



Vyšší odborná škola *sociálně právní*  
v Praze



# Odborná praxe a Supervize

Mgr. Monika Havlíčková

Tento studijní text je určen pro potřeby účastníků projektu OPPA  
„Inovace oboru vzdělávání Sociální práce na Vyšší odborné škole sociálně právní v Praze“

Registrační číslo projektu: CZ.2.17/3.1.00/33319



**Evropský sociální fond**  
**Praha & EU: Investujeme do vaší budoucnosti**

Autor textu: Mgr. Monika Havlíčková  
Recenzent: PhDr. Alice Bosáková  
Jazyková korektura: Ing. Lenka Pecková  
Redakční úprava: Ing. Jaroslav Konůpek  
©Vyšší odborná škola sociálně právní, Praha, 2012

**ISBN 978-80-87779-03-3**

Zadavatel projektu: Hlavní město Praha  
Mariánské nám. 2, 110 01 Praha 1  
IČ: 00064581

Registrační číslo projektu: CZ.2.17/3.1.00/33319

# Obsah

Úvod .....	5
1. Vymezení pojmu soc. pedagogika.....	7
1.1. Profese – sociální pedagog.....	9
1.2. Kompetence sociálního pedagoga .....	10
2. Odborná praxe.....	12
2.1. Organizace odborné praxe .....	14
2.2. Kritéria odborné praxe .....	16
3. Portfolio.....	22
3.1. Kontrakt - Cíle učení .....	25
3.1.1. Cíle učení .....	28
3.1.2. Hodnocení dosažení cílů učení .....	30
4. Reflexe a sebereflexe odborné praxe.....	32
4.1.1. Reflexe .....	33
4.1.2. Sebereflexe.....	33
5. Supervize .....	34
5.1. Vymezení pojmu.....	36
5.2. Historie supervize ve světě.....	38
5.3. Historie supervize v České republice.....	39
5.4. Supervizní proces.....	40
5.4.1. Účastníci supervize .....	40
5.4.2. Vztah mezi supervizorem a supervizantem.....	41
5.4.3. Vytvoření kontraktu- dohody- zakázky.....	42
5.5. Druhy supervize.....	42
5.6. Formy supervize .....	43
6. Využití supervize v sociální pedagogice.....	44
7. Supervize jako zdroj rozvoje a podpory sociálního pedagoga .....	45
7.1. Supervizní seminář .....	46
7.2. Formy supervize v supervizním semináři .....	47
7.2.1. Skupinová forma supervize .....	47
7.2.2. Balintovská skupina .....	49
7.2.3. Role pedagoga-supervizora .....	50

8. Nabídka technik v supervizním semináři.....	53
9. Závěr.....	55
10. Literatura.....	57

## Úvod

Učební text „Odborná praxe a Supervize“ je určen pro vzdělávání studentů Vyšší odborné školy sociálně právní v Praze 10 (dále jen VOŠSP ), v rámci projektu OPPA Adaptabilita „Inovace v oboru vzdělávání Sociální práce na VOŠSP Praha „ (reg.č. CZ.2.17/3.1.00/33319) se zaměřením na vzdělávací program sociální pedagogika. Je určen pro praktickou přípravu budoucích sociálních pedagogů, ale i pro potřeby frekventantů kurzů–a vzdělávání dalších dobrovolníků v oblasti pomáhání.

Pro zpracování uvedených textů jsem využila relevantní odbornou literaturu českých i zahraničních autorů, odborné časopisy a internetové stránky, které mají součinnost se zvoleným tématem.

Využila jsem dostupných materiálů nejen z oblasti samotné sociální pedagogiky, ale s ohledem na multidisciplinaritu uvedeného oboru také podklady z psychologie, sociální psychologie, pedagogiky, řízení lidských zdrojů, andragogiky, terapeutických přístupů a modelů.

Uvedený text nabízí paletu informací týkajících se smyslu a organizace odborné přípravy studenta uvedeného oboru. Zároveň nabízí specifické a detailní informace o procesu a výkonu odborné praxe studenta v rámci jeho studia. Informace se rovněž týkají podstatné složky integrity a rozvoje „jedince-studenta“ - supervize. Studujícímu nabízí souhrn podstatných teoretických a praktických poznatků, které lze využít pro jeho budoucí odbornou profesi, dále vymezení základních pojmů vztahujících se k danému tématu, jejich vysvětlení a následné využití v odborné praxi a celkové pochopení významu dané teorie pro rozvoj studenta. Studijní text samozřejmě nemůže podat zcela všechny informace o daném tématu. Je nutné jej chápat jako základní vodítko k organizování a zajištění odborné praxe studentů na VOŠSP a také jako pomocníka k samostudiu studenta.

Ponechávám na uvážení samotných studentů, zda budou motivováni rozvíjet kompetence vyplývající z profilu absolventa např. studiem v oblasti psychoterapie, řízení lidských zdrojů, managementu atd.

Věřím a doufám ve využití uvedených textů nejen k naplnění klasifikačních kritérií uvedeného předmětu a studia, ale i k samotnému rozvoji studenta, především v oblasti osobnostních kompetencí. Cílem je touto formou pracovat se studentem v kontextu vztahu člověk-člověk a tyto vzájemné poznatky aplikovat do reálné odborné praxe studenta, který sám bude v rámci své budoucí profese pracovat s člověkem, s lidmi. Další snahou bylo nejen podat relevantní informace, ale zároveň rozvíjet samostatné logické myšlení studentů a jejich jazykovou gramotnost a používání odborných termínů v rámci oboru a následně je aplikovat do své praxe.

Doufám, že prostudování učebního textu bude přínosné nejen pro studenty ale i pro pedagogy-supervizory, konzultanty na odborných pracovištích a kolegy v pomáhající profesi, kteří se podílí na odborné přípravě studentů či se připravují realizovat podobné studijní programy, které jsou v aktuální nabídce VOŠSP v Praze 10.

Všem, kterým tento učební materiál bude nápomocen při orientaci v problematice daného tématu či v oblasti odborného předmětu, přeji hodně síly, kreativity a úspěchů jak ve studiu - tak ve výkonu své odpovědné a nelehké profese.

Touto cestou děkuji vedení a kolegům Vyšší odborné školy sociálně právní v Praze 10, kteří se podíleli na inovaci uvedeného vzdělávacího programu, jeho realizaci a uvedení do praxe. Jsem si vědoma, že definitiva v procesu vzdělávání není možná, neboť dospělý člověk je v neustálé konfrontaci se s měnícími se podmínkami a je nucen variabilně a progresivně řešit nastalé situace. Totéž se odráží i v učebních textech. Není v jejich silách obsáhnout vše, ale je v jejich možnostech nabídnout alternativu a kreativitu možných postupů a náhledů na danou situaci. A to je základ pomáhající profese – kreativita jedince.

Poděkování patří i mé rodině, především jí. Rodinné zázemí patří mezi základní předpoklady k výkonu pomáhající profese.

Děkuji.

Mgr. Monika Havlíčková

## 1. Vymezení pojmu soc. pedagogika

Sociální pedagogika je disciplína, studijní obor i předmět individuálního zájmu, který se stal, nejen v České republice ale i v Evropě, frekventovanou a společensky žádanou disciplínou (Procházka, 2012). Jejím cílem je dle uvedeného autora nasycení aktuální potřeby sociálně pedagogické péče, která by byla zaměřena jak na jednotlivce, tak i na ohrožené skupiny, komunity či sociálně problematické lokality. Rozvoj sociální pedagogiky lze zaznamenat u nás v posledních dvaceti letech.

Jako každá disciplína, tak i sociální pedagogika reaguje na aktuální potřeby společnosti. Zároveň jsou velmi podstatné její historické kořeny, které mají následný vliv na vymezení pojmu sociální pedagogika.

Sociální pedagogika, je s ohledem na její historický kontext mladou disciplínou. Její vznik je podložen dvěma základy. Procházka (2012, s. 11) popisuje tyto dva základy následovně: prvním je tradice filozofického myšlení a druhým je tradice sociální práce, solidarity a starosti o druhé.

Sociální pedagogika je zaměřena na výchovu, společnost a jejich vzájemný vztah. Součástí tohoto vztahu je jistá míra sociální nespravedlnosti, popř. bídy nebo utrpení. Ne každý má to štěstí, že je součástí rodiny, dobrých vztahů a v tu chvíli je v jeho prostoru místo i pro sociálního pedagoga.

Sociální pedagogika jako věda vznikla na konci 19. století a na počátku 20. století. Dle Procházky (2012) vznikla sociální pedagogika v kontextu osamostatnění oboru pedagogiky. Je to hraniční věda na pomezí sociologie a pedagogiky (2012, s. 38).

Předmětem sociální pedagogiky je výchova, která je odborníky v dané oblasti považována za sociální jev. Člověk se jejím prostřednictvím začleňuje do společnosti. Klade důraz na společenské prostředí, ve kterém jedinec žije, což je v kontrastu dle Procházky (2012) s dosavadním vnímáním člověka. Kraus (2008) klade důraz na výchovu jedince, jako na primární jednotku budoucího fungování člověka. Svá tvrzení, tak jako Procházka, opírá o historický kontext výchovy a její spojení se sociální pedagogikou.

Jak již bylo sděleno, sociální pedagogika se svého rozmachu dočkala téměř až ve 20. století. Z tohoto důvodu považujeme za podstatné zmínit existující poznatky z daného oboru. V roce 1991 napsal Baláž článek „Sociální pedagogika – problémy a perspektivy“, ve

kterém vymezuje sociální pedagogiku jako speciální pedagogickou disciplínu ( in Kraus; 2008). Dle uvedeného autora se následně začal tento termín používat ve čtyřech významech:

1. **významu metodologickém**, tj. ve smyslu sociálně pedagogického přístupu k výchovnému procesu jako sociálnímu jevu odrážejícímu všechny proměny společnosti;
2. **jako pedagogické disciplíny**, která se zaměřuje především na výchovný proces a výchovné oblasti s dominantním vlivem prostředí, tedy mimo vyučování, ve volném čase, v různých mimoškolních výchovných, resp. převýchovných institucích;
3. **jako studijního (profesního) oboru**, jenž se začal studovat nejdříve na vyšších odborných školách a posléze na různých fakultách vysokých škol;
4. **jako vyučovacího předmětu**, který měl v té době velmi různorodý obsah – např. suploval teorii výchovy (Kraus, 2004, s. 18).

Z výše uvedeného je zřejmé, že sociální pedagogika je vždy nedílnou součástí aktuálního vývoje společnosti. Proto dle Krause (2004, s. 40) se sociální pedagogika zaměřuje:

1. **na objekt výchovy** – na rozdíl od pojetí individualistické výchovy zdůrazňuje působení na celé sociální skupiny (profesní, politické, zájmové, etnické apod.);
2. **na formy a podmínky výchovy** – zabývá se především výchovou v mimoškolních institucích včetně rodiny, všímá si role lokálního prostředí;
3. **na cíle výchovy** – zdůrazňuje společenské potřeby, orientuje se na spolupráci, altruistické jednání, na demokratizaci výchovy;
4. **na metody výchovy** – upřednostňuje nepřímé výchovné postupy;
5. **na smysl sociální pomoci** – pojem sociální chápe ve smyslu solidarity s těmi, kteří se dostali do znevýhodněné situace (z důvodů ekonomických, etnických, zdravotních atd.) a zabývá se výchovnými přístupy jako doplňkem celkové péče o tyto specifické okruhy populace.

Jednodušeji popisuje sociální pedagogiku Bakošová ( 2005, s. 19), která ji vnímá jako obor, jehož cílem je:

1. objasňovat vztahy výchovy a prostředí,
2. zabývat se výchovou a právními nároky na výchovu,



3. chápat výchovu jako pomoc všem věkovým kategoriím,
4. zabývat se odchylkami sociálního chování.

Sociální pedagogika je tedy vědní obor s teoretickou a praktickou oblastí své činnosti. Cílem tohoto studijního materiálu je prezentovat sociální pedagogiku především jako praktickou činnost. Kraus (2004, s. 49) formuluje aktuální úkoly sociální pedagogiky následovně:

- **popisuje a analyzuje prostředí**, které jedince obklopuje, zachycuje jeho proměnlivost a vliv na člověka;
- **zkoumá, jak poskytovat pomoc** v adaptaci na stále náročnější životní podmínky, především těm, kteří se projevují rizikovým chováním;
- **reflektuje globální problémy společnosti** (generační, etnické, multikulturální, ekologické, problémy technizace atd.)
- **přispívá k utváření zdravého životního stylu** (klade důraz na zájmovou orientaci, hodnotné využívání volného času, tvorbu programů zaměřených na prevenci, rozvoj správné komunikace a orientace v mezilidských vztazích, zvládnání náročných životních situací a podporuje sociální kreativitu);
- **rozpracovává formy a specifické metody sociálně výchovné činnosti**;
- **vyvíjí maximální snahu o uplatnění poznatků v praxi** (jak v rámci specifické profese sociálního pedagoga, tak v působení učitelů a dalších výchovných pracovníků).

## 1.1. Profese – sociální pedagog

Pod pojmem profese rozumíme povolání, zaměstnání, pracovní činnost. Sociální pedagogika je profesí.

Úhel pohledu na profesi vždy souvisí s jednotlivými rolemi v ní, zkušenostmi či ambicemi jedince v daném zaměstnání. Za nejpodstatnější považuje Kraus (2004) **hledisko psychologické a sociologické**. V pomáhajících profesích je podstatná osobnost pracovníka, jeho předpoklady pro výkon dané činnosti – **psychologický aspekt**. A **Sociologický aspekt** zahrnuje problematiku společensko-ekonomické, kulturní a politické podmíněnosti vzniku, významu a působení profese. Tyto aspekty jsou ovlivněny přípravou na dané povolání a společenskými souvislostmi v rámci naplňování v praxi (Kraus, 2004, s. 198).

Dle jmenovaného autora pracovník řídí a organizuje výchovný proces a působí na jedince ve dvou rovinách:

- integrační
- rozvojové.

Pracovník působí na klienty v jejich rodinném prostředí nebo prostřednictvím institucí (škola, preventivní programy, atd.)

## 1.2. Kompetence sociálního pedagoga

Jak již bylo uvedeno pracovní činnosti sociálního pedagoga, jsou relativně pestré a kreativní. Dají se shrnout do následujících základních činností:

- Výchovné působení ve volném čase.
- Poradenské činnosti vykonávané na základě diagnostiky a sociální analýzy problému a životní situace nebo výchovného prostředí klienta.
- Reedukační a resocializační péče a terénní péče.

Cílovou skupinou klientů jsou především děti a mládež, ovšem aktivity mohou být určeny i pro dospělé a seniory.

S ohledem na uvedené činnosti je zřejmé, že se od sociálního pedagoga očekává zvládnání situací spojených s výkonem uvedené praxe. Předpokladem výkonu povolání jsou **kompetence, tj. požadavky, které v sobě zahrnují určitou výbavu vědomostí, dovedností a respektování etických norem.** Obecný význam slova pochází z latinského „competens“ a znamená „být schopný, řádně a kvalitně“. NCVQ (angl. zkr. National Council for Vocational Qualifications), (Havrdová, 1999) vymezuje tento pojem jako rozsáhlý koncept, který vytváří schopnost převést dovednosti a znalosti do nových situací, což umožňuje pracovníkovi plánovat práci, inovovat a zvládat neobvyklé situace. Být kompetentní znamená dle Ottova Naučného slovníku (1905) „mít patřičnou pravomoc a vědět, jak jednat, doslovně „být způsobilý, oprávněný“. Kompetence, jak je uvedeno, jsou doporučované či požadované vlastnosti, schopnosti, dovednosti pro výkon práce v určité profesi.

- Vlastnosti jsou nám přirozeně vlastní – dědíme je a nemění se po celý život, možnou výjimkou změn vlastností je určitá míra spontaneity – přesto je vlastníme a můžeme jimi do značné míry disponovat.

- Postoje nejsou přímo zděděné. Osvojujeme si je v průběhu života, např. v procesu vzdělávání. Postoje zahrnují dvě složky – názory a motivy (názory jsou subjektivním odrazem toho, co si jedinec myslí a čemu věří, motivy jsou subjektivním odrazem toho, co člověk chce). Část našich postojů si uvědomujeme, ale valná část patří do našeho nevědomí.

- Schopnosti rovněž nejsou zděděné, jsou osvojené a často bývají osvojovány vědomě z praktických a pragmatických důvodů. O schopnostech hovoříme jako o znalostech (co člověk objektivně ví) a dovednostech (co člověk umí udělat). Dovednosti za určitých okolností jsou pokračováním znalostí. Schopnosti jsou majetkem, který můžeme nabývat, ale i ztrácet. Velkou roli zde hraje věk jedince, aktuální situace jedince. (Plamínek, 2010). Dle něj lze kompetence dělit na odborné, metodické a sociální.

- **Odborné kompetence** – vzdělání jedince, kompetence získané při výkonu pracovní činnosti; obecné odborné kompetence – jazykové znalosti, práce na PC atd., specifické znalosti a pracovní techniky.

- **Sociální (týmové) kompetence** – mají zaručit zvládnutí sociálních interakcí, komunikačních strategií, konfliktů, kooperací, multikulturních soužití.

- **Metodické kompetence** – schopnost zvládat a vyhledávat informace, úroveň logického, abstraktního, deduktivního a induktivního myšlení, určitá soudnost a schopnost úsudku, řešení problémů, vedení projektů či obecné pracovní techniky jako např. management času.

Dle Palána, Langera (2008), dle Beneše (2008) mají kompetence zaručit jednání v reálných situacích, a to formou výcviku, tréninku, opakování. Jedná se o znalosti, schopnosti a dovednosti, ale především o vnitřní připravenost jedince toto použít ve své praxi. Kompetence tedy zahrnují motivaci jedince, vztah k práci a ke kolektivu, sebedůvěru, tedy vlastnosti, které se dotýkají osobnosti jedince.

Pro výkon činnosti sociálního pedagoga jsou dle Krause (2004, s. 200-201) vymezeny následující požadavky na pracovníka:

1. **Vědomostní základna – teorie** (obecná pedagogika, psychologie, sociologie, filozofie, sociální politika, právo, somatologie, sociální pedagogika, teorie komunikace atd.
2. **Dovednosti** – výbava v sociální komunikaci a diagnostice, vedení dokumentace, znalost metod sociálně pedagogické prevence a terapie, řešení problémů atd.
3. **Vlastnosti osobnosti** – fyzické a psychické, vyrovnanost, emocionální stabilita, schopnost sebekontroly, morální požadavky, kreativita, originalita, aktivita, atd.

Tyto požadované kompetence kladou velký důraz na přípravu studenta v rámci jeho vzdělávání, v přípravě na budoucí povolání sociálního pedagoga a v jeho motivaci k sebevzdělávání, tedy k programu celoživotního vzdělávání. Blížeji o tom, píšeme v kapitole 5 a 6.

Je tedy zřejmé, že odborná praxe v součinnosti se supervizí, je jeden z efektivních nástrojů pro rozvoj budoucího pracovníka, ale především rozvoj jedince- studenta. Jak uvádí Rousseau: „ **Chci žáka vyučit k povolání žít. Až vyjde z mých rukou, nebude, pravda, ani soudcem, ani vojákem, ani knězem, ale bude především člověkem**“ (in Vorlíček, 2000, s. 48).

## 2. Odborná praxe

Odborná příprava studentů oboru sociální pedagogiky na Vyšší odborné škole sociálně právní v Praze 10 je nedílnou součástí přípravy studentů na jejich budoucí povolání. Obsahem odborných praxí je nejen respektovat vzdělanostní strukturu sociálního pedagoga, ale zároveň osobní zkušeností studenta mu přiblížit budoucí oblast jeho pracovní činnosti. Součástí vzdělávání je i praktická výuka studenta dle akreditačních podmínek školy. Odborná praxe studentů oboru sociální pedagogiky je zaměřena dle pověření na naplnění profesních kvalit budoucích sociálních pedagogů v souladu s profilem absolventa daného studijního oboru. Nedílnou součástí praktické výuky studentů je i plnění profesních kompetencí, jejichž cílem je respektovat aktuální požadavky oboru, profese a společenské zakázky. Jak již bylo

sděleno v kapitole 1.2., student sociální pedagogiky je připravován nejen teoreticky, ale i prakticky na výkon profese. Už jsme se též zmínili o tom, že cílem vzdělávacího programu je vychovat nejen profesionálního pracovníka, ale především člověka. A to je ambicí i odborné praxe studentů na naší škole. Prostřednictvím odborné praxe se seznámit s reálnými situacemi klientů, žáků či pacientů a umět s nimi vytvořit vztah, který bude následně nedílnou součástí kvality poskytované služby sociálního pedagoga prostřednictvím sociálních služeb.

Dle Procházky (2012, s. 77) je nutné prostřednictvím **praktické výuky formovat následující osobnostní kompetence sociálního pedagoga:**

- psychickou odolnost a fyzickou zdatnost;
- empatie a toleranci;
- osobní postoje a hodnotové orientace;
- osobní dovednosti (řešení problémů, kooperace, kritické myšlení);
- osobní vlastnosti (zodpovědnost, důslednost, přesnost aj.),

a **profesní kompetence** (Procházka, 2012, s. 79):

- kompetence oborové
- kompetence psychologicko-poradenské
- kompetence komunikativní
- kompetence organizační a řídicí
- kompetence diagnostická a intervenční
- kompetence reflexe vlastní činnosti.

Výše uvedené plnění kompetencí (pojem byl vysvětlen v kapitole 1.2.) lze realizovat prostřednictvím portfolia. Blíže vysvětleno v kapitole 2.2. K uskutečnění tohoto cíle je nutné **mít k dispozici síť odborných pracovišť**, jež zajišťují a poskytují samy o sobě kvalitní služby a jsou ochotny se podílet na tréninku a praktické přípravě studentů daného oboru. Výběr odborných pracovišť je v souladu s činností sociálního pedagoga.

Uplatnění dle Krause (2004) lze realizovat v následujících rezortech:

- v rezortu školství,

- v rezortu spravedlnosti,
- v rezortu práce a sociálních věcí,
- v rezortu vnitra,
- v oblasti církevních, společenských a neziskových organizací.

Je pravděpodobné, že dané rezorty již mají vytvořené prostředí pro uplatnění sociálního pedagoga. Některé z nich čekají na ukotvení profese sociálního pedagoga, např. ty organizace, kde je požadováno specializační vzdělání (mediační a probační služba, rehabilitační zařízení apod.). Blíže kapitola 2.2.

Aktuálně realizujeme navázání spolupráce s níže uvedenými organizacemi, které spadají do díky sociálního pedagoga. Odborná praxe se realizuje především:

- v orgánech státní správy,
- v poradenských centrech,
- v NGO,
- v dětských domovech, speciálních školách, diagnostických a výchovných ústavech.

Získané zkušenosti nabyté v průběhu odborné praxe, budou dále reflektovány, v předmětu Odborný supervizní seminář. Jeho obsah garantují interní a externí pracovníci školy, viz kapitola 5. a 6.

## 2.1. Organizace odborné praxe

Cílem odborné praxe je naplnit požadavky na sociálního pedagoga, profilu absolventa oboru sociální pedagogika. Lze čerpat z pestré a dostupné nabídky odborných pracovišť, ale i z reálných možností vzdělávacích institucí. Jak uvádí Kraus (2004) je nutné reagovat flexibilně na aktuální požadavky společnosti a s tím související sociální témata, a to i např. formou mezinárodní spolupráce, s cílem vytvořit mobilitu studentů sociální pedagogiky v rámci Evropské unie. Proto je odborná praxe integrálním prvkem vzdělávání v dané oblasti na úrovni vyššího odborného vzdělání sociálního pedagoga. Tvoří až 30% celkového obsahu výuky. **Odborná praxe je zajišťována a garantována odbornými zařízeními, v nichž je realizována na profesionální úrovni.**

### **Odborná zařízení jsou vybírána na základě společných kritérií:**

1. splňují kritéria oblastí sociálního pedagoga,
2. garantují profesionální přístup,
3. splňují vzájemné podmínky v kontextu trojstranného kontraktu (student, pracoviště, škola).

Dle akreditačních podmínek vzdělávací instituce odborná praxe:

#### **A. v kontextu procesu učení je systematicky:**

1. plánována
2. koordinována
3. reflektována
4. hodnocena

#### **B. má formu:**

1. náslechovou (předmět Orientace v sociální síti, 1. ročník)
2. výkonnou (od 1. ročníku, letní semestr)

#### **C. je z hlediska organizace:**

1. **jednorázová** – 1. ročník, exkurze
2. **průběžná** – 2. a 3. ročník (Hodinová dotace: 12 hodin týdně, období dle ročníku: 2. ročník, 2 období, 3. ročník, 2 období; Hodnocení: klasifikovaný zápočet (absolvování supervizního semináře k odborné praxi)
3. **souvislá** – 1 a 2. ročník (hodinová dotace: 90 hodin, období dle ročníku: 1. ročník, 1 období – 15 dní; 2. ročník, 1 období – 15 dní; Hodnocení: zápočet)

V průběhu celého studia má student možnost realizovat praxi minimálně ve 4 typech zařízení. **Nabídka odborné praxe je samozřejmě v souladu s teoretickou přípravou studenta.** Z výše uvedeného je tedy zřejmé, že kvalitativní výběr odborných pracovišť je podstatný nejen pro rozvoj studenta, ale i pro samotnou vzdělávací instituci. Důležitým faktorem směřujícím k naplnění akreditačních podmínek je i kooperace s odbornými

institucemi, bez nichž nelze vytvořit ucelený vzdělávací program, který by byl v souladu s požadovanými kritérii, jak ze strany odborné veřejnosti, tak i společnosti jako celku.

## 2.2.Kritéria odborné praxe

V této části považujeme za podstatné seznámit studenty s detailními kritérii odborné praxe realizované na Vyšší odborné škole sociálně právní v Praze 10, ve vzdělávacím programu Sociální pedagogika. Přiblížíme studentům formy odborné praxe, které budou absolvovat v průběhu svého studia na uvedené škole, ve vzdělávacím programu Sociální pedagogika, dle jednotlivých ročníků. Pro přehlednost uvádíme informace v následujících tabulkách:

**Tabulka č. 1:** Organizace odborné praxe dle jednotlivých ročníků vzdělávacího programu **Sociální pedagogika**

Ročník	Typ praxe dle semestru	Časová dotace	Klasifikace
<b>1. ročník</b>			
1 ZS	Exkurze (v rámci předmětu OSS)		Zápočet
1 LS	Exkurze (v rámci předmětu OSS)		Zápočet
1 LS	Souvislá (student si praxi vybírá sám)	15 dní, 90 hodin	Klasifikovaný zápočet
<b>2. ročník</b>			
2 ZS	Průběžná (student si praxi vybírá dle nabídky systému ISVOŠ) + účast v supervizním semináři	Dvoudenní, 12 hodin týdně, 174 hodin	Klasifikovaný zápočet
2 LS	Průběžná (student si praxi vybírá dle nabídky systému ISVOŠ) + účast v supervizním semináři	Dvoudenní, 12 hodin týdně, 174 hodin	Klasifikovaný zápočet
2 LS	Souvislá (student si praxi vybírá sám)	15 dní, 90 hodin	Klasifikovaný zápočet
<b>3. ročník</b>			
3 ZS	Průběžná (student si praxi vybírá dle nabídky systému ISVOŠ) + účast v supervizním semináři	Dvoudenní, 12 hodin týdně, 174 hodin	Klasifikovaný zápočet
3 LS	Průběžná (student si praxi vybírá dle nabídky systému ISVOŠ) + účast v supervizním semináři	Dvoudenní, 12 hodin týdně, 174 hodin	Klasifikovaný zápočet

Vysvětlivky: ZS – zimní semestr, LS – letní semestr, OSS – Orientace v sociální síti



**Tabulka č. 2:** Přehled kritérií odborné praxe dle jednotlivých ročníků: **Sociální pedagogika**

Ročník	Forma odborné praxe	Období	Časová dotace	Povinnosti školy	Povinnosti studenta
<b>1.ročník</b>					
1 ZS	Exkurze	Září-prosinec		Zajistit pro studenta klasifikační kritéria, v rámci předmětu OSS: <ul style="list-style-type: none"> <li>• zpráva z jednotlivých exkurzí,</li> <li>• a další podmínky dle požadavků pedagoga</li> </ul>	Splnit klasifikační kritéria dle podmínek předmětu OSS, 100% účast na exkurzích
1 LS	Exkurze	Únor-duben		Zajistit pro studenta klasifikační kritéria, v rámci předmětu OSS: <ul style="list-style-type: none"> <li>• zpráva z jednotlivých exkurzí,</li> <li>• a další podmínky dle požadavků pedagoga</li> </ul>	Splnit klasifikační kritéria dle podmínek předmětu OSS, 100% účast na exkurzích
1 LS	Souvislá	Červen	15 dní, 92 hod	Zajistit studentovi: Smlouvu o zajištění odborné praxe Informace o klasifikačních kritériích: <ul style="list-style-type: none"> <li>• portfolio</li> <li>• kontrakt-cíle učení</li> <li>• zpráva z praxe - zpětná vazba</li> <li>• zpracování kazuistiky</li> <li>• hodnocení ze strany pracoviště</li> </ul>	Splnit klasifikační kritéria dle podmínek předmětu OSS, 100% účast na odborné praxi, student si praxi vybírá dle vlastního uvážení a na doporučení pedagoga OSS
<b>Celkem</b>	<b>90 hodin</b>	<b>odborné</b>	<b>praxe</b>	<b>v 1. ročníku denního studia</b>	

Ročník	Forma odborné praxe	Období	Časová dotace	Povinnosti školy	Povinnosti studenta
<b>2.ročník</b>					
2 ZS	Průběžná  Povinná praxe ve státním sektoru	Září - prosinec	Dvoudenní, 12 hodin týdně, 174 hodin	Zajistit studentovi: 1. Termín přihlášení se na odbornou praxi dle nabídky systému ISVOŠ 2. Smlouvu o zajištění odborné praxe 3. Informace o klas. kritériích: • portfolio • kontrakt-cíle učení • zpráva z praxe - zpětná vazba • zpracování kazuistik • docházkový list • plnění kompetencí • hodnocení ze strany pracoviště • Účast v supervizním semináři	1. Splnit klasifikační kritéria dle podmínek předmětu Supervizní seminář, 2. 100% účast na odborné praxi, 3. Student si praxi vybírá dle nabídky systému ISVOŠ
2 LS	Průběžná	Únor-duben	Dvoudenní, 12 hodin týdně, 174 hodin	Zajistit studentovi: 1. Termín přihlášení se na odbornou praxi dle nabídky systému ISVOŠ 2. Smlouvu o zajištění odborné praxe 3. Informace o klas. kritériích: • portfolio • kontrakt-cíle učení • zpráva z praxe - zpětná vazba • zpracování kazuistik • docházkový list • plnění kompetencí • hodnocení ze strany pracoviště • Účast v supervizním semináři	1. Splnit klasifikační kritéria dle podmínek předmětu Supervizní seminář, 2. 100% účast na odborné praxi, 3. Student si praxi vybírá dle nabídky systému ISVOŠ
2 LS	Souvislá	Červen	15 dní, 92 hodin	Zajistit studentovi: 1. Smlouvu o zajištění odborné praxe 2. Informace o klas. kritériích: • Portfolio • kontrakt-cíle učení • zpráva z praxe - zpětná vazba • zpracování kazuistik • docházkový list • plnění kompetencí • hodnocení ze strany pracoviště • Účast v supervizním semináři	1. Splnit klasifikační kritéria dle podmínek předmětu Supervizní seminář, 2. 100% účast na odborné praxi, 3. Student si praxi vybírá sám
<b>CELKEM</b>	<b>438 hodin</b>	<b>odborné</b>	<b>praxe</b>	<b>ve 2. ročníku denního studia</b>	

Ročník	Forma odborné praxe	Období	Časová dotace	Povinnosti školy	Povinnosti studenta
<b>3.ročník</b>					
3 ZS	Průběžná	Září-prosinec	Dvoudenní, 12 hodin týdně, 174 hodin	Zajistit studentovi: 1. Termín přihlášení se na odbornou praxi dle nabídky systému ISVOŠ, výběr pracoviště je v kontextu tématu absolventské práce 2. Smlouvu o zajištění odborné praxe 3. Informace o klasifikačních kritériích: •portfolio •kontrakt-cíle učení •zpráva z praxe - zpětná vazba •zpracování kazuistik •docházkový list •plnění kompetencí •hodnocení ze strany pracoviště •Účast v supervizním semináři	1. Splnit klasifikační kritéria dle podmínek předmětu Supervizní seminář, 2.100% účast na odborné praxi, 3. Student si praxi vybírá dle nabídky systému ISVOŠ
3 LS	Průběžná	Únor-duben	Dvoudenní, 12 hodin týdně, 174 hodin	Zajistit studentovi: 1. Termín přihlášení se na odbornou praxi dle nabídky systému ISVOŠ, výběr pracoviště je v kontextu tématu absolventské práce 2. Smlouvu o zajištění odborné praxe 3. Informace o klasifikačních kritériích: •Portfolio •kontrakt-cíle učení •zpráva z praxe - zpětná vazba •zpracování kazuistik •docházkový list •plnění kompetencí •hodnocení ze strany pracoviště •Účast v supervizním semináři	1. Splnit klasifikační kritéria dle podmínek předmětu Supervizní seminář, 2. 100% účast na odborné praxi, 3. Student si praxi vybírá dle nabídky systému ISVOŠ
<b>CELKEM</b>	<b>360 hodin</b>	<b>odborné</b>	<b>praxe</b>	<b>ve 3 ročníku</b>	
<b>CELKEM za 3 roky studia, denní studium</b>	<b>890 hodin</b>	<b>odborné</b>	<b>praxe</b>		

Vysvětlivky: ZS – zimní semestr, LS – letní semestr, OSS – orientace v sociální síti

Jak již bylo uvedeno v kapitole 2, odborná praxe je realizována v rezortech jednotlivých ministerstev, tzn., že je nutné **specifikovat detailně konkrétní organizace** (tabulka č. 3), nabízející uplatnění v profesi sociálního pedagoga. Jak vyplývá z akreditačních podmínek vzdělávacího programu, je sociální pedagogika (viz kapitola 1) vědní obor transdisciplinární povahy, který plní několik funkcí:

- funkci pedagogickou,
- profylaktickou,
- kompenzační a
- korekční.

Sociální pedagogika se zabývá možnostmi konkrétního výchovného působení na osoby, které se ocitly v životní krizi, a kterou nejsou schopni vlastními silami překonat. Sociální pedagogika je teorie pomoci, je specializovanou aplikovanou pedagogickou disciplínou. Objektem výchovného působení jsou sociální skupiny dětí, mládeže, dospělých i seniorů. Od této dané skupiny klientů se odvíjí i výběr odborných pracovišť k realizaci odborné praxe. Pro přehlednost uvádíme nabídku odborných pracovišť v následující tabulce:

**Tabulka č. 3:** Nabídka odborné praxe studentů **sociální pedagogiky** dle jednotlivých rezortů (Kraus, 2008, s. 205)

Rezort školství	Rezort spravedlnosti	Rezort práce a sociálních věcí	Rezort vnitra	Oblast církevních, společenských a neziskových organizací
Školní kluby, družiny, domovy mládeže	Oblast peniterciární a postpeniterciární péče <ul style="list-style-type: none"> <li>• vychovatelé v nápravných zařízeních, věznicích</li> <li>• institut mediačního a probačního pracovníka</li> </ul>	Sociální asistenti	Utečenecké tábory	Instituce péče o mládež
Dětské domovy		Sociální kurátoři pro mládež	Kriminální prevence	Nadace

Domy dětí a mládeže, střediska volného času		Instituce sociálně výchovné péče o seniory		Humanitární a charitativní instituce
Instituce výchovného poradenství, poradce ve školách		Ústavy sociální péče		Střediska křesťanské pomoci
Systémy preventivní výchovné péče <ul style="list-style-type: none"> <li>• koordinátor prevence</li> <li>• metodik prevence</li> <li>• krizová centra</li> <li>• střediska pro mládež</li> </ul>				
Sociálně výchovná a osvětová činnost zaměřená na seniory				

K realizaci a výběru absolvování odborné praxe slouží studentům počítačový systém ISVOŠ. Tento systém nabízí technickou a systémovou podporu IT k zajištění odborné praxe studentů dle požadavků dané vzdělávací instituce. Cílem daného IT systému je zajistit transparentnost požadovaných kritérií realizace odborné praxe v průběhu celého studia vyšší odborné školy. Považujeme za důležité podotknout, že se jedná o technickou službu a moderní využití IT technologií. Což zároveň sebou přináší i jistá rizika při „spouštění“ uvedeného systému dle jednotlivých požadavků ze strany školy (např. výběr a přihlášení se na odbornou praxi, odhlašování z odborné praxe atd.). **Proto je důležité akceptovat ze strany studentů především:**

- **dodržování stanovených termínů přihlašování se do systému ISVOŠ,**
- **respektovat doporučený postup prací s daným IT systémem,**
- **kontinuální informování pověřeného pracovníka ze strany školy o jakýchkoli změnách v případě odborné praxe,**
- **respektovat požadované podmínky odborné praxe.**

V případě splnění výše uvedených požadavků může vzdělávací instituce garantovat transparentnost kritérií odborné praxe.

Nedílnou součástí výkonu odborné praxe vzdělávacího programu Sociální pedagogika je rovněž **intenzivní práce studenta s portfoliem**. Jedná se o jedno ze základních kritérií naplnění profilu absolventa sociální pedagogiky, naplnění kompetenčních požadavků studenta daného oboru a zároveň i zajištění viditelného a reálného rozvoje studenta v oblasti osobnostních kompetencí a profesních kompetencí.

### 3. Portfolio

Portfolio vymezuje Slovník cizích slov pro nové století (2005) jako rozdělení investičních zdrojů s cílem snížení rizika, jde o skladbu cenných papírů. Portfolio (z ital.) znamená původně desky na spisy nebo listiny. Portfolio vychází jako odborný termín z ekonomického prostředí<sup>1</sup>.

S ohledem na časové období vzdělávacího programu Sociální pedagogika na Vyšší odborné škole sociálně právní v Praze 10, si pro naše účely uvedeného textu, vypomůžeme především s poznatky ze sociální práce, především pro reálnou ukázkou využití portfolia v praxi.

Havrdová (1999) prezentuje portfolio z hlediska:

- Posuzování kompetencí – záznam, který poskytuje podklad pro posuzování kompetence ve specifické oblasti praxe. Využíván především v pomáhajících profesích v USA a západní Evropě.
- Osobního rozvoje – využívá se především v oblasti tréninku a ve vývoji kariéry. Jeho cílem je určit mezery, dodává sebedůvěru, poskytuje materiál pro supervizi.

**Portfolio slouží studentovi jako pozitivní vzdělávací nástroj**, v němž student prezentuje své nejlepší výsledky získané v průběhu celého studia v daném studijním programu.

---

<sup>1</sup> Portfolio zde znamená určitou sestavu, soubor akcií a jiných cenných papírů v majetku jednoho investora. Někdy také v užším významu: skladba různých aktiv. Obecně se investor snaží sestavit takové portfolio cenných papírů, které přináší vysoký zisk a zároveň je rozmanité (diferencované), aby se tím minimalizovala možná rizika.

### **Cílem portfolia je především:**

- prezentovat produkty učení (písemné práce, eseje, záznamy z praxe např. formou videozáznamu),
- zaznamenat proces učení (nabývání kompetencí, plánování procesu učení, monitorování a hodnocení),
- být nástrojem směřujícím k rozvoji reflexe a sebereflexe (sebepoznání a kritická analýza).

Základním hodnotícím kritériem v portfoliu je splnění následujících požadavků studentem:

#### **A. Obecné požadavky:**

1. Životopis.
2. Průběh a potvrzení o odborné praxi dle jednotlivých ročníků.
3. Kompetence stanovené dle jednotlivých ročníků.
4. Trojstranný kontrakt: student – pracoviště - škola, dle jednotlivých ročníků.
5. Zpracování kazuistik.
6. Závěrečné zprávy z jednotlivých praxí.
7. Hodnocení studenta na praxi po jednotlivých ročnících organizací.

#### **B. Specifické požadavky:**

1. Přehled absolvované praxe dle jednotlivých ročníků a stanovených požadavků.
2. Kontrakt s pracovištěm a stanovené cíle učení na praxi – podpis studenta, vedoucího praxe a supervizora.
3. Zpracované tři kazuistiky.
  - a. Zpracovaná závěrečná zpráva z praxe. Součástí je i kritická zpětná vazba studenta na zařízení a i sebereflexe studenta v procesu praxe – cíle učení, zda

se podařilo cíle splnit, změny postojů studentů, nové poznatky studenta na praxi atd. Mapování vlastního seberozvoje studenta.

- b. Závěrečné hodnocení studenta od vedoucího praxe.
- c. Předání portfolia supervizorovi k hodnocení.

**Jedním z dalších cílů portfolia** v dané oblasti pomáhající profese, kam řadíme i výkon činnosti sociálního pedagoga, **je prezentovat dosažené kompetence studenta**, zároveň i jeho schopnost vzdělávat se a být součástí celoživotního vzdělávání. **Portfolio se zároveň představuje jako nástroj sebeprezentace** a je přehledným dokumentem o schopnostech a dovednostech studenta. **Může sloužit i jako základní podmínka pro přijetí na pracovní místo.** Je to ukázka uplatnitelnosti na trhu práce a konkurenceschopnosti studenta.

Portfolio je jedním z hodnotících materiálů týkající se obsahu činnosti studenta v rámci jeho odborné praxe. Zároveň tvoří nedílnou součást teoretické výuky v **předmětu Supervizní seminář**. Tento předmět je nedílnou součástí přípravy studenta sociální pedagogiky na jeho profesi. V níže uvedených kapitolách se proto budeme detailně zabývat jednak jednotlivými komponenty portfolia a také primárním obsahem supervizního semináře, a to supervizí. Jednou z nedílných součástí teoretické a zkušenostní výbavy studenta. Objasníme si zároveň i důležité složky supervize studenta jako je reflexe a sebereflexe. Obě tyto složky tvoří nedílnou část přípravy a tvorby osobnostních a profesních kompetencí studenta. Dle akreditačních podmínek je nutné si opět připomenout vymezení pojmu sociální pedagogika (kapitola 1). Jak již bylo uvedeno, sociální pedagogika svým obsahem je řazena mezi multidisciplinární obory. Profil absolventa daného oboru je zaměřen na témata spojená s výchovou, záměrného, cílevědomého působení na člověka s cílem ho vychovat a vzdělávat. Následkem je minimalizace negativní stránky osobnosti ve prospěch společnosti jako celku a také ve prospěch samotného jedince.

Z výše uvedeného vyplývá, že **student bude v budoucnu pracovat především se vztahem k jinému člověku.** Bude konfrontován s jeho vizí vidění světa a bude vyvíjet úsilí ke změně úhlu pohledu na společnost. Aby student dosáhl, uvedeného cíle, je třeba, jak již bylo zmíněno, vytvořit prostor pro tvorbu a realizaci jeho odborných kompetencí, především v oblasti komunikace, empatie, zvládnání stresových situací atd. formou **sebezkušenostní**



**výuky.** Jedním z nástrojů k dosažení uvedeného cíle je supervize. Supervize je podporující nástroj, jehož cílem je rozvoj a ukotvení dovedností studenta a také jeho podpora v aplikaci teorie do praxe v kontextu výkonu odborné praxe.

Student v rámci **předmětu Supervizní seminář** získává teoretické zázemí o supervizi, o portfoliu a jeho jednotlivých komponentech a jejich významu pro samotného studenta. Nabývá také osobní zkušenosti se supervizí jako součástí své profese a rozvoje svých praktických kompetencí. Supervize odborné praxe preferuje skupinovou formu supervize. Vedení skupinové supervize garantuje kvalifikovaný externí či interní učitel-supervizor. Role učitele-supervizora spočívá v konkrétní práci se skupinou a také v aktivním kontaktu s daným pracovištěm, kde student absolvuje svou odbornou praxi.

**Student v rámci supervizního semináře získává praktické kompetence o své roli na pracovišti, učí se reflektovat svou aktivitu na pracovišti a učí se sebereflexi.** V dalších kapitolách si vysvětlíme pojmy související s rozvojem studenta: **kontrakt, cíle učení, hodnocení dosažených cílů a význam uvedených pojmů** pro studenta jako nedílné součásti portfolia absolventa sociální pedagogiky.

### **3.1. Kontrakt - Cíle učení**

V předchozích kapitolách jsme prezentovali úkoly vzdělávací instituce směrem k profesnímu rozvoji studenta dle akreditačních podmínek oboru sociální pedagogika. Je nutné také zdůraznit postoj studenta k vlastnímu rozvoji. Podmínkou vzájemné spolupráce je i studentova vnitřní motivace, jeho schopnost se učit se a dále se rozvíjet. K tomu potřebujeme ovšem i pedagoga, který má vůli ~~rozvíjet~~ soustavně rozvíjet vlastní profesní potenciál. Mezi základní předpoklady k dosažení daného cíle patří kromě samotného učení i vytvoření takového prostředí, které jedince motivuje a podporuje k odbornému růstu. Z hlediska andragogického přístupu se jedná u pedagoga o roli facilitátora, mentora, který je zdrojem informací pro studenta, kvalitním průvodcem na cestě k jeho vzdělání sociálním pedagogem. Jak již bylo uvedeno, sociální pedagog bude pracovat v kontextu vztahu se svými klienty, pacienty nebo kolegy na řešení rozmanitých sociálních situací klientů, pacientů nebo kolegů. Jednou z možností, kde dosáhnout schopnosti „být součástí vztahu“ je např.

prostředí ve škole ve vztahu pedagog - student. Student dokonce žádá o tento vztah. Podmínkou dosažení kvalitního kooperujícího vztahu mezi studentem a pedagogem je nezbytnost respektovat základní principy této práce, jejíž součástí jsou následující složky:

- Vytvoření atmosféry.
- Společné plánování procesu.
- Rozeznávání a určení potřeb učení.
- Formulace programových cílů.
- Plánování posloupnosti učebních aktivit.
- Realizace (a řízení) zkušenosti učení se.
- Vyhodnocení procesu učení. (Havrdová, 1999, s. 27-28)

Uvedené složky jsou obsahem Kontraktu (viz Příloha č. 1). Kontraktem rozumíme určitou formu dojednání vzájemných podmínek spolupráce v tzv. triádě. Tzn., že obsahem **Kontraktu je jasná specifická dohoda mezi účastníky realizace odborné praxe – student, supervizor, pověřený pracovník organizace. Tito účastníci Kontraktu jsou vzájemně sobě navzájem odpovědní za proces vedení odborné praxe studenta. Největší podíl odpovědnosti za kvalitu absolvované odborné praxe je přenechán samotnému studentovi právě skrze cíle učení.** Role supervizora a pracovníka organizace (konzultanta) spočívá ve vymezení základních podmínek absolvování odborné praxe studenta, ve vzájemném kontaktování se, informování se o průběhu praxe a také v zajištění kontrolních mechanismů dané praxe. **Supervizor ve škole** v kontextu Kontraktu je oním facilitátorem, který akceptuje individualitu studenta a vyvíjí snahu, aby participoval na Kontraktu jako celku. Supervizor je i v roli revizora – kontroluje, zda jsou naplněny podmínky Kontraktu, zda jsou stanoveny kvalitní cíle učení studenta pro praxi, zda je vše ujednáno dle stanovených kritérií. Tento kontrolní mechanismus by neměl být v převaze v rámci předmětu Odborný supervizní seminář, jehož obsahem je práce s portfoliem studenta (s jeho jednotlivými částmi) a samotná supervizní činnost. Portfolio je základním předpokladem ke splnění klasifikačních požadavků z daného předmětu. Supervizní činnost je složitě klasifikačně prokazatelná. Povinností studenta je docházet na daný předmět, tedy být součástí supervizního semináře. V supervizi platí zásada:

„neexistují chyby, existují jen podněty k lepšímu řešení“ (Havrdová, 1999, s. 36). Blíže kapitola 7.

Role **konzultanta na pracovišti** spočívá především v nabídce reálných možností tvorby cílů učení studenta na praxi. Konzultant je nucen sladit zájmy a potřeby studenta se zájmy klienta či aktuálními potřebami a možnostmi organizace. Je zodpovědný za výsledek jednání studenta, např. při jednání s klientem v organizaci. Studentovi náleží relativně velký prostor nabízející odborné a podporující prostředí pro realizaci a výkon jeho odborné praxe.

Kontrakt nabízí nejen naplnění administrativně technických náležitostí procesu naplnění odborné praxe studenta ale zároveň i prostor pro ujasnění cílů učení studenta na praxi, uzavření formální dohody o obsahu praxe. Jde o nezbytnou strukturu celého procesu a je i plánem, ke kterému se celý proces dané odborné praxe váže. Obsah Kontraktu dle Havrdové (1999) závisí na kontextu, v němž učení probíhá. V praxi tzn., že podoba Kontraktu se odvíjí od vztahu mezi konzultantem a studentem a možnostmi organizace, a supervizorem ve škole (tzv. trojstranný kontrakt, triáda) a supervizorem a studentem-supervizantem. Důležitými složkami Kontraktu jsou:

1. Délka odborné praxe.
2. Cíle a formy učení.
3. Způsoby závěrečného hodnocení.
4. Organizační pravidla odborné praxe.
5. Práva a povinnosti jednotlivých účastníků triády (Havrdová, 1999, s. 115).

Kontrakt se zpravidla uzavírá v prvním měsíci nástupu studenta na odbornou praxi. Ve školních podmínkách je toto vyžadováno od supervizora v průběhu třetího – čtvrtého supervizního setkání ve škole (první supervizní setkání jsou většinou věnována především stanovení základních pravidel spolupráce, uzavírání supervizní dohody a teoretické výbavě studenta, participaci na tvorbě cílů učení).

### 3.1.1. Cíle učení

Každý z nás potřebuje zažít dobrý pocit z práce. Proto je důležité, aby si student uměl stanovit a vytvořit priority svého vzdělávání. **V pedagogickém prostředí jde o určení cílů vzdělávání (následně cíle učení).** Cíle vzdělávání v jednotlivých školách a školských zařízeních se konkretizují ve školních a vzdělávacích programech. Cíle předmětů jsou odvozeny z kurikulárních dokumentů a konkretizovány dle požadavků školy, třídy nebo pracovní skupiny (dokonce i týmu). Cíle jednotlivých tematických celků jsou stanoveny nejen akreditačními podmínkami vzdělávacího programu, ale i samotným pedagogem na základě stanoveného učebního plánu a cílů daného tématu. Tento proces dle Švarcové (2005) je transparentním vysvětlením cílů učení.

Důležitým prvkem v tomto procesu je především samotný pedagog (zralý a zkušený pedagog), který má schopnost stanovovat si vlastní cíle učení – je kompetentní ke zvolení cesty, jak dosáhne stanoveného cíle. Volí si sám prostředky, tzn. konkrétní výběr učiva (témat), vhodnou organizační strukturu a odpovídající metody vyučování (způsob práce, který mu vyhovuje a pomocí něhož může dosáhnout svého cíle). A následně je schopný tento proces převést a vyžadovat i od studenta. Proto o **roli pedagoga hovoříme jako o facilitátorovi či mentorovi, který na základě své odbornosti a zkušenosti je schopný akceptovat individualitu studenta, respektovat ho jako jedince, který je v procesu celoživotního vzdělávání,** tak jako samotný pedagog.

**Stanovování cílů učení je schopnost pedagoga rozvíjet vědomosti, dovednosti a vlastnosti studenta právě formou cílů učení.** Záměrem stanovování cílů učení je posílit, rozvinout a podpořit schopnosti a dovednosti studenta. Možným a reálným nástrojem je schopnost stanovovat si cíle učení. Tuto kompetenci lze rozvíjet nejen teoreticky, ale především prakticky a to právě v Kontraktu odborné praxe.

Z pedagogického hlediska dle **Švarcové (2005)** probíhá stanovování cíle učení ve složitých vzájemných vztazích cílů, obsahů, podmínek a prostředků. Švarcová vymezuje následující cíle učení:

- Kognitivní (poznávací, to co chceme studenty naučit).

- Hodnotové (co je třeba, aby studenti poznali, pochopili v kontextu hodnotové orientace společnosti).
- Operační cíle (vycházejí z lidských činností, k jejichž uskutečňování směřujeme – pracovní, sociální, kulturní, sebezvzdělávací atd.).

Uvedené cíle jsou tedy soubory kompetencí, které by si měl student v procesu svého vzdělávání osvojit (či jsou postupně osvojovány) – naučit se učit, osvojit si požadované hodnoty a postoje, ale i komunikovat, pracovat v týmu, sdílet, pracovat s technikou, ovládat přístroje, umět vyhledávat informace, orientovat se na trhu práce. **Tohoto lze dosáhnout v případě, že student si umí vytyčit a stanovit cíle učení v kontextu své odborné praxe, tzn. „co se chci naučit, co chci získat, co chci umět“.** Smyslem cíle učení je i posílení vzájemných vztahů, např. mezi pedagogem a studentem. **Cíle dle Havrdové (1999) mohou být:**

- krátkodobé,
- dlouhodobé,
- blízké,
- vzdálené.

Výstupem cílů učení je například jejich konkretizace, a to formou stanovování dílčích cílů pro jednotlivé etapy činnosti. **Musí být proto reálné a splnitelné. Musí mít a mají svá jednotlivá kritéria, která napomáhají dosažení stanoveného cíle učení v kontextu odborné praxe.** Aby bylo dosaženo stanoveného cíle je nutné výsledný cíl rozdělit do dílčích cílů. Jejich smyslem je konkretizovat jednotlivé činnosti, aktivity a rychleji a bezpečněji dovést studenta k stanovenému cíli. Zároveň potřebujeme docílit i pozitivního výsledku práce studenta na odborné praxi, o čemž jsme se už zmínili na začátku této kapitoly. A to cíle učení rovněž umějí, **pokud jsou stanoveny jasně, srozumitelně, reálně, aby mohly být i splněny.** Považujeme za podstatné zdůraznit i význam času, aktuálních podmínek a také znalost didaktických a metodických zásad pedagoga, které studentovi mohou napomoci k dosažení cíle (viz např. kapitola 8 Techniky). **Ke splnění cíle může dojít za předpokladu, že stanovený cíl je:**

1. dostupný,
2. srozumitelný,

3. konkrétní,
4. aktuální a přirozený,
5. přičemž musí být využity dílčí cíle (Švarcová, 2005).

### 3.1.2. Hodnocení dosažení cílů učení

Hodnocení je většinou spojeno s negativními situacemi, trapnými chvílemi, či dokonce se zkušeností, že hodnocení nám překazilo naše plány a ambice. Každý z nás si proto přeje pozitivní hodnocení své činnosti, ne vždy ho získal, a ne vždy formou, jakou by si přál. Proto v této části chceme prezentovat hodnocení cílů učení formou přijatelnou a důstojnou k hodnocení dospělého jedince (kromě cílů lze hodnotit kompetence, výkon pracovníka atd.). V hodnocení se vždy objeví otázka: „Jak poznám například, že jsem jako student v rámci praxe úspěšný, či jak jako pedagog poznám, že je student úspěšný?“ Hodnocení by mělo být objektivní a spravedlivé. Způsob hodnocení je vždy spojen dle Havrdové (1999) jak s určitým pojetím profesionálního růstu, tak s filozofií a metodou výuky. Hodnocení je vždy vázáno na hodnocení kritérií (např. profilu absolventa) a dílčích cílů ve výuce (vypracování esejí, docházka studenta do výuky, ...). Zároveň musí být jasně stanovena hranice, kdy nedojde k hodnocení studenta, tzn. nesplnění klasifikačních požadavků k udělení zápočtu. Příkladem může být opět docházka či nenaplnění primárních cílů kurzu či výuky. **Cílem hodnocení je, aby se student na procesu plánování své přípravy a hodnocení také sám podílel.**

Smyslem hodnocení je, aby se danou věc student naučil. **Mezi efektivní nástroje tohoto typu hodnocení patří zpětná vazba.** Zpětná vazba se poskytuje kontinuálně a s vizí, že by měla ukazovat cestu, jak stanovené cíle dělat co nejlépe – role facilitátora, mentora v procesu učení a hodnocení studenta. Dovednost umět poskytovat a přijímat zpětnou vazbu patří k základní kompetenční výbavě studenta i pedagoga-supervizora (Havrdová, 1999).

**Stanovené cíle učení v odborné praxi studenta mají doložit jeho plán: „co se chci naučit na daném pracovišti, jak to chci udělat, co k tomu potřebuji atd.“** Jednotlivé cíle učení jsou studentem dokázány a prokázány tzv. **důkazy**. Pro pochopení důkazů, jako hodnotícího prvku si můžeme vypomoci relativně jednoduchou pomůckou. Při vyslovení slova „důkaz“ se

nám může v hlavě promítnout film - detektivka, kterou jsme např. naposledy viděli. Cílem každého diváka je přijít v průběhu sledování na to, kdo je „pachatelem“. V dané chvíli neděláme nic jiného, než že hledáme důkazy a tipujeme, na základě dosud prokázaných důkazů, kdo spáchal čin. A zda jsou důkazy přesvědčivé, relevantní a prokazující vinu potenciálního pachatele. Tento obraz se dá přenést i k vysvětlení termínu „důkaz“.

**Jde o formu potvrzení splnění daného cíle učení či kompetence, respektive kritérií dané kompetence, což znamená připuštění určitých způsobů dokladování, že „opravdu umím“, „že jsem daný cíl splnil/la“.** (Příklad sdělení: *Pokud po nás zaměstnavatel chce potvrzení o studiu, většinou přineseme výstupní doklad – maturitní vysvědčení, vysokoškolský diplom a to je důkaz naší odborné kompetence, že „známe“*). **V případě prokazování cílů učení, jako je např. naučit se vést rozhovor s klientem při sepisování rodinné anamnézy, musíme velmi podobným způsobem „přinést“ důkaz, kterým potvrdíme splnění uvedeného cíle učení.**

**Přípustným důkazem pro potvrzení naplnění cílů učení je např. videozáznam z rozhovoru s klientem, záznam rozhovoru, tj. jeho zápis, či záznam ze sledování rozhovoru např. za jednocestným zrcadlem** (tato metoda, slouží jako trénink profesionálů i studentů pomáhající profese – náslech. Rozumí se tím, že student sleduje odborníka při práci s klientem - je přítomen u rozhovoru či prostřednictvím tzv. dvojcestného zrcadla. Student je v jiné místnosti přes zrcadlo vidí do místnosti, kde pracuje odborník s klientem a slyší jejich rozhovor. Z místnosti, kde pracuje pracovník s klientem, není student vidět. Diskuse se studentem či ve skupině studentů nad konkrétními důkazy je dle Havrdové (1999) velmi užitečná, umožňuje dle autorky vytvořit si společnou představu o „dobré praxi“. Cílem je doložit: „co jsem udělal/a, jak jsem to zařídil/a?“, formou důkazů. Důkazy se vztahují k jednotlivým kritériím cílů učení. Například: „co jsem pro to udělal/a, že jsem cíl učení naplnil/a?“. Jednou z častých chyb je předepisovat ze strany pedagoga-supervizora univerzální důkazy. Tato varianta je sice jednoduchá pro obě strany, jak pedagoga tak především studenta, ale zároveň není kreativní a rozvíjející studenta.

**Celkovým základním nástrojem hodnocení odborné praxe studentů, uspořádání důkazů a plánování učení je portfolio a hodnotící kritéria vyplývající z předmětu Supervizní seminář (více kapitola 7.2.3.).**

## 4. Reflexe a sebereflexe odborné praxe

Od pradávna se snažíme vysvětlit si různé situace, které jedince v průběhu života potkají. Je velkou pravdou, že máme tendenci zjednodušovat některé situace, činit rychlé závěry na základě svých dosavadních zkušeností či předaných modelů z rodiny. Jedná se o běžné reakce na informace, které se k nám dostávají. Činíme závěry mimoděk, někdy ani nevíme či rozumíme svým rozhodnutím. Pozorujeme lidi kolem sebe, často jen mimoděk. Máme tendenci je vnímat stereotypně. Lidi si dle jejich chování dělíme do „škatulek“ a následně si pojmenováváme jejich chování, abychom jim rozuměli. Reagujeme většinou na situace, které se nás bezprostředně dotýkají. Ovšem ne vždy se nám daří reflektovat své jednání a jsme udiveni, že i my můžeme vyvolávat určité jednání a chování, aniž bychom chtěli.

Jak již bylo uvedeno v předchozích kapitolách (především v kapitole 1.2), očekává se od činnosti sociálního pedagoga splnění profesních kompetencí a jednou z nich je **schopnost umět reflektovat svou práci, své postoje a mít schopnost sebereflexe** = složky **sebepoznání**. Jakmile se začneme věnovat sebepoznání, uvědomíme si paletu svých vloh, schopností a možností nebo dovedností. To s sebou přináší několik zajímavých momentů. Uvědomíme si svou jedinečnost. Zkoumáním svého vnitřního světa si mohu uvědomit i jedinečnost druhých lidí kolem mě (Kuneš, 2009). Tento autor uvádí, že pokud si uvědomíme sami sebe, jsme schopni si též uvědomit, že ty naše zkušenosti ne vždy jsou ty „pravé“ a že se spíše budeme snažit v druhém jedinci podpořit jeho vlastní úsudek. Což tvoří základ psychoterapeutických přístupů, sociálně – terapeutických modelů pomoci klientovi. Znamená to, **že nejdříve bych měl znát sám sebe a následně mohu rozumět těm druhým**. Poznání našeho pozitivního „já“ a i negativního „já“. **Jsme lidé a budeme pracovat s člověkem**. A jak již bylo uvedeno, sociální pedagog by měl být v programu celoživotního vzdělávání a tzn. pracovat sám se sebou, se svými postoji, emocemi, podílet se na svém sebe-rozvoji s vizí, že pak může pomoci potřebným.



### 4.1.1. Reflexe

Zpětná vazba (reflexe) je zpětná informace ať verbálně, nebo jako projev chování člověka, formou pomoci a podpory, 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 dle Parmy (2006) k profesionální výbavě pracovníka v pomáhajících profesích. Tato kompetence vyžaduje jak teoretickou znalost, tak i určitou dovednost, aplikovat ji v situacích, které zpětnou vazbu vyžadují (Parma, 2006). Autoři Bobek a Peniška (2008, s. 179) popisují reflexi v praxi pomáhajícího jako „zrcadlení“. Klientovi je dle uvedených autorů nastaveno zrcadlo a je na něm, jak s ním naloží a jak si pro sebe to, co v něm vidí, použije. Reflexe může být tedy podnětem ke zcela novému pohledu. Je pravdou, že k tréninku, výcviku profesionálů v pomáhajících profesích (lékaři, policisté, sociální pracovníci, terapeuti) se využívá tzv. videotréninku, tzn. nahrávání se videokamerou v různých situacích s klientem a následné reflexi své odborné praxe, což je jeden z neefektivnějších nástrojů rozvoje pracovníka. Při používání reflexe nehodnotíme, používáme slova „*líbí se mi*“; „*zaujalo mě*“; „*všiml jsem si*“; atd.

Dle Parmy (2006) je reflexe:

- nástroj, který slouží výhradně k podpoře, nikoliv k vedení,
- zásadně nepoužívá kritiku a hodnocení,
- vyhýbá se diagnostikování a radám,
- zaměřuje se na vše ocenitelné,
- je neinstruktivní rozšiřující nabídkou,
- nechává na jedinci, zda ji a jak využije.

### 4.1.2. Sebereflexe

Sebereflexe je náročná činnost, schopnost jedince.

Parma (2006) rozlišuje několik typů sebereflexí:

- sebereflexe 0. řádu – vnímáme své chování,
- sebereflexe 1. řádu – přemýšlíme nad tím, co a jak děláme, klademe si otázky,
- sebereflexe 2. řádu – jsme schopni změnit své jednání.

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

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

Sebereflexi tedy chápeme jako celoživotní proces, v jehož průběhu jedinec cíleně a systematicky získává a zpracovává zpětnou vazbu od svého okolí.

Jedním ze zdrojů učení se reflexi a sebereflexi je **supervize**. Ta nabízí studentům především práci se svou osobní zkušeností v kontextu výkonu odborné praxe a následné aplikace zkušenosti do výkonu činnosti sociálního pedagoga.

## 5. Supervize

V této kapitole soustředíme pozornost na vymezení pojmu supervize, jeho obecnému významu a především významu pro studenty studující obor sociální pedagogika. Níže uvedené kapitoly se věnují genezi supervize nejen v oboru sociální pedagogika, ale především její historii, vysvětlení základních principů supervize, forem supervize a jejího vlivu na osobnost jedince.

Je nutné podotknout, že proces supervize je založen především na individuálním postoji studenta k danému nástroji, tzn. k supervizi. Nedílnou částí supervizního procesu je i osobnost pedagoga – supervizora, jeho zkušenost se supervizí, vedením skupiny, a také jeho odborné zázemí a profesionalita, což jsou kritéria mající vliv na dobrou supervizi. Dobrá supervize se vyznačuje znaky dobré supervize, dle Šimka (2004, s. 15-16):

- vytvoření dobrého vztahu mezi supervizorem a supervidovaným;
- vytvoření bezpečného místa podpory a přijetí;
- podávání informací a nových podnětů;
- stanovení dobrého kontraktu;
- vědomá práce s etickými problémy a normami.

Na opačném pólu byly zmiňovány znaky špatné supervize:

- ponižování, kritizování, zahanbování;
- pouze poučující nebo pouze hladící podoba supervize;
- špatně vytvořený vztah mezi supervizorem a supervidovaným;
- nedodržování hranice mezi supervizí a terapií;
- nejasný, špatně vytvořený kontakt;
- nekompetentnost supervizora;
- špatné načasování intervencí supervizora- předbíhání supervidovaného.

Snahou, cíle a i ambicemi pedagogů – supervizorů je podporovat a rozvíjet osobnost a profesionalitu studentů Vyšší odborné školy sociálně právní v Praze 10, a to právě formou supervize. Ta je považována za jeden z nejefektivnějších nástrojů směřujících a podporujících osobnost jedince s cílem připravit jej na profesi sociálního pedagoga. A zároveň ho podpořit i v jeho osobním životě, který je v dané oblasti výkonu činnosti, nedílnou součástí profese.

Toto uvedené pojetí vychází také z požadavků společnosti a odborné veřejnosti. Je zřejmé, že daný obor je limitován nejen věkem studentů k přijetí ke studiu, ale i požadavkem na osobnostní zralost studentů a jejich postoje, zkušenosti a již dosažené kompetence, např. vycházející již z jejich dosaženého středoškolského vzdělání (což je další kritérium k přijetí ke studiu uvedeného oboru). Vzdělávání je v současné době v České republice podrobeno kritice a to i v mezinárodním kontextu. Doporučení vyplývající z mezinárodních dokumentů, například Bílé knihy, se týkají i postojů samotných studentů ke svému vlastnímu vzdělávání. Postoj k vlastnímu sebevzdělávání je jednou z kompetencí sociálního pedagoga. Dle Walterové (1998) je třeba soustředit pozornost na změnu základních rysů školství, především v orientaci na osobnostní a sociální rozvoj jedince, rozvíjení jeho klíčových kompetencí, i v oblasti mezipředmětové aktivity a s tím související otevřená komunikace uvnitř školy. A

právě tato ambice je i produktem supervize studentů na Vyšší odborné škole sociálně právní v Praze 10.

Jak uvádí Kraus (2008, s. 203), je nutné, aby příprava na profesi sociálního pedagoga byla kontinuálním a celoživotním programem. Autor akceptuje požadavky profese a minimálním ale zároveň základním standardem na vzdělání sociálního pedagoga je vyšší odborné vzdělání s navazujícím bakalářským až doktorským studiem. Zároveň nevyklučuje profilaci studenta a jeho přípravu s ohledem na cílové skupiny nebo na jednotlivé institucionální oblasti možného působení. Dle uvedeného autora je doporučeno proto respektovat minimální standardy:

- Profesionální – vycházejí z analýzy činností a kompetencí pracovníka;
- Vzdělávací – určité normy odpovídající statusu profesionála v dané oblasti nebo určité úrovni vzdělání potřebného pro dané pracovní zařazení;
- Zaměstnavatelské – podmínky za jakých je pracovník zařazen do jisté profese, rejstřík potřebných pracovních úkonů apod.;
- Klientské – „definují“ si je sami klienti svými požadavky a představami, do nichž většinou zahrnují nejen odbornost ale též lidské kvality (Kraus, 2008, s. 203-204).

S ohledem na možnosti uplatnění v profesi sociálního pedagoga je daná profese zařazena do tzv. pomáhající profese a platí pro ni etický kodex. A i to je jedno z kritérií pro uplatnění supervize v dané oblasti profese.

## **5.1.Vymezení pojmu**

Vysvětlení významu pojmu supervize je pro většinu osob spojeno s mírou dozoru, kontroly dohledu či inspekce. Tento pojem se nejčastěji objevoval v ekonomické sféře a i pro oblast sociální práce je uvedená sféra vnímána jako základní platforma supervize. Z anglického překladu je zřejmé, že se jedná opravdu o kontrolní dohled nad někým, něčím. Supervizor, dle daného vymezení, by měl být ten, kdo řídí, kontroluje a vede ostatní. Supervize by tedy měla být logicky chápána jako kontrola, hledání možných chyb, nebo negativní kritika (Kopřiva, 1997)

Ovšem dle Havrdové; Hajného (2008) supervize vychází ze dvou latinských slov „super“ a „visio“. Slovo super lze chápat jako „přes“ či „nad“. Slovo visio zase jako „pohled“. Spojením těchto dvou českých slov nám pak vychází přibližný význam slova supervize – nad a hled, neboli „nadhled“. A toto je asi jedno z precizních vymezení základu slova supervize.

S ohledem na vymezení tohoto pojmu v sociální pedagogice si vypomůžeme příklady praxe supervize v oblasti sociální práce. V této profesi se význam supervize více blíží k latinskému překladu slova, tedy již zmíněný „nadhled“. Supervizi v zařízeních sociálních služeb realizuje externí supervizor, tzn. odborník, který by měl být schopen si udržet nadhled pro výkon své funkce. Zejména v profesi sociálního pracovníka chápeme supervizi jako pomoc, podporu, porozumění, výuku, radu a sdílení. Jedná se o kontinuální proces, který se soustředí na osobnostní a profesní rozvoj pracovníků v pomáhajících profesích. Jde o odbornou pomoc s cílem zvládat náročnou a vyčerpávající práci v dané oblasti. Supervizor svou činností dává prostor pro diskuzi, komunikaci, zamyšlení, nalezení smyslu práce, učení, profesní růst, zvládnání stresu, odstranění psychické zátěže, relaxace, zlepšení vztahů na pracovišti s cílem chránit i zájmy klientů a rozvíjet kvalitu sociálních služeb. Český institut pro supervizi popisuje supervizi takto: „supervize představuje důležitou oblast profesního růstu. Supervizí rozumíme bezpečnou, laskavou a obohacující zkušenost. Supervize může být zaměřena na prohloubení prožívání, lepší porozumění dané situaci, uvolnění tvořivého myšlení a rozvoj nových perspektiv profesního chování. Současně může být supervize také modelem učení.“ Autor neuveden: Co je supervize [online]. 2006, [3.6.2012]. URL: <http://www.supervize.eu/o-supervizi/co-je-supervize/> Hess definuje supervizi jako „čistě mezilidskou interakci, jejímž cílem je, aby se jedna osoba, supervizor, setkávala s druhou osobou, supervidovaným, ve snaze zlepšit schopnost supervidovaného účinně pomáhat lidem.“ (Hawkins; Shohet, 2004, s. 59). Jedním z hlavních cílů supervize je profesionální rozvoj pracovníka, rozšiřování jeho dovedností. Navíc má supervize pomáhat těmto pracovníkům řešit jejich složité případy, nebo jim pomoci a podpořit je v řešení stresujících situacích (Koláčková: O. Matoušek, 2004, s. 352)

## 5.2. Historie supervize ve světě

Považujeme za podstatné zmínit i historické poznatky o supervizi, které napomohou nejen k jejímu pochopení, ale především k jejímu významu a účelu pro danou profesi.

První polovina 19. století mapuje první zmínky o supervizi a to v USA. Autorem byl v roce 1904 J. Brackett, který popsal supervizi v oblasti charitativní činnosti, „Supervision and Education in Charity“. V roce 1917 se supervize objevuje v prvních standardech americké sociální práce. Následně se aplikuje do dalších oblastí práce s lidmi, jako bylo např. poradenství, medicína nebo psychoterapie. Posléze se stala nedílnou součástí pedagogiky, sociální práce či vězeňství.

Mezi nejznámější průkopníky supervize je považován Michal Balint, který na počátku 20. století, v průběhu své medicínské praxe došel k závěru, že lékař se musí zabývat nejen pacientovou nemocí, ale i jeho sociálním prostředím, ve kterém žije, jeho rodinou, rodinnými vztahy, tzn. integritou jedince. V 60. letech 20. století byl jeho způsob, tedy balintovský způsob práce, využíván multidisciplinárně, napříč pomáhajícími profesí (Koláčková, In: O. Matoušek, 2003, s. 350) Základní myšlenkou balintovské práce je práce s emocemi, se vztahy a s tím spojenými situacemi klientů, pacientů a následně i pracovníků.

Evropa, i díky společenskému zřízení začala supervizi legálně využívat až v 80. letech 20. století. Bylo to období, kdy vznikaly profesní asociace supervizorů. Jejich cílem bylo vytvořit společná kritéria a pravidla pro provádění supervize. S tím souvisela i etapa tvorby etického kodexu pro supervizi. Na konci 90. let 20. století se supervize začala vyučovat jako samostatný obor na univerzitách (Hawkins; Shohet, 2004, s. 18). Z tohoto důvodu lze supervizi vnímat jako profesi, jako specializaci napříč pomáhajícími profesemi. A nejen tam. Své místo nachází i v komerční sféře. Nabídka supervize pro pracovníky patří i do oblasti kultury organizací nebo firem.

V roce 1994 byla založena Evropská asociace pro supervizi - European Association for Supervision (dále jen „EAS“). Tato instituce se podílí na tvorbě nových standardů, norem, metod a požadavků na práci a vzdělávání supervizorů v rámci Evropy. Cílem jejich činnosti je snaha o profesionalizaci supervize. Dle českého institutu pro supervizi „je hlavním cílem EAS podporovat a využívat nové metody supervize v práci s různými kulturami v rámci Evropy,

čehož je dosahováno například pořádáním konferencí či kongresů. EAS se rovněž soustřeďuje na rozvoj organizací a na výzkum, zaměřený na analýzu efektivity metod supervize v Evropě.“(Hawkins; Shohet, 2004, s. 18).

### **5.3.Historie supervize v České republice**

Každou metodu či přístup lze aplikovat s respektem ke kontextu daného prostředí či společenského klimatu. Také supervize v České republice (dále jen ČR) měla svůj specifický vývoj.

V první zmínce o supervizi se objevila jako metoda zaměřená na zvyšování kvality a profesionality práce (Koláčková In: O. Matoušek, 2004, s. 351). Jednalo se o povinnou součást psychoanalytického výcviku v šedesátých letech 20. století. Supervize tehdy byla poskytována na základě zkušeností a plnila spíše roli mentoringu. Teprve v 70. letech byly odborníky, J. Skálou, E. Urbanem a J. Rubešem (používaná zkratka pracovní skupiny - SUR) otevřeny kurzy na vzdělávání terapeutů formou balintovských skupin, pětileté, „sebezkušenostní“ (Šimek, 2004, s. 13). I doposud je absolvování uvedených kurzů nedílnou součástí podmínek k výkonu supervizní činnosti.

V roce 1995 uspořádal Pražský psychoterapeutický institut (dále jen PPI) symposium o supervizi. Výsledkem tohoto setkání bylo vyslovení myšlenky potřeby speciálního vzdělávání v oblasti supervize. A tato myšlenka dostala konkrétní podobu o rok později, kdy začal systematický výcvik pro supervizory, opět pod hlavičkou PPI. V lednu roku 2002 vznikl Český institut pro supervizi (dále jen ČIS), který se jako člen EAS stará o zlepšování úrovně a kvality vzdělávání i poskytování supervize v České republice (Šimek: Historie supervize v ČR, [online]).

V dnešní době se supervize vyučuje běžně na školách jako součást předmětu sociální práce nebo sociální pedagogika, psychologie. Supervizi můžeme také studovat na českých univerzitách. Například na Univerzitě Karlově - Fakultě humanitních studií, Katedře řízení a supervize ve zdravotnických zařízeních.

Ve výše uvedených kapitolách jsme se snažili nastínit historické souvislosti, které měly vliv na uplatnění supervize v ČR. Nedílnou součástí supervize jsou i poznatky o jednotlivých fázích, které mají vliv na kvalitu poskytované supervize. Tomuto se budeme věnovat v dalších kapitolách.

## **5.4. Supervizní proces**

Jak již bylo sděleno, supervize, je nástroj, který napomáhá pochopit jednání pracovníka, studenta v situacích, které jsou či budou nedílnou součástí jeho profese. Pomáhající profese se vyznačuje především náročností na emoční stránku vztahů, svým způsobem jakýchkoliv. Supervize má i vliv na osobnost jedince.

V níže uvedených kapitolách vysvětlíme jednotlivé kroky supervize, které je doporučujeme respektovat. Na základě těchto poznatků lze následně vytvořit vhodné a bezpečné prostředí pro supervizní práci, tzn., že o supervizi mluvíme jako o procesu, který má své zákonitosti.

### **5.4.1. Účastníci supervize**

Účastníky supervize jsou pracovníci v pomáhajících profesích. V této oblasti je na pracovníky vyvíjen velký tlak způsobený očekáváním nejen klientů či pacientů k práci zaměstnanců organizací, sociálních služeb, ale i očekáváním jejich rodin. Ovšem velkou roli hraje i očekávání samotných pracovníků, nároky spojené s výkonem pracovní činnosti či osobní nároky na sebe samého. Neustálý kontakt s klienty zařízení, se svými ambicemi a požadavky vedení organizace s sebou přináší neustálé lavírování zaměstnance mezi tím, co by měl udělat, co je správné, či co by neměl dělat a zároveň akceptovat individuální požadavky klientů, být s nimi ve vztahu a pracovat s emoční stránkou vztahu mezi pracovníkem a klientem. Pro jejich lepší a kvalitnější práci je právě určena supervize.

Havrdová; Hajný (2008; s. 40) ve své publikaci uvádějí: „předmětem (i subjektem) je vždy konkrétní odborník (odborníci) a jeho (jejich) odborná činnost v konkrétním kontextu.



Východiskem je sdílená živá zkušenost. Smyslem a cílem jeho (jejich) supervize je, aby byl schopen (byli schopni) svou činnost dělat co nejlépe.“ (Havrdová; Hajný; 2008; s. 40)

Z tohoto vztahu nelze vyloučit supervizora, jeho zkušenost, odbornost a zralost směřující ke kompetenci vést a vytvářet supervizní vztah, který je tak podstatný pro výkon kvalitní supervize. Supervizor by měl být průvodcem, jehož cílem je pomoci jedinci, týmu, skupině v organizaci vnímat a reflektovat vlastní pracovní činnost a vztahy s ní související a nacházet nové alternativní přístupy k zvládnutí problematických situací (Český institut pro supervizi: Co je supervize [online]. 2006) Supervizor musí vytvořit takové prostředí na základě dohodnutých pravidel, aby mohla být respektována a realizována cíle a přání supervidovaného. Supervizor je odpovědný za dodržování stanovených pravidel. Měl by se po celou dobu supervizního procesu držet dohodnutých pravidel. Primárním cílem supervizora je uspokojení supervidovaného. Měl by se snažit o to, aby supervidovaný chtěl a měl sám zájem své problémy řešit pomocí supervize. A k tomu může přispět vytvořené supervizní prostředí, kde má supervidovaný prostor svobodně sdělit vše, co má na starosti (Koláčková .....In: O. Matoušek, 2004, s. 357-358). Ovšem podmínkou je, aby i pracovník projevil o supervizi zájem. Bez jeho zájmu je práce supervizora zbytečná. A proto je třeba dodržovat základní podmínky pro vytvoření supervizní vztahu.

#### **5.4.2. Vztah mezi supervizorem a supervizantem**

Navázání dobrého vztahu supervizora se supervidovaným je základem supervizního procesu. Mezi nejdůležitější součásti každého vztahu patří důvěra, díky které můžeme sdělovat vlastní prožívání, nejistotu, strach ale i radost. Komponenty vztahu může podpořit jak zkušenost a odbornost supervizora tak i motivace supervidovaného vytvořit tento vzájemný vztah. Jde o složitý oboustranný proces, kde hraje roli minulost, zkušenost, postoje a předsudky, schopnost reflexe a sebereflexe, práce s vlastními emocemi (Havrdová; Hajný, 2008, s. 28-31). Společným cílem aktérů supervize je hledání cesty, jak řešit problémy, profesně se vzdělávat, a to vždy v klidné a přátelské atmosféře plné důvěry. (Koláčková; Supervize) In: O. Matoušek (2004, s. 349). Vztah mezi supervizorem a supervizantem je podmíněn i dobrými a špatnými znaky supervize, o nichž jsme se zmínili v kapitole 5.

### 5.4.3. Vytvoření kontraktu- dohody- zakázky

Jak již bylo uvedeno, aby byly naplněny znaky dobré supervize, je třeba věnovat pozornost jednotlivým následujícím krokům, které vytváří ve výsledku supervizní prostor. Jako v každém vztahu je nutné vyjednat podmínky spolupráce. Ty jsou nezbytné k naplnění přání supervidovaných tzn. vytvoření zakázky supervize, která se může měnit dle jednotlivých setkání. Výše uvedené termíny jsou pojmy vystihující a zaručující bezpečné supervizní prostředí.

Musí být dodrženy základní formy spolupráce a to: pravidla supervizních setkání, očekávání, cíle, četnost schůzek, místo, doba i forma sezení, vyhodnocování, kritika. Je také velice důležité dopředu dohodnout i hranice probíraného problému. Je nutné vymezit hloubku probíraného tématu. V tomto případě je nutné respektovat hranice supervize. Supervize není terapií pracovníka nebo studenta (Hawkins; Shohet, 2004, s. 63-67). Toto leží na odpovědnosti supervizora.

Supervizní dohoda je prevence před nejasnostmi, které mohou v průběhu procesu nastat. Díky dohodě jsou jasnější role, vztahy i odpovědnost. Obě strany s dohodou musí souhlasit a rozumět všem uvedeným bodům. Dohoda je základem pro další společnou práci. Supervizor tak může soustředit svou snahu přesně tam, kde ji supervidovaný potřebuje. A jak již bylo uvedeno v kapitole 5. 1., cíl supervize by měl být jasný ještě před jejím zahájením. Cíle a očekávání by měly být zakotveny v dohodě uzavřené mezi supervizorem a supervidovaným (Kolářková: Supervize In: O. Matoušek, 2004, s. 354).

## 5.5. Druhy supervize

Tvorba dobrého supervizního vztahu je podmíněna sdělením, jakým způsobem bude supervize prováděna. Co supervizovaný požaduje a co supervizor nabízí. Hawkins a Shohet (2004, s. 62) rozdělují supervizi do následujících kategorií:

- **Výuková** - supervizor má roli učitele, rozebírá s klientem jeho práci, zaměřuje se převážně na vzdělávací funkci.

- **Výcviková** – nejčastěji se používá při výcviku nových studentů pro seznámení se supervizí jako takovou.
- **Řídící (manažerská)** – jde o takovou supervizi, kde je supervizor současně vedoucí (nadřízený) manažer, který má odpovědnost za práci s klienty.
- **Poradenská** – tento druh supervize je určen pro již zkušené pracovníky. Veškerá odpovědnost za práci zůstává pouze na nich. Supervizor dochází do zařízení hlavně z důvodu konzultace problémů vzniklé z jejich praxe.

Výše uvedené garantuje supervizor.

## 5.6. Formy supervize

Jako každou činnost i supervizi lze dělit a členit dle různých kritérií, způsobů či technik supervizní práce. Autoři Havrdová; Hajný (2008); Hawkins; Shohet (2004); nebo Koláčková (In Matoušek, 2004) a další prezentují základní členění supervize, podle počtu supervidovaných na supervizi:

- **individuální,**
- **skupinovou nebo**
- **týmovou.**

Dalším kritériem členění je frekvence supervizního setkávání se:

- **pravidelná,**
- **příležitostná nebo**
- **krizová v případě akutního problému.**

Podle pozice supervizora a supervidovaného:

- **supervize externí či**
- **supervize interní.**

V podmínkách ČR je upřednostňována a preferována externí supervize. V ČR je aktuálně malý počet organizací – sociálních služeb, které využívají pro své pracovníky interní supervizi. Je to organizace Diakonie ČCE.

Mezi další formy supervize můžeme dále přidat například tzv. **reciproční supervizi** – jedná se o vzájemnou konzultaci dvou kolegů. Velmi často se v praxi využívá i **intervize** – setkání týmu bez supervizora. **Autovize** či také **autosupervize** by měla být nedílnou každodenní činností pracovníka. Cílem této formy supervize je sebehodnocení vlastní práce. Popisuje a vyhodnocuje své pocity a reakce v průběhu práce (Kolářková: Supervize In: O. Matoušek, 2004, s. 354-357).

Jednotlivé formy supervize budou popsány v kapitole 7.2. Důvodem je reálnější představení supervize studentům sociální pedagogiky jako celku, v podmínkách vzdělávací instituce.

## 6. Využití supervize v sociální pedagogice

V kapitole 5, jsme se věnovali vymezení pojmu supervize. Supervize je prostor pro sdílení a podporu pracovníka s cílem zachovat jeho profesní přístup ke klientům a také sám k sobě. Sociální pedagog je součástí pracovníků v pomáhající profesi. Supervize tedy umožňuje pracovníkům dosáhnout určitého nadhledu nejen na svou profesní činnost, ale i sám na sebe. Umožňuje jim kontinuálně zpracovávat stresové a bezmocné situace, které pracovníci daného oboru nejsou schopni ani nemohou z profesních důvodů před svými klienty řešit.

Supervize by měla pracovníkovi pomoci, aby si byl vědom vlastních motivací, které jej vedly, např. motivace pracovat v pomáhajících profesích. Prostřednictvím supervize by měl být schopen reflexe svého jednání a postupů a sebereflexe. Zároveň by měl umět reagovat na aktuální potřeby služby nebo případné změny nejen ze strany klientů, ale i organizací nebo společnosti (Nečasová, Sociální práce 4/2007,136, s. 1)

Význam supervize v práci pomáhajícího spočívá v udržení jeho motivace a v nalezení či posílení smyslu jeho práce. Organizace prostřednictvím supervizora, dává svým pracovníkům najevo svůj zájem a starost o jejich potřeby. Pracovník má díky supervizi možnost si ověřit či zkonzultovat postup své práce, nalézt jiné řešení, které bude vhodné nejen pro něj, ale

hlavně pro klienta (Havrdová; Hajný, 2008, s. 56-58). Supervize je tedy v přeneseném smyslu významná i pro klienty sociálních služeb, kde mají své místo i sociální pedagogové.

## 7. Supervize jako zdroj rozvoje a podpory sociálního pedagoga

V kapitole 6 jsme popsali historii, význam a základní komponenty dobré supervize. V této části textu bychom chtěli studenty seznámit a přiblížit konkrétní obsah předmětu Supervizní seminář, který je, jak již bylo uvedeno, nedílnou součástí odborné přípravy studenta sociální pedagogiky. Z dlouholeté zkušenosti a praxe Vyšší odborné školy sociálně právní školy v Praze 10 vyplývá, že se škola jako vzdělávací instituce podílí nejen teoretickou přípravou studentů na jejich budoucí povolání, ale jejím cílem je také **výchova a rozvoj jedince jako člověka** (což koresponduje i s přístupem k jedinci v kontextu mezinárodních smluv a dohod týkající se nejen vzdělávacích programů). A jak již bylo uvedeno v kapitole 4 vymezující pojmy reflexe a sebereflexe. Právě ona dlouholetá zkušenost a praxe klade důraz na odpovědnost školy za rozvoj jedince nejen v oblasti teoretických kompetencí, ale především v oblasti osobnostní výbavy jedince. A toho lze dosáhnout např. v supervizním semináři a zdrojem zkušeností může být právě odborná praxe reflektovaná v uvedeném semináři.

**Roli v semináři sehrává nejen pedagog-supervizor se svou teoretickou výbavou, ale také student.**

**Supervizor** se svou zkušeností s vedením uvedených skupin zaměřené na rozvoj, podporu a progresivní vývoj jedinců – studentů. Jeho schopnost akceptovat a respektovat jednotlivé fáze práce se skupinou, reflektovat dynamiku skupiny a schopností reflexe a sebereflexe své práce. Tato role s sebou přináší i jistá rizika, která se týkají sdělovaných a získaných informací z odborné praxe studentů a následná opatření či řešení nastalých situací. Dalším možným rizikem pro pedagoga-supervizora je i jeho schopnost reflektovat zkušenosti ze supervizního vztahu se studenty do své pedagogické přednáškové činnosti a s tím spojené např. zkoušení studentů. Tzn. schopnost pedagoga oddělit jednotlivé pedagogické činnosti od sebe navzájem.

Bylo také uvedeno, že aktérem v supervizi je i samotný **student**, který je důležitý pro vytvoření supervizního vztahu a předpokládá se **jeho motivace a zájem o dění v supervizi a**

**jeho postoj k vlastnímu rozvoji.** Pokud má být vytvořený kvalitní supervizní vztah mezi supervizorem a supervidovaným, v našem případě studentem, je nutné dodržet základní pravidla podporující a rozvíjející tento vztah. Dle Havrdové; Hajného (2008) či Hawkinse; Shoheta (2004) je důležité dodržet tato následující doporučení:

- Stanovit si se supervizní skupinou základní pravidla (mlčenlivost, respekt k druhým, pravidlo stop, apod.).
- Vymežit hranice supervize (supervize není terapie studenta, v případě potřeby je nutné doporučit studentovi validní informace, kde může hledat pomoc).
- Specifikovat formy supervize.
- „Vykomunikovat“ aktuální supervizní zakázku.
- Vymežit způsoby předávání informací ze supervize.
- Vytvořit supervizní bezpečný prostor (sezení do kruhu, vztahy ve skupině, vytvoření důvěrného prostředí).

## **7.1. Supervizní seminář**

Sociální pedagogika je, jak již bylo uvedeno, řazena mezi multidisciplinární obory. Profil absolventa sociální pedagogiky je zaměřen na témata spojená s výchovou, záměrného, cílevědomého působení na člověka s cílem ho vychovat a vzdělávat, čímž lze minimalizovat jeho negativní stránky osobnosti ve prospěch společnosti jako celku a také ve prospěch samotného jedince. Z dané situace tudíž vyplývá, že student bude pracovat především se vztahem k jinému člověku. Bude konfrontován s jeho vizí vidění světa a bude vyvíjet úsilí ke změně úhlu pohledu na společnost.

Aby student dosáhl, uvedeného cíle, je třeba, aby byly prohlubovány jeho odborné kompetence, především v oblasti komunikace a jiných, a to formou sebezkušenostní výuky.

**Jedním z nástrojů k dosažení uvedené kompetence je supervize. Supervize je podporující nástroj, jehož cílem je rozvoj dovedností studenta a také jeho podpora v jeho praxi.**

Student v rámci daného předmětu získává teoretické zázemí o supervizi. A zároveň nabývá osobní zkušenosti se supervizí jako součástí své profese a rozvoje svých praktických

kompetencí. Supervizní seminář dle akreditačních podmínek probíhá v pravidelném čase a to jednou za 14 dní, 90minut.

**Obsahem supervizního semináře je naplnění administrativně technických požadavků týkající se výkonu odborné praxe studenta:** zajištění sepsání Dohody o odborné praxi, zajištění sepsání Kontraktu a stanovení cílů učení, kritéria tvorby portfolia, výstupy a hodnocení předmětu Supervizní seminář a také **naplnění praktických podmínek** uvedeného předmětu - vyjednání supervizních podmínek v kontextu práce se supervizanty-studenty, formy práce v supervizi, výstupy ze supervize.

## **7.2. Formy supervize v supervizním semináři**

V supervizních seminářích je preferována především skupinová forma práce a balintovská skupina. Důvodem je akceptace vzdělávání dospělého jedince a zároveň akceptování doporučení supervizních forem práce. Jak již bylo uvedeno v kapitole 6, patří mezi základní formy supervizí individuální forma a skupinová forma. Pro účely vzdělávacího programu není doporučována individuální supervize a týmová supervize i přesto, že preferované formy supervize využívají ke svému účelu poznatky z individuální a týmové supervize. Jejich použitelnost v supervizním semináři vyplývá z aktuální zakázky supervize a ze zkušenosti pedagoga-supervizora.

### **7.2.1. Skupinová forma supervize**

V supervizním semináři je **supervize realizována skupinovou formou**. Skupinová práce je považována za jeden z efektivních hlavních nástrojů činnosti zaměřené na rozvoj jedince, dospělého jedince (a nejen dospělého jedince). Student vyšší odborné školy je – **dospělý člověk**. Ve skupinové práci je proto preferován Kolbův model učení (Kolb, 1984). 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.

Z teoretického hlediska jde také o sociální skupinu fungující na zákonitostech skupinové dynamiky. Je vědecky prokázáno, že každá sociální skupina, tedy i supervizní skupina ve škole, komunikuje a jedná ve svém prostředí v kontextu skupinové dynamiky. Tzn., že ve skupině vznikají vztahy a role či pozice na základě vnitřní struktury dané skupiny, na což má vliv i supervizor. A zde je právě důležitá jeho zkušenost s vedením skupin, neboť každá skupina prochází určitými fázemi a neakceptovat je, by mohlo znamenat vytvoření negativních znaků supervize (viz kapitola 5). V reálném každodenním životě dochází někdy k nedorozumění, napjaté atmosféře ve vztazích mezi jednotlivci a také mezi supervizorem a supervidovanými či organizacemi, které nabízí odbornou praxi. Proto je důležitá **efektivní komunikace** při práci se skupinou. Zároveň skupinová práce nabízí studentům možnost využívat získané znalosti v supervizní skupině aplikovat do své praxe – ve vztahu ke klientům, kolegům na pracovišti, ale i k sobě samotným. Skupinová práce nabízí možnost prezentovat své náměty a umět s nimi pracovat. Chceme zdůraznit, že zkušenost práce ve skupině v rámci supervizních setkání s sebou přináší i riziko, že ne vždy je pedagog-supervizor přijímán pozitivně danou skupinou. Což však patří k jeho roli supervizora. Je proto 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.

Uvedení odborníci - Havrdová, Hajný; Hawkins, Shohet;, Matoušek a další, popisují skupinovou supervizi i s jejími negativními a pozitivními stránkami následovně:

#### 1. Výhody:

- efektivita času – více lidí se účastní supervizního dění a procesu;
- podpurná a rozvíjející atmosféra ve skupině mezi jejími jednotlivými členy;
- reflexe a zpětná vazba od ostatních;
- hodnotná zpětná vazba pro supervizora od členů skupiny;
- předávání škály životních zkušeností mezi členy skupiny;
- vytvoření prostředí pro práci s využitím technik, doporučených pro supervizní práci;



- efektivnost pro studenty v triádě – škola, odborná pracoviště, student, s cílem vyjasňování vztahů nebo vzájemné kooperace atd.

## 2. Nevýhody:

- neodráží individuální dynamiku supervidovaného, ale spíše skupinovou;
- málo času na jednotlivce;
- možná nedůvěra mezi členy;
- vyšší náročnost práce pro supervizora, vyšší nároky na jeho odbornost.

### 7.2.2. Balintovská skupina

Zakladatel této metody byl lékař Michael Balint (1896 – 1970), který na základě svých celoživotních pracovních zkušeností vytvořil hypotézu a následně prokázal, že pro dobrý vztah mezi pacientem a lékařem je důležité, aby se lékař (pomáhající) zabýval nejen pacientovou nemocí ale i jeho životem, tzn. - s kým žije, kdo je jeho nejbližší osobou, koho rád vidí, kdo je pro něho v životě důležitý. V supervizi se z uvedených poznatků balintovských skupin, využívá a čerpá hlavně z její **vztahové sítě** – reflexe a sebereflexe pocitů vlastních, pocitů z klienta či ze samotné práce, vztahy mezi kolegy-studenty, mezi kolegy na pracovištích atd.

Slovník sociální práce popisuje balintovskou skupinu takto: “forma skupinové supervize zaměřená na to, jak klient svými očekáváními formuje vztah mezi sebou a pomáhajícím profesionálním pracovníkem“ (Matoušek, 2003).

Balintovské skupiny mají tedy v českých zemích dlouholetou tradici. Pro velký pozitivní ohlas se rozšířila i do pomáhajících profesí – mezi zdravotní sestry, terapeutky, učitele a v neposlední řadě i mezi sociální pracovníky či sociální pedagogy. **Hlavním cílem balintovských skupin je pomoci pomáhajícímu vyrovnat se s jeho aktuální situací v daném příběhu, zanalyzovat emoce a pocity ve vztahu k sobě samotnému, kolegovi, klientovi atd., objasnit následně příčinu emocí a tyto poznatky umět využít následně v praxi.** Mnohdy stačí vyjasnit, co pomáhající od sebe a svojí práce chce. Jde o strukturovanou formu práce.

Kopřiva (1997) popisuje jednotlivé fáze balintovské skupiny následovně:

1. **Expozice případu** – aktér příběhu přednese problém tak, jak si ho pamatuje.
2. **Otázky** – účastníci supervize se aktéra vyptají na okolnosti, které potřebují vědět, aby si mohli utvořit obraz o tom, co se asi odehrávalo ve vztahu mezi aktérem a klientem, jaké emoce prožívali, či případně mezi dalšími osobami, které v příběhu vystupují.
3. **Fantazie** – tato fáze je nejdůležitější, účastníci supervize reflektují své emoce či popisují vztah na základě informací, které mají od aktéra. Vystupují v následujících rolích: „já jako aktér si myslím, cítím, vnímám“ a následně „já jako klient, kolega si myslím, cítím, vnímám“. Slovo „fantazie“ má povzbudit k uvolněné tvořivosti na základě intuice. V žádném případě zde nejde o vyslovování prokazatelných pravd. Aktér v této fázi mlčí.
4. **Praktické náměty na řešení** – v této fázi účastníci říkají, jaký praktický postup by v daném případě zvolili na místě pomáhajícího. Aktér v této fázi mlčí.
5. **Vyjádření protagonisty** – ten kdo případ předložil-aktér, se vyjádří k tomu, co slyšel během předchozích fází. Cílem práce není najít objektivní pravdu, nýbrž předestřít pomáhajícímu spektrum představ, z nichž si vybere to, co má pro něj cenu.

Výhodou této formy práce je, že se celá skupina podílí na dění v supervizi, všichni účastníci supervize jsou důležití nejen pro aktéra, ale i pro sebe navzájem. I je může potkat podobná situace. Další výhodou je strukturovaná forma tohoto způsobu práce. Celková časová dotace této formy je 60 minut. Moderování a garance kvality je v odpovědnosti a zkušenosti supervizora. V této formě je také skryta nabídka efektivní komunikace, schopnost klást otázky, míra otevřenosti a empatie. **Tato forma supervize se doporučuje především na počátku tvorby supervizního vztahu, tzn. zahájení práce v supervizi nebo v případové skupinové supervizi.**

### 7.2.3. Role pedagoga-supervizora

Role učitele-supervizora spočívá v konkrétní práci se skupinou v supervizním procesu a také v aktivním kontaktu s daným pracovištěm. Jak již bylo uvedeno, odborná praxe studentů je garantována nejen ze strany školy, ale také ze strany organizace, která naplňuje zmíněná

kritéria kvality poskytované služby a zároveň se jedná o odborné zařízení garantující odbornou praxi studentů. A jak jsme se již zmínili je potřeba ze strany pedagoga-supervizora vyvážit technickou stránku uvedeného předmětu a procesní stránkou supervizního semináře, samotný výkon supervize.

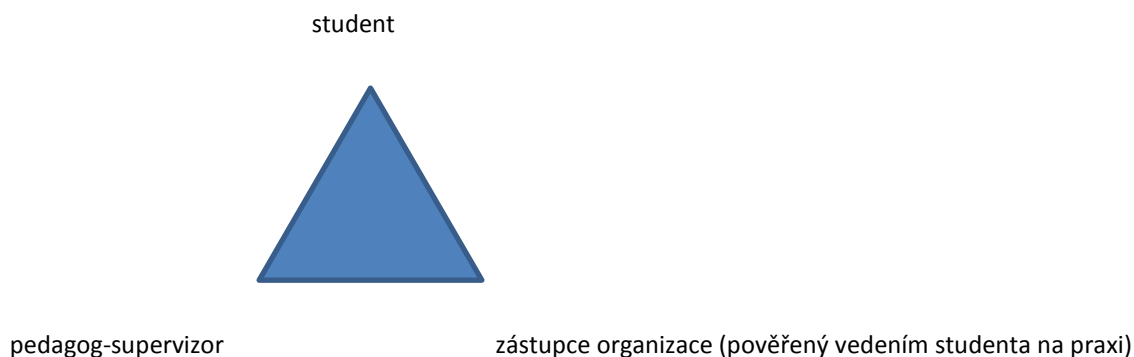
Bylo již také uvedeno, že student v rámci odborné praxe a supervizního semináře získává praktické kompetence o své roli na pracovišti, učí se reflektovat svou aktivitu na pracovišti a učí se sebereflexi. Tím naplňuje kritéria absolventa sociální pedagogiky dle akreditačních podmínek vzdělávací instituce. Proto považujeme za důležité věnovat pozornost následujícím informacím, které jsou nedílnou součástí odborné praxe studenta a obsahem supervizního semináře. Důležitou roli zde hraje pedagog-supervizor, který je zároveň hodnotitelem výkonu činnosti studenta na odborné praxi a poskytovatelem zpětné vazby z procesu supervize v předmětu supervizní seminář. **Obě role jsou podstatné pro klasifikaci studenta z daných předmětů.** Zároveň se jedná o specifické role a někdy nezáviděníhodné.

Cílem výuky, dle akreditačních podmínek je:

- kooperovat v tzv. trojstranném kontraktu (škola-pracoviště- student),
- naplňovat jednotlivé cíle ze strany školy, organizace a studenta v kontextu procesu učení se studenta.

Obsahem předmětu je vymezení spolupráce v dané triádě znázorněné na obr. č. 1.

Obrázek č. 1, triáda student-pedagog-supervizor, organizace



Učitel-supervizor ve spolupráci se studentem a vedoucím praxe, garantuje naplnění praktických kompetencí sociálního pedagoga. O uvedených kompetencích jsme se zmínili v kapitole 2.

Uvedli jsme také, že kompetenční model, tzn. plnění určitých specifických nebo osobnostních kritérií směřující k výkonu dané profese – sociální pedagogice, je ovlivněn nejen teoretickou základnou studenta, ale i jeho přímým výkonem činnosti. A toto nelze realizovat bez zájmu a přístupu odborných zařízení.

**K získání klasifikace z daného předmětu je nutné, aby student splnil následující kritéria:**

- **Portfolio** – k hodnocení studenta je třeba vytvořit portfolio a pracovat s ním. Obsahu portfolio jsme se již věnovali v kapitole 3. Portfolio by mělo vždy obsahovat kritéria hodnocení vycházející dle jednotlivých ročníků, typů praxí a požadavků vyplývajících z nich. **Je proto nezbytné, aby studenti vždy akceptovali požadavky supervizorů.**
- **Kontrakt odborné praxe** - je součástí portfolio a vztahuje se vždy k jednotlivým formám praxe. Absolvování odborné praxe je podmíněno vytvořením kontraktu mezi studentem, supervizorem a pracovníkem organizace. **Jeho primárním cílem je naučit studenta pracovat se svými cíli učení na praxi.** Znamená to mít schopnost plánovat svou praxi, stanovovat si cíle učení, které mají dopomoci k naplnění kompetencí a zároveň vést studenta k vlastnímu profesnímu rozvoji.
- **Kompetence** – jak bylo uvedeno v kapitole 1.2, je plnění kompetencí nedílnou součástí odborné výbavy studenta sociální pedagogiky. V rámci odborné přípravy pracují studenti s modelem kompetencí od 2. ročníku zimního semestru v rámci průběžné praxe a souvislé praxe až do konce svého studia. V 1. ročníku v letním semestru v rámci souvislé praxe studenti „kompetence“ neplní.
- **Závěrečná zpráva z praxe** – jejím obsahem je na základě strukturované formy (kterou se studenti učí v 1. ročníku v předmětu Orientace v sociální síti) předat informace o chodu a principech zařízení, kde absolvují svou odbornou praxi. Nedílnou součástí této zprávy je poskytnutí reflexe a sebereflexe z odborné praxe.

- **Zpracování kazuistik** – v rámci odborné přípravy studentů je nutné, aby studenti uměli zpracovávat informace o klientech z rozhovoru s nimi, z dostupné dokumentace atd. K dosažení této kompetence slouží právě kazuistiky. V průběhu odborné praxe by měl student zpracovat vždy 3 kazuistiky. Formu a obsah kazuistik se student dozví např. v předmětu Orientace v sociální síti, Teorie a metody sociální práce, Supervizní seminář, Patologie v sociální práci nebo Sociální pedagogice atd.
- **Účast v supervizním semináři** – k naplnění klasifikačních předpokladů je nutná docházka do supervizního semináře. Ze zkušeností vyplývá, že účast v daném semináři je důležitou součástí rozvoje jedince-studenta. Supervize, jak již bylo uvedeno, je velmi důležitá pro reflexi a sebereflexi studenta v rámci jeho odborné přípravy. Jsme si vědomi, že roli hraje i pedagog-supervizor, ale jak jsme zdůraznili výše, podstatným faktorem v supervizním vztahu je i samotný student, jeho zájem být součástí supervizního procesu. Tzn., že i on sám/sama má právo žádat podporu ve své aktuální činnosti v kontextu své odborné praxe.

Výše uvedené požadavky tvoří základní předpoklad k udělení klasifikace z předmětu Supervizní seminář. Ze zkušenosti vyplývá, že práce s portfoliem je také proces a k tomu, aby byl uvedený proces kvalitní a pozitivní, je nutné poskytnou studentům vždy validní a aktuální informace. Zároveň je nutná i spolupráce a zájem studentů o daný proces. Je vždy jednoduché říci, ze strany studenta, na svou obhajobu: „Oni mi to neřekli...“. Pokud bychom v tomto případě pracovali v supervizi, tak z hlediska analyzování situace bychom si mohli položit otázku – „Kdo je odpovědný za to, že já jako student jsem nesplnil/la požadavky ze strany supervizora?“

## **8. Nabídka technik v supervizním semináři**

Předkládané techniky lze použít na podporu rozvoje studenta v supervizním semináři. Techniky vycházejí jednak ze zkušenosti autorky a také doporučené literatury. Každá z těchto technik může být realizována s obměnami podle charakteru skupiny, záleží na zkušenosti supervizora, do jaké „hloubky“ své účastníky pustí a jak bude monitorovat emoční naladění skupiny. Na tomto místě považujeme za podstatné důrazně varovat před experimentováním s následující stručnou nabídkou. Je nutné mít se všemi nabídkami technik

vlastní zkušenost. Také zde uvádíme literaturu, která obsahuje velmi bohaté spektrum nejrůznějších technik (Beeman, Schubach, 2009, Konflikt koření života, 1996, a další).

Následující nabídku technik uvádíme pro inspiraci pro práci v supervizním semináři. Předpokládáme, že každý z odborných pracovníků má již svou paletu technik a umí je využít adekvátně k dané situaci – supervizní zakázky studenta. Domníváme se, že pro naplnění cíle v daném předmětu – sebezkušenost studenta je vhodné koncipovat supervizní seminář i jako tréninkové prostředí a využít určitých technik, které přispívají k rozvoji motivace jedince/studenta a zároveň nabízejí studentovi možnosti zážitku. Tím lze splnit kritérium profilu absolventa – tj. učit se aplikovat teorii do praxe. Toto tvrzení lze opřít již o zmíněný Kolbův model učení – vzdělávání dospělého člověka (1984).

### **Technika „Společného obrazu“**

Práce nejen s očekáváním účastníků supervize. Jejím cílem je motivovat ke skupinové práci. Tato technika také mapuje očekávání jednotlivců a zároveň nabízí vzájemnou komunikaci ve skupině. Je vhodná pro stmelení skupiny, vytvoření kooperace nebo individuální situace (*byla např. využita autorkou v tíživé situaci studentů v supervizi – „už nemohu dál, nic neumím, nezvládám, asi odejdu ze školy“*).

Zadání techniky:

- Ve skupině se domluvit na společném logu aktuální situace, skupiny atd. a vepsat do něj např. očekávání nebo své již dosažené kompetence v kontextu dané situace – formou kresby, slov, vět.
- 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. A „vidět“, čeho jsme již např. dosáhli, co umíme.

### **Technika „Teploměr“**

„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.

Tato technika se dá využít především např. ve stanovování cílů učení v Kontraktu odborné praxe. V rámci řešení jednotlivých situací – např. *„Znázorněte na teploměru, jak se nyní cítíte s kolegou na praxi?“* *„A kde byste si přáli, aby váš byl, jakého stupně by měl dosáhnout, aby jste byl/byla spokojená?“* *„A co lze pro to udělat?“*, *„Co by se mělo stát, aby ...“*

### **Technika „Sebereflexe“**

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

**Považujeme za důležité podotknout**, že výběr technik souvisí vždy s teoretickou a zkušenostní výbavou pedagoga-supervizora, jeho roli jsme se věnovali v kapitole 7.2.3. Používání technik souvisí vždy s aktuální supervizní zakázkou, aktuální dynamikou skupiny a vhodností použití technik či techniky v kontextu individuality studenta nebo skupiny jako celku.

## **9. Závěr**

Snahou autorky a cílem odborného textu „Odborná praxe a supervize“ bylo seznámit studenta a nejen jeho se smyslem, významem a principy organizace odborné přípravy studenta v rámci jeho studia na VOŠSP v Praze 10. Nedílnou součástí textů je i akceptace akreditačních podmínek uvedeného oboru, studijního programu Sociální pedagogika.

Pozornost jsme soustředili především na vymezení pojmu Sociální pedagogika jako oboru, který vyžaduje nejen teoretickou přípravu studenta, ale především jeho praktickou výbavu a tu lze naplnit absolvováním odborné praxe. Na této formě výuky se podílí nejen pedagog, jako interní člen pedagogického sboru, ale také odborníci z praxe. Ti jsou v první řadě zadavatelé reálných požadavků na výkon dané profese. Zástupci odborných zařízení mají již

naplněny požadované kompetence a zkušenost s výkonem dané činnosti, a proto i oni se podílí na profilu absolventa vzdělávacího programu Sociální pedagogika.

Díky zástupcům odborných zařízení a ve spolupráci s nimi lze realizovat akreditační podmínky vzdělávacího programu v kontextu požadavků vycházející z praxe, formou tzv. dobré praxe. A toto nelze naplnit, pokud by studenti neměli možnost své teoretické poznatky aplikovat do praxe za podpory a odborného vedení konzultantů v odborných zařízeních, s nimiž má VOŠSP uzavřené krátkodobé či dlouhodobé Smlouvy o zajištění odborné praxe studentů. Tento text je určen i jim.

Zároveň odborná příprava studentů je nedílnou součástí výuky na VOŠSP a jsou do ní zapojeni interní a externí pracovníci školy. Pedagog-supervizor má v naplnění uvedených požadavků důležitou a specifickou roli. Jeho primárním cílem v součinnosti s konzultantem odborného zařízení je podporovat a rozvíjet požadované kompetence studenta vycházející z profilu absolventa. Předpokládá se znalost pedagoga v oblasti vedení skupin, jeho zkušenosti se supervizí a supervizním procesem, znalost výukového charakteru v uvedené oblasti. K naplnění kompetencí pedagoga-supervizora mu může pomoci studium textu „Odborná praxe a supervize“.

Nedílnou součástí této triády je i samotný student, jeho postoj k vlastnímu rozvoji, jeho zájem o danou oblast profese a jeho motivace být vzděláván a být součástí profesních požadavků v dané oblasti. **Především poznat sám sebe, naučit se být člověkem a umět jednat s člověkem, možným klientem, pacientem** a to mu může nabídnout studium uvedeného textu „Odborná praxe a supervize“.

**Odborná příprava studenta je tedy vždy realizována v kontextu požadavků praxe, výbavy pedagoga-supervizora a vnitřní motivace studenta k vlastnímu rozvoji a naplnění kompetenčních požadavků v dané oblasti výkonu činnosti.**



## 10. Literatura

BAKOŠOVÁ Z.: Sociální pedagogika jako životná pomoc, vybrané problémy, Bratislava: FF UK, 1994

BENEŠ, M.: Andragogika. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2580-2.

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

BOBEK M.; PENIŠKA P.: Práce s lidmi, NC Publishing a.s., Brno, 2008. ISBN: 978-80-903858-2-5

HAVRDOVÁ, Z. a HAJNÝ, M. at al.: Praktická supervize, Praha: Galén, 2008. ISBN: 978-80-7262-532-1

HAVRDOVÁ, Z.: Kompetence v sociální práci. Praha: Osmium, 1999. ISBN 80-902081-8-5.

HAWKINS, P.; SHOHET, R.: Supervize v pomáhajících profesích. Praha: Portál, 2004.

ISBN: 80-7178-715-9

KOUBEK, J.: Řízení lidských zdrojů. 2. vydání. Praha: Management PRESS, 2002. ISBN 80-85943-51-4.

KOLB, D.: Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Prentice-Hall, 1984.

KONFLIKT KOŘENÍ ŽIVOTA. Průvodce řešením konfliktů pro učitele středních škol. Partners for Democratic Change – Praha: České centrum, 1996.

KOPŘIVA, K. : Lidský vztah jako součást profese, Praha: Portál, 1997. ISBN: 80-7178-150-9

KRAUS B.: Základy sociální pedagogiky, Praha: Portál, 2008, 216s, ISBN 978-80\_7367-383-3

KUNEŠ D.: Sebepoznání, Praha: Portál s.r.o, 2009, ISBN 978-80-7367-541-7

MAREŠ, J.: Styly učení žáků a studentů. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7.

MATOUŠEK, O.: Slovník sociální práce. Praha: Portál, 2003. ISBN: 80-7178-549-0

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

PALÁN, Zdeněk; LANGER Tomáš. Základy andragogiky. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. ISBN 978-80-86723-58-7.

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.

PROCHÁZKA M.: Sociální pedagogika, Praha: Grada publishing, 2012, ISBN 978-80-247-3470-5

SPILKOVÁ V. at al.: Proměny primárního vzdělávání v ČR, Praha: Portál , 2005, 312 s., ISBN 80-7178-942-9 WALTEROVÁ E.: Česká základní škola na prahu 21.století, učitelské listy, 6, 1998, č. 1, s. 8-9

ŠIMEK, A.: Supervize – Kazuistiky, Praha: TRITON, 2004. ISBN:80-7254-496-9

ŠVARCOVÁ, Iva. Základy pedagogiky. Praha: Vysoká škola chemicko-technologická, 2005. ISBN 80-7080-573-0.

#### Internetové zdroje:

Co je supervize [online]. 2006, [3.6.2012]. URL: <http://www.supervize.eu/o-supervizi/co-je-supervize/>

Šimek: Historie supervize v ČR [online]. listopad 2002, [9.11.2011]. URL: <http://www.supervize.eu/publikace-a-clanky/ruzne-texty/historie-supervize-v-cr/>,

Český institut pro supervizi: Co je supervize [online]. 2006, [3.6.2012]. URL: <http://www.supervize.eu/o-supervizi/co-je-supervize/>

#### Periodika:

Sociální práce 4/2007, ISSN:1213-6204

#### Přílohy

#### Kontrakt