech diskutují a rozebírají je. Zde se pravděpodobně jedná o model supervizní intervence⁷⁷, který se nazývá *Přípravná supervize*. Model přípravné supervize je založen na tom, že supervizor se supervidovaným probírá alternativy jednání s klientem, aby je supervidovaný mohl následně aplikovat při práci s klientem.

⁷⁷ MATOUŠEK, O. a kol.: *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, 2003.



Obr. 5 Schéma přípravné supervize (Koláčková, 2003)

Práci asistenta s náslechářem můžeme pojímat také jako supervizi výcvikovou. Jak jsem již uváděla, supervize výcviková je druhem supervize, při které supervizor nese určitou odpovědnost za práci s klientem. To znamená, že asistent náslechu je odpovědný za to, jak určitý hovor sám vede a také za diskusi a rozbor hovoru s náslechářem po jeho skončení.

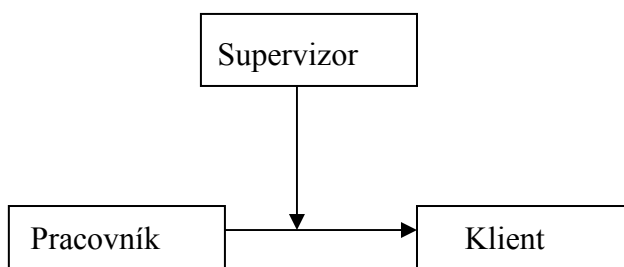
Jakmile náslechář začne sám vést hovory pod „dohledem“ asistenta, odpovědnost za práci s klientem se částečně stává také jeho odpovědností. Tím se posune těžiště supervize do podoby vzdělávací. Asistent má v první řadě roli učitele, který s náslechářem rozebírá jeho vedení hovorů. Nicméně při náslechu by asistent jednoznačně neměl zapomínat na podporu, ale i kontrolu náslecháře. Nicméně oporou a pomocí pro náslecháře, ale i asistenta náslechu by měl být kmenový intervizor případně supervizor směny. Je zřejmé, že v případě výcvikového náslechu se kombinují všechny funkce a druhy supervize. Asistent náslechu při výcviku náslecháře používá metodu zpětné vazby.

Většinou již na prvním výcvikovém náslechu se náslechář setkává s další formou supervize, čímž je krátké supervizní sezení po skončení každé směny nazývané debriefing. Funkci „debriefingu“ se budu ještě více věnovat, protože je to stěžejní supervizní forma na LB.

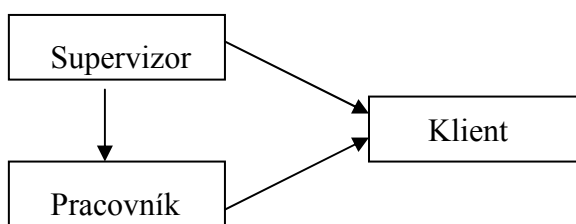
Po absolvování třiceti hodin výcvikových náslechů by měl být náslechář připraven pro práci konzultanta. Zdali je náslechář opravdu připraven, prověří kontrolní náslech s psycholožkou LB. Už ze samotného názvu je zřejmé, že se jedná o jakousi kontrolu. Kontroluje se nejen vedení hovorů, ale i přijímání zpětné vazby a další praktické dovednosti potřebné pro práci konzultanta na LB. Ráda bych znovu upozornila na to, že supervize má i funkci kontrolní, která je její nezbytnou součástí. Každý kdo pracuje s lidmi, především v pomáhajících profesích, by se měl naučit přijímat supervizi i s její kontrolní stránkou jako pomoc a ne jen jako nutné zlo. Na druhou stránku kontrola toho, jak pracovník s klienty pracuje, a toho jak na ně působí, se většinou dotýká jeho osobnosti, čehož by si měl kontrolující být vědom a snažit se při kontrole vytvořit přívětivou atmosféru. Je to určité umění říkat i nepříjemné věci vlídně a přijatelně a musím říct, že to se těm, kdo na LB kontrolují, velmi daří. Jestliže tedy

náslechář uspěje při kontrolním náslechu, stává se z něj konzultant prvního stupně. Tato kategorie označuje začínajícího konzultanta, který potřebuje zvýšenou podporu a vedení při své práci. Kariérní postup konzultanta je podmíněn dalšími kontrolními náslechy a specifickými požadavky na danou pozici. Jak jsem již uváděla ve druhé kapitole, druhou kategorií je samostatný konzultant, třetí asistent náslechu, čtvrtou supervizor směny a pátou kmenový intervizor. Konzultanti v první až čtvrté kategorii mají povinnost vykonat jednou za půl roku kontrolní náslechy s pracovníkem v poměrně vyšší kategorii, než je ta jeho. V této kapitole se systémem náslechů na LB ještě samostatně zabývám.

Po výcviku, debriefingu a kontrolních násleších se konzultant setkává se supervizí přímo v průběhu práce. Opět můžeme tento model supervizní intervence nazvat jako *Souběžnou supervizi*, ale také se může jednat o tzv. *Zasahující supervizi*⁷⁸. Souběžná supervize je taková, kdy supervizor paralelně superviduje klienta i pracovníka. Při zasahující supervizi supervizor vstupuje do vztahu mezi supervidovaného a klienta.



Obr. 6 Schéma zasahující supervize (Koláčková, 2003)



Obr. 7 Schéma souběžné supervize (Koláčková, 2003)

V praxi LB to znamená, že, pokud v průběhu hovoru i po něm konzultant cítí potřebu mít u sebe oporu nebo by chtěl s hovorem pomoci, určitým způsobem si přivolá

⁷⁸ Tamtéž.

kmenového intervizora nebo supervizora směny, který hovor přisluouchává a pomáhá konzultantovi s jeho vedením. Pomoc konzultantovi v průběhu hovoru se odehrává pomocí psaných poznámek. Samozřejmě supervize pokračuje i po hovoru, kdy intervizor s konzultantem rozebírají předešlý hovor. Funkce této supervize je převážně podpůrná, má konzultanta ošetřit a „připravit“ pro další hovory.

Z důvodu dobré pracovní atmosféry na LB také dochází mezi konzultanty k neformální reciproční supervizi. Jednoduše řečeno, pokud má konzultant potřebu po skončení hovoru se o své postřehy a pocity podělit s kolegou, většinou tak učiní, protože pracovní vztahy na pracovišti jsou velmi přátelské a otevřené. Taková reflexe může konzultanta velmi podpořit.

Další formou supervize, se kterou se může konzultant na pracovišti LB setkat, jsou tzv. „Balintovské skupiny, jenž si zaslouží podrobnější rozbor, a proto se jim více věnuji níže.

Abych supervizní systém LB popsala úplně, zbývá mi, se zmínit o autosupervizi a supervizi kmenových intervizorů. Autosupervize se ve své formální podobě na LB neprovádí, ale jak jsem již několikrát uváděla, sebereflexe je podle mého názoru jednou z podmínek úspěšné práce s klienty a to platí i na LB. Sebereflexe, přijímání zpětné vazby a obecně řečeno přemýšlení nad svojí prací je nedílnou součástí tzv. *Plánu osobního rozvoje* konzultantů LB.

Supervize kmenových intervizorů má formu klasické skupinové supervize, kterou pravidelně provádí externí supervizor, a v případě akutní potřeby se mohou obrátit na psycholožku LB.

Doufám, že jsem podala vyčerpávající popis veškeré supervize na LB, se kterou se konzultant v průběhu svého působení na pracovišti může setkat. Dále bych se chtěla jednotlivě věnovat nejvýznamnějším formám supervize na LB.

3.8.2 Debriefing

Anglický termín „*debriefing*“ se překládá jako rozprava po letu nebo také vyslechnutí hlášení. Nicméně slovo *briefing* se používá ve významu rozprava, krátká porada, předletový výklad atd. Je tedy zřejmé, že debriefing v kontextu LB označuje nějakou krátkou rozpravu konzultantů po službě.

Hawkins a Shohet⁷⁹ uvádí příběh britských horníků, kteří ve dvacátých letech 20. století bojovali za tzv. čas nad ústím štoly, což bylo právo na to, smýt ze sebe špínu z práce v čase zaměstnavatele, místo aby si ji nosili sebou domů. Debriefing je jakousi obdobou tohoto času nad ústím štoly. Jedná se o zhruba půlhodinové setkání konzultantů a kmenového intervizora případně supervizora směny v závěru služby konzultantů. Konzultanti, kteří končí svoji službu, se setkávají s intervizorem ve speciální místnosti a reflektují své pocity, představy z předešlé směny. Intervizor vyzve jednoho z konzultantů, aby sdělil, jak se po službě cítí, co ho napadá apod. Většinou pak konzultant reflektuje hovory, které vedl, a které mu z jakéhokoliv důvodu utkvěly v paměti a má potřebu se ostatními podělit o to, jak se po službě cítí a co ho v souvislosti s jeho prací napadá. Samozřejmě konzultant má také možnost mluvit i o jiných věcech týkajících se služby nebo Sdružení LB jako takového. Na řadu pak postupně přicházejí ostatní konzultanti a reflektují svoje pocity a postřehy ze služby. Intervizor má úkoly a odpovědnosti jak jsou vyjmenovány v teoretické části, to znamená, že dohlíží, aby každý z konzultantů dostal prostor se vyjádřit, tematicky strukturuje debatu, klade otázky, podává informace atd. Na druhou stranu průběh a struktura debriefingu není strnulá, protože jeho hlavní funkcí je duševní hygiena a podpora konzultantů, a tak je potřeba vytvořit uvolněnou a přátelskou atmosféru. Častokrát se i ostatní konzultanti vyptávají na podrobnosti z hovorů svých kolegů a intervizor na to, jak konzultanti naloží se svým časem po službě.

Debriefing je druhem poradenské supervize, která nabízí pracovníkovi podporu a pomáhá mu tím, že se supervizorem konzultuje svoji práci s klienty. Poradenská supervize je pro zkušené pracovníky a supervizor nepřebírá odpovědnost za pracovníkovu práci.

Na základě mé vlastní zkušenosti jsem se přesvědčila, že tento způsob supervize, který je zároveň duševní hygienou, je velmi příjemný a efektivní.

3.8.3 Zpětná vazba a systém náslechu na Lince bezpečí

Zpětná vazba

Již několikrát jsem se v této práci zmínila o metodě zpětné vazby, a to z toho důvodu, že je to stěžejní mechanismus supervize. Používání zpětné vazby může mít

⁷⁹ HAWKINS, P., SHOHEIT, R.: *Supervize v pomáhajících profesích*. Praha: Portál, 2004.

v rámci supervize různé nuance. Pro konkrétní představu o zpětné vazbě jsem se v této kapitole rozhodla popsat práci se zpětnou vazbou na LB. Poskytování zpětné vazby na LB probíhá většinou při násleších a lze ji rozdělit na dvě části, a to na zpětnou vazbu bezprostředně následující po tom, co supervidovaný pracovník odvede hovor a na celkovou zpětnou vazbu po skončení náslechu. Struktura samotné zpětné vazby se skládá z několika fází. Po skončení hovoru je dán prostor pracovníkovi, který hovor vedl, aby se vydechl a mohl reflektovat své dojmy z hovoru a ze svého vedení. Dále se ujímá slova ten, kdo náslech vede (dále jen vedoucí), v případě LB to je kmenový intervizor, supervizor směny, asistent náslechu, psycholožka LB, anebo vedoucí LB. Vedoucí tedy začíná tím, že zmiňuje a reflektuje pozitivní prvky vedení hovoru, a to nejlépe tak, že konkrétně cituje určité pasáže z hovoru a odůvodňuje pozitivnost a funkčnost prvků, které se v těchto pasážích vyskytly. Další fáze zpětné vazby je zaměření vedoucího na to, co by se ve vedení hovoru dalo zlepšit a zaměření na prvky, které by se v hovoru objevovat buď měly, nebo naopak neměly. Jsou to jakási doporučení vedoucího náslechu supervidovanému náslecháři. Samotná zpětná vazba by neměla být pouze výčtem pozitiv a negativ vedení hovoru, ale dialogem mezi tím, kdo zpětnou vazbu podává a tím, kdo ji přijímá. Na závěr samotné zpětné vazby vedoucí náslechu shrne pozitivní prvky hovoru a pokusí se citlivě zobecnit styl vedení hovoru náslecháře. Aby mohlo dojít k využití zpětné vazby při rozvoji náslecháře, je velmi důležité se přesvědčit, zda a jak náslechář zpětnou vazbu přijímá a chápe. Během a na závěr poskytování zpětné vazby se vedoucí náslechu pomocí dialogu a kladení otázek přesvědčuje, jak náslechář zpětnou vazbu přijímá, chápe, a jak o hovorech přemýšlí.

Vedoucí náslechu po každém náslechu zpracovává zápis. Zápis z náslechu je vlastně zpětná vazba v písemné podobě. Do formuláře pro zpětnou vazbu se zapisují důležitá pozitiva náslechu a doporučení, které mají pomoci náslecháři ke zlepšení jeho práce. Zápis z náslechu slouží, jako informace pro samotného náslecháře a pro ty, kteří s ním budou vést další náslech.

Systém náslechů

V této podkapitole se pokusím popsat jednotlivé náslechy, se kterými se konzultant na LB setkává.

O výcvikových násleších jsem se už zmiňovala. Jedná se o třicet hodin náslechů, jež jsou součástí iniciálního výcviku. Výcvikový náslech vede asistent náslechu, který má za úkol připravit frekventanta kurzu pro práci konzultanta na LB.

Nejdříve vede hovory asistent a frekventant poslouchá a po určitém čase si zkusí vést hovory sám a asistent poslouchá a v případě potřeby mu s vedením hovoru pomáhá. Po skončení každého hovoru je prostor pro reflexi. Jestliže hovor vede asistent náslechu, tak po něm vysvětluje, co a proč v hovoru použil. Když vede hovor frekventant, asistent náslechu ho poslouchá a po skončení hovoru mu poskytuje zpětnou vazbu. Zpětná vazba se liší podle toho, kolik náslechů frekventant již absolvoval. V prvních násleších po kurzu se asistent ve zpětné vazbě zaměřuje na významné prvky a „metody“ vedení hovoru. Na konci práce s frekventantem, před jeho kontrolním náslechem s psychologkou LB se asistent snaží pracovat na hovoru více do hloubky a zaměřuje se na frekventantovi specifické prvky vedení hovoru.

Po té co frekventant absolvuje výcvikové náslechy, by měl být připraven na kontrolní náslech s psychologkou LB, který je podmínkou práce konzultanta na LB. Tento kontrolní náslech by měl zjistit kompetence frekventanta pracovat na LB. Dalším náslechem, se kterým se nový konzultant LB setká, je kontrolní náslech po odpracování sta hodin. Na základě tohoto náslechu se rozhodne, zda se konzultant stane zaměstnancem Sdružením LB.

Konzultant LB je povinen pravidelně po půl roce absolvovat kontrolní náslech. Tyto náslechy provádí kmenoví intervizoři a supervizoři směny. Jejich hlavním smyslem je udržení určité kvality poskytované služby LB.

Jestliže se konzultant rozhodne pro postup do druhé kategorie, musí odpracovat určitý počet hodin a absolvovat dva kontrolní náslechy. Pro druhou kategorii samostatného konzultanta je zapotřebí absolvovat dva náslechy s dvěma kmenovými intervizory. Samostatný konzultant může také sloužit noční služby, ale opět je podmínkou zvládnutí kontrolního náslechu v nočních hodinách.

Další náslechy na LB jsou součástí podmínek postupu do vyšší kategorie či setrvání ve vyšší kategorii- tzv. licence.

Systém náslechů na LB je propracován tak, aby byla udržena a případně zlepšena kvalita práce jednotlivých pracovníků LB.

3.8.4 Balintovská skupina na Lince bezpečí

V rámci systému supervize na LB jsou pořádány tzv. balintovské skupiny. Psycholožka LB si od externího supervizora objedná supervizi pro určitý počet

konzultantů. Účast na balintovské skupině je dobrovolná, ale pokud se jí konzultant zúčastní, jsou mu připočteny kredity v rámci jeho dalšího vzdělávání konzultantů LB.

Balintovská skupina je systematický postup- metoda, která byla jedním z předchůdců dnešního pojetí supervize. Jedná se tedy o skupinové supervizní setkání s jasně vymezeným průběhem a strategií, které má za cíl pomoci pomáhajícím pracovníkům zlepšit jejich práci s klientem. Koláčková⁸⁰ uvádí, že autorem metody je lékař Michael Balint (1896-1970), který na základě své práce došel k přesvědčení, že lékař by se měl zabývat nejen pacientovou nemocí, ale také pacientem jako celistvým člověkem v kontextu jeho konkrétního života a životní situace. Balint se také zabýval komunikací a vztahem mezi lékařem a pacientem. Pro zlepšení práce lékařů vytvořil metodu supervizního setkání, která se od šedesátých let minulého století začala využívat i v jiných pomáhajících profesích.

V balintovské skupině může být 6 až 12 členů. Skupinu vede supervizor, jenž v začátku setkání vyzve členy, aby předložili svůj profesní problém- případ, který by chtěli ve skupině řešit. Pomocí hlasování se vybere jeden ze stručně prezentovaných příběhů či problémů, kterým se bude skupina dále zabývat. Balintovské setkání se skládá z pěti fází, které se nazývají *Expozice případu*, *Otázky*, *Fantazie*, *Praktické náměty k řešení* a *Vyjádření protagonisty*. V první fázi jeden z účastníků skupiny (supervidovaný), jehož případ byl hlasováním vybrán, jej podrobně popíše a popíše také to, co ho ve vztahu s daným klientem znepokojuje. Ostatní účastníci balintovské skupiny v průběhu expozice případu mlčí a poslouchají. Druhá fáze balintovské skupiny se nazývá *Otázky* a v jejím průběhu se ostatní účastníci vyptávají předkladatele případu na informace, které potřebují vědět, aby si dokázali utvořit představu o pocitech a chování pracovníka a jeho klienta. Ve třetí fázi účastníci říkají nahlas cokoli, co je k předkládanému případu napadá, co si představují o vztazích a pocitech pracovníka, klienta i ostatních lidí zapojených do případu. Tato fáze se jmenuje *fantazie*, protože účastníci mohou říkat opravdu cokoli, co je k případu napadá a nejsou regulováni tím, jestli je to pravda nebo ne. Předkladatel případu naslouchá jednotlivým účastníkům a varuje se bezprostředních reakcí na jejich fantazie. Ve čtvrté fázi, která se nazývá *praktické náměty k řešení*, se předkladatel opět zdržuje komentářů a naslouchá ostatním účastníkům, kteří se vyjadřují, jak by v řešení předkládaného problému konkrétně postupovali oni sami. Pátá fáze je věnována protagonistovi, který předkládal problém.

⁸⁰ MATOUŠEK, O. a kol.: *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, 2003.

Ten se vyjadřuje k tomu, co slyšel od svých kolegů v předešlých dvou fázích. Zvažuje a hodnotí to, co mu přijde užitečné, co nejspíš využije a naopak k tomu, co mu užitečné nepřipadá, se většinou nevyjadřuje. Pokud vybude čas na předložení dalšího problému, může se skupina pustit do jeho „řešení“. Balintovskou skupinu vede supervizor, který řídí a upravuje i jednotlivé fáze postupu.

Balintovská skupina na LB se většinou drží stanoveného postupu, ale na základě mých zkušeností v nich spatřuji několik menších odlišností. Jednou z těchto odlišností je fakt, že členové balintovské skupiny na LB se většinou znají a z tohoto důvodu se např. předkladatel v páté fázi nezdržuje vysvětlení, proč by mu určité doporučení kolegy nepomohlo. Také se domnívám, že atmosféra v balintovské skupině na LB je neformálnější a přátelštější. Předkládaným pracovním problémem z LB může být např. špatný pocit, nebo nechut' vést hovory s určitým tematickým zaměřením, nebo s určitým typem klienta. Samozřejmě na balintovské skupině lze také řešit problémy týkající se vedení a vztahů na pracovišti Sdružení.

3.8.5 Plán osobního rozvoje

Plán osobního rozvoje je nová koncepce dalšího vzdělávání konzultantů LB. Pod pracovní náplň a povinnosti každého konzultanta první až čtvrté kategorie spadá i účast v tomto plánu osobnostního rozvoje. Každý konzultant si s vybranou dvojicí kmenových intervizorů stanoví svoji zakázku, na které by chtěl pracovat. To znamená, že si určí, co by chtěl ve své práci zlepšit, zda by chtěl postoupit do vyšší kategorie atd. Kmenoví intervizoři se pak s konzultantem domlouvají, jakými prostředky chce ke stanovenému cíli dospět. Některé z těchto prostředků jsou povinné, jedná se například o některé náslechy a nahrávání, což je simulace hovoru, při které je konzultant nahráván, aby mohl slyšet svůj mluvený projev, jak vede hovor a z odstupu pak posoudit, jak může na klienta působit. Výhodou koncepce plánu osobního rozvoje je narozdíl od jiných forem dalšího vzdělávání, že se přizpůsobuje potřebám konkrétního konzultanta a tím efektivněji přispívá ke zkvalitnění práce na LB. Povinností každého konzultanta v Plánu osobního rozvoje je získat určitý počet bodů- kreditů, které jsou udělovány za absolvování určitého kursu, přednášky, náslechu a jiných aktivit nabízených vedením a intervizory LB.

Plán osobního rozvoje v této kapitole zmiňuji, protože je, podle mého názoru, zároveň součástí systému supervize na LB. Je možné jej považovat za druh výukové,

případně výcvikové supervize, jejíž hlavním cílem je rozvoj dovedností a schopností konzultanta. Hawkins a Shohet⁸¹ předkládají úplný výčet toho, v čem může takovýto plán konzultantovi pomoci. Na základě vzdělávacích aktivit může konzultant lépe porozumět klientovi, více si uvědomovat své reakce a odezvy na klienta, chápat dynamiku interakcí v hovoru a analyzovat další způsoby práce s klienty.

3.9 Supervize v České republice

V této kapitole se pokusím podat nejn nutnější informace o supervizi v České republice. Nekladu si za cíl postihnout veškeré supervizní aktivity, které probíhaly a probíhají na území České republiky, ale upozornit na ty stěžejní. První podkapitola je věnována historii supervize v české republice a druhá představí Český institut pro supervizi, který je naší nejvýznamnější profesionální institucí poskytující odbornou přípravu supervizorů a sdružující supervizory. Na tuto podkapitulu navazuje kapitola 4.2.2., ve které uvádím stručný návod, jak zajistit supervizi do škol.

3.9.1 Historie supervize v ČR

Začátek supervizních aktivit v České republice spadá do 50. let 20. století, kdy v podzemní pražské skupině analytiků byla supervize součástí výcviku adeptů psychoanalýzy. V roce 1967 vznikl vzdělávací systém SUR⁸² a s jeho vznikem začali vedoucí komunit provádět supervizi výcvikových skupin a jejich týmů. V pozdějších letech supervidují práci komunit spolu s jejich vedoucími tzv. „praotcové“ SURu-Skála, Urban, Rubeš.

V roce 1981 začal první výcvik ve vedení balintovských skupin, který trval tři roky a obsahoval jak teorii a praxi balintovských skupin tak sebezkušenostní výcvik. Tyto výcviky stále pokračují zejména na půdě Pražského psychoterapeutického institutu. Koncem osmdesátých let se supervize stává v některých komunitách součástí skupinového výcviku. Po roce 1989 do České republiky přijíždí první supervizoři ze zahraničí, kteří nabízejí soustavnější vzdělávání v supervizi. Například psychoanalytička Marie Rohde vedla v Praze výcviky v supervizi vedení skupinové psychoterapie.

⁸¹ HAWKINS, P., SHOHEIT, R.: *Supervize v pomáhajících profesích*. Praha: Portál, 2004.

⁸² ŠIMEK, A.: *Historie supervize v ČR*[www dokument]. Horní Palata, 2002, str. 1.

V roce 1995 se v Jánských Lázních konalo přelomové sympozium o supervizi v psychoterapii. Na tomto sympoziu došlo k vůbec první výměně supervizních zkušeností různých škol a směrů u nás a také na základě tohoto sympozia vychází sborník „Supervize“, který je prvním uceleným textem o tématu u nás.

První soustavný výcvik supervizorů v integrativně pojímané supervizi pořádaný Pražským psychoterapeutickým institutem a Českou asociací pro transakční analýzu proběhl v letech 1997 až 2000, vedla jej Julie Hewson z Velké Británie a absolvovaly ho tři desítky účastníků. Absolventi získali první mezinárodní osvědčení supervizorů EAS (Evropská asociace supervizorů) a v lednu 2002 zakládají Český institut pro supervizi.⁸³

Pronikání supervize do dalších pomáhajících profesí představuje např. na počátku devadesátých let zařazení supervize do vzdělávání manželských a rodinných poradců a ve druhé polovině devadesátých let supervize pracovníků v zaváděném systému komunitní péče o duševně nemocné. V sociální práci proběhl první kurz rozvojové supervize v roce 1996. Šlo především o koncept supervizního výcviku s využitím metody portfolia a cílem osobnostního i profesionálního růstu.⁸⁴

V současné době supervize probíhá v mnoha neziskových organizacích zabývajících se pomáhající činností a bývá jednou z podmínek při udělování grantů.

3.9.2 Odborná příprava supervizorů v ČR

Odbornou přípravu supervizorů v České republice zajišťuje profesní instituce Český institut pro supervizi, Katedra řízení a supervize v sociálních a zdravotnických organizacích Fakulty humanitních studií Karlovy univerzity v Praze, anebo jiné převážně neziskové organizace. Tyto organizace lze dělit na ty, které se specializují na další vzdělávání a profesní rozvoj pomáhajících pracovníků, jehož součástí je právě supervize a na organizace, jejichž hlavním cílem a posláním není výcvik v supervizi a další vzdělávání pracovníků, ale pro zajištění kvality jejich činnosti je pravidelná supervize nezbytná, a proto si **pro své potřeby školí své vlastní supervizory nebo intervizory**, tak jak uvádím výše na příkladu Sdružení Linky bezpečí. Tento způsob odborné přípravy supervizorů může být na jednu stranu velmi přínosný, na druhou sebou přináší i rizika v podobě nedostatečné odbornosti supervizora.

⁸³ Tamtéž, str. 3.

⁸⁴ MATOUŠEK, O. a kol.: *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, 2003, str. 351.

Na internetových stránkách Katedry řízení a supervize v sociálních a zdravotnických organizacích se píše, že vznikla v roce 2001 při FHS UK současně s akreditací tříletého navazujícího magisterského programu, který začala zajišťovat. Program vznikl na základě poptávky o vzdělávání tohoto typu jak ze strany odborných pracovníků tak různých profesních asociací. **Posláním realizovaného magisterského oboru je příprava vedoucích pracovníků pro střední a vrcholový management a supervizorů v oblasti poskytování zdravotních a sociálních služeb.** Program podporuje uplatnění pracovníků z nelékařských a tzv. pomáhajících profesí v řízení a supervizi a efektivní spolupráci mezi zdravotním a sociálním sektorem. **Svým zaměřením je v České republice zatím unikátní.** Původně tříletý akreditovaný navazující magisterský program Řízení a supervize v sociálních a zdravotnických organizacích byl v roce 2005 reakreditován s platností do r. 2015 a zkrácen na dva roky. Studium je realizováno v prezenční i kombinované formě. V současné době je vedoucí katedry PhDr. Zuzana Havrdová, CSc., na katedře studuje cca 100 studentů a katedra má kolem 80 absolventů.

Nejvýznamnější organizace v České republice poskytující odbornou přípravu v supervizi je Český institut pro supervizi (dále jen ČIS), který na svých internetových stránkách uvádí, že byl založen v lednu 2002 jako výsledek spolupráce jednotlivých odborníků a odborných organizací. Mezi tyto odborníky patří zejména Dr. Henková, Julie Hewson, doc. Kožnať a Dr. Pfeiffer a mezi organizacemi stojícími na počátku ČIS byla ČATA (Česká asociace pro transakční analýzu), Pražský psychoterapeutický institut a EAS (Evropská asociace pro supervizi), která je jednou ze dvou kontinentálních asociací sdružujících supervizory různých směrů a škol z rozličných profesních oblastí. **Cílem ČIS je především nabízet kvalitní výcvikový program v integrativní supervizi (akreditovaný EAS).** Součástí 500 hodinového výcviku je konzistentní integrující teorie, seznámení s principy a modely supervizní práce a vlastní sebezkušenost. ČIS také nabízí prostor k dalšímu odbornému rozvoji supervizorů, rozvíjí a podporuje šíření supervize do dalších oblastí práce s lidmi a tím přispívá k rozvoji a zkvalitnění práce v daných oblastech. Spolupracuje při vypracování, šíření, zdokonalování a naplňování standardů kvality supervize a profesionální etiky, podílí se na publikační a překladové práci a spolupracuje na výzkumu v oblasti supervize.

Uchazeč, který by chtěl vstoupit do výcvikového programu, musí splňovat tyto podmínky:

- vysokoškolské vzdělání humanitního směru nebo medicína;

- 13 let praxe v oblasti pomáhajících profesí;
- ukončený výcvik v psychoterapii – min. 500 hodin;
- 120 hodin supervize vlastní práce. Do těchto hodin započítáváme: 70 hodin supervize z výcviku v psychoterapii, maximálně 50% balintovských skupin, minimálně 20 hodin individuální supervize;
- zkušenost s vedením uceleného vzdělávacího programu v oblasti pomáhajících profesí – minimálně 200 hodin nebo zkušenost s vedením pracoviště, týmu – minimálně 3 roky.

Současná situace v poskytování supervize je velmi nepřehledná. ČIS je institucí, která se složitou situací snaží zpřehlednit tím, že udává jasná kritéria výcviku supervizorů a kvalifikační standardy.

Třetí kapitola je celá věnovaná supervizi. Snažila jsem se v ní popsat supervizi, jako způsob zvládnání negativních jevů předeslaných ve druhé kapitole. Pro pochopení jednotlivých supervizních technik je nezbytné si uvědomit, jakou by měla mít supervizi převážně funkci, čemu by měla pomoci. Rozdělení supervize na její funkci podpůrnou, vzdělávací a řídicí považuji za zásadní. Toto rozdělení také pomáhá při rozkrývání systému supervize pojímané jako obohacující zkušenost, která má za cíl nenásilnou formou pomoci pomáhajícímu pracovníkovi vyrovnat se s jeho pracovními obtížemi, zkvalitnit jeho výkon a **tím přispět ke spokojenosti klienta.**

4 Škola a supervize

Co se týče tématu supervize v pomáhajících profesích, mne nejvíce zajímá a zároveň trápí situace supervize v českém školství a supervize pedagogických pracovníků. Využití supervize shledávám přínosné jak pro pedagogy, tak pro jejich klienty a proto mne mrzí, že v praxi se s ní takřka nesetkáme. Tato kapitola si na začátku klade za cíl ukázat, jaké jsou negativní jevy v pedagogické profesi, které by mohly být supervizí eliminovány, v další části se zabývá možnostmi uplatnění supervize v českém základním a středním školství z hlediska právního rámce České republiky a poslední část tvoří empirická sonda. Empirická sonda se snaží nahlédnout na skutečná přání učitelů jedné střední školy ve vztahu k možnosti zavedení supervize v pedagogické profesi.

4.1 Specifika pedagogické profese

Obecně řečeno pedagogem je osoba, která je jedním z činitelů výchovně-vzdělávacího procesu. Z hlediska této práce je nezbytné říci, že pedagogické pracovníky lze zařadit mezi pomáhající pracovníky a pedagogickou profesi mezi profese pomáhající, tak jak je charakterizována v první části práce. Pedagogové jsou pomáhajícími pracovníky, protože pracují s celou osobností člověka, kterému se snaží pomoci. **Pomáhají klientovi (zde nejčastěji žákovi) dosáhnout těch cílů pedagogického procesu, které si stanovila společnost nebo sám učitel.**

4.1.1 Negativní jevy v učitelské profesi

Jak je zřejmé z přehledu povolání vyjmenovaných v následující kapitole, které se zabývají přímou pedagogickou činností, mezi pedagogické pracovníky nepatří „pouze“ učitelé. Nicméně učitelé jsou hlavní skupinou pedagogických pracovníků a právě učitelské profesi věnuji tuto kapitolu.

V první části práce jsem se snažila poukázat na negativní jevy v pomáhajících profesích, které by mohly být řešeny supervizí, a zde bych ráda poukázala na negativní jevy týkající se zejména profese učitelské.

Jedny z hlavních negativních jevů v učitelské profesi jsou: 1. syndrom vyhoření, 2. nedostatečná motivace učitelů k dalšímu vzdělávání, 3. zneužití moci a další

negativní jevy způsobené nedostatečnými kontrolními mechanismy učitelova výkonu a 4. neodbornost a zanedbávání učitelských povinností.

Učitelská profese je vysoce psychicky náročná. Tuto psychickou náročnost spatřuje Koťa⁸⁵ za první v tom, že od učitele se trvale očekává vysoký výkon, plné nasazení, značná sebekontrola a nepolevující pozornost a za druhé v řadě dalších povinností mimo samotnou výuku.

Pracovní povinnosti třídního učitele vedle přímé výuky⁸⁶:

- zodpovídá za veškerou dokumentaci žáků (eviduje aktuální adresy, stále se měnící telefony, zaměstnání rodičů, zdravotní dokumentaci)
- je zodpovědný za správnost a úplnost údajů v třídní knize; u všech nedostatků (chybějící zápisy, podpisy) zajišťuje nápravu
- u neomluvených hodin zjišťuje případné záškoláctví, telefonuje rodičům, zkoumá příčiny absence,
- organizuje volbu samosprávy třídy, určuje služby žáků ve třídě
- vypracovává zasedací pořádek dětí (součást třídní dokumentace)
- vybírá a účtuje finanční částky od dětí (na školní akce, výlety apod.)
- řeší vztahy mezi žáky ve třídě: časté problémy s agresivitou dětí, náznaky šikany, ničení školního majetku, porušování školního řádu
- řeší vztahy žáků jeho třídy s ostatními žáky
- řeší vztahy žáků jeho třídy k ostatním pedagogům
- zodpovídá za správně zapsané známky a všechny další údaje na vysvědčení
- stará se spolu s dětmi o výzdobu třídy
- konzultuje s rodiči problémy žáků často i mimo konzultační hodiny, telefonicky, mnohdy bez ohledu na pracovní dobu
- vykazuje statistické evidence

⁸⁵ HAVLÍK, R., KOŤA, J.: *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002, str. 155.

⁸⁶ KOŤA, J.: *Jak je učitelská profese pojímána v České republice*. Příspěvek k semináři Profese učitele v současnosti pořádaném ministerstvem školství v Praze 9. 10. 2007, s. 6-8.

- organizuje účast žáků jeho třídy ve školních soutěžích
- nese plnou zodpovědnost za bezpečnost a zdraví žáků během pobytu mimo školu, při cestování městskou dopravou apod.
- organizuje a mnohdy zajišťuje mimoškolní akce
- účastní se zasedání výchovných komisí
- na pedagogické radě předkládá návrhy výchovných opatření a případně snížených známek z chování, rozhodnutí o jejich udělení je v kompetenci třídního učitele
- vybírá na konci školního roku učebnice, rozhoduje o platbách za jejich poškození, zajišťuje předání učebnic na další školní rok
- připravuje a řídí třídní schůzky
- ve vyšších ročnících vyplňuje množství přihlášek na střední školy a nese plnou odpovědnost za správnost údajů (každé dítě si obvykle podává minimálně 2- 4 přihlášky)
- na prvním stupni třídní učitelky často fungují jako „druhé mámy“ dětí, starají se o základní hygienické návyky dětí, řeší počáteční začlenění dětí do kolektivu, pomáhají dětem na každém kroku, aby se úspěšně zapojily do školního života
- na prvním stupni třídní učitel spolupracuje s vychovatelkou ze školní družiny, předává jí dokumentaci o dětech, průběžně s ní konzultuje problémy
- během absence dítěte připravuje rodičům přehled učiva k doplnění
- na prvním stupni třídní učitel spolupracuje s učitelkami mateřských škol, připravuje pro ně ukázkové hodiny; třídní učitelé mají na starosti průběh zápisu dětí do školy
- zodpovídá za zařazení integrovaných dětí a vypracovává slovní hodnocení dětí
- spolupracuje s OPPP - pravidelné konzultace s psychologem

- při organizaci výjezdů dětí mimo školu (školy v přírodě, několikadenní výlety) učitel obvykle shání zdravotníka, vychovatele a zajišťuje veškerou organizaci zájezdu; za bezpečí dětí nese při pobytech dětí mimo školu plnou zodpovědnost
- třídní učitel je první, kdo je volán k zodpovědnosti, jestliže se dětem během pobytu mimo školu stane nějaký úraz či bude jinak ohrožena jejich bezpečnost, tzn., jedná se o práci s velmi vysokou odpovědností za zdraví dětí (např. při přesunu 25 dětí městskou hromadnou dopravou)

Právě psychická náročnost a mnoho dalších povinností jsou příčinou syndromu vyhoření u učitelů.

Druhým negativním jevem v učitelské profesi je velké množství neaprobovaných učitelů a nedostatečná koncepce jejich dalšího vzdělávání. Učitelé nejsou efektivně motivováni k dalšímu vzdělávání. Problematika dalšího vzdělávání učitelů je velmi rozsáhlá a bylo by dobré, kdyby jí byla věnována větší pozornost odborníků a hlavně legislativy. Supervize může být jednou z forem dalšího vzdělávání učitelů.

Další negativní jevy se dějí na základě toho, že učitelské je přiznána značná autonomie ve výkonu a rozsáhlé kompetence.⁸⁷ Učitelova autonomie není sama o sobě negativní, ale funguje jako prostředek, který může být v nesprávných rukou zneužit. Celkově tyto negativní jevy nazývám zneužití moci, které je možné již ze samého vztahu mezi učitelem a žákem. Nicméně prostor pro zneužití moci je také vytvářen samotným vzdělávacím systémem bez přítomnosti supervize. Vytváření tohoto prostoru je umožněno už v přípravě budoucích učitelů a praxe ukazuje, že ani během zaměstnání, se tento prostor většinou nezmenší ba naopak. Musím se ptát. Myslíte si, že víte, co učitel ve třídě dělá, a jak se chová ke svým žákům? Domníváte se, že to ví paní ředitelka nebo pan ředitel, a proto se na školu jako na instituci můžete spolehnout? Ano, ředitelka nebo ředitel by to mohli vědět, ale mnohdy to neví. Důvodem může být již přijímací pohovor, při kterém je brán ohled „pouze“ na formální náležitosti a ne na osobnost učitele. Dále je tento prostor pro zneužití moci vytvářen pouze formálními nebo skoro neexistujícími hospitacemi atd.

Forma a míra zneužití moci může být různá. Například jsou časté případy, že učitel vybírá ke studiu ta témata, která jsou mu blízká. Zním příběh učitelky, která věnovala většinu hodin občanské nauky židovskému náboženství, nebo jiná paní

⁸⁷ HAVLÍK, R., KOŤA, J.: *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002, str. 151.

učitelka se při hodinách hudební výchovy zaměřila převážně na gregoriánský chorál. Zneužití moc jde opravdu všelijak a to až po krajní případy vyloučení žáka ze školy nebo jeho týrání a zneužívání.

Právě nyní při psaní této práce jsem se z médií dozvěděla o dalším případě, který je toho důkazem. Jednalo se o případ vychovatele, který zneužíval své svěřenkyně. Žádná z dívek se nikomu nesaržila a ani vedení o počínání svého zaměstnance nevědělo. Nakonec se případ podařilo odhalit čirou náhodou. O dalších případech zneužívání moci učiteli jsem také slýchala na Lince bezpečí. V nejhorších případech se jednalo o fyzické nebo psychické týrání nebo sexuální obtěžování ze strany učitelů nebo vychovatelů. Důvodem, proč si myslím, že supervize by mohla v těchto případech být k užítku, je také fakt, že oběti toho zneužití moci se většinou obávají někomu saržit, nebo si ani neuvědomují, že jsou nějakým způsobem poškozovány. Domnívám se, že supervize by mohla být jednou ze systémových změn, která by přispěla k prevenci těchto negativních jevů.

Posledním negativním jevem v učitelské profesi, kterému se budu na těchto stránkách věnovat je neodbornost a zanedbávání povinností. Kořa⁸⁸ se zmiňuje o tom, že učitelství je povahou intelektuální práce, při níž je velmi nesnadné prokázat její efektivitu a je téměř nemožné objektivně měřit učitelův výkon. Tato téměř nemožná objektivní měřitelnost výkonu dle Koti vyvolává vnitřní nejistoty a pochybnosti o sobě samém, které následně vedou do typického sebedoceňování učitelů. Tento fakt je také jednou z příčin neprofesionality a zanedbávání povinností v učitelské profesi. Je to také důvod proč ve školství mohou působit jedinci, kteří jsou naprosto nekompetentní pro výkon učitelské profese a zanedbávají svoje povinnosti. Opět mně napadá několik příběhů z učitelské praxe. Například příběh učitele anglického jazyka, který angličtinu naprosto neovládal a během výuky pouze špatnou výslovností diktoval slovíčka do sešitu a ještě začínajícího kolegu varoval před žáky, kteří se anglicky domluvili.

4.2 Supervize v současném českém základním a středním školství

V této kapitole se pokusím ukázat, jak jednotlivé funkce supervize by mohly přispět při řešení negativních jevů popsaných v předchozí kapitole.

⁸⁸ Tamtéž, str. 156.

Zaměřuji se na možnosti uplatnění supervize na základních a středních školách, protože pedagogická činnost v těchto dvou formách vzdělávání má podobný charakter.

Supervize je v našem vzdělávání stále ještě většinou neznámým pojmem. Úloha supervize v pedagogické profesi je stejně důležitá jako v ostatních pomáhajících profesích, protože její funkce přispívají ke zkvalitnění práce pedagogů.

Vzdělávací funkce supervize by se měla týkat rozvoje dovedností, porozumění a schopností pedagogů (supervidovaných). To je možné prostřednictvím reflektování a rozebírání práce pedagogů se žáky a studenty. **Podpůrná** funkce pomáhá při zvládnutí emocí, které vznikají v průběhu pedagogické činnosti, zejména pak při styku se žáky a studenty. Tato funkce je v našem školství nejvíce zanedbávána. **Řídící** stránka supervize plní při práci s lidmi funkci kontroly kvality. Potřeba někoho, kdo spolu s činným pedagogem bude „dohlížet“ na jeho práci, je dána nejen nedostatečným vzděláním či malou zkušeností, ale také nevyhnutelnými lidskými selháními, hluchými místy, citlivými oblastmi pedagogů i jejich předsudky. Kontrola se na našich školách odehrává velmi zřídka a většinou formálně.

4.2.1 Pedagogičtí pracovníci a možnosti supervize v rámci právních norem České republiky

V této části se pokusím zjistit, jaké možnosti dalšího vzdělávání a poradenských služeb jsou uvedeny v právních normách České republiky. Prozkoumání právních norem je hlavním krokem při případném zavádění supervize do škol, a proto ani zde nesmí chybět text věnovaný tomuto tématu.

Podle zákona 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů je pedagogickým pracovníkem ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu, je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociální péče.

Přímou pedagogickou činnost vykonává:

- a) učitel,
- b) vychovatel,
- c) speciální pedagog,
- d) psycholog,
- e) pedagog volného času,
- f) asistent pedagoga,
- g) trenér,
- h) vedoucí pedagogický pracovník.

Katalog prací uvádí výčet povolání v oblasti výchovy a vzdělání takto:

- a) učitel
- b) vychovatel
- c) speciální pedagog
- a) pedagog volného času
- e) asistent pedagoga
- f) akademický pracovník
- g) metodik pro vzdělávání
- h) lektor-instruktor.

Seznam regulovaných povolání a činností v resortu školství- (pedagogičtí pracovníci):

1. asistent pedagoga
2. pedagog volného času
3. psycholog
4. ředitel mateřské školy
5. ředitel základní školy, základní umělecké školy a školského zařízení
6. ředitel střední školy, jazykové školy, konzervatoře, vyšší odborné školy, školského zařízení pro výkon ústavní výchovy, ochranné výchovy a preventivně výchovné péče
7. speciální pedagog
8. trenér
9. učitel jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky
10. učitel prvního stupně základní školy
11. učitel druhého stupně základní školy
12. učitel mateřské školy
13. učitel náboženství

14. učitel odborného výcviku v zařízení sociální péče
15. učitel střední školy
16. učitel uměleckých odborných předmětů základní umělecké školy, střední odborné školy a konzervatoře
17. učitel v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků
18. učitel vyšší odborné školy
19. vychovatel

V každém z těchto tří výčtů lze nalézt vhodného pedagogického pracovníka, který by mohl vykonávat supervizi. Funkci supervizora může zastávat psycholog, vedoucí pedagogický pracovník a metodik pro vzdělání. Ostatní pedagogické pracovníky lze podle charakteru jejich povolání, při kterém jsou podstatnou část výkonu svého povolání ve styku se žáky nebo studenty považovat za ty, kteří by měly být primárně supevidovanými. V rámci zákona 563/2004 Sb. je v § 13 uveden pedagogický pracovník, jehož charakteristika nejvíce odpovídá představě o supervizorovi. Je jím učitel v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, který získává odbornou kvalifikaci:

- a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd, nebo
- b) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v jiném akreditovaném magisterském studijním programu než podle bodu a) a pedagogickou praxí nebo praxí v oboru, který odpovídá charakteru vzdělávacích předmětů, v délce nejméně 7 let a v rozsahu, který odpovídá nejméně polovině stanovené týdenní pracovní doby.

Dalším z vodítek pro výběr supervizora, který by mohl vykonávat supervizi v rámci svého zaměstnaneckého poměru tedy intervizi, jsou podmínky zařazení pedagogického pracovníka do vyššího kariérního stupně v kariérním systému. Samozřejmě nezbytný je výcvik v supervizi.

4.2.1.1 Další vzdělávání pedagogických pracovníků

V žádném právním předpisu, který se týká školství a vzdělávání se neobjevuje pojem supervize, ale jsou tu ustanovení, která poskytují prostor pro její využití ve školství. Jedná se například o § 24 zákona 563/2004 Sb., který pojednává o další vzdělávání pedagogických pracovníků, a ve kterém se uvádí, že pedagogičtí pracovníci

mají po dobu výkonu své pedagogické činnosti povinnost dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, upevňují a doplňují kvalifikaci. Zvýšením kvalifikace se podle zvláštního právního předpisu rozumí též její získání nebo rozšíření. Ředitel školy organizuje další vzdělávání pedagogických pracovníků podle plánu dalšího vzdělávání, který stanoví po předchozím projednání s příslušným odborovým orgánem. Při stanovení plánu dalšího vzdělávání je nutno přihlížet ke studijním zájmům pedagogického pracovníka, potřebám a rozpočtu školy. Další vzdělávání pedagogických pracovníků se uskutečňuje:

- a) na vysokých školách, v zařízeních dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a v jiných zařízeních na základě akreditace udělené ministerstvem,
- b) samostudiem.

Dokladem o absolvování dalšího vzdělávání podle odstavce 4 písm. a) je osvědčení vydané vzdělávací institucí, která další vzdělávání pořádala. Ministerstvo stanoví prováděcím právním předpisem druhy a podmínky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a způsob jeho ukončení. K dalšímu vzdělávání uvedenému v odstavci 4 písm. b) pedagogickým pracovníkům přísluší volno v rozsahu 12 pracovních dnů ve školním roce, nebrání-li tomu vážné provozní důvody; dobu čerpání volna určuje ředitel školy.

Pro účely dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků Ministerstvo akredituje vzdělávací instituce a jejich vzdělávací programy, které jsou zaměřené na další vzdělávání pedagogických pracovníků na základě žádosti fyzické nebo právnické osoby a za podmínek stanovených tímto zákonem. Současně s žádostí o akreditaci vzdělávací instituce se žádá o akreditaci vzdělávacího programu, který mimo jiné obsahuje:

- a) název, typ, formu a cíle; typ vzdělávacího programu vyjadřuje druh dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků; forma vzdělávacího programu vyjadřuje, zda jde o vzdělávání prezenční, distanční nebo o jejich kombinaci,
- b) vzdělávací předměty a jejich charakteristiku,
- c) vzdělávací plán, který stanoví časovou a obsahovou posloupnost vzdělávacích předmětů a dobu vzdělávání,
- d) seznam lektorů s uvedením jejich jmen, příjmení a odborných předpokladů pro vzdělávací program.

Nejvíce prostoru pro uplatnění supervize nabízí vyhláška 1/2006 Sb. ze dne 19. prosince 2005, kterou se stanoví druhy a podmínky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a způsob jeho ukončení pro pedagogické pracovníky škol zřizovaných

Ministerstvem vnitra, kde se § 3 zabývá průběžným vzděláváním pedagogických pracovníků, které slouží:

- 1) Pro zdokonalení aktuálních znalostí a dovedností souvisejících s procesem vzdělávání a výchovy se pedagogičtí pracovníci zúčastňují po celou dobu výkonu své pedagogické činnosti průběžného vzdělávání.
- 2) Průběžným vzděláváním se pro účely této vyhlášky rozumí získávání nových poznatků z obecné pedagogiky, pedagogické a školní psychologie, teorie výchovy, prevence sociálně patologických jevů, obecné didaktiky a vědních a technických oborů a jejich oborových didaktik a dalších poznatků potřebných pro výkon pedagogické praxe.
- 3) Jednotlivé etapy průběžného vzdělávání se ukončí vydáním osvědčení akreditovanou vzdělávací institucí.

4.2.1.2 Poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních

Vyhláška 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ustanovuje činnosti, které se svým charakterem velmi podobají výše uvedenému pojetí supervize. Poradenské služby ve školách a školských poradenských zařízeních jsou poskytovány dětem, žákům, studentům, jejich zákonným zástupcům, **školám a školským zařízením**. Obsahem poradenských služeb je činnost přispívající zejména k rozvíjení pedagogicko-psychologických a speciálně pedagogických znalostí a profesních dovedností pedagogických pracovníků ve školách a školských zařízeních. Mezi typy školských poradenských zařízení patří mimo jiné Pedagogicko-psychologická poradna, která poskytuje metodickou podporu škole. Dále pak Speciálně pedagogické centrum, které by mělo pedagogickým pracovníkům vykonávajícím pedagogicko-psychologickou činnost ve školách a školských poradenských zařízeních poskytovat odbornou podporu za účelem zvýšení kvality poradenských služeb.

V rámci standardních činností školy by se ze zákona měla vyskytovat poradenská činnost výchovného poradce, mezi kterou patří zajišťování a předávání odborných informací o problematice sociálně patologických jevů, o nabídkách programů a projektů, o metodách a formách specifické primární prevence pedagogickým pracovníkům školy.

Dalším pedagogickým pracovníkem, jenž by se měl podílet na zkvalitnění práce pedagogů, je školní psycholog. Zákon ukládá možnost pedagogů využít individuální konzultace se školním psychologem pro pedagogické pracovníky v oblasti výchovy a vzdělávání. Mezi další činnosti školního psychologa patří metodická pomoc třídním učitelům, pracovní semináře pro pedagogické pracovníky (konzultace a metodické vedení), metodické intervence z psychodidaktiky pro učitele, včetně podpory při tvorbě školního vzdělávacího programu.

4.2.2 Současná nabídka supervize pro české školy

Jak postupovat při zajišťování supervize pro učitele nebo pro vedení školy? Nejsnazší cesta je kontaktovat Český institut pro supervizi, který **sdružuje akreditované supervizory v České republice, a dvě z jejich skupin absolventů byly určeny pro pracovníky z resortu školství.** ČIS dále předá požadavek supervizorům, kteří vedení školy nebo samotným učitelům utvoří konkrétní nabídku. ČIS také pořádá úvodní seminář o supervizi, jehož cílem je budoucí supervidované učitele a ředitele naučit, jak supervizi správně využít. V poslední době se supervizoři ČIS podíleli na Projektu NIDV (Narodní institut dalšího vzdělávání) **Supervize v manažerské praxi.**

Druhá organizace, která spolupracuje se supervizory ČIS a zaměřuje se na supervizi ve školské sféře je **SPIN- Sdružení pro videotrénink interakcí v ČR.** Posláním SPINu je podpora a pomoc rodičům, učitelům, sociálním pracovníkům, poradenským pracovníkům a dalším pomáhajícím profesionálům při rozvoji komunikačních dovedností ve prospěch vývoje dětí, popř. ostatních účastníků komunikace. Dále se na internetových stránkách SPINu dozvíme, že jejich posláním je rozvíjet a realizovat vzdělávací programy a tréninky pro široké spektrum pracovníků pomáhajících profesí, nabízet **supervize**, iniciovat regionální a mezioborovou spolupráci a vydávat nejrůznější výukové materiály. SPIN mimo jiné nabízí **Poradnu pro komunikaci pro učitele a další pedagogické pracovníky, Vzdělávací program, Intervizi, Supervizi: individuální supervize pro učitele, supervize týmu školy, supervize managementu školy a supervize projektů.**

Na závěr se sama musím přiznat k tomu, že na jednu stranu jsem byla příjemně překvapená zjištěním, že určité možnosti využití supervize jako metody v našich

právních předpisech jsou. Při pročitání zákonů a vyhlášek se mi potvrdila hypotéza o důležitosti vedení školy. **Legislativa supervizi umožňuje a prostor pro ni je zejména v dalším vzdělávání učitelů. Problémem však zůstává nedostatečná nabídka supervize a malé povědomí ředitelů škol o její užitečnosti.** Jsem přesvědčena, že nejvíce záleží na řediteli a jeho iniciativě, zda do systému školy a do pedagogické práce zavede nějaký druh supervize. Jako příklad může posloužit skutečnost, že není ze zákona nezbytné zaměstnávat školního psychologa. Další problém spatřuji ve formálnosti výkonu školní inspekce a absence adekvátní kontroly odborné pedagogické činnosti učitelů. Záleží tedy převážně na ředitelích škol a tlaku a zároveň nabídce odborné veřejnosti, aby supervize našla ve škole své pevné místo. Pozitivním zjištěním je existence i konkrétní nabídka odborných institucí, teď tedy „jen zbývá“, aby se tato nabídka dostala k ředitelům škol.

4.3 Empirická sonda

Cílem empirického šetření bylo zjistit, jak určitá skupina učitelů na určitém typu střední školy pociťuje ohrožení syndromem vyhoření a vnímá potřebu supervize.

4.3.1 Téma, empirický problém a hypotéza

Obecným tématem empirické sondy je supervize učitelů středních škol. Téma empirického šetření jsem konkretizovala na **empirický problém. „Pociťují dotazovaní učitelé ohrožení syndromem vyhoření a vnímají potřebu supervize v pedagogické profesi?“** Na tuto otázku, která je zároveň empirickým problémem se pokusím najít odpověď. Pro lepší pochopení problematice a pro lepší zpracování jsem supervizi rozdělila na tři její základní funkce. Úvodním tématem empirického šetření jsou projevy syndromu vyhoření.

Empirickou sondu jsem zaměřila na zodpovězení těchto šesti otázek:

1. Pociťují dotazovaní učitelé ohrožení syndromem vyhoření?
2. Pociťují dotazovaní učitelé potřebu podpůrné supervize?
3. Pociťují dotazovaní učitelé potřebu vzdělávací supervize?
4. Pociťují dotazovaní učitelé potřebu řídicí supervize?
5. Jak dotazovaní učitelé rozumějí pojmu supervize?

6. Uvítali by dotazovaní učitelé supervizi v pedagogické profesi?

Na základě těchto otázek a empirického problému jsem si také stanovila hypotézu.

H: „Pokud učitelé pocít'ují ohrožení syndromem vyhoření, vnímají supervizi jako potřebnou.“

Empirická sonda je zaměřena na učitele všech věkových skupin velkých středních odborných škol, které nabízí jak studijní tak učební programy.

4.3.2 Metodický postup

Tato empirická sonda byla prováděna na 40 učitelkách a učitelích střední odborné školy. Výzkumný vzorek byl vybrán záměrně. Jako podmínku výběru jsem si stanovila, že souborem budou učitelé velké střední odborné školy. Vybrala jsem tedy učitelky a učitele jedné velké pražské střední integrované školy. Škola nabízí ke studiu jak studijní obory zakončené maturitou, tak tříleté obory učební.

Metodou empirické sondy byl mnou vytvořený dotazník (viz. Příloha 1.). Dotazník, který jsem vytvořila, obsahuje **42 uzavřených parametrických otázek**⁸⁹, **2 otázky doplňující**, z nichž první otázka je **otevřená a druhá uzavřená**. Na začátku dotazníku jsou uvedeny čtyři identifikační otázky. Identifikační otázky se ptají na věk, pohlaví, na dobu praxe v pedagogické profesi a na dobu působení na této škole. Jinak byl dotazník anonymní.

Škála Variant odpovědí na parametrické otázky se ptá na míru souhlasu s výrokem:

1. zcela souhlasím
2. spíše souhlasím
3. nemohu jednoznačně vyjádřit
4. spíše nesouhlasím
5. naprosto nesouhlasím

42 parametrických otázek bylo rozděleno na 4 části. První část jsem nazvala „Inventář projevů syndromu vyhoření“ a ptá se na pocity související se syndromem vyhoření.

⁸⁹ Parametrické otázky jsou charakteristické tím, že varianty odpovědí tvoří určité kontinuum od jednoho pólu odpovědi k pólu opačnému. (Pelikán, 2004, s. 108)

Druhá část se ptá na podpůrnou funkci supervize. Třetí část se zaměřuje na vzdělávací funkci supervize a čtvrtá část parametrických otázek je věnována supervizi řídicí.

První z doplňujících otázek se ptá respondenta na jeho představu významu pojmu supervize. Druhá se dotazuje, zda by si respondent přál supervizi v pedagogické profesi.

Na začátku dotazníku jsem se respondentům představila, seznámila je s účelem dotazování, ujistila je, že získaný materiál a výsledky budou sloužit pouze pro mé studijní účely a poděkovala jim za spolupráci. Dotazník obsahuje i instrukci k jeho vyplnění a způsobu naložení po té, co jej respondent vyplní. Dotazník jsem rozdala respondentům do jejich přihrádek ve sborovně. Tímto byla zajištěna maximální anonymita respondentů. Na druhou stranu anonymita způsobila, že se mi nevrátily všechny dotazníky, které jsem rozdala. Z vrácených dotazníků jsou také zpracovány výsledky mé empirické sondy v následující části.

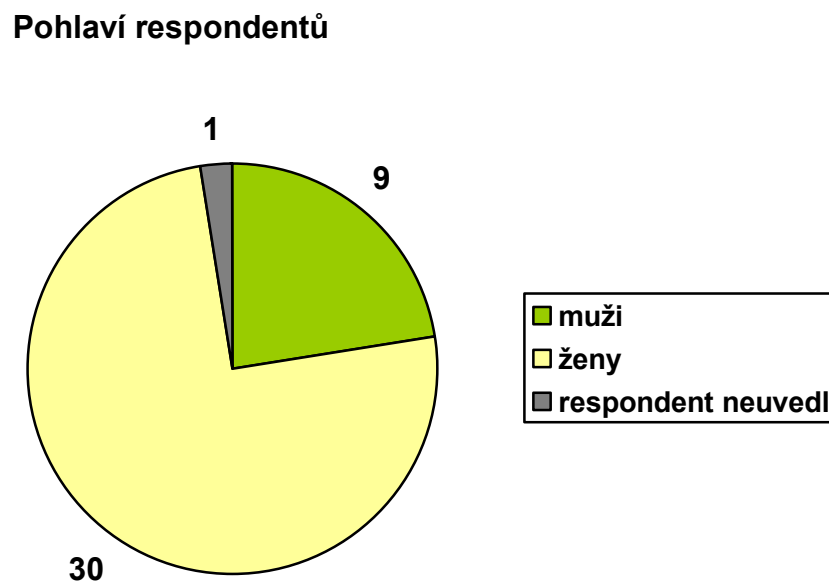
4.3.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumnou skupinou jsou učitelky a učitelé střeň odborné školy. Pro zachování větší anonymity jsem zpracovala identifikační otázky týkající se věku a délky učitelské praxe v intervalech.

Zpracování odpovědí na identifikační otázky:

Pohlaví respondentů

Graf č. 1. Pohlaví respondentů.



Z celkového počtu čtyřiceti respondentů bylo 30 učitelek, 9 učitelů a 1 respondent kolonku dotazující se na pohlaví nevyplnil.

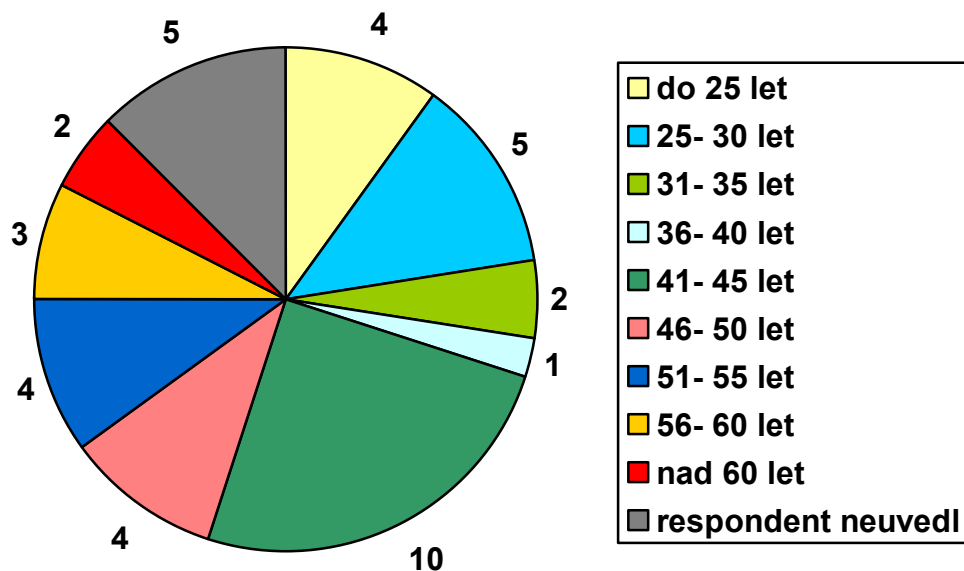
Věk respondentů

Tabulka č. 1. Věk respondentů- rozdělení do deseti kategorií.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
do 25 let	25- 30 let	31- 35 let	36- 40 let	41-45 let	46- 50 let	51- 55 let	56- 60 let	nad 60 let	neuvedeno
4	5	2	1	10	4	4	3	2	5

Graf č. 2. Věk respondentů.

Rozložení podle věku respondentů



10 dotazovaných učitelů se nachází ve věkové kategorii 41-45 let. Dále je věkové spektrum dotazovaných pravidelně rozloženo. Pouze jeden respondent spadá do věkového intervalu 36-40. Pět respondentů na otázku týkající se věku neodpovědělo.

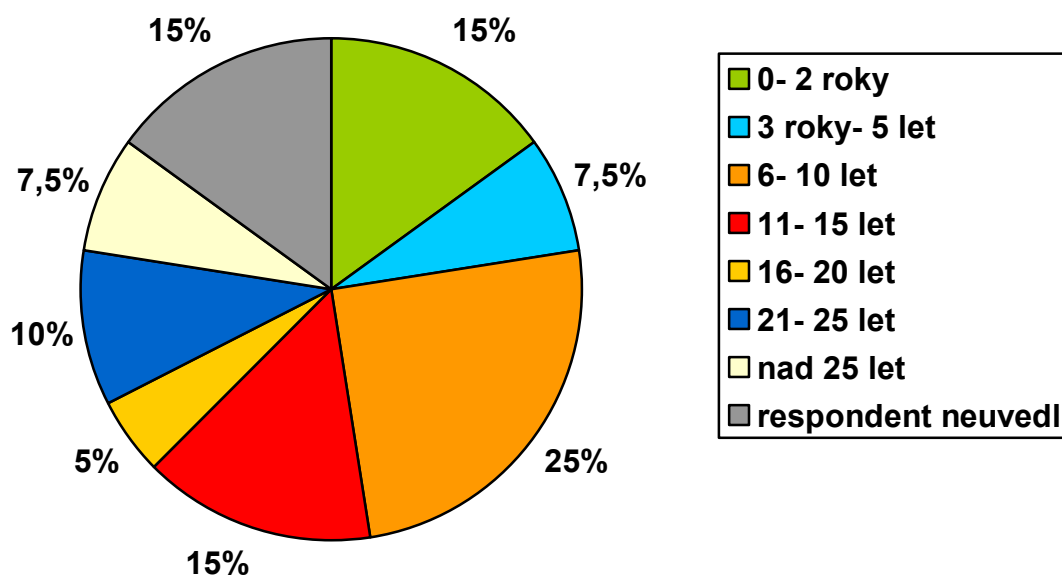
Délka učiteléské praxe

Tabulka č. 2. Délka učiteléské praxe- rozdělení do osmi kategorií.

1	2	3	4	5	6	7	8
0- 2 roky	3 roky- 5 let	6-10 let	11-15 let	16-20 let	21- 25 let	nad 25 let	respondent neuvedl
6	3	10	6	2	4	3	6
15%	7,5%	25%	15%	5%	10%	7,5%	15%

Graf č. 3. Délka učiteléské praxe

Délka učiteléské praxe respondentů



25% dotazovaných učitelů uvedlo, že pracují jako učitelé 6- 10 let. 15% respondentů délkou svojí učiteléské praxe spadá do intervalu 11- 15 let a dalších 15% respondentů jsou začínající učitelé, jejichž praxe nepřesáhla dva roky. 15% respondentů na tuto otázku neodpovědělo. 10% respondentů vyučuje více než 21 let, ale méně než 25 let a 3 dotazovaní učitelé vykonávají učiteléskou profesí více než 25 let.

4.3.4 Výsledky a vyhodnocení empirické sondy

Zpracování grafů a tabulek je na základě tabulky (viz. Příloha 2.), ve které jsou zaneseny všechny odpovědi respondentů na všechny otázky. Ve zpracovaných tabulkách je vždy pod jednotlivými variantami zanesen počet respondentů, kteří shodně odpověděli ve svém dotazníku. Každá, ze čtyř částí dotazníku reprezentuje jednu z hlavních otázek empirického šetření. Na tyto hlavní otázky se snaží „odpovědět“ grafy uvedené pod každou zpracovanou částí dotazníku. Grafy jsou sestrojeny pomocí odpovědí na jednotlivé otázky v části dotazníku.

4.3.4.1 Pociťují dotazovaní učitelé ohrožení syndromem vyhoření?

Tabulka č. 3. Inventář projevů syndromu vyhoření.

	INVENTÁŘ PROJEVŮ SYNDROMU VYHOŘENÍ	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1.	Po pracovním týdnu se cítím vyčerpaný/á.	7	22	5	4	2	-
2.	Často mne bolí hlava.	1	11	3	15	10	-
3.	Nenacházím smysl ve vymýšlení nových vyučovacích metod pro „problémové třídy“.	4	13	7	12	4	-
4.	V mém případě přípravy na hodiny již pokládám za ztrátu času.	2	7	5	16	9	1
5.	V konfliktních situacích na pracovišti se cítím bezmocný/á.	1	10	3	12	14	-
6.	Svou práci omezují na její mechanické provádění.	-	15	2	11	12	-
7.	V hovoru s kolegy se vyjadřuji pejorativně o žácích a jejich rodinných příslušnících.	3	16	7	8	5	1
8.	Vyhýbám se řešení výchovných problémů žáků.	-	12	2	14	12	-
9.	Domnívám se, že se mi dostává málo uznání a ocenění.	7	11	7	9	6	-
10.	Problémy ze zaměstnání narušují můj osobní život.	2	8	2	17	11	-
11.	Vyhýbám se účasti na dalším vzdělávání.	-	1	5	12	22	-

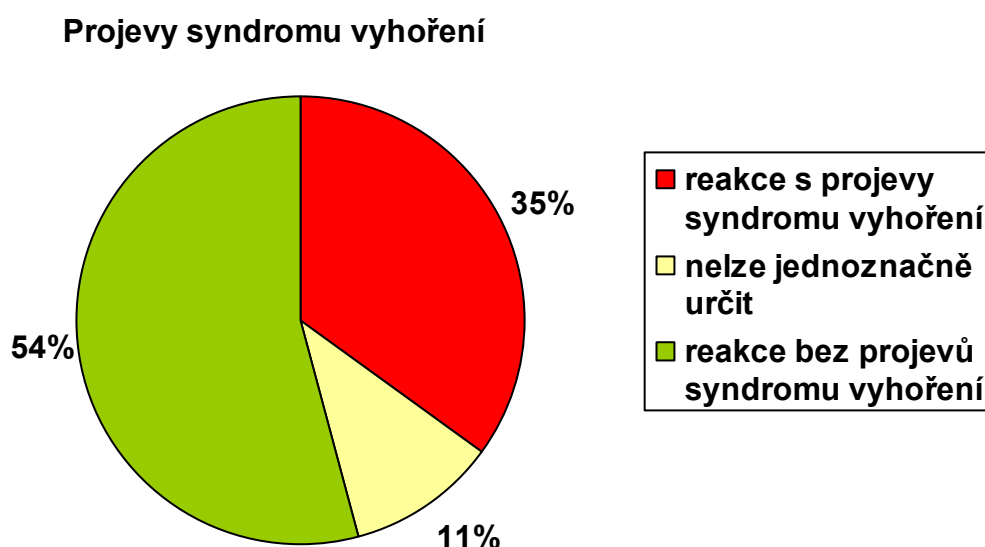
legenda:

1. zcela souhlasím
2. spíše souhlasím
3. nemohu jednoznačně vyjádřit
4. spíše nesouhlasím
5. naprosto nesouhlasím
6. respondent nevedl

Tabulka č. 4. Celkové shrnutí výsledků odpovědí učitelů v inventáři projevů syndromu vyhoření.

1. kategorie	2. kategorie	3. kategorie
reakce učitelů s projevy syndromu vyhoření	situace, ve kterých učitelé nedokázali jednoznačně určit, jak se projevují a reagují	reakce učitelů bez projevů syndromu vyhoření
153	48	237

Graf č. 4. Celkové shrnutí výsledků odpovědí dotazovaných učitelů v inventáři projevů syndromu vyhoření.



Interpretace výsledků z první části dotazníku zaměřené na projevy syndromu vyhoření

Podle získaných výsledků je zřejmé, že učitelská profese je psychicky náročná. Zvláště o tom vypovídá odpovědi na otázku č. 1., které poukazují na to, že učitelé se cítí po pracovním týdnu vyčerpaní. Na druhou stranu většina učitelů dokáže oddělovat svůj osobní život od pracovního, jak dokládají odpovědi na otázku č. 10. Graf č. 4. se pokouší interpretovat celkové výsledky celé skupiny otázek. Je uklidňující, že ve většině případů nejsou v situacích přítomny projevy syndromu vyhoření, ale v 35% se učitelé chovají a projevují typicky pro syndrom vyhoření. 35% není zanedbatelná hodnota a i z tohoto důvodu, by bylo dobré věnovat syndromu vyhoření v učitelské profesi pozornost.

4.3.4.2 Pociťují dotazovaní učitelé potřebu podpůrné supervize?

Tabulka č. 5. Odpovědi na výroky zjišťující, zda učitelé pociťují potřebu podpůrné supervize.

	SUPERVIZE- FUNKCE PODPŮRNÁ	1.	2.	3.	4.	5.
1.	Mám potřebu o tom co se děje v hodinách s někým mluvit.	6	16	3	15	-
2.	Podporu ve své práci ze strany vedení považuji za nezbytnou.	27	10	1	1	1
3.	V řešení pedagogických problémů očekávám naprostou diskrétnost.	21	12	6	1	-
4.	Setkám-li se s „problémovým“ žákem cítím potřebu se o něm zmínit někomu s kolegů.	19	17	2	1	1
5.	V případě konfliktu s žákem/žáky očekávám podporu a konstruktivní řešení ze stany vedení.	21	11	4	2	2
6.	Chtěl/a bych mít k dispozici osobu, která mi věnuje pozornost a dostatek času, když potřebuji řešit pedagogické obtíže.	6	16	13	4	1
7.	Pracovní obtíže řeším se svými rodinnými příslušníky.	1	8	1	20	10
8.	V hovoru s kolegy nalézám podporu nikoliv však odborné řešení.	2	14	10	14	-
9.	Pedagogové jsou vystaveni velké psychické zátěži, a tedy potřebují kvalitní pedagogicko-psychologickou podporu.	12	17	8	3	-
10.	Aktivně se snažím předcházet syndromu vyhoření.	5	14	9	9	3

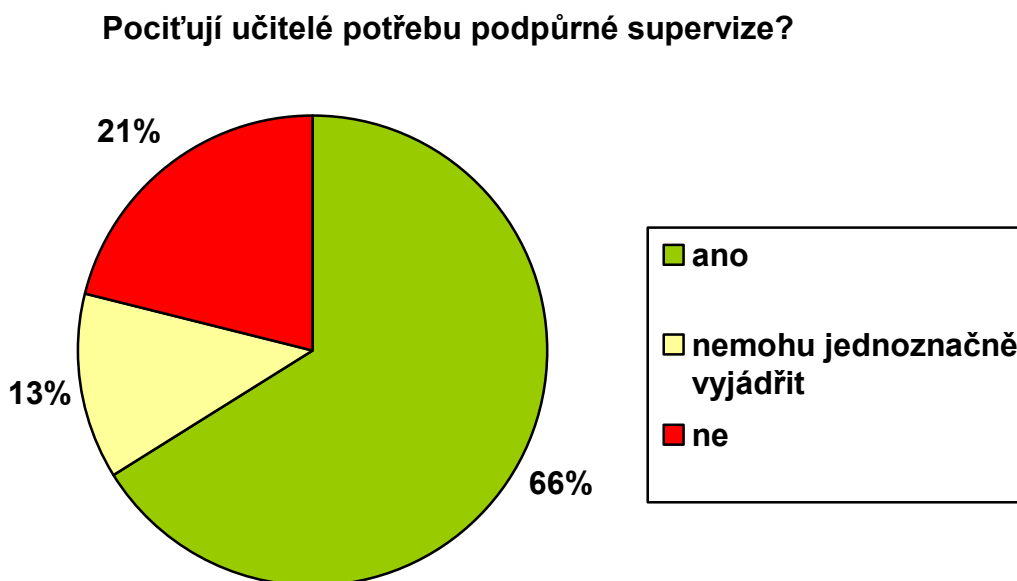
legenda:

1. zcela souhlasím
2. spíše souhlasím
3. nemohu jednoznačně vyjádřit
4. spíše nesouhlasím
5. naprosto nesouhlasím

Tabulka č. 6. Celkové shrnutí výsledků odpovědí učitelů v části, která se dotazuje na to, zda učitelé pociťují potřebu podpůrné supervize.

1. zcela souhlasím	2. spíše souhlasím	3. nemohu jednoznačně vyjádřit	4. spíše nesouhlasím	5. naprosto nesouhlasím
ano		-/-	ne	
236		48	76	
66%		13%	21%	

Graf č. 5. Pociťují dotazovaní učitelé potřebu podpůrné supervize?



Interpretace výsledků z druhé části dotazníku zaměřené na podpůrnou funkci supervize

Z odpovědí na otázku číslo 6. je zřejmé, že učitelé si s ní nevěděli rady. Zřejmě by bylo rozhodující, kdo by měl být tou osobou. Nicméně já jsem schválně koncipovala svojí otázku takto a to z toho důvodu, že mi nešlo o to, kdo by byl tou osobou, ale zdali učitelé cítí potřebu sdílet svoje starosti v práci.

Ostatní odpovědi na otázky vypovídají o tom, že učitelé cítí potřebu se někomu svěřit a zároveň se vyjadřují v tom smyslu, že učitelé potřebují kvalitní pedagogicko-psychologickou podporu. Potřebu odborné pomoci dokazují také výsledky odpovědí k otázce č. 8. Učitelé pokládají své kolegy za ty, kteří jim poskytnou lidskou podporu, ale odbornou pomoc již u nich nenaleznou. Celkový graf č. 5. nám ukazuje, že učitelé pravděpodobně cítí potřebu podpory a případně by i uvítaly supervizi podpůrnou.

4.3.4.3 Pociťují dotazovaní učitelé potřebu vzdělávací supervize?

Tabulka č. 7. Odpovědi na výroky týkající se vzdělávací funkce supervize.

	SUPERVIZE- FUNKCE VZDĚLÁVACÍ	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1.	Jako začínající pedagog bych přivítal/a jasný systém odborné podpory.	26	9	4	-	1	-
2.	Při řešení pedagogických a didaktických problémů si vystačím s radou kolegů.	3	17	6	9	4	1
3.	Zajímá mě, jak ostatní učitelé mého předmětu přistupují k výuce.	15	17	4	3	-	1
4.	Škola by měla být organizací otevřenou vůči novinkám v oboru.	27	11	2	-	-	-
5.	Pedagog by se měl celoživotně a systematicky vzdělávat.	19	19	2	-	-	-
6.	Filozofie školy je pro mne prázdným pojmem.	-	3	27	5	5	
7.	Domnívám se, že učitel by měl být schopen sebereflexe.	32	7	1	-	-	-
8.	Se svými kolegy mohu bez problému spolupracovat.	9	19	6	5	1	-
9.	Další vzdělávání pedagogů považuji pouze za příjemné zpestření výkonu mé profese.	2	9	11	10	8	-
10.	Po hospitacích v hodině se mi dostává konstruktivní zpětné vazby, která obsahuje i konkrétní a efektivní doporučení pro další zkvalitnění mé práce.	2	9	14	12	3	-
11.	Očekávám podporu a motivaci k rozvoji svých odborných dovedností a porozumění dané situaci.	12	14	4	9	1	-

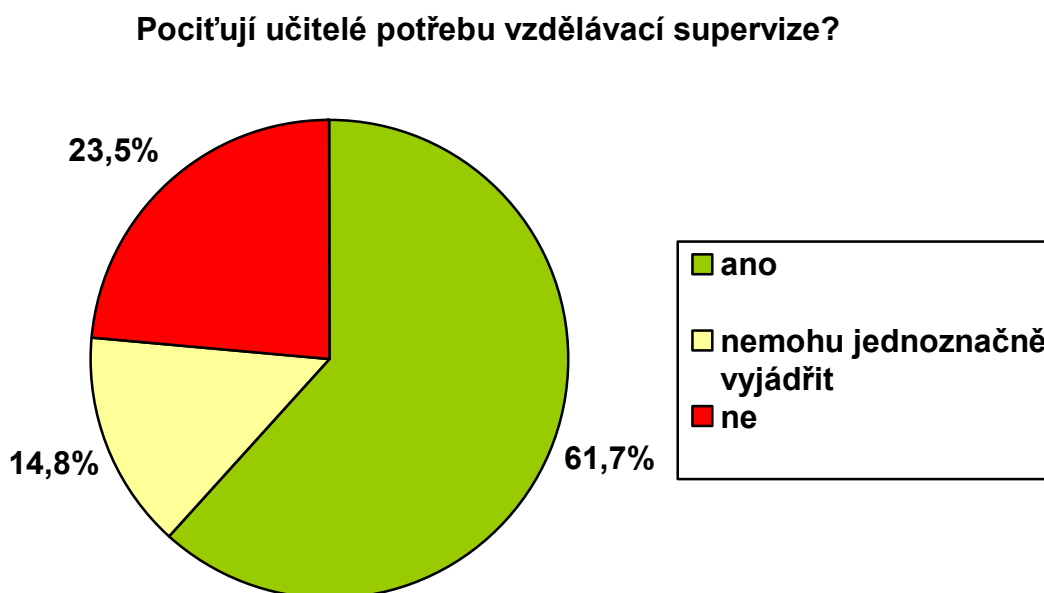
legenda:

1. zcela souhlasím
2. spíše souhlasím
3. nemohu jednoznačně vyjádřit
4. spíše nesouhlasím
5. naprosto nesouhlasím
6. respondent nevedl

Tabulka č. 8. Celkové shrnutí výsledků odpovědí učitelů v části, která se dotazuje na to, zda učitelé pociťují potřebu vzdělávací supervize.

1. zcela souhlasím	2. spíše souhlasím	3. nemohu jednoznačně vyjádřit	4. spíše nesouhlasím	5. naprosto nesouhlasím
ano		-/-	ne	
221		53	84	
61,7%		14,8%	23,5%	

Graf č. 6. Pociťují dotazovaní učitelé potřebu vzdělávací supervize?



Interpretace výsledků z třetí části dotazníku zaměřené na vzdělávací funkci supervize

Z odpovědí lze vyčíst, že učitelé jednoznačně považují další vzdělávání učitelů za nutné. Je tedy zřejmé, že supervize v podobě dalšího vzdělávání by mohla u učitelů uspět. Otázkou však zůstává, jak si učitelé další vzdělávání představují. Z odpovědí na otázku č. 2 je zřejmé, že polovina učitelů si v případě potřeby řešení pedagogického nebo didaktického problému vystačí s radou svého kolegy. Na druhou stranu výsledky otázky č. 10. ukazují, že „pouze“ 11 respondentů je přesvědčeno, že se jim po hospitacích „dostává“ konstruktivní zpětné vazby a 15 uvedlo, že je tomu spíše nebo právě naopak. Výsledky vypovídají o tom, že učitelům se pravděpodobně nedostává

odporného zhodnocení po hospitacích. V odpovědích na otázku č. 2. a č. 10. spatřuji menší rozpor, který si vysvětlují tím, že pokud učitel chce poradit, tak jde za svými kolegy, které si vybere sám a radu si také víceméně sám vyžádá, naproti tomu ten, kdo provádí hospitaci je ve ztížené pozici, protože by měl podat **odborné** zhodnocení a doporučení, které si učitel většinou sám nevyžádal, a kterého učitel nevybral. Z grafu č. 6., který postihuje celkově potřebu supervize vzdělávací je zřejmé, že učitelé by ji uvítali a sami cítí potřebu dalšího vzdělávání.

4.3.4.4 *Pocit'ují dotazovaní učitelé potřebu řídicí supervize?*

Tabulka č. 9. Výsledky odpovědí na výroky týkající se řídicí supervize.

	SUPERVIZE- FUNKCE ŘÍDÍCÍ	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1.	Jestliže nastanou v pracovním kolektivu nějaké problémy, vedení školy by je mělo nestranně a konstruktivně řešit.	35	4	-	-	-	1
2.	Škola ode mne vyžaduje účast na dalším vzdělávání.	1	3	13	15	8	-
3.	Vedení školy má dostatečný přehled o tom, jak probíhá mé vyučování.	-	16	8	11	5	-
4.	Ze strany školy jsem efektivně motivován/a se dále vzdělávat.	-	6	10	19	5	-
5.	Každá škola by měla mít vypracovaný svůj interní profesní a etický kodex, kterým se musí pedagogové řídit.	11	16	11	2	-	-
6.	Kdybych mohl/a zrušila bych veškeré hospitace v hodinách.	3	4	12	15	6	-
7.	Na naší škole existuje jasně vymezený postup při řešení obvyklých výchovných a studijních problémů žáků a studentů, se kterým jsou všichni srozuměni a musí jej dodržovat.	1	18	7	11	3	-
8.	Za určitých profesních podmínek jsem ochoten/a podstoupit více hospitací v hodinách.	2	27	7	3	1	-
9.	Hospitace jsou potřebné pouze u pedagogů bez dlouhodobé praxe.	2	11	8	14	5	-
10.	Při častějších hospitacích očekávám odpovídající finanční ohodnocení v závislosti na kvalitě mé práce.	4	17	15	2	1	1

legenda:

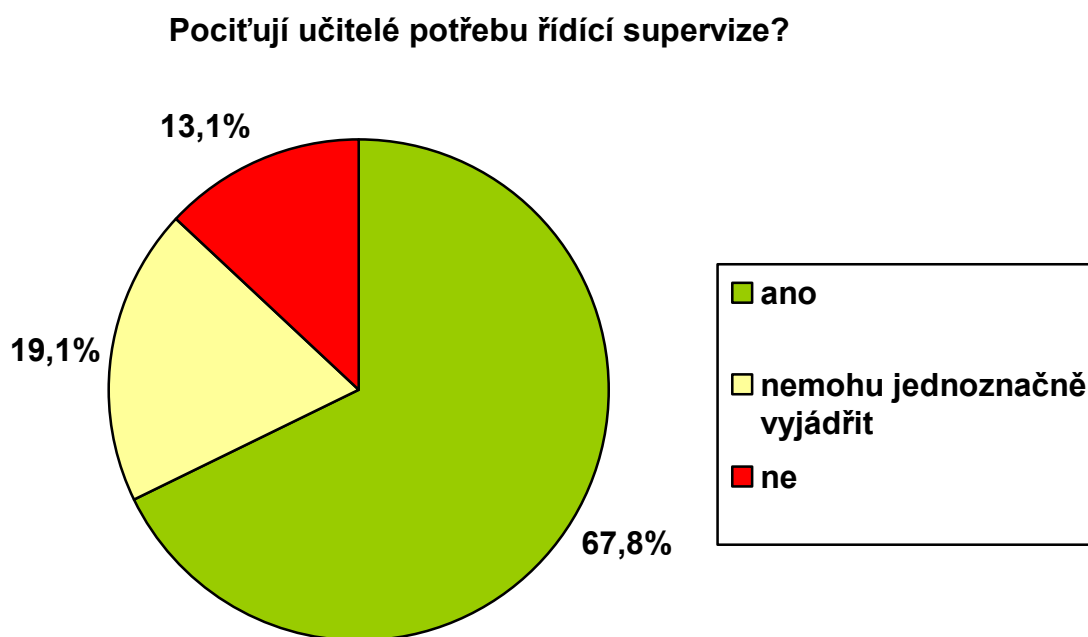
1. zcela souhlasím
2. spíše souhlasím
3. nemohu jednoznačně vyjádřit

- 4. spíše nesouhlasím
- 5. naprosto nesouhlasím
- 6. respondent nevedl

Tabulka č. 10. Celkové shrnutí výsledků odpovědí učitelů v části, která se dotazuje na to, zda učitelé pociťují potřebu řídicí supervize.

1. zcela souhlasím	2. spíše souhlasím	3. nemohu jednoznačně vyjádřit	4. spíše nesouhlasím	5. naprosto nesouhlasím
ano		-/-	ne	
135		38	26	
67,8%		19,1%	13,1%	

Graf č. 7. Pociťují dotazovaní učitelé potřebu řídicí supervize?



Interpretace výsledků z čtvrté části dotazníku zaměřené na řídicí funkci supervize

Čtvrtá část dotazníku obsahuje typově dva druhy otázek. Jeden druh otázek se ptá respondentů na situaci u nich ve škole. Druhý typ otázek se ptá respondentů na požadovanou situaci. Na to, co by si přáli a jak by to mělo být. A právě z odpovědí na tyto otázky je vytvořen graf č. 6., který vyjadřuje, že 67,8% dotazovaných učitelů pociťuje potřebu supervize řídicí.

4.3.4.5 Jak dotazovaní učitelé rozumí pojmu supervize a uvítali by supervizi v pedagogické profesi?

Jak respondenti pojmají pojem supervize?

Poslední část dotazníku tvoří dvě otázky. První otázka je otevřená a dotazovateli umožňuje, aby konkrétně zjistil, jak respondenti chápou pojem supervize. Druhá otázka je uzavřená a ptá se na to, zda by respondenti uvítali supervizi v učitelské profesi.

1. Co si představíte pod pojmem supervize?

Při zpracování jsem odpovědi na tuto otázku rozdělila pouze do tří skupin. V první skupině A jsou odpovědi, které správně chápou pojem supervize, tak jak je pojmán v rámci pomáhajících profesí. Ve druhé skupině N1 jsou odpovědi respondentů, kteří neuvedli význam slova supervize, tak jak je chápán v rámci pomáhajících profesí, nebo uvedli zcela nepřesnou odpověď. Třetí skupinu N2 tvoří respondenti, kteří na danou otázku vůbec neodpověděli.

Příklady odpovědí respondentů:

„Kvalitní partner v daném oboru, možnost spolupráce, konzultace, přísun aktuálních informací.“

„Stejně jako v psychologii, odborná pomoc a vedení.“

„Dohled“

„Nejlepší řešení“

„Dozor, dohled, kontrola, pomoc při řešení problémů.“

„Superdohled“

„Hledání řešení (ideálních podmínek) kvalitní práce pedagogů.“

„Snaha o komunikaci mezi jednotlivci a vedením.“

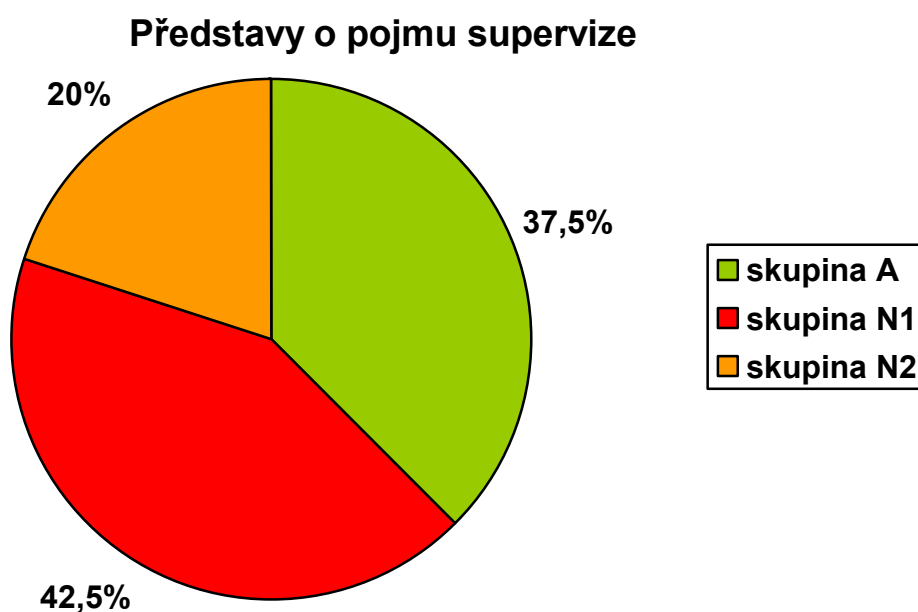
„Nádhled, dohled, přehled současně.“

„Náhled člověka na činnost, kterou vykonává.“

Tabulka č. 11. Co si představíte pod pojmem supervize?

skupina A	skupina N1	skupina N2
respondenti pojmají supervizi, tak jak je chápána v pomáhajících profesích	respondenti neuvedli význam pojmu supervize tak, jak je chápán v rámci pomáhajících profesí	respondent na otázku neodpověděl
15	17	8
37,5%	42,5%	20,5%

Graf č. 8. Co si představíte pod pojmem supervize?



Z odpovědí respondentů je zřejmé, že většina z nich nevnímá supervizi, tak jak je chápána v rámci pomáhajících profesí. Abych mohla odpovědi rozdělit do skupin, musela jsem si stanovit kritéria posouzení odpovědí. Pokud se v odpovědi vyskytlo, že supervize je také „pomocí“, odpověď jsem zařadila do skupiny A. Naopak jestliže bylo uvedeno, že supervize je „pouze“ dohled nebo dozor odpověď jsem zahrнула do skupiny N1. Ve skupině N2 jsou zahrnuti dotazníky bez vyplněných posledních otázek.

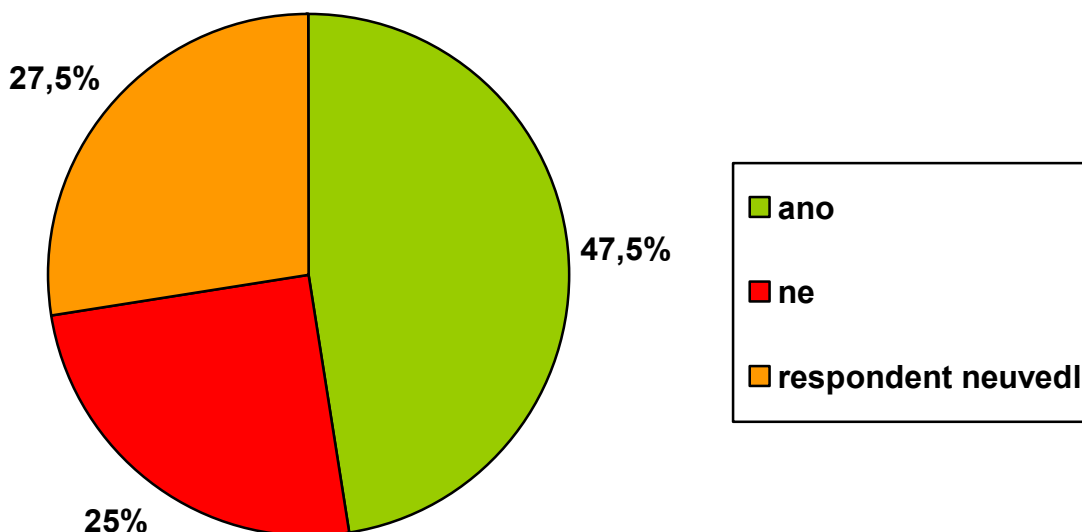
Z grafu a z tabulky vyplývá, že pouze 37% dotazovaných učitelů má alespoň přibližnou představu o významu pojmu supervize v kontextu pomáhajících profesí.

Tabulka č. 12. Uvítali byste možnost supervize v pedagogické profesi?

ano	ne	respondent nevedl
19	10	11
47,5%	25%	27,5%

Graf č. 9. Uvítali byste možnost supervize v pedagogické profesi?

Uvítali byste možnost supervize v pedagogické profesi?



Na základě výsledků v grafu č. 9. můžeme říct, že učitelé z 52,5% buď nevědí co to supervize je, a proto na tuto otázku neodpovídají stejně tak jako na otázku předchozí, nebo pojmají supervizi jako „kontrolu“, „dozor“, a pak je logické, že si ji nepřejí. Nicméně někteří respondenti si vykládali pojem supervize nesprávně např. jako „dohled“, a přesto by supervizi v pedagogické profesi uvítali.

4.3.5 Shrnutí

Závěry obsahové

Empirická sonda, kterou jsem provedla v této diplomové práci, měla být jakýmsi „empirickým doplněním“ předcházejícího teoretického textu. Empirickou sondu jsem zaměřila na problematiku supervize v pedagogické profesi a provedla ji pomocí mnou sestrojeného dotazníku (Příloha č. 1.). Oslovila jsem učitelky a učitele jedné velké střední školy. **Zajímalo mne, zda dotazovaní učitelé pociťují ohrožení syndromem vyhoření, a zdali vnímají supervizi v pedagogické profesi jako potřebnou.** Abych získala odpověď na tento empirický problém, soustředila jsem se na zodpovězení šesti hlavních otázek.

Otázka č. 1. Pociťují dotazovaní učitelé ohrožení syndromem vyhoření?

Dotazovaní učitelé se v dotazníku vyjadřovali spíše tak, že se necítí ohroženi syndromem vyhoření. Nicméně z 35% se vyskytovaly odpovědi, které poukazují na projevy syndromu vyhoření, a u 11% nebylo možno určit, zda poukazují na projevy syndromu vyhoření nebo ne.

Otázka č. 2. Pociťují dotazovaní učitelé potřebu podpůrné supervize?

Více než polovina respondentů pociťuje potřebu supervize podpůrné. V některých zásadních otázkách se učitelé vyjadřovali jednoznačně pro získání podpory. Tím se mi také potvrdil předpoklad, že většina učitelů má potřebu podpory anebo jí považují za nezbytnou. I v otázkách, které se ptají na formu získávání potřeby, se učitelé přiklonili k formě supervize. Z toho vyplývá, že většina učitelů za první pociťuje potřebu podpory a za druhé by uvítali její supervizní formu.

Otázka č. 3. Pociťují dotazovaní učitelé potřebu vzdělávací supervize?

Opět více než 60% dotazovaných učitelů spatřuje vzdělávací supervizi jako potřebnou. Naprostá většina učitelů se shodne na potřebě a velkém významu dalšího profesního vzdělávání. Podle učitelů by mělo toto vzdělávání být systematické. Zároveň z odpovědí učitelů lze vyčíst, že jsou většinou nespokojeni se vzděláváním a odbornou pomocí, která se jim nabízí. To považují za jasný signál učitelů, kteří si přejí, aby se situace odborného vzdělávání zlepšila. V dalším vzdělávání spatřuji prostor pro využití vzdělávací supervize.

Otázka č. 4. Pociťují dotazovaní učitelé potřebu řídicí supervize?

Odpovědi učitelů v této části dotazníků mne mírně překvapily, poněvadž z nich víceméně vyplývá, že většina učitelů volá po jasném vedení a řízení jejich práce, a také

považuje průběžné hospitace za potřebné. Nicméně je nezbytné zdůraznit, že hospitace a kontrola by měly splňovat určitá kritéria, aby byly učiteli považovány za přínosné. Odpovědi učitelů v této části nám také vykreslují realitu učitelské profese, která svojí absencí jakékoliv důkladnější kontroly a motivace k dalšímu vzdělávání poskytuje prostor pro možný výskyt negativních jevů. Výsledky tedy ukazují, že učitelé by přivítali i supervizi řídicí.

Otázka č. 5. Jak dotazovaní učitelé rozumějí pojmu supervize?

Odpovědi na položenou otázku potvrdily můj předpoklad, že podstatná většina učitelů supervizi vnímá odlišně, než jak je vnímána v rámci pomáhajících profesí anebo si pod tímto pojmem nedokáží představit vůbec nic. Považuji to za klíčový problém, na který by se odborníci a hlavně vyšší školští úředníci měli zaměřit.

Otázka č. 5. Uvítali by dotazovaní učitelé supervizi v pedagogické profesi?

Je s podivem, že většina učitelů má milnou a hlavně „negativnější“ představu o pojmu supervize, a přesto by ji v učitelské profesi **uvítali**. Učitelé si většinou představovali supervizi pouze jako kontrolu a dohled, ale ani to některé neodradilo, aby na otázku odpověděli kladně. Lze tedy usuzovat, že pokud by byla nabídka supervize, učitelé by se po ní poptávali.

Ověření stanovené hypotézy

H: „Pokud učitelé pocít'ují ohrožení syndromem vyhoření, vnímají supervizi jako potřebnou.“

Hypotézu, kterou jsem si stanovila, se nepotvrdila, protože **54% z dotazovaných učitelů nepocít'uje ohrožení syndromem vyhoření, a i přesto vnímají supervizi jako potřebnou**. Z výsledků dalších částí dotazníku vyplynulo, že si učitelé mimo prevenci syndromu vyhoření uvědomují i další funkce supervize a shledávají ji potřebnou.

4.3.6 Diskuse

Závěry metodologické

V této části bych ráda poukázala na určité problémy, se kterými jsem se v průběhu empirického šetření setkala. Zejména bych chtěla upozornit na reliabilitu tj. spolehlivost mnou sestaveného dotazníku (Příloha 1.). Předností dotazníku je jeho relativně snadnější distribuce a zpracování získaných dat. Na druhou stranu negativem

dotazníku je zejména subjektivita výpovědí, a právě ta se plně projevila i v reliabilitě mého dotazníku.

Snažila jsem se zachovat podstatně velkou anonymitu dotazování, aby respondenti nepocíťovali překážky se otevřeně vyjádřit. Anonymní byl jak dotazník, tak i celý proces spojený s distribucí dotazníků a jejich získáváním zpět. Nicméně ani to plně nepomohlo, aby některé dotazníky byly zpracovány značně nevěrohodně. Poněvadž jsem členkou učitelského sboru, ve kterém jsem šetření prováděla, mohu tvrdit, že některé z údajů v dotaznících mi přijdou v rozporu s údaji získanými mým nezáměrným pozorováním. Pro příští práce by bylo možná vhodnější využít jiných výzkumných metod a technik.

Co se týká validity tj. platnosti empirického šetření, domnívám se, že určitým problémem v mém dotazníku byla tzv. obsahová validita,⁹⁰ která zkoumá, jak velká je souvislost jednotlivých položek nástroje- dotazníku s obsahem, který má tento nástroj- dotazník měřit. Dalším problémem byla také konstruktová validita⁹¹ inventáře syndromu vyhoření, která zjišťuje, na kolik daná technika měří skutečně určitou reálnou charakteristiku a do jaké míry měří určitý psychologický nebo pedagogický konstrukt, a to přestože jsem se při jeho sestrojování nechala inspirovat již užitými dotazníky.

Nicméně dotazník posloužil záměrům této diplomové práce a ukázal na některé znepokojivé aspekty učitelské profese.

⁹⁰ PELIKÁN, J.: *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2004, str. 61.

⁹¹ Tamtéž, str. 61.

5 Závěr

Doufám, že závěr mé práce není zároveň koncem odborné diskuse o supervizi a konec jejího zavádění do praxe. Ve své diplomové práci jsem se snažila, aby byla jedním z počátečních impulzů diskuse o supervizi v učitelství. Pro její zahájení bylo zapotřebí nejdříve zmapovat a shrnout poznatky, které byly o supervizi a o její úloze v pomáhajících profesích již dříve vyřčeny nebo dokonce použity. Toto shrnutí bylo jedním z vytyčených cílů práce.

Jaká je tedy úloha supervize v pomáhajících profesích? Odpověď je zdánlivě jednoduchá. **Úlohou supervize v pomáhajících profesích je pomoc pracovníkovi zkvalitnit jeho práci a tím přispět k blahu jeho klientů.** V práci jsem se snažila podrobně popsat, **s čím** vším supervize pomáhá a **jak**.

Nejdříve jsem se pokusila vysvětlit, že supervize pomáhá pomáhajícím pracovníkům učit se pracovat s jevy, které vycházejí se samé podstaty profesionálního pomáhání a mohou negativně ovlivnit jejich práci. Pomáhá jim zvládat psychicky náročnou profesi, učí je rozkrývat skrytá místa vztahu mezi ním a klientem a snaží se zabránit v nezáměrném i záměrném poškozování klientů. Supervize je setkávání dvou nebo více lidí, kteří mají ušlechtilý cíl, kterým je co nejlépe pomáhat potřebným.

Jedním z předpokladů skutečného a efektivního pomáhání je pracovníkova znalost sebe sama, jeho potřeb, motivů i stinných míst, a právě supervize pomáhá pracovníkovi prosvětlit jeho stinná místa, uvědomovat si své motivy, nepopírat své potřeby a celkově se lépe poznat.

Pokud se někde mluví o supervizi v pomáhajících profesích, s největší pravděpodobností přijde řeč i na syndrom vyhoření. Existují a stále vznikají nové práce o supervizi jako prevenci syndromu vyhoření. Předcházet syndromu vyhoření anebo jej řešit je jednou ze stěžejních úloh supervize.

V pomáhajících profesích je management a kultura organizace obzvláště citlivým tématem, proto by supervize měla reflektovat specifika a negativní jevy, které sebou organizační kultura přináší. Požadavek učící se organizace je silnější než v jiných profesích a supervize je metodou, která pomáhající instituci pomáhá, aby se dále pozitivně rozvíjela a fungovala tak jak má.

Po té, co jsem se snažila ukázat, kde všude a s čím vším může supervize pomoci, jsem se zaměřila na to jak. Supervize je setkávání supervidovaného a supervizora nabízející mnoho forem a možností, jak dosáhnout jejího cíle, kterým je pracovníkova

účinnější pomoc lidem. Aby supervize byla v pravém slova smyslu supervizí, musí ji supervidovaný pracovník pociťovat jako bezpečnou a laskavou zkušenost, která jej profesně rozvíjí. Podmínka bezpečnosti a laskavosti je stěžejní, protože bez nich nemůže dojít k naplnění cílů supervize.

Poslední kapitola je věnována supervizi v učitelství. Není sporu o tom, že mezi pomáhající profese patří i učitelství. Nicméně nejsem si vědoma existence žádné obsáhlejší práce v českém jazyce zaměřené na supervizi v učitelství a ani neznám českou školu, ve které by supervize probíhala. Ve školské oblasti chybí povědomí o potřebnosti supervize a povědomí o tom, že supervize může pomoci řešit a předcházet negativním jevům, které jsou pro učitelství specifické. Snažila jsem se ukázat, že ve školství prostor pro uplatnění supervize je a dokonce existuje určitá nabídka, ale tato nabídka se nedostává k učitelům. Vyplývá z toho, že **současný hlavní problém supervize v učitelství spočívá v jejím marketingu**. Empirická sonda tento závěr potvrzuje zjištěnými výsledky, které ukazují na to, že **dotazovaní učitelé pociťují supervizi ve své profesi jako potřebnou**.

Zpracovávání tohoto diplomového textu mi pomohlo ujasnit si úlohu supervize v pomáhajících profesích a zodpovědět mnoho dílčích otázek, které jsem si v souvislosti s pomáhajícími profesemi kladla. Nicméně během práce se vynořily otázky nové, jež čekají na své zodpovězení. Jednou z nich je, jak zajistit, aby supervize našla ve školství své trvalé místo a pomohla přispět k co největší spokojenosti učitelů a samozřejmě i žáků.

6 Literatura a jiné zdroje

BAŠTECKÁ, B. Supervize. *Zpravodaj Diakonie ČCE*, 1999, č. 1, s. 6-7.

ISSN 1213-6867.

BAŠTECKÁ, B. a kol. *Klinická psychologie v praxi*. Praha: Portál, 2003.

ISBN 80-7178-735-3.

BEDNÁŘOVÁ, Z. *Slabikář sociální práce na ulici*. Brno: Doplněk, 2003.

ISBN 80-7239-148-8.

BEDRNOVÁ, E., NOVÝ, I. a kol. *Psychologie a sociologie řízení*. Praha: Management Press, 1999. ISBN 80-85943-57-3.

BĚLOHLÁVEK, F. *Organizační chování*. Olomouc: Rubico, 1996. ISBN 80-85839-09-1.

BLÍŽKOVSKÝ, B., KUČEROVÁ, S., KURELOVÁ, M. a kol. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století: vzdělávací situace, profesní činnosti a podmínky učitelů České, Slovenské a Polské republiky*. Brno: Konvoj, 2000. ISBN 80-85615-95-9.

BRICHČÍN, S. Balintovské skupiny – pomoc pomáhajícím. *Psychologie Dnes*, 1999, roč. 5, č. 7, s. 24 – 27.

CAPPONI, V., NOVÁK, T. *Sám sobě psychologem*. Praha: Grada, 1992.

ISBN 80- 85424-88-6.

CARROL, M., THOLSTRUP, M. *Integrativní přístupy k supervizi*. Praha: Triton 2004.

ISBN 80-7254-582-5.

ČAPEK, R. Jak nevyhořet? Burn-out syndrom v povolání učitele. *Moderní vyučování*, 2004, č. 9, s. 6 – 7.

DRAPELA, J. V., HRABAL, V. a kol. *Vybrané poradenské směry, Teorie a strategie*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-011-4.

EIS, Z. *Krise všedního dne*. Praha: Grada, 1994. ISBN 80-85424-56-8.

FIALOVÁ, I. Symptomatologie syndromu vyhoření a možnosti jeho prevence.

In *Sborník prací filozofické fakulty Ostravské univerzity. Psychologie. Filozofie, sociologie*. Ostrava: Algoritmus, 1997.

FOJTÍKOVÁ, Z., ŠEPSOVÁ, M., CSÉMY, L. *Pět let Linky bezpečí Nadace Naše dítě*. Praha: Nadace Naše dítě, 1999. 62 s. ISBN 80-239-1365-4.

FULLER, D. *Vést nebo být veden*. Praha: Alfa Publishing, 2004. 200 s.

ISBN 80-86851-03-6.

HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002.

ISBN 80-7178-635-7.

HANDLÍŘ, J. *Management pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Computer Press, 1998. ISBN 80-7226-095-2.

HÁJEK, K. *Práce s emocemi pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2006.

ISBN 80-7367-107-7.

HANUŠ, P., HELLEBRANDOVÁ, K. *Krizová intervence*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. 24 s. ISBN 80-86991-84-9.

HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000.

ISBN 80-7178-303-X.

HAVRDOVÁ, Z. Poslání a smysl supervize. *Éthum*, 2000, č. 28, s. 35-39.

HAVRDOVÁ, Z. Vzdělávací supervize a kvalita začínajících sociálních pracovníků. *Sociální práce*, 2007, č. 4, s. 78-86. ISSN 1213-6204.

HAWKINSON, P., SHOHET, R. *Supervize v pomáhajících profesích*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-715-9.

HENNIG, C., KELLER, G. *Antistresový program pro učitele*. Praha: Portál, 1996.

ISBN 80-7178-093-6.

HEWSON, J. Výcvik supervizorů v uzavírání supervizí smlouvy. *Psychoterapeutické sešity*, 2000, č. 2, s. 4-12.

HONZÁK, R., NOVOTNÁ, V. *Krize v životě, život v krizi*. Praha: ROAD, 1994,

ISBN 80-83385-60-00.

HUČÍN, J. Když se práce stane noční můrou. *Psychologie Dnes*, 2005, roč. 11, č. 7-8, s. 11–15.

INSKIPP, F. Výcvik supervidovaných v používání supervize. *Psychoterapeutické sešity*, 2000, č. 2, s. 13-23.

JANKOVSKÝ, J. *Etika pro pomáhající profese*. Praha: Triton, 2003.

ISBN 80-7254-329-6.

KASTOVÁ, V. *Krize a tvořivý přístup k ní*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-365-X.

KEBZA, V., ŠOLCOVÁ, I. *Syndrom vyhoření*. Praha: SZÚ, 2003.

ISBN 80-7071-231-7.

KOPŘIVA, K. *Lidský vztah jako součást profese*. Praha: Portál, 1997.

ISBN 80-7178-429-X.

KOPŘIVA, K. Supervize práce v neziskové organizaci. In: *Řízení lidských zdrojů*. Sborník vybraných materiálů specializačního kurzu „Řízení neziskových organizací“. Agens, Praha. 1999. ISBN 80-902633-4-8.

- KOZLER, J., MATĚJKA, J. *Ekonomika, management, marketing*. Havlíčkův Brod: Fragment, 1998. ISBN 80-7200-320-8.
- KRATOCHVÍL, S. *Základy Psychoterapie*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-179-7.
- KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. et. al. *Člověk-prostředí-výchova*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak neztratit nadšení*. Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-551-3.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak zvládat stres*. Praha: Grada, 1994. ISBN 80-7169-121-6.
- MALLOTOVÁ, K. Burn-out neboli syndrom vyhoření. *Psychologie Dnes*, 2000, roč. 6, č. 2, s. 14 – 15.
- MATOUŠEK, O. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178- 548-2.
- MATOUŠEK, O. *Slovník sociální práce*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-549-0.
- MATOUŠEK, O. Projektová supervize. *Sociální politika*, 2001, č. 2, s. 6-7.
- MATOUŠEK, O., RŮŽIČKA, J. Pracovní zátěž. *Člověk a práce*. s. 146 – 185.
- MATOUŠEK, O. Supervize v sociální práci. *Sociální politika*, 2001, č. 1, s. 6-7.
- NAKONEČNÝ, M. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0592-7.
- NAKONEČNÝ, M. *Motivace pracovního jednání a její řízení*. Praha: Management Press, 1992. ISBN 80-85603-01-2.
- NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 2000. ISBN 80-200-0690-7.
- NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie organizace*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0577-X.
- NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie*. Praha: Academia, 2004. ISBN 80-200-0689-3.
- PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-7184-569-8.
- PERLÍN, R. Může učitel vyhořet? *Učitelské noviny*. 2007, roč. 110, č. 9, s. 18
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.
- PRŮCHA, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- PRŮCHA, J. *Učitel*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
- RUSH, M. *Syndrom vyhoření*. Praha: Návrat domů, 2004. ISBN 80-7255-074-8.
- SENGE, P., M. *Pátá disciplína: teorie a praxe učící se organizace*. Praha: Management Press, 2007. ISBN 978-80-7261-162-1.

- SVOBODOVÁ, P. *Úvod do supervize, Cyklický model*. Tišnov: Sdružení SCAN, 2002. ISBN 80-86620-00-X.
- SCHIDBAUER, W. *Psychická úskalí pomáhajících profesí*. Praha: Portál, 2002, ISBN 80-7178-312-9.
- ŠINDELÁŘ, J. *Základy managementu*. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU, 1994. ISBN 80-7040-087-0.
- ŠPATENKOVÁ, N. a kol. *Krize – psychologický a sociologický fenomén*. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-0888-4. 81
- ŠTEFFLOVÁ, J. Když povolání bere obrysy. *Učitelství noviny*, 2000, roč. 103, č. 10, s. 6 – 7.
- ŠTIKAR, J. a kol. *Základy psychologie práce a organizace*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-091-2.
- TOŠNEROVÁ, T., TOŠNER, J. *Burn-out syndrom – Syndrom vyhoření*. Pracovní sešit pro účastníky kurzů. Praha: Hestia, 2002.
- ÚLEHLA, J. *Umění pomáhat*. Praha: Sociologické nakladatelství (Slon), 2005. ISBN 80-86429-36-9.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.
- VODÁČKOVÁ, D. a kol. *Krizová intervence*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-696-9.
- VYMĚTAL, J. *Duševní krize a Psychoterapie*. Hradec Králové: Konfrontace, 1995. ISBN 80-901773-4-4.
- VYMĚTAL, J. *Psychoterapie. Pomoc psychologickými prostředky*. Praha: horizont, 1987. ISBN 80-7012-004-5.

Elektronické dokumenty (formát PDF):

- FOITOVÁ, Zuzana. *Role supervizora v týmu* [www dokument], Liberec, 2003. 4 s. Dostupný z WWW: <www.supervize.eu>.
- DOLEŽEL, J. *Čtyři léky proti tzv. syndromu vyhoření*. Olomouc: CHARITA- VOŠ sociální, str. 4. Dostupný z WWW: <www.tf.jcu.cz/cz_lmenu/katedry/praktik_teol/getfile.php?filenamex=SyndrompomhajcchDolezal_doc>.
- HAUSER, Hans, Georg. *Modrá kniha EAS* [www dokument]. 1999. 47 s. Dostupný z WWW: <www.supervize.org>.

KOŤA, J. *Jak je učitelská profese pojmána v České republice*. Příspěvek k semináři Profese učitele v současnosti pořádaném ministerstvem školství v Praze 9. 10. 2007, s. 6-8. Dostupný z WWW: <<http://www.et2010.cz/eu-konference.php?idc=53>>.

MAYEROVÁ M., RŮŽIČKA, J., RAISOVÁ, J. *Firemní kultura*. Personální management. Plzeň: Fakulta ekonomická, ZČU, 1998, str. 1-6. Dostupný z WWW: <www.kps.zcu.cz/materials/fikult.rtf>.

NOVOTNÝ, Jiljí. *Něco o supervizi - cíle, úkoly, smysl, postupy* [www dokument], Liberec 2006. 10 s. Dostupný z WWW: <www.supervize.eu>.

ŠIMEK, Antonín. *Supervize ve výcvikových komunitách* [www dokument]. Horní Palata, 2002. 3 s. Dostupný z WWW: <www.supervize.eu>.

ŠIMEK, Antonín. *Historie supervize v ČR* [www dokument]. Horní Palata, 2002. 2 s. Dostupný z WWW: <www.supervize.eu>.

Internetové stránky (www):

JANA KLEPAL, Jan. *SPIN: nestátní nezisková organizace pro rozvoj metody videotréning interakcí v České republice* [online]. c2000-2005 [cit. 2008-03-16]. Dostupný z WWW: <www.spin-vti.cz>.

Katedra řízení a supervize v sociálních a zdravotnických organizacích UK FHS [online]. [2005] [cit. 2008-03-16]. Dostupný z WWW: <www.test.krszs.info>.

Supervize: Stránky pro supervizory i supervidované [online]. 2006 [cit. 2008-03-16]. Dostupný z WWW: <www.supervize.eu>.

Czi. *Sdružení Linka bezpečí* [online]. 2006 [cit. 2007-03-16]. Dostupný z WWW: <www.linkabezpeci.cz>.

7 Anotace

Výkon pomáhajících profesí, mezi které řadíme psychology, pedagogy, sociální pracovníky, zdravotníky atd., se v mnohém odlišuje od výkonu profesí ostatních. Ve všech pomáhajících profesích hraje zásadní roli vztah mezi pomáhajícím pracovníkem a klientem. Do tohoto vztahu se mimo jiné promítá pracovníkova osobnost, jeho motivace k výkonu pomáhající profese a samozřejmě větší či menší psychická náročnost těchto profesí, která může způsobit pracovní stres a vyústit v tzv. syndrom vyhoření. Kvalitu výkonu pomáhajícího pracovníka v neposlední řadě ovlivňuje organizační kultura pomáhající instituce.

Na všechna tato specifika a negativní jevy pomáhajících profesí reaguje supervize. Supervize pomáhá pracovníkovi zvládat zátěžové situace a tím působí jako prevence syndromu vyhoření. Přispívá k pracovníkovu uvědomění si kvality jeho vztahu ke klientovi, pomáhá mu odkývat jeho skryté motivy pro výkon pomáhající profese a pokouší se řešit problémy v pracovním týmu pomáhající instituce. Úlohou supervize v pomáhajících profesích je tedy laskavým a bezpečným způsobem přispívat k tomu, aby pracovník účinněji pomáhal svým klientům. Supervize pomáhajících profesí má tři funkce: podpůrnou, vzdělávací a řídicí a několik forem, které pomáhajícím institucím a pracovníkům nabízejí možnost výběru pro ně té nejvhodnější.

V českém školství se metoda supervize takřka nepoužívá, přestože existuje určitá nabídka. Problém spočívá v nedostatečném uvědomělosti vedení škol o její potřebnosti a důležitosti.

Annotation

Helping professions such as psychology, education, social-work, health care etc. differ from other professions in many ways. In all helping professions relationship between the helping person and the client is crucial. It depends on the worker's personality, motivation for performing a helping profession, and obviously also on the degree of difficulty of these professions, which may cause stress and furthermore result in burn-out syndrome. Last but not least, organizational culture of helping organization also affects quality of helping worker's achievement.

Supervision reacts to all these problems and helps workers cope with stressful situations, and thus prevent them from burn-out syndrome. It contributes to workers' consciousness of the quality of their relationships with the clients, helps them disclose

hidden motives for performing a helping profession, and tries to solve problems in working teams of helping organizations. The role of supervision in helping professions is kind and safe contribution to workers' effective helping the clients. Supervision of helping professions has three functions: supportive, educational, and controlling, and several forms which help institutions and workers choose the most appropriate form for their purposes.

Supervision is rarely used in Czech school system, although there is a certain offer. It is mostly due to lack of consciousness on the side of school faculties in terms of its need and importance.

8 Přílohy

Příloha č. 1: Předkládaný dotazník

DOTAZNÍK

Dobrý den,

ráda bych se na Vás obrátila s žádostí o vyplnění tohoto dotazníku. Pomůžete mi tím při zpracování mé diplomové práce na téma „Úloha supervize v pomáhajících profesích“, kterou píše na Katedře Pedagogiky Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze.

Výzkum je anonymní a bude použit výhradně pro moje studijní účely. Zpracované výsledky výzkumu budou k dispozici nejdříve za dva měsíce. Prosím Vás o včasné vyplnění dotazníku a jeho uložení do mé přihrádky ve sborovně.

Za Vaš čas a spolupráci předem mnohokrát děkuji.

Zuzana Borovičková

věk:..... pohlaví:.....

Jak dlouho pracujete jako pedagog?:.....

Jak dlouho pracujete na této škole?:.....

(ZAŠKRTNĚTE U KAŽDÉ POLOŽKY, DO JAKÉ MÍRY S JEDNOTLIVÝMI VÝROKY SOUHLASÍTE)

	1. zcela souhlasím	2. spíše souhlasím	3. nemohu jednoznačně vyjádřit	4. spíše nesouhlasím	5. naprosto nesouhlasím				
a)	INVENTÁŘ PROJEVŮ SYNDROMU VYHOŘENÍ				1.	2.	3.	4.	5.
1	Po pracovním týdnu se cítím vyčerpaný/á.								
2	Často mne bolí hlava.								
3	Nenacházím smysl ve vymýšlení nových vyučovacích metod pro „problémové třídy“.								
4	V mém případě přípravy na hodiny již pokládám za ztrátu času.								
5	V konfliktních situacích na pracovišti se cítím bezmocný/á.								
6	Svou práci omezují na její mechanické provádění.								
7	V hovoru s kolegy se vyjadřuji pejorativně o žácích a jejich rodinných příslušnících.								
8	Vyhýbám se řešení výchovných problémů žáků.								
9	Domnívám se, že se mi dostává málo uznání a ocenění.								
10	Problémy ze zaměstnání narušují můj osobní život.								
11	Vyhýbám se účasti na dalším vzdělávání.								
b)	SUPERVIZE- FUNKCE PODPŮRNÁ				1.	2.	3.	4.	5.
1	Mám potřebu o tom co se děje v hodinách s někým mluvit.								
2	Podporu ve své práci ze strany vedení považuji za nezbytnou.								
3	V řešení pedagogických problémů očekávám naprostou diskrétnost.								
4	Setkám-li se s „problémovým“ žákem cítím potřebu se o něm zmínit někomu s kolegů.								
5	V případě konfliktu s žákem/žáky očekávám podporu a konstruktivní řešení ze strany vedení.								
6	Chtěl/a bych mít k dispozici osobu, která mi věnuje pozornost a dostatek času, když potřebuji řešit pedagogické obtíže.								
7	Pracovní obtíže řeším se svými rodinnými příslušníky.								

8	V hovoru s kolegy nalézám podporu nikoliv však odborné řešení.					
9	Pedagogové jsou vystaveni velké psychické zátěži, a tedy potřebují kvalitní pedagogicko-psychologickou podporu.					
10	Aktivně se snažím předcházet syndromu vyhoření.					

1. zcela souhlasím	2. spíše souhlasím	3. nemohu jednoznačně vyjádřit	4. spíše nesouhlasím	5. naprosto nesouhlasím
---------------------------	---------------------------	---------------------------------------	-----------------------------	--------------------------------

c)	SUPERVIZE- FUNKCE VZDĚLÁVACÍ	1.	2.	3.	4.	5.
1	Jako začínající pedagog bych přivítal/a jasný systém odborné podpory.					
2	Při řešení pedagogických a didaktických problémů si vystačím s radou kolegů.					
3	Zajímá mě, jak ostatní učitelé mého předmětu přistupují k výuce.					
4	Škola by měla být organizací otevřenou vůči novinkám v oboru.					
5	Pedagog by se měl celoživotně a systematicky vzdělávat.					
6	Filozofie školy je pro mne prázdným pojmem.					
7	Domnívám se, že učitel by měl být schopen sebereflexe.					
8	Se svými kolegy mohu bez problému spolupracovat.					
9	Další vzdělávání pedagogů považuji pouze za příjemné zpestření výkonu mé profese.					
10	Po hospitacích v hodině se mi dostává konstruktivní zpětné vazby, která obsahuje i konkrétní a efektivní doporučení pro další zkvalitnění mé práce.					
11	Očekávám podporu a motivaci k rozvoji svých odborných dovedností a porozumění dané situaci.					
d)	SUPERVIZE- FUNKCE ŘÍDICÍ	1.	2.	3.	4.	5.
1	Jestliže nastanou v pracovním kolektivu nějaké problémy, vedení školy by je mělo nestranně a konstruktivně řešit.					
2	Škola ode mne vyžaduje účast na dalším vzdělávání.					
3	Vedení školy má dostatečný přehled o tom, jak probíhá mé vyučování.					
4	Ze strany školy jsem efektivně motivován/a se dále vzdělávat.					
5	Každá škola by měla mít vypracovaný svůj interní profesní a etický kodex, kterým se musí pedagogové řídit.					
6	Kdybych mohl/a zrušila bych veškeré hospitace v hodinách.					
7	Na naší škole existuje jasně vymezený postup při řešení obvyklých výchovných a studijních problémů žáků a studentů, se kterým jsou všichni srozuměni a musí jej dodržovat.					
8	Za určitých profesních podmínek jsem ochoten/a podstoupit více hospitací v hodinách.					
9	Hospitace jsou potřebné pouze u pedagogů bez dlouhodobé praxe.					
10	Při častějších hospitacích očekávám odpovídající finanční ohodnocení v závislosti na kvalitě mé práce.					

1. Co si představíte pod pojmem supervize?

2. Uvítali byste možnost supervize v pedagogické profesy?

Příloha č. 2: Pomůcka při zpracování dotazníků- zpracované dotazníky

			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1	24, m, 1/2, 1/2	A	2	4	4	5	4	4	4	2	2	4	5	B	2	1	1	2	1	3	4	4	1	5	A
		C	1	5	1	1	1	5	1	4	5	5	1	D	1	3	5	5	1	5	4	2	5	1	A
2	28, m, 6, 4	A	1	2	1	4	2	2	1	2	2	1	5	B	3	1	1	3	1	1	2	3	1	5	N
		C	1	5	1	1	1	5	1	5	5	5	1	D	1	3	5	5	1	5	5	1	5	1	A
3	35, m, 5, 3	A	4	5	2	2	4	2	1	5	2	4	5	B	2	1	1	1	1	1	4	4	1	2	A
		C	2	2	2	1	3	4	1	2	4	2	1	D	1	4	2	2	1	3	2	2	2	2	A
4	41, ž, 10, 8	A	2	3	1	1	5	2	1	5	2	2	4	B	4	1	4	1	1	2	5	4	4	2	N
		C	1	1	4	1	3	3	3	4	2	2	1	D	1	4	2	3	3	2	3	4	1	1	N
5	47, ž, 24, 7	A	5	4	5	3	5	5	5	5	5	5	5	B	3	4	1	5	2	2	5	1	1	1	A
		C	1	4	1	1	1	3	1	3	3	2	2	D	1	3	2	3	1	5	3	1	5	3	A
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
6	41, ž, 7, 7	A	2	2	3	4	3	4	2	2	4	4	3	B	2	2	1	1	2	3	4	4	2	3	N
		C	1	2	2	1	1	3	2	1	1	1	2	D	1	4	2	2	3	3	2	3	2	3	/
7	57, m, 10, 8	A	2	5	3	5	4	5	4	4	3	5	5	B	2	1	1	2	1	3	2	3	1	1	N
		C	1	3	1	1	1	5	1	2	5	3	1	D	1	3	4	4	2	3	5	3	4	2	A
8	45, ž, 18, 8	A	2	4	4	4	2	4	2	5	4	2	5	B	4	2	2	2	2	3	4	4	2	2	A
		C	2	2	1	2	2	4	2	1	4	2	2	D	1	3	2	3	1	4	2	2	3	3	A
9	62, ž, 10,10	A	4	4	2	2	4	3	2	2	4	4	3	B	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	N
		C	2	2	3	1	2	3	2	2	2	3	3	D	2	5	3	3	3	4	2	4	2	2	N
10	56, ž,1, 1/2	A	3	4	5	5	5	5	5	4	5	5	5	B	2	5	3	4	5	5	4	2	3	3	N
		C	5	1	2	1	1	3	1	1	3	3	3	D	1	3	3	3	3	3	2	3	3	3	N
11	42, ž, 7, 7,	A	1	2	3	4	2	2	4	2	1	4	4	B	4	1	1	1	1	2	4	2	2	4	A
		C	1	4	2	2	2	3	1	2	4	4	2	D	1	4	4	4	2	2	4	2	4	2	A
12	44, ž, /, /	A	2	4	4	4	3	4	4	2	3	4	4	B	2	2	2	2	3	2	4	2	2	2	A
		C	1	2	2	2	2	3	1	2	2	4	4	D	1	4	4	4	2	3	2	2	3	3	A
13	53, ž, 24, 11	A	2	1	2	4	4	2	2	4	2	4	4	B	4	2	2	2	4	2	4	2	2	2	A
		C	1	2	2	2	2	3	1	2	3	4	4	D	1	5	2	4	2	3	4	2	4	4	/
14	65, ž, nad 30	A	2	4	4	4	5	2	3	2	3	5	2	B	4	1	1	2	2	3	4	2	2	3	/
		C	1	4	2	2	2	3	1	2	2	4	4	D	1	5	2	4	2	4	4	2	4	3	/
15	43, ž, 18, 11	A	1	2	1	4	4	2	2	4	1	2	5	B	4	1	3	1	3	1	4	2	2	4	N
		C	1	2	1	1	2	3	1	3	3	4	4	D	1	4	2	4	2	4	4	2	2	2	N
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
16	39, m, 11, 3	A	2	4	2	4	4	2	2	3	2	3	4	B	4	1	1	1	1	3	4	2	2	4	N
		C	1	4	2	1	2	3	1	3	4	3	2	D	1	4	4	4	2	4	3	2	4	2	A
17	41, ž, 11, 1/2	A	1	2	5	5	2	5	5	5	5	5	5	B	4	1	1	1	1	4	5	3	3	5	A
		C	1	5	1	1	1	3	1	2	4	2	1	D	1	4	2	3	1	1	3	2	2	5	A
18	55, m, 31, 11	A	2	5	2	4	5	2	2	2	4	5	3	B	4	2	3	2	2	3	5	4	3	4	N
		C	1	4	4	1	2	3	2	3	3	3	2	D	1	5	4	4	3	4	2	2	2	2	N
19	44, ž, 4, 1	A	3	5	4	4	5	5	5	4	5	5	4	B	2	2	1	2	1	3	5	2	4	3	N
		C	2	2	2	2	1	2	1	1	3	1	3	D	1	3	3	4	4	5	1	2	4	3	A
20	45, ž, 10, 10	A	1	2	2	2	2	2	2	5	1	2	5	B	4	1	1	1	1	2	5	2	2	4	/
		C	1	2	2	2	2	3	1	2	3	3	1	D	1	4	2	4	3	1	4	2	2	2	/

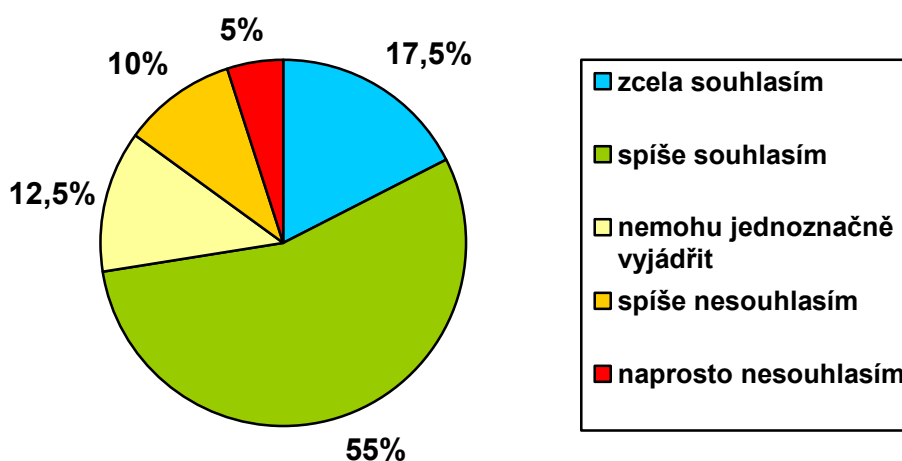
21	48, ž, 21, 8	A	2	2	2	2	4	2	2	2	4	2	4	B	4	1	2	1	1	2	4	3	2	4	N
		C	2	2	3	2	2	3	1	2	2	4	4	D	1	4	4	4	2	3	3	2	3	3	N
22	25, ž, 8, 8	A	4	4	3	4	2	4	2	4	4	4	5	B	2	1	2	1	2	2	4	4	2	3	/
		C	1	2	2	2	2	3	1	2	3	3	2	D	1	4	2	4	3	3	2	3	3	3	/
23	53, ž, 15, 4	A	2	5	3	3	5	5	3	5	2	4	5	B	3	1	3	2	3	4	2	4	3	3	/
		C	3	1	3	3	2	3	1	1	2	3	2	D	2	3	2	3	4	2	3	5	1	1	/
24	24, m, 1/2, 1/2	A	2	3	4	5	2	4	2	2	3	2	5	B	2	1	1	1	1	2	2	4	2	4	A
		C	1	2	1	1	1	4	1	1	5	4	1	D	1	5	4	4	2	4	2	2	4	2	A
25	46, ž, 11, 11	A	3	4	3	4	5	4	4	5	2	4	4	B	2	1	1	2	1	3	4	4	2	2	/
		C	2	/	/	1	2	3	1	2	3	3	1	D	1	4	2	3	3	4	2	2	4	2	/
26	42, ž, 2,2	A	2	2	4	/	2	5	4	2	3	2	5	B	4	1	1	1	1	2	5	4	1	2	/
		C	1	5	2	1	1	5	1	1	5	3	1	D	2	3	5	5	1	3	5	3	4	4	/
27	57, ž, 11, 8	A	2	3	1	5	4	5	3	5	4	5	4	B	2	1	1	2	1	2	5	1	2	1	N
		C	1	4	1	1	1	2	1	1	5	5	1	D	1	1	5	5	2	5	4	2	5	2	A
28	/, ž, /, /	A	2	2	2	2	5	2	/	4	1	4	4	B	1	1	2	1	2	2	4	2	2	4	N
		C	1	2	1	1	2	3	1	3	3	4	4	D	1	5	4	4	2	2	4	2	2	2	/
29	28, m, 6, 1/2	A	1	2	2	2	2	2	2	4	3	2	5	B	1	1	1	1	1	1	2	3	1	3	A
		C	1	4	2	1	1	2	1	2	4	4	3	D	1	2	4	4	2	4	4	2	4	2	A
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
30	24, ž, 2, 2	A	2	4	3	4	3	4	4	4	4	4	5	B	2	1	1	1	1	3	2	3	1	2	A
		C	2	2	1	1	1	3	2	2	3	2	2	D	1	4	2	3	1	4	2	2	4	3	A
31	/, ž, /, /	A	3	4	2	3	5	2	2	4	1	4	3	B	4	1	2	2	2	3	4	2	3	2	N
		C	1	3	2	1	2	3	1	4	2	4	5	D	1	5	4	5	2	4	2	2	2	2	N
32	/, ž, 12, 1/2	A	1	5	5	1	5	5	5	5	5	5	5	B	1	3	1	1	3	3	5	3	1	1	N
		C	3	3	4	1	1	5	1	1	1	3	4	D	/	3	3	4	1	3	2	2	3	3	N
33	28, ž, 10, 9	A	2	4	2	5	1	3	3	4	2	1	5	B	1	1	2	2	1	1	3	2	1	2	A
		C	1	2	1	1	1	3	1	2	5	2	1	D	1	2	3	2	1	5	2	2	5	2	A
34	49, ž, 24, 11	A	2	4	4	4	4	5	3	5	1	5	5	B	2	1	1	2	1	1	2	2	1	2	/
		C	3	3	2	2	2	3	2	3	4	3	2	D	1	3	3	4	3	3	4	3	3	3	/
35	/, ž, /, /	A	2	5	4	3	5	4	4	5	3	4	5	B	2	1	2	2	2	3	4	4	3	1	N
		C	1	2	3	1	1	3	1	2	4	2	2	D	1	4	2	2	2	4	2	2	4	3	A
36	54, ž, 30, 8	A	2	2	4	5	2	5	2	4	1	3	5	B	1	1	1	1	5	2	5	2	4	2	A
		C	1	4	2	1	1	4	1	4	4	4	4	D	1	5	4	4	1	4	4	2	4	/	/
37	28, ž, 5, 5	A	2	4	4	5	4	5	2	4	4	4	4	B	1	2	3	1	1	2	4	3	1	3	A
		C	2	4	1	3	1	3	1	2	5	3	2	D	2	3	5	2	3	1	2	2	4	2	A
38	/, /, /, /	A	5	5	2	2	5	2	3	2	2	4	3	B	4	2	3	3	4	4	4	3	3	4	/
		C	3	2	2	1	2	3	2	4	2	4	4	D	1	4	3	4	3	4	2	4	2	2	/
39	32, m, 7, 5	A	4	5	4	3	5	4	2	4	2	4	5	B	4	2	2	2	2	4	4	4	3	2	N
		C	2	3	1	1	2	4	1	2	4	2	2	D	1	2	2	2	2	4	2	2	2	3	A
40	23, ž, 1, 1	A	3	5	2	4	4	4	3	3	5	5	4	B	2	1	2	1	1	2	1	4	2	3	A
		C	2	3	1	2	1	3	1	2	2	3	2	D	1	3	3	3	2	3	3	3	3	3	/

Příloha č. 3: Grafické vyjádření odpovědí na některé otázky v dotazníku

1. Po pracovním týdnu se cítím vyčerpaný/á.

1. zcela souhlasím	2. spíše souhlasím	3. nemohu jednoznačně vyjádřit	4. spíše nesouhlasím	5. naprosto nesouhlasím
7	22	5	4	2
17,5%	55%	12,5%	10%	5%

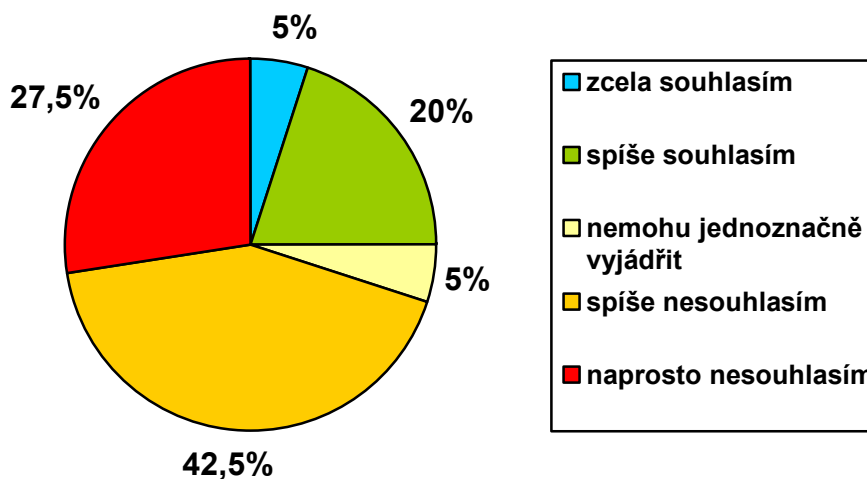
Graf č. 1. Po pracovním týdnu se cítím vyčerpaný/á.



2. Problémy ze zaměstnání narušují můj osobní život.

1. zcela souhlasím	2. spíše souhlasím	3. nemohu jednoznačně vyjádřit	4. spíše nesouhlasím	5. naprosto nesouhlasím
2	8	2	17	11
5%	20%	5%	42,5%	27,5%

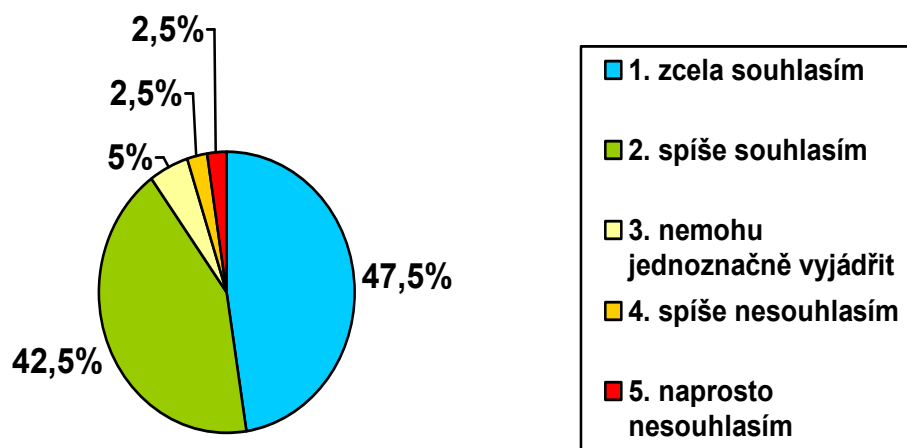
Graf č. 2. Problémy ze zaměstnání narušují můj osobní život.



3. Setkám-li se s „problémovým“ žákem cítím potřebu se o něm zmínit někomu s kolegů.

1. zcela souhlasím	2. spíše souhlasím	3. nemohu jednoznačně vyjádřit	4. spíše nesouhlasím	5. naprosto nesouhlasím
19	17	2	1	1
47,5%	42,5%	5%	2,5%	2,5%

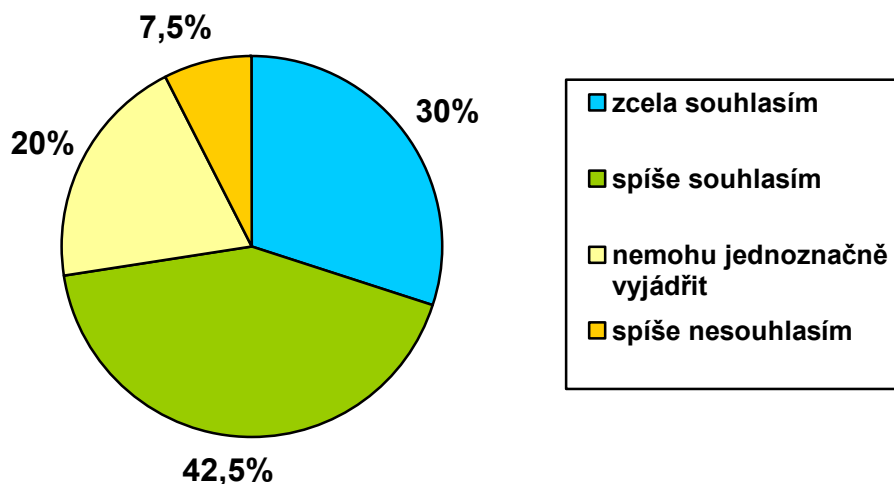
Graf. č. 3. Setkám-li se s „problémovým“ žákem cítím potřebu se o něm zmínit někomu s kolegů.



4. Pedagogové jsou vystaveni velké psychické zátěži, a tedy potřebují kvalitní pedagogicko-psychologickou podporu.

1. zcela souhlasím	2. spíše souhlasím	3. nemohu jednoznačně vyjádřit	4. spíše nesouhlasím	5. naprosto nesouhlasím
12	17	8	3	/
30%	42,5%	20%	7,5%	/

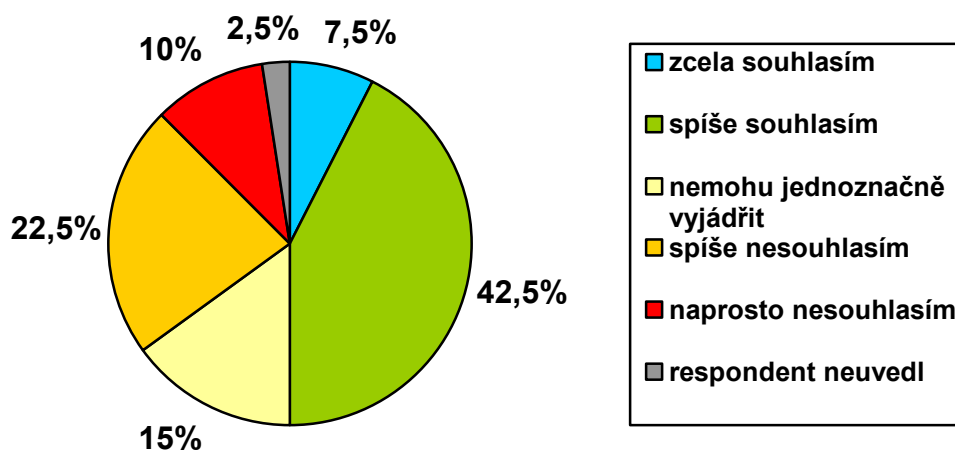
Graf č. 4. Pedagogové jsou vystaveni velké psychické zátěži, a tedy potřebují kvalitní pedagogicko-psychologickou podporu.



5. Při řešení pedagogických a didaktických problémů si vystačím s radou kolegů.

1. zcela souhlasím	2. spíše souhlasím	3. nemohu jednoznačně vyjádřit	4. spíše nesouhlasím	5. naprosto nesouhlasím	6. respondent nevedl
3	17	6	9	4	1
7,5%	42,5%	15%	22,5%	10%	2,5%

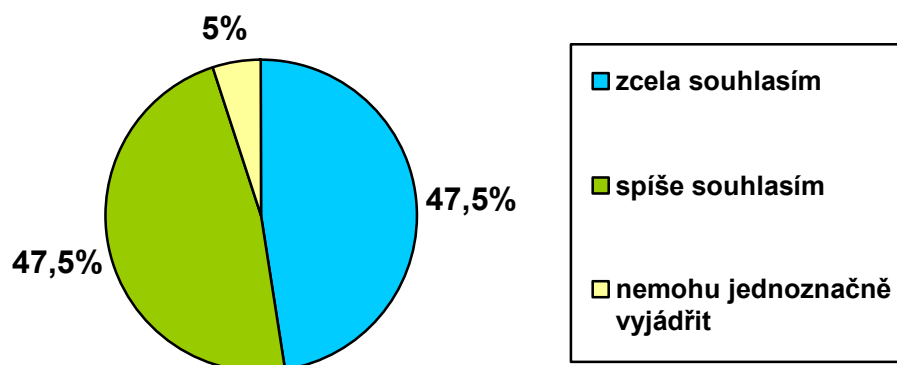
Graf č. 5. Při řešení pedagogických a didaktických problémů si vystačím s radou kolegů.



6. Pedagog by se měl celoživotně a systematicky vzdělávat.

1. zcela souhlasím	2. spíše souhlasím	3. nemohu jednoznačně vyjádřit	4. spíše nesouhlasím	5. naprosto nesouhlasím
19	19	2	/	/
47,5%	47,5%	5%	/	/

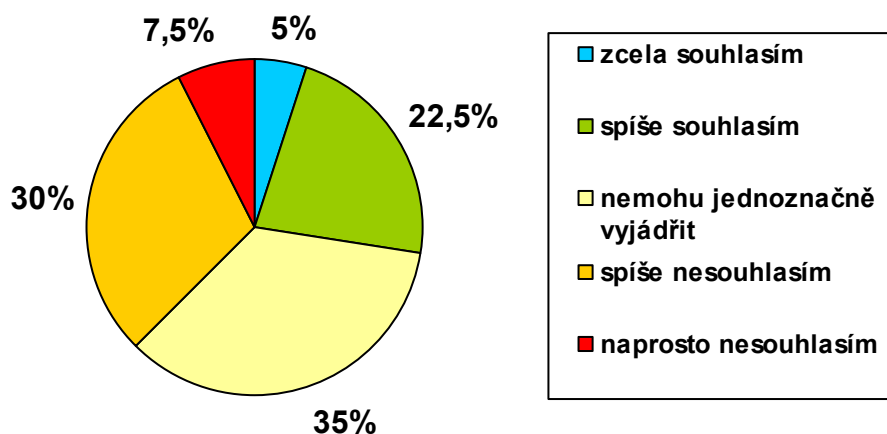
Graf č. 6. Pedagog by se měl celoživotně a systematicky vzdělávat.



7. Po hospitacích v hodině se mi dostává konstruktivní zpětné vazby, která obsahuje i konkrétní a efektivní doporučení pro další zkvalitnění mé práce.

1. zcela souhlasím	2. spíše souhlasím	3. nemohu jednoznačně vyjádřit	4. spíše nesouhlasím	5. naprosto nesouhlasím
2	9	14	12	3
5%	22,5%	35%	30%	7,5%

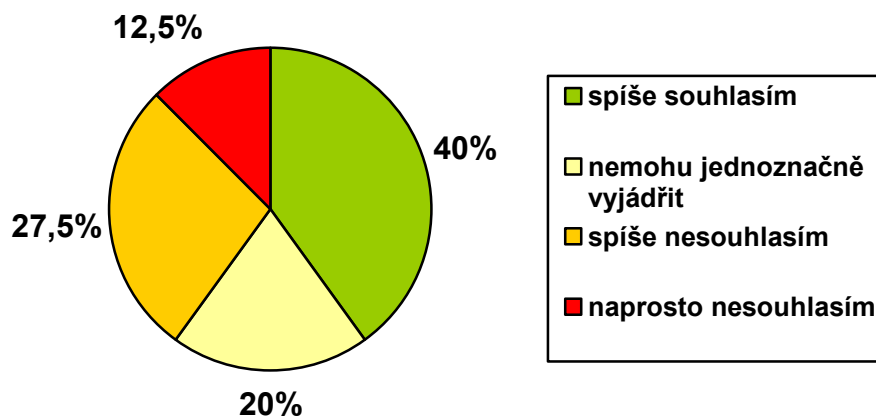
Graf č. 7. Po hospitacích v hodině se mi dostává konstruktivní zpětné vazby, která obsahuje i konkrétní a efektivní doporučení pro další zkvalitnění mé práce.



8. Vedení školy má dostatečný přehled o tom, jak probíhá mé vyučování.

1. zcela souhlasím	2. spíše souhlasím	3. nemohu jednoznačně vyjádřit	4. spíše nesouhlasím	5. naprosto nesouhlasím
/	16	8	11	5
/	40%	20%	27,5%	12,5%

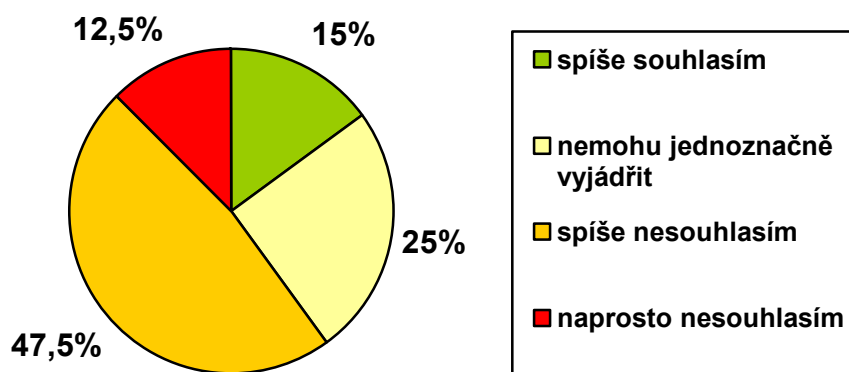
Graf č. 8. Vedení školy má dostatečný přehled o tom, jak probíhá mé vyučování.



9. Ze strany školy jsem efektivně motivován/a se dále vzdělávat.

1. zcela souhlasím	2. spíše souhlasím	3. nemohu jednoznačně vyjádřit	4. spíše nesouhlasím	5. naprosto nesouhlasím
/	6	10	19	5
/	15%	25%	47,5%	12,5%

Graf č. 9. Ze strany školy jsem efektivně motivován/a se dále vzdělávat.



Souhlasím s tím, aby moje diplomová práce byla půjčována ke studijním účelům. Žádám, aby citace byly uváděny způsobem užívaným ve vědeckých pracích a aby se vypůjčovatelé řádně zapsali do přiloženého seznamu.

V Praze dne 19.3.2007

.....

Podpis

Pořadové číslo	Jméno čtenáře	Číslo OP	Bydliště	Datum