

Mentoring a supervize

jako zdroj sebereflexe učitele

Mgr. Monika Havlíčková

Tento studijní text je určen pro potřeby účastníků projektu OPPA
„Další vzdělávání pedagogických pracovníků vyšších odborných škol v oblasti specifických kompetencí“

Registrační číslo projektu: CZ.2.17/3.1.00/30017



Evropský sociální fond
Praha & EU: Investujeme do vaší budoucnosti

©Autor textu: Mgr. Monika Havlíčková

Recenzent: PhDr. Alice Bosáková

Jazyková korektura: Mgr. Ivana Mičínová

Redakční úprava: Mgr. Ivana Mičínová

©Vyšší odborná škola sociálně právní, Praha, 2011

ISBN 978-80-905109-2-0

Zadavatel projektu: Hlavní město Praha

Mariánské nám. 2, 110 01 Praha 1

IČ: 00064581

Registrační číslo projektu: CZ.2.17/3.1.00/30017

Obsah

Úvod	4
1 Vymezení pojmů – motivace k učení, sebereflexe, zpětná vazba	9
1.1 Motivace k učení	9
1.2 Sebereflexe	11
1.3 Zpětná vazba	11
1.4 Shrnutí	12
2 Mentoring	13
2.1 Vysvětlení pojmu	13
2.2 Vztah mentor - mentee	14
2.3 Specifika mentoringu ve školním prostředí	15
2.4 Příprava mentora/pedagoga na mentoring	17
2.5 Uvědomění si rizik mentoringu	17
3 Supervize	19
3.1 Vysvětlení pojmu	19
3.2 Historie a současnost supervize v ČR	20
3.3 Cíle supervize	21
3.4 Druhy supervize	22
3.5 Role supervizora v supervizi	23
3.6 Proces v supervizi	26
3.7 Metody supervize	27
3.7.1 Supervizní rozhovor	27
3.7.2 Individuální supervize	29
3.7.3 Skupinová supervize	29
3.7.4 Balintovská skupina	30
3.7.5 Videotrénink interakcí	31
3.7.6 Některé další techniky využívané v supervizní práci	31
3.7.7 Supervize jako prevence syndromu vyhoření	32
3.7.8 Rizika v supervizi a etika	34
4 Analýza potřeb pedagoga v kontextu profese	36
4.1 Učení	36
4.2 Kompetence učitele	37
5 Zátěžové situace v pedagogické profesi	40
Závěr	44

Použitá literatura

45

Přílohy

48

Úvod

Tato studijní příručka vznikla na podporu kurzu Mentoring a supervize jako zdroje sebereflexe učitele. V úvodní kapitole popisujeme téma a cíle tohoto kurzu, specifické rysy cílové skupiny kurzu a zdůvodňujeme, proč je nutné se věnovat této problematice v širších souvislostech.

Vizí uvedeného kurzu je formou čtyř teoreticko-praktických bloků prezentovat mentoring a supervizi jako metody sloužící k podpoře a rozvoji pedagoga a následně studenta či popř. kolegy. Skladba jednotlivých částí kurzu je koncipována na základě teoretických poznatků a praktických zkušeností v dané oblasti.

Cílem kurzu je připravit pedagogické pracovníky k provedení sebehodnocení, jeho realizaci a vyvození závěrů a opatření vedoucích k autoevaluaci vlastního vzdělávacího procesu i vzdělávacího procesu celé školy. Kurz je realizován ve formě teoretických východisek zdrojů sebereflexe s cílem aplikovat je následně do praxe učitele. Podpora učitele by měla vycházet nejen z kultury jeho kmenové organizace, ale především z jeho kompetencí, jejichž součástí je sebereflexe jeho práce. Právě tato podpora se může realizovat ve formě mentoringu, supervize či skupinového sdílení s kolegy, nadřízenými ve formě např. interdisciplinárních týmů ve škole, konferencí či odborných seminářů zaměřených na rozvoj a podporu odborného růstu a osobnosti učitele. Nedílnou součástí kurzu je i dovednost prezentovat své schopnosti a dovednosti v komunikaci, emoční vyrovnanost, profesní zázemí, analýzu svého osobního rozvoje apod. a následně **nabídnout pedagogům možnost jejich aktuálního mapování schopností a dovedností s cílem využít tyto poznatky v mentoringu či supervizi.**

Cílovou skupinou kurzu jsou pedagogové vyšších odborných škol na území Prahy, nicméně platnost závěrů lze vztáhnout na celou tuto skupinu bez ohledu na územní příslušnost či „**oborovou pestrost**“ tj. „**pestrost**“ vyšších odborných škol, na nichž působí.

Při vzdělávání dospělých se setkáváme se stejnými situacemi i problémy jako při výuce studentů ve škole, avšak vzhledem k jejich „dospělosti“ si připomeňme o to více základní filozoficko-pedagogické principy působení na tuto specifickou skupinu učících se.

Dospělé musíme vnímat jako partnery.

Na partnery nelze naléhat, je třeba s nimi spolupracovat.

Tuto myšlenku už deklaroval Jan Ámos Komenský v 17. století: „*Omnia sponte fluent, absit violentia rebus*“ – v překladu: Jak to udělat, aby „*vše plynulo a ve věcech nebylo násilí*“ (Plamínek, 2010).

Vzdělávání dospělých – andragogika je aplikovanou vědou. Snaží se o to, aby byl člověk schopen zasahovat do své praxe a byl schopen se vyrovnat se změnami. Součástí jejího procesu je nejen výchova a vzdělávání, ale také péče a pomoc (Palán, Langer, 2008).

Zdůvodnění potřeby kurzu

Faktory mající vliv na vznik daného kurzu vycházejí z reflexe odborné literatury související s tématem dalšího rozvoje učitele tak, jak ho u nás traktují Bohumíra Lazarová, Michaela Píšová, Jan Průcha a řada dalších odborníků, ale i ze zkušenosti konkrétních učitelů. Témata, která jsou jimi rozpracovávána, jsou uvedena na konci této příručky v oddíle *Další doporučená literatura* a navádějí zájemce o další studium k oblastem, které s problematikou také úzce souvisejí. Jde o problematiku sebepojetí učitele, kompetenční model učitelství profese, motivace k dalšímu rozvoji, rezistence, syndrom vyhoření, procesům stárnutí učitele apod.

Potřeba dalšího vzdělávání a seberozvoje učitele je také nezbytnou podmínkou úspěšné transformace vyšších odborných škol, ať už se její podoby budou měnit v závislosti na ekonomicko-politických podmínkách či názorech odborné veřejnosti. Bez ochoty činit změny, podílet se na nich či být dokonce jejich iniciátorem je další rozvoj vyšších odborných škol nemyslitelný. Proto je nezbytnou podmínkou uvědomovat si důležitost (především na úrovni vedení škol) věnovat se intenzivně rozvoji lidského potenciálu.

Dalším faktorem jsou společenská očekávání kladená na učitele a s tím spojené nároky na tuto profesi, což následně vyvolává tlak na odbornou a akademickou veřejnost věnovat se rozvoji učitele nejen v oblasti vzdělávání – tj. teoretických poznatků, ale hlavně v oblasti rozvoje tzv. měkkých dovedností.

Uvedená oblast rozvoje patří do tematického okruhu řízení lidských zdrojů. Jak víme, pedagogická psychologie jako aplikovaná věda, vychází nejen z psychologie obecné, ale využívá psychologické poznatky z pedagogiky a psychologie řízení (Telcová, Odehnal, 2002). Pojem „odborný růst“ lze definovat jako „změny spojené se zráním a zkušenostmi, resp. učením (Hartl, 1994). Spojnicí „odborného růstu“ je tedy „zkušenost“, „učení“, „zrání“ jedince a jeho „motivace“, které působí na „rozvoj“, a v pracovní oblasti na „odborný růst“. V pedagogice je „odborný růst“ pojmenován především jako forma učení a výchova (která se bohužel z aktuální pedagogické činnosti vytrácí), bývá nahrazován pojmem vzdělávání. .

Vzdělávání je považováno za takové učení, které je zprostředkované přejímáním dosavadních zkušeností lidstva, chování a hodnotových systémů (Hartl, 1994). Vzdělávání je také

považováno za celoživotní edukaci s cílem získávat vědomosti, dovednosti, zkušenosti a postoje, které následně pak umožňují udržet stálý rozvoj osobnosti člověka (Pospíšil, 2001, s. 10). **Vzdělávání je tedy proces řízeného učení, který má pedagogicky určené dílčí cíle a je uskutečňován pedagogickými metodami a prostředky, ale je ve své podstatě systematicky usměrňovaným učním** (Nakonečný, 1995).

Z našeho pohledu jsou tedy pojmy sebereflexe, mentoring či supervize nedílnou součástí odborného růstu pedagoga. Jsou novodobými **nástroji, jejichž cílem je podpořit a rozvíjet odborné a individuální kompetence pedagoga.** Každý z těchto pojmů má svůj podíl na odborném růstu jedince. Spojnicí uvedených oblastí rozvoje pedagoga je vztah nejen ke kolegům, studentům či společnosti, ale především vztah k sobě samotnému, ke svým potřebám, možnostem a cílům.

V kurzu se proto zaměříme především na mapování a prezentování individuálních schopností a dovedností v komunikaci, emoční vyrovnanosti, profesní zázemí, analýzu vlastního osobního rozvoje. Domníváme se, že **zároveň specifikujeme okruhy kompetencí realizovatelných v praxi pedagoga na základě zakázky společnosti, na základě možností organizace a poptávky pedagoga.** Vytvořené kompetence je pak možné využívat i pro další kolegy z praxe.

Naší snahou bude naučit učitele hledat a podporovat především své vnitřní zdroje podpory formou sebereflexe, reflexe a kritické zpětné vazby. A následně vše zakomponovat do tvorby vlastních dovedností a schopností. Nedílnou součástí kurzu je tedy motivace účastníků k vlastnímu seberozvoji a uvědomění si nevědomých aktivit v procesu učení se.

Nástroje vedoucí k realizaci cíle kurzu vycházejí z dalších příbuzných disciplín, jako je management a řízení lidských zdrojů, psychologie, sociální práce a pedagogika. Také jsou to přirozeně obory velmi blízké samotnému výkonu profese učitele. Nástroje, které jsou využívané v oborech tzv. pomáhajících profesí.

Obsah kurzu

V tomto 18 - hodinovém kurzu se zaměříme především na níže uvedená témata:

1. Vymezení pojmů – mentoring, supervize, skupinová práce v kontextu profese.
Analýza potřeb učitele v kontextu profese.
 - Získané kompetence

- Cíle učení
 - Příklady dobré praxe
2. Kompetence učitele
 - Rozbor kompetencí
 - Specifika kompetencí
 - Řízení vlastního sebezvoje
 3. Zvládání situací
 - Aktuální zdroje podpory
 - Alternativní možnosti
 - Příklady dobré praxe
 4. Skupinová práce
 - Důležitost využití uvedených nástrojů
 - Příklady dobré praxe
 - Analýza pozitivních zdrojů učitele a jejich následná analýza

Považujeme za podstatné zdůraznit, že program kurzu je koncipován jako **úvodní kurz** do problematiky a k plnému uplatnění nabytých poznatků a dovedností v oblasti mentoringu a supervize je nutné hlubší studium a řízený výcvik. **Proto by měli ti, kteří kurz absolvují, zacházet s nabytými informacemi obezřetně a s plným vědomím odpovědnosti. Ti, kteří zamýšlejí aplikovat poznatky z kurzu následně do své praxe, by měli mít nejen dostatečné odborné vzdělání v oblasti pedagogiky a sociální psychologie, ale i zkušenost s vedením skupin.**

Metodický přístup práce v kurzu – skupinová práce

Skupinová práce je považována za jeden z hlavních nástrojů pedagogické činnosti. Pracovním prostředím pedagogů je nejen kolegiální prostor, pedagogický sbor, ale především třída studentů. Z odborného hlediska jde o sociální skupinu fungující na zákonitostech skupinové dynamiky. Je prokázáno, že každá sociální skupina, tedy i školní třída, komunikuje se svým sociálním prostředím v souvislosti s dynamikou své skupiny. Je tedy zřejmé, že i pedagog komunikuje se školní třídou na základě pravidel uvedené skupiny. V reálném každodenním životě pedagoga a třídy dochází někdy k nedorozumění, napjaté atmosféře ve třídě, mezi jednotlivci ve třídě a mezi pedagogem a třídou (tzv. triáda). Pro pedagoga i studenty není vždy jednoduché pochopit nevědomý, ale zákonitý proces dynamiky skupiny.

Skupinová práce nabízí proto možnost využívat získané znalosti ve skupině, **umět prezentovat své náměty a umět s nimi pracovat**. Chceme zdůraznit, že zkušenost práce ve skupině v rámci tohoto kurzu s sebou přináší i riziko, že ne vždy je pedagog přijímán danou skupinou či komunitou.

Prostřednictvím zkušeností pedagogů si lze uvědomit jednotlivé fáze skupiny, akceptovat jejich proces a dynamiku, uvědomit si zákonitosti těchto uvedených procesů. Nedílnou součástí kurzu je i poskytnutí teoretického zázemí v daném tématu. Důležitým momentem je tedy využít znalosti oboru a aplikovat je následně do praxe – teoretické poznatky o skupinové dynamice.

Ve skupinové práci je preferován Kolbův model učení (Kolb, 1984) – vzdělávání dospělých (Prokopenko, Kubr, 1996). Jeho základem je učení z praxe. Využívá konkrétní zkušenosti, pozorování, abstraktní představy a aktivní experimentování. Dle Mareše (1998) Kolb nespécifikuje, pro jaký typ učení jeho teorie platí. Ovšem, jak uvádí Mareš, zdá se, že je koncipován pro širší užití. V průběhu tohoto způsobu učení jedinec vychází ze své konkrétní zkušenosti, kterou reflektuje, zobecňuje a konceptualizuje a dále podle ní jedná a ověřuje ji v praxi.

Je nutné sdělit, že i ve skupinové práci je nutné respektovat zvláštnosti lidské osobnosti a myšlení, tzn. individualitu každého člověka. A proto se většina výše uvedených odborníků shoduje, že pro dospělého je nejpříjemnější postup učení vycházející z praktických zkušeností jedince.

1 Vymezení pojmů – motivace k učení, sebereflexe, zpětná vazba

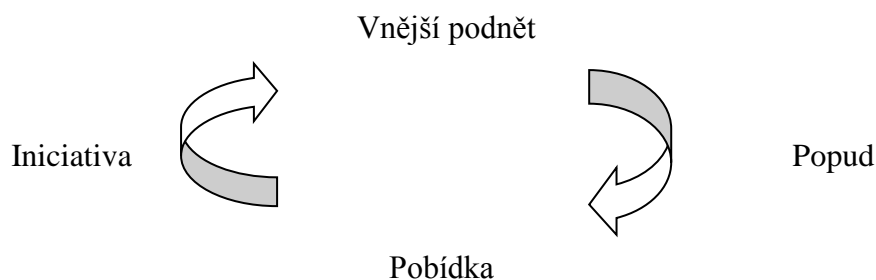
Vyjděme ze základního předpokladu, že dospělého jedince je třeba nejdříve motivovat ke spolupráci s akcentem na jeho individuální potřeby a s respektem k jeho individuálnímu postoji k práci ve skupině. Doporučujeme pracovat s individualitou pedagoga, následně studenta, s jeho potřebami, s cílem vytvořit vztah či skupinu (proto je velmi důležitá odbornost lektora/mentora/supervizora). Na základě našich lektorských zkušeností jsou nejčastějšími očekáváními kolegů - pedagogů získání nových informací, posílení jejich role směrem ke škole, ke studentům a také k nim samotným. Toto bývá velmi složité naplnit, např. z důvodů individuálních zkušeností, postojů či osobnosti jedince v kurzu, ale především také s ohledem na metody práce – mentoring a supervizi. V některých případech je primární motivací neochota se sebevzdělávat, rezistence ke změnám, zato chtějí najít univerzální model řešení jednotlivých situací, které mohou následně aplikovat do praxe, tj. získat jakousi kuchařku receptů. Ovšem toto jsou potřeby nereálné a nežádoucí.

1.1 Motivace k učení

Mentoring a supervize jsou nástroje, jak již bylo sděleno, jimiž je možno sebereflexi podporovat a rozvíjet. Ovšem k tomu je třeba motivace jedince se vůbec začít tímto způsobem učit a rozvíjet. Encyklopedie obecné psychologie (Nakonečný, 1997) poukazuje u motivace na její historický kontext vycházející ze slova „moveo“, tedy „hýbám“, vyjadřuje přeneseně hybné síly chování a jeho činitele. Autoři Pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 1995) vymezují tento termín jako souhrn vnitřních a vnějších faktorů, které svou aktivací dodávají energii lidskému jednání a zaměřují toto jednání určitým směrem. Řídí způsob dosahování výsledků a ovlivňují způsob, jakým reaguje jedinec na své jednání a prožívání. V uvedeném slovníku jsou dále definovány fáze motivace:

1. vzbuzení některých potřeb
2. posouzení vlastních možností dosáhnout výkonu
3. očekávání, že potřeba bude uspokojena
4. rozhodnutí vykonat příslušnou činnost

Obr. č. 1 Motivační faktory dle Geista (2000, s. 152)



Jak již bylo uvedeno, je motivace důležitou složkou kompetence odborného růstu – seberozvoje. Pokud chceme, aby byl pedagog motivován k vlastnímu seberozvoji, je nutné nalézt individuální zdroje motivace.

Využívání uvedených nástrojů považujeme za velmi podstatné nejen pro posílení role pedagoga, ale i pro posílení jeho role ve společnosti. Podle posledních průzkumů se povolání učitele v ČR řadí na příčku třetí (učitel na vysoké škole) a čtvrtou (učitel na základní a střední škole) v žebříčku prestiže vybraných profesí. Proto je důležité pedagogy podporovat aby se mohli rozvíjet v jejich osobním a profesním rozvoji. Z kompetencí učitele popisovaných Lazarovou (2005) je zřejmé, že náplň práce pedagoga přesahuje hranice vzdělávání a výchovy. Pedagog organizuje, komunikuje se studenty, kolegy, s vedením škol, odbornou veřejností. Dále se více či méně podílí i na řešení aktuálních sociálních a výchovných problémů studentů. Z hlediska psychologických potřeb – mimo ty základní – je zřejmé, že každý z nás potřebuje někam patřit, být součástí daného celku, být v daném prostředí přijímán a respektován.

Posléze může jedinec předávat na základě vlastního sebeuspokojení, myšlenky, hodnoty a ideály. Což je i cílem tohoto kurzu. Proto by měl být kladen velký důraz na vnitřní pocit spokojenosti sám se sebou. Tato forma práce se sebereflexí je podstatnou částí role pomáhajícího. Učitelé jsou řazeni do pomáhajících profesí a jsou tak jako sociální pracovníci, lékaři, zdravotní sestry atd. vystaveni každodennímu kontaktu s lidmi. Především vystavení se každodennímu vztahu se studenty, jejich rodinnému, sociálnímu, ekonomickému a kulturnímu prostředí, což může být pro pedagoga jistou formou zátěže z důvodů konfrontace jinakosti prostředí obou. Z tohoto důvodu je třeba v rámci kurzu formovat práci s pedagogem se zaměřením na řízení sebe sama („self management“).

1.2 Sebereflexe

Sebereflexe je považována za důležitý prvek rozvoje jedince (Koubek, 2002). Z jeho pohledu se jedná o schopnost jedince:

- řídit sám sebe
- umět své kroky interpretovat
- být aktivní
- analyzovat své počínání

Sebereflexi můžeme tedy chápat jako proces, v jehož průběhu jedinec cíleně a systematicky získává a zpracovává zpětnou vazbu od svého okolí. V průběhu svého vzdělání tedy student od pedagoga.

1.3 Zpětná vazba

Zpětná vazba (reflexe) je zpětná informace verbální povahy nebo jako projev chování člověka, ve formě pomoci a podpory, a především informace, jak působí na druhé, jak jej vnímají ostatní, aniž by byl při tom posuzován (na rozdíl od kritiky). Zpětná vazba znamená ukázat druhému i to, co dělá dobře, nejen to, co se mu nedaří.

Poskytování zpětné vazby patří k profesionální výbavě nejen supervizora, ale i pracovníka v pomáhajících profesích. Tato kompetence vyžaduje jak teoretickou znalost, tak i určitou dovednost aplikovat ji v situacích, které zpětnou vazbu vyžadují (Parma, 2006).

Základní pravidla efektivní zpětné vazby jsou následující (úmyslně je již konkrétně vztahujeme k výkonu učitele/lektora/mentora/supervizora:

- motivace zájmu – učitel/lektor/mentor/supervizor projevuje zájem o studenta/účastníka kurzu/menteeho/supervidovaného, mluví v 1. osobě (singulár), cílem je něco změnit nebo zlepšit, nikoliv zranit;
- měla by být očekávána (vyžádána) - zpětná vazba je efektivní ve chvíli, kdy si o ni o student/účastník kurz/mentee/supervidovaný řekne, tzn. je pro zpětnou informaci „otevřen“;
- měla by být dobře načasovaná - zpětná vazba má význam, když má student/účastník kurzu/mentee/supervidovaný probíranou událost v paměti, odkládání zpětné informace může vést k nepochopení a nedůvěře;
- má být vyjadřována jasně a přímo - učitel/lektor/mentor/supervizor ji má vyjádřit specificky, otevřeně a konkrétně (vágní prohlášení nemají žádný účinek);

- student/účastník kurzu/mentee/supervidovaný ji může převést do své činnosti - zpětná informace se má soustředit hlavně na chování, které může změnit, lze o nich také společně uvažovat a hledat alternativy;
- ověření zpětné vazby - podávání a přijímání zpětné vazby je vhodné v supervizní skupině (nebo v týmu). V tomto případě se integrují různé úhly pohledu, vyjasňují se rozdíly a podobnosti, je dosaženo větší objektivity, lze též modelovat situace a trénovat podávání zpětné vazby.

1.4 Shrnutí

Právě z výše uvedeného hlediska je víc než zřejmé, že k výkonu profese potřebuje pedagog nejen teoretickou základnu, **potřebuje také mít podporu společnosti, být vnímán jako autorita nejen z řad občanů, ale i samotné společnosti. Potřebuje mít určité kompetence naplňující kritéria dané profese, ale také potřebuje mít zdroje podpory nejen ve vlastním okolí a rodině, ale také mít víru sám v sebe – tj. věřit, že práci, kterou dělá, dělá dobře.**

K výkonu dané profese je třeba kompetence odborného růstu, a to nejen v oblasti profese – tu lze realizovat konáním seminářů, pasivní i aktivní účastí na nich, sebevzděláváním se, ale i rozvojem vnitřního potenciálu – schopností řídit sám sebe, umět pracovat se svými emocemi, mít schopnost o sobě přemýšlet, reagovat a napravovat své chyby.

Podpora učitele by měla tedy vycházet nejen z kultury jeho kmenové organizace, ale především z jeho schopnosti sebereflexe vlastní práce. Z příbuzných oborů pedagogické aktivity se uvedená podpora může realizovat ve formě supervize či intervize - skupinové sdílení s kolegy, nadřízenými ve formě např. interdisciplinárních týmů, konferencí či odborných seminářů zaměřených na rozvoj a podporu odborného růstu a osobnosti pedagoga. Toto tvrzení vychází z předpokladu, že pedagogika je multidisciplinárním vědním oborem a čerpá z dalších humanitních oborů (filozofie, psychologie, sociologie, aktuálně mimo jiné i z kulturní antropologie, sociální práce atd.)

2 Mentoring

Druhým krokem v prvním tematickém okruhu je vymezení formy učení pedagoga. S využitím nástrojů z příbuzných oborů, jako je management, psychologie či sociální práce je nejběžněji používanou formou vzdělávání dospělých tzv. mentoring.

Jak již bylo uvedeno, nedílnou součástí pedagogické práce je práce se vztahem. Ať již ve formě kolegiálních vztahů, vztahu s nadřízenými, se společností, ale především se studenty a také se vztahem osoby k sobě. Mentoring je ideální metoda profesního rozvoje na základě příkladu a zkušeností úspěšné osobnosti. Podob mentoringu může být mnoho, ale mentor by vždy měl splňovat princip uplatnění seniority (respektovaný odborník, který požívá vysoký kredit dlouhodobých odborných zkušeností).

Následující pojmy a klasifikace vycházejí z koncepce mentoringu podle Broumovské a Seidlové (2011).

2.1 Vysvětlení pojmu

Mentoring je primárně vnímán jako profesionální nástroj, ale setkáváme se s ním již, v různých podobách, od dětství. Mentoring nám pomáhá osvojovat si znalosti, dovednosti, které nám následně mohou být ku pomoci i v oblasti zaměstnání.

Jedna z definic mentoringu dle Palána (2002) popisuje mentoring jako metodu pro vzdělávání na pracovišti. Ta spočívá dle autora v dlouhodobé spolupráci školeného pracovníka a tzv. mentora. Mentora si školený volí, určuje si i způsob a frekvenci spolupráce. Jedná se o individualizované a velmi neformální vzdělávání. Dle našeho soudu je tato definice platná pouze v případě, pokud organizace nabízí tuto variantu možného výběru. Ovšem v prostředí školy je pravděpodobnější situace, že škola vytipuje mezi svými zaměstnanci – pedagogickým sborem, osoby, které pověří mentoringem, tedy zaškolováním nových kolegů kolegou již „zapracovaným“, „zkušenějším“ ve smyslu nejen věku, ale především délky jeho praxe.

Ve vztahu pedagog student je tato možnost omezena i z hlediska programu výuky, rozvrhu výuky či pedagogického úvazku. Lze tedy předpokládat, že v daném vztahu pedagog/mentor - student/mentee je studentovi určen mentor/pedagog. V určitých situacích je možné a reálné, že si student „vybere“ pedagoga/mentora. Důvodem může být aktuální individuální situace studenta či nabídka pedagoga. Pro potřeby kurzu je tedy možné využít popisu mentoringu jako déle trávajícího procesu, v jehož rámci se jedna osoba (mentor) snaží podpořit učební proces osoby druhé (mentee). Je zde zdůrazňován fakt, že se jedná především o samotný

vztah mezi zkušenějším mentorem a méně zkušeným mentee. U mentoringu je podstatné si pamatovat, že záleží zejména na tom PROČ, KDE a KÝM je používán. Mezi hlavní pilíře ve vztahu mentor/pedagog a mentee/student, kolega, patří podpora iniciativy, provázení, nasměrování k osobnímu rozvoji, zvyšování efektivity.

2.2 Vztah mentor - mentee

V mentoringu jde především o vytvoření vztahu mezi mentorem (pedagog pověřený výkonem role mentora) a mentee (student, nový kolega/začínající pedagog), který představuje přínos pro obě zúčastněné strany. Mentee má jedinečnou šanci odpozorovat a převzít zkušenosti, kontakty či získat jasné představy o tom, jak zvládat řadu profesních a životních situací. Mentor je naopak obohacen o náměty a postřehy člověka, který není zatížen stereotypy a hledá nové cesty řešení. Vztah mezi mentorem a mentee je vymezen přesně stanovenými a oboustranně schválenými pravidly:

- Rolí mentora je reagovat na potřeby rozvoje mentee. Mentoři mají takové postavení oproti mentee, že toto postavení není vztahem mentoringu ohroženo.
- Mentor i mentee mají stejnou odpovědnost za rozvoj vztahu mentoringu, za jeho hladký průběh a dosažení stanoveného cíle.
- Záležitosti řešené v rámci vztahu mentoringu jsou považovány za důvěrné. Vztah obou stran je rovnocenný a je založen na vzájemné důvěře.
- Mentor a mentee si předem stanoví časový harmonogram podle možností obou stran.
- Mentor a mentee vzájemně respektují svůj čas a závazky (povinnosti).
- Povinnosti nesmí být zneužívány mimo rámec mentoringu.
- Ve vztahu je uplatňován pro-aktivní přístup - mentor vyzývá a podporuje mentee a poskytuje konstruktivní zpětnou vazbu mentee, mentee se snaží vypořádat se s jakoukoliv oblastí rozvoje.
- Vztah trvá po dobu vzájemně odsouhlasenou oběma stranami. Po jejím uplynutí může buď pokračovat, nebo skončit.
- Mentor i mentee jsou před realizací mentoringu proškoleni.

2.3 Specifika mentoringu ve školním prostředí

Pro praktickou aplikaci mentoringu ve školním prostředí je nutno si uvědomit některá specifika mentorského vztahu:

- Jde o emocionální osobní spojení staršího a zkušenějšího mentora a mladšího a rozvíjeného mentee.
- Mentee je de facto chráněncem mentora. Žádné mentorské vztahy nejsou stejné, protože vždy vycházejí z různých interpersonálních vztahů.
- Mentee, adolescent/kolega prožívá náročné a problémové období krize mezi identitou a konfuzí rolí a mentor je jeho odborným průvodcem na této životní cestě.
- Aby byl mentor dobrým průvodcem, měl by mít v první řadě dobře zmapovanou vlastní osobnost a její specifické rysy.
- Ze sociologického pohledu je úkolem adolescenta získat potřebnou kvalifikaci a specializaci, a zařadit se tak do sociálních systémů a udržet tím kontinuitu a společenský řád.
- Úkolem mentora v této oblasti je předat svou odbornost způsobem, který je pro chráněnce srozumitelný a nechává mu prostor pro vlastní iniciativu, přičemž nejjednodušším způsobem – nástrojem, jsou „životní příběhy“.

V každém formálním mentoringu vzniká trojúhelník, který může vzbuzovat představy manželského trojúhelníku. Jedná se o snahu vytvářet koalice dvou proti jednomu. Mentee tíhne k vytváření koalice. Pro lepší názornost viz obr. č. 2.

Obr. č. 2 Vztah mentor-mentee-zadavatel (vlastní zpracování)



V běžném formálním mentoringu stačí k rozbití koalice několik základních otevřeně zveřejněných pravidel:

- Pravidlo informování zadavatele o cílech mentoringu.
- Pravidlo diskrétního obsahu mentoringu.
- Pravidlo nevtahování nepřítomných do procesu mentoringu.

Ve školním prostředí je role zadavatele a mentora mnohdy sloučena do jedné osoby. Tato dichotomie vztahu klade na mentora zvýšené nároky v sebereflexi a jeho dovednosti transparentně odlišovat svou práci v systému pomoci od práce v systému kontroly. Studentovi musí být vždy jasno, které nároky a úkoly spadají do procesu mentoringu a které již spadají do hodnoceného vzdělávacího procesu. **Jasně odlišování obou systémů je pro neškoleného mentora/pedagoga velmi složité, i když nároky na každou z rolí jsou zcela odlišné.** Jedná se např. o dilema oscilace mezi výchovou jako pomocí a manipulací. Tedy dilema mezi „vnucováním“ obecně platného (pedagogem zastávaného) pohledu na danou problematiku a podporou k překonání stávajícího modelu. **Pedagog/mentor musí mít neustále na paměti, že vychází z vlastních životních zkušeností, které jsou pro studenta/mentee dostupné pouze zprostředkovaně.** Pedagog/mentor se tak může stát jediným zdrojem informací v dané oblasti, které nejsou studentovi dostupné přímo a pedagog/mentor tak získává obrovskou moc ve výběru oblastí, témat a hodnot, které bude předávat.

Na druhé straně tím, že tento proces je zprostředkovaný, **může u pedagoga nastoupit i pocit bezmoci, protože odlišná životní zkušenost studenta může vést k jeho pocitu, že je zbytečně poučován a manipulován.** Zde může velmi dobře pomoci role mentora, která tyto zkušenosti předává jinou, pro mentee, přijatelnější formou. **Role mentora má ještě jednu nespornou výhodu – je schopna lépe a plastičtěji sledovat názorový posun mentee v průběhu vzdělávacího procesu.**

Výběrem vhodného mentora dává vedení školy najevo, že si váží zkušených lidí ve svém pedagogickém sboru a že má organizace – škola, zájem o to, aby zaměstnanci/kolegové/studenti měli možnost učit se od těch nejlepších.

2.4 Příprava mentora/pedagoga na mentoring

V první řadě si mentor/pedagog musí uvědomit odlišnost obou rolí. Jedinou možnou cestou je vzdělávací proces založený na zážitku vycházející z Kolbova cyklu učení, který spojuje:

1. konkrétní zkušenosti jednotlivých účastníků - zážitek („něco se přihodilo“);
2. přemýšlení, sledování, pozorování, uvažování- reflexe („co se to stalo?“);
3. utváření abstraktních konceptů a představ – zobecnění („proč se to stalo“);
4. aktivní experimentování, testování nových koncepcí - vytvoření plánu změny („co udělám“);
5. generalizace závěrů do nových konceptů – realizace („jak to dělám“);
6. realizace vytváří zkušenosti, a tím se kruh uzavírá a získané poznatky jsou trvalejší než u klasického frontálního učení.

Jenom na základě zážitku jsou účastníci schopni uvědomit si rozdíly v jednotlivých stylech podpory studentů - jejich možnosti, hranice, rizika a omezení.

Mentor a jeho chování a vlastnosti

- Moudrý, zkušený, zralý, je vzorem, vypráví „příběhy“ (case study).
- Radí, poskytuje hotové informace (odpovědi).
- Je příkladem a vzorem žádoucího chování, postojů a hodnot ve společnosti.
- Takřka výhradně je z prostředí, ve kterém se mentee nachází.

2.5 Uvědomění si rizik mentoringu

Rozdíl mezi očekáváním a realitou

Velmi často musí mentor na začátku vztahu vynaložit více úsilí na vybudování vztahu, než původně předpokládal, což může vést k jeho částečné či úplné rezignaci.

Tlak na schopnosti mentora

Přirozený mentoring bývá většinou iniciován studentem, který má dostatečnou sebedůvěru a komunikační dovednosti. Naproti tomu formální mentoring předpokládá iniciaci ze strany mentora. Mentee v takové situaci většinou pak nemá dostatečné a přiměřené komunikační dovednosti k navázání dobrého vztahu, ale potřebuje tyto dovednosti rozvinout. Výsledkem může být tlak na mentora a jeho schopnosti zvládat mentee a vybudovat s ním kvalitní vztah.

Mentor musí porozumět potřebám mentee a příčinám obtíží, které při budování vztahu nejspíše zažije.

Očekávání mentora a mentee

Jsou-li očekávání nereálná, mohou být zdrojem rizik a potencionálního negativního působení mentora na mentee.

Komunikační dovednosti mentora

Mezi ně v první řadě patří dovednost respektovat rozdílné a kulturní zázemí mentee a jeho rodiny, které se odráží v mnoha životních postojích mentee.

Vzájemná antipatie

Formální mentoring v sobě nese riziko nevhodně vytvořené mentoringové dvojice.

Důvěrnost

Na počátku vztahu může být mentor zklamán malou otevřeností mentee a jeho odstupu. V rozvinutém vztahu může důvěrnost být naopak překážkou v řádné kontrolní roli pedagoga.

Obavy ze selhání

Mnoho začínajících mentorů má obavy, zda zvládne poskytovat mentee přiměřenou podporu, aniž by překračovali své profesní hranice či hranice mentoringu.

Pro omezení výše zmiňovaných rizik by měli být mentoři pod pravidelnou odbornou supervizí a měli by umět dostatečně využívat její možnosti.

3 Supervize

3.1 Vysvětlení pojmu

Slovo „supervize“ je složeno ze dvou slov z latiny - „super“, tj. NAD, NEJ (nebo také nadměrnost, přehnanost) a „vize“, tj. VIDINA, ZJEVENÍ (představivost nebo vidění do budoucnosti).

„Supervize“ má svůj jazykový původ v angličtině, kde znamená dohled, dozor nebo také kontrolu, řízení a vedení (jako další význam je uváděna také revize či inspekce). Tyto významy mohou navozovat představu jakési vyšší kontroly a vztah supervizora a supervidovaného jako hierarchický, tj. vztah nadřízeného a podřízeného. V povědomí lidí – supervidovaných může tak vyvolávat mocenský kontext.

V kontextu psychoterapie je vnímána supervize jako reflexe, podpora a rozvoj. **Vztah mezi supervizorem a supervizantem** v tomto vymezeném poli je prostředím, kde se (stejně jako se v terapii ve vztahu terapeuta a klienta či pacienta odehrává léčba) odehrává **interakce těchto dvou osob s cílem rozvoje supervidovaného. Supervize by tedy neměla znamenat využití moci, ale spíše vlivu, který vyplývá např. z neformální autority zkušenějšího terapeuta, jeho zkušenosti, ale také umění užívat metodu supervize k rozvoji a učení méně zkušeného kolegy.** (Tošnerová, Tošner, 1999). Havrdová (1999); Baštecká (1999) a mnozí jiní autoři zdůrazňují, že slovo supervize je možné překládat jako NADHLED („super“ = nad). Právě nadhled nad těžkostí nebo problémem, se kterým si nevíme rady, je totiž nejdůležitější pro osvobození od sevření v kruhu starostí a bezmoci. Uvedený nadhled by nás měl vést k rozpoznání nových, skrytých možností. Poskytnutí profesionálního nadhledu může zprostředkovat právě supervizor. Supervize je tedy metoda, která umožňuje pracovníkovi pochopit, co brzdí jeho porozumění s klientem a co ho může účinně chránit před syndromem vyhoření. Supervize má také chránit před nebezpečím zásahů, které neodpovídají cílům instituce (Baštecká, 1999). Matoušek (2007) popisuje supervizi jako kvalifikovaný dohled nad činností pracovníků a míní tím jak profesionály, tak i dobrovolníky. Koláčková (In: Matoušek 2007) popisuje supervizi jako celoživotní formu učení zaměřující se na profesionální dovednosti a kompetence supervidovaných.

Společným tématem uvedených autorů je však **motivace supervidovaných být součástí supervize. Základem je vytvoření tvořivého a bezpečného prostoru pro pracovníky v takové míře, která je podnítí pro otevřenou spolupráci v supervizi a zabrání vytvoření prostoru, který nabídne spíše subjektivní pocity strachu a obavy ze supervize.**

3.2 Historie a současnost supervize v ČR

Pro pochopení významu a obsahu pojmu supervize a možnosti jejího uplatnění v pedagogice a školství je nezbytné zmínit se o vzniku této metody a historii její aplikace v podmínkách Československa a po roce 1989.

Supervize vznikla současně s psychoanalýzou a zpočátku spočívala v podstatě v neformálních rozhovorech začínajícího pracovníka se zkušeným terapeutem. Postupně byly založeny psychoanalytické instituty. Významným mezníkem ve vývoji supervize byl vznik tzv. balintovské skupiny (viz podkapitola 3.7.6). Martin Balint začal pořádat semináře pro manželské poradce v roce 1948 a později pro lékaře. V roce 1957 (a poté v roce 1964) vydal základní práci „Lékař, jeho pacient a nemoc“, kde popisuje průběh a výsledky práce z těchto skupin. V 60. letech se model balintovských seminářů rozšířil i mimo lékařské prostředí.

Počátky supervize u nás jsou spojeny se známými jmény Skála – Urban – Rubeš (dále jen SUR). SUR zajišťoval pro absolventy svých psychoterapeutických výcviků tříletou supervizi právě ve formě balintovských seminářů (od roku 1980 Institut psychoterapie zásluhou J. Růžičky a J. Skály). V 80. letech doc. Skála pracoval s balintovskými skupinami v oblasti vězeňství a soudnictví, pracoval i se skupinami učitelů. Počátkem 90. let se objevily možnosti soustavnějšího vzdělávání v supervizi - byly to např. semináře s Marií Rohde, probíhal kurs vedení balintovských skupin a supervize skupinové psychoterapie. Byla založena Pražská psychoterapeutická fakulta s vlastním systémem vzdělávání a supervize je zde nedílnou součástí vzdělávání psychoterapeutů. Psychoterapie se začala vyučovat na univerzitě jako součást studia psychologie, speciální pedagogiky a medicíny. Od roku 1996 do roku 2000 proběhl první soustavný výcvik supervizorů pořádaný Českou asociací pro transakční analýzu.

O supervizi se začaly zajímat i další obory u nás, systematicky se prosazovala hlavně v sociální práci. Supervize byla původně (v 90. letech) převzata při vzniku sociální práce jako samostatná disciplína pramenící z psychoanalýzy a byla chápána jako „vzdělávací proces, v němž osoba vybavená určitými znalostmi a dovednostmi přijímá odpovědnost za výcvik osoby, která je vybavena méně.“ (Robinsonová, 1949 In: Havrdová, 1999).

Pozn.: Sociální práce jako obor se u nás znovu konstituovala po roce 1989. Vznikl obor Sociální práce na FF UK. Součástí projektů vzdělávání v sociální práci byly také projekty přípravy supervizorů pod vedením britských lektorů Li McDermentové a Thomase Hanchena. První kurz s tématem rozvojové supervize v sociální práci se rozběhl v roce 1996. Jednalo se o projekty Phare, které potom realizovalo Socium Carolinum pod vedením PhDr. Z. Havrdové, PhDr. J. Tošnera a PhDr. K. Kopřivy. Šlo především o koncept rozvojové supervize s využitím metody portfolia a cílem profesionálního růstu (Havrdová, 1999).

V roce 2002 byl na Fakultě humanitních studií Univerzity Karlovy zahájen - pod záštitou PhDr. Zuzany Havrdové - program pro budoucí supervizory v pomáhajících profesích.

3.3 Cíle supervize

Prioritou supervize je profesionální rozvoj pracovníka, rozšiřování jeho dovedností. Nedílnou součástí supervize je i nabídka alternativ řešení těžkých případů. Supervize je proces, který pracuje se vztahem. Supervizní vztah by měl být pro supervidovaného bezpečný (Matoušek, 2003). Supervizní prostor nabízí sdílení emocí, fantazií a také tvorbu a plnění potřeb podstatných pro fungování jednotlivce. Koláčková (In: Matoušek, 2007) popisuje supervizi jako bezpečný prostor, který umožní odkrýt „slabá místa“ pracovníka. Zároveň nabízí i nápravu stereotypního chování a posílení odborných kompetencí.

Cíle supervize dle Havrdové (1999) jsou především zaměřeny na:

- rozvoj a posílení kompetencí pracovníka,
- získání informací,
- získání ocenění a podpory,
- reflexi v bezpečném prostředí,
- zpětnou vazbu.

Na základě výše uvedeného je zřejmé, že cílem supervize je:

- podporovat pracovníka,
- rozvoj lidských zdrojů,
- učit,
- učit učit se,
- podporovat rozvoj sebereflexe a reflexe.

Neméně důležitým cílem supervize je pracovat s negativními informacemi a snažit se vyvažovat kontrolní a podporující ráz supervize, viz znázornění na obr. č. 3 (Havrdová, 1999)

Obr. č. 3 Kontrolní a podporující ráz supervize (Havrdová, 1999)

Kontrola-----Podpora
napětí

V supervizi je třeba neustále vyvažovat spojitost mezi kontrolou a podporu. Toto kontinuum je třeba sledovat a vyjasňovat (co teď a tady dělám).

3.4 Druhy supervize

Druhy supervize popisuje Hawkins a Shohet (2004) jako podstatné pro supervizní proces, tzn. transparentnost supervize:

- výuková (supervizor je v roli učitele, plní vzdělávací funkci supervize);
- výcviková (supervizor vnímá supervidované jako učně);
- řídicí (supervizor je nadřizený supervidovaných, či v roli instruktora - účastníka při výcvikové supervizi);
- poradenská (supervizor je v roli konzultanta).

Havrdová (1999) z hlediska počtu supervidovaných prezentuje následující typy supervize:

- individuální
- párová
- tandem
- přívěšek
- supervizní skupina
- peer-skupina
- týmová supervize.

3.5 Role supervizora v supervizi

Položením otázky – „Kdo je to ten supervizor?“ se dostáváme na několik úrovní odpovědí:

1. teoretická úroveň supervizora,
2. úroveň kompetencí supervizora,
3. objektivnost – svoboda supervizora.

Jednotlivé roviny mapující roli supervizora jsou velmi podstatné pro budoucí supervizní proces a jsou navzájem se prolínající. Transparentnost uvedených rovin nabízí jak organizacím, tak supervidovaným, ale i samotnému supervizorovi jeho zaměřenost v supervizi.

Teoretická základna supervizora je jedno z kritérií jeho kompetencí. Kritéria pro splnění této kompetence popsala Havrdová (1999) a také kolektiv autorů Úvodu do supervize – cyklický model (Sdružení SCAN, 2002). Jasná kritéria teoretických kompetencí jasně také vymezuje Český institut pro supervizi dále jen „ČIS“ (2006):

- 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.

Uvedené teoretické požadavky vycházejí ze závazného kritéria EAS – European Association for Supervision – v Evropské unii. Požadavky EAS (Matoušek, 2003) jsou zaměřeny především na:

1. osobnost supervizora
2. profesionální schopnosti
3. profesionální znalosti

Vzhledem k významu slova „supervize“ je třeba také klást důraz na objektivitu – svobodu supervizora. Tato rovina je nejen podstatná pro vytvoření bezpečného

prostředí (viz kapitola 3.3). Zároveň je velmi důležitá pro samotného supervizora. V našich podmínkách se neujala forma supervize nadřízený - podřízený, tak jak ji známe z Anglie. Svoboda supervize znamená, že supervizor není součástí organizace, je hostem – externím pracovníkem, má velký význam pro budování důvěry a vztahu se supervidovanými. Tato zkušenost je potvrzena nejen výzkumy v dané oblasti (Kadushin, 1992), ale především znalostí pracovního prostředí v českých podmínkách.

Strach a obava z interního supervizora je spíše vnímán jako kontrolní mechanismus organizace s cílem nalézt chyby a potrestat (forma „cukru a biče“). Externí supervizor je „bezpečný“ pro supervidované především z důvodů nedosažitelnosti, tzn. není se supervidovanými každý den, není pro ně nadřízeným, je přirozenou autoritou (Havrdová, 1999).

Role supervizora je také dle Havrdové (1999) dále zaměřena na vedení a mediální činnost. Supervizor v uvedené metodě klade pozornost na následující aspekty:

- Facilitace - usnadnění komunikace a podpora supervizní práce na dohodnutých cílech, udržování rovnováhy.
- Moderování - řízení skupinového rozhovoru, kladení otázek, tematická strukturace, vedení skupinového rozhovoru k cíli, vytváření prostoru pro všechny členy skupiny.
- Dodržování supervizní struktury - je dobré dodržovat stabilní strukturu a v jejím rámci využívat různé techniky a metody (např. prvky balintovské skupiny, hraní rolí, analýzu videozáznamu, kreativní metody, práce s tělem aj.) - např. rituál zahajování a ukončování sezení, způsob poskytování zpětné vazby apod.
- Péče o syčení potřeb - jde o vyvážené naplňování potřeb výkonu, potřeb bezpečí, individuálního ocenění a podpory a potřeby zachování skupiny (soutěživost a rivalita, vztah k autoritě, inkluze a vyloučení atd.).
- Učení formou modelu - členové přejímají supervizorův způsob naslouchání, intervence, zaměřování pozornosti, zacházení s informacemi atd. Z tohoto důvodu je potřeba, aby supervizor vědomě nabízel co nejširší škálu možných postupů a reakcí a všímal si reakcí skupiny. Na základě dynamiky skupiny nabízel alternativy možností.
- Umět zacházet s mocí – supervizor využívá svou autoritu ve prospěch členů skupiny. Snahou je být laskavým a citlivým profesionálem. Odlišovat svou úzkost od úzkosti členů skupiny, umět zacházet s nejistotou.
- Péče o sebe - znát své hranice a hranice odpovědnosti, chránit sám sebe před syndromem vyhoření.

K vytvoření bezpečného stimulačního prostředí zaměřeného na profesionální rozvoj členů supervizní skupiny je třeba, aby supervizor dodržoval některé zásady, které se týkají těchto tří okruhů (Havrdová, Hajný, 2008).

I. okruh – podmínky:

- Nepředvídané situace mohou být ohrožující, proto je účelné, když si supervizor vytvoří hypotézu o jednotlivých členech skupiny a připraví si individuální přístup ke každému členovi v kontextu skupiny.
- Budování vztahu pracovní aliance - obecně platí, že základem vztahu je akceptace, otevřenost a empatie, které jsou předpokladem důvěry a bezpečí a vytvářejí půdu pro vznik pracovní aliance. **Nebezpečné je ale neumět zacházet s mocí, zneužití authority atd.** Pro vytváření bezpečného prostředí je důležité akceptovat individuální postoje týkající se pozitivních a negativních momentů v procesu supervize.
- Otevřenost - respekt a úcta, tolerance k rozličným názorům, možnost diskuse, každý mluví sám za sebe, snaha porozumět jednání a pocitům druhých.
- Organizace - je nutné připravit program a nabídnout strukturu, improvizovat lze jen na základě důkladné připravenosti. Nepříjemná může být ale stejně „přeorganizovanost“ jako nedostatečná organizace.
- Informovanost - je třeba uspokojovat potřebu lidí, být informován o tom, co se bude dít a kdy (od kdy do kdy, termíny atd.).
- Zázemí - je třeba pamatovat na základní potřeby supervidovaných (přestávky na jídlo, pití, WC, teplo, světlo atd.).

II. okruh – pravidla:

Pravidla neboli skupinové normy musí splňovat dvě podmínky: členové skupiny se na nich mají sjednotit a normy musí sloužit skupinovému cíli. **Základní pravidla určuje a specifikuje supervizor jako vedoucí skupiny a je jejich garantem.** Jedná se o práva a povinnosti, zákazy a doporučení (+ sankce), které členové musí dodržovat, pokud docházejí do skupiny. Tato pravidla se vytvářejí v průběhu prvního setkání a jejich aplikace se atestují v průběhu supervizního procesu. Nedílnou součástí bezpečného prostředí v supervizi závisí také na kooperaci supervidovaných. **Pro jedince je velmi podstatné být součástí procesu, podílet se na jeho aktivitách a přinášet i své opodstatněné potřeby.** Proto i supervidovaní přinášejí do supervize svá pravidla. Tato pravidla musí být schválena všemi členy supervize.

Jedná se např. o pravidla vzájemné spolupráce, práva veta atd. Pozitivním momentem uvedených pravidel je jejich tvorba i v průběhu supervizního dění.

III. okruh – hodnocení:

Cílem tohoto okruhu je vymezit každému účastníku supervize takovou míru svobody, která mu umožní reagovat na program supervize, na její členy. Ovšem musí si být vědom své odpovědnosti svého chování vůči skupině a být sám schopen a připraven přijímat zpětnou vazbu (pozitivní i negativní). Poskytování příležitostí je úkolem supervizora, který může využívat různé techniky (závěrečná reflexe, dotazníky, volná písemná vyjádření, kreativní metody).

3.6 Proces v supervizi

Kontrakt v supervizi

Základem dobré supervize jsou dohodnuté transparentní podmínky spolupráce, tzv. kontrakt. **Kontrakt je dohoda dvou stran, které se k obsahu svobodně a vědomě rozhodly, protože je oboustranně výhodný.** Kontrakt je slovo převzaté z obchodního slovníku stejně jako nabídka, poptávka a zakázka. Jasně vyjadřuje způsob pomoci profesionála směrem k organizaci, k supervidovaným s jasnými cíli, např. jak bude pomoc vypadat, k čemu bude směřovat, jak dlouho bude trvat, kolik bude stát (Matoušek, 2003).

V supervizi jde o podobné dohadování podmínek, které vedou k vyjasnění rolí, vztahu i odpovědnosti. **Při uzavírání supervizní dohody je potřeba vyjasnit hlavně, co je cílem spolupráce supervizora a supervidovaného či zadavatele (dle formy supervize), jinými slovy, co zadavatel (organizace) a supervizant očekává od supervizora.**

Pozn.: Předpokladem uzavírání supervizního kontraktu je skutečnost, že supervidovaný účastník je dle dohody osobně odpovědný za cíle, kterých má být dosaženo. Má také vyjádřit otevřeně to, co je ochoten pro dosažení cíle udělat. Na druhé straně je důležité, aby se supervizor rozhodl, jestli je ochoten a schopen pracovat se supervidovaným a pomoci mu vytčeného cíle dosáhnout (to může být např. profesionální rozvoj nebo zvládnutí konkrétního případu). K uzavření kontraktu musí však být vytvořeny podmínky. Je třeba počítat s nedůvěrou a studem, eventuálně také se strachem (např. z nepříznivého hodnocení). Proto je důležité, kromě vytvoření pracovní aliance a bezpečného, facilitativního prostředí pro dohadování a poté vyslovení zakázky, zaměřit se na vysvětlení a dohodnutí práv a povinností obou stran.

3.7 Metody supervize

Jako každý obor, tak i supervize využívá ke splnění primárních podmínek spolupráce, v tomto případě je míněn cíl kontraktu, určité způsoby práce. **Používané metody práce se odvíjejí od jeho teoretických východisek, tj. vzdělání, profese a profesionality, typu výcviku, záleží na osobnostních vlastnostech, např. tvořivosti, světonázorové orientaci, celkovém přehledu atd.**

Přehled nejpoužívanějších metod v supervizi:

- Supervizní rozhovor
- Poskytování zpětné vazby
- Individuální supervize
- Skupinová supervize
- Balintovská skupina
- Videotrénink interakcí

3.7.1 Supervizní rozhovor

Rozhovor je základní metodou pro práci s lidmi a v supervizi má stejně jako v terapii rozhodující význam. Supervizní rozhovor se liší od terapeutického rozhovoru (rozhovoru s klientem v sociální práci a jiných pomáhajících profesích) obsahem, ale hlavně cílem. V rámci supervize je cíl dojednan v kontraktu, je to naplnění zakázky. Ta se odvíjí od druhu supervize, konkrétně se může jednat např. o porozumění či vyřešení problému, reflexe a zpracování vnitřních procesů supervidovaného, jeho rozvoj, zpracování stresu, aplikace nových metod v praxi supervidovaného, lepší organizace činnosti, poskytnutí zpětné vazby.

Dobrá dovednost ve vedení rozhovoru je jedno z kritérií dobré supervize:

- Mluvení za sebe sama (v 1. osobě č. j.) př. myslím si..., vidím, že..., raduji se, když..., vadí mi... atd.
- Používání technik aktivního naslouchání: prosté opakování, reflexe, shrnování (sumarizace), přímá vyjádření souhlasu, podpory, uznání, paraverbální a nonverbální projevy (tón hlasu, zvuky, úsměvy...), čtení „klíčů“, tj. narážky a vodítka, které „představují signály v šumu“ (Baštecká, 1999). „Klíče“ mohou být náhlé změny dechu,

ztišení nebo zvýšení hlasu, prudký pohyb atd. Je nutné stále kontrolovat, zda si supervizor a supervidovaný rozumějí, aby nedošlo k míjení.

- Zajištění důvěry a bezpečí - dodržování mlčenlivosti, supervizor se supervidovaným dohodne způsob dokumentace supervize. Supervidovaný je akceptován, supervizor je dostatečně otevřen k potřebám supervidovaného a vyhýbá se hodnotícím soudům.
- Pozitivní hodnocení - je třeba hledat a nacházet to, co dělá supervidovaný dobře, mluvit o tom a na tom dále stavět.
- Umění se ptát - klást otázky. Kladení otázek je jedna z kompetencí profesionála. Cílem položených otázek je neustálé ověřování informací vedoucích ke splnění zadání, zda si supervizor a supervidovaný dobře rozumí. V různých fázích rozhovoru lze použít různé typy otázek, tj. přímé (ANO x NE, otázky BUĎ, NEBO, otázka PROČ, otázky strategické, cirkulární otázky. Převládat by měly otázky otevřené - konstruktivní, tj. takové, které nevyvolávají připravené odpovědi a podněcují další otázky, a tak vnášejí do rozhovoru nové významy, popř. pomáhají najít nové možnosti. Užitečné jsou otázky pátrající po tom, co již supervidovaný podnikl a s jakým výsledkem, co mu na problému nejvíc vadí, kdo ještě má předkládaný problém, jak je potíže supervidovaným zvládána apod.
- Hledání alternativ – nabídka přichází ze strany supervizora. Ovšem primárním cílem je motivovat supervidovaného k hledání vlastních alternativ řešení.
- Rozlišování faktů a předpokladů - je lepší věci zjistit, než je předpokládat - mylné předpoklady vedou k nepochopení a frustracím.
- Schopnost reflexe a sebereflexe.
- Znalost etických norem dané profese (př. Etický kodex psychologů, Etický kodex manželských poradců, Etický kodex sociálních pracovníků atd..) (Baštecká, 1999)

3.7.2 Individuální supervize

Jejím cílem je věnování se jednomu pracovníkovi určitý čas s cílem být jen pro něho. Tato metoda je preferovaná v případech individuálních požadavků pracovníka či v rámci doporučení supervizora nebo vedení organizace.

Individuální supervize má svou strukturu ve formě plánovaných časově vymezených schůzek s předem dohodnutým programem. Vztah mezi supervizorem a supervidovaným je vymezen supervizní individuální dohodou. Dohoda je nezbytnou součástí tohoto vztahu. Obsahem dohody jsou cíle, limity individuální supervize, frekvence a místo setkávání. Zakázka je vždy součástí jednotlivých sezení. Do základních kritérií této metody patří dle Havrdové a Hajného (2008) orientace:

- na případ (případová supervize) - cílem je získání profesionálního nadhledu a promýšlení strategie řešení případu (její vylepšení);
- na metodu a různé myšlenky a koncepty (vzdělávání) - cílem je zdokonalení v teorii a její aplikace v praxi;
- na supervidovaného pracovníka a jeho pocity a kompetence, poskytnutí „laskavé poučené pozornosti“ a sdílení nejistot plynoucích z pomáhání lidem - cílem je podpora a posílení;
- supervidovaného v jeho profesionálním růstu, pomoc při zpracování emočních překážek a nesnází, neuvědomovaných procesů.

3.7.3 Skupinová supervize

Skupinová supervize, tak jako individuální, má podobu plánovaných časově vymezených schůzek s předem dohodnutým programem. Podstatou spolupráce je skupina pracovníků, nemusí se jednat vždy o pracovníky z jedné organizace. Ve skupinové supervizi je primárním motivem skupiny její stejnorodost. Spolupráce skupiny je opět vymezena kontraktem, jehož cílem je specifikovat cíle, hranice, frekvence a místo setkávání a základní pravidla zacházení s informacemi. Zakázka je vytvářena vždy v rámci jednotlivých setkání. Pozitivním momentem skupinové supervize je kooperace všech zúčastněných s cílem vzájemné podpory, zpětné vazby a učení se v bezpečném prostředí. Skupinová supervizní práce vychází z teorie a praxe práce se skupinou a je důležité věnovat pozornost skupinové dynamice.

3.7.4 Balintovská skupina

Specifickou metodou skupinové supervize, ale i v jiných pomáhajících profesích, je balintovská skupina. Jejím autorem je psychoanalytik Michael Balint (1896 - 1970), který ve své psychiatrické praxi využíval nejen dostupných medicínských poznatků, ale svou pozornost zaměřil na vztahovou rovinu mezi lékařem – pacientem. Primárním cílem tohoto vztahu bylo zefektivnit práci, a prospět tak procesu uzdravení pacienta. V 60. letech se balintovský model práce začal využívat v ostatních pomáhajících profesích, protože práce s lidmi vždy přináší vztahové problémy.

Vedoucí balintovské skupiny umožňuje volnou práci skupiny, ale zároveň vedení drží pevně v určitých hranicích a je vždy na straně referujícího. Reflektuje práci skupiny a nabízí nové roviny porozumění vztahu.

Balintovská skupina má u nás dlouholetou tradici (hlavně v sebezkušenostních výcvikových komunitách vedených odborníků zvaných SUR). Práce v balintovské skupině má danou strukturu 5 fází:

1. expozice případu – v rámci skupinové práce někdo z účastníků nabídne případ, se kterým by chtěl pomoci. Motivací k prezentaci příběhu je jeho nespokojenost související se vztahem pracovník – klient nebo, jak postupoval při řešení případu. Pracovník v sobě nese vnitřní konflikt. Cílem této metody je nabídnout alternativy řešení.
2. otázky - účastníci supervize, členové skupiny se ptají na okolnosti, které potřebují vědět, aby si mohli vytvořit obraz o tom, co se dělo v předkladateli. Cílem této fáze je naučit se pokládat otevřené otázky. Tyto otázky mají umožnit co největší prostor pro odpovědi.
3. fantazie – fázi účastníci supervize vyjadřují nahlas své fantazie mající souvislost s předloženým příběhem a jednotlivými aktéry v něm. Tato fáze je zaměřena na emoce a prožívání v popsané situaci. V této části uvedené metody je velmi podstatná role předkladatele příběhu. Tato fáze je pro něho náročná, neboť je v pozici posluchače a nemá možnost již situačně reagovat na podněty členů skupiny.
4. praktické náměty na řešení - účastníci nabízí své možnosti řešení. Cílem je představit se v roli pracovníka. V této fázi nadále předkladatel příběhu mlčí
5. vyjádření protagonisty - předkladatel se vyjádří k tomu, co slyšel ve 3. a 4. fázi. Ocení to, co mu připadá užitečné, co možná využije. To, co mu užitečné nepřipadá, ponechá bez komentáře (Kopřiva, 1997).

3.7.5 Videotrénink interakcí

Videotrénink interakcí (dále jen VTI) představuje speciální moderní metodu, která se využívá především v sociální práci s klienty (hl. rodinami), ale i v supervizi sociálních pracovníků, učitelů, zdravotních sester a pečovatелů pracujících se seniory.

Metoda VTI je založena na předávání pozitivní zpětné vazby s cílem zlepšení kvality práce s klientem. Východiskem je využití videozáznamu s cílem vyhledávání pozitivních výměn chování a interakcí.

Uplatnění této metody se objevilo v 80. letech a vznikla navázáním na využití videozáznamu při etologických studiích. Zpočátku se specializovala na trénink interakcí matek a kojenců jako alternativa k odebrání dítěte (nebo k jiným represivním opatřením) z důvodu poskytování neadekvátní péče, později začala být využívána v rodinné terapii.

Uvedená metoda má relativně stejná pravidla kooperace jako individuální a skupinová supervize. Primárním cílem je dohoda - kontrakt. Cíle tohoto kontraktu jsou ve větší míře zaměřeny na faktor vzdělávací se zaměřením do budoucnosti, tj. rozvoj profesionality, nebo se může jednat o jednorázovou supervizi s cílem zlepšení práce v určitém aspektu, kde se pracovník cítí nejistý, nebo může jít o pomoc při řešení složitého případu. Je možné provádět individuální nebo skupinovou supervizi v rámci VTI. Využívání VTI jako supervizní metody je podmíněno výcvikem, který u nás organizuje SPIN (více viz <http://www.spin-vti.cz>). Akreditovaný videotréner, který sám využívá supervizi, získává certifikát s dvouletou platností.

3.7.6 Některé další techniky využívané v supervizní práci

Možnosti metod supervizní práce jsou tedy různorodé. Jejich jednotlivé části lze navzájem kombinovat. Záleží však na profesionálním přístupu supervizora a jeho kompetentním výběru dané metody vždy s cílem podpory a prospěchu klienta a potažmo pracovníka. Mezi další doporučované techniky práce náleží následující:

- Modelování - technika, která umožňuje supervidovanému vyzkoušet si různé varianty řešení v modelových situacích. Modelování poskytuje příležitost nácvik nebo znovuprožití obtížné situace. Je zaměřené hlavně na emocionální zážitek, uvolnění skryté tenze, abreakce. Modelování ale poskytuje i příležitost k uvědomění si různých vztahových záležitostí, např. modelování týmu umožňuje uvědomit si hranice, blízkost

a vzdálenost, pozice v týmu (svoji i ostatních spolupracovníků), aliance a koalice, i rozdělení moci (vlivu). Často se kombinuje modelování a hraní rolí.

- Hraní rolí - technika, jejímž cílem je kompetentní interakce nebo porozumění této interakci. Lze o ní hovořit jako o psychodramatu. Může být využito v individuální i skupinové supervizi. Umožňuje prožít interakci v reálu, nemusí se o ní pouze abstraktně diskutovat. Pomocí této metody je možné si vyzkoušet různá řešení a různé postupy v jednání. Jinými slovy, lze nacvičit realitu, vysledovat chyby i některé důsledky, diskutovat o nich a přehrávat postup alternativní.
- Kreslení map - užitečné je využít fantazii a kreativitu při uvědomování si skrytých obsahů, např. lze kreslit mapu vztahu s klientem, mapu týmu, mapu moci a vlivu ve skupině, mapu „neznámé krajiny“ atd. Důležitá je diskuse a zpětná vazba.
- Videozáznam - může sám o sobě poskytovat zpětnou vazbu. Facilituje popis chování a jeho kontext. Navazuje diskusi o alternativách. Je nutné pracovat s ostychem supervidovaných, neboť videonahrávka je prokazatelný důkaz jejich práce a může vyvolávat negativní postoje supervidovaných. Jedním z důležitých aspektů videozáznamu supervidovaného je dohoda o zacházení s nahrávkou (otázka bezpečí). Videotechniku může supervizor použít i jako vzdělávací prostředek (nová metoda a její aplikace), protože řadu informací lze spíše přijímat mimoslovně, vizuální cestou.
- Focusing - technika, která umožňuje plně vnímat prožitek a dospět k jeho pojmenování, což může být nositelem změny. Cílem je zdokonalit sebereflexi. Prostřednictvím focusingu může supervidovaný zpracovávat své zážitky s klienty, s kolegy. Využití techniky focusingu vyžaduje zaškolení supervizora. (Kopřiva, 1997)

3.7.7 Supervize jako prevence syndromu vyhoření

Velmi často používaný termín „vyhoření“ je znám především z prostředí pomáhajících profesí. Poprvé se objevil v 70. letech jako výsledek fyzické vyčerpanosti pracovníků ve zdravotnictví. Mezi primární znaky „vyhoření“ náleží především dlouhodobé emocionální vyčerpání, frustrace a pocit přítomnosti stálého stresu.

Rozpoznat příznaky „vyhoření“ je obtížné. S ohledem na níže popsané detailnější aspekty tohoto syndromu, je pro nás, jedince, složité si přiznat, že svou práci nezvládáme, jsme podráždění, naše produktivita klesá. Chování jedince je ve větší míře nevypočitatelné. Chová se nepřiměřeně k daným situacím. Jeho okolí je vystaveno neadekvátním postojům, které

nemají racionální podtext. Vzájemné nepochopení a nedorozumění může přerůst až ke krizovým situacím nejen mezi kolegy, ale i v partnerském a rodinném životě.

Jeden z faktorů, mající vliv na vznik syndromu vyhoření, je osobnost jedince. Nedílnou součástí jsou také vnější faktory – pracovní prostředí, smysl práce, hodnoty jedince atd., syndrom vyhoření se projevuje, jak v komerční sféře, tak i v práci s lidmi.

Matoušek (2003) popisuje syndrom vyhoření jako soubor příznaků vyskytující se u pracovníků pomáhajících profesí odvozovaný z dlouhodobé nekompensované zátěže. Jedná se o stav především psychického, někdy i celkového vyčerpání, doprovázený pocity beznaděje, obavami, někdy i zlostí. Syndrom je veden v mezinárodní klasifikaci nemocí (MKN-10) jako samostatná nosologická jednotka. Hawkins a Shohet (2004) ovšem syndrom vyhoření popisují spíše jako proces a nevnímají jej jako nemoc. Autoři zabývající se daným tématem se shodují na tom, že má své jasné příčiny a shodují se na těchto deseti následujících nejběžnějších příčinách:

- nerealistické očekávání toho, čeho lze při profesionálním pomáhání lidem dosáhnout,
- ztráta ideálů, depersonalizace klientů (pacientů), rutina,
- pocit bezmoci, ztráta smysluplnosti práce,
- workaholismus (závislost na práci),
- „teror příležitostí“ - neschopnost stanovit si priority, neschopnost říci „NE“,
- nedostatek péče o sebe (zanedbání psychohygieny, relaxace atd.).

Další autoři, např. Hawkins (in Havrdová, 1999) shrnuje tyto příčiny především do tématu nedodržování hranic. V supervizi je pak cílem, dle uvedených autorů, aby se supervidovaný naučil realisticky reflektovat a hodnotit tři druhy hranic:

- vlastní hranice - co umím, co dokážu, co unesu, co vydržím, co potřebuji, kdo mi může pomoci,
- hranice klienta - co umí, co dokáže sám, co je schopen změnit (se naučit) v dané situaci a daném čase, jakou podporu ode mne potřebuje,
- hranice celého systému - kdo za co odpovídá, jaké jsou reálné možnosti pomoci.

V prevenci syndromu vyhoření pak jde o to, aby člověk byl schopen stále dívat se na svou práci i na svět otevřenými očima, aby byl schopen učit se novému, aby byl zvědavý, měl

z práce radost a v lidech viděl lidi, nikoliv jen „klienty“ nebo „pacienty“. Matoušek (2003, s. 58) toto upřesňuje následujícími transparentní kroky:

- kvalitní příprava na profesi s důrazem na sebevzdělávání,
- transparentnost poslání organizace, jasné cíle,
- jasná definice profesionální role pracovníka jeho náplň práce,
- existence zácviku nových pracovníků,
- možnost profesionální podpory a poradenství,
- programy zaměřené na osobní rozvoj,,
- průběžná supervize,
- případové konference,
- daný počet případů,
- kolegiální podpora a dostatek pracovníků,
- omezení administrativní zátěže,
- možnost team buildingů (pro klienty i pracovníky),
- kombinace přímé práce s klienty s jinou aktivitou, např. přednášková činnost atd.

3.7.8 Rizika v supervizi a etika

K nejčastěji uváděným rizikům poskytování supervize patří:

- zneužití pozice „zkušenějšího“,
- spojenectví supervizora a supervidovaného nebo supervidovaných ,
- nebezpečí skýtá také spojenectví se supervidovanými proti jeho klientovi, vedoucímu, spolupracovníkům, organizaci atd.,
- hrozbou může být i spojenectví mezi supervizorem a zadavatelem (vedoucím zařízením, vedením školy),
- nedodržení hranic, další rovina supervizního úskalí, se může vždy stát rizikem,
- nebezpečí může znamenat neuvědomovaný a nezpracovaný přenos a protipřenos, nezvládnuté procesy skupinové dynamiky, nedostatečně vyjasněné role,
- podstatným rizikem je nedostatek péče o sebe, zanedbávání svých potřeb a přílišné vydávání energie bez současné možnosti “dobíjení” či motivování k další činnosti. Chybí kompetence k sebereflexi a k sebevzdělávání.

A s tím souvisí respektování a dodržení profesionální etiky v supervizi:

- být prospěšný (dobrý)
- neuškodit
- nezneužívat
- nemanipulovat
- být přiměřeně věrný
- být spravedlivý (míněno v lidských dimenzích)
- nepovyšovat sám sebe, ani svoje teorie nebo potřeby nad druhé, jejich teorie a jejich potřeby
- být nezávislý a otevřený.

Je prokázáno, že prostřednictvím „dominového efektu“ může být dobrá supervize prospěšná nejen supervidovanému, ale především, pro naše účely, studentům, zaměstnancům atd. Je tedy zřejmé, že tak jako mentoring, tak i supervize mají vliv nejen na samotného pedagoga, ale i na jeho sociální a pracovní prostředí, je dobrým příkladem kultury organizace.

Shrnutí

V této kapitole jsme měli za cíl představit jeden z reálných nástrojů pomáhající profese – supervizi. Ta má již u nás své místo (podpory, rozvoje, sdílení, vzájemnosti pro pracovníka), především v psychoterapii a sociální práci. Domníváme se, že vzhledem k jejímu zaměření a cíli se dá využít i pro pedagogickou činnost učitele.

Jak již bylo uvedeno, každý z nás se může v průběhu své praxe setkat s rozličnými situacemi – ze strany studenta, kolegy či vedení školy atd., které kladou nároky na schopnosti a dovednosti pedagoga tyto situace řešit, bohužel někdy bez možnosti se rozmyslet či prodiskutovat danou situaci s kolegou či vedením. Některé situace vyžadují i okamžitá řešení. Víme také, že pedagog je v neustálém kontaktu – vztahu se studentem, kolegy a vedením. A právě tato paralela vztahu pedagog – student – situace vyžaduje nejen odbornost pedagoga, ale i jeho zkušenost, odvalu dané situace řešit, resp. podílet se na jejich řešení. Zde právě vidíme místo pro uplatnění supervize v pedagogickém prostředí. Supervize – supervizor, pomáhá, podporuje a rozvíjí pedagoga s vidinou společného cíle: zvládání každodenních situací, spolusdílení určitých témat související s pracovním prostředím pedagoga, vzájemnost

a respekt při hledání alternativ řešení problémů, či nabídka efektivní komunikace spolu se supervizorem.

4 Analýza potřeb pedagoga v kontextu profese

Cílem této části studijní příručky je vysvětlit podmínky nutné k vytvoření prostředí, aby si účastník kurzu/mentee, supervidovaný uvědomil, co potřebuje, co chce získat, co se chce naučit ať již v kurzu nebo situaci, jíž je účastníkem. Je nutné zdůraznit, že dospělý jedinec je zde partnerem, který se spolupodílí a definuje své potřeby s cílem rozvíjet své kompetence – schopnosti, dovednosti, hodnoty a postoje ať již získané formou praxe, zkušenostmi nebo vzděláváním. **Specifikovat tedy okruh činností, které již pedagog umí, zná a umí je i aplikovat ve své praxi, což může jen on sám.**

Jedním z možných nástrojů realizace tohoto cíle je vytvoření tzv. **individuální mentální mapy** pedagoga. Tato metoda právě prezentuje již dosažené kompetence s cílem vizuálně a reálně poukázat na silné a slabé stránky účastníka kurzu.

Žádoucím výsledkem analýzy potřeb pedagoga je ukotvení informací o sobě ve vztahu k druhým a především k sobě samotnému – **vnímám, vidím a následně reflektuji**. V tomto momentu již mapujeme první zdroje reflexe.

Nedílnou součástí tohoto procesu je schopnost specifikovat na základě svých potřeb **cíle učení**. Termín učení znamená nejen získávání zkušeností, ale také utváření a pozměňování jedince v průběhu jeho života. Učení lze tedy chápat ve dvojitým smyslu:

1. v širším pojetí, kdy zahrnuje osvojování si poznatků a zkušeností v průběhu celého života jedince, tedy od narození až do konce života
2. v užším pojetí, které chápeme jako cílevědomé získávání:
 - a. vědomostí (soustava informací, představ a pojmů, které si jedinec osvojil)
 - b. dovedností (učení získané předpoklady pro vykonávání určité činnosti nebo jen její části)
 - c. návyků (učení získané předpoklady pobízející jedince k určitému chování v určité situaci (Chudý, 2004).

4.1 Učení

Považujeme za důležité upozornit i na možné předpoklady plynoucí z procesu učení, že učení přináší pouze pozitivní prožitky. Je však dobré si uvědomit, že proces učení může být zároveň

zátěžovou situací pro člověka, na což je upozorňováno i v odborné literatuře, kde jsou popisovány falešné mýty o učení:

- a) Učení je záležitostí dobrovolnou, člověk se ochotně vzdělává, nacvičuje něco nového.
- b) Učení je vždy pozitivním zážitkem a tento požitok vede člověka k tomu, aby se učením dále zabýval. Při samotném učení jsou jak jeho průběh, tak výsledek provázeny kladnými emocemi.
- c) Učení je převážně individuální záležitostí.
- d) Termínu učení každý rozumí a všichni si pod ním představujeme přibližně totéž (Simonse, 1997, In: Mareš 1998).

Z výše uvedených důvodů je důležité nabídnout tzv. příklady dobré praxe, které jsou nedílnou součástí vzdělávání dospělých. Dospělý potřebuje především slyšet a věřit, že jeho činnost má smysl. I v této fázi můžeme najít primární zdroje podpory formou sebereflexe.

Jak již bylo uvedeno do procesu učení a následné podpory k růstu patří bezesporu učební cíle, tzn. být orientovaný směrem k učení nebo k akci s sebou přináší i krizové situace, které mohou vést k selhání jedince. Důležitou roli proto zde má učební cíl. Je prezentován jako výzva, která je viděna jako možnost naučit se něco nového. Možnost selhání je vnímána jako součást procesu rozvoje a není projevem neschopnosti jedince nalézt jiné strategie řešení. Je tedy zřejmé, že i pro účely kurzu je vhodné pracovat s „jistotou“, a to je možné např. formou stanovení cílů učení. **Výše uvedeným jsme chtěli poukázat na fakt, že každý proces učení, tedy i sebereflexe, nemá okamžitý výsledek, ale jde o celoživotní práci se sebou.**

Ku pomoci nám můžeme být právě mentoring a supervize.

4.2 Kompetence učitele

Druhá část programu kurzu je zaměřena na zvědomění kompetencí pedagoga, na jejich specifika s cílem učit se řídit vlastní rozvoj. Je nutné podotknout, že z pohledu psychologie se jedná o celoživotní proces. Proto je nedílnou součástí této části tvorba získaných kompetencí. **Jedním z nástrojů směřujících k této činnosti může být tzv. SWOT analýza, která se využívá především v sociologii k mapování výzkumné činnosti a také především managementu s cílem hledání silných a slabých stránek jedince, nabídka příležitostí a i hrozeb plynoucích z dané situace. I v této fázi je možné zaznamenat další práci**

se sebereflexí, a to formou kritické zpětné vazby – „neumím vše“, což není ani z pohledu vývoje jedince – jeho osobnosti, vlastností a předpokladů, možné splnit.

Cílem této části je naznačit směr, jímž lze řídit seberozvoj, tzn., že jednou z cest je naučit se si klást reálné a konkrétní cíle, které lze splnit. V případě, že jsme k této variantě seberozvoje motivováni, máme-li jasný konkrétní cíl, je zřejmé, že máme schopnost sami se „plánovat a řídit“. Je nutné naučit se stanovovat si takové cíle, které jsou smysluplné, realizovatelné a především dosažitelné.

Tento trend, vychází ze schopnosti tzv. self managementu, tj. schopnosti zvládat překážky, umět pracovat s vlastním neúspěchem, emoční inteligencí, znát tzv. individuální frustrační toleranci.

Rozvíjení kompetencí je tedy chápáno jako cílevědomý, dlouhodobý, systematicky organizovaný a citlivě řízený pedagogický přístup k dospělému (Armstrong, 1999). Tento přístup je definován jako celoživotní proces (srov. Beneš, 1997, 2008, též Pospíšil, 2001, Škoda, 1994). Je to proces, který je specifikován jako záměrné působení na rozvoj člověka, zejména na rozvoj jeho vzdělanosti a kvalifikace v průběhu celého života. Z hlediska tohoto procesu nezáleží na tom, kdo vzdělávání poskytuje (Koubek, 2002).

V kontextu rozvoje jedince představuje Koubek vzdělávání jako formování pracovních schopností a dovedností člověka. **Cílem rozvoje je nalézat stále nové postupy, které budou zvyšovat odpovědnost jedince za konání a další vzdělávání ve smyslu rozvíjení sociálních a profesních dovedností. V tomto kontextu lze říci, že rozvoj jedince je soulad osobních sil, schopností a dalších vlastností člověka, včetně jeho mravních vlastností (Sýkora, 1996).**

Ke splnění výše uvedené kompetence potřebují pedagogové znát také cíle organizace, její kulturu, své časové možnosti a časový horizont k naplnění cílů a předpokládané důkazy prezentující naplnění stanovených cílů (viz kapitola 2).

Neustálé doplňování nových znalostí a dovedností také úzce souvisí s pracovní kariérou. **Proto je úspěšné pokračování pracovní kariéry v dnešní době naprosto závislé na procesu celoživotního vzdělávání se, vstřebávání nových znalostí a na jejich aplikaci v praktickém životě.**

Pojem „kariéra“ byl převzat z francouzštiny. Vyjadřuje „dráhu“ - cestu jedince k úspěšné životní cestě (Rejman, 1971). Pracovní kariéra dle Koubka (2002) má pro jedince velký význam z hlediska, např.:

- jeho uplatnění v práci
- jeho pracovní role, zařazení
- společenského statutu daného zaměstnání
- seberealizace
- ekonomického zajištění sebe nebo rodiny.

5 Zátěžové situace v pedagogické profesi

Třetí část programu kurzu spočívá v hledání aktuálních zdrojů podpory nejen pedagoga, ale i profese. Vzdělávání a rozvoj pracovníka totiž vychází ze tří obecných předpokladů:

1. Motivační myšlenka: motivovat ve správný čas, a tím podporovat učení a vývoj. V tuto chvíli se ještě nejedná o samotný proces učení, jde o spouštěcí motivační mechanismus.
2. Myšlenka postupného zvyšování nároků: zkušenosti vyplývající z předchozího vzdělávání dosahují středního stupně výzvy a složitosti. Zahrnují zvládání úkolů nebo informací, které jedinec ještě neovládl z předešlého vzdělávání – toto je pravou možností k osobnostnímu růstu. Zvládání úkolů by ovšem nemělo odradit pracovníka od dalšího vzdělávání.
3. Třetí myšlenka: každý zaměstnanec je jednotka celku. Tento model může být rozšířený o kolektivní tvorbu (kolektivní vědomí, kolektivní účinnost), na které je team nebo skupina zaměřena (Mauer, 2002).

V případě, že nejsou naplněny výše uvedené předpoklady, dochází k následujícím neadaptivním projevům pedagogů. Pedagogové se ve svém běžném pracovním životě setkávají s celou řadou zátěžových situací nejen v rámci výuky a výkonu profese, ale i u svých studentů. Stejně tak jako každý jedinec má vypracované určité techniky, jak se se zátěžovými situacemi vyrovnat, určité techniky si v průběhu výkonu profese osvojí každý pedagog. Velmi ale záleží na vhodném výběru a používání různých typů technik.

Zde uvádíme některé nejtypičtější projevy neadaptivního chování pedagogů na zátěžovou situaci podle Křivohlavého (2002).

Agrese

Agresivní chování je v pedagogické činnosti naprosto nežádoucí. Může se jednat o agresi zaměřenou jak na kolegy-pedagogy, tak i na studenty. Může mít podobu slovního útoku, může být skrytá, rafinovaná, kdy navenek vypadá všechno jakoby v pořádku. Zásada „oko za oko, zub za zub“, nebo postoj „jak vy mně, tak já vám“, nebo „vy komplikujete život mně, tak uvidíte, jak já jej dokážu zkomplikovat vám“, je naprosto nepřijatelná, negativní a neslučuje se s etickými zásadami pedagoga.

Negativismus

Negativismus souvisí velmi často s agresivitou („já vám ještě ukážu, kdo je tady pánem..., „poslední se tu budu smát já...“ apod.). Projevuje se jako vzdorovité jednání vůči studentovi, kolegovi, vedení školy atd. jako neochota respektovat oprávněné požadavky.

Únik

Technika úniku se může projevovat v tom, že se pedagog pracovník vyhýbá činnostem, které dělá nerad, které jsou mu nemilé, ve kterých není úspěšný nebo které se nechce naučit. Může mít i podobu oddálení, tj. „až vy uděláte toto, pak já pro vás udělám něco jiného“. Někdy vyhýbání se určitým činnostem může být únikem od odpovědnosti.

Egocentrismus

Tato technika vystupuje nejčastěji v té podobě, kdy pedagog své vlastní problémy považuje za nejdůležitější. Pro soustředění se na vlastní osobu ztrácí pak schopnost vidět reálně i problémy svých studentů, kolegů, školy apod. V pracovních vztazích se pak egocentrismus může projevovat zdůrazňováním „já, já, já...“. Ve vztazích se pak projevuje výroky: „Kdyby mne nebylo, kdybych já nezajistil/a, kdybych já neudělal/a, co byste si počali...“.

Projekce

U pedagoga rovněž slouží k redukci vlastních pocitů viny, které kompenzuje hledáním viníka. Nachází výraz v chování a výrocih, např. „žádný člověk neplní svoje povinnosti do puntíku, proč bych to měl/a dělat já...“, „každý se snaží si svoji práci ulehčit, takže dělám jen to, co dělají i ti ostatní“, „moje finanční ohodnocení není adekvátní, proč bych se měl/a snažit...“.

Identifikace

V pedagogické činnosti může být identifikace jak kladná, tak i záporná. Za negativní považujeme takovou identifikaci, např. s nadřízeným, profesně zkušenějším spolupracovníkem, mentorem, jestliže se jedná o přejímání nežádoucích projevů, názorů nebo pracovních zlovyků (např. „jen ji tam nech čekat, potřebuje ona nás a ne my ji“ apod.).

Izolace

Z hlediska profese se jeví jako nemožná a nežádoucí. Jde často o projev syndromu vyhoření či rezistence na probíhající změny. Izolace je vystupňovaná forma úniku. Může se jednat o stupně od prosté distance až k úplné ztrátě kontaktu se sociálním, v našem případě míněno profesním, okolím. Tato forma jednání se může projevit v následujících situacích: člověk - pracovník nenalézá smysl ve vyhledávání kolegiální diskuze, uniká ze společných jednání z kolegy či profesní komory, brání se pracovním setkáním, jako jsou např. semináře, kurzy, či konference.

Izolace mu totiž dovoluje na krátkou dobu zbavit se napětí. Dlouhodobou izolací vzniká u pracovníka i možnost dalších konfliktů a frustrací v budoucnosti, protože za normálních okolností nemůže žádný jedinec trvale, i přesto, že se jedná o profesní separaci, v izolaci žít. Na druhou stranu je i důležité podotknout, že určité typy lidí si izolaci nevybírají jako techniku v zátěžové situaci, ale částečná izolace je pro ně jejich stylem života. Mohou to být např. výzkumní a vědečtí pracovníci, básníci, spisovatelé. Izolace jim spíše napomáhá vytvořit prostor pro jejich tvořivou práci. Nejsou to lidé, kteří by se vymykali normálnosti, naopak podávají velmi dobré výkony. Spíše se o nich někdy hovoří jako o „podivínech“. Ovšem nedomnívám se, že by tato forma práce byla vhodnou alternativou pro pedagogy.

Fixace

Projevuje se zejména v mezilidských vztazích chováním, které je nepružné, nesprávné a nevede k úspěchu. Jedná se o přehnané přenesení negativních zkušeností typu: „Studenti jsou všichni lajdáci.“ Každý člověk, který k ostatním lidem přistupuje na základě svých zafixovaných názorů, bývá ve svém okolí neoblíben, což jej v jeho názorech ještě utvrzuje. Nedokáže pochopit, že chyba je v něm samotném, a naopak si ještě své nesprávné názory fixuje. Prvním příznakem fixace je takový pracovník, který stále mění zaměstnání z důvodů: „Nebyla to dobrá škola,“ aniž by si sám uvědomil, že on sám byl zdrojem konfliktů, neklidu a napětí. Jestliže si pedagog stále stěžuje na odmítavé chování svých studentů a kolegů či vedení školy a vymlouvá se, že oni jsou „ti nejhorší“, často si neuvědomuje, že svým nepružným, fixovaným přístupem své okolí spíše provokuje.

Rezignace

Většinou se vyskytuje v těch případech, které jsou velmi zdlouhavé a přinášejí malé nebo problematické výsledky. Rezignující postoj je často verbálně vyjadřován výroky: „To je marné, nemá to cenu, nedá se s tím již nic dělat.“ „Ten člověk je ztracený, je nenapravitelný, nemá smyslu s ním ztrácet čas.“ Při tom nemusí být rezignující postoj opodstatněný. Často dochází k přenosu (indukci) rezignujících postojů z pedagoga na studenta či kolegu, a proto je třeba být vždy k přejímání těchto nakažlivých postojů velmi opatrní.

Jako u každého jedince, tak i u pedagogů může krátkodobé využití výše uvedených projevů mít i svoji užitečnost. Je třeba si ale uvědomit, že se nejedná o reálné řešení situace, že jde pouze o manévry, které sice umožňují se momentálně se zátěžovou situací vypořádat, ale neumožňují ji zvládnout. Z hlediska pedagogické činnosti má většina těchto manévřů negativní dopady a důsledky, protože znehodnocují práci ostatních pedagogů.

Možnostmi řešení problémových situací je mentoring a supervize jejichž společným cílem je podpora a rozvoj pedagoga a zároveň, jak již bylo uvedeno v předchozích kapitolách (Mentoring a Supervize) mají vliv i na celkové školní klima. Jsou znakem poskytování bezpečného a partnerského prostředí (viz kapitola 3.7.6). Doporučením je např. i teambuilding.

Závěr

Snahou této příručky bylo popsat a analyzovat proces mentoringu a supervize, tak aby přiblížila pedagogům cílové skupiny jedny ze současných metod práce využitelných nejen v pedagogickém prostředí.

Jsme si vědomi i omezení, která jsou součástí každého procesu, a mentoring a supervize nejsou výjimkou. Je zřejmé, že samotná publikace nezaručí kvalitu poskytovaných metod práce, ale může otevřít cesty k dalším otázkám, a tím naplnit kritérium procesu celoživotního vzdělávání. Neboť profese pedagoga se odvíjí vždy v kontextu měnících se požadavků společnosti, studentů, kolegů, ale i samotného jedince – pedagoga.

V případě, že se nám podařilo vyvolat otázky, dotazy a další touhu po objevování, tak se i nám splnil cíl, i my jsme se posílili ve svých kompetencích a i nám se otevřely cesty k dalšímu objevování nejen sebe.

Děkujeme všem frekventantům kurzu za jejich přístup, odvahu a otevřenost a vážíme si jejich času, který věnovali nám a i sobě.

Použitá literatura

- ARMSTRONG, Michael. *Personální management*. Praha: Grada Publishing, 1999. ISBN 80-7169-614-5.
- BAŠTECKÁ, Bohumila. Supervize. *Zpravodaj Diakonie*. Číslo 1, 1999.
- BENEŠ, Milan. *Úvod do andragogiky*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-381-4.
- BENEŠ, Milan. *Andragogika*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2580-2.
- BROUMOVSKÁ, Tereza; SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, Gabriela. *Mentoring*. Praha: Portál, 2010. ISBN: 978-80-7367-772-5.
- GEIST, Bohumil. *Psychologický slovník*. 2. vydání. Praha: Vodnář, 2000. ISBN 80-86226-07-7.
- HAVRDOVÁ, Zuzana. *Kompetence v sociální práci*. Praha: Osmium, 1999, ISBN 80-902081-8-5.
- HAVRDOVÁ, Zuzana; HAJNÝ, Martin, et al. *Praktická supervize*. Praha: Galén, 2008. ISBN 978-80-7262-532-1.
- HARTL, Pavel. *Psychologický slovník*. Praha: Budka. 1994. ISBN 80-90 154-0-5.
- HAWKINS Peter; SHOHET Robin. *Supervize v pomáhajících profesích*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-715-9.
- CHUDÝ, Štefan. *Základy společenských věd pro pomáhající profese*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2004.
- KADUSCHIN, Alfred. *Supervision in Social Work*. Columbia University Press. 1992. ISBN 0231071086.
- KOLB, David. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall, 1984.
- KOUBEK, Josef. *Řízení lidských zdrojů*. 2. vydání. Praha: Management PRESS, 2000. ISBN 80-85943-51-4
- KOPŘIVA, Karel. *Lidský vztah jako součást profese*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-150-9.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Konflikty mezi lidmi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-642-X.
- LAZAROVÁ, Bohumila. Psychologické aspekty profesionálního rozvoje učitelů: rezistence vůči změně. *Pedagogika*, Praha: PedF UK, 2005. LV, 2, s. 102 – 118.
- MAREŠ, Jiří. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7.
- MATOUŠEK, Oldřich et al: *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-548-2.

- MATOUŠEK, Oldřich et al: *Sociální služby*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-310-9.
- MAUER, J. Todd. *Employee Learning and Development Orientation: Toward an Integrative Model of Involvement in Continuous Learning*. Human Resource Development Review Vol. 1, No. 1.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Lexikon psychologie*. Praha: Vodnář, 1995. ISBN 80-85255-74-X
- NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academie, 1997. ISBN 8020006281.
- PALÁN, Zdeněk; LANGER Tomáš. *Základy andragogiky*. Praha: Univerzita Jana Ámose Komenského, 2008. ISBN 978-80-86723-58-7.
- PALÁN, Zdeněk. *Lidské zdroje*. Výkladový slovník. 1. vyd. Praha: Academia, 2002. ISBN 80-200-0950-7.
- PARMA, Petr. *Umění koučovat*. Praha: Alfa Publishing, s.r.o., 2006. ISBN 80-86851-34-6.
- PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých*. Průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3235-0.
- POSPÍŠIL, Oldřich. *Pedagogika dospělých andragogika*. Praha: Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-064-1.
- PROKOPENKO, Joseph; KUBR, Milan. *Vzdělávání a rozvoj manažerů*. Praha: Grada Publishing, 1996. ISBN 80-7169-250-6.
- PRUCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 2. vydání. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.
- REJMAN, Ladislav. *Slovník cizích slov*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971.
- SÝKORA, Milan. *Základy pedagogiky, pro střední a odborné školy sociálně právního zaměření*. 1. vydání. Praha: EM-Effect, 1996. ISBN – 80-900566-2-8.
- ŠKODA, Karel. *Komparativní andragogika. Srovnávací pedagogika dospělých*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1994. ISBN 80-7067-368-0.
- TELCOVÁ, Jana; ODEHNAL, Ladislav. *Úvod do pedagogické psychologie*. Brno: Edice Informace, 2002. ISBN 80-8656-13-X.
- TOŠNEROVÁ, Tamara; TOŠNER, Jiří. *Syndrom vyhoření. (Burn out). Řízení lidských zdrojů*. Praha: Agnes, 1999. ISBN: 80-902633-4-8.
- Úvod do supervize, cyklický model*. Tišnov: SDRUŽENÍ SCAN, 2002. ISBN80-86620-00-X.

Odkazy na internetové stránky organizací a institucí:

SPIN. [Http://www.spin-vti.cz](http://www.spin-vti.cz)

Další doporučená literatura ke studiu:

KOLEKTIV AUTORŮ. *Supervize – kazuistiky*. Příručka pro supervizory a příjemce supervize. Praha: Triton, 2004, ISBN 80-7254-496-9.

LAZAROVÁ, Bohumíra. *Osobnost učitele a rezistence vůči změně*. [online]. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta sportovních studií, [cit. 27. 1. 2012]. Dostupné na WWW: http://fsps.muni.cz/~lazarova/projekty/osobnost_uc.pdf

MÜHLPACHER, Pavel. *Sociopatologie*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 2008 978-80-210-4550-7.

Přílohy

Nabídka technik ke kurzu Mentoring a supervize jako zdroj sebereflexe učitele

Uvedené techniky lze použít na podporu rozvoje studenta/pedagoga v metodě mentoringu či supervize. Techniky vycházejí jednak ze zkušenosti lektorů absolvovaných kurzů a výcviků. Každá z těchto technik může být realizována s obměnami podle charakteru skupiny, záleží na zkušenosti mentora či supervizora, do jaké „hloubky“ své účastníky pustí a jak bude monitorovat emoční naladění skupiny. Na tomto místě je nutné opět důrazně varovat před experimentováním s následující stručnou nabídkou. Také zde uvádíme literaturu, která obsahuje velmi bohaté spektrum nejrůznějších technik (Beeman, Schubach, 2009, Konflikt koření života, 1996). Cílem našeho kurzu je však spíše technikami ilustrovat podstatu mentoringu a supervize.

Domníváme se, že nejenom pro potřeby našeho kurzu je vhodné proložit teoretickou část kurzu i technikami, které přispívají k rozvoji motivace jedince/pedagoga/studenta a zároveň nabízejí pedagogovi/studentovi možnosti zážitku. Tím lze splnit kritérium profilu účastníka nejen našeho kurzu – tj. aplikovat teorii do praxe. Toto tvrzení lze opřít již o zmíněný Kolbův model učení – vzdělávání dospělého člověka (1984).

Technika „Společného obrazu“

Práce s očekáváním účastníků kurzu. Cílem je motivovat ke skupinové práci. Tato technika také mapuje očekávání jednotlivců a zároveň nabízí vzájemnou komunikaci ve skupině.

Zadání techniky:

1. Ve skupině se domluvit na společném logu semináře/kurzu a vepsat do něj očekávání – formou kresby, slov, vět.
2. Práci skupiny popisuje vybraný člen skupiny a prezentuje celoskupinovou práci. Členové skupiny mohou doplňovat. Cílem je najít odvahu mluvit za členy skupiny, umět pracovat s informacemi – reflektovat práci ve skupině a zároveň se prezentovat před ostatními.

Technika „Teploměru“

„TEPLOMĚR“ – technika, která pochází ze systemické práce s rodinou či jednotlivcem. Jejím cílem je zmapovat očekávání, emocionalitu jedince, která ho s danou situací může spojovat.

Záměrem techniky je stanovit tzv. cíle učení, tzn. zjistit, co jedinec potřebuje, aby mu bylo lépe, co se potřebuje dozvědět, aby se jeho „vnitřní teplota“ ustálila nebo viděl před sebou pozitivní krok ke zlepšení své aktuální situace.

Technika „Osobnostního a profesního rozvoje“

„Osobnostní a profesní rozvoj“ je technika, která je převzata z terminologie řízení lidských zdrojů, jejím cílem je mapovat cíle učení, tzn. stanovení si priority např. svého vzdělávání, vztahu, tématu k řešení. Tato technika napomáhá k rozvoji jedince - a to formou stanovení si okruhů, které jsou pro jedince reálné, splnitelné a zároveň podstatné, neboť pouze jedinec ví, co potřebuje, co žádá, kdo mu s tím může pomoci. Je to i jedna z možností, kterou lze využít v mentoringu ve vztahu pedagog - pedagog či pedagog - student.

Technika „Sebereflexe“

„Sebereflexe“ – je technika, která učí přemýšlet/mluvit sám o sobě. Smyslem je posílit (nebo i nastartovat) pozitivní vnímání sebe sama. Účastníci mají individuálně napsat své pozitivní vlastnosti a schopnosti. Cílem je vnitřně motivovat účastníky k další práci a seberozvoji.

Technika „SWOT analýza“

„SWOT analýza“ se využívá především v sociologii k mapování výzkumné činnosti a také především k managementu s cílem hledání silných a slabých stránek jedince, příležitosti a hrozeb dané situace. I v této fázi je možné zaznamenat další práci se sebereflexí a to formou kritické zpětné vazby – „neumím vše“, což není ani z pohledu vývoje jedince – jeho osobnosti, vlastností a předpokladů, možné splnit.

Umět popsat své pozitivní a nedostačující kompetence by mělo patřit k základním kamenům schopnosti reflektovat a seberefektovat svou práci. Jinak hrozí riziko předání negativního modelu např. mentee, zakrývání určitých dovedností a schopností. Jeden z předpokladů celoživotního vzdělávání je také umět sám sobě říci: „kdo jsem“ a „kdo“ bych chtěl být. Na této technice lze prokázat schopnost pracovat se svými omezeními a zároveň specifikovat i tzv. výzvy, vnitřní motivaci, která vede k seberozvoji.

Technika „Jak mi druzí rozumějí“

Cíl: Zkoumání osobních hodnot a komunikačních stylů. Poznání, které komunikační dovednosti např. studenti potřebují zdokonalit.

Potřeby: Každý student potřebuje pracovní list, viz níže.

Průběh: student si může vyplnit sám pracovní list nebo mohou studenti pracovat ve skupině.

Doporučujeme: individuální práci s následnou prezentací v rámci skupiny tzn., že studenti popisují a popř. vysvětlují své zápisy do pracovního listu. Pedagog se snaží pojmenovávat silné stránky a slabé stránky studenta v komunikaci s cílem připravit ho na možná rizika v jeho komunikaci a ukázat mu, kde a v jakých momentech je v komunikaci silný. Což má velký vliv na navazování budoucích vztahů a také upevnění kompetencí studenta.

Při výměně názorů mě rozčílí, když.....

Reaguji (čím, jak?).....

Když chci situaci zlepšit, tak.....

Technika „Určení problému“

Cíl: nácvik technik – modelování určitých situací, vhodné pro mentoring

Potřeby: popsat studentovi určité situace, s kterými se může ve svém životě potkat.

Průběh: na základě popsaných situací je třeba, aby student popsal, o co v situaci jde.

POZOR: velmi často máme tendenci hledat viníka, tohoto je třeba se vyvarovat.

Cílem je umět stanovit zakázku – co potřebuji, co žádám, jaká emoce je s danou situací svázána.

Doporučení: vhodné pro práci ve skupině, ale i individuálně pro potřeby mentoringu či supervize.

Použitá literatura:

BEEMANN, Susan; SCHUBACH, Monika. *Hry na semináře a Workshopy*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2964-0

Konflikt koření života. Průvodce řešením konfliktů pro učitele středních škol. Partners for Democratic Change – Praha: České centrum, 1996.