

### III. POJETÍ PROFESIONÁLNÍHO RŮSTU

#### 1. Stádia profesionálního růstu

Profesionální růst je podle nás produktem ochoty a schopnosti se otevírat novým podnětům v profesionální roli a integrovat je do chování a postojů.

Ve vývoji odbornosti ve vztahu k učení jsou popsána následující stadia:

☛ **Neuvědomovaná nevědomost** – pracovník neví, že nezná a neumí – tehdy považuje vzdělání za zbytečnou a neužitečnou formalitu a světem jde lehce a nezátížen odpovědností. Stadium příjemné pro něho, ale běda světu.

☛ **Uvědomovaná nevědomost** – pracovník objeví, co všechno nezná a neumí. Hlad po vzdělání ho žene a pokud mu nemůže či nechce vyhovět, hrozí mu uzavření do obranné nastraženosti. V lepším případě by se stále učil, v horším zběhne z oboru případně upadne do žárlivě podezřívavého postoje vůči vzdělanějším kolegům. Přichází strach z toho, co všechno může pokazit a vědomí odpovědnosti, které může drtit. Velmi nepříjemné stadium pro pracovníka.

☛ **Uvědomovaná znalost** – pracovník se vědomě snaží uplatňovat poznané a jednat co nejlépe. Namáhavé rozlišování je kostrbaté a křečovitě a tudíž nepřesvědčivé ve srovnání se suverénní nevědomostí. Pracovník je ostatním trochu pro blázny a pochybuje, zda je to vůbec to pravé. Rozhodně je to namáhavé a konfuční období.

☛ **Neuvědomovaná znalost** – rozlišování se stalo samozřejmostí, v chování se obnovila nenucenost. Pracovník ani neví, že ví a umí. Teprve teď nese poznání skutečné plody, ale on už to až tak nesleduje. Učí se za pochodu, ze všeho, co jej potká. Stadium dobré pro něj i pro svět.

Je velmi obtížné iniciovat profesionální růst u těch, kteří jsou v prvním stadiu. Nejlépe se to daří ve druhém a třetím stadiu. Ve čtvrtém stadiu je učení samozřejmostí.

M. S. Knowles (1972) popisuje tři modely profesionality jako projevy role v sociální práci:

#### **Praktik**

- představa o sobě jako o praktikovi
- znalosti odvozené z jednání, praktických poznatků, pokusu a omylu, pragmatické řešení problémů, nedůvěra k teorii
- hodnoty odvozené od kultury organizace, v níž pracuje, z její tradice
- vztahy ke klientům: kontrola interakce

- profesionální vývoj: učení se konáním, konkrétní dovednosti, „řekni mi, co mám dělat v určité situaci“

### Technický expert

- představa o sobě: expert s výjimečnou technickou odborností
- poznatková báze odvozená z určitých teorií, založených na výzkumech, praktická teorie je založena výslovně na aplikaci technik
- hodnotový základ je technicky racionální, odtažitý, objektivní (mužský), založený spíše na problémech než na osobách, riziko, že je mimo
- interakce s klientem je kontrolovaná, řešení mohou být vnucována
- profesionální vývoj: jsou oceňovány akademické poznatky a studium, didaktický přístup, vzdálený praxi (podceňuje se proces, interpersonální vztahy a emoce)

### Reflektující odborník

- představa o sobě: facilitátor, má za úkol hledat optimální řešení problémů v nejistém světě
- poznatky odvozené z osvojených teorií včetně teorií sociálních vztahů, akceptuje, že neexistuje jediná správná odpověď, používá všech zdrojů poznání
- na klienta zaměřený přístup, holistický
- profesionální vývoj díky budování cyklů kritické reflexe, aby byla co nejvíc rozvinuta schopnost kriticky myslet: kritický posun nastává díky
  - a) reflexi: čas, prostor a proces
  - b) dialogu se vzdělavatelem

## 2. Charakteristiky procesu

V našem pojetí je profesionální růst procesem dorůstání do třetího z uvedených modelů. Efektivní růst nastává tehdy, pokud dochází k souladu (kongruenci) mezi obsahem, formou a cíli učení. Jestliže chceme podpořit na klienta zaměřený reflektující přístup, nemůžeme toho dosáhnout z pozice klasifikujícího experta.

Naše pojetí profesionálního růstu se opírá o dvě charakteristiky procesu jeho podpory.

### ☛ Jedinečnost, hodnota a právo na sebeurčení učícího se

Jestliže se chceme v sociální práci řídit přesvědčením o jedinečnosti, hodnotě lidské důstojnosti a právu na sebeurčení každého jedince, musíme v zájmu kongruence prosazovat stejné hodnoty a přesvědčení vůči studentům, pracovníkům a vlastním kolegům i podřízeným.

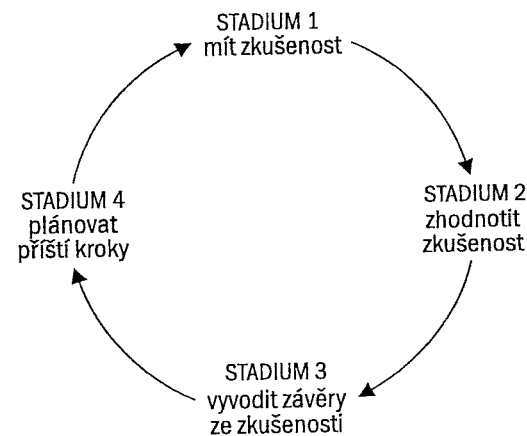
Toto přesvědčení sebou nese řadu velmi konkrétních metod a přístupů. Můžeme je sledovat v oblasti komunikace, vzdělávání a dokonce i v řízení organizací. Např. v komunikaci je jedním jeho projevem „poskytování přiměřeného prostoru pro vyjasnění a vyjádření názorů a cílů klienta“ (viz kap. IV, kompetence I d). V řízení organizace se projevuje např. tím, že podřízený se podílí na stanovení cílů, za jejichž dosažení je odpovědný (D. Hellriegel et al., 1992, str. 266). Ve vzdělávání tomuto přesvědčení nejvíce odpovídají personalistické a interaktivní teorie a přístupy tzv. otevřené pedagogiky (Y. Bertrand, 1992).

### ☛ Nejlepším zdrojem učení je reflektovaná aktivita ve skutečnosti

Učení nejlépe probíhá v životě, v práci, v reálné situaci, pokud je zkušenost reflektovaná. Pro lepší ilustraci zde uvedeme dva modely, které tento typ učení společně přibližují.

Prvním z nich je model Mulforda a Honeyho (in Mumford, 1991, ed., str. 102, obr. 7. 1), „Učit se ze zkušenosti“.

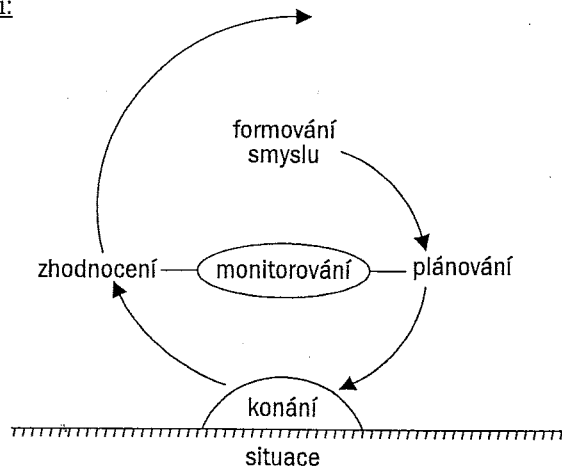
### Jak se učit ze zkušenosti:



Model ukazuje cyklus konání a reflexe ve skutečné situaci, která v nás vyvolává nějakou zkušenost.

Druhým je model Morrise (in Mumford, 1991, ed., str. 129, obr. 9,1).

### Spirála učení:



**Vysvětlení modelu:** Spirála naznačuje opakující se cyklus „konání“, reflexe (monitorování) tohoto konání, vyhodnocení a plánování. Konání je zakotveno v konkrétní situaci, ale jeho podoba se rodí na jedné straně z minulých zkušeností (konání, hodnocení, plánování), na druhé straně ze snahy (toulhy) vyjádřit či naplnit smysl/cíl, který je v situaci skryt/obsažen. Právě z této snahy odkrytá a naplnit smysl, prostřednictvím jednání v dané situaci, se podle Morrise rodí učení. Podle Morrise je plánování utvářením vhodného jednání, monitorování je sledováním jednání v jeho průběhu a hodnocení je porovnáním akce se smyslem/cílem. Další část spirály je pak konání, které se díky učení přiblížilo vystižení smyslu.

Uvedené modely učení ukazují principy, platné u sociálního pracovníka, studenta, skupiny, organizace i klienta. Jde o vystižení přirozeného procesu učení v každodenních situacích. Tuto přirozenou zkušenost chceme využít také v cílené navozené situaci učení, neboť tak je učení příjemnou zkušeností s dobrými výsledky.

### 3. Andragogický model učení

Andragogický přístup vyrůstá z výše zmíněných proudů pedagogiky. Jeho aplikaci pro vzdělávání v sociální práci zajímavě rozpracoval M. S. Knowles již v r. 1972. Knowles argumentuje tím, že sociální práci tradičně studují spíše do-

spělí, zralí jedinci, kteří jsou schopni dobře profitovat z andragogického (na dospělé zaměřeného) přístupu. Tento přístup charakterizuje jako proces přenášení poznatků ne na základě předem připravených a uspořádaných *obsahů* (jako v klasické přednášce), ale jako proces pátrání či kladení otázek, řízený studentem samotným, podněcovaný skupinou a naplněný vzájemností. Andragogové pak vidí svou úlohu v přípravě a rozvržení podnětů a materiálů tak, aby studujícího vtáhli do kladení otázek v rámci dobře rozvrženého procesu podněcování a učení. Sami se stávají facilitátory (usnadňovači) tohoto procesu a informačními zdroji.

Následující text uvádí základní „kameny“, o které se tento přístup opírá. Vybrali jsme je z článku Knowlese (1972) a opatřili poznámkami.

Celý proces andragogického učení sestává ze 7 elementů, které jsou spoluutvářeny učitelem a učícím se. Učitel má úlohu facilitátora a zdroje informací.

#### ☛ *Vytvoření atmosféry*

Charakteristické znaky působící na vytvoření dobré atmosféry jsou: neformálnost, vzájemná úcta, fyzické pohodlí, důraz na spolupráci spíše než soutěžení, otevřenost, autenticita, důvěra, ne-defenzivita a zvědavost. Tento bod zahrnuje jak aspekt fyzického prostředí tak i psychického prostředí (překážkou je např. známkování). Při práci sociálního pracovníka a klienta hovoříme o navázání kontaktu.

#### ☛ *Společné plánování procesu*

Lidská povaha je taková, že člověk se cítí být odpovědný za rozhodnutí nebo za činnost do té míry, do jaké ovlivnil rozhodnutí o ní on sám. Společné plánování procesu učení povzbuzuje účastníky ke sdílení odpovědnosti za výsledky.

#### ☛ *Rozeznání a určení potřeb*

Dalším článkem procesu je správné rozeznání potřeb učení. V našem případě jde o dva kroky – určení obecného cíle/smyslu (např. jak má obecně vypadat profesionální role soc. pracovníka nebo jak se má projevit v konkrétně nabídnuté situaci učení) a určení konkrétní potřeby – co studenta provokuje, zajímá, v čem si není jist apod. Analogickým způsobem postupuje sociální pracovník ve fázi orientace, případně formulování objednávky při práci s klientem.

#### ☛ *Formulace programových cílů*

Jakmile jsou rozeznány potřeby, lze je převést do behaviorálních cílů programu učení, které lze dosáhnout v daných podmínkách – v daném čase a se zdroji, které jsou k dispozici. Co se konkrétně naučit, co zvládnout a také jak se to pozná. Tyto cíle samozřejmě nesestávají vždy jen z cílů studenta; také jeho

okolí se více nebo méně podílí na jejich určení (učící se skupina, organizace, učitel atd.). Konečný seznam cílů je výsledkem vyjednávání.

Formulování zakázky, uzavírání kontraktu.

#### ☛ *Plánování poslušnosti učebních aktivit*

„Architektura“ vzdělávání – uspořádání jednotek učení tak, aby měly poslušnost, kontinuitu a jednotu, aby nabídnuté situace dávaly možnost příslušného učení, aby studující měl přiměřené zdroje informací atd. Zde se nejvíce uplatňuje zkušenost učitele.

#### ☛ *Realizace (a řízení) zkušenosti učení se*

Sdílení zodpovědnosti učitele, studenta, skupiny, týmu za provedení plánů. Sociální pracovník vede klienta, studenta na praxi, řídí, podporuje atd.

#### ☛ *Vyhodnocení dosavadního procesu učení*

Hodnocení je kvalitativní proces, který se víc a víc blíží opětovnému diagnostikování: kam až jsem se dostal a jaké mám potřeby učení teď. Toto re-diagnostikování dává směr dalšímu učení, umožňuje zpřesňovat rozeznání potřeb a cílů, dává informaci o efektivitě používaných prostředků učení a startuje spirálu kontinuálního učení.

Toto je nejčastěji opomíjený bod v našich krajích.

Motivace učícího se nejsilněji opírá o třetí bod – rozeznání/určení smyslu. Právě tento bod bývá často nahrazován příkazem, vnějším donucením. Pokud však k rozeznání smyslu nedojde, např. z nedostatku času, nedostatku otevřenosti a důvěry v situaci učení, z naučené obavy z hodnocení či z jiných důvodů, přirozená spirála učení a rozvoje (model Morrise) se nenastartuje.

V přirozené situaci řešení konkrétního problému je motivace k učení, tj. zvládnutí problému, nejvyšší. Proto považujeme učení se konáním za velmi vydatné.

(viz také kap. I, další způsoby vymezení profesionální role)

## IV. SUPERVIZE VE ŠKOLE A V ORGANIZACI

Jednou z nejvýraznějších forem podpory profesionálního růstu je metoda zvaná supervize. Největší tradice ve využívání supervize je v USA. U nás se supervize teprve pozvolna stává zmiňovaným tématem, zejména v souvislosti s požadavky grantových agentur. Supervize je však také navrhována jako jedna z podmínek akreditace organizací, poskytujících sociální služby. Je tedy aktuální se jí zabývat.

Téma supervize by si ovšem zasloužilo samostatnou publikaci. Na tomto místě uvedeme jen základní informace o supervizi.

### 1. Význam pojmu

V literatuře existuje řada definic supervize. Výraz „supervize“ v angličtině pochází původně z ekonomického prostředí a znamenalo „dohlížení“ či kontrola. Význam slova se však postupně značně rozkošatil. Paní Robinsonová (1949) definuje supervizi v oblasti sociální práce jako „vzdělávací proces, v němž osoba vybavená určitými znalostmi a dovednostmi přijímá odpovědnost za výcvik osoby, která je vybavena méně“.

Shulman (1995) uvádí, že vedle vzdělávacího aspektu supervize se také hovoří o administrativní funkci. Zatímco vzdělávací supervize je orientována na profesionální zájmy a specifické případy, administrativní supervize je orientována na politiku organizace a veřejnou odpovědnost (heslo supervize in Social Work Dictionary, 1995).

Kadushin (1976) k těmto funkcím přidal funkci „expresivně-podpůrnou“, která se zaměřuje na obnovu osobnosti sociálního pracovníka tím, že mu poskytuje emoční podporu a asistuje mu v různých zklamáních a nespokojenostech v zaměstnání.

Hess (1980) definuje supervizi jako: „k jádru směřující meziosobní interakci s obecným cílem setkání mezi supervizantem a supervizorem, ve snaze zlepšit schopnost prvního pomáhat lidem“.

Následující charakteristika supervize je převzata z manuálu pro manažery:

**Smysl supervize**  
 Základním cílem supervize je zajistit dobrou kvalitu služby klientům v dané organizaci. Otázkou je, kdo rozhoduje o tom, co je kvalitní služba. Může to být vedení, odborní pracovníci, i klienti.

**Funkce supervize**  
**Administrativní funkce**  
 \* zajišťuje, že jsou chápány a dodržovány cíle a praktické postupy organizace  
 \* stanovování priorit v přidělování práce  
 \* zvládání objemu práce  
 \* stanovování cílů a hodnocení efektivity činnosti.

**Vzdělávací funkce**  
 \* pomáhá pracovníkům stále se učit a odborně se rozvíjet. takže jsou schopni zvládat společenské požadavky i požadavky své organizace a zavádět nové přístupy k práci podle měnících se potřeb.

**Podpůrný systém**  
 \* umožňuje pracovníkům zvládat množství stresu, které práce přináší.

**Kontinuum kontroly a podpory**  
 Supervize musí brát v úvahu potřeby sebe-vývoje pracovníků, ale také kontext - typ klientů, jimž organizace slouží, měnící se priority, vliv možností finančních zdrojů.

**Kontrola ————— Podpora**  
 V supervizi je stálé napětí mezi kontrolou a podporou - je to kontinuum. Může se lišit člověk od člověka i v různých fázích během jednoho supervizního sezení. Supervizor a supervizant mohou vnímat každý jinak, v kterém bodě tohoto kontinua se nacházejí. To je potřeba sledovat a vyjasňovat. Tyto funkce se projevují v přímé supervizi nadřízeným (jeden k jednomu), ale mohou se objevit také jinde.

First Line Management Manual: Supervision of Staff, Longman Group UK Ltd. 1991

V našich kursech pro sociální pracovníky jsme začali používat termín „Rozvojová supervize“, abychom zdůraznili její zaměření na podporu profesionálního růstu studentů a zaměstnanců.

Rozvojovou supervizi chápeme jako organizovanou příležitost k reflexi možností, jak jinak rozumět, jaké zaujímat postoje a jak jednat v situacích s klienty a kolegy, s cílem zvyšovat svou profesionální kompetenci.

Rozvojová supervize se může uskutečňovat ve škole či na pracovišti, individuálně nebo v malých skupinách či týmech.

Zkušenost s dobrou supervizí na začátku profesní kariéry (nejlépe již ve škole), umožní, aby se zvyk dobře využít supervizi k dalšímu rozvoji stal integrační součástí pracovního života a kontinuálního dalšího růstu.

## 2. Druhy supervize

Supervize může být nahodilá nebo soustavná, plánovaná i neplánovaná, individuální i skupinová. V literatuře nalezneme mnoho různých způsobů třídění a forem supervize. Z nich uvádíme alespoň 3 ukázky.

### Příklad a) Modely supervize

<b>FORMÁLNÍ ZPŮSOB</b>	<p>1. Supervize má podobu plánovaných schůzí na individuálním nebo skupinovém základě s dohodnutými body k projednání a dohodnutými metodami k dosažení cílů. Taková setkání mohou být domluvena omezenou nebo neomezenou dobu, pro obecný nebo zvláštní účel.</p>	<p>2. Supervize má podobu neplánovaných diskusí a konzultací na individuálním nebo skupinovém základě, kde se téma a projednávané body musí dojednat na místě, často když vznikla nepředvídaná krize nebo problém. Je však ponechán určitý prostor a čas mimo přímé na problému.</p>
<b>PLÁNOVANÁ SUPERVIZE</b>	<p>3. Jednotlivci a členové skupiny se dohodnou, že si budou při práci s klienty nebo při vykonávání jiných úkolů vzájemně poskytovat pomoc, radu, konstruktivní kritiku a jiné formy zpětné vazby. Tyto dohody jsou uzavřeny předem podle předem stanovených cílů a jsou pravidelně sledovány a kontrolovány.</p>	<b>SUPERVIZE AD HOC</b>
<b>NEFORMÁLNÍ ZPŮSOB</b>		<p>4. Supervize je poskytována mlčky, zatímco pracovníci pracují s klienty nebo vykonávají jiné úkoly. Může mít podobu pomoci, rady, konstruktivní kritiky nebo nabídky příkladu a demonstrace. Tato činnost se může stát jádrem diskuse ve formálnějším kontextu a vyvinout se v explicitní supervizní dohodu, ale nejdříve se objevuje neplánovaně z důvodu potřeby a okolností.</p>

Upraveno podle publikace:  
 „Developing Supervision of Teams in Field and Residential Social Work“, NISW 982.  
First Line Management Manual- Supervision of Staff, Longman Group UK, Ltd. 1 3991

### Příklad b) Modely supervize

Uspořádání a jeho popis	pracovníci	supervizor	externí konzultant
<b>1. Individuální nebo školitelské</b> Vedoucí týmu nebo oddělení formálně a individuálně superviduje jednoho pracovníka. Může být doplněno neformálním modelováním pracovních situací.	jednotlivec	ano	obvykle ne
<b>2. Párové</b> Vedoucí týmu superviduje dva pracovníky společně. Probíhá jak přímá formální supervize, tak modelování pracovních situací.	dva podobní pracovníci	ano	obvykle ne
<b>3. Tandem</b> Dva členové týmu se supervidují navzájem. Každý zůstává zodpovědný za vlastní rozhodnutí. Je vhodné pro pracovníky s podobným rozsahem zkušeností.	dva podobně zkušené pracovníci	ne, jen zpozvzdálí	možná
<b>4. Přívěsek</b> Pracovník je připojen jako stín ke zkušenému pracovníkovi a učí se pozorováním	pracovník a zkušený pracovník	ano	obvykle ne
<b>5. Supervizní skupina</b> Skupina pracovníků se stejnými potřebami a/nebo zdroji pracuje společně na omezeném programu vztahujícím se k těmto potřebám. Role jsou zde dosti podobné těm v individuálním školitelském upořádání.	skupina pracovníků	ano	možná
<b>6. Peer – skupina</b> Podobá se supervizní skupině, ale členové sdílejí zodpovědnost za práci, která náleží jednomu z nich. Může se přirozeně vyvinout ze supervizní skupiny, když vedoucí týmu takový vývoj facilitoval.	skupina pracovníků	ne, jen zpozvzdálí	možná
<b>7. Týmová supervize</b> Liší se o 5. a 6. tím, že zahrnuje všechny členy týmu bez ohledu na rozdíly v jejich potřebách nebo zdrojích. Je zaměřena především na práci samotného týmu, spíše než na práci s jednotlivcem v kontextu skupiny spolupracovníků.	všichni členové týmu	ano	možná

### Příklad c) Vzájemné konzultování

Řada výsledků výzkumu, např. Cherniss 1987, poukazuje na podporu spolupracovníků jako jednu z účinných cest zvládnání stresu v pomáhajících profesích. Tato podpora může mít podobu networkingu (práce v síti) nebo párové práce.

Oba přístupy musí být strukturovány. Podpora formou sítě se jinak může zvrtnout v „emocionální saunu“ a párová práce, neboli vzájemné konzultování, v „přátelské povídání“, což neslouží cíli snižování stresu u účastníků konzultací (alespoň ne v reálné míře).

#### Principy vzájemného konzultování:

- reciprocita (vzájemnost) - každý, supervizor i supervizant, má k dispozici stejný čas
- důvěrnost - obsah a metody práce se mimo toto setkání nikde nesdělují
- supervidovaný člen řídí tento proces - vybírá obsah, do jaké hloubky se bude téma probírat atd. „Vedoucí“ může vidět sebe jako ochotného „soputníka“.

#### Metody práce mohou zahrnovat:

Pročistění mysli a zaměření pozornosti na supervizanta a možnosti, jak ho podpořit aby se zaměřil na probíranou oblast.  
Znovu-hodnocení - příležitost znovu přemýšlet, vidět situaci jinak, prozkoumat alternativní možnosti myšlení a jednání. Příležitost plánovat, myslet nahlas, přicházet na možná řešení pomocí volného brainstormingu atd.

Konzultování - způsob komunikování a jednání, který podporuje partnera, aby se zabýval tématem - např. stresujícími oblastmi práce, nudou, strachem z násilí atd.

Oslava - umožňuje supervidovanému ocenit kladné aspekty, např. práce, dosažené úspěchy, zábava atd.

Zvláště důležitý je prvek reciprocity, a stejně tak i potřeba být pozorný a nechat supervizanta pracovat jeho vlastní rychlostí bez reagování okamžitými radami nebo příklady z vlastní podobné zkušenosti. Ukládá taková pravidla dvěma lidem, kteří spolu hovoří, se může zdát nemotomé, ale zkušenost ukazuje, že proces je neefektivnější tehdy, když se uvedené principy dodržují.

Sezení musí trvat pro každou osobu alespoň 30 minut. Je účinné začít s nějakou tichou reflexí a skončit s oceněním užitečnosti společně stráveného času. Mnoho profesionálů pracujících tímto způsobem zakončuje konzultaci „kontraktem“, explicitní dohodou o změnách ve vnímání, myšlení a/nebo jednání, které je každý ochoten vyzkoušet.

U McDermont, leden 1994

Často používanou formou supervize v pomáhajících profesích je bálintovská skupina. Výběr vhodné formy supervize vždy záleží na struktuře organizace a cílech supervize.

### 3. Úloha supervize v prevenci vyhoření

Termín vyhoření nebo burnout je mezi odborníky dnes velmi frekventovaný. Je to stav emočního a tělesného vyčerpání doprovázený ztrátou zájmu o práci, nedůvěrou k druhým, depersonalizací klientů, ztrátou „pečujícího“ postoje, cynismem vůči klientům a hlubokým pocitem vlastního selhání, nízké morálky a sebe snižování (Maslach in Hawkins, 1994).

Hawkins shrnuje několik zdrojů, z nichž k vyhoření postupně dochází. Je to jednak neréalistické očekávání toho, čeho lze v pomoci klientům a v sociální změně dosáhnout, které vede k pozdější ztrátě iluzí a apatii. Toto téma je zařazeno již do fáze odborné přípravy sociálního pracovníka jako téma „hranic“. Jde o to, naučit se realisticky hodnotit a reflektovat 3 druhy hranic:

- ☛ vlastní hranice (co dokážu, co vydržím, co na sebe mohu vzít, aniž bych bral soběstačnost a odpovědnost klientovi či jeho rodině),
- ☛ hranice klienta (co může unést, co dokáže změnit, co se může v daném čase a situaci naučit, jak dlouho se dokáže ovládat a jakou podporu k tomu potřebuje apod.),
- ☛ hranice celého systému (kdo za co zodpovídá, jaké jsou reálné možnosti pomoci, podpory, změny apod.).

Uvedená témata nelze zpravidla vykládat abstraktně či obecně. Život je mnohotvárnější a odstíny jsou natolik jemné, že je účelnější hledat „hranice“ v konkrétních situacích právě za pomoci supervize.

Formou podcenění vlastních hranic může být také intenzivní angažování se v pomoci po dlouhou dobu, aniž si pracovník hlídá známky stresu a neustále vyčerpává zdroje síly aniž by je doplňoval. To zpravidla nakonec vede k pocitu, že už není z čeho dávat.

2) Další forma vyhoření může být ale též spojena s tím, že se člověk přestal učit, opakuje stejné vzorce zacházení s klientem a k dalším klientům přistupuje jako k reprezentantům toho, co již poznal dříve.

Preventivní přístup k vyhoření tedy spočívá též ve vytváření stimulujícího prostředí, které umožňuje další učení. Týmová spolupráce a rozvojová supervize jsou v tomto smyslu jedním z nejdůležitějších způsobů, jak předcházet vyhoření.

### 4. Supervize na pracovišti

#### 4.1 Organizační kultura

Organizační kultura je pojem, který byl vnesen do našeho uvažování z oblasti managementu. Jakmile se totiž začali odborníci v této oblasti snažit nalézt zákonitosti úspěšného řízení, brzy narazili na toto těžko uchopitelné „něco“, co spojuje zaměstnance v organizaci a dá se nejlépe vyjádřit jako „takhle to u nás prostě děláme“. Definice organizační kultury zpravidla obsahují takové aspekty jako vědomě či nevědomě sdílené hodnoty, tradice, názory, zvyky apod. (např. Hellriegel et al., 1992).

Podmínkou úspěšného zavádění supervize na pracoviště je směřování k organizační kultuře „učící se organizace“. Tento pojem se objevuje v oblasti řízení teprve v posledním desetiletí, právě tak jako hledání cest, jak této kultury dosáhnout.

Podle Hawkinse a Shoheta je pro supervizi, aby kvetla, důležitá právě kultura učící se organizace. V takové organizaci převládá otevřený postoj k celoživotnímu učení, a to i u vedoucích pracovníků. Selhání je viděno také jako šance něco nového se naučit či pochopit. Pracovníci si dají prostor k tomu, aby o věcech přemýšleli a hledali další možnosti, individuálně i v týmu. Zvyk dávání a přijímání zpětné vazby jak od spolupracovníků, tak i mezi úrovněmi organizace, je silně přítomný. Učit se je zde hodnotou o sobě.

Tato ideální situace se podle našich zkušeností zatím v organizacích běžně nevyskytuje. Věříme ale, že sdílení ideálů učící se organizace a touha je naplnit, je důležitým prostředkem jejich rozvinutí a pravidelná supervize může být nápomocnou příležitostí.

#### 4.2 Cíl supervize v organizaci

Obecně našemu pojetí supervize dobře odpovídají primární ohniska supervize, jak je shrnuje Hawkins and Shohet (1994) na str. 43:

- ☛ poskytovat pravidelně prostor k reflexi obsahu a procesu vlastní práce
- ☛ rozvíjet pochopení a dovednosti v práci
- ☛ získat informace a jiný pohled na vlastní práci
- ☛ dostat zpětnou vazbu ohledně obsahu i procesu vlastní práce
- ☛ získat ocenění a podporu jako pracovník i jako osoba
- ☛ získat jistotu, že jako pracovník i jako osoba nebudu odkázán na to nést sám zbytečnou zátěž nesnází, problémů a projekcí
- ☛ mít prostor propátrat a vyjádřit osobní nepohodu, ztrátu zájmu, přenosu a protipřenosu, který má práce mohla vyvolat
- ☛ lépe plánovat a využívat vlastní osobní a profesionální zdroje
- ☛ být pro-aktivní spíše než retro-aktivní
- ☛ zajistit kvalitní práci

Pro úspěšné zavedení supervize je ale velmi důležité si ujasnit a jasně stanovit:

#### ☛ Proč je supervize v naší organizaci důležitá

= Chceme být moderní? Splnit standardy akreditace?  
Zlepšit svou práci? Profesionálně růst?

Cílem rozvojové supervize je vyvažovat 3 aspekty:

potřeby fungování organizace, potřeby fungování týmu a individuální potřeby.

#### ☛ Kdo bude supervizi poskytovat, jak a komu

= bude supervizorem pracovník této organizace nebo externí, nezávislý odborník?

Bude to nadřízený nebo spolupracovník? Bude to někdo koho známe?

Bude v organizaci více úrovní supervize (např. stejný pracovník, který supervizi poskytuje ji bude od jiného přijímat?) U tohoto bodu je třeba zvažovat např.:

bude se v našem případě role nadřízeného křížit s rolí podpůrného a empatického supervizora nebo ne?

#### ☛ Kdy zařadíme supervizi do režimu práce a jak často

= na začátku pracovní doby? (ale lidé chodí pozdě),

na konci? (ale lidé chtějí jít domů),

uprostřed? (ale tím se přerušuje práce),

každý týden? (to je moc),

1x za měsíc? (to je málo)

#### ☛ Na co se má supervize nejvíc zaměřit

= Jde především o prevenci vyhoření přetížených pracovníků?

Jde o jejich vzdělání a osvojení hlubšího vhledu do odborné práce?

Jde hlavně o vztahy v týmu a pracovní styl či rozvržení práce?

Jde o zlepšení spolupráci na případech?

Jde o budování týmu?

#### ☛ Jaký styl bude našemu pracovišti vyhovovat

= Bude nám vyhovovat spíše styl manažerský, poradenský, vzdělávací či technický? Spíše rogeriánský, systemický či psychoanalytický?

#### ☛ Jaká bude priorita supervize ve vztahu k ostatním povinnostem

= Za jakých okolností se supervize zruší či odpadne?

Jak vysoké očekávání o účasti na supervizi existuje a jak je posilováno?

Jakou hodnotu jí vedení organizace přikládá?

## 5. Supervize ve škole

### 5.1. Úloha supervizora

Role supervizora ve škole má stejně jako každá supervize více komponent: vzdělávací, podpůrnou a často také řídicí, ve vztahu k práci s klientem, případně kontrolní (Hawkins, Shohet, 1994). Zatímco konzultant na pracovišti je zodpovědný také za výsledek jednání studenta s klientem v organizaci a je tedy silně reálně orientován (musí sladit zájmy studenta se zájmy klienta a vlastní instituce), supervizor ve škole se může více soustředit na svou roli podpůrnou vůči studentovi, akceptovat jeho individuální zvláštnosti a potřeby a zapojovat je do vzdělávacích cílů.

Na druhé straně supervizor ve škole je zpravidla odpovědný za kontrolu procesu učení na praxi a v rámci supervize často sleduje, zda student uzavřel s pracovištěm kontrakt, zda se praxi řádně rozvíjí atd. Aspekt kontroly je zde tedy přítomný a podle počtu studentů ve skupině a frekvence supervizních setkání může i zcela převládnout.

Méně zkušený supervizor se také někdy dostává do role kvazi-poradce v osobních problémech studenta nebo je vtažen do poradenské role ve vztahu k řešení problémů klienta. Neměl by však u těchto forem práce ustnout.

Nevýhodou školní supervize může být, že do ní bývají zapojováni pedagogové, kteří nemají zkušenosti z pomáhající profese a lépe jim vyhovuje role učitele. Obvyklá školní kultura má spíše autoritativní charakter, kde student je příjemcem znalostí od odborníků - učitelů. Pokud něco neví, je to nedostatek, který má zhladit tím, že si doplní vzdělání. Smyslem supervize je však umožnit studentovi reflektovat svou vlastní zkušenost a podnítit u něj zodpovědnost za vlastní proces učení. Přitom by měl mít možnost spolehnout se na podporu, důvěru a otevřenost svého supervizora (Hawkins, Shohet, 1994) Takové možnosti dává andragogický přístup k učení a ti pedagogové, kterým je tento přístup blízký, se v roli vedoucích praxe a supervizorů dobře osvědčují.

V supervizi platí zásada „neexistují chyby, existují jen podněty k lepšímu řešení“. Supervizor je zodpovědný za bezpečné prostředí, v němž student může k různým tématům přistupovat po svém, ujasňovat si své názory, pocity a fantazie, sdílet své zážitky, kriticky přezkoumávat profesionální chyby druhých i nedostatky v organizaci i ve výuce.

Supervizor si současně zůstává vědom obsahu kontraktu, kterým je student vázán s organizací a školou, potřeb výuky, či supervidované skupiny.

Supervize by měla probíhat nejméně 1x za 2 týdny. Supervizor by měl udržovat kontakt s konzultantem, alespoň 3x v roce navštívit pracoviště praxe, zpracovat zprávu ze supervize a diskutovat ji se všemi zúčastněnými. Zpráva by měla být diskutována i na supervizní skupině a upravována tak, aby bylo dosaženo konsensu se skupinou.

V přechodném období, než se role supervizora stane akreditovanou pozicí (jak je tomu např. v Holandsku, Švýcarsku, Německu, Británii), by měli být pro roli supervizora vybíráni odborníci se zkušeností v pomáhajících profesích a v práci se skupinou, kteří dobře navazují kontakt se studenty a dokáží podporovat jejich odborný i osobní růst reflektujícím způsobem. Některé školy pro tuto

úlohu přijímají externí spolupracovníky, jiné umožňují trénink v rozvojové supervizi vybraným pedagogům.

Supervizoři ve škole by se mohli zapojit i do vyhledávání a „vytváření“ míst pro praxi spolu s koordinátorem praxí. Optimální pro učební proces by bylo, aby každý student měl po co nejdější období studia svého supervizora (tutora), který ho nejen provází zkušenostmi z praxe, ale podporuje jeho vlastní hledání a učení k dosažení co nejlepších výsledků.

## 5.2. Autosupervize

Úspěšná práce supervizora předpokládá autosupervizi u něj i u studenta. Borders a Leddick (1987 in Hawkins, Shohet, 1994, str. 27) nabízejí některé užitečné otázky pro takový proces reflexe:

„Co jsem slyšel, že můj klient říká a co jsem viděl, že dělá?“

„Co jsem si myslel a co jsem cítil o svém pozorování?“

„Jaké jsem měl alternativy, co říct a udělat v tomto momentě?“

„Jak jsem si mezi nimi vybral?“

„Jak jsem měl v úmyslu pokračovat se zvolenou možností reakce?“

„Co jsem skutečně udělal?“

Sebehodnocení (...)

„Jaký účinek měla moje reakce na klienta?“

„Jak bych tedy hodnotil účinnost své reakce?“

Tento proces reflexe se může dále prohlubovat tím, že student např. od popisu pouhých fakt, které jsou nutné pro profesionální praxi, přechází k reflexi a zapisuje vlastní myšlenky, pocity, tělesné reakce, neverbální projevy a např. i způsoby dýchání, které pozoruje, když je s klientem. Tento písemný proces reflexe se dále může prohloubit za využití audio- a videozáznamů práce s klientem a jejich vyhodnocení, buď v autosupervizi nebo za pomoci supervizora ve škole.

## 5.3. Skupinová supervize

Ve škole se zpravidla střídá supervize v malých skupinách (5–6 studentů) s individuální supervizí. Zejména v počátečních fázích je skupinová supervize velmi výhodná, studenti se učí jeden od druhého, otevřenější z nich ukazují cestu ostatním a vzájemně si poskytují podporu.

Podle našich zkušeností je při dlouhodobé průběžné praxi (viz příloha VI) optimální skupinová supervize pro 6–8 studentů, alespoň ob týden. Náplní těchto setkání jsou např. informace o fungování studenta v organizaci, jeho každodenních



pracovních problémech, formulace cílů učení a otázek a témat, která vyplývají z praxe.

V naší zkušenosti ze supervize jsou opakovaně přítomny otázky postavení studenta v organizaci, problémy spojené s profesní identitou, s konfrontací různých pojetí náplně a metod sociální práce, vztahů v pracovních týmech, konfrontace mezi kontrolními a pomáhajícími aspekty role, vliv společenských norem a sociální politiky na osudy konkrétních klientů, rozpor mezi hlásanými a projevovanými etickými postoji, dynamika moci v komunitách i sociálních zařízeních. Studenti si v supervizi vyjasňují své etické postoje, hodnoty, stereotypy, své profesní preference a budoucí orientaci.

Ve skupinové supervizi lze výhodně využívat řadu metod. Jsou to např. prvky bálintovské skupiny, systemické dotazování, hraní rolí, „problematizace“, rogeriánské vedení rozhovoru.

Ve skupinové supervizi, tak jako v každé skupině, je důležité věnovat pozornost skupinové dynamice. Pečovat o to, aby byly vyváženě naplňovány a syceny potřeby výkonu (zlepšit práci s klientem za pomoci členů skupiny), potřeby individuální podpory, bezpečí, ocenění atd. a potřeby zachování skupiny (soutěživost, rivalita, vztah k autoritě, inkluze x vyloučení apod.). Je užitečné vytvořit určitou stabilnější strukturu či rituál (zahajování, ukončování, zpětná vazba).

Důležitou úlohou supervizora je vytvářet prostor pro vyjádření každého člena skupiny, volit vhodné metody a řídit strukturovaný proces supervize.

Členové skupiny obvykle přejímají a napodobují způsoby intervence a zaměření pozornosti supervizora. Je proto důležité, aby si to supervizor uvědomoval a nabízel co nejširší škálu možných reakcí, způsobů naslouchání, vysvětlování apod.

Heron (Hawkins, Shohet, 1994, str. 85) roztřídil všechny možné intervence ze strany supervizora do 6 kategorií:

☛ Předpisující – dávat rady, být direktivní

např. „Měl bys o tom napsat zprávu.“

„Musíš se zastat svého otce.“

☛ Informující – být didaktický, instruovat, informovat

např. „Najdeš podobnou zprávu ve složce na sekretariátě.“

„Takhle funguje tvůj kartotéční systém.“

☛ Konfrontující – vyzývat, dávat přímou zpětnou vazbu

např. „Všiml jsem si, že když mluvíš o svém domácím, vždycky se usmíváš.“

☛ Katartický – uvolňovat napětí, odreagovávat

např. „Co se ti vlastně skutečně chtělo klientovi říct?“

☛ Katalytický – být reflektivní, podněcovat vlastní řešení problému

např. „Můžeš o tom říct víc?“

„Jak se to dá udělat?“

☛ Podporující – uznávat, potvrzovat, oceňovat

např. „Chápu jak se cítíš.“

Začínající supervizor by si měl všimnout, jaké zrcadlo mu skupina nastavuje – které způsoby intervence přebírá, které naopak chybí. Taková reflexe může supervizorovi pomoci objevit vlastní možnosti intervence a postupně je rozšiřovat.