

## CO S TÍMTO ŽÁKEM?

### ZKUŠENOSTI SUPERVIZORA VE STŘEDNÍM ŠKOLSTVÍ

#### What to do with this student? Experience supervisors in secondary education

Zbyšek Mohaupt

#### ABSTRAKT:

Autor textu působil v rámci několika vzdělávacích projektů pro středoškolské pedagogy v roli supervizora. V článku shrnuje své tříleté zkušenosti ze skupinové supervize. Představuje formát realizovaných supervizí, nabízí přehled supervizních potřeb pedagogů, zabývá se supervizním vztahem, procesem a pravidly. Zmiňuje využitelné zásady a dotýká se některých specifík uplatnění supervize ve středním školství.

*Klíčová slova:* supervize, supervizor, skupinová dynamika, kontrakt, supervizní kultura

#### ABSTRACT:

Author of the text worked in several educational projects for high school teachers in the role of supervisor. The article summarizes his three-year experience of group supervision. Represents a form of implemented supervisions, provides an overview of supervisory needs of teachers, dealing with supervisory relations, processes and rules. He mentions usable principles and touches some specifics of using supervision in secondary education.

*Key words:* supervision, supervisor, group dynamic, contract, supervisory culture

#### ÚVOD

Zavádění supervize do oblasti školství probíhá v českých podmínkách teprve pozvolna. Metodický pokyn MŠMT ČR z jara 2010 počítá se supervizemi v zařízeních ochranné a ústavní výchovy a preventivní péče, ale o supervizích pro učitele v samotných školách se nezmiňuje. Přesto se tak už postupně děje, jak ukázala třeba konference „Rozvoj školy a supervize“ z května 2012 (Fejfarová, 2012). Měl jsem možnost v letech 2010 - 13 působit v rámci několika vzdělávacích projektů ESF jako supervizor středoškolských pedagogů. V následujících řádcích bych se rád o některé své zkušenosti a postřehy z těchto supervizí podělil. Mou ambicí je inspirovat či obohatit další kolegy, kteří se do podobné práce na poli českého školství pouštějí.

#### SUPERVIZNÍ FORMÁT

*Vstupuji prvně do obrovské budovy dívčí školy, někde v ní mne má čekat skupinka učitelek na první a na dlouho jedinou hodinu supervize. Přicházím zvědavě, trochu s pocitem ztracence v bludišti chodeb. Jak budou naladěné? Co za tu hodinu vůbec zvládneme? Kde budeme?*

Vzdělávání středoškolských pedagogů díky grantovým projektům, kterých jsem se účastnil, zahrnovalo zpravidla rozmanité školící moduly. Ty se věnovaly rozvoji nových pedagogických dovedností, technik či didaktických postupů, týmové spolupráci mezi pedagogy nebo posilování manažerských kompetencí vedoucích pracovníků škol. K tomu se přidávala skupinová supervize: buď jako samostatná projektová aktivita pro zájemce, nebo jako regulérní součást vzdělávacího procesu pro všechny. Pro naprostou většinu z pedagogů šlo, díky poučeným autorům projektů, o první zkušenost se supervizí. Společným prvkem všech prvních supervizních setkání byla tedy na obou stranách zvědavost, jako v příkladu výše.

Vznik supervizních dohod odpovídal výše zmíněné různosti. V některých projektech byla supervizní pravidla nešťastně daná unifikovanou smlouvou, většinou mezi zadavatelem a supervizorem. Ta byla často vytvořena právním úsekem administrátora projektů; pak nezbývalo příliš prostoru pro úpravu pravidel. Jinde vznikal společný supervizní kontrakt v rámci trojstranných jednání. V každém případě bylo nutné ošetřit podobu supervize, její zaměření, podmínky a odpovědnost vždy se samotnými účastníky.

Vždy se jednalo o skupinovou případovou supervizi. Jednotliví supervidovaní se vzájemně znali, jako kolegové z dané instituce, ne však nutně ze stejných pracovišť. Skupinová setkání bývala dvouhodinová. Pokud byla pravidelnou aktivitou, probíhala zpravidla v intervalu 1x za 4-8 týdnů po celý školní rok, kromě letních prázdnin. Počet účastníků ve skupinách varioval mezi třemi až deseti. Nejčastěji bylo přítomných 5-7 pedagogů. Setkání většinou probíhala ve volné učebně školy, v klubovně internátu nebo v kabinetu pedagogů, což s sebou přinášelo občasné rušení zvenčí (viz příklad níže).

V rámci každého supervizního kontraktu byl ustanoven jeden ze členů skupiny jako koordinátor. Ten měl za úkol zprostředkovat domluvu mezi účastníky a supervizorem, zajistit vhodné prostory ve škole, potvrzovat termíny setkání, připravit prezenci či pořizovat fotodokumentaci. Někdy se účastnil trojstranných hodnotících schůzek s ředitelem dané školy, jako zástupce skupiny.

Účelem supervizí byla prevence syndromu vyhoření, podpora profesionálních způsobů řešení obtížných situací při interakci se žáky, podpora profesionality školního poradenského týmu nebo podpora při zavádění nových výukových metod. Důležitým prvkem v kontraktu byly domluvené cíle supervizí: buď společně s ředitelem školy a pedagogy, nebo jen se samotnými účastníky supervize. Součástí kontraktu byla i dohoda o podobě formální výstupní zprávy. Ta bývá v projektech vždy vyžadovaná a je třeba v ní zachovat důvěrnost obsahu supervizních setkání.

Během těch tří let jsem zažil supervizní práci v pěti středních odborných školách, s pěti skupinami pedagogů. Jen ve dvou z nich byli zastoupeni muži, což odpovídá realitě spíše feminního školského prostředí. Celkem šlo asi o 40 pedagogů. Někteří z nich vstoupili do

vzdělávacího kurzu a supervize byla jeho regulární součástí. Jinde nabízel ředitel školy motivovaným zájemcům pravidelnou skupinovou supervizi jako podpůrnou seberozvojovou aktivitu. V jedné škole dostal od ředitelky nabídku pravidelné supervize tým školního poradenského pracoviště, v rámci probíhajícího vzdělávacího projektu.

Všechny supervize byly hrazeny z grantů, v jednom případě i částečně ze zdrojů školy. Pedagogové do supervizí vkládali svůj volný čas (po vyučování, v den volna), účast měli zcela bezplatnou. Supervize končily s koncem daného projektu, případně vyčerpáním témat tříleté skupiny podobného složení nebo nedostatkem dalších financí. Ve školách, v nichž byla supervize jen okrajovou součástí vzdělávacího projektu a tudíž dotovaná malým počtem hodin, projevovali pedagogové zájem o její regulární pokračování. Nabídka supervizora na realizaci dalších supervizí, hrazených samotnými pedagogy či z jiných zdrojů školy, zůstala ovšem otevřená a nenaplněná.

## SUPERVIZNÍ POTŘEBY

*Zvonění školního zvonku je dobře slyšet i do školního klubu, v němž v kroužku sedíme. Pak se ozve zaklepání na dveře a cizí muž středních let se ptá na cestu k zástupkyni školy. Jsme zrovna uprostřed diskuze nad citlivým supervizním tématem, jeden z pedagogů vstává a jde vysvětlovat cestu...*

Podobně, jako v programu supervize pro učitele v pražské pedagogicko-psychologické poradně (Masáková, 2008), nejčastější požadavek účastníků supervize se skrýval v otázce: „Co s tímhle žákem, jak na něj?“, případně „Jak řešit tuhle pedagogickou situaci?“. Už z toho lze odhadnout, že očekávání pedagogů primárně směřovala k jednoznačným metodickým postupům. Když opakovaně na supervizi nedostávali návody, bránili se supervidování narůstající frustraci různě: buď snahou přenechat supervizorovi odpovědnost za obsah a zaměření setkání („Tak si pro nás něco připravte vy!“), nebo společným domlouváním ve skupině před supervizí („O jakých obecných tématech bychom se tam mohli pobavit?“), případně bezradností, skrývanou za pasivitou.

Všichni společně jsme se učili trochu jinému přístupu. V roli supervizora bylo nutné připomínat domluvený kontrakt; udržovat hranice bezpečí ve skupině, které dovoluje odkrývající sebezkoumání a být v tom čitelným modelem. Teprve postupně se dařilo ustanovit nový způsob reflektování vlastních pracovních zkušeností. Ještě později se začaly objevovat i příklady dobré praxe.

Supervizní témata a otázky, které během těch tří let pedagogové přinášeli do skupinových sezení, lze rozdělit na několik okruhů. Jejich přehled, seřazený od těch nejčastějších k méně častým, přináší tabulka č. 1.

*(viz tabulka č. 1)*

Shrnuto: značnou část času a pozornosti jsme věnovali vzniku a zažití supervizní kultury. V ní nejde primárně o řešení problémů a supervizor nemusí (a často ani nemůže) být

„kouzelníkem“, expertem na danou problematiku. V praxi to znamená vracet pedagogy ke vnímání a pojmenování jejich potřeb, ke zvědomování jejich vlastních postojů, k jejich vlastní aktivitě. Pro pojmenované potřeby je pak důležité nacházet vyhovující prostor: ať už v mezích supervizního setkání nebo v jiných formách vzdělávání či řízení.

## SUPERVIZNÍ VZTAH: UČITEL, KOLEGA NEBO PRŮVODCE?

*Úzkému dlouhému kabinetu vévodí stůl s dobrotami, kolem něj sedí několik usmívajících se učitelek, mají připravené tužky a papíry, vítají mě, nabízejí kávu, těší se na další supervizní čas...*

Pedagogové jsou v kontextu svého vzdělávání přirozeně vedeni k postoji „správně/špatně“. Umějí hodnotit, znají vhodné didaktické metody, dokážou si samostatně poradit; na druhou stranu jsou zvyklí škatulkovat, potřebují jasné výchovné postupy a jednají z pozice moci. Od supervizora zpočátku čekají totéž: že je bude posuzovat, ukazovat správný způsob jednání a supervizní sezení řídit.

Jakmile se ale supervizor téhle nabízené role chytí, supervidovaní rychle vklouznou do rolí „žáků“ - způsobilých, pasivních, rebelujících či vymezujících se. Supervize se pak mění v boj o moc nebo obranu před jakýmkoli sebe-odhalením. Z toho plyne zřejmá nutnost budování bezpečné atmosféry i nárok na supervizora, aby udržel rámec rovnocenného partnerství profesionálů.

Zpočátku jsem se domníval, že mi bude užitečná moje dřívější pedagogická zkušenost ve středním školství, že se díky ní pedagogům více přiblížím. Paradoxně se ukázalo, že efektivní byly spíše vstupy a příklady z mého vlastního oboru. Pedagogové, po nutném adaptačním období sladování, očekávali spíše odborníka na supervizní proces, než kolegu z jiné školy. Jak jsme se více poznávali, supervizní vztah se proměňoval. Mohl jsem si dovolit osobnější reakce, pedagogy v procesu více doprovázet, než vést, nechávat prostor na jejich hlubší sebezkoumání. Postupně se z našich supervizí stávala vítaná a osvěžující setkání, i bez dobrot na stole, jako v příkladu výše.

## SUPERVIZNÍ PROCES

*Ač není nijak moc nasněženo, vlaky jezdí v kalamitním režimu. Za chvíli bychom měli začít supervizi a já trčím v sousedním městě, bez šance na spojení. Volám z nádraží s omluvou, že do vánoc už se na supervizi nesejdeme...*

Důležitým faktorem ve skupinové supervizi je účelné zvládnutí skupinové dynamiky; je třeba nacházet zdravou rovnováhu mezi pozorností pro její fenomény, aniž by se zároveň stala hlavním zaměřením skupiny (Hawkins, Shohet, 2004).

Jedním z úskalí skupinové supervize ve škole je řada plánovaných prázdnin. Ty bývají průběžně doplňovány o další ředitelská volna a jiné (i neplánované) akce v mimopracovní

době pedagogů. Jak se ukázalo, díky tomu není zcela reálné stanovit pravidelný interval setkávání ani jednoznačný den či hodinu. Když se k tomu přidá i vliv neplánovaných komplikací na straně supervizora (jako v příkladu zmíněném výše), bylo vždy trochu dobrodružstvím sledovat, kdo a kdy se nakonec sejde.

S tím souvisí i další úskalí: pracovní doba pedagogů se váže k velikosti jejich úvazku. Kromě regulérně vyučovaných hodin (tj. přímé práce se žáky) se vztahuje ještě na konzultační hodiny nebo školní porady. Nic z toho ale nejde vynechat, či odložit. Proto supervizní setkávání až na výjimky probíhají ve volném čase pedagogů. To s sebou přirozeně přináší nutný požadavek dobrovolnosti supervize, daný souhlasem a zájmem pedagogů a zároveň jejich přirozený „úbytek“ v docházení. Na druhou stranu, vědomí vlastního vkladu do supervizí, v podobě mimopracovního času, tvoří významnou motivaci ke snaze o účelné zaměření setkání.

Ve skupině, kde jsou zastoupeni pedagogové různé délky praxe i doby působení na dané škole, nutně vyvstává fenomén srovnávání se a poučování („to neřeš; jsem zvědav, jak rychle změníš názor; musíš být na ně zkrátka přísnější...“). Užitečnější, než „poučovatele“ zastavovat, je nechat aktéra tématu jasně si říci, co potřebuje, o co stojí, respektive jak pomáhá to, co mu zrovna ostatní nabízejí.

Významným specifikem ve skupinové supervizi pedagogů dané školy je realita „pseudo-skupiny“, resp. „pseudo-týmu“. Účastníci se ze školy znají, setkávají se při společných školních aktivitách, mají většinou stejného vedoucího – jsou tedy součástí týmu pracoviště. Zároveň se ale nepotkávají při své vlastní práci se žáky, mají odlišné individuální cíle a někdy i cílovou skupinu. Pro bezpečný supervizní rámec z toho plyne nutnost jasně kontraktovat zaměření supervizních témat: na praxi pedagogů, jejich vztahy se žáky či rodiči, nebo na vlastní profesní rozvoj. Není samozřejmě možné v takovém složení skupiny připustit témata vnitrotýmová či organizační. Ta by předpokládala buď setkání celého pedagogického sboru (což je pro supervizi nereálné), skupinu managementu školy nebo jiný způsob práce, například teambuilding.

S čím je třeba důsledně pracovat, jsou pocity odlišnosti účastníků supervize od ostatních pracovníků školy, tj. „my a oni“, z obou stran (jde v podstatě o trochu náhodný výběr). Zatímco supervidovaní se v kontaktu s dalšími kolegy mohou setkávat s reakcemi typu „vy jste ti vyhoření, nezkušený nebo divní“, naopak v rámci supervizní skupiny mohou vznikat pocity „zdravého jádra, poučených či výjimečných“.

Ve formátu dlouhodobé supervize na jednom pracovišti se nelze vyhnout ani dalším fenoménům skupinové dynamiky (příchody/odchody do/ze skupiny, zvraty a hodnocení skupiny zevnitř, pochyby o důvěře ve skupinu apod.). Jejich zvládnutí pak záleží na domluveném supervizním kontraktu, přístupu a zkušenosti supervizora, vnímaném supervizním kontextu a cílech. Hlavním požadavkem je ovšem udržení bezpečí pro svobodné reflektování myšlenek a pocitů supervidovaných.

Supervizní proces byl přirozeně podporován pravidelností a délkou setkávání, homogenitou skupiny, každým podařeným předchozím setkáním i zpětnou vazbou z využití výsledků supervize v konkrétní praxi. Významným prvkem, posouvajícím proces, byla i dohoda o

střídání, aby každý supervidovaný dostal v průběhu roku možnost prezentovat své téma. Občasná návštěva ředitele školy v úvodu setkání, vyjadřující zájem a podporu zúčastněným pedagogům, přispívala k upevňování pocitu smysluplnosti této neobvyklé školní aktivity.

Také faktorů, které naopak supervizní proces zpomalovaly či narušovaly, bylo několik. Jedním z nich byl už zmíněný nechráněný prostor setkávání: do kabinetu, v němž jsme pracovali, občas vstupovala další učitelka. Dalším faktorem byl příliš dlouhý interval mezi setkáními, daný vynucenou prázdninovou pauzou či malou hodinovou dotací supervizí v projektu. Jiným negativním vlivem byli jednorázové vstupy nových pedagogů do skupiny („kolegové říkali, že je to zajímavé, tak jsem se přišla podívat, ale nevím, jestli sem budu chodit“) nebo přítomnost „skeptiků“ („to už jsme všechno dávno vyzkoušeli, na nic nového tu stejně neprijdeme“). Hlavním zpomalujícím faktorem byl tlak skupiny upustit od individuálních případových témat („nestihli jsme si nic připravit“) a věnovat se nějakému teoretickému konceptu („co třeba šikana?“). Pak bylo třeba odkrýt a pojmenovat potřebu dalšího vzdělávání účastníků a najít pro ni vhodný prostor, například kasuistický seminář.

## SUPERVIZNÍ PRAVIDLA: CO SE OSVĚDČILO

*Odjíždím z dalšího supervizního setkání se smíšenými pocity. Přišlo dnes málo lidí, dlouho nikdo neměl téma, pak se povídání stočilo ke kultuře samotné školy. Paní ředitelka slíbila přijít také, ale nakonec se omluvila a na učitelích bylo znát zklamání... jako by si s tou supervizí sami nevěděli úplně rady.*

Jak uvádějí Lazarová a Cpinová (2005), základní podmínkou pro rozvoj supervizí ve školách je vytvoření spolupracujícího klimatu. Zcela nezbytným předpokladem dobré a využitelné supervize ve středním školství je tedy informovaný souhlas a zájem všech tří stran. Bez adekvátní podpory ze strany vedení školy – a to nejen při kontraktování, ale i v průběhu setkávání - nelze vůbec o jejím smysluplném zavedení uvažovat. Transparentně domluvený kontrakt by tak měli uzavřít pedagogové, supervizor i management školy. Zároveň je dobré, když vedení školy předem „připraví půdu“ pro uvádění tak neobvyklého prvku do systému školy. Vzhledem k výše uvedeným specifikům se mi osvědčilo dodržování několika dalších zásad:

- začít supervizní působení ve škole vstupním, interaktivním seminářem s využitím krátkých cvičení: co to vůbec supervize je, jak probíhá, k čemu může být pedagogům dobrá, jak vypadá „živý“ supervizor a jaká je jeho role, předpoklady dobré supervize i etický rámec (ten zahrnuje kromě mlčenlivosti i rovnocenný vztah, nezraňující prostředí, dobrovolnost vstupů, jasnou hranici supervize, poradenství či psychoterapie, oddělenost supervize od pracovního hodnocení a další);

- nabízet supervizi jen učitelům, motivovaným k rozvoji sebereflexe a reflexe vlastní profesní role (což ve školství, navíc v rámci vzdělávacích projektů, není vůbec samozřejmostí) a vyhnout se tak následně prázdným setkáním (viz příklad výše);

- dopřát si čas na učení se supervizi a ustavení supervizní kultury (minimálně 4-6 setkání, někdy i více) a vyvarovat se tak zbytečnému zklamání z absence rychlých zisků;
- zřetelně vymežit hranice informací, kompetencí a odpovědností všech tří stran a oddělit vnitřní supervizní proces od vedení školy, aby bylo možné vytvořit dostatečně důvěryhodné prostředí;
- v rámci reflektující supervizní struktury využívat tvořivé techniky a aktivity hravého uchopení tématu (např. hraní rolí, sochání, externalizace emocí, personifikace protikladných postojů apod.);
- důsledně uzavírat jednotlivá supervizní setkání zpětnou vazbou a hodnocení vztahovat k individuálním přínosům a prožitkům každého z účastníků (např. co si dnes každý z vás ze supervize odnáší);
- v předem dohodnutých intervalech za přítomnosti zadavatele (ředitele školy) reflektovat dosavadní průběh, supervizní vztah i naplňované cíle; dle toho přizpůsobit další supervize zkušenostem a potřebám supervidovaných.

## SPECIFIKA ŠKOLNÍHO PROSTŘEDÍ

Při pozorném pohledu na výše uvedená pravidla je zřejmé, že jde o užitečné zásady supervizní práce obecně. Jsou pochopitelně aplikovatelné v jakémkoli resortu pomáhajících profesionálů. I jinde než ve školství lze zažívat podobné skupinové fenomény, pokud účastníci se supervizi začínají a zvykají si na supervizní kulturu.

Vnímám jsem, že pracovníci ve školství častěji očekávají jednání z pozice moci (inspekci, hospitaci, své hodnocení), než partnerský dialog. Méně než třeba v sociálních službách jsou zvyklí pojímat své svěřence jako rovnocenné partnery (nepracují například s individuálními plány či informovaným souhlasem). Týmovou práci znají spíše z role koordinátorů, než z pozice člena týmu.

Pedagogové naopak umí dobře uvažovat o svých žácích v kontextu jejich rodinného zázemí, umí se samostatně rozhodovat, jsou zvyklí čelit nárokům dynamického, nepředvídatelného prostředí. Oceňují jasnou strukturu práce (vždy mělo úspěch třeba použití Bálintovského skupinového dialogu). Jsou zpravidla dost kreativní i odvážní, zvyklí na vlastní profesní rozvoj. Pokud někdo při supervizi ve skupině řeší své starosti se žáky či rodiči, ostatní účastníci obvykle spontánně nabízejí své zkušenosti z podobných situací. To aktér většinou vítá nebo si o to rovnou říká. Pedagogové umí povzbuzovat a vyjadřovat podporu, snad díky vědomí, že jsou na tom všichni podobně.

V realizovaných supervizních projektech se pochopitelně také leccos nedařilo. V některých případech nešlo například více angažovat ředitele škol. V jednom z projektů se nepodařilo domluvit větší penzum supervizních hodin, šlo tedy jen o supervizní ochutnávky. Někde se nedařilo skupinu na období školního roku zcela uzavřít (vzhledem ke změnám

v pedagogickém sboru během školního roku, odchodům a příchodům v pololetí). Protože všechny supervize probíhaly na pracovištích pedagogů, nedařilo se zcela vyloučit pozdní příchody na setkání, občasně odbíhání kvůli jiným pracovním aktivitám během procesu nebo dřívější odchody ze supervizí.

Konečná podoba supervize byla vždy výsledkem originální kombinace: na jedné straně osobností jednotlivých účastníků supervize, jejich zkušeností a očekávání, na straně druhé stylu práce supervizora a jeho schopnosti dostatečně ladit se školským prostředím. Spíše než specifika supervizního procesu lze nacházet výše zmíněné specifické podmínky, originální potřeby a cíle supervize.

## ZÁVĚR

Supervize v resortu školství, navíc ještě přímo ve školách, bývá zatím spíše sporadickou výjimkou, než zavedeným pravidlem. Její podporou je například v roce 2008 ustavená Asociace supervizorů ve školství. Pro středoškolské pedagogy, které jsem vídal, šlo vesměs o první kontakt s metodou strukturovaného reflektování vlastních pracovních postojů, zážitků, vztahů a činů. Společně jsme se učili hledat témata, vyladovat očekávání, zvládat rozpačité mlčení i objevovat hluboké souvislosti. Vnímám jsem radost pedagogů ze vzájemného sdílení zkušeností i získávání náhledu nad vlastním stylem práce. Tři roky našeho společného setkávání potvrdily mé původní přesvědčení: zavádění supervize na pole středního školství má značnou naději na úspěch.

## LITERATURA

Fejfarová, R. (ed.) a kolektiv autorů. (2012). Sborník konference Rozvoj školy a supervize. Praha: Lumen Vitale - centrum vzdělávání o.s.

Hawkins, P., Shohet, R. (2004). Supervize v pomáhajících profesích. Praha: Portál.

Lazarová, B., Cpinová, S. (2005). Formy kolegiální podpory a možnosti rozvoje supervizní práce v českých školách. Konfrontace, mimořádné číslo, 16 (59), s.73-80.

Masáková, V. (2008). Supervize ve školství. In: Havrdová, Z., Hajný, M. et al. Praktická supervize. Průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize. Praha: Galén, s. 173-176.

Metodický pokyn k poskytování supervize ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a ve školských zařízeních preventivně výchovné péče, č.j. 1599/2010-6/IPPP. Dostupný na internetových stránkách MŠMT ČR, <http://www.msmt.cz/socialni-programy/metodicky-pokyn-k-poskytovani-supervize?highlightWords=supervize>, staženo 20.4.2013.



*Autor (1968), absolvent výcviku v integrativní supervizi ČIS /EASC, pracuje jako poradenský psycholog, psychoterapeut a supervizor v soukromé praxi v Praze; kontakt: [www.psychologickesluzby.cz](http://www.psychologickesluzby.cz), [mohaupt@psychologickesluzby.cz](mailto:mohaupt@psychologickesluzby.cz)*

*Duben 2014*

Tabulka č. 1: Tematické okruhy supervizních témat, seřazené dle četností výskytu.

<b>TEMATICKÝ OKRUH</b>	<b>PŘÍKLADY</b>
Konflikty se žáky a třídami	Nevhodné jednání žáků, slabá motivace, nezájem o výuku, spory mezi žáky apod.
Pedagogická dilemata	Míra tolerance k přestupkům, přiměřenost trestů a vlastních postojů, zasahování do rodičovských kompetencí apod.
Reflexe profesní kariéry	Změny a zlomy v kariéře, sebehodnocení, profesní rozvoj, úvahy o odchodu apod.
Zvládání zatěžujících pocitů	Marnost, nepoměr snahy a výsledků, vlastní nejistoty apod.
Prevence syndromu vyhoření	Jak se chránit, zkušenost vyhoření, rozpoznávání příznaků apod.
Práce školního poradenského týmu	Výchovná opatření, vlastní kompetence, hodnoty pracoviště apod.
Ostatní	Příklady dobré praxe nebo témata vztahů mezi kolegy (mimo rámec kontraktu)