

Supervízia a jej dôležité miesto v práci tímu odborníkov venujúceho sa starostlivosti o dieťa

Supervision and its important place in the work of a team of experts in child care

Monika Novotná

Špeciálny pedagóg

Recenzent/Review: PhDr. Jozef Bartalos
Dunajská Streda

Submitted/Odoslané: 02. 01. 2022

Accepted/Prijaté: 20. 01. 2022

Abstrakt: Príspevok prináša pohľad na supervíziu v oblasti starostlivosti zameranej na dieťa/žiaka. Zameriava sa na jej využitie a aplikáciu v prostredí školy a školských poradenských zariadení. Predstavuje skúsenosti zo zahraničia a možnosti jej aplikácie v domácich podmienkach. V tomto príspevku je supervízia prezentovaná ako podporujúca metóda k zlepšeniu osobnostných predpokladov pedagógov a napredovanie v ich profesijnom rozvoji s centrom záujmu zameraným na dieťa/klienta.

Kľúčové slová: Pedagóg, supervízia, škola, školský podporný tím, školské poradenské zariadenia, učiteľ, vzdelávanie.

Abstract: The paper provides an overview of supervision in the field of child/student care. It focuses on its use and application in the school environment and the environment and school counseling facilities. It presents experience of abroad and the possibilities of its application in domestic conditions. In this paper supervision is presented as a supportive method to improve the personal preconditions of teachers and their advance in their professional development with a focus on the child/client.

Key words: Teacher, supervision, school, school support team, school counseling facilities, teacher, education.

„Učiteľ, ktorý nevníma a nenapĺňuje vlastné potreby, môže len ťažko vnímať potreby svojich žiakov.“ (Fejfarová, R., 2010)

Úvod

Dôvod výberu tejto témy bol pomerne jednoduchý. Ako špeciálny pedagóg na vlastnej koži denne zažívam ako v praxi chýba kvalitná supervízia odborných pracovníkov, ako veľmi by takúto možnosť privítali, ak by presne vedeli, čo od nej môžu očakávať. Aby vznikla konkrétna potreba supervízie, je rovnako dôležité venovať pozornosť aj šíreniu povedomia o tejto téme, predstavovať supervíziu v školskom prostredí ako bežnú súčasť ich profesijnej kariéry.

Učitelia či odborní pracovníci by ju mali mať predstavovanú ako pomoc pre nich, nie ako strašiaka, ktorý ich prišiel kontrolovať pri ich práci. Mala by byť pracovníkom prezentovaná ako cesta, spôsob, ako sa dajú veci riešiť, keď už všetky ich osvedčené postupy zlyhali. A to nielen vtedy.

Supervízia by mala byť pedagógom a odborným či riadiacim pracovníkom vo vzdelávaní prezentovaná ako ďalšia možnosť ich osobnostného rozvoja, cesta ich vlastného napredovania. Rovnako tak, pokiaľ sa jedná o oblasť školského

managementu, sa supervízia stáva výborným pomocníkom k jeho smerovaniu a ďalšiemu funkčnému smerovaniu.

V predkladanom príspevku prinášame pohľad na supervíziu v školskom prostredí. Predstavujeme možné formy supervízie a najčastejšie postupy, ktoré je možné v školskom prostredí a kultúre školy aplikovať.

1. Vymedzenie pojmov

1.1. Supervízia

Supervízia ako ju vnímame dnes môže mať rôzne uhly ponímania. Môže ísť o supervíziu v sociálnej práci, alebo iných pomáhajúcich, či zdravotníckych profesiách, alebo supervíziu v čisto súkromnom sektore. Pre naše potreby a zameranie tohto príspevku prinášame vymedzenie, ktoré podľa nášho názoru najviac reflektuje nami sledovanú oblasť a to rezort školstva.

Pojem **supervízia** pochádza z latinského výrazu supervision, zloženého zo „super“ – tzv. nad a „videre“, tzv. vidieť, hľadiť, pozerat', pohľad do budúcnosti. Samotný pojem „supervision“ má korene v anglickom jazyku, kde sa používa pre kontrolu, riadenie, či vedenie. Autori ďalej uvádzajú, že tento pojem bol pôvodne spojený s dohľadom, či kontrolou jedinca pri pracovnom výkone alebo plnení zadanej úlohy, osobou s rozsiahlejšími

skúsenosťami (Havrdová, Z., Hajný, M., 2008).

Toto videnie zhora potom znamená nadhľad nad určitou situáciou alebo problémom, možnosť nezávislého vnímania celistvého kontextu (Horská, B., 2008). Jedná sa o pomoc a podporu pracovníkom pomáhajúcich profesií, ktorých povolanie je zamerané na prácu s ľuďmi a kladie vysoké nároky na ich odborné a osobnostné kompetencie, očakáva od nich vysoké osobné nasadenie a fyzickú a psychickú odolnosť v náročných situáciách (tamtiež).

Jedná sa o činnosť zameranú na schopnosť pracovníka reflektovať svoju vlastnú prácu, schopnosť sebareflexie. Jej rozvojom sa zvyšuje uvedomenie nielen o vlastných schopnostiach, ale aj o vlastných hraniciach, dochádza k jeho osobnému a profesijnému rastu a tým sa zlepšuje aj kvalita starostlivosti, ktorú svojim klientom poskytuje (Baštecká, B., 2001).

Z nášho pohľadu sa snažíme supervíziu čo najviac priblížiť prostrediu pracovníkov, kde prebieha starostlivosť o dieťa, najčastejšie školské prostredie, príp. školské poradenské zariadenie. Z tohto uhla pohľadu je supervízia vnímaná ako zodpovedný proces, ktorý podporuje, zabezpečuje a rozvíja vedomosti, zručnosti a hodnoty jedinca, skupiny alebo tímu, s cieľom zlepšiť kvalitu ich práce pri

dosahovaní dohodnutých cieľov a výsledkov. Má za úlohu podporovať pracovníkov tak, aby si zachovali svoju osobnú psychickú pohodu.

Zahraničná literatúra vymedzuje supervíziu ako primárny prostriedok v starostlivosti o zamestnancov, oporu organizácie v rámci uplatňovania štandardov praxe. Supervízor môže pracovať s pracovníkmi ako individuálne, tak v rámci celej organizácie s cieľom umožniť supervidovaným, aby čo najúčinnšie vykonávali svoju prácu, podľa požiadaviek a špecifikácie danej organizácie. Štandardy praxe sú napĺňané prostredníctvom pravidelných schôdzok medzi supervízorom a supervidovaným a s podmienkou aktívnej účasti supervidovaného (Howe, K., Gray, I., 2013).

V našich domácich podmienkach je supervízia v školstve aktuálne zahrnutá v zákone č. 138/2019 Z.z. (Zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov), kde v §36 je supervízia uvedená ako špecializovaná činnosť pedagogických a odborných zamestnancov. Myslí sa na ňu aj v pripravovaných štandardoch praxe pedagogických a odborných zamestnancov. Samotná aplikačná fáza supervízie v školách a školských zariadeniach, ako

aj možnosti jej financovania by mali byť presnejšie vymedzené rovnako v pripravovanej novele školského zákona a na to nadväzujúcej úprave vyhlášky o pedagogických a odborných zamestnancoch. Na druhej strane potreba, ba až nevyhnutnosť supervízie v školách, školských podporných tímoch, či v školských zariadeniach neustále stúpa. Zvlášť v tomto post-karanténnom období, kedy sa pedagógovia alebo odborní zamestnanci dostávajú do kontaktu so situáciami, ktoré doposiaľ v školách nemuseli riešiť, alebo si ich situácia nevyžadovala.

1.2. Ciele a funkcie supervízie

S ohľadom na vyššie spomenuté by **ciele supervízie** v školstve mali reflektovať potreby, ktoré odrážajú, ako sa danému zariadeniu darí naplňovať štandardy práce, či už obsahové, výkonové alebo procesné, ako do procesu vstupujú vzťahy na pracovisku, klíma a starostlivosť o zamestnancov, ako v tomto celom procese funguje management školy a pod. Povedané veľmi zjednodušene, supervízia v školách a školských zariadeniach by mala slúžiť ako sprievodca, ktorý pomáha zariadeniu reflektovať, ako sa naplňujú ciele výchovy a vzdelávania a to s ohľadom na ťažisko záujmu, ktorým je dieťa a jeho optimálny rozvoj.

Z cieľov supervízie následne vyplývajú **funkcie supervízie**. Viacerí autori sa okrem *vzdelávacej, riadiacej a podpornej funkcie* prikláňajú aj k členeniu funkcií na:

- resourcing – postupy, ako reagovať na to, ako práca s klientmi pôsobí na psychiku zamestnancov s ohľadom na zabezpečenie zdrojov podpory a psychickej rovnováhy,
- development – rozvoj znalostí a zručností, poskytnutie možnosti pravidelnej supervízie, tak aby zamestnanci mohli svoju prácu rozvíjať, premýšľať o nej,
- qualitative – s ohľadom na kvalitu práce a jej zabezpečenie (Hawkins, P. et al, 2012).

S ohľadom na emócie supervidovaných, ktoré do procesu najčastejšie vstupujú, je budovanie vzťahu medzi supervízorom a supervidovaným, teda podporná funkcia supervízie dominantnou funkciou celého procesu. L. Vaska (In Schindlerová, 2018) však upozorňuje na tenkú hranicu, ktorá je medzi supervíziou a terapiou. Jej profesionálne odhadnutie sa následne premieta do „dávky podpory“, ktorá je supervidovanému dávaná s ohľadom na jej mieru, ktorá je v tej chvíli potrebná a žiaduca.

Vzdelávacia funkcia má pomôcť k zlepšeniu odbornej kompetencie

pracovníka (Havrdová, Z., Hajný, M., 2008). Riadiaca funkcia je už skôr spájaná s organizáciou, v ktorej supervidovaní pracujú. Snaha je hodnotiť a evalvovať pracovný výkon s cieľom pochopiť profesionálne hodnoty (Baštecká, B. et al, 2016). P. Schindlerová (2018) upozorňuje v školskej supervízii aj na prípady využitia supervízie, kedy naopak pedagóg o svoju prácu a žiakov nejaví záujem, kedy môže tieto dôvody hľadať v zlyhaní rodičov, vedení školy, alebo politickom systéme a samotných žiakov. Vtedy je vhodné využiť posilňujúcu funkciu supervízie, ktorá by ponúkala priestor a vzťah pre spoločnú skúsenosť, zdieľanie a pomoc supervidovaným. Myslí pritom aj na schopnosť sebereflexie, kedy ich prácu narúšajú osobné alebo emocionálne ťažkosti, choroba, zlá nálada, či vyčerpanie. Prípadne supervízor zváži následný prechod zo skupinovej do individuálnej supervízie.

2. Supervízia – vlastnosti a formy supervízie

2.1 Vlastnosti supervízie

S ohľadom na vyššie spomenuté stojí za zmienku vymedzenie vlastností, situácií, aké sú pre supervíziu v nami sledovanom prostredí vhodné a aké naopak nie. Autori (Junková In Kalina, K., Šimek, A., 2004) zosumarizovali znaky vhodnej a nevhodnej supervízie nasledovne.

Znaky vhodnej supervízie:

- vytvára dobrý vzťah medzi supervízorom a supervidovaným,
- vytvára bezpečné miesto podpory a prijatia,
- kontrakt je dobre stanovený,
- ide o vedomú prácu s etickými problémami a normami.

Znaky nevhodnej supervízie:

- ponížovanie, kritizovanie a zahanbovanie,
- zle vytvorený vzťah medzi supervízorom a supervidovaným
- nedodržanie hranice medzi supervíziou a terapiou,
- nejasný, zle vytvorený kontrakt,
- nekompetentnosť supervízora,
- zlé načasovanie intervencie supervízora.

Základom supervízie v školstve by potom mali byť tieto kritériá:

- Prvotný účel má byť zvyšovanie hodnoty práce pre klientov, profesionalizácia procesov starostlivosti a stanovených štandardov.
- Supervízia ako podporovateľ profesionálneho rastu supervidovaných profesionálov a ich kompetencií.
- Pri ohrození klientovho/žiakovho dobra idú ostatné úlohy a funkcie stranou.

- Supervízia zakladá na vlastných možnostiach a schopnostiach supervidovaných.
- Supervízia je zameraná na supervidovaných, supervízor poskytuje základné podmienky a to vrelosť, rešpekt, pravdivosť, vcítenie a pochopenie.
- Aj supervízia potrebuje svoju supervíziu, rovnako ako profesionál potrebuje supervízora (Novotný, J., 2006).

2.2 Formy supervízie

Následný výber konkrétnej **formy supervízie** reflektuje zásady a postupy, aké supervízor pri jej organizácii a vedení využije.

Individuálna supervízia rieši problémové situácie, ale aj rôzne potreby, neistoty a pochybnosti týkajúce sa pracovnej oblasti pedagóga. Ide najčastejšie o istý tip reflektujúceho rozhovoru v bezpečnej atmosfére. Má prispieť k mobilizácii vlastných síl, odvahe a energii zamestnanca. Autori sa zhodujú na tom, že umožňuje zlepšiť pocity z práce a čeliť sklamaniam, posilňuje vedomie hodnoty práce a spolupatričnosti s profesiou a organizáciou, dáva pocit istoty, ale predovšetkým motivuje k ďalšej práci na sebe (Havrdová, Z., Hajný, M., 2008).

Tímová supervízia má za cieľ podporiť pracovný kolektív ako tím. Predmet jej záujmu sú zrejmé, ale aj skryté konflikty na pracovisku, smeruje k zlepšeniu vzťahov a vzájomnej spolupráce. Nakoľko školstvo je tu špecifická profesia, pretože učitelia zväčša pracujú vo svojich triedach ako individuality, mohlo by sa jednať o riešenie tém ako napr. riešenie jednotlivých prípadov žiakov, organizácia práce, vzájomné vzťahy, školský podporný tím a jeho fungovanie a pod. Autori (Havrdová, Z., Hajný, M., 2008) sem radia aj supervíziu zameranú na zamestnancov, najčastejšie k stabilizácii personálnej situácie, ako súčasť prevencie vyhorenia, únavy, či stresu pri práci v školskom prostredí. Dokonca je vhodná aj pri komplexných zmenách v organizácii, kedy je nutné vnútorné nastavenie organizácie pre učenie jednotlivcov, ale aj celej organizácie.

Skupinová supervízia je podľa autorov (tamtiež) vhodná pre skupiny, ktoré nie sú voči sebe v pracovnom vzťahu v zmysle nadriadenosti alebo podriadenosti. Výhodou je, ak sa členovia nepoznajú, ale spája ich spoločný pracovný záujem, či spoločná profesia. Výhodou je možnosť vytvoriť nové vzťahy s cieľom vytvoriť optimálne podmienky pre reflexiu supervíznych tém a pre efektívne učenie vo vzťahu k ich pracovným otázkam.

Ďalšou formou supervíznej práce s pedagógmi sú *bálintovské skupiny*. Jedná sa o skupinovú formu práce. Jej autorom je Michael Balint, lekár a psychoanalytik, ktorý začal túto formu využívať so skupinou kolegov, ako formu kazuistického seminára nad ťažkými prípadmi z lekárskej praxe. Pozornosť je sústredená na vzťah medzi pomáhajúcim profesionálom a klientom. (Mahrová, G., Venglářová, M., 2008). Porozumenie tomuto vzťahu vyžaduje od profesionála porozumenie vlastnej citlivosti na to, čo mu klient zdieľa, na jeho posolstvo. Bálintovská skupina umožňuje naučiť sa lepšiemu sebaopozorovaniu, pozorovaniu druhých, vnímaniu klientovho prenosu a vlastného protiprenosu. Bálintovská skupina má zážitkovú rovinu „tu a teraz“, a rovinu objasňovania procesu, tzv. kognitívnu mapu, ktorá má „zarámcovať zážitok“ (Sojka In Havrdová, Z., Hajný, M., 2008). Ako autor uvádza ďalej, členovia tejto skupiny sú vysoko emočne zaangažovaní, aby silné zážitky nevyprchali, je treba prežité zarámcovať, poukázať na to, čo sa deje v skupine a ako to zrkadlí prednesený problém, ponúknuť úvahu ako tu a teraz súvisí s tam a vtedy. Napríklad nevedomené správanie referujúceho často zrkadlí správanie klienta, je to paralelný proces, ktorý umožňuje porozumieť protiprenosu. Protiprenos môže byť

nasmerovaný proti vedúcemu skupiny alebo zbytku skupiny (tamtiež).

Nakoľko Bálintovské skupiny nám prídu ako vhodná forma na aplikáciu v školskom či poradenskom prostredí, dovoľujeme si venovať jej väčší priestor. Bálintovské skupiny majú svoju pevnú štruktúru, ktorú tvorí päť fáz. Nultá fáza zahŕňa výber témy, o ktorej sa najčastejšie zahlasuje. Potom nasleduje prvá fáza, kedy je vybraný prípad prednesený ostatným členom skupiny. Prípad by mal byť popísaný tak, aby bolo zrejmé, čo sa s klientom odohralo, aký bol postup, čo sa odohralo a čo od skupiny potrebuje. V druhej fáze sa ostatní členovia skupiny pýtajú na okolnosti k dotvoreniu vlastného obrazu o tom, čo sa dialo v osobách, ktoré v prípade vystupujú. Tretia fáza sa nazýva fantázia a účastníci voľne asociujú za jednotlivé osoby v prípade, ale aj mimo neho. Reflektujúci v tejto fáze iba počúva. Účastníci sa snažia vnímať svoje prežívanie a reflektovať ho. Štvrtá je fáza praktických námetov, ktoré by účastníci zvolili, je predkladaná nie ako rada, ale ich formou. Reflektujúci opäť iba počúva. Posledná piata fáza vracia slovo reflektujúcemu, ktorého úlohou je oceniť nové pohľady, aha momenty, vyjadriť ako sa jeho očakávanie naplnilo, či tu boli odkryté slepé miesta. Môže sa začleniť aj formulácia najbližšieho kroku (tamtiež). Reflektujúci, resp.

pedagóg sa tu okrem iného učí nazerať na svoju prácu „zhora“, zhodnotiť efektívnosť jednotlivých krokov a spôsobov riešení, hľadať nové postupy ako sa zlepšovať a v neposlednom rade si zvyšuje kompetencie v evalvácii svojej práce, ako nevyhnutnej kompetencie pre naplnenie profesijných štandardov.

O pozitívnom vplyve bálintovských skupín v školskom prostredí píše viacero autorov. S. Brichcín (1999) ich prínos vidí predovšetkým v tom, že učitelia sa na skupinových stretnutiach väčšinou dokážu zbaviť pocitu viny voči problémovým žiakom, rodičom a svojmu „NadJa“. Toto porozumenie vlastnej zaujatosti otvára učiteľovi príležitosť k emočnej vyváženosti v pedagogickom vzťahu.

I. Štětovská (2007) vychádza zo svojich skúseností s prácou s touto technikou a uvádza niekoľko oblastí, z ktorých dokážu učitelia v rámci bálintovských skupín profitovať:

- štruktúrovaná forma komunikácie vytvára atmosféru vzájomného pochopenia a pospolitosti,
- atmosféra skupiny umožňuje ventiláciu problémov, pocitov a napätia,
- v skupine kolegov tej istej profesie umožňuje spätnú väzbu,
- členstvo v skupine predstavuje zázemie, pocit, že niekam patrím,

- v práci s tímom pozitívne pôsobí na pracovné prostredie a klímu školy,
- v práci s učiteľmi z rôznych pracovísk vytvára bezpečné prostredie a možnosť predávania skúseností z iných škôl.

V konečnom dôsledku rozvíja aj nevyhnutný pocit spolupatričnosti, že na to pedagóg nie je sám a má sa na koho obrátiť.

3. Supervízia v praxi

Súčasná učiteľská profesia je pomerne náročné povolanie, ktoré sa vyvíja v čase, musí reflektovať meniace sa potreby rodín a jej členov, ktoré v dôsledku uponáhľanej doby menia aj svoj prístup a nastavenie k vzdelaniu ako takému. Priority vzdelanosti sa presúvajú od memorovania k učeniu pre život a postupne na to reflektuje aj akademická obec, ktorá pripravuje budúcich pedagógov. V súvislosti s tým je supervízia v školskom prostredí žiadúca.

3.1 Výhody supervízie v školskom prostredí a možné komplikácie

Supervízia ako nástroj rozvoja prináša pedagógom hneď niekoľko výhod (Skřekucká, L., 2013):

- názor každého supervidovaného je dôležitý, učíme sa vzájomnej tolerancii,

- získavame skúsenosť, že o všetkom sa dá hovoriť,
- rozvíjame zručnosť vzájomne si poskytnúť spätnú väzbu, ktorá je konkrétna a pozitívne formulovaná,
- i neprijemné veci si môžeme hovoriť s rešpektom,
- zbavujeme sa ilúzií (zvlášť o sebe), nie však ideálov, stávame sa sami sebou,
- ak sa nám niečo nepodarilo, hľadáme spôsob, ako to nabudúce urobiť lepšie,
- s pomocou ostatných hľadáme svoje dobré miesto v tíme,
- vraciame sa k tým, kvôli ktorým tam sme, k žiakom,
- predchádzame syndrómu vyhorenia.

Supervízia ako pomerne nová metóda, však nemusí byť vždy pozitívne prijatá. M. Lisník (In Skřekucká, 2013) vymedzil niekoľko oblastí, ktoré u pedagógov môžu komplikovať pozitívne prijatie supervízie v zariadení:

- očakávanie riešenia problému zo strany vedenia, rodičov, ministerstva, zmena má prísť zvonku a nie od pedagóga,
- nerozlíšenie objednávky pre supervíziu od iného typu stretnutia pedagógov, napr. porady alebo odborné schôdze,

- zabehnuté spôsoby uvažovania – som pedagóg, musím všetko vedieť a nesmiem robiť chyby,
- orientácia na výkon a rýchle riešenie problému k znovuzískaniu kontroly nad situáciou,
- prítomnosť rôznych združení a aliancií v pedagogických zboroch, ktorých objednávka má iné priority.

Naopak k uľahčeniu chápania a využívania supervízie u pedagógov prispelo:

- dlhodobu neuspokojovanú potrebu učiteľov „rozpletať problémy“, hovoriť o nich, ujasniť si svoje postoje a lepšie potom rozumieť svojmu chovaniu a emóciám,
- partnerský prístup, vzájomná spolupráca a zdieľanie názorov, efektívny spôsob práce – používanie otázok a hľadanie cieľov,
- možnosť podeliť sa o svoje problémy - aj pred kolegami, zdieľanie problémov a zážitkov, úľava.

Pre potreby tohto príspevku je vhodné spomenúť projekt českých susedov „Supervize do škol“ (Lisník, M., 2012). Na základe podnetov od zapojených učiteľov autor navrhol štyri tematické kategórie, ktoré učitelia pri supervízii prinášali:

- vzťahová rovina učiteľ – žiak (34% zo všetkých tém) – týkali sa potrieb

učiteľov lepšie porozumieť svojim možnostiam vo vzťahu ku konkrétnemu žiakovi/triede. (napr. Nemotivovaný žiak, ktorý nespolupracuje.),

- vzťahová rovina učiteľ – rodič (16%) – témy vychádzajú zo záťažových situácií medzi učiteľom a rodičom žiaka (napr. Rodič, ktorý ma poučuje ako mám učiť.),
- vzťahová rovina učiteľ – kolega (23%) – témy súvisiace s klímou danej školy, celkovou pracovnou atmosférou, konflikty v pedagogickom zbore. (napr. Ako fungovať v náročných vzťahoch na pracovisku?),

vzťahová rovina učiteľ – vnútorné dilemy (27%) – autor túto kategóriu vymedzil pre ostatné, ťažko zaraditeľné otázky, ktoré sa týkali potrieb, motívov, vnútorných procesov a emócií pedagóga pod. (napr. Obavy, že do mojej triedy príde dieťa s postihnutím a pod.). Supervízia v skupine pedagógov bola komplexne vnímaná ako podnetná v situáciách, kedy pedagóg nevedel ako ďalej, strácal prehľad o situácii/probléme, bol nespokojný so svojím pracovným životom, profesiu vnímal ako silne záťažovú, mal tendenciu meniť zamestnanie, cítil sa zahltený požiadavkami žiakov, kolegov, vedením školy, nadriadených úradov, chcel ďalej

odborne rásť, rozvíja svoje schopnosti a zručnosti (tamtiež).

Záver

Supervízia je v oblasti školstva pomerne novinkou. Doposiaľ sa využívala skôr v sociálnej, zdravotníckej oblasti, či v súkromnom sektore. Napriek tejto skutočnosti a s ohľadom na potreby súčasného školstva si ju dovoľuje predniesť ako vysoko prínosnú, ba až nevyhnutnú súčasť procesu. Supervízii v školskom a poradenskom prostredí nahráva aj prítomnosť pripravovaných profesijných štandardov, kde by mala byť supervízia nevyhnutný predpoklad profesijného, ale predovšetkým osobnostného rastu pedagógov.

Tento odborný príspevok prináša teoretické východiská supervízie, vymedzuje pojem supervízie, popisuje jej ciele a funkcie primárne zamerané na prostredie, kde je v centre záujmu dieťa/žiak. S ohľadom na školské a poradenské prostredie predstavuje aj jednotlivé formy supervízie. Zvláštnu pozornosť sme zamerali na jednu z foriem supervízie a to bálintovské skupiny, ktoré sa ukazujú v školskom prostredí ako prínosné formy skupinovej supervízie. V krátkosti sme predstavili projekt „Supervize do škol“, ktorý predniesol témy, ktoré je možné v rámci školskej supervízie

riešiť, prípadne ako namotivovať pedagógov k dobrovoľnej aktívnej účasti v nej.

Nakoľko pedagógovia pracujú v školách a zariadeniach prevažne ako individuality, zamerané na jednotlivca, či skupinu danej triedy, môžu sa skupinové techniky javiť ako zvlášť obohacujúce. Ich prínos vidíme nielen v profesijných a osobnostných zručnostiach, ale aj ako prevenciu nežiadúcich javov, napr. burn-outu, ktorý môže vzniknúť ako následok nemožnosti zdieľať svoje ťažkosti, či problémy, ktoré pedagóga dlhodobo zaťažujú. Myslíme pritom na žiakov, ktorí sú denne závislí na tom, čo im pedagóg na hodine prednesie a je veľmi dôležité, aby sa v práci cítil dobre a práca ho bavila. Rovnako tak odborní pracovníci, ktorí sa vo svojej praxi stretávajú s rôznymi obdarenými deťmi, riešia popri deťoch aj vzťahy a klímu v rodine. Práve preto je pre nich supervízia žiaduca, aby získali akýsi nadhľad nad náročnými situáciami, s ktorými za nimi klienti prichádzajú. Jedine nadhľad a pozitívny prístup zabezpečí ich klientom tú najlepšiu starostlivosť. Nesmieme zabúdať ani na management školy a možnosti supervízie v tomto kolektíve. Vedenie, ktoré svoju prácu prehodnocuje so supervízorom, sa bude do budúcnosti tešiť z postupných krokov

a napredovania a odrazí sa to pozitívne aj na klímu na pracovisku.

Miesto záveru si hlavne poprajme, aby pedagógovia mali so supervíziou čo najviac pozitívnych zážitkov, aby sa v našom školstve udomácnila a aby sa využil potenciál, ktorý ponúka.

Zoznam bibliografických odkazov:

BAŠTECKÁ, Bohumila. 2001. *Základy klinické psychologie*. Praha: Portál, 2001. 436s. ISBN 80-7178-550-4.

BRICHČÍN, Slavoj. *Bálintovské skupiny – pomoc pomáhajícím*. [online]. Praha : Psychologie dnes 7/99 [cit. 2021-10-09]. Dostupné na internete: <https://www.kyjovske-slovacko.com/sites/default/files/soubory/balintovska_skupina_info.pdf>.

FEJFAROVÁ, Renata. 2010. *Proč supervize? Pomáha učitelům zrát*. [online]. Praha : Rodina a škola [cit. 2021-07-09]. Dostupné na internete: <<https://nakladatelstvi.portal.cz/casopisy/rodina-a-skola/88352/proc-supervize--pomaha-ucitelum-zrat>>.

HAVRDOVÁ, Zuzana – HAJNÝ, Martin et al. 2008. *Praktická supervize: průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. Praha: Galén, 2008. 213s. ISBN 978-80-7262-532-1.

HAWKKINS, Peter et al. 2012. *Supervision in the helping professions*. Open university press: Maidenhead, Berkshire, 2012. ISBN 978-0-33-524354-9.

HORSKÁ, Bohuslava. *Supervize jako nástroj kvality v pomáhajících profesích*. [online]. Brno: 2008 [cit. 2021-08-09]. Dostupné na internete: <<https://theses.cz/id/e159hk/>>.

HOWE, Kate, GREY, Ivan, 2013. *Effective supervision in social work*. London: Sage publications Ltd., 2013. ISBN 978-1-44626-654-0.

KALINA, Kamil – ŠIMEK, Antonín, ed. 2004. *Supervize – kazuistiky*. Praha: Triton, 2004. 171s. ISBN 80-7254-496-9.

LISNÍK, Martin, et al. 2012. *Supervize do škol*. Frýdek-Mýstek: CNN, 2012.

NOVOTNÝ, Jiljí. *Něco o supervizi: cíle, úkoly, smysl, postupy*. [online]. 2006. [cit. 2021-09-26]. Dostupné na internete: <<https://www.supervize.eu/wp-content/uploads/neco-o-supervizi.pdf>>.

SCHINDLEROVÁ, Petra. 2018. *Využití supervize ve školství – Teachcaring*. [online]. Liberec: 2018 [cit. 2021-09-10]. Dostupné na internete: <<https://dspace.tul.cz/handle/15240/26232>>.

SKŘEKUCKÁ, Lea. 2013. *Supervize ve školách*. [online]. Olomouc: 2013 [cit. 2021-07-09]. Dostupné na internete: <<https://theses.cz/id/hnecd4z/?lang=en>>.

ŠTĚTOVSKÁ, Iva. 2007. *Bálintovská skupina – bezpečná supervize pro učitele*. In Rodina a škola. 2007. roč. 4. [online]. 2007. [cit. 2021-09-26]. Dostupné na internete: <<https://nakladatelstvi.portal.cz/casopisy/psychologie-dnes/89907/balintovska-skupina>>.

Kontakt na autora:

Monika Novotná, PhDr., PhD.
špeciálny pedagóg
novotnamonika1@gmail.com
0907 583 468